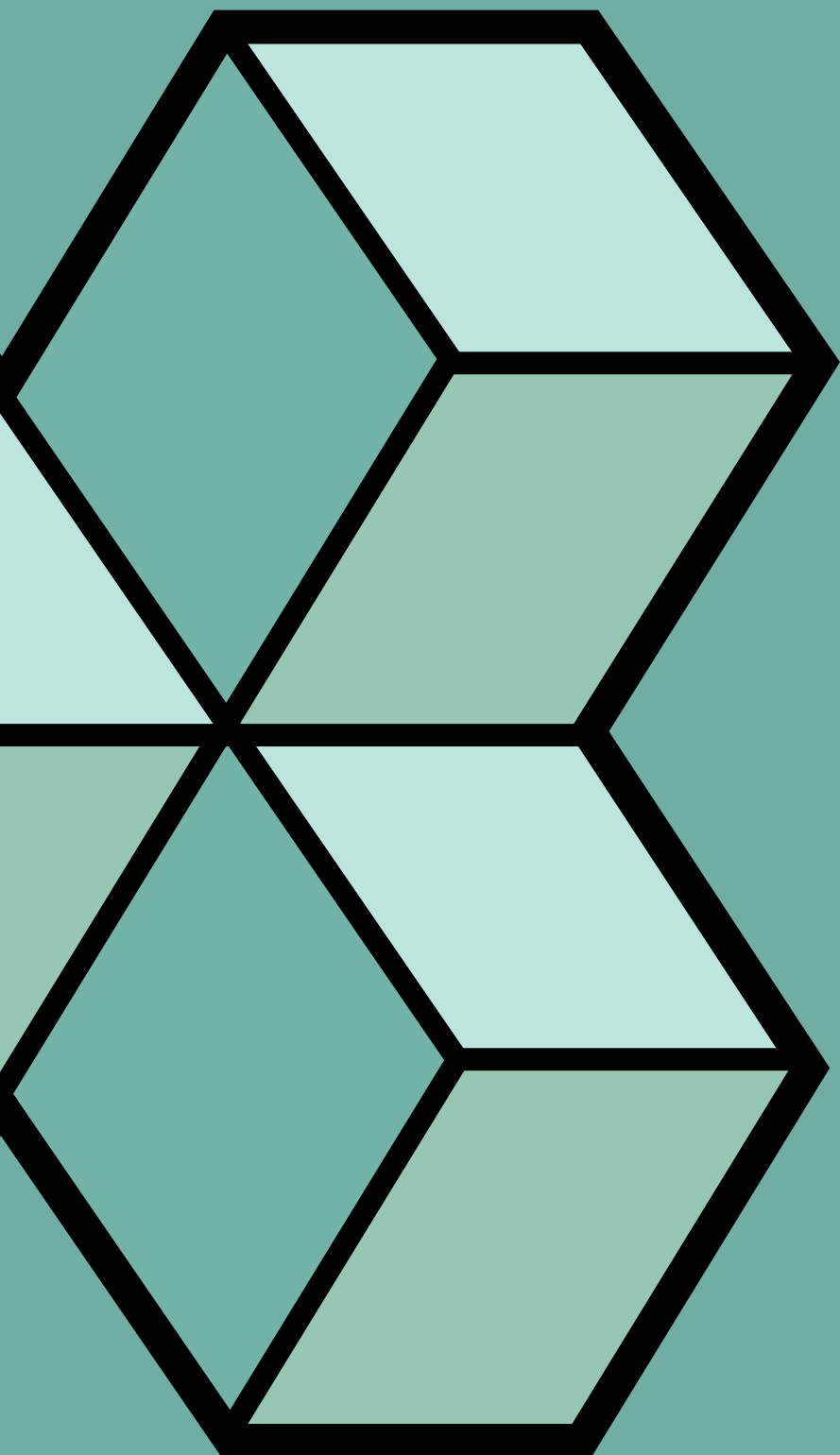


Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen in het mbo

redactie Anne Khaled & Marco Mazereeuw



**Ruimte voor
Wendbaar
Vakmanschap**

Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen in het mbo

redactie Anne Khaled & Marco Mazereeuw



Colofon

Eindredactie: Marije Faber
Ontwerp en opmaak: Juliette Verberne

Eindrapport, juni 2022

Projectnummer RAAK.PRO.02.009

Dit onderzoek is (mede)gefinancierd door Regieorgaan SIA, onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO)



Inhoud

Samenvatting	
Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap	4
Onderzoeksrapportage	11
Hoofdstuk 1	
Ruimte voor wendbaar vakmanschap: begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen	12
Hoofdstuk 2	
Hybride leerwerkomgevingen	17
Hoofdstuk 3	
De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten	26
Hoofdstuk 4	
Begeleiden in hybride leerwerkomgevingen	40
Hoofdstuk 5	
Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap	53
Rapportage voor de praktijk	68
Hoofdstuk 6	
Tools voor het geven van ruimte voor wendbaar vakmanschap	69
Hoofdstuk 7	
Wendbaar begeleiden	77
Referenties	81
Over de auteurs	83



Samenvatting

**Ruimte voor Wendbaar
Vakmanschap: begeleiden van
wendbaar vakmanschap
in hybride leerwerkomgevingen**

Vraag om wendbare vakmensen

De noodzaak voor het leren en ontwikkelen van vakmensen wordt steeds groter (Kamerstuk 30012, nr. 135, 2020). Momenteel is te zien dat werk verschuift en zelfs verdwijnt. Bepaalde sectoren zoals de zorg, techniek en het onderwijs hebben moeite met het vervullen van vacatures. Maar we zien ook dat het werk verandert en vernieuwt en dat dit gevolgen heeft voor de vakmensen die we in de toekomst nodig hebben. Hier liggen meerdere oorzaken aan ten grondslag: zoals de technologisering van werk waar nieuwe technologie niet alleen de fysieke maar ook de mentale taken van vakmensen overneemt en de intensivering van werk dat zorgt voor verandering van de snelheid en de aard van het werk (WRR, 2020). Om goed inzetbaar te blijven op de arbeidsmarkt is het daarom belangrijk dat vakmensen zich een leven lang blijven ontwikkelen. Maar dit vraagt veel van de eigen regie van de vakmensen. Regie over de loopbaan maar ook regie over hun leren terwijl zij aan het werk zijn. Kijkend naar veranderingen in het werk dan wordt zichtbaar dat deze werkplekken inderdaad mee moeten in een ontwikkeling, om bijvoorbeeld de directe concurrentie bij te kunnen houden maar we zien ook dat er werkplekken zijn die aan het veranderen zijn omdat leidinggevend en medewerkers in bedrijven zelf willen verbeteren. Externe invloeden, zoals concurrentie of toenemende digitalisering en interne motieven om beter werk te doen, een beter product of een betere dienst te leveren komen in een werkplek beide, soms tegelijkertijd, voor. Een gevolg voor vakmensen is dat het gewenst is dat zij zich continu als lerende opstellen. Idealiter herkennen vakmensen kansen om te leren en ontwikkelen in het werk en zien ze in dat ze daar daadwerkelijk wat mee kunnen en mogen doen. Dit vereist het vermogen om wendbaar te zijn (Mazereeuw et al., 2021). Wendbare vakmensen signaleren in de werksituatie, het werk en de eigen ontwikkeling wat er verbeterd kan worden en gaan daarmee aan de slag. Als gevolg daarvan verbeteren zij het werk, zichzelf en de relatie tussen zichzelf en het werk. Het proces van wendbaar vakmanschap doet zich dagelijks tijdens het werk voor. Daarom is het belangrijk dat al vanaf de eerste momenten dat vakmensen in aanraking komen met het beroep in hun initiële beroepsopleiding, zij leerprocessen van wendbaar vakmanschap kunnen ervaren. Maar ook al staat het leven lang ontwikkelen hoog op de politieke agenda, aanverwante leerprocessen blijken in het beroepsonderwijs vaak weinig expliciet en niet systematisch aan bod te komen en versnipperd aandacht te krijgen (Kools & Beekman, 2021).

Aandacht voor leerwerk-omgevingen en begeleiding

Om toekomstige vakmensen toe te rusten op het leren omgaan met veranderingen en ontwikkelingen in het werk is er een nauwere samenwerking tussen het beroepsonderwijs en de werkplek nodig en dient het leren van bestaande en nieuwe beroepen ook echt op die werkplekken plaats te vinden (Klarus & Nieuwenhuis, 2021; Thunnissen & Van Vuuren, 2020). Hier zijn in het beroepsonderwijs steeds meer initiatieven toe, zoals de hybride leerwerk-omgevingen waar de schoolse context en de werkcontext met elkaar verweven zijn en er ruimte is om te werken én te leren (Bouw et al., 2019). Deze leerwerk-omgevingen dienen studenten te prikkelen en uit te dagen om te leren van ontwikkelingen in het werk. Denk bijvoorbeeld aan het oplossen van moeilijke werksituaties of bijdragen aan nieuwe producten

of andere manieren van werken. Ook zien we dat het belang van de begeleiders die het leren tijdens het werken ondersteunen steeds meer erkend wordt. Begeleiders zien zich in leerwerk-omgevingen meer als coach en zien in dat klassiek 'lesgeven' niet voorziet in het ondersteunen van dergelijke leerprocessen (Custers et al., 2018). Er wordt dan ook steeds meer ingezet op begeleidingstechnieken zoals het didactisch coachen waar begeleiders studenten helpen het eigenaarschap ontwikkelen om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces (Voerman & Faber, 2016).

Raamwerk Ruimte voor wendbaar vakmanschap

Het raamwerk Ruimte voor wendbaar vakmanschap helpt eenieder die betrokken is bij het begeleiden en leren en ontwikkelen van onze toekomstige vakmensen (werkbegeleiders, docenten, leidinggevend, adviseurs en onderwijsontwikkelaars). Het raamwerk heeft betrekking op leerprocessen van wendbaar vakmanschap in de betekenis van de ontwikkeling van het verbetergericht werken en leren tijdens of naar aanleiding van ervaringen in het werk (Mazereeuw et al., 2021).

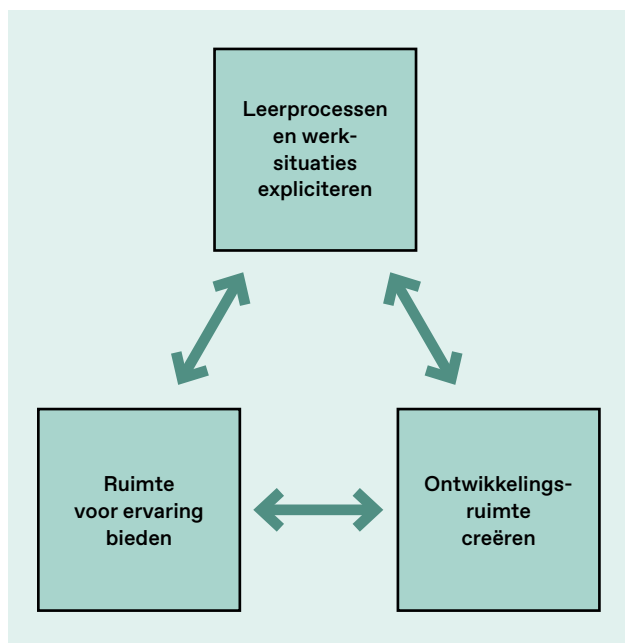
Om een leerproces van wendbaar vakmanschap te kunnen doorlopen, hebben studenten ruimte nodig om te kunnen ervaren dat er iets te verbeteren valt en daarnaar te handelen. Wendbaar vakmanschap komt dan mogelijk in ontwikkeling, omdat studenten zich aangesproken voelen op hun vermogen om zichzelf en/of het werk te verbeteren. Door aan het werk deel te nemen, ervaren de studenten wrijvingen en vinden ze dat het werk de eigen ontwikkeling verbeterd kan worden. Een heel belangrijke stap is dat studenten een voorstelling maken van handelingsmogelijkheden en deze tegen elkaar afwegen. Studenten *kunnen* deze wrijvingen en ingebeelde handelingsmogelijkheden omzetten in daadwerkelijk experimenteren om daar weer ervaring door op te doen. Het gaat er dan niet om dat studenten het vakmanschap leren in te zetten zoals ze dat hebben geleerd of nieuwe kneepjes van het vak meekrijgen, maar dat studenten bezig gaan met signalen dat het werk en hun eigen ontwikkeling verbeterd kan worden. Als zij daarmee aan de slag gaan, kunnen zij het werk, zichzelf en de relatie tussen zichzelf en het werk verbeteren.

Dit type leerprocessen manifesteert zich in hybride leerwerk-omgevingen op verschillende manieren, waarbij gebleken is dat het niet vanzelf gaat. Soms moeten leerprocessen opgestart worden omdat studenten wel ervaren dat er iets verbeterd kan worden, maar toch niet het idee hebben dat zij daarin iets te doen hebben. Soms ontwikkelt het verbetergericht leren en werken zich al bij studenten doordat ze dat voornemen wel hebben, maar vervolgens niet goed weten wat ze kunnen doen en onzeker zijn of het dan goed komt. Als begeleider wil je in deze situaties het leerproces vooral versterken. Er zijn echter ook studenten waarbij de ontwikkeling al volledig op gang is. Ook dan kun je als begeleider het leerproces ondersteunen.

Drie componenten in de ruimte voor wendbaar vakmanschap

Het begeleiden van wendbaar vakmanschap gaat uit van het idee dat studenten de ruimte dus moeten krijgen om zelf te ervaren en te handelen. Begeleiden bestaat uit de volgende, samenhangende onderdelen (zie Figuur 0.1): *ruimte voor ervaring bieden*, *Leerprocessen en werksituaties expliciteren* en *ontwikkelingsruimte creëren*.

Ruimte voor ervaring bieden, de eerste component, houdt in dat begeleiders studenten in werksituaties brengen waarin wrijvingen bij hen kunnen ontstaan waar zij mogelijk van kunnen leren. Dat er dus ruimte in het werk wordt gegeven om uitdagende ervaringen op te doen. De tweede component van het raamwerk is *Leerprocessen en werksituaties expliciteren*. Hier gaat het erom dat, als de student een wrijving ervaart, het belangrijk is om de werksituatie (als een begeleider niet zelf aanwezig is) en het leerproces van studenten rondom die wrijving inzichtelijk te maken. Door leerprocessen en werksituaties te expliciteren is het mogelijk om te achterhalen wat die werksituatie intrapersonaal met de studenten doet en of er stappen worden gezet richting het omgaan met de wrijving. De derde component is de *Ontwikkelingsruimte creëren* waarin begeleiders kunnen nagaan hoe ze het leerproces van de studenten kunnen versterken; hier kunnen begeleiders passende begeleidingsstrategieën inzetten.



Figuur 0.1. Raamwerk Ruimte voor wendbaar vakmanschap

Ruimte voor ervaring bieden

Voor het bevorderen van wendbaar vakmanschap is het belangrijk dat de situaties waarin studenten zich bevinden, beroepsécht zijn. Het kan dan gaan om het begeleid werken in een echte beroepspraktijk, zoals een zorginstelling, of een leerwerkgeving op het snijvlak van geconstrueerd en realistisch, zoals een kantine op school die door studenten gerund wordt. Het is in beide situaties belangrijk dat er ontwikkelingen of vernieuwingen in werk aanwezig zijn en dat studenten dit kunnen ervaren. Ook is het belangrijk dat de echte dynamiek van het werk aanwezig is, denk hierbij aan tijdsdruk, confrontaties met klanten maar ook persoonlijke emoties die tijdens het

werk worden opgeroepen. Deze dynamiek kan uitdagend zijn voor studenten, wat tot op zekere hoogte goed is omdat dit tot wrijvingen kan leiden waar studenten weer van kunnen leren. De studenten krijgen zo de gelegenheid om (betrokkelijk veilig) te ervaren wat ze als student kunnen leren van wrijvingen die ze in de praktijk tegenkomen. Ook helpt het bieden van ruimte aan studenten om te kunnen experimenteren en uitproberen.

De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap start met de ervaring van studenten dat er iets te verbeteren valt en daarmee bij de ervaring van de student. Studenten de gelegenheid geven om ervaringen op te doen zien wij dan ook als een mogelijke begeleidingsinterventie. Begeleiders kunnen ruimte geven op het vlak van (1) de leerwerkgeving, (2) vrijheidsgraden om zelf te handelen, (3) tijd en (4) de student.

Wat betreft de *leerwerkgeving* kan de begeleider nagaan of de student wordt geconfronteerd met situaties waar gebruikelijke manieren van werken worden fijngeslepen of zelfs vernieuwd en of de student daaraan kan bijdragen. Bij de laatstgenoemde kan gedacht worden aan situaties waar nieuwe manieren van werken of nieuwe producten en diensten worden gecreëerd.

Begeleiders kunnen ook zoeken naar de *vrijheidsgraden* die de studenten van hen krijgen in het werk. De begeleider kan afwegen of de studenten zelf bepalen wat de aanpak is of dat de begeleider een vaste werkinstructie aanreikt en of de student zelf invloed heeft op het resultaat of werkt hij/zij naar een eindresultaat toe dat de begeleider heeft bedacht?

Ook kunnen begeleiders nagaan welke rol *tijd* speelt in de ervaringen die de student opdoet en of er iets kan veranderen. Begeleiders kunnen nagaan of ze, ondanks naderende deadlines/druk van het werk, genoeg tijd hebben om met de student in gesprek te gaan over wat zij meemaken en welke verbetermogelijkheden zij zien. Ook kunnen begeleiders nagaan of ze studenten storen in het verbeteren van zichzelf of het werk als ze interveniëren of ingrijpen. Zo gaan begeleiders na of het wel mogelijk en/of verantwoord is om uit het werkproces stappen.

Natuurlijk is ook de vraag hoeveel ruimte *de student* zelf aankan. Begeleiders kunnen daarbij afwegen of studenten het vakmanschap wel voldoende onder de knie heeft, zodat de wendbaarheid kan worden aangesproken. Of dat begeleiders wel vertrouwen hebben dat studenten de taak succesvol kunnen afronden. Ook is het goed om af te wegen of studenten op dat moment überhaupt wel openstaat voor leren.

Tool Ruimte voor ervaring bieden

De [Kaart Ruimte voor ervaring bieden](#) maakt voor begeleiders inzichtelijk of ze studenten ruimte bieden om ervaringen op te doen die mogelijk de wendbaarheid aanspreken en waarvan ze vervolgens kunnen leren.

Leerprocessen en werksituaties expliciteren

Leerprocessen van wendbaar vakmanschap kunnen verschillende vormen aannemen (zie hoofdstuk 3). Vanwege de verschillende vormen van leerprocessen is het verstandig om als begeleider eerst na te gaan hoe de werkomgeving en het werkproces eruitzien en wat dat intrapersonaal doet met studenten: ervaren zij inderdaad wrijving waar je dat als begeleider zou verwachten, welke wrijvingen ervaren ze zelf en ervaren de studenten dat er iets in het werk of bij henzelf moet veranderen?

Ook is het van belang om na te gaan of het leerproces door die wrijvingen een vervolg krijgt: wil de student er iets aan doen? Heeft de student voornemens om iets aan de wrijving te doen,

kan de student zich handelingsmogelijkheden voorstellen en ervaart de student daar uitdagende twijfel bij?

Wrijvingen en voornemens van studenten

De wrijvingen die studenten in het werk tegenkomen en voornemens die ze hebben om daar wat mee te doen kunnen begeleiders achterhalen door deze met studenten te bespreken (Figuur 0.2). Wrijvingen hebben veelal te maken met het beeld dat studenten van zichzelf hebben en het beeld dat studenten van de werksituatie hebben. Zo benoemden zij wrijvingen tussen wat de werksituaties van hen vragen en hoe zij over zichzelf als iemand die dat kan oplossen denken. Veelal zijn dit situaties waarin studenten de werksituatie, soms zelfs te, uitdagend vonden en zij twijfels hadden of ze daar zelf mee aan de slag moeten. Ook zijn er wrijvingen waar studenten vinden dat er een verschil is tussen hoe zij zijn en hoe zij zouden willen zijn of hoe het werk is en hoe zij vinden dat het werk zou moeten zijn.

Voornemens van studenten zijn te onderscheiden in voornemens in consolideren of innoveren van het werk. Consolideren kan worden gezien als het optimaliseren van het gebruikelijke werk of het aanpakken van uitzonderlijke situaties om zo snel mogelijk het naar gebruikelijke werken terug te keren. Innoveren is het creëren van nieuwe manieren van werken of nieuwe producten en diensten. Dan is de inzet juist om het werk, het product of de dienst te veranderen.

Varianten van leerprocessen voor wendbaar vakmanschap

De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van studenten is erg veranderlijk door gebeurtenissen in de werkplek en de veranderingen die dat intrapersoonlijk bij studenten heeft. Toch zijn er, door 110 leerprocessen samen te nemen op hoofdlijnen, drie varianten van leerprocessen voor wendbaar vakmanschap te onderscheiden (Figuur 0.3). Deze indeling op hoofdlijnen is

niet bedoeld om de processen van studenten blijvend te bestempelen maar als mentaal model waarmee je als begeleider kunt nagaan hoe studenten zich bewegen over de verschillende hoofdlijnen en wat jij als begeleider kan doen om hun ontwikkeling te stimuleren (zie hoofdstuk 5).

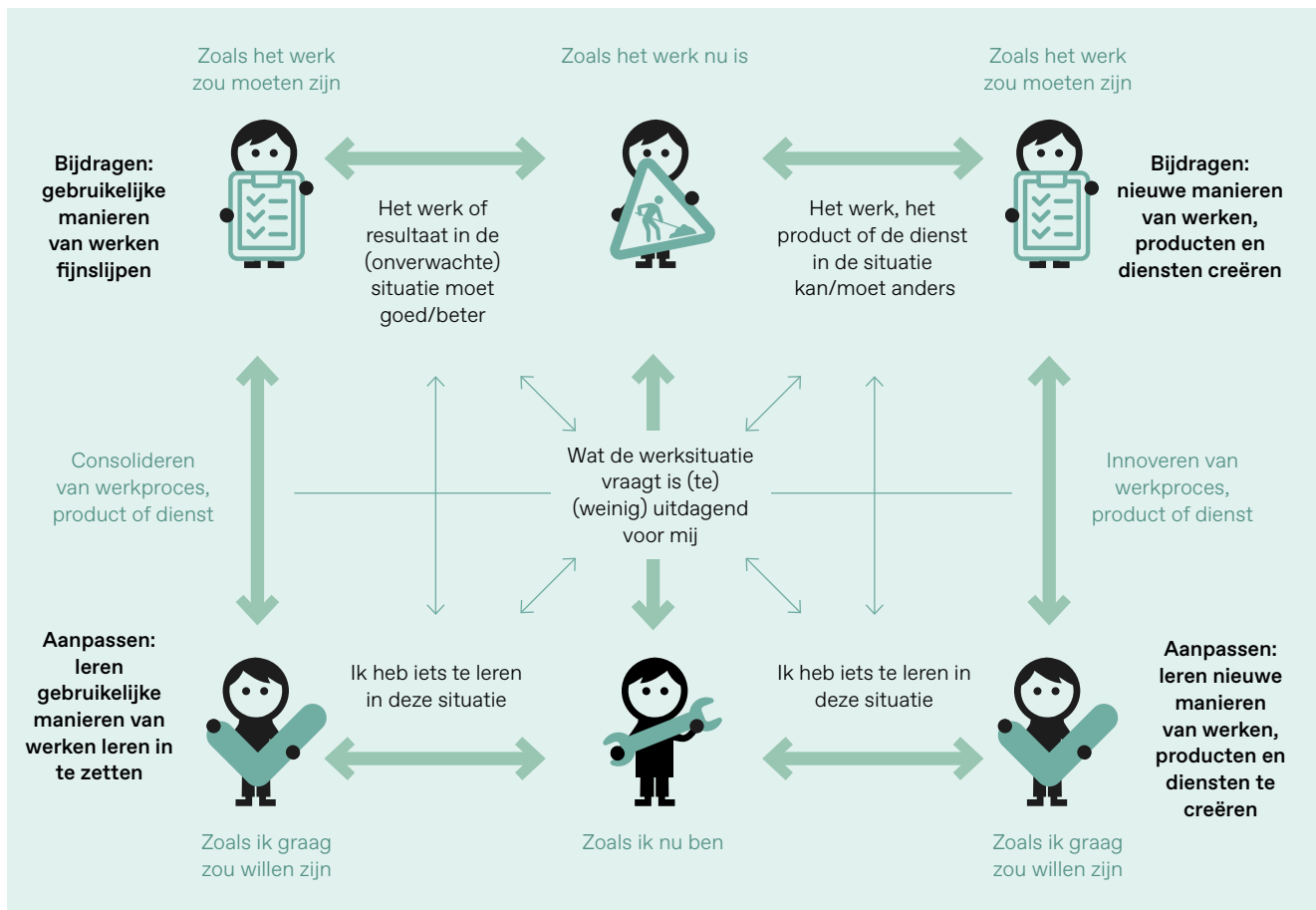
De blauwe hoofdlijn heeft betrekking op situaties waarin studenten

- (1) wel een wrijving ervaren maar geen verbetergericht voornemen hebben
- (2) wel een voornemen hebben maar zich geen handelingsmogelijkheden voorstellen
- (3) wel handelingsmogelijkheden kunnen voorstellen maar onzeker zijn over die mogelijkheden of dat zij zelf in staat zijn om die in te zetten.

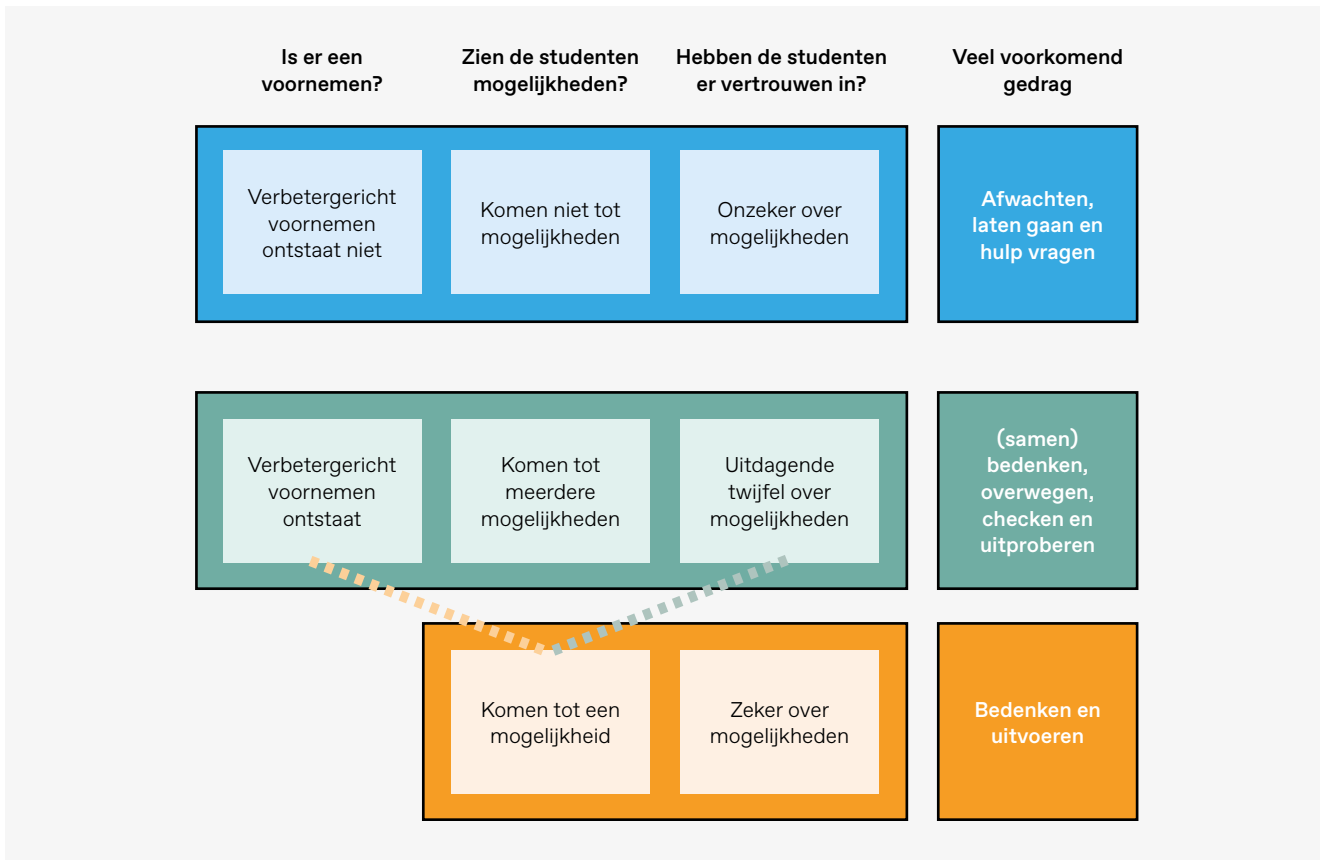
Studenten wachten dan veelal af, gaan hulp vragen of laten de gehele situatie of hun bijdrage dan aan zich voorbijgaan.

De oranje hoofdlijn heeft betrekking op situaties waarin studenten die een wrijving in het werk ervaren en daarnaast een verbetergericht voornemen hebben, maar zij komen tot één manier om met de wrijving om te gaan. Soms ervaren zij twijfel over de mogelijkheid die ze hebben bedacht en hun eigen kunnen maar soms voelen zij zich daar juist zeker over en blijven zij bij hun mogelijkheid. In het geval waarin studenten zeker zijn over wat ze hebben bedacht gaan ze veelal over tot het uitvoeren ervan.

De groene hoofdlijn gaat over studenten die in een volledig verbetergericht leerproces zitten. Zij ervaren een wrijving, kunnen zich meerdere handelingsmogelijkheden inbeelden, checken en overwegen deze mogelijkheden en proberen ze meer uit dan dat ze ze uitvoeren. Ze ervaren wat we uitdagende twijfel noemen. Dat wil zeggen dat de studenten wel twijfel ervaren over hun bedachte mogelijkheden en/of hun eigen kunnen maar toch voldoende vertrouwen hebben dat wat ze hebben be-



Figuur 0.2: wrijvingen en voornemens van studenten in werksituaties



Figuur 0.3: varianten van leerprocessen voor wenbaar vakmanschap

dacht uitgetoetst kan worden. Ook als studenten een enkele handlungsmogelijkheid hebben bedacht kunnen zij uitdagende twijfel ervaren (zie groene stippellijn in figuur 0.3).

Ondanks dat het mogelijk is dat studenten door nieuwe ervaringen in de werkplek verschuiven over deze hoofdlijnen, kun je toch als begeleider ook proberen om in het moment te bepalen hoe het wendbare vakmanschap van de studenten in de situatie wordt aangesproken en of je als begeleider de ontwikkeling kunt versterken. Als studenten zich in de blauwe hoofdlijn bevinden, kun je als begeleider ondersteunen door het proces op gang te brengen. Als studenten zich in de oranje hoofdlijn bevinden kun je als begeleider het proces versterken door verschillende perspectieven op handlungsmogelijkheden te introduceren of de uitdagende twijfel aan te spreken. Als studenten zich in de groene hoofdlijn bevinden kun je hen ondersteunen in hun eigen proces.

Tools voor het expliciteren van werksituaties en het leerproces

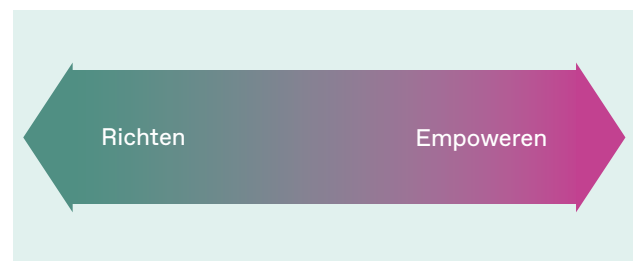
De 'Gesprekswaaijer voor het expliciteren van leerprocessen en werksituaties' is een handzame tool met kernvragen en doorvragen. Begeleiders kunnen het gebruiken om het gesprek met hun studenten aan te gaan over de ervaringen die ze hebben in de werkomgeving, de aard van de wijzigingen na te gaan en vervolgens in te schatten in welke variant van het leerproces de student zit en welke veranderingen daarin plaatsvinden.

Ontwikkelingsruimte zoeken

Als begeleiders zicht hebben op de leerprocessen, kunnen ze op zoek gaan naar de ontwikkelingsruimte en hierop interveniëren. Hier gaat er hier dan om (1) wat het begeleidingsrepertoire van de begeleider is en (2) of de begeleider moet helpen het leerproces van wendbaar vakmanschap op te starten of te versterken.

Begeleidingsrepertoire

Passend en op maat begeleiden vraagt van begeleiders een uitgebreid handlungsmogelijkheidsrepertoire waar ze kunnen pendelen tussen richten en empoweren (Figuur 0.4) (Khaled et al., 2021; 2022).



Figuur 0.4. Het richten-empowerencontinuum

Richten

In het algemeen wordt richten geassocieerd met het helpen of aanreiken van één of enkele handlungsmogelijkheden aan de student. Een begeleider die richt maakt niet altijd gebruik van informatie over de specifieke student, maar focust meer op het (af)maken van het werk. Wanneer begeleiders richten, sturen ze het leer- of werkproces in een bepaalde richting omdat dit op dat moment nodig is volgens de begeleiders. Hun verwachtingen over hoe het werkproces of product eruit zou moeten zien of algemene veronderstellingen over het functioneren van studenten lijken belangrijke aansporingen te zijn om te gaan richten in hun begeleiding. Ze hebben bijvoorbeeld duidelijke verwachtingen over een product – zoals voorwaarden waaraan een goed plan van aanpak of een technische tekening van studenten moet voldoen – of bij handelingen van studenten – zoals over hoe je een goed telefoongesprek voert of over hoe je je leidinggevende opstelt in de keuken.

Begeleiders richten wanneer de situatie erom vraagt. Bijvoorbeeld omdat de veiligheid van studenten in het geding is. Of bijvoorbeeld omdat er klantrisiko is. Denk hierbij aan situaties waarin de kwaliteit van het werk van de student onvoldoende is of situaties waarin het werk vertraging oploopt. Ook is het voor begeleiders een aansporing om te gaan richten als de student erom vraagt of vastloopt, of de student, volgens de begeleider, niet toe is aan zelfstandig werken. Begeleiders wijzen dan bijvoorbeeld taken toe aan studenten of hakken de taken in kleine stukjes. Ze houden goed in de gaten of het leer- en werkproces wel gaat zoals het moet. Wanneer het niet gaat zoals het volgens hen zou moeten, grijpen begeleiders in of geven ze bijvoorbeeld aan wat studenten moeten doen of *hoe* ze het moeten doen. Deze begeleiders geven feedback, meestal in een nabespreking, die vooral gericht is op de vraag of het product of proces voldoet aan de eisen of verwachtingen. In de interactie met de student zie je dan dat de begeleider de grootste ruimte inneemt.

Empoweren

Begeleiders die empoweren, ondersteunen studenten bij het aangaan van uitdagingen tijdens het werken en leren. Zij laten studenten grotendeels zelf bepalen hoe zij hun ontwikkelingsruimte invullen en zijn onderzoeken hoe ze het leerproces van de student daarbij kunnen ondersteunen. Ze kennen de sterke en zwakke punten van de studenten en willen met deze informatie het maximale uit de studenten halen. Deze begeleiders willen zich zoveel mogelijk gelijkwaardig positioneren ten opzichte van de student. Ze willen de eigen verantwoordelijkheid en het keuzeprocess van de studenten bevorderen en daarbij rekening houden met het leerproces van de studenten. Ze zeggen vertrouwen te hebben in de studenten en geven ze in toenemende mate controle en autonomie over hun handelen.

Als de student volgens de begeleider al een bepaalde benodigde zelfstandigheid heeft, weet wat hij/zij moet doen, op welke manier, zich aan de planning kan houden en/of meer complexe taken aankan, neemt de begeleider een meer afwachtende, luisterende houding aan en is de begeleider meer op afstand. Het kan ook zo zijn dat begeleiders studenten juist betrekken bij het oplossen van complexe problemen door op een gelijkwaardige manier met hen verschillende handelingsmogelijkheden te verkennen die kunnen helpen om het probleem op te lossen. In deze situaties moedigen begeleiders studenten aan om met eigen ideeën voor het verbeteren van werk te komen. Ook stimuleren ze studenten om na te denken over hoe ze zichzelf zien in relatie tot het werk en het beroep. Bij het empoweren ligt de regie, het initiatief, meer bij de student. De student heeft in de interactie de grootste ruimte.

Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap

Als begeleiders de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap van studenten op gang wil brengen dan zijn andere begeleidingsactiviteiten van toepassing dan bij het versterken ervan (Boere et al., 2022). Zo is duidelijk geworden dat als begeleiders zien dat studenten een afwachtende houding hebben, zij situaties aan zich voorbij laten gaan of veelal om hulp vragen (blauwe lijn) dat het dan kan zijn dat deze studenten geen voornemens hebben om verbetergericht aan de slag te gaan of dat ze onzeker zijn. Op deze momenten is het volgens begeleiders passend om te begeleiden op de student zelf, het beroepsmatige gedrag van de student, zoals op tijd komen, en om een veilig leerwerk-klimaat te creëren. Dit kunnen begeleiders op een meer richtende, dan wel empowerende manier doen. Als begeleiders kiezen om te richten dan stimuleren en inspireren ze de studenten meer en maken ze het werk behapbaar voor de studenten. Als begeleiders willen empoweren dan enthousiasmeren ze studenten, dagen ze studenten uit en zullen ze werken aan de vertrouwensband met de student.

Op het moment dat het leerproces wel op gang is, wanneer bijvoorbeeld zichtbaar is dat studenten iets anders uitproberen, maar dit nog versterkt kan worden (oranje lijn) dan is het volgens begeleiders passend om studenten te begeleiden in het werken zelf en de handelingsmogelijkheden die ze bedenken te begeleiden of om de ervaringen met studenten te evalueren. Als begeleiders ervoor kiezen om te richten dan kunnen ze ervoor kiezen om studenten te confronteren met mogelijke toekomstscenario's, of studenten uit te lokken om meer of andere handelingsmogelijkheden te benoemen. Begeleiders die meer willen empoweren kunnen handelingsmogelijkheden evalueren door ze te laten onderbouwen en studenten laten experimenteren met hun oplossingen.

Tools voor passend begeleiden van wendbaar vakmanschap

Stroomdiagram passend begeleiden van wendbaar vakmanschap

Het stroomdiagram '[Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap](#)' geeft begeleiders ideeën voor begeleidingsactiviteiten wanneer zij het verbetergerichte leren op gang willen brengen of willen versterken.

Begeleidingsapp voor reflectie op handelingsrepertoire

[De begeleidingsapp](#) helpt begeleiders in leerwerkomgevingen in te zien in welke situaties zij richten dan wel empoweren. Hierdoor ontstaat er inzicht in hoe uitgebreid het eigen handelingsrepertoire is. De app kan een begeleider individueel invullen voor als je geïnteresseerd bent in je manier van begeleiden of op zoek bent naar nieuwe manieren van begeleiden. De app is vooral geschikt als input voor een persoonlijke reflectie op je begeleiding of als input voor een gesprek tussen collega's over begeleiding. Begeleiders kunnen de app dan gebruiken door iedereen één of meerdere momenten in te laten vullen en met elkaar te reflecteren op de geboden begeleiding. Ook kunnen begeleiders met het team een visie vormen op begeleiding naar aanleiding van deze reflectie. Daarnaast blijkt de app behulpzaam bij professionaliseringsactiviteiten van begeleiders op de werkplek of toekomstige docenten om het pedagogisch-didactisch handelen op de werkplek van (toekomstige) begeleiders te versterken. Bij het laatste kan worden gedacht aan de tweedegraads lerarenopleidingen of het Pedagogisch Didactisch Getuigschrift.

De app is toepasbaar voor iedereen die een rol speelt in het leren van studenten tijdens werksituaties, zoals (praktijk)docenten, coaches, instructeurs, praktijkbegeleiders van de werkplek en leermeesters. Het gaat hier om situaties waar leren en werken samenkomen, zoals werkpleksimulaties, leerwerkplaatsen en hybride leerwerkomgevingen. ([link naar app](#))

Competenties en kwaliteiten van begeleiders

Hoewel de tools al houvast geven om wendbaar vakmanschap bij studenten te ondersteunen en stimuleren, is de ervaring dat werken met het raamwerk oefening en vaardigheden van begeleiders vereist. De omgeving waarin wendbaar vakmanschap zich laat zien is vaak complex en dynamisch, bovendien vraagt het van begeleiders een andere en nieuwe manier van kijken. Dat vraagt wat aan competenties en kwaliteiten van de begeleiders.

Er zijn drie clusters van competenties en kwaliteiten die van toepassing zijn op begeleiders die wendbaar vakmanschap willen ondersteunen (Khaled & Aalsma, 2022):

- Grensoverstijgend samenwerken
- Wendbaar begeleiden van werken en leren
- Waarderend begeleiden

1. Grensoverstijgend samenwerken

Bewustzijn van de hybriditeit van de leerwerk omgeving is aan te raden voor begeleiders die leerprocessen van wendbaar vakmanschap willen bevorderen, met andere woorden: zij werken in een ideaaltypische situatie nooit alleen, maar samen met andere professionals. Bovendien kunnen dit professionals zijn van verschillende organisaties (schoolinstelling en werkplek) of professionals van andere domeinen (bijvoorbeeld zorg en techniek). In deze context is het van belang dat de begeleiders:

- Hun rol kunnen onderscheiden van de rollen van onderwijscollega's, werkplekcollega's en studenten.
- Zich lerend kunnen opstellen en open kunnen staan voor intervisie of sparringsmomenten met onderwijscollega's en werkplekcollega's.
- Zich bewust zijn van het feit dat hun rol onderdeel uitmaakt van een teamvisie ten aanzien van leren tijdens het werk.
- Co-creatie, co-uitvoering en co-evaluatie tussen onderwijscollega's, werkplekcollega's en studenten als vanzelfsprekend ervaren.

Specifiek op hun eigen situatie en context betekent dit dat ze **het leren tijdens het werken kunnen herkennen** en onderscheiden van schoolse leerprocessen. En daarvoor is belangrijk dat zij **het verschil kennen, begrijpen en herkennen tussen vakmanschap en wendbaar vakmanschap**. Ook van belang is dat zij begrijpen dat ontwikkelen van wendbaar vakmanschap een leerproces is.

2. Wendbaar begeleiden van het werken én leren

Het handelingsrepertoire van begeleiders die wendbaar vakmanschap op maat willen begeleiden vraagt om het:

- Kunnen expliciteren van intrapersonlijke en zichtbare leer- en werkgedrag van de student.
- Kunnen pendelen tussen begeleidingsstrategieën richten en empoweren.
- Kunnen opstarten of versterken van het verbetergericht werken en leren, afhankelijk van het leerproces van de student.
- Kunnen wisselen van perspectief tussen de rollen van begeleider, collega/werknemer en student, om de juiste inschatting te maken voor een begeleidingsstrategie.
- Kunnen creëren van ruimte zodat de student kan deelnemen aan (andere, nieuwe en/of innovatieve) werkprocessen en daardoor ervaringen kan opdoen.
- Kunnen inschatten van risico's ten aanzien van het niveau en houding van de student: is de student verantwoordelijk, kan de student het in principe aan?
- Kunnen inschatten van risico's ten aanzien van leerwerk omgeving, tijd en taak: kan er worden ingegrepen en wat is het gevolg als er wordt ingegrepen?
- Durven loslaten zodat de student regie kan nemen.
- Faciliteren van de juiste setting zoals een-op-eengesprekken en peer support.

3. Waarderend begeleiden

De manier waarop wendbaar vakmanschap wordt begeleid doet ertoe: zowel het opstarten en versterken van een verbetergerichte houding als het bevorderen en versterken van experimenteergedrag bij de student, vraagt om een bepaalde houding bij begeleiders.

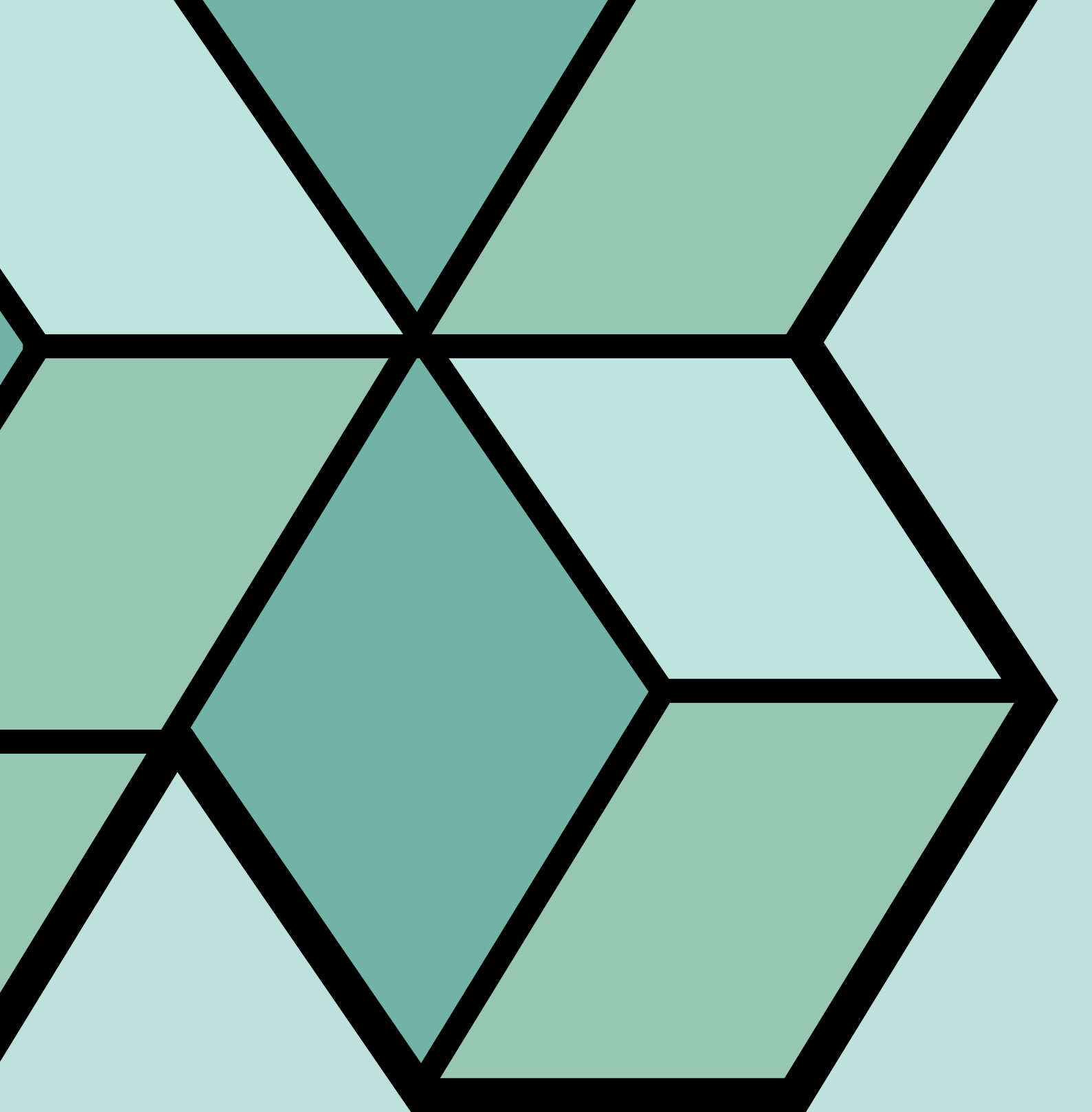
Het gaat erom dat begeleiders de kleine stappen die de student zet in de ontwikkeling kunnen **begrijpen, waarderen en ook weer kunnen herwaarderen**. Hierin zijn het **expliciteren van succesfactoren en bemoedigen van het leerproces** door te enthousiasmeren, vertrouwen geven en laten experimenteren essentieel. Maar begeleiders moeten ook niet schromen om de student te **prikkelen** zodat het leerproces op gang komt of op gang blijft door te inspireren, uitdagen, confronteren en wenselijk gedrag uit te lokken.

Begeleiders hebben **gesprekstechnieken** nodig op deze manier te kunnen begeleiden zoals reflectief luisteren, vragen kunnen stellen, progressieve feedback geven en aanzetten tot kritische reflectie.

Deze rapportage

Deze rapportage is het resultaat van het vierjarig praktijkgerichte onderzoek Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap. Hier is kennis verkregen over hoe leerprocessen van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten in hybride leerwerk omgevingen eruit zien en hoe begeleiders deze leerprocessen kunnen ondersteunen. Deze rapportage bestaat uit twee delen:

- 1 Een onderzoeksrapportage waar we het onderzoek in maatschappelijke uitdagingen en recente literatuur plaatsen en onderzoek naar leerprocessen en begeleiding van wendbaar vakmanschap rapporteren.
- 2 Een rapportage voor de praktijk waar we de tools die uit het project voortkomen toelichten en beschrijven wat het begeleiden van wendbaar vakmanschap van professionals op de werkplek en van school vraagt in termen van competenties en kwaliteiten. Ook beschrijven we hoe dit bevorderd kan worden.



Onderzoeksrapportage



Hoofdstuk 1

Hybride leerwerkomgevingen voor het ontwikkelen van wendbaar vakmanschap

door Marco Mazereeuw & Anne Khaled

Omgaan met ontwikkelingen in het werk

Regelmatig is in wetenschappelijke publicaties en vaktijdschriften te lezen dat de wereld snel verandert als gevolg van mondialisering en technologisering. Ook is te lezen dat studenten die nu worden opgeleid in beroepen terechtkomen waarvan we niet weten hoe die eruitzien of dat ze worden opgeleid voor beroepen die straks niet meer bestaan (Boersma et al., 2018; Douma, 2017). Dergelijke toekomstscenario's berusten in hoofdlijnen op twee aannames. De aanname dat de wereld snel verandert en dat organisaties en (vak)mensen mee moeten veranderen om de slag niet te missen en de aanname dat de wereld snel verandert doordat organisaties en vakmensen die mede vormgeven. Het eerste vraagt van vakmensen om te reageren op de veranderingen die op hen afkomen. Het tweede vraagt van vakmensen om een bijdrage te leveren aan de veranderende wereld.

Als we kijken naar werkplekken van op mbo-niveau opgeleide vakmensen dan zien we dat hun werk inderdaad aangepast moet worden om bijvoorbeeld de directe concurrentie bij te kunnen houden maar we zien ook dat er werk is dat verandert omdat leidinggevenden en medewerkers in bedrijven zelf het werk willen verbeteren. Externe invloeden zoals concurrentie of toenemende digitalisering en interne motieven zoals het makkelijke maken van het werk of het effectiever samenwerken met nieuwe middelen om het werk beter te doen komen soms tegelijkertijd voor.

Voorbeelden van het ontwikkelen van werk

Hoewel externe invloeden zoals de toenemende technologisering veelal doet vermoeden dat bedrijven zich aanpassen aan de veranderende omgeving, laat onderzoek ook zien dat innovaties in bedrijven een combinatie van aanpassen en willen verbeteren zijn of alleen vanuit eigen beweging het werk of de producten en diensten willen verbeteren, waarbij efficiëntie en economische motieven wel een rol kunnen spelen maar het ook om goed werk leveren kan gaan. Zo laat de innovatieagenda van de installatiebranche (Bezemer et al., 2016) zien dat het gebruik van 3D-printers nodig is om zelf te voorzien in producten die niet meer leverbaar zijn maar ook dat kostenvermindering, maatwerk, kwaliteit van het product, duurzaamheid interne redenen zijn om 3D-printers te gaan inzetten.

In het project Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap hebben we gezocht naar manieren waarop toekomstige vakmensen omgaan met ontwikkelingen in het werk. Daar werd zichtbaar dat ontwikkelingen in het werk veelal intern gedreven zijn. Zo is er samengewerkt met een scheepswerf dat het werkproces uit eigen overwegingen beter wilde maken door een snelwerkende en eenvoudig plaatsbare valbeveiliging te maken. De beveiliging met het spannen van touwen zoals ze het nu doen kost veel tijd en is onhandig. De beoogde valbeveiliging zou het werk makkelijker maken en daardoor ook minder tijd en geld kosten. Dergelijke valbeveiligingen voor schepen bestaan echter nog niet en daarmee is het bedrijf, een innovatie in schepenrestaurantie aan het medevormgeven. Een tweede voorbeeld dat we zijn tegengekomen in een zorginstelling is het in gebruik nemen van elektronische ruststoelen voor mensen met dementie. Het in gebruik nemen van deze innovatieve stoelen waarin mensen met dementie tot rust komen door het bewegen van stoel, een zacht muziekje dat speelt en een zwaardere deken maakt het werk beter omdat het rust geeft voor de dementerende mensen. Tegelijkertijd is het mogelijk minder inspannend voor zorgmedewerkers. Het vraagt echter ook om een verandering van het werkproces. De vraag is bijvoorbeeld wanneer de stoelen gebruikt gaan worden en wie dat dan gaat begeleiden. Ook is het de vraag waar de stoelen neergezet worden en zo zijn er meer vragen. In dit laatste voorbeeld pakt de zorginstelling kansen op om de kwaliteit van zorg voor dementerenden te verbeteren en het werk voor zorgmede-

werkers makkelijker te maken. Het werkproces rondom de stoelen bestond niet en moet worden ingericht.

Deze voorbeelden, waar er talloze van zijn, laten ook zien dat werk vaak verbetergericht is. In een werkplek wordt ernaar gestreefd om het werk zo snel en goed mogelijk te doen. Werknemers ontwikkelen routine door samen met anderen steeds beter op elkaar ingespeeld te raken en de werkzaamheden beter te doen. Terwijl zij daarmee bezig zijn gebeuren er dingen die onvoorzien zijn en vragen om aanpassing. Terwijl ze daar mee bezig zijn, zijn er interne en externe prikkels om het werk beter te maken. Tegelijkertijd ontwikkelen de vakmensen zichzelf. Zij passen zich aan en creëren nieuwe betere manieren van werken en betere producten en diensten.

Toekomstige vakmensen voorbereiden op ontwikkelingen in het werk

Het bovenstaande beeld dat werkplekken continu in ontwikkeling zijn, roept niet alleen vragen op over wat goede vakmensen zijn, maar ook over de voorbereiding van toekomstige vakmensen. Het idee dat een werkplek is zoals die is en dat toekomstige vakmensen of studenten daarop voorbereid moeten worden, lijkt in veel werk niet meer houdbaar (Engeström, 2004). Studenten goed voorbereiden op hun beroep betekent niet alleen dat deze toekomstige vakmensen de noodzakelijke beroeps kennis, -vaardigheden en -houding hebben die passend zijn voor werk zoals het nu is, maar dat zij ook worden voorbereid om om te gaan met of bij te dragen aan de continue ontwikkeling van werk (Hager, 2019). Dat zij zich ontwikkelen tot wat wij noemen *wendbare vakmensen*. Wat dat zijn wordt hieronder toegelicht.

Wendbare vakmensen leren tijdens het werk

Hoewel er nog veel ontdekt kan worden over hoe toekomstige vakmensen leren van het omgaan met ontwikkeling van werk, heeft onderzoek al wel inzicht gegeven hoe ervaren vakmensen omgaan met veranderingen in werk en hoe zij het werk en/of zichzelf verbeteren (Ellström, 2001; Engeström, 2014; Engeström et al., 2015; Eraut, 2004; Harteis & Goller, 2014; Sennett, 2008). We hebben die inzichten dan ook gebruikt als eerste lens om naar de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van studenten te kijken.

Aanwijzingen voor wendbaar vakmanschap zijn onder andere uitgewerkt door Sennett (2008). Volgens Sennett is het kenmerkend voor vakmensen dat zij hun werk uitvoeren omdat zij het verlangen voelen om het werk goed uit te voeren. Zij zullen zich dan ook aanpassen wanneer het veranderende werk of werkomgeving dat van hen vraagt. Vanuit het beeld dat Sennett schetst zijn vakmensen oplettend, lerend en scherp op wat er in de werkomgeving gebeurt, hoe dat hun product of dienst beïnvloedt en wat dat van hen vraagt. Leren tijdens het werk betekent in deze gevallen dat er een wisselwerking is tussen de vakmensen, de werkomgeving en de producten en diensten die zij leveren. Vakmensen nemen de werkomgeving in zich op, verwerken die intrapersoonlijk en leveren vervolgens een bijdrage aan de werkomgeving. Zo beschrijft Sennett (2008) een voorbeeld van een vakman die verantwoordelijk was voor het bouwen van een parkeergarage bij een hotel. Deze vakman had de parkeergarage anders gebouwd dan de tekeningen voorschreven, omdat de vakman tijdens het werk merkte dat het anders niet goed zou komen. Automobilisten zouden worden verblind door de overgang van licht naar donker als de zon onder een bepaalde hoek zou schijnen. De randen van de parkeerplekken waren te hoog waardoor banden kapot zouden kunnen gaan. Het gevolg van de oplettende, lerende acties van de vakman was, volgens Sennett, dat de parkeergarage het best werkende deel

van het hotel was geworden. Je zou kunnen zeggen dat de vakman zich heeft laten leiden door de feedback die hij kreeg terwijl hij aan het werk was. Hij liet het ontstaan van de parkeergarage op zich inwerken, vond daar iets van en zocht naar mogelijkheden om te verbeteren en experimenteerde daarmee om daarvan weer nieuwe feedback te ontvangen.

Eraut (2004) heeft een beeld van lerende vakmensen dat past bij die van Sennett. Hij laat zien dat vakmensen routineus handelen totdat er zich iets voordoet in de werksituatie of bij henzelf intern waardoor ze zich er bewust van worden dat hen iets te doen staat. De vakman in het voorbeeld van Sennett was het opgevallen dat de overgang van licht naar donker bij de entree van de garage kon verblinden. Het viel hem niet alleen op, hij had ook het gevoel dat hij daar iets mee moest. Waarschijnlijk had de vakman toen nog niet het idee hoe hij dat probleem kon oplossen maar hij ervoer het motief om er iets aan te doen. Door aan de slag te gaan ontstond ook het beeld wat te doen. Zo brengen Sennett en Eraut in dat vakmensen een bepaalde alertheid moeten hebben in de werkomgeving, dat wat zij ervaren steeds wordt afgewogen langs hun eigen normen van goed werk en dat ze daarmee aan de slag gaan.

Een dergelijk beeld van vakmensen gaat ervan uit dat vakmensen intrinsieke motieven hebben om een verbetering in het werk, het product of de dienst te realiseren. Billett (2001) en Billett et al. (2021) voegen daaraan toe dat deze manieren van het omgaan met ontwikkelingen in het werk, gestuurd worden door zogenaamde *affordances* van de werkplek. *Affordances* kunnen worden gezien als stimuli (uitdagingen) die het leren in het werk kunnen uitlokken bij medewerkers of studenten. Dat kunnen sociale interacties zijn, bijvoorbeeld gesprekken tussen collega's, maar ook voorwerpen, items en materialen zoals de inrichting van de ruimte. Als het gaat om leren is het echter aan de vakmensen zelf om de geboden uitdagingen te zien en te benutten. In het voorbeeld van de vakman die de garage bouwt, constateerde de vakman niet alleen verbetermogelijkheden omdat zijn voorstelling van de garage hem deed nadenken, maar hij zag ook de ruimte in de werkplek om daar mee aan de slag te gaan. Dat vraagt voorstellingsvermogen over wat het kan zijn en wat er door vakmensen zelf gedaan kan worden.

Behalve dat vakmensen individueel leren terwijl zij aan het werk zijn, zoals Sennetts voorbeeld laat zien, leren zij ook in gezamenlijke verbetergerichte processen (Ellström, 2001; Engeström, 2014). Engeström laat in zijn uiteenzetting van *expansive learning* zien dat het gezamenlijk verbeteren van het werk en het leveren van een product of dienst bestaat uit (analytisch) samenhangende leerhandelingen. Het gezamenlijk verbeteren begint volgens Engeström als één of meer vakmensen vragen hebben over de routines. Ze vragen zich af of het werk wel goed wordt gedaan en of er met het werken wel het goede wordt gedaan. Dit startpunt van een gezamenlijk leerproces kan erin resulteren dat vakmensen gezamenlijk gaan zoeken naar oplossingen voor de gesignaleerde problemen. Als de vakman in de garage met meerdere vakmensen had samengewerkt waren zijn vragen over de garage misschien wel aanleiding geweest voor overleg over wat er aan de hand is en hoe dat kon worden opgelost.

Wendbaar vakmanschap bij toekomstige vakmensen

Op basis van voorgaande uiteenzetting over vakmanschap, de samenwerking tussen vakmensen en de ontwikkeling van werk en de werkplekken definiëren we wendbare vakmensen als vakmensen die reactief en proactief verbetergericht werken en leren. Wendbare vakmensen zijn gevoelig voor signalen uit de werksituatie, het werk en de eigen ontwikkeling over hoe die kwalitatief verbeterd kunnen worden en gaan daarmee aan de slag. Als gevolg daarvan verbeteren zij het werk en/of zichzelf. Volgens ons is het proces van verbetergericht werken van vakmensen een

leerproces dat zich dagelijks tijdens het werk voor kan doen.

De uiteenzetting over wendbaar vakmanschap bij vakmensen roept twee vragen op die in het onderzoekproject zijn uitgewerkt. Ten eerste is het de vraag hoe de hierboven beschreven leerwerkprocessen er op microniveau uitzien. Hoe de relatie tussen wat er in de werkplek gebeurt en de intrapersonlijke ontwikkeling precies vorm krijgt. Ten tweede is het de vraag hoe dergelijke processen er bij toekomstige vakmensen uitzien. Om deze twee vragen voor studenten in het mbo te beantwoorden heeft dit onderzoekproject zich ook gericht op de vraag hoe de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap zich bij studenten in het mbo manifesteert (zie hoofdstuk 3).

Hybride leerwerk-omgevingen voor toekomstige wendbare vakmensen

Het opleiden van toekomstige vakmensen gebeurt in het beroepsonderwijs veelal in samenwerking met het bedrijfsleven. Deze samenwerking krijgt vorm door een afwisseling van werkervaringen en schoolervaringen, zoals in stages maar ook door het vormgeven van zogenaamde *hybride leerwerkomgevingen* (Bouw et al., 2021). Hybride leerwerkomgevingen (Gessler & Howe, 2015; Teräs, 2015; Zitter et al., 2012; Zitter, Hoeve & de Bruijn, 2016) zijn omgevingen met kenmerken van de werkplek gericht op werken en kenmerken van school gericht op instructie, verdieping en verwerking. Er wordt gewerkt en er wordt geleerd. Er vinden leerprocessen plaats en er is ruimte voor leerprocessen. Werk- en leeractiviteiten wisselen elkaar af, lopen in elkaar over en vinden tegelijkertijd plaats. In zowel het bedrijfsleven als op scholen wordt veel potentie gezien in hybride leerwerkomgevingen omdat leer- en werkprocessen optimaal met elkaar kunnen vermengen. Hierdoor kunnen studenten noodzakelijke beroeps-kennis, -vaardigheden en -houding ontwikkelen, ook kunnen zij ervaringen opdoen met ontwikkelingen van en in het werk.

De aanname is dat hybride leerwerkomgevingen geschikt zijn om vakmanschapontwikkeling bij studenten te stimuleren. Ten eerste omdat de taken, de werkomgeving en de sociale interacties zo dicht mogelijk bij de echte beroepspraktijk staan of zelfs in de echte beroepspraktijk plaatsvinden. Studenten kunnen dan in aanraking komen met ontwikkelingen, veranderingen en innovaties die gaande zijn. Ten tweede omdat er ruimte is om van die ontwikkeling te leren. Op dat moment is er een samengaan van werkervaringen én leerervaringen, ook wel integratieve leerprocessen genoemd (Tynjälä et al., 2021). Uitgaande van het idee dat wij wendbare vakmensen zien als vakmensen die leren tijdens het werk, zijn integratieve leerprocessen essentieel voor de ontwikkeling van de wendbaarheid van de student. Maar we weten ook dat deze integratieve leerprocessen niet altijd vanzelf ontstaan bij studenten die aan het werk zijn (Bakker & Akkerman, 2019; La Maistre, 2004) en dat daar pedagogisch-didactische tools en interventies voor nodig zijn die begeleiders kunnen inzetten (Tynjälä, 2013).

Verschuiving roloppvatting en rolinvulling van begeleiders

Onze beschouwing is dat er nog altijd erg weinig kennis bestaat over de pedagogisch-didactische tools en interventies, ook wel 'begeleiding', in een hybride leerwerkomgeving. In een ideale hybride leerwerkomgeving is de begeleiding vanuit de bedrijven of de werkplek in evenwicht met de begeleiding vanuit de school

(Aalsma & van Alten, 2016). Een strikte scheiding tussen begeleiders vanuit school versus de begeleiders vanuit bedrijven verdwijnt dan. Er is een mix van begeleiders zoals docenten, praktijkbegeleiders, opdrachtgevers en collega's aanwezig. Uit onderzoek van Bouw et al., (2021) blijkt dat de rolverdeling en de invulling van de rollen al in de ontwerpfase van een hybride leerwerk omgeving vaak onderbelicht zijn.

Er zijn wel aanwijzingen voor een verschuiving van de rollen en rolinvulling van begeleiders, maar vooral van docenten die van origine uit de schoolse context komen. Zo zeggen Van Brussel et. al., (2018) dat mbo-docenten ervaren dat zij meer dan voorheen een coachende rol hebben en dat zij meer begeleider en bewaker van het (leer)proces dan dat zij het leerproces zijn bepalen. In een onderzoek van Custers et al., (2018) naar hybride leerwerk omgevingen worden de woorden 'docent' en 'lesgeven' amper genoemd door de begeleiders zelf. Deze worden geassocieerd met traditionele docentrollen en taken wat volgens hen niet passend is voor hybride leerwerk omgevingen. Termen als 'begeleider' en 'coach' zijn volgens henzelf meer op hun plaats. In internationaal onderzoek wordt erkend dat docenten die in de werkcontext begeleiden ook een taakverschuiving zien en nog zoekende zijn naar hun rolinvulling (Esmond, 2020).

Nieuwenhuis et al., (2017) benadrukken de cruciale en complexe rol van de praktijkbegeleiders uit bedrijven. Uit hun review blijkt dat een goede praktijkbegeleider een rol heeft in het uitlokken van het leren, emotionele support levert, een student wegwijs maakt in de organisatie, ondersteunt in reflectie op praktijkervaringen, just-in-time begeleiding biedt, en toegankelijk is voor de student. Onderzoek van Skipper et al., (2015) laat zien dat praktijkbegeleiders het belangrijk vinden dat studenten samen met of naast een meer ervaren persoon (senior/expert) werken, zij vinden dat leren niet gaat zonder het werken zelf en dat het leren en werken samengaan. De praktijkbegeleiders zeggen 'we kunnen ze niks leren dat niet in de dagelijkse praktijk plaatsvindt' (Skipper et al., 2015 p 863). Diezelfde begeleiders zeggen ook dat werken of productie draaien voorrang heeft, het werken gaat voor leren, supervisie en begeleiding. De studenten van deze begeleiders merken dit ook, zij vinden dat ze door werkdruk en onderbezetting worden gedwongen meer focus te hebben op werken en productie.

Een verschuivende begeleidingsrol en het vinden van balans tussen productie en het begeleiden van leerprocessen, zijn issues die zowel docenten als praktijkbegeleiders in hybride leerwerk omgevingen kunnen tegenkomen op het moment dat de strikte scheiding tussen de rol opvatting tussen beide begeleiders vervaagt. De vraag om kennis over de rol opvatting, en voornamelijk de rolinvulling in de vorm van begeleidingsstrategieën van begeleiders in hybride leerwerk omgevingen, is dan ook urgent.

Begeleiden van wendbaar vakmanschap

Er zijn enkele aanwijzingen in de literatuur voor begeleidingsstrategieën die de wendbaarheid van vakmensen kunnen bevorderen. Zo blijkt uit een reviewstudie van Kua et al., (2021) dat het creëren en begeleiden van uitdagingen in het werk (situaties waar geen eenduidige oplossing voor is) bijdraagt aan wendbaarheid van vakmensen. Zij halen een methodiek aan die het bevorderen van het voorstellingsvermogen van de handelingsmogelijkheden benadrukt. Begeleiders stimuleren vakmensen om een oplossing van de uitdaging te bedenken en om de mening van deskundigen over hun oplossingen te bevragen. Daarna worden ze aangemoedigd hun voorgestelde ideeën te herzien en te testen in de praktijk. Een herhaalde cyclus van testen en kritisch evalueren van de uitdaging, het genereren van oplossingen waarin meerdere perspectieven worden betrokken, blijken effectief wanneer deze goed begeleid worden. Ook Bohle-Carbonell et al. (2020) benadrukken het belang van het begeleiden van werksituaties waar

vakmensen moeten leren omgaan met problemen die uitdagend zijn of buiten de routine vallen. Passende begeleidingsstrategieën die worden genoemd zijn onder andere (1) vakmensen begeleiden in bedenken en overwegen van oplossingsstrategieën van uitdagingen of problemen die ze tegenkomen en (2) het geven van feedback op zowel het probleemoplossingsproces als de uitkomsten. De studies zijn voornamelijk uitgevoerd bij vakmensen in hun dagelijkse praktijk en niet direct bij studenten die het vak en de beroepspraktijk nog moeten leren kennen. Bruining (2016) heeft wel al gekeken naar studenten in hybride leerwerk omgevingen en observeert dat studenten daar kunnen werken aan uitdagende vraagstukken die toekomstige vakmensen tegenkomen. Maar Bruining zegt ook dat de traditionele taak- en rol opvatting, die docenten meenemen uit de schoolse context en praktijkbegeleiders meenemen uit de werkcontext, het werken en tegelijkertijd leren in de weg zitten. Deze patronen kunnen worden doorbroken wanneer docenten, praktijkbegeleiders en studenten ruimte nemen om ook samen te spelen, te werken en te leren en zo nieuwe mogelijkheden en werkwijzen te ontwikkelen (Bruining, 2016). Echt concrete begeleidingsactiviteiten of interventies die begeleiders helpen deze ruimte te nemen zijn helaas niet voorhanden.

Samengevat is het idee dat in hybride leerwerk omgevingen, waar deelname aan werk mogelijk is en tegelijkertijd ruimte is voor leren, studenten gestimuleerd kunnen worden om wendbaar vakmanschap te ontwikkelen. Onduidelijk is echter, hoe studenten reageren op ontwikkelingen van het werk en werk omgevingen en welke leerprocessen zich dan voltrekken. Ook is er nog weinig informatie over hoe begeleiders de leerprocessen van wendbaar vakmanschap kunnen ondersteunen. Er is daarom behoefte meer te weten over de leerprocessen van studenten en de begeleiding hiervan in de hybride leerwerk omgevingen (De Bruijn & Westerhuis, 2016; De Bruijn, Billett, & Onstenk, 2019). Het hier gerapporteerde onderzoek levert daar een bijdrage aan door te onderzoeken hoe studenten leren tijdens het werken in hybride leerwerk omgevingen en hoe begeleiders dit leerproces kunnen bevorderen.

Opzet onderzoeksproject Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap

Als we ervan uitgaan dat toekomstige vakmensen het wendbare vakmanschap moeten ontwikkelen om waardevolle vakmensen te worden die een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van het werk, dan is het niet de vraag of we de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten in hybride leerwerk omgevingen moeten stimuleren maar vooral *hoe* we dat kunnen doen. Om deze probleemstelling te beantwoorden is een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd genaamd Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap.

Vraagarticulatie

Allereerst zijn in 2016 meerdere vraagarticulatiesessies gevoerd met verschillende betrokkenen van hybride leerwerk omgevingen om te achterhalen wat precies de praktijkvraag is en waar zij behoefte aan hebben. De volgende behoeften zijn geformuleerd:

1. Zicht op de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap: doordat in hybride leerwerk omgevingen werk, -en leerprocessen in één omgeving plaatsvinden met dezelfde betrokkenen en deels door elkaar lopen, vinden er andere leeractiviteiten plaats dan in een klassieke school- of stage setting. De begeleiders zijn hiermee deels onbekend en vragen zich af hoe zij kunnen zien

of het de gewenste leeractiviteiten zijn en hoe ze die kunnen duiden. Juist leeractiviteiten die plaatsvinden tijdens of gekoppeld aan het werk (zoals wendbaar vakmanschap) zijn minder bekend en daarop is meer zicht nodig volgens de begeleiders.

2. Begeleiding op maat: bij stages is heel duidelijk dat de begeleiders van het bedrijf de dagelijkse begeleiding doen en dat de begeleider van school de voortgang bewaakt. Echter, in een hybride leerwerkgeving werken studenten, begeleiders van school en begeleiders van bedrijven op verschillende manieren samen en is de scheiding veel minder duidelijk. De rolverdeling in die samenwerking is bij de verschillende begeleiders nog niet goed duidelijk. Ook geven ze aan dat de andere leeractiviteiten (zie punt 1) ook vragen om een andere begeleiding. De begeleiders en studenten zijn nu zoekende en vragen zich af of er goed werkende samenwerkingsvormen en begeleidingsstrategieën zijn die rekening houden met de kenmerken van hybride leerwerkgevingen.

Behalve dat begeleiders de bovenstaande uitdagingen herkennen, gaven zij aan dat zij methodieken in handen willen hebben die hen helpen met het op maat begeleiden in hybride leerwerkgevingen. Deze methodieken moeten kennis bevatten over leeractiviteiten die wendbaar vakmanschap bevorderen. Het is om die reden dat er in het project Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap onderzoek is gedaan naar de leerprocessen van wendbaar vakmanschap en ondersteunende begeleidingsstrategieën in hybride leerwerkgevingen.

Er is van 2016 tot en met 2021 onderzoek gedaan naar hoe situaties in de hybride leerwerkgevingen het wendbare vakmanschap van studenten heeft aangesproken en hoe hun leerprocessen zich verder ontwikkelden. Ook is onderzoek gedaan naar hoe begeleiders begeleiden in hybride leerwerkgevingen en wat hun beweegredenen daarbij zijn. Om inzicht te krijgen hoe het wendbare vakmanschap kan worden begeleid, is onderzoek gedaan naar hoe begeleiders denken het wendbare vakmanschap van studenten op gang te brengen en te versterken.

Opzet

Het project bestond uit twee deelprojecten, uitgevoerd door hoofdonderzoekers en docent-onderzoekers van de hogescholen en docent-onderzoekers van ROC's (regionale opleidingscentra). Deelproject 1 is een beschrijvend onderzoek over de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten en het begeleiden van mbo-studenten in hybride leerwerkgevingen. In vijf hybride leerwerkgevingen zijn studenten en hun begeleiders gevolgd tijdens het werken. Observaties, video-opnamen en berichtencommunicatie vormden uitgangspunt van (stimulated-recall) interviews met studenten en begeleiders. De kennis over leerprocessen van wendbaar vakmanschap en begeleidingsstrategieën in hybride leerwerkgevingen die in deelproject 1 is opgehaald, is in deelproject 2 middels een ontwerpgericht onderzoek omgezet naar een raamwerk en tools voor begeleiders. Dit raamwerk en de tools helpen begeleiders om hun studenten meer op maat te begeleiden met het doel meer ruimte te geven voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap. Tot slot is ook een focusgroeponderzoek uitgevoerd waar begeleiders met de tools leerden werken en er meer informatie is opgehaald over mogelijke manieren van het begeleiden van wendbaar vakmanschap.

Hoofdstuk 2 van deze rapportage geeft een definitie van hybride leerwerkgevingen en illustreert de vijf hybride leerwerkgevingen die in dit onderzoek hebben geparticipeerd.

De *Hoofdstukken 3 en 4* rapporteren over de belangrijkste bevindingen van deelproject 1. Hier stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Welke leerprocessen van wendbaar vakmanschap zijn zichtbaar bij mbo-studenten in hybride leerwerkgevingen?
- Welke begeleidingsstrategieën hanteren verschillende begeleiders van hybride leerwerkgevingen?

Hoofdstuk 5 rapporteert bevindingen van een focusgroeponderzoek dat onderdeel uitmaakt van deelproject 2. In het ontwerp-onderzoek hebben onderzoekers en docenten van de hogescholen en ROC's kaders en tools ontwikkeld waarmee begeleiders van hybride leerwerkgevingen ervaring hebben opgedaan met het meer ruimte te geven aan de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap in hun dagelijkse praktijk. Na afloop hiervan hebben focusgroepen plaatsgevonden waar de volgende onderzoeksvraag centraal stond:

- Welke begeleidingsstrategieën bevorderen volgens begeleiders leerprocessen van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkgevingen en welke overwegingen spelen hierbij een rol?

Voor een beschrijving van de praktijkkaders en de tools die ontwikkeld zijn in het ontwerp-onderzoek verwijzen wij naar het praktijkgedeelte van deze rapportage in hoofdstuk 6 en 7 en de [website Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap](#).



Hoofdstuk 2

Hybride leerwerkomgevingen

door Anne Khaled, Marco Mazereeuw, Erica Aalsma & Jessica Santee

Verbinden van ervaringen

Het opdoen van relevante leerervaringen op de werkplek is essentieel voor het ontwikkelen van wendbaarheid van toekomstige vakmensen (Gessler & Howe, 2015). Deelnemen aan activiteiten tijdens het werk, zoals het oplossen van problemen, kan leren van werkprocessen en de eigen professionele ontwikkeling in gang zetten (Pylväs et al., 2018; Tynjälä, 2008). Idealiter verbinden studenten werkervaringen, schoolvakken en vaardigheidstrainingen, zodat zij in een bepaalde beroepssituatie ervaren hoe concepten in die situatie opnieuw betekenis krijgen, zij specifieke werkervaringen kunnen veralgemeniseren en de ervaring in een bredere context kunnen plaatsen (Heusdens et al., 2018). Het probleem is echter dat studenten deze verbanden niet spontaan zelf leggen (Bakker & Akkerman, 2019; La Maistre, 2004). Leerwerkomgevingen die uitgaan van verbindingen tussen school en werk kunnen studenten helpen deze verbanden te leggen en zijn daarom erg populair in het beroepsonderwijs. Het belangrijkste doel van deze hybride leerwerkomgevingen is het stimuleren van betekenisvolle werk- en leerervaringen voor studenten door nauwe samenwerking tussen scholen en het beroepenveld.

Samenwerkingsverbanden tussen scholen en werkplekken komen in verschillende vormen voor (Bouw et al., 2019) die op hun beurt weer gevolgen hebben voor de manieren waarop school- en werkplekleerervaringen van studenten op elkaar aansluiten:

1. Wanneer school- en werkplekleerervaringen op elkaar zijn *afgestemd*, wisselen ervaringen van studenten op school en werkplekken af en worden er authentieke ervaringen geboden in werksituaties, zoals op leerwerkplekken en op stages.
2. Wanneer school- en werkplekleerervaringen *gedeeltelijk worden geïntegreerd* zijn studenten betrokken bij gecontextualiseerde 'near work'-oefeningen op school of op de werkplek, bijvoorbeeld in werkpleksimulaties, real-life projecten, hackathons, stageopdrachten op de werkplek en wedstrijden.
3. Wanneer nieuwe *hybride praktijken* worden gevormd waar de contexten en activiteiten van school en werk samenkomen, wisselen de taken op de werkplek en op school elkaar snel af of gaan ze zelfs volledig in elkaar op. Deze hybride leerwerkomgevingen bevinden zich op de grens van school en werk en hebben kenmerken van zowel een werkplek (bijv. authentieke productopdrachten en werkplekmaterialen) als een leeromgeving (bijv. een instructielokaal). Door deze kenmerken samen te brengen zouden verbanden voor studenten duidelijker moeten worden.

Hybride leerwerk-omgevingen nader toegelicht

In een hybride leerwerkomgeving vormt het werkproces het uitgangspunt van de taak. Dit betekent dat een hybride leerwerk-omgeving sterk lijkt op een echte werkplek in de beroepspraktijk. Echter is er in de dagelijkse werkpraktijk vooral focus op het werken. In een hybride leerwerkomgeving daarentegen is het uitgangspunt dat er aandacht is voor het werken én leren, soms zelfs tegelijkertijd.

Dimensies van hybride leerwerkomgevingen

Hybride leerwerkomgevingen worden gekenmerkt door mogelijkheden om specifieke kennis en vaardigheden te ontwikkelen en door de mogelijkheid om als student deel te nemen aan een toekomstige beroepsgroep (zoals bakkers, kappers, technici, etc.). Een hybride leerwerkomgeving heeft de potentie om kennis over het beroep en de kennis en vaardigheden die daarbij horen direct te koppelen aan werksituaties. Hybride leerwerk-omgevingen worden ook gekenmerkt door combinaties van geconstrueerde context zoals de gesimuleerde werkplek en de realistische context van de beroepspraktijk (Bouw et al., 2019; Zitter et al., 2016). Er zijn twee dimensies van hybride leerwerk-omgevingen die in relatie tot elkaar beschrijven hoe theorie en praktijk aan elkaar worden verbonden (Bouw et al., 2021; Zitter et al., 2012).

Dimensie 1 beweegt tussen twee vormen van leren: acquisitie en participatie.

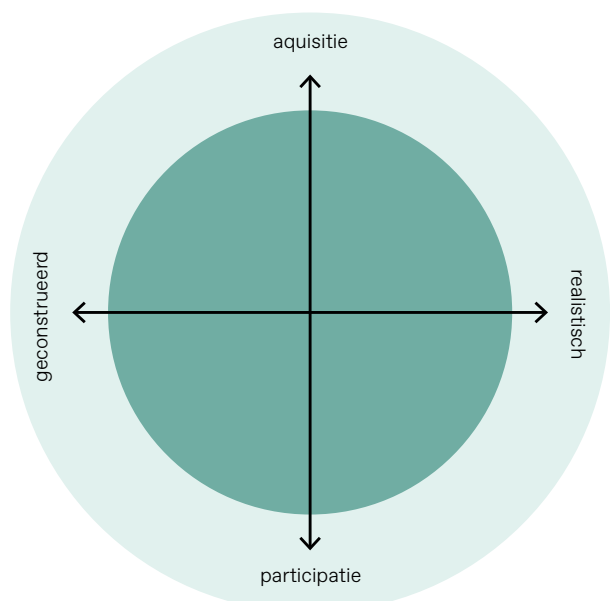
- Acquisitie gaat over het verwerven van expliciete kennis.
- Bij participatie vindt leren plaats in een community of practice, namelijk de toekomstige beroepsgroep.

Dimensie 2 beweegt tussen twee uiterste contexten waarin wordt geleerd: geconstrueerde of realistische omstandigheden.

- In geconstrueerde omstandigheden is het echte beroepsproces afwezig. Het gaat hier om stapsgewijs leren in trainingsruimtes, oefensituaties of simulaties, onder begeleiding en met strakkere sturing.
- In realistische omstandigheden gaat het om leren tijdens het echte beroepsproces. Leren terwijl er wordt gewerkt.

Een combinatie van deze twee dimensies levert vier kwadranten van een hybride leerwerkomgeving op (Figuur 2.1):

- Kwadrant 1 (linksboven): Geconstrueerde acquisitie. Hier staat het verwerven van kennis en vaardigheden centraal op een manier die vaak gebruikelijk is in het onderwijs, namelijk losstaand van het beroepsproces. Kennisintermezzo's die worden ingelast tijdens het echte werkproces (kwadrant 4) zijn hiervan een voorbeeld.



Figuur 2.1. Dimensies en kwadranten van hybride leerwerkomgevingen

- Kwadrant 2 (rechtsboven): Realistische acquisitie. Hier staat de acquisitie van praktijkkennis centraal. In hybride leerwerk-omgevingen worden bewust situaties gecreëerd waarin het werkproces wordt stilgezet, zodat gezamenlijk en systematisch een probleem kan worden opgelost. Het gaat hierbij om het kritisch reflecteren op praktijksituaties en het expliciet maken van kennis die wordt ontwikkeld tijdens het werken.
- Kwadrant 3 (linksonder): Geconstrueerde participatie: Hier wordt geleerd in oefensituaties, gestructureerde opdrachten en simulaties. Er worden bijvoorbeeld levensechte taken gebruikt om complexe werkprocessen stap voor stap uit te diepen.
- Kwadrant 4 (rechtsonder): Realistische participatie. Hier wordt geleerd door te doen tijdens het echte werkproces.

Om leerprocessen van studenten optimaal te ondersteunen, worden de vier kwadranten in hybride leerwerk-omgevingen met elkaar vervlochten. Een optimale hybride leerwerk-omgeving wordt daarom door studenten ervaren als een samenweefsel van de verschillende vormen uit de vier kwadranten. Ook is een hybride leerwerk-omgeving adaptief en biedt het maatwerk voor iedere student. In de praktijk kunnen ontwerpers van hybride leerwerk-omgevingen de volgende vijf perspectieven meenemen in hun ontwerpoverwegingen:

- Inhoudelijk perspectief gaat over het vinden van (realistische) werktaken waarvan ook geleerd kan worden.
- Ruimtelijk perspectief gaat over de plek waar het leren plaatsvindt zoals op school, in een zorginstelling of in een speciaal ingericht bedrijfspand.
- Instrumenteel perspectief gaat over de materialen en instrumenten die nodig zijn om het leren en werken van de betrokkenen te ondersteunen.
- Timeel perspectief gaat over afwegingen die worden gemaakt ten aanzien van tijdsaspecten zoals werktijden, volgorde van taken/opdrachten, pauzeren of vertragen van tijd.
- Sociaal perspectief gaat over de rollen van de betrokkenen uit het werk en vanuit school zoals de studenten, praktijkbegeleiders, opdrachtgevers, docenten en instructeurs.

Leerpotentieel van hybride leerwerk-omgevingen

Het doel van hybride leerwerk-omgevingen is dat studenten/lerenden de mogelijkheid krijgen om werkprocessen en leerprocessen betekenisvol met elkaar te verweven. Er zou daarom evenveel ruimte zijn om te werken als om te leren. Dit laatste hangt af van het ontwerp van de leerwerk-omgeving, zoals in de paragrafen hiervoor beschreven. Maar het hangt ook af van het werk zelf en de 'vrijheidsgraden' die een persoon krijgt in het uitvoeren, ontwikkelen of innoveren van het werk. Ellström (2001, Tabel 2.1) kijkt in een werksituatie naar drie aspecten die het leerpotentieel van werk kunnen beïnvloeden: de taken in het werk, de methode van het werk en de resultaten van het werk. De vraag wordt steeds gesteld in hoeverre deze wel of niet gegeven zijn. Met andere woorden: is er ruimte om zelf te bepalen wat je moet doen of liggen de taken vast? Is er ruimte om zelf te bepalen hoe je het een en ander aanpakt of ligt er bijvoorbeeld een vaste werkinstructie? Is er ruimte om zelf te bepalen wat het resultaat mag zijn of werk je naar een door anderen bedacht eindresultaat toe? De combinatie van wel of niet gegeven taken, methode en resultaten bepalen de aard van leren dat erbij hoort. Waarbij de eerste twee adaptieve varianten van leren nodig zijn voor de ontwikkeling van routinematige taken in het werk en laatste de twee ontwikkelingsgerichte varianten voor de ontwikkeling van niet-routinematige, meer innovatieve taken. Tabel 2.1 toont de taxonomie met variaties van leren tijdens het werken, afhankelijk van de kenmerken van de werksituatie.

De vijf hybride leerwerk-omgevingen in dit onderzoek

In dit onderzoek hebben wij gegevens verzameld in vijf hybride leerwerk-omgevingen waar mbo-studenten van niveau 2, 3 en 4 participeerden. Ons doel was om hybride leerwerk-omgevingen te onderzoeken waarin delen van de schoolcontext en werk-omgeving met elkaar verweven zijn, en waarin studenten werk-activiteiten uitvoeren én kansen krijgen om beroepskennis en -vaardigheden te verwerven (Zitter et al., 2016). Praktijken ver-

Tabel 2.1. Taxonomie van Ellström (2001) met niveaus van leren in werksituaties

Niveau's van leren				
Aspecten van de werkleersituatie	"Adaptive learning"		"Developmental learning"	
	"Reproductive"	"Productive type 1"	"Productive type 2"	"Creative"
Taken	Gegeven	Gegeven	Gegeven	Niet gegeven
Methoden	Gegeven	Gegeven	Niet gegeven	Niet gegeven
Resultaten	Gegeven	Niet gegeven	Niet gegeven	Niet gegeven

schillen echter in de mate waarin ze succesvol zijn in het vertalen van kenmerken van hybridisering naar concrete pedagogisch-didactische praktijken en activiteiten. Met andere woorden, niet alle hybride leerwerkomgevingen zijn even hybride. Een hybride leerwerkomgeving ontwerpen is en blijft een uitdaging. Daarom hanteerden we de volgende selectiecriteria voor de leerwerkomgevingen van dit onderzoek de leerwerk-omgevingen:

- (1) konden worden gekarakteriseerd als leerwerkomgevingen op de grens van school en werk;
- (2) waren in ontwikkeling naar hybride leerwerkomgevingen;
- (3) waren minstens een jaar in uitvoering;
- (4) voegden toe aan de variëteit van de beroepsdomeinen;
- (5) omvatten begeleiders die uitdagingen ondervonden met betrekking tot het begeleiden van hun studenten;
- (6) stonden open voor participatief onderzoek.

Op basis van deze criteria werden vijf hybride leerwerk-omgevingen opgenomen in dit project.

Diagnoses en informatieverzameling geïncludeerde hybride leerwerkomgevingen

Om zicht te krijgen op de 'mate van hybriditeit' van de vijf leerwerkomgevingen is in het kader van de exploratiefase van dit onderzoek naar leeractiviteiten en begeleidingsstrategieën in hybride leerwerkomgevingen als eerste een diagnose bij alle vijf de hybride leerwerkomgevingen uitgevoerd door de [Leermeesters](#), ervaren ontwerpers van leerwerk-omgevingen. De diagnose van de bestaande leerwerk-omgeving is gebaseerd op het hierboven toegelichte model van hybride leerwerk-omgeving. Het gedachtegoed is descriptief van aard: beschrijvend op basis van gangbare onderwijs-kundige inzichten. Het onderliggende wetenschappelijk onderzoek is ook op die wijze gevalideerd: het is mogelijk om hiermee leerwerk-omgevingen in beroepsonderwijs te beschrijven en te karakteriseren. De diagnose is gebaseerd op een zogenaamd guerrilla-onderzoek. Dat wil zeggen dat enkele dagdelen alles wat er plaatsvindt in de leerwerk-omgeving geobserveerd wordt. Een guerrilla-onderzoek is handig als je in korte tijd mensen wilt spreken, de sfeer en dagelijkse gang van zaken wilt proeven en meemaken en als je wilt checken of de gegevens die je hebt kloppen. Het geeft onderzoekers de gelegenheid om studentengedrag te observeren en gesprekken met hen te voeren, om docent- en begeleidersgedrag te zien en hen daarover te spreken maar ook interviews te houden met mensen uit de beroepspraktijk. De werkwijze is als volgt geweest:

- Een dagdeel observatie binnen de hybride leerwerk-omgeving, daarbinnen: gesprekken met studenten, coaches, docent, projectleider, praktijkbegeleider
- Documentenstudie (in sommige gevallen was er al een oudere diagnose van de Leermeesters voorhanden)
- Samenvatting van de diagnoses in de vorm van een rapportage

In de volgende paragrafen illustreren wij de geïncludeerde hybride leerwerk-omgevingen, omschrijven wij in welke mate de hybride leerwerk-omgevingen 'hybride' zijn (Zitter & Hoeve, 2012) en geven we een voorbeeld van een kenmerkend leer-moment waar per hybride leerwerk-omgeving zicht komt op het leerpotentieel van de hybride leerwerk-omgeving volgens de taxonomie van Ellström (2001).

HL 1 Marketing & communicatie en Evenementen

Binnen het 'hybride leren' werken studenten aan echte opdrachten voor klanten/opdrachtgevers. De concrete opdrachten zijn: het organiseren van Sinterklaasactiviteiten voor de buurt, een straatpeeldag voor kinderen in de buurt, passantenonderzoek uitvoeren voor de plaatselijke ondernemers. De

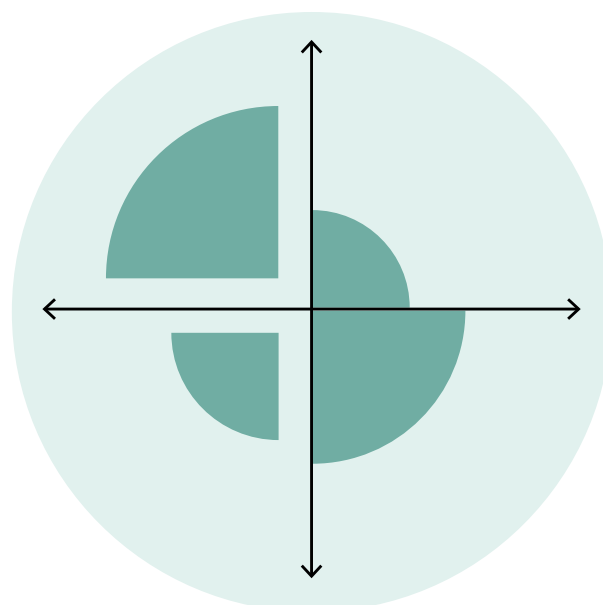
opdrachtgevers zijn veelal ondernemers uit de buurt of gemeente. De projecten verschillen in aard en omvang; sommige projecten zijn langlopend, zoals het passantenonderzoek voor de lokale ondernemers. Daar kunnen steeds weer nieuwe studenten op ingezet worden.

Conclusie HL1: HL1 streeft naar realistische opdrachten, uitgevoerd bij externe opdrachtgevers. De meeste opdrachten worden uitgevoerd op locaties van de school, onder begeleiding van docenten. Studenten werken volgens de projectmanagementmethode, die ze kennen vanuit school. Als er sprake is van een externe opdrachtgever wordt daar op bepaalde momenten mee afgestemd. Toch lijkt er bij veel opdrachten sprake van een afstand tussen studenten en de echte beroepspraktijk, waardoor de opdrachten een wat meer geconstrueerd karakter hebben.

De studenten werken aan echte opdrachten voor opdrachtgevers, zoals het organiseren van evenementen, een passantenonderzoek voor ondernemers, en het beheren van social media van een opdrachtgever. Soms zijn opdrachtgevers uit de directe omgeving, zoals ondernemers uit de buurt. Er is dan sprake van realistische, echte, opdrachten. Sommige opdrachten zijn wat meer geconstrueerd, bijvoorbeeld wanneer de school zelf de opdrachtgever is.

De mate van betrokkenheid van externe organisaties verschilt per opdracht. In sommige realistische opdrachten voor externe opdrachtgevers is er directe betrokkenheid doordat de studenten daadwerkelijk aan het werk zijn bij de opdrachtgever. In die gevallen is er samenwerking mogelijk met de medewerkers van het externe bedrijf. Bij *de meeste opdrachten* is er alleen betrokkenheid van de externe opdrachtgever zelf: studenten voeren de opdracht grotendeels uit vanaf één van de drie locaties, beheerd door de school, en stemmen af met de opdrachtgever. Hierdoor is geen of nauwelijks samenwerking mogelijk met medewerkers van het externe bedrijf en vindt begeleiding grotendeels plaats door docenten.

Hoewel de opdrachten inhoudelijk verschillen, is de het werkproces vergelijkbaar. De studenten hanteren namelijk een projectmanagementmethode waarbij ze eerst een plan van aan-



Figuur 2.2. Hybride model HL1, Marketing & communicatie en Evenementen opdrachten voor opdrachtgevers

pak opstellen en dat vervolgens uitvoeren. Er is structureel aandacht voor afstemming met de opdrachtgever (zoals plan van aanpak opstellen en bespreken met de opdrachtgever). Daar waar relevant wordt er gestreefd naar opdrachten waarbij samenwerking mogelijk is tussen studenten die verschillende type opleidingen volgen. Men streeft ook naar projecten waarbij samenwerking tussen niveaus (vmbo-mbo-hbo) mogelijk is. Dit draagt bij aan de echtheid en leerrijkheid van de projecten.

Het kwadrant rechtsboven krijgt gestalte door de procescoaches en vakdocenten, de rol van de projectleider, de afstemming met de opdrachtgever en ook door presentaties die studenten zelf over hun projecten geven. Er lijkt gebruik gemaakt te worden van een reflectieve practice: een omgeving waarin de student onder begeleiding, maar eigenlijk als vanzelf kan leren van de ervaringen die hij of zij opdoet. De uitvoering hiervan is nog wel in ontwikkeling op het moment van de diagnose en het onderzoek; het komt nog gefragmenteerd over en lijkt nog afhankelijk van de individuele werkwijze van procescoaches en vakdocenten (weergegeven in Figuur 2.2: dit kwadrant is in verhouding tot rechtsonder wat kleiner). Naast de hierboven beschreven opdrachten is er op de dagen op school ook sprake van projecten (links onder). Men maakt verbinding met het rechtsonder kwadrant door deze methode ook bij de opdrachten in te zetten. De omgekeerde weg waarbij de werkpraktijk de methodes in de projecten op school bepaalt, lijkt er minder te zijn. Wel lijkt er in de opdrachten ruimte te zijn voor vertragen en stap-voor-stap oefenen door de structurele aanwezigheid van procescoaches. In het eerste jaar verloopt het (aan)leren van kennis en vaardigheden hoofdzakelijk via het gangbare patroon van schoolvakken en een schoolrooster (kwadrant linksboven). Vanaf het tweede jaar is er wel meer verbinding tussen wat er in een week op de schooldagen gebeurt en wat er op de Scholingsdagen gebeurt (anderhalve dag).

Kenmerkend leermoment HL1: Werkoverleg over het organiseren van een evenement

Een groep derdejaars studenten, bestaande uit vier studenten Evenementen en twee studenten Marketing en Communicatie, zit in een werkoverleg over de organisatie van de Goede doelendag die binnenkort gaat plaatsvinden. De Goede doelendag is een evenement van het Albeda college. De procescoach is aanwezig en leidt de bijeenkomst. Ze vraagt aan de groep hoever ze zijn met het werk. Ze geeft aan dat er binnenkort een gesprek met de opdrachtgever is en dat ze van hen verwacht dat ze dit goed voorbereiden. De opdrachtgever heeft aangegeven dat ze een plan van aanpak nodig heeft en ook een communicatieplan wil zien. Ze geeft aan dat dit er echt moet komen en dat ze dat aan het einde van deze dag wil zien. Dan komt de groep weer bij elkaar. Tijdens het werkoverleg worden er tussendoor ook andere zaken besproken zoals praktische problemen rondom de lestijden, examens in combinatie met het werken in de scholingswinkel. Er wordt ook besproken wat er van de studenten verwacht wordt tijdens zo'n evenement, zoals: je kunt om 18.00 uur weggaan als het nog niet klaar is. De coach sluit het werkoverleg af. De groep gaat zelfstandig verder. Later zien we de groep opnieuw. Ze hebben de deur van de ruimte gesloten. Ze blijken taken te hebben verdeeld. Er is één student met het communicatieplan bezig, een ander met het plan van aanpak. Ze gebruiken daarvoor een projectmanagement methode.

Kenmerken van dit leermoment:

In dit leermoment werken de studenten aan een levensechte opdracht: de Goede doelendag van de eigen instelling gericht op de doelgroepen zoals ouderen. Dit leermoment is een voorbeeld van een realistische moment (het rechtsonder kwadrant). In termen van Ellstöröm is er in dit leerwerkmoment sprake van leren op het derde niveau, 'Productive type 2'. De taak is gege-

ven: ze moeten de Goede doelendag organiseren. De methode en het resultaat staan veel minder vast. Hoewel ze gebruik maken van een projectmanagement methode die gegeven is, is er toch flinke eigen inbreng in de methode en het resultaat. Dit omdat de groep zelf invloed heeft op het programma en ook zelf daarover de gesprekken met de opdrachtgever voert.

Overige kenmerken vanuit ontwerp perspectieven:

- Opdrachtgever: Intern: Raad van bestuur van de instelling. Eindgebruikers zijn doelgroepen van de Goede doelendag.
- Fysieke ruimte: Overlegruimte van de leerwerkplaats.
- Rollen in begeleiding: Onderwijsrol: procescoach. Teamsamenstelling: mbo-studenten van twee verschillende opleidingen.
- Artefacten: Uit de schoolse praktijk: projectmanagement-instrumenten.

HL 2 Techniek

Studenten werken aan echte projecten voor klanten/opdrachtgevers zoals het construeren van een kopieermachine, het ombouwen van telefooncellen tot mobiele bibliotheken en het construeren en installeren van een fietsenstalling naast het pand van de werkplaats.

Conclusie HL2

Niet als bij HL1 verschilt per project waar studenten aan werken hoe realistisch of geconstrueerd dit is, doordat opdrachtgevers externe bedrijven of de werkplaats zelf kunnen zijn. Begeleiding vindt vooral plaats door de school en binnen projecten voor externe bedrijven verschilt de betrokkenheid van die bedrijven van écht samenwerken tussen studenten en medewerkers tot alleen afstemmen met de opdrachtgever.

De studenten werken in de werkplaats aan echte projecten in dienst van echte externe bedrijven maar soms is ook de school opdrachtgever. Studenten werken in de rol van opdrachtnemer. Een voorwaarde aan een projectaanvraag van een opdrachtgever is dat studenten naast de ontwikkeling of uitvoering ook bij de ontwerpfase betrokken kunnen zijn. Het is de bedoeling dat studenten zo een indruk krijgen van het hele ontwerp- en ontwikkelproces van producten. Dat lijkt bij de meeste projecten ook het geval. Dat wat de studenten op de werkplek ervaren of meemaken heeft geen directe invloed op wat, wanneer en hoe zij hierin ondersteund worden door de schoolse leerprocessen. Er is dus nog weinig verbinding tussen het leren op de werkplaats en de schoolse processen (kwadrant linksboven en rechtsonder, Figuur 2.3). Doordat er een koppeling met een extern bedrijf wordt gemaakt, er een vaste docent als projecteigenaar wordt aangewezen en er een vaste bezetting van de docenten in de omgeving aanwezig is, is er in potentie een rijk netwerk rondom de student aangelegd waarbinnen de student kan leren en werken tegelijk.

De projecten verschillen wel in de mate waarin ze geconstrueerd dan wel realistisch zijn. Sommige projecten neigen op de horizontale as wat meer naar links, meer richting geconstrueerd. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer docenten zelf de opdrachtgever zijn. In die projecten zie je ook een andere rol van de tijd: deadlines spelen (onbewust) een minder grote rol dan in de echte beroepspraktijk. Afhankelijk van het project is er daarnaast binnen projecten voor externe bedrijven verschil in betrokkenheid van deze bedrijven. In sommige projecten is sprake van intensieve samenwerking tussen studenten en medewerkers (collega's) van het externe bedrijf, terwijl bij andere projecten dit contact beperkter is (bijvoorbeeld alleen contact met de opdrachtgever).

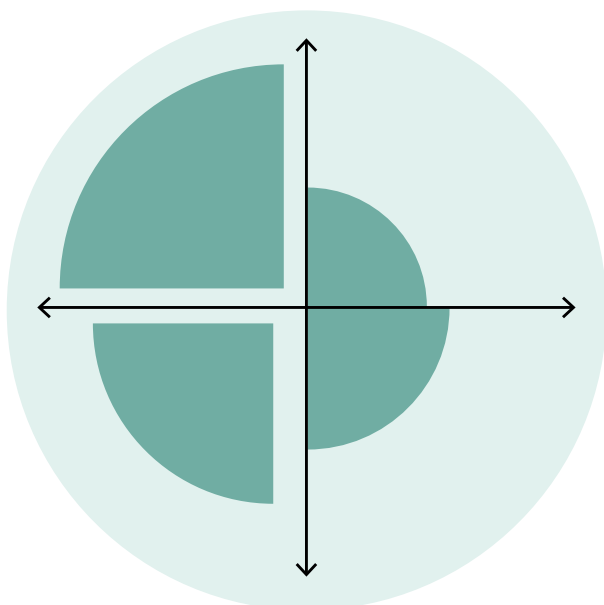
Het kwadrant rechtsboven krijgt gestalte door de coachende rol van docenten in de werkplaats, afstemming met klanten, opdrachtgevers, collega's van partnerbedrijven tijdens projecten

en ook door presentaties die studenten zelf over hun projecten geven. Er lijkt gebruik gemaakt van de functie van reflectie practice: een omgeving waarin de student onder begeleiding, maar eigenlijk als vanzelf kan leren van de ervaringen die hij of zij opdoet. De uitvoering hiervan is nog in ontwikkeling (vandaar dat dit kwadrant rechtsboven in verhouding kleiner is); het komt nog gefragmenteerd over en lijkt afhankelijk van het type project, het betrokken partnerbedrijf en de individuele werkwijze van docenten. De potentie om hier structureler invulling aan te geven is aanwezig.

Naast oefenen in de werkplaats vergaren studenten allerlei vak-kennis. Het aanleren van vak-kennis is hoofdzakelijk georganiseerd in klasverband: zowel organisatorisch (roosters) als ruimtelijk (in klaslokalen). Voor het aanleren van vaardigheden zijn praktijklokalen beschikbaar. Hierdoor is het kwadrant rechtsboven los van de kwadranten links.

Kenmerkend leermoment HL 2: Ontwerpen van een innovatieve oplossing in een ontwerpproces.

In de projectruimte zitten twee mbo-studenten in gesprek met de projectleider van een partnerbedrijf waarmee ze samen een snel montabele valbeveiliging voor schepen aan het ontwikkelen zijn. Ze bespreken de voortgang van het project. De projectleider vertelt ons over dit project: Het partnerbedrijf was op zoek naar een oplossing voor schepen die geen valbeveiliging hebben, maar dit op de werf als ze worden gerepareerd wel nodig hebben. Zo'n oplossing bestond nog niet op de markt. Dit project is in de werkplaats opgepakt. Er is een groep samengesteld van hbo- en mbo-studenten en medewerkers van het partnerbedrijf. De hbo'ers waren vooral betrokken bij het ontwerp, het bedenken van de oplossing; de mbo'ers construeerden wat er bedacht was en dachten vanuit wat zij tijdens constructie tegenkwamen, mee met de ontwerpers. Het project is nu zover dat er een concreet prototype klaarligt. Het partnerbedrijf is bezig hiervoor patent aan te vragen en als die er komt zal de werkplaats ook een deel van de erkenning hiervoor krijgen. Deze opdracht is in het volgende schooljaar doorgegeven aan een andere groep van alleen mbo-studenten die een nieuw ontwerp hebben gemaakt (zie hoofdstuk 3).



Figuur 2.3. Hybride model HL 2, Techniek in werkplaatsen

Kenmerken van dit leermoment:

In dit leermoment bespreken de studenten de voortgang van een levensecht project met de projectleider van het partnerbedrijf: Waar staan ze nu? Wat moet nog gebeuren? Waar moeten ze op letten? Dit leermoment bevindt zich vooral in het kwadrant rechtsboven. In termen van Ellström is het ontwerpproces gekoppeld aan dit reflectiemoment vooral te duiden als leren op het derde niveau 'Productive type 2' vanuit het perspectief van de mbo-student. De taken waren veelal gegeven vanuit het team van ontwerpers (hbo'ers en medewerkers van het partnerbedrijf). Wel hadden de mbo-studenten invloed op de gekozen methode en op het resultaat. Men zocht gezamenlijk naar het best werkende resultaat. Wat de mbo-studenten qua constructieproblemen tegenkwamen hun oplossingen daarin, beïnvloedde het resultaat.

Overige ontwerpkenmerken:

- Opdrachtgever project: extern, potentiële klanten van het partnerbedrijf
- Fysieke ruimte: in pand van de werkplaats
- Teamsamenstelling: studenten van het mbo en hbo en medewerkers partnerbedrijf (in dit reflectiemoment waren alleen de mbo'ers en de projectleider van het partnerbedrijf aanwezig)
- Rollen in begeleiding: formeel: projectleider van partnerbedrijf en hbo'er voor mbo-student en meer informeel: medewerkers van partnerbedrijf
- Artefacten: niet waargenomen in dit moment

HL 3 Zorg verlenen in de realistische beroepspraktijk

Studenten bevinden zich binnen de muren van een zorginstelling. De studenten werken in de professionele teams mee aan diverse zorgtaken.

Conclusie HL3: studenten werken in een realistische beroepspraktijk, doordat zij als (boventalig) medewerker in een écht zorgteam werken aan diverse zorgtaken, onder begeleiding van een begeleider van de werkplek. Als zij aan de slag gaan in werkplaatsen en oefenruimten, is dit meer geconstrueerd, onder begeleiding van een docent.

De studenten werken in een zorginstelling in professionele zorgteams mee aan diverse zorgtaken. Studenten werken op de verschillende locaties met echte cliënten, echte zorgvraagstukken, in de rol van medewerker: zij doen mee met het echte werk. De ervaringen die de student opdoet in de werkelijke beroepspraktijk staan centraal in zijn totale leerproces (in verhouding tot de andere kwadranten is dit kwadrant relatief groot in Figuur 2.4). We zien dat er samengewerkt wordt tussen studenten en medewerkers van verschillende niveaus en opleidingen. Dit draagt bij aan de leerrijkheid van het werk.

Individuele studenten bepalen zelf aan welke leerdoelen zij willen werken en op basis daarvan wordt in overleg tussen de student, de instelling en de school besloten welke leerwerk-omgeving binnen de zorginstelling het meest geschikt is om die leerdoelen te halen. De student kiest aan het begin van haar studie zelf een cliënt die hij/zij gedurende een bepaalde tijd (dit is afhankelijk van de voortgang van het leerproces) gaat begeleiden. Voor deze cliënt schrijft de student een zorgplan dat regelmatig besproken wordt met de coach vanuit school en de werkplekbegeleider. Het zorgplan speelt zo een centrale rol in het leren van de student gedurende zijn/haar leerproces.

Het kwadrant rechtsboven krijgt gestalte door de driehoek van: student, studieloopbaanbegeleider als coach vanuit de school en begeleider op de werkplek. Er is in potentie een rijk netwerk rondom de student aangelegd waarbinnen de student kan leren en werken tegelijk (beide kwadranten rechts-onder en rechtsboven zijn verbonden). De uitvoering hiervan

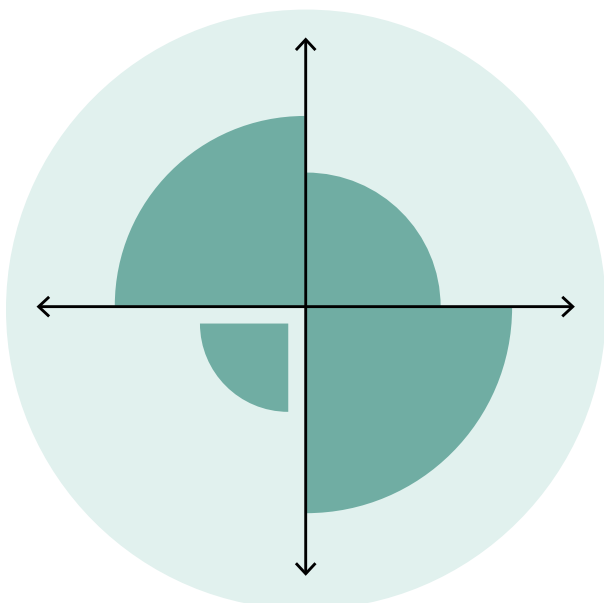
was op het moment van het onderzoek en de diagnose nog in ontwikkeling (weergegeven in Figuur 2.4: het kwadrant rechtsboven is momenteel in verhouding kleiner). Naast het werken in de zorginstelling en het leren vanuit de werkplaatsen zijn er ook wekelijkse **studieloopbaanbegeleidingsbijeenkomsten** in groepsverband, onder leiding van een coach vanuit school (studieloopbaanbegeleider). Dit zijn collegiale bijeenkomsten waar een vaste groep studenten van verschillende niveaus bij elkaar komen rondom vaststaande thema's bijvoorbeeld in het kader van burgerschap tot aan meer open, intervisievormen waarbij bijvoorbeeld derdejaars helpen eerstejaars bij bepaalde verslagen.

Naast het werken in de instelling, nemen de studenten deel aan zogenaamde **werkplaatsen**, gegeven op verschillende locaties. Deze werkplaatsen zijn bijeenkomsten van anderhalf uur met een bepaald thema waarop studenten zich inschrijven. Studenten bepalen zelf wanneer zij welke werkplaats bezoeken. In een werkplaats zitten studenten van verschillende opleidingen en jaren door elkaar heen. Een werkplaats wordt geleid door een docent. Het karakter van de werkplaatsen varieert van specifiek, zoals een klassikale theorieles Nederlands of een vaardigheidswerkshop waarin met de groep vaardigheden worden geoefend (bijv. communicatievaardigheden/gedrag aan de hand van een kleurenmodel) tot aan meer algemeen, zoals een werkplaats waarbij studenten zelfstandig kennis vergaren vanuit de bronnenbank (database van de mbo-instelling) en werken aan zogenaamde zorgplannen en eigen (reflectie)verslagen. De studenten bepalen zelf welke theorie ze bestuderen afhankelijk van wat ze tegenkomen in het werk in de praktijk. Ook zagen we geen structurele samenhang tussen het oefenen in een veilige omgeving en het werken in de realistische werkpraktijk (weergegeven met witruimte tussen de onderste kwadranten). Te zien was ook dat er verschillen zijn tussen de werkplaatsen; de mate waarin de inhoud van de werkplaats aansluit op wat de student meemaakt, lijkt per werkplaats te verschillen. Ook zit er verschil in aanpak bij docenten (begeleiders van deze werkplaatsen).

Kenmerkend leermoment HL 3:

Meewerken in een dienstverlenend proces

Een tweedejaarsstudent Verpleegkundige vertelt over een leerzaam moment dat ze enige tijd geleden heeft gehad met



Figuur 2.4. Hybride model HL 3. Meewerken in een dienstverlenend proces

haar cliënt bij de zorginstelling. Haar cliënt had een griep prik nodig en die heeft zij zelf gezet. Ze geeft aan dat ze weleens geoefend had op school op een spons. Maar ze mocht het hier direct zelf doen. Haar begeleider was erbij. Op de vraag hoe dit voor haar was, geeft ze aan dat ze het spannend vond, maar ook heel leuk dat ze dit mocht doen: 'Dat is het leuke van hier; je komt iets tegen en je mag het gelijk doen'.

Kenmerken van dit leermoment (vanuit hybride model):

In dit leermoment werkt de student aan een levensechte beroepstaak: de cliënt heeft een griep prik nodig en ze mag hem gelijkzetten. Dit leermoment is een voorbeeld van een realistisch moment (het rechtsonder kwadrant).

In termen van Ellström (2001) schatten we het leren in dit leermoment in als het derde niveau: 'Productive type 2'. De taak is gegeven (de spuit zetten). Hoewel er voor de methode en het resultaat een vast protocol en direct toezicht nodig is, zien we toch dat er een flinke eigen inbreng van de student voor nodig is. Dit komt vooral omdat we hier met een echte cliënt te maken hebben en het resultaat dus niet alleen zit in de technische handeling waarbij het medicijn goed is toegediend, maar ook in een cliënt, een persoon, die zich voldoende op zijn gemak voelt.

Overige kenmerken:

- Opdrachtgever: Extern: Eindgebruiker is cliënt van de instelling. Fysieke ruimte: Op de afdeling van de instelling.
- Teamsamenstelling: Individuele MBO student in team van medewerkers van de instelling.
- Werkvorm: Onder supervisie werken.
- Rollen in begeleiding: Beroepsrollen: Begeleider (Eerste verpleegkundig verantwoordelijke) van de instelling.
- Artefacten: Uit de werkpraktijk: Spuit en medicijnen.

HL 4 Horeca en Facilitaire dienstverlening

Studenten werken in een binnenschoolse praktijk die bestaat uit meerdere werkplekken: koffiebar, vergaderservice, magazijn, technische dienst, receptie, (studenten-)ontmoetingsruimte, restaurant, broodbar en meerdere keukens.

Conclusie HL4: studenten in HL4 werken in een geconstrueerde beroepspraktijk, doordat deze binnenschools is met zowel interne en externe gasten, en waarbinnen vaak naadloos geschakeld kan worden tussen werk uitvoeren en oefenen met werksituaties. Theorie en vaardigheidslessen wordt voornamelijk apart aangeboden.

In de verschillende werkplekken werken studenten in de rol van medewerker met echte gasten, echte gerechten, recepten e.d. Er wordt samengewerkt tussen studenten van verschillende niveaus en opleidingen. Dit draagt bij aan de echtheid en leerrijkheid van het werk.

De gasten van de binnenschoolse praktijk kunnen in principe iedereen zijn. De eigen studenten, medewerkers maar ook externe gasten. De meeste externe gasten hebben wel enige binding met school.

Aangezien het grootste deel van de gasten intern is (medestudenten of medewerkers) en door de binnenschoolse situering is het werk meer geconstrueerd dan realistisch. Zo wordt er bijvoorbeeld in de keuken naadloos geschakeld tussen productie draaien als het moet en even stap-voor-stap oefenen als het kan.

Het kwadrant rechtsboven krijgt gestalte door de rol van docenten in de binnenschoolse omgeving. De uitvoering hiervan was nog in ontwikkeling, vandaar dat we dit kwadrant wat kleiner in werd geschat dan andere kwadranten (Figuur 2.5). Naast het werken in de binnenschoolse praktijk vergaren de studenten

allerlei vakkennis door theorielessen en vaardigheidstrainingen. Dit gebeurt vooral los van de binnenschoolse praktijk, daarom staat het kwadrant links boven ook los van de rest van de kwadranten. Op het moment van de diagnoses en het onderzoek was een ontwikkeling gaande waarbij de kennis die studenten aangereikt kregen meer parallel liep aan waar ze op dat moment in de praktijk mee bezig waren.

Kenmerkend leermoment HL4: Leidinggeven aan een team in een dienstverlenend proces

Een team van eerstejaarsstudenten van verschillende opleidingen (facilitair en horeca) is aan het werk in het restaurant onder leiding van een tweedejaars restaurantmanager. Ze dekken de tafels voor de lunch van vanmiddag. Een derdejaarsstudent is die week actief als ondernemer. Ze vertelt dat ze die week de eigenaar is van het restaurant: zij bepaalt welk type restaurant het deze week is, de formule, de inrichting, de menukaart etc. Ze werkt met een draaiboek dat ze zelf heeft ontwikkeld aan de hand van een format van het leerwerkbedrijf. Dit soort draaiboeken komen in de echte beroepspraktijk ook voor. Het restaurant is die week een steakhouse. Daarom ligt er bijvoorbeeld geen linnen op de tafels, maar heeft ze zelf placemats ontworpen (een plaatje van het internet gezocht) en laten uitprinten. Ze vertelt over de avond ervoor: dat was een moeilijke avond geweest. Er ging van alles mis: er werd niet op tijd ingedekt, de wijn werd vergeten, de eerstejaars studenten deden niet wat ze moesten doen en ze moest hen voortdurend controleren. Het ging zo mis dat zij bijna wilde stoppen en weg wilde gaan; ze heeft dat uiteindelijk toch niet gedaan. Op de vraag of ze steun had gekregen, geeft ze aan dat ze hulp had van haar restaurantmanager (tweedejaars). Ze vertelt dat er ook altijd een docent aanwezig is die ook wel helpt, maar in principe moet ze toch alles zelf doen. Het leek haar in haar eerste jaar nog zo leuk om hier een week de baas te zijn, maar dat vindt ze nu helemaal niet meer. Ze vindt het werk in deze week zwaar. De docent loopt rond in het restaurant en geeft later aan dat er inderdaad het een en ander misging de avond ervoor en dat de student het zwaar had. Ze geeft aan dat het ook best wel zwaar mag zijn want het is immers de examenweek van deze student. De derdejaars studenten werken in de voorafgaande jaren naar dit moment toe. Ze geeft aan dat het ook extra spannend was omdat eigen familie, zoals ouders, als

gasten kwamen eten. Dan is het extra moeilijk als het niet zo gaat als de student voor ogen had.

Kenmerken van dit leermoment (vanuit hybride model):

In dit leermoment werkt de student aan een levensechte taak: in het restaurant van deze 'ondernemer' werden die avond echte gerechten aan echte gasten geserveerd. De student was als ondernemer van het restaurant met haar team in het restaurant en het team in de keuken verantwoordelijk voor het verloop van de hele avond. Er is sprake van samenwerking tussen studenten van verschillende niveaus, wat bijdraagt aan de levensechtheid van het moment. Dit leermoment kan je daarom duiden als een voorbeeld van een realistisch moment (het rechts-onder-kwadrant). Vanwege de aanwezigheid van begeleiding van een vakinhoudelijke docent en de situering in de context van het leerwerkbedrijf binnen school, schuift de opdracht naar de geconstrueerde omgeving (op het gebied van rollen en ruimte). In termen van Ellström (2001) is er in dit leerwerkmoment voor deze derdejaarsstudent sprake van leren op het vierde niveau 'Creative learning'. Er is eigen inbreng nodig voor de taken van de ondernemer. Anders dan bij de uitvoerende taken van de eerste- en tweedejaars liggen die van de derdejaarsstudent veel minder vast en zijn minder voorgeschreven. Zeker toen er het een en ander misging, kon de student niet zomaar terugvallen op de vastgelegde taken, methoden en resultaten.

Overige ontwerpkenmerken:

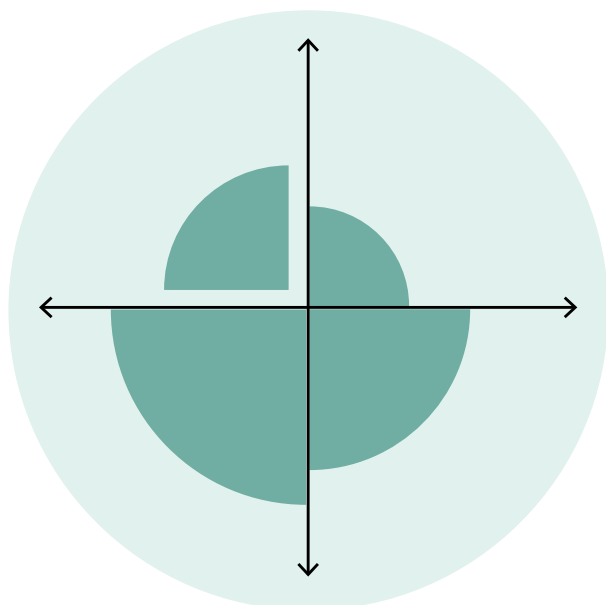
- Opdrachtgever: Intern/extern: Eindgebruiker is gast van het restaurant, leerwerkbedrijf van de school. Dit kan een medewerker van de school zijn maar ook daarbuiten.
- Fysieke ruimte: Intern: Restaurant van de binnenschoolse praktijk.
- Rollen in begeleiding: Onderwijsrollen: Vakinhoudelijke docent. Teamsamenstelling: Team van mbo-studenten eerstejaars onder leiding van een tweedejaars van een andere hoger niveau opleiding.
- Artefacten: Uit de schoolse praktijk gebaseerd op de beroepspraktijk: Eigen draaiboek conform standaard format van het leerwerkbedrijf.

HL 5 – Facilitaire dienstverlening

De studenten werken op verschillende afdelingen: postkamer, repro, archief en schoonmaak. Deze afdelingen liggen in het beveiligde gebied van een rechtbank.

Conclusie HL5: studenten in HL5 werken in een realistische beroepspraktijk, doordat zij diverse werkzaamheden onder begeleiding van rolmodellen uit die praktijk uitoefenen binnen een externe organisatie, namelijk een rechtbank.

De samenwerking met een rechtbank geeft inhoud aan de kwadranten rechts van het model: er wordt gewerkt in de echte beroepspraktijk (kwadrant rechtsonder). Studenten komen hier in aanraking met een diversiteit van werkzaamheden, onder begeleiding van rolmodellen uit die beroepspraktijk, zij expliciteren hiermee hun praktijkkennis. Door rolmodellen en workshops op de werkplek kan er structureel gewerkt worden aan het kwadrant rechtsboven. Wel is de uitvoering hiervan nog in ontwikkeling (weergegeven in figuur 2.5: net als bij het hybride plaatje van de binnenschoolse praktijk, is rechtsboven momenteel kleiner dan de andere kwadranten). De samenwerking tussen de school en een rechtbank was tijdens het afnemen van de diagnose en het onderzoek nog volop in ontwikkeling. Men was bijvoorbeeld ook nog zoekende naar een optimale rolverdeling en -invulling van de onderwijs- en beroepsrollen vanuit de school en een rechtbank.



Figuur 2.5: Hybride model HL 4. Horeca en facilitaire dienstverlening, binnenschoolse praktijk

Kenmerkend Leermoment HL5: Leidinggeven aan een team in een productieproces

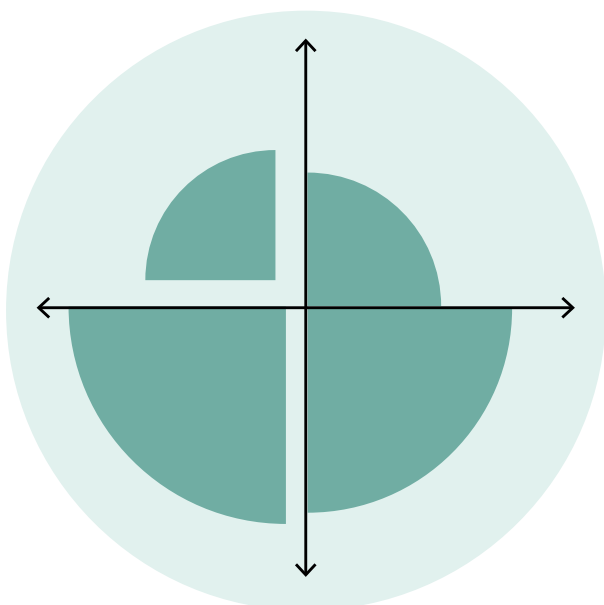
Een team van drie studenten werkt in de postkamer van een rechtbank: twee eerstejaars niveau 2-studenten in een uitvoerende rol en een tweedejaars niveau 4-student in een leidinggevende rol. Een bode (medewerker van een rechtbank) is net teruggekomen van een postronde en brengt een postkar met te verzenden post. De studenten beginnen (uit zichzelf) de post te sorteren; ze doen het samen, iedere student inclusief de leidinggevende student voert een taak uit. De studenten doen dit werk al twee weken en weten inmiddels goed wat ze moeten doen. De leidinggevende (student) legt uit dat ze eerst de post onderverdelen in een aantal groepen zoals aangetekend, buitenland, grotere/zwaardere post en kleinere post. De kleine post wordt daarna onderverdeeld in tot 20 gram en daarboven. Daarvoor gebruikt de student soms een weegschaal. Ze legt uit dat dit niet altijd meer nodig is: ze weet inmiddels uit ervaring dat bepaalde poststukken lichter zijn en andere duidelijk zwaarder. Alleen als ze twijfelt gebruikt ze de weegschaal. Nadat de post is gesorteerd, plakt een student de post dicht: een deel, de lichtere poststukken, kunnen in de machine, een andere deel doet ze handmatig met tape. Ze weet inmiddels dat bepaalde post te zwaar is voor de plakmachine: eerder deden ze namelijk alle post erin en moest een aantal keren de technische dienst erbij komen omdat de machine vastliep. Dat doen ze nu dus niet meer. Nadat de post is dichtgeplakt, wordt het aantal poststukken geteld. De aantallen worden genoteerd op een postlijst. De leidinggevende student ziet op de lijst drie aangetekende stukken staan. Echter, ze ziet dat ze niet op de gebruikelijke plaats liggen. Ze vraagt daarom aan haar medewerkers waar deze poststukken zijn. Ze weten het niet, zij hebben het niet op de lijst gezet. Het is niet hun handschrift. Er komt opnieuw een bode met een postkar binnen. De leidinggevende vraagt ook aan haar of zij weet of er drie aangetekende stukken zijn. Ja, zegt deze bode, zij heeft ze op een bepaalde plek neergelegd. De leidinggevende geeft aan dat de plek inmiddels is veranderd: aangetekende post wordt gelijk in de bak gelegd, anders wordt het vergeten.

Kenmerken van dit leermoment (vanuit hybride model):

In dit leermoment werken studenten aan een levensechte beroepstaak: zij behandelen alle post die in een rechtbank wordt verzonden. De studenten doen werk dat anders door rechtbankmedewerkers wordt gedaan. Op vrijdag –als de studenten vrij zijn– staan er op deze plek medewerkers van een rechtbank zelf. De studenten hebben hun eigen taak, maar werken ook samen met collega's, bodes, van een rechtbank. Dit leermoment is een voorbeeld van een realistisch moment (het rechts-onder-kwadrant). In termen van Ellström (2001) zien we leren op twee niveaus: vanuit het perspectief van de uitvoerende student is er sprake van leren op het eerste, 'Reproductive learning', niveau. Er is immers sprake van een gegeven taak (zoals post sorteren). Dit geldt ook voor de leidinggevende student die meewerkt. De methode en het resultaat is geïnstrueerd (leidinggevende studenten leggen uit wat ze moeten doen en sturen hands-on bij als het niet goed gaat). De uitvoerende studenten hebben daar beperkte invloed op. Vanuit het perspectief van de leidinggevende student is er sprake van een hoger niveau van leren. We duiden dit leren op 'Creative learning'. Er is eigen inbreng nodig voor de taken van de leidinggevende student. Zo bedenkt de student zelf dat zij gaat controleren waar de drie pakketten zijn gebleven. Daarbij moest ze anderen (uitvoerende studenten en een collega van een rechtbank) aanspreken. De student kan hierbij niet zomaar terugvallen op de vastgelegde taken, methoden en resultaten.

Overige ontwerpkenmerken:

- Fysieke ruimte: Extern: Postkamer van een rechtbank
- Beroepsrollen: Leidinggevende van Facilitaire Dienst van een rechtbank (in het moment tijdelijk afwezig). Onderwijsrollen: Leidinggevende student.
- Opdrachtgever: Extern: Eindgebruikers zijn medewerkers van een rechtbank en in principe alle cliënten van en betrokkenen bij een rechtbank.
- Teamsamenstelling: Team van mbo-studenten eerstejaars onder leiding van een tweedejaars van een ander hoger niveau opleiding.
- Artefacten: Vanuit de beroepspraktijk: Volledige uitgeruste postkamer en poststukken.



Figuur 2.6: Hybride model HL5, Facilitaire dienstverlening, buitenschoolse praktijk



Hoofdstuk 3

De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten

door Marco Mazereeuw, Ditty Verveda, Astrid van Twillert & Paula Verbeem

De inleiding van deze rapportage maakt duidelijk dat begeleiders inzicht nodig hebben in hoe het wendbare vakmanschap als specifiek onderdeel van het vakmanschap zich bij studenten ontwikkelt. Werk is continu in ontwikkeling en vakmensen worden daarom vaak uitgedaagd om te gaan met die ontwikkeling en/of daaraan bij te dragen. Kortom, vakmensen worden uitgedaagd om wendbaar te zijn. Wendbare vakmensen zijn in hoofdstuk 1 omschreven als vakmensen die reactief en proactief verbetergericht werken en leren en gevoelig zijn voor signalen dat de werksituatie, het werk en de eigen ontwikkeling verbeterd kunnen worden. Deze vakmensen gaan daarmee ook aan de slag. Als gevolg daarvan verbeteren zij het werk, zichzelf en de relatie tussen zichzelf en het werk. Volgens ons is het proces van verbetergericht werken van vakmensen een leerproces dat zich dagelijks tijdens het werk voor kan doen. Zoals in de inleiding aangegeven, kan dergelijk wendbaar vakmanschap bij studenten worden ontwikkeld in hybride leerwerkomgevingen. Dit omdat in deze leerwerkomgevingen deelname aan werk mogelijk is en tegelijkertijd ruimte voor leren is.

De vraag waar begeleiders voor staan, is om na te gaan of studenten zich al enigszins ontwikkelen tot wendbare vakmensen en hoe de begeleiders die ontwikkeling kunnen versterken. Inzicht in hoe de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap zich bij studenten in hybride leerwerkomgevingen openbaart, kan daarbij helpen. Dit hoofdstuk presenteert de resultaten van een onderzoek naar de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten terwijl zij deelnemen aan hybride leerwerkomgevingen. Deze inzichten kunnen door begeleiders in hybride leerwerkomgevingen worden gebruikt als bril om de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van hun studenten scherper te gaan zien en daarop in te spelen. De inzichten zijn om die reden ook (deels) opgenomen in een praktisch instrument, de gesprekswaaier, waarmee de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap van studenten via een begeleidingsgesprek expliciet kan worden gemaakt (zie hoofdstuk 6).

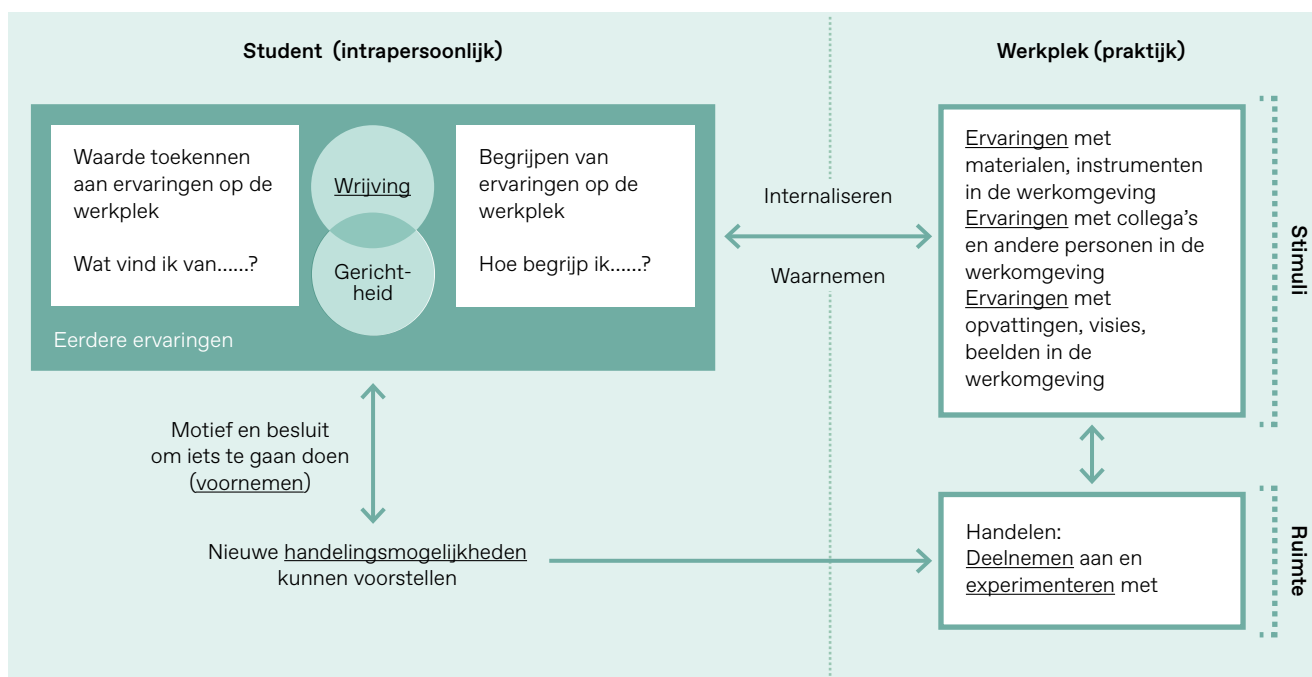
Om de verschillende typen begeleiders (docenten, praktijkbegeleiders en coaches) inzicht te geven in de leerprocessen die studenten doormaken in hybride leerwerkomgevingen terwijl ze aan het werk zijn, richtte het onderzoek zich in op de volgende onderzoeksvraag.

Welke leerprocessen van wendbaar vakmanschap zijn zichtbaar bij mbo-studenten in hybride leerwerkomgevingen?

Conceptueel kader

Om te komen tot een samenhangend conceptueel kader waarmee de leerprocessen inzichtelijk konden worden gemaakt, zijn drie studenten gevolgd tijdens een observatiedag (zie hieronder) en is literatuur bestudeerd (zie Mazereeuw, 2020). Voor een uitgebreide beschrijving hoe vanuit literatuur, de observaties en gesprekken met de drie studenten gekomen is tot het conceptuele kader verwijzen we naar het hoofdstuk van Mazereeuw (2020). In figuur 3.1 worden de leerprocesonderdelen die in dat hoofdstuk zijn besproken in samenhang weergegeven.

De figuur representeert het handelen van studenten op de werkplek als leerprocessen in de zin dat ervaringen in de werkplek intrapersonaal wrijvingen bij studenten kunnen oproepen waardoor bij hen motieven ontstaan om (anders) te gaan handelen. Het proberen te begrijpen en het waarderen van de ervaring, het denkbeeldig voorstellen van mogelijkheden om te handelen en het daadwerkelijk experimenteren in de werkomgeving – dat vervolgens weer nieuwe ervaringen biedt – zijn allemaal onderdeel van het leerproces. Hoewel dergelijke leerprocessen tijdens werk voor *werkende* vakmensen al eerder zijn ontwikkeld (zie bijvoorbeeld Eraut, 2004; Jaarsma, 2015; Raelin, 1997), berusten veel onderzoeken naar leerprocessen tijdens werk voor studenten op de aanname dat dergelijke processen vergelijkbaar verlopen (zie Billett, 2018; Schaap, Baartman & De Bruijn, 2011). De onderzoeken die deze aannames nagaan en diepgaand leerprocessen in beeld hebben gebracht, richtten zich veelal op specifieke onderdelen van het leerproces, zoals de begripsontwikkeling (zie bijvoorbeeld Heusdens, 2018). Het leerproces van studenten op de werkplek zoals weergegeven in figuur 3.1 is bedoeld om een kader te zijn voor een zo volledig mogelijk leerproces van studenten. Het benoemt niet alleen de deelprocessen die we veel teruglezen in andere literatuur zoals conceptualiseren, reflecteren, ervaren en experimenteren (zie Kolb, 2014; Raelin, 1997) maar ook de staat van zijn van studenten zoals emoties, gevoelens in de vorm van wrijvingen en voornemens, het kunnen voorstellen van



Figuur 3.1. Leerprocesonderdelen in samenhang

nieuwe handelingsmogelijkheden en hoe dat interacteert met het experimenteren in de werkomgeving.

Daarnaast focust dit kader zich op de veranderingen in de persoon en de werkplek zodat de ontwikkeling van het *wendbare* vakmanschap van studenten ermee in beeld kan worden gebracht. De eerdergenoemde onderzoeken zoals die van Heusdens (2018) laten goed zien dat de ontwikkeling van beroepskennis een proces is waarin studenten in interactie met de leerwerkomgeving de kennis ontwikkelen. Echter, in dat onderzoek is vooral beschreven hoe studenten concepten toepassen en concretiseren en hoe zij die concepten met andere concepten in verband brengen. In het beschrijven van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap met het conceptuele kader in figuur 3.1. ligt de focus niet zozeer op het toepassen van kennis over de leerwerkomgeving, het werk en handelingsmogelijkheden maar op het zelf aanpassen of creëren van deze kennis en daarmee experimenteren terwijl studenten aan het werk zijn. Omdat het handelen voor de betreffende studenten nieuw is, is de handeling wel door studenten voor te stellen (voorstellen van nieuwe handelingsmogelijkheden) maar nog grotendeels virtueel tot het moment van experimenteren (zie ook Van Oers, 1987). De studenten weten niet wat er gaat gebeuren tot het moment van proberen.

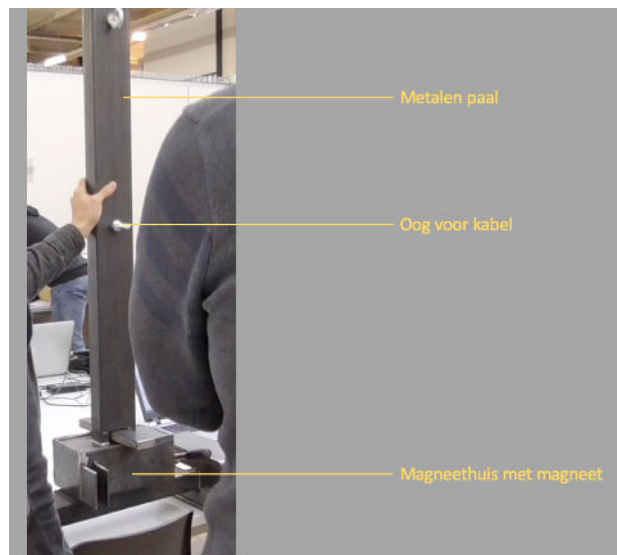
Om figuur 3.1 meer te laten leven, geven we een voorbeeld van een groep studenten die we hebben gevolgd. Het betreft studenten die bezig waren met het maken van een valbeveiliging voor schepen in een scheepswerf.

In de inleiding (hoofdstuk 1) is aangegeven dat is samengewerkt met een werf waar schepen worden gerepareerd. Dat bedrijf wilde het werkproces voor zichzelf beter maken door een snel en eenvoudig plaatsbare valbeveiliging te maken. De beveiliging met het spannen van touwen zoals het bedrijf dat nu doet, kost veel tijd en is onhandig. De beoogde valbeveiliging zou het werk makkelijker maken en daardoor ook minder tijd en geld kosten. Dergelijke valbeveiligingen voor schepen bestaan echter nog niet en daarmee is het bedrijf, bij succes, een innovatie in schepenrestauratie aan het medevormgeven. Het bedrijf had met de opleiding werktuigbouwkunde niveau 4 van een mbo-instelling afgesproken om deze opdracht te formuleren voor een groep studenten. De studenten die zich op de opdracht om een valbeveiliging te maken hadden ingeschreven, waren ten tijde van de observatie al een tijd bezig met de opdracht (zie ook Mazereeuw, 2020).

Tijdens de observatie waren de studenten in de fase van het testen van hun prototype. Omdat zij niet op de werf zelf konden testen suggereerde de docent dat de studenten ook op de hybride leerwerkplaats konden testen. Hij deed de suggestie om een metalen plaat te pakken om de palen als prototype van de valbeveiliging (zie figuur 3.2) daarop te testen. Ze konden dan ervaren hoe goed de paal door een magneet werd tegengehouden. Oftewel, hoe goed het werkte.

Bij het testen werd echter duidelijk dat het prototype bijna helemaal niet werkte. De paal werd met weinig kracht omvergeduwd. Op dat moment ontstonden er bij de studenten die gevolgd werden verschillende wrijvingen. Zo was één student erg bezig met de vraag waarom het niet werkte. Hij vroeg zich allerlei dingen af en begon mogelijke oorzaken en oplossingen te noemen. Een andere student deed niet mee aan dat gesprek omdat, zo bleek tijdens het interview, hij zich afvroeg of hij nog wel kon afstuderen.

Het voorbeeld laat zien dat de test waartoe de studenten werden aangezet en de manier waarop het materiaal reageerde een *stimulus* was die bij deze twee studenten een verschillende *wrijving* teweegbracht en dus ook in een andere *ervaring* resulteerde. Waar de ene student stevig baalde (*waarde toekennen*) maar toch probeerde te *begrijpen* wat er met het prototype aan



Figuur 3.2. Prototype van de valbeveiliging met magneet

de hand was, ervoer de ander de *wrijving* dat de opdracht vertraging opleep en hij was niet met het prototype bezig maar met zijn studie (*verschil in gerichtheid*). De ene student was met zijn handelen gericht op de valbeveiliging en hoe die af te maken terwijl de andere gericht was op het afmaken van studie. De eerstgenoemde student had het *voornemen* om nog iets van het product te maken. Hij ging met de docent in gesprek, ging op zoek naar het probleem en bedacht nieuwe *handelingsmogelijkheden*. De andere student was niet bezig met de valbeveiliging. Hij liet later in het interview weten dat hij er geen vertrouwen in had dat zijn groep nog een werkende valbeveiliging kon maken. Hij deed wat hem werd opgedragen maar had geen *voornemen* om zelf iets aan de ontstane situatie te doen.

In lijn met de definitie van wendbaar vakmanschap werd duidelijk dat één van de studenten reactief verbetergericht werkte en leerde en gevoelig was voor signalen dat het werk en het product als gevolg kwalitatief verbeterd kon worden. Deze student ging daarmee ook aan de slag. Als gevolg probeerde hij het werk te verbeteren. Bij de andere student was die verbetergerichtheid niet gericht op het werk of het product. Hij was vooral bezig met de vraag of zij de opdracht nog wel konden afronden voor hun opleiding. Dat studenten in een vergelijkbare situatie verschillende processen doorlopen omdat het andere *wrijving* bij hen oplevert of omdat ze andere *voornemens* hebben of zich andere *handelingsmogelijkheden* voorstellen is ook in dit onderzoek bij verschillende studenten sterk naar voren gekomen. Dit bevestigde het idee dat we naar kenmerken van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten en variaties in die kenmerken op zoek waren.

Methode

Selectie

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag is een meervoudige casusstudie uitgevoerd (Yin, 2009). Er is eerst een selectie gemaakt van langer in bedrijf zijnde hybride leerwerkomgevingen waarin begeleiders werken die ervaring hebben met het begeleiden van studenten tijdens het werken. De selectie van deze hybride leerwerkomgevingen is uitgebreid besproken in hoofdstuk (2). Na de selectie van de hybride leerwerkomgevingen zijn de studenten die daar leerden en werkten gevraagd of ze aan het onderzoek mee wilde doen. In een (meervoudige) casusstudie kan dat wat er wordt onderzocht zich op verschillende niveaus bevinden. Bijvoorbeeld op het niveau van de hybride leerwerkomgeving

Tabel 3.1. Kenmerken van de geselecteerde studenten (aantallen tussen haakjes)

Hybride leerwerkgeving	Aantal (N=49)	Geslacht	Niveau	Leerjaar	Leerprocessen (N=110)
Marketing en communicatie	(9)	V (8) M (1)	4 (9)	2 (5) 3 (2) Onb. (2)	(20)
Engineering en werktuigbouwkunde	(10)	M (10)	4 (10)	3 (1) 4 (9)	(18)
Zorg en welzijn	(16)	V (14) M (2)	3 (5) 4 (11)	1 (10) 2 (2) 3 (3)	(39)
Facilitair management en horeca	(10)	V (4) M (6)	2 (3) 4 (7)	1 (4) 2 (1) 3 (4) 4 (1)	(22)
Facilitair management	(4)	V (2) M (2)	4 (4)	3 (4)	(11)

maar ook op het niveau van de student of begeleider. In het geval van dit onderzoek is geprobeerd zicht te krijgen op leerprocessen van wendbaar vakmanschap van studenten terwijl zij aan het werk waren in hybride leerwerkgevingen. En zoals in de inleiding is verwoord, zijn wendbare vakmensen gevoelig voor signalen dat het werk of de eigen ontwikkeling verbeterd kan worden en gaan zij daar mee aan de slag. Er is daarom gezocht naar de gevoeligheid van studenten in de zin van het ervaren van de genoemde wrijvingen tijdens het werk en het reactieve of proactieve handelen dat daarop volgt. Om deze interactie tussen de leerwerkgeving en het intrapersonlijke in beeld te krijgen bestond een casus (eenheid van analyse) uit het achterhalen van het denken en doen van studenten tijdens een dergelijke ervaring in één van de hybride leerwerkgevingen. Uiteindelijk zijn 49 studenten op basis van gevraagde, vrijwillige deelname in het onderzoek betrokken. In totaal zijn er bij deze 49 studenten 110 ervaringen en leerprocessen opgehaald en geanalyseerd. In tabel 3.1 worden de kenmerken van de studenten weergegeven.

Dataverzameling

Voorafgaand aan de dataverzameling hebben we met drie onderzoekers een dataverzamelings- en analyseprotocol opgesteld welke is gecontroleerd door twee andere onderzoekers waarna consensus over het protocol is bereikt. Op grond van eerder opgedane inzichten over de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij vakmensen is ervoor gekozen om momenten waarop studenten wrijving tijdens het werk ervoeren als herkenningpunt voor leerprocessen van studenten te nemen. Er was immers vastgesteld dat ervaren vakmensen routineus handelen totdat er zich een wrijvingsmoment voordoet in de werksituatie of bij henzelf intern waardoor ze zich er bewust van worden dat hen iets te doen staat (zie Eraut, 2004; Sennett, 2008; Van Kan, et al., 2012). Om die momenten bij studenten te herkennen zijn meerdere dataverzamelingsmethoden ingezet wat ook wel data-triangulatie genoemd wordt (Patton, 2002). Ze zijn een halve dag geobserveerd en twee keer op verschillende momenten maar ook op basis van verschillende herinneringsstimuli geïnterviewd. Het eerste interview vond zo snel mogelijk na de observatie plaats.

Meestal op dezelfde dag. Tijdens de eerste interviews werd bevestigd dat de wrijvingsmomenten van studenten moeilijk te observeren waren (zie ook Heusdens, 2018) en dat de studenten vooral zelf het beste konden aangeven wat voor hen zojuist een wrijvingsmoment was. Daarom hadden we voorafgaand aan het observeren en het interviewen toelichting gegeven over wat de aard van een wrijvingsmoment is. Om het voor studenten begrijpelijk te maken hebben we deze wrijvingsmomenten 'nadenkmomenten' genoemd en de volgende instructie gegeven.

Over welk moment tijdens het werken of het uitvoeren van een opdracht/taak heb jij vandaag het meest moeten nadenken? Denk hier bijvoorbeeld aan een moment waarop:

- je wilde uitproberen hoe je het beste de taak kon uitvoeren;
- je tijdens het uitvoeren van een taak tegen een probleem aanliep dat opgelost moest worden;
- je een taak die je eerder uitgevoerd hebt in een nieuwe of onbekende situatie moest uitvoeren;
- je een taak die je eerder uitgevoerd hebt anders moest uitvoeren;
- je een taak moest uitvoeren die je niet eerder gedaan hebt;
- je samen met collega's of medestudenten een verbeterde manier van werken hebt besproken of uitgeprobeerd.

Hoewel duidelijk was dat situaties terughalen met interviews een vermenging van de herbeleving en reflectie van de studenten tot gevolg kan hebben, is er toch gekozen voor een stimulated recall-aanpak (Lyle, 2004). De eerste reden is dat het bevragen van de situatie terwijl het plaatsvindt verstorend kan werken op de situatie zelf. De tweede reden is dat het ontstaan van momenten van wrijving onvoorspelbaar is en dat studenten deze soms niet ervoeren voorafgaand of tijdens het observatiemoment maar op momenten dat wij als onderzoekers er niet bij waren. Er is daarom ervoor gekozen om tijdens het eerste interview de studenten te vragen welke wrijving zij kortgeleden hebben ervaren en er is gekozen voor een tweede interview. Voorafgaand aan het tweede interview zijn studenten gevraagd om via WhatsApp kenbaar te maken of er een wrijvingsmoment was. Voorafgaand aan de WhatsApp-interactie is dezelfde instructie over nadenkmomenten gegeven. Bij de WhatsApp-berichten voegden we daar de volgende instructie aan toe.

Beantwoord in een (ingesproken) boodschap over dit moment kort de volgende vragen:

- a) Beschrijf het moment. Wat was er bijzonder aan? Aan welke taak/opdracht werkte je?
- b) Wat dacht je op dat moment?
- c) Wat heb je op dat moment gedaan en/of wat ga je doen?

In de interviews zijn rond zo'n ervaring tijdens de observatie of via de WhatsApp de leerprocessen van de studenten verder onttrafeld middels een uitgebreid diepte-interview. Zo zijn uiteindelijk 110 leerprocessen in beeld gekomen.

Om zicht te krijgen op de leerprocessen zijn in beide interviews vragen gesteld over (1) de student zelf, zoals ervaring in het domein, leerjaar; (2) het werkproces waar zij inzaten, zoals wat er wordt nagestreefd in de leerwerk omgeving, met wie en hoe dat gedaan wordt; (3) wat voor de studenten een nadenkmoment was. De student werd gestimuleerd een beschrijving van het nadenkmoment te geven, wat er voorafgaand aan het nadenkmoment gebeurde, wat de student op dat moment deed en dacht, wat er tijdens het nadenkmoment gebeurde, wat de student op dat moment deed en dacht en wat er na het nadenkmoment gebeurde en wat de student op dat moment deed of dacht. Ook werd gevraagd of en wat de studenten na het interview nog verder gingen doen naar aanleiding van het nadenkmoment en waarom. Aan het einde van ieder interview zijn ook vragen gesteld over hoe de student de begeleiding heeft ervaren indien die er was.

Kortom, tijdens het interview is steeds door een met meerdere onderzoekers opgesteld protocol stap voor stap het proces en het denken en doen van studenten op verschillende opeenvolgende momenten in beeld gebracht. De interviews met de studenten zijn vastgelegd op audio-opnameapparatuur en woordelijk getranscribeerd.

Data-analyse

De analyse van de interviews bestond eruit dat transcripten van de interviews met behulp van het analysesoftwareprogramma Atlas.ti werden opgedeeld in betekenisvolle eenheden. Volgens Aviv (2001) is een betekenisvolle eenheid een uitspraak of meerdere samenhangende uitspraken die op coherente wijze een idee beschrijven. Dat wil zeggen delen van antwoorden op de interviewvragen die gezamenlijk iets konden vertellen over het proces dat de studenten hebben doorgemaakt. Deze delen werden gekoppeld aan onderdelen van het leerproces (categorieën) zoals die conceptueel voor wendbaar vakmanschap zijn uitgewerkt (Mazereeuw, 2020) en die in de interviews naar voren kwamen in de antwoorden van de studenten. Deze onderdelen waren (zie onderstreept in figuur 3.1) (1) de ervaren wrijving in de situatie (wat de student bezighoudt in de situatie), (2) voornemens om wel of niet iets te doen (of de student vindt dat hij of zij daar iets in te doen heeft), (3) de handelingsmogelijkheden die werden bedacht (wat de student voor zich ziet als mogelijke acties in de werksituatie), (4) wat uiteindelijk is gedaan (wat de student heeft bedacht, bediscussieerd, uitgeprobeerd enz.), (5) wat naar aanleiding van de ervaring veranderd is in denken en doen (wat de student heeft geleerd).

Bij het samennemen van de onderdelen van een leerproces is gezocht naar hoe deze onderdelen een logisch proces konden beschrijven. Dat wil zeggen dat door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar en vervolgens gezamenlijk werd nagegaan in welke volgorde dingen volgens de student zijn gegaan en wat volgens de onderzoekers waarschijnlijk samenhangend met elkaar was. De samenhangende leerprocessen zijn met de onderdelen herkenbaar als categorieën samengevat in een matrix en door

een andere onderzoeker gecontroleerd. Bij verschillende interpretaties tussen twee onderzoekers is op basis van het transcript van het interview consensus bereikt en indien nodig een derde onderzoeker gevraagd. De toegevoegde interpretatie van de derde onderzoeker heeft er bij alle leerprocessen toe geleid dat er consensus is bereikt.

De samengevatte leerprocessen in de matrices zijn met elkaar vergeleken door één leerproces als uitgangspunt te gebruiken en deze te gaan vergelijken met anderen. Op basis van de vergelijking van de 110 leerprocessen kwamen varianten in de onderdelen van leerprocessen in beeld evenals nieuwe onderdelen van het leerproces. Zo zijn er verschillende typen wrijving en verschillende vormen waarin studenten handelingsmogelijkheden als oplossing voor de wrijving zagen gevonden en verschillende vormen van twijfel bij studenten. De nieuwe onderdelen en de varianten van de leerprocessen werden door drie onderzoekers onafhankelijk van elkaar vastgesteld en vergeleken. Ook in deze fase werd bij verschillende interpretaties van onderzoekers op basis van het transcript van het interview een consensus bereikt over de variant.

De varianten zijn vervolgens verder geanalyseerd door na te gaan in hoeverre onderdelen van de leerprocessen en verschillende varianten van die onderdelen in de 110 leerprocessen van studenten gezamenlijk voorkwamen (co-occurrence in Atlas.ti). Gezamenlijk voorkomen in een leerproces van studenten zegt iets over de relatie tussen de procesonderdelen. Naarmate leerprocesonderdelen vaker gezamenlijk voorkomen, is de relatie tussen die procesonderdelen sterker. Zo kon er worden nagegaan welke varianten van wrijving vaker voorkomen met welke varianten van handelingsmogelijkheden kunnen voorstellen enzovoort.

Naast de verschillende varianten van onderdelen in de leerprocessen zijn in de vergelijking van de verschillende leerprocessen ook verschillende kenmerken van de leerwerk omgeving en begeleiding in beeld gekomen die de loop van het leerproces mogelijk beïnvloeden. Zo werd bijvoorbeeld inzichtelijk dat studenten in leerwerk omgevingen zich vaak zelfstandig ontwikkelen en dat ze soms anderen dan de formele begeleider opzoeken om mee samen te werken of van te leren.

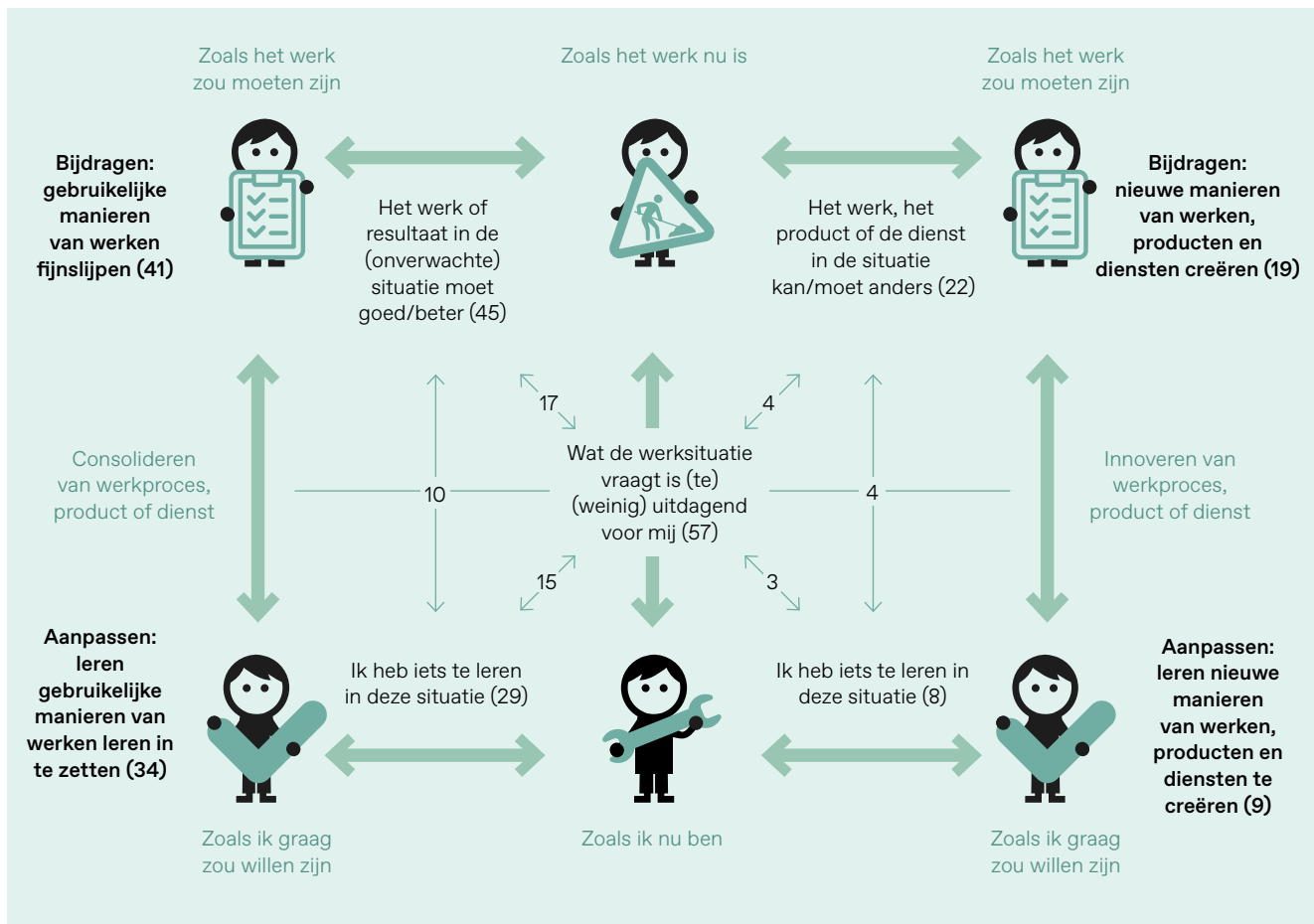
Resultaten

In deze sectie worden de resultaten van het onderzoek gestructureerd door van de verschillende onderdelen van de leerprocessen steeds te laten zien welke varianten we tegenkwamen en, voor zo ver inzichtelijk, hoe die varianten samenhangen en worden beïnvloed. De volgorde van de leerprocesonderdelen die daarbij wordt gehanteerd, is weergegeven in figuur 3.1.

Varianten in wrijvingen en voornemens

In figuur 3.1 in het conceptuele kader is vanuit literatuur en de eerste cases gevisualiseerd dat leerprocessen van wendbaar vakmanschap herkenbaar kunnen zijn door momenten waarop studenten wrijving ervaren terwijl ze aan het werk zijn in de leerwerk omgeving. Dat zijn ervaringen die hen bezighouden en waar al dan niet een voornemen uit ontstaat om met die wrijving iets te doen. Er is in de analyses van de 110 leerprocessen door vergelijking vastgesteld wat de verschillen in de aard van de verschillende wrijvingsmomenten en voornemens van de studenten waren en welke varianten daarin in welke mate zichtbaar werden. Het resultaat van deze analyse staat weergegeven in figuur 3.3.

In figuur 3.3 is te zien dat wrijvingen en voornemens die studenten benoemen veelal te maken hebben met het beeld dat studenten van zichzelf hebben en het beeld dat studenten van de



Figuur 3.3. Varianten van wrijvingen (grote groene pijlen) en voornemens (bijdragen en aanpassen vetgedrukt in het zwart) van studenten in consolideren of innoveren van het werk. Consolideren kan worden gezien als het optimaliseren van het gebruikelijke werk of het aanpakken van uitzonderlijke situaties om zo snel mogelijk het naar gebruikelijke werken terug te keren. Innoveren is het creëren van nieuwe manieren van werken of nieuwe producten en diensten. Dan is de inzet juist om het werk, het product of de dienst te veranderen. Tussen haakjes staat het aantal leerprocessen waarin de specifieke wrijving of het voornemen is geïdentificeerd. Tussen de dunne pijlen worden de aantallen weergegeven waarin een combinatie van wrijvingen voorkwam.

werksituatie hebben. Zo benoemden zij wrijvingen op de middelste verticale dikke pijl tussen beelden van werksituaties en beelden van studenten over zichzelf. Veelal waren dit situaties waarin studenten de werksituatie, soms zelfs te, uitdagend vonden en zij twijfels hadden of ze erin konden participeren. Bijvoorbeeld bij student Laurens die een miscommunicatie met hun opdrachtgever had en daardoor niet wist hoe het verder zou gaan en wat hij kon doen. Of student Celine die zorghandelingen verleende aan iemand die stervende was maar daar zelf veel emotie bij voelde en niet goed wist hoe ze daar mee om moest gaan.

Celine (eerstejaars student verzorgende IG, niveau 4)

"En toen lag ze opgebaard in haar kamer en toen was ik de volgende dienst aan het werk en toen zei mijn collega van: wil je ook kijken? Ik heb daar helemaal niks mee, dood en zo, dus ik zei: nee, ik wil niet kijken. Toen zei ze van: maar zij ligt er nu echt mooi bij. Als je echt iemand wil zien die er echt mooi bij ligt is dit wel echt je kans. Dus toen dacht ik: oké. Toen zei ik: dan wil ik niet alleen in ieder geval gaan kijken. Dus toen hebben we samen wel gekeken en het was toch wel mooi of zo. Maar wel heel dichtbij en heel heftig. En toen ik thuiskwam heb ik echt wel even een uurtje jankend aan de telefoon met mijn vader gezeten, dat ik even niet wist wat ik met al die gevoelens daarbij mee moest." [...]

"Ja, dat je je daar toch niet gelijk voor moet afsluiten en doen van

dat wil ik niet en dat ik er toch straks ook het hele leven mee om moet gaan als ik in de zorg wil werken, dus dat je je er toch maar een keer overheen moet zetten."

Ook zijn wrijvingen op de horizontale dikke pijlen gevonden; namelijk dat studenten vonden dat er een verschil is tussen hoe zij zijn en hoe zij zouden willen zijn of hoe het werk is en hoe zij vonden dat het werk zou moeten zijn.

Voorbeelden van de meer persoonlijke wrijving waarin er een verschil is tussen hoe studenten vinden dat ze zijn en ze zouden moeten zijn (de onderste horizontale pijlen) zijn die van student Dieke en Dirk. Dieke moest door een kapotte digitale bloeddrukmeter werken met analoge bloeddrukmeter. Zij constateerde bij haarzelf dat ze dat nog onvoldoende goed kon en vond dat ze daarin nog iets te leren had. Dirk werkte aan een nieuw computergestuurde machine die fouten in elastiekproductie kon herkennen. Hij werd door de werkplekbegeleider uitgedaagd om te bewijzen dat zijn eigen idee van 'drie elastieken tegelijkertijd meten' het beste was en hij merkte dat hij nog beter moest uitdenken hoe dat overtuigend te doen. De wrijving van Dieke is dat zij het werk zoals gebruikelijk niet kan volbrengen (horizontale pijl linksonder in de figuur). De wrijving van Dirk is dat hij nog iets moest leren dat hoort bij het creëren van een nieuw product: overtuigend bewijzen (horizontale pijl rechts onder).

Dirk (vierdejaars student mechatronica, niveau 4)

“Toen zei hij: dat is het wachtwoord. Toen vroeg hij van, maar hoezo heb je hem vergrendeld dan? Toen zei ik; ik moet wat weten over een functieblok. Dus in het programma moest ik wat weten. Toen zei ik van: counterup. Toen zei hij: maar waarom gebruik je dat dan? Ik zei zo van: omdat de camera, die kan de sluitertijd, dus die kan niet snel genoeg achter elkaar een foto maken. Dus dan maak je niet van elke strap een foto. Toen zei ik van: nou, dan pak ik elke keer, met de sensor pak ik dan drie strappers en daarna moet hij pas een foto maken. Toen zei hij van: waarom pak je er niet één. Dus gewoon, dat je elke, na elke strapper ook een foto maakt. Toen zei ik van: ja, dat kan die sluitertijd niet aan. Toen zei hij van: maar, bewijs dat eerst eens. Dat hij dat niet gaat halen. Dus toen dacht ik wel van: ja, hoe ga ik dat nou bewijzen. Dus dat is wel een goeie.”

[...]

“Van: waarom kun je niet gewoon dat je per strapper een foto maakt. En toen zei hij van: bewijs dat eens. Toen dacht ik even van: hoe ga ik dat bewijzen. Omdat ik, je hebt wel dat hij bij een, als je het programma inleert dan zegt hij wel 82 milliseconden per frame. Dus per foto.”

Voorbeelden van meer werkgerelateerde wrijvingen (bovenste horizontale dikke pijlen) zijn die van Aaltje en wederom Dirk. Student Aaltje bracht samen met haar begeleider een zorgvrager naar bed die onverwacht agressief werd. Zij ervoer wrijving tussen zoals de werksituatie was en zoals die zou moeten zijn. De vrouw zou rustig naar bed moeten kunnen gaan maar dat lukte niet. Door het voorval ervoer Aaltje dat er iets in de werksituatie moest gebeuren om de vrouw rustig naar bed te krijgen (horizontale pijl links boven). In eerste instantie gingen ze met de vrouw in gesprek maar dat werkte averechts. Daarom besloten ze de vrouw even alleen te laten en daarna te doen alsof er niets was gebeurd en nog een poging te wagen.

Dirk kwam verderop in het maakproces van de computergestuurde machine erachter dat het licht dat zij voor de camera gebruiken niet sterk genoeg was en dat ze op zoek moeten naar een oplossing (horizontale pijl rechts boven). Waar Aaltje ervoer dat het werk ietsje aangepast moest worden om tot een goed resultaat te komen (links boven) ervoer Dirk dat ze zowel de lamp als de camera en misschien zelfs het computerprogramma mogelijk moeten veranderen (rechts boven). Daarmee is Aaltje het werk aan het consolideren. Dat wil zeggen het werk zoals gebruikelijk te optimaliseren en uitzonderlijke situaties zo aan te pakken dat er kan worden teruggegaan naar het gebruikelijke handelen. Dirk daarentegen is aan het innoveren. Hij is samen met de andere studenten een nieuw product aan het maken. Hij creëert samen met de anderen iets dat er nog niet is. Dat kan ook zijn het creëren van nieuwe manieren van werken of het creëren van nieuwe diensten.

Het creëren van nieuwe manieren van werken is bijvoorbeeld ook gezien bij student Florine die erachter kwam dat het schoonmaken van de inhalatoren niet goed geregeld was. Deze inhalatoren moeten elke twee weken extra goed worden schoongemaakt maar in de manier van werken werd dat niet goed geregistreerd. Zij wilde daarom samen met collega's hun manier van werken structureel veranderen om ook in de toekomst dat wel goed te gaan doen. Het betreft dan geen fijnslijpen van de manier van werken maar er wordt een nieuwe manier van werken gecreëerd. Dat is anders dan een tijdelijke oplossing zoeken voor een incident zoals bij Aaltje.

Een ander voorbeeld waarin een student niet aan het innoveren maar gebruikelijke manieren van werken aan het fijnslijpen was (consolideren) was bij het leerproces van student Loes. Zij was goed op de hoogte van de manieren van werken bij het naar bed brengen van zorgvragers met een tillift maar ze wist dat de me-

vrouw in kwestie een zere heup had en nogal boos kon worden. Loes heeft daarom alle werkzaamheden die ze kende zo ingezet dat het werk zo goed mogelijk verliep. Zo heeft ze steeds verteld wat ze deed en ook regelmatig vragen gesteld aan de zorgvrager. Daarnaast heeft ze rekening gehouden met de specifieke wensen van de mevrouw in kwestie. Dit betreft niet het creëren van een nieuwe manier van werken maar het fijnslijpen van bestaande manieren.

Het onderscheid tussen consolideren en innoveren lijkt van belang omdat de wendbaarheid van studenten anders wordt aangesproken. In het geval van consolideren worden studenten die gericht zijn op het verbeteren van het werk, product of dienst aangesproken op hun probleemoplossend vermogen en het omgaan met incidenten zoals Aaltje of het fijnslijpen van het werk zoals Loes. In het geval van consolideren worden studenten die gericht zijn op hun persoonlijke ontwikkeling aangesproken op hun aanpassingsvermogen aan de manier van werken zoals het in de werkplek gaat en varianten daarbinnen. Ze zoeken naar hoe zij daar zelf iets in te leren hebben. In het geval van innoveren worden studenten die gericht zijn op het structureel verbeteren van werk, product of dienst maar ook de studenten die gericht zijn op hun persoonlijke ontwikkeling aangesproken op hun creërende vermogen en het voorstellen van handelingen die er nog niet zijn, of producten en diensten waarvan nog niet duidelijk is waar die aan moeten voldoen. Het kan ook zijn dat ze worden aangesproken op het feit dat ze het creërende vermogen nog moeten ontwikkelen. Dat laatste werd bijvoorbeeld duidelijk bij Dirk toen hij wilde leren hoe je in het innovatieproces bewijs kunt leveren.

Pendelen tussen consolideren en innoveren

Sommige hybride leerwerkomgevingen waar het onderzoek is uitgevoerd hebben ervoor gekozen om studenten mee te laten werken in het gebruikelijke werk waardoor zij meer werden aangesproken op hun probleemoplossende vermogens en hun vermogen om het werk fijn te slijpen. Andere hybride leerwerkomgevingen hebben er juist voor gekozen om studenten te laten participeren in het creëren van een innovatieve dienst of product waardoor zij meer worden aangesproken op hun creërende vermogen. Toch werd duidelijk dat in hybride leerwerkomgevingen beide voorkomen. Studenten die bezig zijn met maken van een innovatief product, zoals de studenten die een valbeveiliging maken, moeten toch ook werkzaamheden uitvoeren die gebruikelijk zijn voor werktuigbouwkundigen of engineers. Denk bijvoorbeeld aan het lassen van het metalen prototype van de paal voor de valbeveiliging of het maken van een 3D-tekening met een computerprogramma.

Aan de andere kant troffen we in hybride leerwerkomgevingen waarin meegewerkt werd met het gebruikelijke werk, zij het sporadisch, ook aan dat studenten participeerden in het bedenken van nieuwe manieren van werken of nieuwe producten. Acht voornemens van studenten waren gericht op het bijdragen aan nieuwe manieren van werken, nieuwe producten of diensten terwijl in diezelfde leerwerkomgevingen 30 voornemens gericht waren op het bijdragen aan het consolideren van het werk. Het wrijvingsmoment van Florine is een voorbeeld van die uitzondering. Florine draagt bij aan het consolideren van het werk als zij een zorgvrager helpt totdat zij merkt dat het werk in de zorginstelling een structurele verbetering kan hebben door met z'n allen beter bij te houden of inhalatoren extra goed zijn schoongemaakt. In die zin pendelt Florine tussen het consolideren in de zin van willen fijnslijpen van het werk, het oplossen van problemen en het innoveren en willen creëren van nieuwe manieren van

werken, producten of diensten. In de onderstaande quotes van Florine wordt duidelijk waar ze vanuit het werken mee zit en wat ze met collega's wil aanpakken.

Florine (tweedejaars student verpleegkunde niveau 4)

“Ja, sowieso wel lastig dat ik denk van ja, wanneer is het systeem eigenlijk schoongemaakt? Dat je er komt, die meneer moet dan vier keer daags vernevelen. Dus eigenlijk moet je na elke... Want je doet het spul erin, maar hij doet het zelf. Maar hij maakt het zelf niet schoon. Dus elke keer als je daar weer komt, dan is het ding nog verdampt en zit het spul er nog in. Dus ja, dan is hij niet elke keer schoongemaakt. En heel vaak denk je er zelf dan ook niet meer aan. Je weet ook niet precies wanneer hij dat vernevel-apparaat gaat gebruiken. Dus misschien is het dan eerst nog verstandiger dat je dan zegt, van je gaat toch elke keer als je naar hem toegaat... want het ding moet ook drogen. Want er zit zo'n tuitje aan, dus dat kan je niet droogmaken. Dus als je hem een keer spoelt, of met alcohol, moet het toch drogen zeg maar. Dus ja, misschien kan je daar nog wat mee doen. En ik denk ook: ze zeggen wel van het moet om de vier weken of om de twee weken, ik weet het niet precies, het moet dus, dat weet ik dus niet precies, moet het dus verschoond worden. Maar heel vaak denk ik van ja, wanneer is het die twee weken en wanneer doet iemand het en wordt het wel gedaan? Dat stukje.”
[...]

“Ja en ik had... want ik had ook naar alle collega's een mailtje gestuurd, want eerst kon ik niet echt iets bedenken van nou, hier loop ik tegenaan. Dus toen had ik een collega gevraagd en die zei nou, die hoorde wel van meerdere collega's dat ze ertegen-aan liepen van zo'n vernevelapparaat, dat is zo'n pufje, wanneer en hoe dat schoongemaakt moet worden, of in ieder geval wan-

neer. Dus ik zei dat is nog wel een goed idee, want zo loop ik er ook wel tegenaan, want het is soms heel onduidelijk dat je denkt: oh, wanneer is die eigenlijk nog schoongemaakt en wanneer moet ik dat doen. Want soms denk ik van oh, ik doe er wel een schoon systeem in, terwijl dat misschien net ervoor al is gebeurd, of een dag ervoor.”

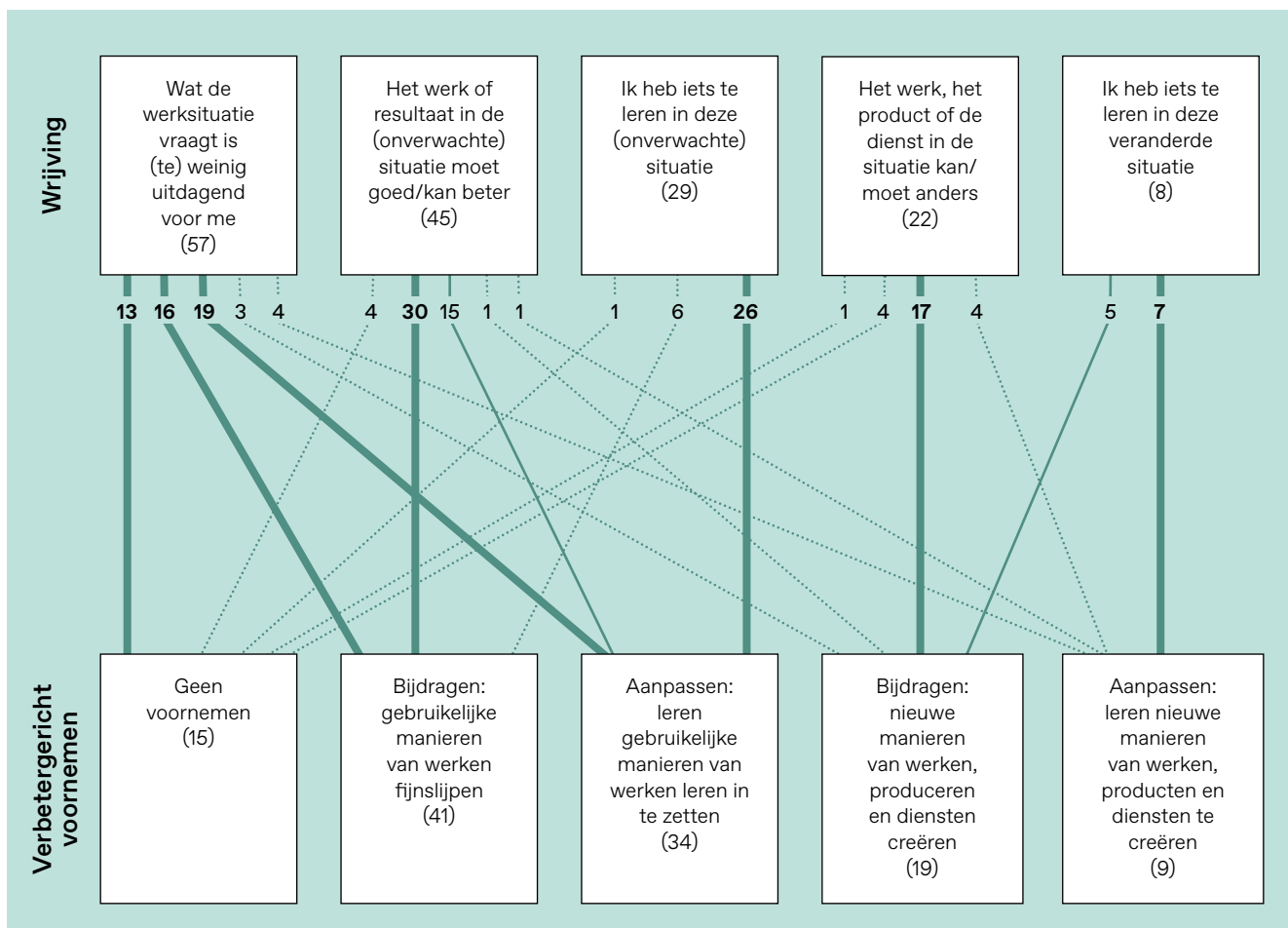
Om studenten volledig aan te spreken op hun wendbare vakmanschap kan in de gaten worden gehouden of de hoekpunten van figuur 3.3 het bijdragen en aanpassen aan consolideren en het bijdragen en aanpassen aan innoveren plaatsvindt.

Het lijkt er sterk op dat dat steviger kan worden nagestreefd. In de analyses is namelijk duidelijk geworden dat het tegelijk voorkomen van het voornemen om bij te dragen aan het werk, al dan niet consoliderend of innoverend (horizontale pijlen bovenin) en het voornemen van studenten om te leren van de situatie (horizontale pijlen onderin) onafhankelijk van elkaar vaker voorkwamen dan gevallen waarin beide tegelijkertijd voorkwamen. In slechts 14 keer kwam de combinatie voor (zie figuur 3.3 10 + 4 keer).

Koppeling van wrijvingen en voornemens

Naast variaties in wrijvingen zijn ook variaties in voornemens bij studenten gevonden. De analyses waarin is nagegaan welke varianten van wrijvingen en voornemens gezamenlijk voorkomen hebben het resultaat in figuur 3.4 opgeleverd.

In figuur 3.4 wordt zichtbaar dat het ervaren van een uitdaging in de werkplek kan uitmonden in ieder voornemen of dat iedere variant van een voornemen kan resulteren in het ervaren van uitdaging. Er wordt iets vaker zichtbaar dat studenten bij het be-



Figuur 3.4. Gezamenlijk voorkomen van variaties van wrijving en voornemen van studenten

noemen van de uitdaging tegelijkertijd het voornemen hebben om zich aan te passen of bij te dragen aan consolidering van het werkproces, de producten of diensten. Verder laat het resultaat zien dat wrijvingen van studenten in hetzelfde proces samen voorkomen met voornemens die op voorhand ook logisch lijken (dikke verbindingslijnen) met een paar uitzonderingen (dunne onderbroken verbindingslijnen). Namelijk een koppeling tussen de wrijving dat het werk beter kan en het willen bijdragen aan gebruikelijke manieren van werken, of tussen de wrijving dat de studenten iets te leren hebben in de (onverwachte) situatie en het aanpassen aan de gebruikelijke manieren van werken enzovoort.

Varianten in het zien van handelingsmogelijkheden en het vertrouwen

In figuur 3.1 is te zien dat 'voornemens' en 'een voorstellingsvermogen hebben van (nieuwe) handelingsmogelijkheden' bij studenten kunnen uitmonden in het deelnemen aan en experimenteren in werksituaties. Door de vergelijking van de verschillende leerprocessen is inzichtelijk geworden dat ook daar varianten te ontdekken waren.

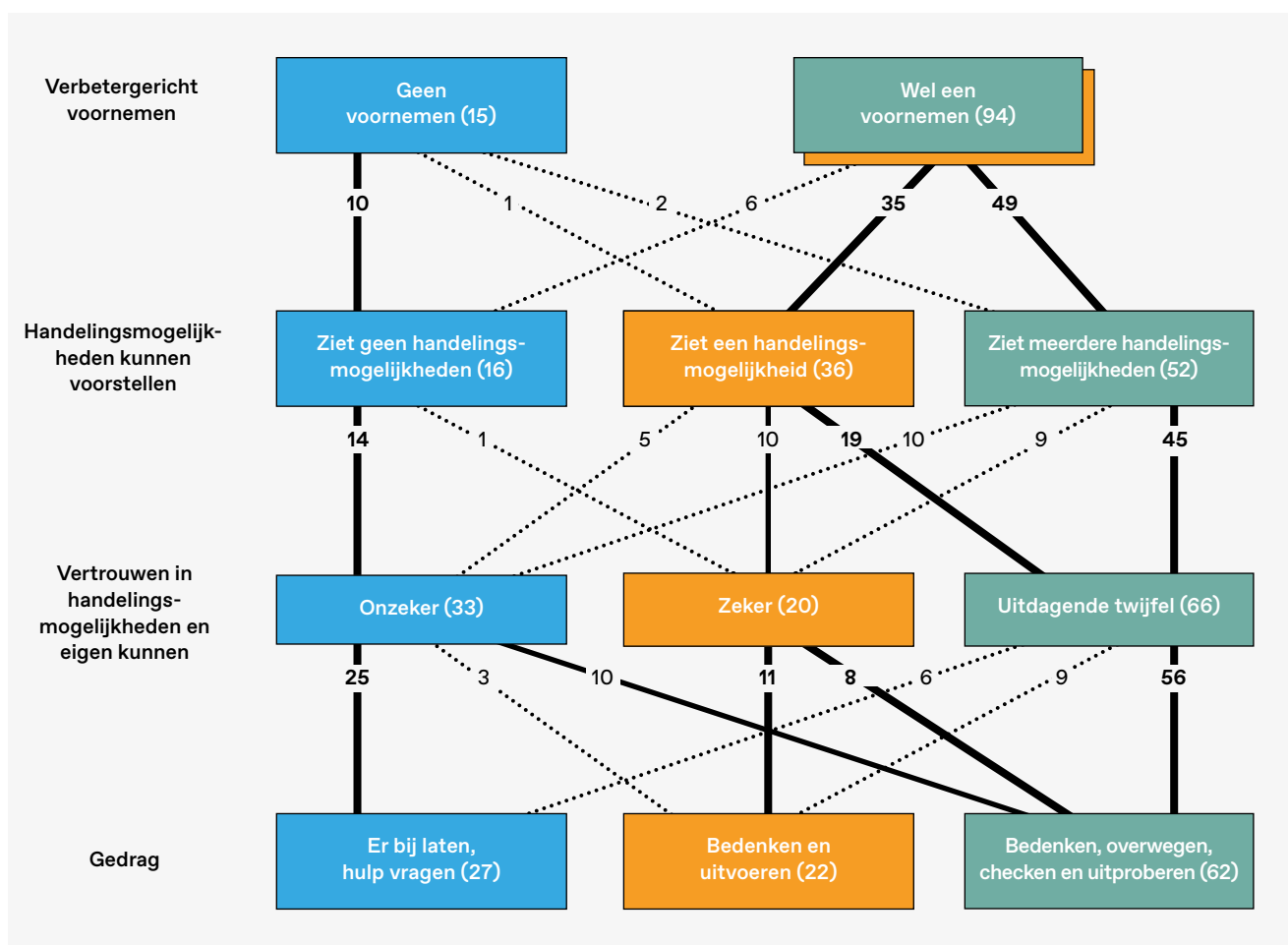
Zo is geconstateerd dat studenten in sommige leerprocessen geen voorstelling van handelingsmogelijkheden konden maken, in sommige één handelingsmogelijkheid konden bedenken en in sommige meerdere. Daarnaast kwamen verschillende varianten in beeld van het vertrouwen dat studenten hadden in de handelingsmogelijkheden die ze hadden bedacht of het vertrouwen dat zij hadden om die mogelijkheden in de werksituatie tot uitvoer te kunnen brengen. Ook werd inzichtelijk dat er verschillende uitingen, gedragingen van studenten waren die veel samen voor-

kwamen met het voorstellen van handelingsmogelijkheden en het vertrouwen. Deze verschillende varianten en hun gezamenlijk voorkomen in de leerprocessen van studenten is weergegeven in figuur 3.5.

Er is in de figuur voor gekozen om het genuanceerde onderscheid in de varianten van voornemens zoals wel weergegeven in figuur 3.4 te laten vallen. Uit de analyses is duidelijk geworden dat deze nuance en het samen voorkomen met de verschillende varianten van het kunnen voorstellen van handelingsmogelijkheden niet veel inzicht bood. Wel zagen we dat de grovere indeling van het wel of niet hebben van een voornemen in leerprocessen van belang was omdat tussen de blauwe lijn (zie figuur 3.5) aan de ene kant en de oranje en groene lijnen aan de andere minder verbindingen zichtbaar werden dan in de lijnen zelf.

Verder laat figuur 3.5 zien dat leerprocessen van wendbaar vakmanschap zich op twee hoofdlijnen vervolgen. Een lijn waarin studenten geen voornemens hebben, geen handelingsmogelijkheden kunnen voorstellen, onzeker zijn over de handelingsmogelijkheden die ze bedenken of hun eigen handelen in de werksituatie en dan veelal ook ontwijkend of hulpvragend gedrag vertonen. En een lijn waarin studenten wel voornemens tot handelen hebben, ook handelingsmogelijkheden kunnen voorstellen, niet onzeker zijn en tot handelen over gaan.

In die laatste lijn werden verschillen zichtbaar tussen studenten die zeker waren over de mogelijkheden en hun eigen kunnen en studenten die in de interviews uitdagende twijfel verwoordden.



Figuur 3.5. Varianten van de leerprocesonderdelen 'handelingsmogelijkheden kunnen voorstellen'

Kunnen voorstellen van handelingsmogelijkheden en uitdagende twijfel als wezenskenmerken van de ontwikkeling

In de analyses bleek uitdagende twijfel een belangrijk kenmerk van leerprocessen waarin studenten het wendbare vakmanschap vertoonden. De analyses van deze processen lieten zien dat uitdagende twijfel inhoudt dat studenten zich wel kunnen voorstellen wat ze zouden kunnen doen in de werksituatie, oftewel voorstellen van handelingsmogelijkheden, maar dat ze niet zeker waren over hoe dat uit zou pakken. Namelijk of de mogelijkheden het gewenste resultaat zouden hebben of dat de studenten dat ook zouden kunnen. Ondanks deze onzekerheid was in de leerprocessen te achterhalen dat deze studenten er voldoende vertrouwen in hadden, dat er experimenteerruimte in de werkomgeving was en dat ze daarom overgingen tot handelen. Bij deze studenten is het gedrag overwegend wat je zou kunnen verwachten van wendbare vakmensen: niet zomaar wat bedenken en uitvoeren maar bedenken, overwegen, checken en uitproberen terwijl ze bezig zijn. Dit in tegenstelling tot studenten die zeker zijn over de handelingsmogelijkheden die zij zich voorstellen.

Wat dan opvalt in de figuur is dat bij acht leerprocessen het genoemde gedrag van wendbaar vakmanschap vertoond werd ondanks dat kenmerkend was dat deze studenten zeker waren over de bedachte handelingsmogelijkheden. Nadere analyse heeft laten zien dat in de leerprocessen van deze studenten veelal veranderingen plaatsvonden van zeker naar uitdagende twijfel of dat er door de student beide verwoord werden. Uitdagende twijfel, gecombineerd met het kunnen voorstellen van handelingsmogelijkheden lijkt dus wezenlijk te zijn voor het vertonen van gedrag van wendbaar vakmanschap.

Met het perspectief van het kunnen voorstellen van handelingsmogelijkheden, de aard van het vertrouwen van de student en het wendbare gedrag kunnen de hoofd- en sublijnen gezien worden als een proces waarin de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap opgestart moet worden (de blauwe lijn), een proces waarin het wendbare vakmanschap in ontwikkeling is maar het versterkt kan worden (oranje lijn) en een proces waarin de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap volledig op gang is (groene lijn).

Leerprocessen: continuïteit en interactie

Dat leerprocessen zijn geanalyseerd met de onderdelen en relaties zoals weergegeven in figuur 3.1 suggereert misschien dat een leerproces begint bij een wrijving en eindigt met handelen in de praktijk. In de analyses is het echter opgevallen dat leerprocessen bestonden uit meerdere iteraties of zelfs heen en weer pendelen tussen procesonderdelen. Er zijn leerprocessen die in een minuut meerdere iteraties doormaakten en er zijn leerprocessen die over meerdere dagen twee iteraties doormaakten. Een mooi voorbeeld van beide is het leerproces van student Sjoerd. Hij verzorgde een man met hersenletsel die steeds klaagde dat hij zijn scooter niet meer mocht rijden. De eerste wrijving voor Sjoerd was dat hij vond dat deze situatie voor hem en de man ongewenst was en dat hij daar iets in kon doen (figuur 3.3 horizontale pijl linksboven). Sjoerd wilde daar ook iets aan doen en dacht het probleem wel even op te lossen door de man te overtuigen dat hij niet meer kon rijden omdat dat gevaarlijk was. Toen hij dat deed (eerste iteratie) werd de man erg boos. Daardoor veranderde het beeld van Sjoerd. De ervaring gaf hem terug dat er iets anders nodig was (stimulus figuur 3.1). Hij bedacht

ter plekke wat hij kon doen. Meerdere handelingsmogelijkheden kwamen in hem op, zoals het betrekken van collega's en weglopen om de man rust te geven. Uiteindelijk besloot hij om even niets te zeggen maar wel bij de man te blijven. Weglopen of collega's halen vond hij riskant omdat de man zo boos was. Het resultaat was dat de man rustiger werd (tweede iteratie). Sjoerd heeft zijn werk verder gedaan en is naar de volgende kamer gegaan. Het bleef hem echter bezighouden. Het bleef een wrijving. Vandaar dat hij het voorval is gaan bespreken met collega's, docenten en medestudenten om de volgende keer dat hij de man zou verzorgen nieuwe handelingsmogelijkheden te hebben (start derde iteratie). In de volgende quotes is het bewustwordingsproces van Sjoerd te lezen.

Sjoerd (eerstejaars student verzorgende IG, niveau 4)

"Ja. Nou ja, we hebben een meneer op de afdeling. Meneer heeft niet-aangeboren hersenschade opgelopen. Vanwege een val is dat. Maar hij heeft ook nog eens, hij heeft zelf niet helemaal door wat zijn ziektebeeld nou precies is. Hij is niet bewust dat hij al ouder aan het worden is, lichamelijk wat minder op de been is. Maar daar is hij zich niet van bewust. Hij denkt gewoon dat hij achtttien is in principe. Hij is jong in de veren. Hij had altijd een... Ik zat buiten met een andere cliënt en toen kwam hij erbij zitten. Toevallig ging mijn cliënt toen weg. Toen ging ik met hem in gesprek. Hij begon al gauw over zijn scooter. Zijn scooter is dus hetgeen waar het allemaal over gaat. Hij mag niet meer op zijn scooter rijden van de arts. Dit omdat hij nou ja, niet-aangeboren hersenschade heeft en onlangs een botsing heeft gehad. Nou ja, dat creëert een onveilige situatie en dan niet alleen voor hem, maar ook voor mensen die hij bij hem mee kan nemen. Dus daaruit is de beslissing gekomen dat hij niet meer op die scooter mag rijden."

[...]

"Ja. Dat is mijn persoonlijkheid. Ik ben maar heel... Ik ben soms wat te snel met dingen. Dit was misschien ook wat te snel. Een voorzichtig karakter, persoon, had dit niet gedaan. Ik ben best wel... Ja, ik doe dat. Gewoon. Dan hebben mijn gedachten dat, dan denk ik, oké, ik ga het gewoon doen. Maar ja, dit had verder ook geen invloed op een protocol. Van veiligheid of iets. Dit was eigenlijk echt wat er uit mijn mond kwam. Snap je? Op dat gebied, behalve dat hij boos werd, kon dit weinig invloed hebben op... Bijvoorbeeld, hij kon er niet van vallen of iets in die richting. Ik wist dat het een gevolg kon hebben, maar het was niet levensgevaarlijke gevolgen. Dus ik nam ook geen risico, behalve dat hij boos werd."

[...]

"Ik wilde een oplossing zoeken. Dat je eerst met hem meepraat. Dat werkte niet, want dat doet iedereen met hem. Iedereen praat met hem mee. Ik dacht, ik ga misschien even de stoute schoenen aantrekken, ik ga er eens op in. Ik ga eens proberen hem ervan bewust te maken dat die arts een goede bedoeling erachter heeft en gewoon voor zijn veiligheid staat."

[...]

"Ja, dit was dus de foute beslissing bij de verkeerde man. Dit had ik misschien wel bij een ander iemand kunnen doen, die rechtvaardiger is ten opzichte van zichzelf. Ik had dat achteraf niet bij deze man moeten doen. Nee."

[...]

Ja. Angst niet, maar wel van, oh shit. Echt van, ik trok het heel erg naar mezelf toe. Ik dacht echt meteen van oh, dit had ik niet moeten doen. Ja, toch wel. Want ik heb hier ook helemaal geen meerderheid uitgehaald. Ik heb hier niks van verbetering uitgehaald. Want hij werd boos en voor de rest is er niks aan het probleem verholpen. Dus dit was gewoon een slechte actie van hem. Want hij was al boos, maar hij werd op dat moment nog bozer. Dus eigenlijk heb ik op dat moment zijn situatie verslechterd."

[...]

"Ja. Op school heb ik dit aangekaart. Laatst hadden we mentorgesprek en toen gingen we met elkaar open feedback geven."

Van er is een situatie en hoe gaan we dat oplossen? Ik heb echt, ik stond te popelen. Ik had mijn vingers omhoog staan voordat überhaupt de vraag werd gesteld. Want ik wist precies wat we gingen doen. Ik wil het hierover hebben. Want dit heeft wel mij elke dag voor een dikke maand, elke dag op stage flink beziggehouden. En ik benoemde het en de leraar zei ook van, nou, je komt dan ook wel echt met een onderwerp. Ik zeg, ja dat weet ik, want dit is ook echt lastig. Het is echt lastig. Dit is echt een nadenkmoment geweest.”

Zo kan het iteratieve leerproces van Sjoerd worden gezien als een bewustwordingsproces waarbij, in dit geval, de heftige reactie van de man op het handelen van Sjoerd een stimulus is geweest die bij Sjoerd de wrijving heeft veranderd. Hij is zich door het voorval gaan realiseren dat hij er iets in te leren heeft en dat het probleem complexer is dan hij in eerste instantie dacht. Hij wil niet alleen bijdragen aan een verbetering van de situatie maar zichzelf ook aanpassen omdat hij zich realiseert dat hij daarin iets te leren heeft (zie figuur 3.3). Daar komt bij dat niet alleen zijn wrijving verandert maar ook het voorstellen van handelingsmogelijkheden, het vertrouwen en het gedrag van Sjoerd zijn veranderd. In figuur 3.5 is Sjoerd verplaatst van de oranje varianten naar de groene en kunnen we aannemen dat door dit voorval zijn wendbare vakmanschap meer is aangesproken en in ontwikkeling is gekomen.

Een ander voorbeeld waarin de continuïteit en interactie met de werkomgeving in het leerproces naar voren kwam was die van Dirk. Dirk had samen met de medestudenten bedacht dat het computergestuurde systeem het beste drie elastieken op fouten kon bekijken. Hij liet ons weten dat hij daarvan overtuigd was. Echter, toen hij een wachtwoord ging vragen aan zijn praktijkbegeleider en deze hem vroeg wat hij aan het doen was, gaf de begeleider aan dat hij daar niet van overtuigd was. De praktijkbegeleider vroeg Dirk om meerdere mogelijkheden te verkennen (“Waarom niet één, twee of vier?”) en te bewijzen waarom drie elastieken de beste optie was. Laat maar zien dat je gelijk hebt, gaf hij aan. Hoewel Dirk in eerste instantie overtuigd bleef van zijn gelijk omdat ze met drie elastieken getest hadden (eerste iteratie), begon hij langzaam te twijfelen en ontstond bij hem het voorname om toch nog eens te gaan testen (start tweede iteratie). Daarnaast ontstond bij Dirk de wrijving dat hij wel wilde bewijzen dat het door de studenten bedachte het beste was maar dat hij niet zo goed wist hoe dat moest en dat hij daarin iets te leren had.

Het proces van Dirk laat ook zien dat de wrijving van Dirk is veranderd als gevolg van een ervaring in de werkplek. Het proces laat een verschuiving van alleen bijdragen aan een nieuw product (figuur 3.3 rechtsboven) naar een combinatie van deze wrijving en aanpassen aan nieuwe manieren van werken (figuur 3.3 rechtsonder). Daarnaast zien we, net als bij Sjoerd een verschuiving in het voorstellen van handelingsmogelijkheden, het vertrouwen en gedrag. Wederom van de oranje varianten naar de groene. Hierdoor kunnen we aannemen dat ook bij Sjoerd het wendbare vakmanschap meer is aangesproken gedurende het proces.

Leerwerkomgeving en begeleiding is verweven met ontwikkeling van studenten

Een vergelijking van de 110 leerprocessen laat zien dat dergelijke verschuivingen in wrijvingen, voornemens, voorstellen van handelingsmogelijkheden, vertrouwen en gedrag in het leerproces vaker voorkomen. Er wordt door studenten als het ware “gependeld” tussen hoofdlijnen in figuur 3.5 als gevolg van nieuwe ervaringen. Zowel als gevolg van het intrapersonlijke proces van de student als gevolg van ervaringen op de werkplek. Echter, het is vaker zo dat de verschuiving plaatsvindt als gevolg van de *interactie* tussen de intrapersonlijke ontwikkeling en de ervaringen in de leerwerkomgeving. Dat kan zijn interactie tussen studenten onderling, interactie met de werkplek en de fysieke omgeving,

met klanten, zorgvragers in die omgeving, met opdrachtgevers en met collega's die ook in de leerwerkomgeving werken en met begeleiders.

Aangezien het kunnen voorstellen van handelingsmogelijkheden en uitdagende twijfel wezenskenmerken lijken te zijn van wendbaar vakmanschap bij studenten is gekeken of en hoe studenten veranderingen hebben doorgemaakt in hun voorstelling van handelingsmogelijkheden en vertrouwen. In figuur 3.6 is te zien welke veranderingen zich in het wendbare vakmanschap bij de studenten hebben voorgedaan als gevolg van interactie.

In figuur 3.6 is te zien dat niet alleen begeleiders vanuit het perspectief van studenten invloed hebben op de ontwikkeling van hun wendbare vakmanschap. Naast begeleiders heeft het zelfstandig handelen van de student in de werkplek daar ook een rol in evenals medestudenten en medewerkers zonder een formele rol als begeleider.

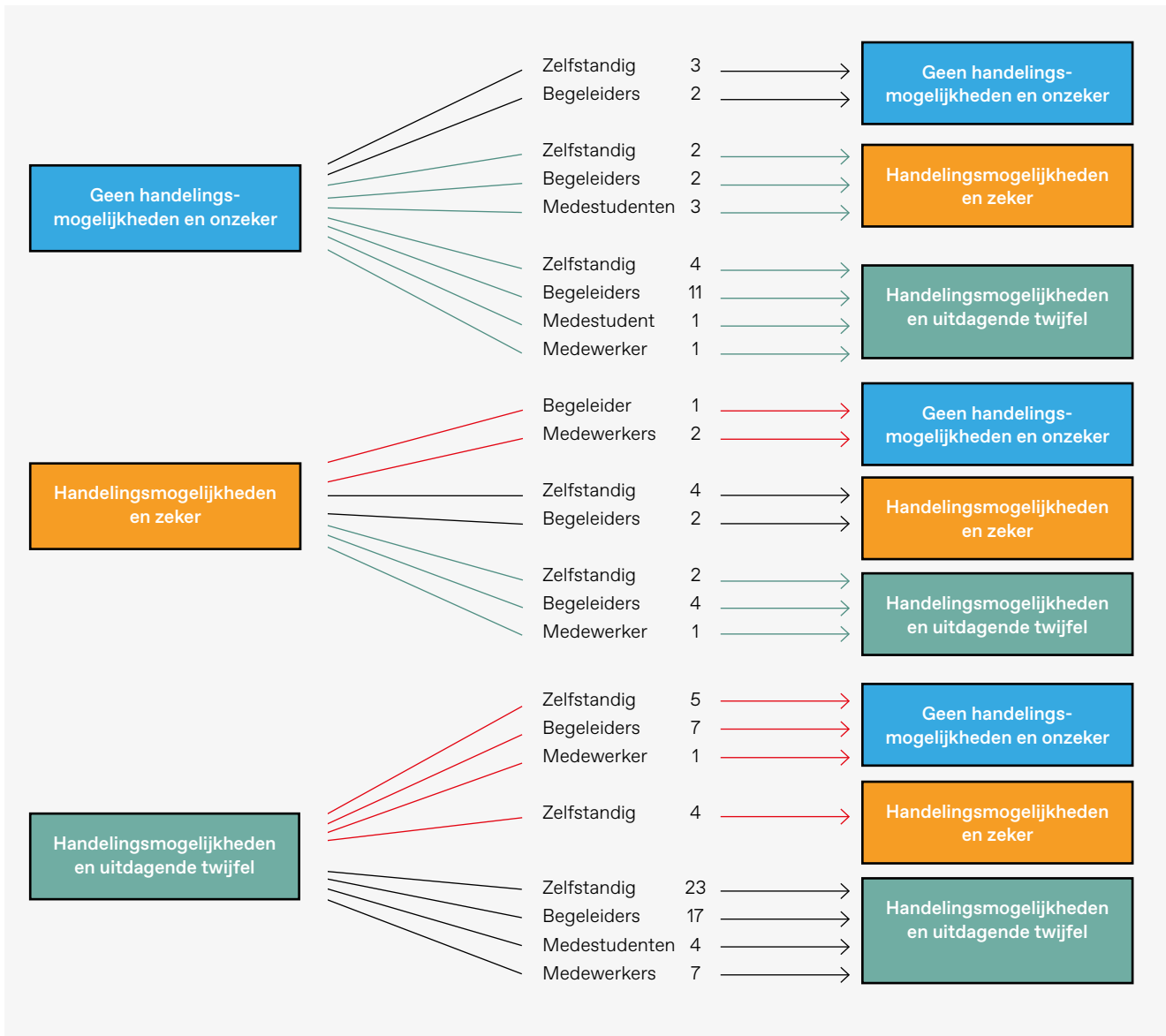
Als we ervan uitgaan dat een positieve ontwikkeling betekent dat studenten vanuit het blauwe proces naar een oranje of vanuit een blauw of oranje proces naar een groen proces gaan en dat een positieve ontwikkeling ook betekent dat een student in het groene proces blijft, dan kunnen we in de figuur zien dat begeleiders een positieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap (34 processen). Zeker als dat wordt afgezet tegen de invloed van medestudenten (8) of andere medewerkers dan de formele begeleider (9). Echter, het maakt ook duidelijk dat de student in de werkplek zelf ook een positieve ontwikkeling kan doormaken op eigen kracht (31). Uiteraard wordt in de analyse van de leerprocessen ook duidelijk dat het zelfstandig handelen van studenten ook samen kan gaan met een negatieve verandering in de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap (9) of dat begeleiders vanuit het perspectief van de studenten een negatieve invloed hebben gehad op de ontwikkeling van hun wendbare vakmanschap (8).

Naast deze invloed op de ontwikkeling is ook inzichtelijk geworden dat begeleiders volgens studenten een leerproces bij hen op gang konden brengen. Bijvoorbeeld door vragen te stellen over hun taak of door hen een bepaalde taak te geven. Geconstateerd is dat begeleiders een leerproces initieerde in vijf situaties en dat een medewerker dat deed in twee leerprocessen.

Bovenstaande laat zien dat de aanwezigheid van formele begeleiders niet altijd iets doet met leerprocessen terwijl studenten aan het werk zijn, maar dat formele begeleiders wel degelijk een positieve bijdrage kunnen leveren aan het wendbare vakmanschap. Daarin valt op dat als studenten onzeker zijn en uitdagende twijfel hebben zij meer begeleid worden dan de studenten die zeker zijn. Vanuit het idee van uitdagende twijfel als wezenskenmerk van wendbaar vakmanschap is dat opvallend, omdat uitdagende twijfel misschien juist het streven is en zekere studenten juist begeleiding kunnen gebruiken.

Hoe begeleiders denken en doen over hun eigen begeleiding in hybride leerwerkomgevingen is te lezen in hoofdstuk 4 en 5. Hoofdstuk 4 beschrijft het denken en doen van begeleiders in hybride leerwerkomgevingen in het algemeen en hoofdstuk 5 beschrijft het denken van begeleiders over het begeleiden van wendbaar vakmanschap van studenten.

De vraag die dan nog overblijft is welke invloeden er op de verschillende leerprocessen wordt uitgeoefend. In het onderzoek is daar enig zicht op gekregen door de interviews met de studenten. In hun beschrijvingen van wat zij hebben meegemaakt konden de veranderingen in ontwikkeling worden geconstateerd zoals weergegeven in figuur 3.6. Soms hebben studenten ook duidelijk kunnen maken waar die verandering door is gekomen.



Figuur 3.6. Veranderingen in het wendbare vakmanschap als gevolg van de interactie in de fysieke en sociale leerwerk omgeving. De blauwe, oranje en groene blokken verwijzen naar de varianten in de leerprocesonderdelen zoals weergegeven in figuur 3.5. Tussen de gekleurde blokken staat wie volgens de studenten zelf invloed heeft gehad op de verandering. Het getal tussen haakjes is het aantal leerprocessen waarin de verandering is geconstateerd.

Wat betreft de zelfstandige ontwikkeling van de studenten zonder directe begeleiding van begeleiders of andere medewerkers zagen we terug dat studenten steeds bewuster aan het uitproberen waren en, zoals in de voorbeelden van Sjoerd en Dirk eerder in de resultaten, veranderden van inzicht over wat mogelijk was en hun vertrouwen daarin. Ervaringen in de werkplek roepen bij studenten gedachten, emoties, ambities, verwarring enzovoort op waar studenten mee aan de slag willen, zoals we hebben gezien in figuur 3.3. Soms werden zij verrast door het gedrag van zorgvragers zoals Sjoerd, of door hoe het materiaal van een product reageerde zoals bij de groep met de valbeveiliging. Ook hebben studenten verteld over dat zij een gesprek van familie van de zorgvragers meemaakten waardoor hun waarden en normen werden aangesproken of dat ze zelf vonden dat het werk beter kon worden gedaan dan ze zagen.

Wat betreft de ontwikkeling samen met de medestudenten werd zichtbaar dat de gesprekken en discussies samen met de medestudenten tot ontwikkeling aanzette. Zo kwamen Jip en zijn medestudenten er door een discussie achter dat ze eigenlijk te weinig wisten over het product dat ze aan het maken waren. Ze

hadden de opdracht gekregen om een pontje energiezuinig te maken. In de discussie met de medestudenten werden verschillende mogelijkheden geopperd en verworpen of kritisch bekeken. Ze pendelden tussen de handelingsmogelijkheden en de wrijvingen. Totdat Jip op het punt kwam waarop hij dacht dat er wel erg veel mogelijkheden zijn en dat ze meer richting nodig hadden van de opdrachtgever. Ook werd duidelijk dat studenten regelmatig hulp aan medestudenten vragen op het moment dat ze er zelf niet uitkomen.

Wat betreft de ontwikkeling samen met de medewerkers zonder een formele begeleidertaak werd inzichtelijk dat studenten soms toevallig door de medewerkers werden geholpen omdat de medewerkers zich ongevraagd mengden in de gesprekken van de studenten. Ook kregen studenten ongevraagd feedback op hun gedrag of wezen medewerkers de studenten op bepaalde ervaringen waar de medewerkers zelf vonden dat iets moest gebeuren. Zo heeft een medewerker in de zorg een student erop gewezen dat zij melding moest gaan maken van het gedrag van een zorgvrager omdat volgens de medewerker de zorgvrager over de grens ging in het contact met de student.

Aan de andere kant troffen we ook dat studenten juist andere medewerkers opzochten om te vragen wat ze konden doen, te checken of ze goed op weg waren of om mee te denken met het punt waar de studenten mee zaten. Hoewel de deskundigheid op de werkplek aanwezig is, vroegen studenten ook weleens hulp aan wie er maar was omdat ze direct hulp nodig hadden of vroegen ze juist hulp buiten de werkplek omdat de kennis buiten de werkplek meer aanwezig is. Dat eerste werd zichtbaar in een voorbeeld waarin een student de keukenhulp vroeg om mee te denken toen een zorgvrager haar vroeg om medicijnen. De student dacht dat de zorgvrager ook kon veinzen dat hij medicijnen nodig had en ze raadpleegde op dat moment de keukenhulp. Dat laatste werd bijvoorbeeld zichtbaar in de technische innovatieopdrachten waar studenten regelmatig bewust contact zochten met leveranciers van materialen als kennisbron.

Conclusies en discussie

In het onderzoek naar leerprocessen van wendbaar vakmanschap is een eerste conceptueel kader voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap opgesteld en is daarnaast verdiepend inzicht verkregen in de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van studenten, welke onderdelen van dat leerproces ertoe doen, welke variaties daarin aangetroffen worden alsook hoe bij studenten het wendbare vakmanschap wordt aangesproken waardoor hun leerproces zich ontwikkelt.

Doordat in dit onderzoek niet alleen deelprocessen zijn geduid maar ook de relatie tussen de intrapersonlijke ontwikkeling en het handelen in de hybride leerwerk omgeving, is inzichtelijk geworden dat studenten net als vakmensen leerprocessen ondergaan waarin het ervaren van wrijvingen tijdens het werken centraal staat en dat studenten vaak een vervolg kunnen geven aan dat ontwikkelingsproces, al dan niet samen met begeleiders of anderen. Daarmee is de aanname versterkt dat ook de ontwikkeling van *studenten* in werk gebaseerd is op ervaringen, intrapersonlijke verwerking van die ervaring en het vormgeven van toekomstig handelen op basis van de interactie van het intrapersonlijke met de fysieke en sociale leerwerk omgeving (zie Billett, 2018, p 22-23). Daarnaast hebben we zicht gekregen op verschillende variaties van leerprocessen die mogelijk kenmerkend zijn voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van *studenten* waardoor het voor begeleiders makkelijker wordt om de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten te herkennen.

De variaties in de wrijvingen en voornemens van studenten in hybride leerwerk omgevingen laten zien dat de wendbaarheid van studenten in situaties waarin het werk, de producten of diensten geconsolideerd worden anders wordt aangesproken dan in situaties waarin het werk, de producten of diensten geïnnoveerd worden. Hoewel het deelnemen aan de hybride leerwerk omgeving van studenten vraagt om zich aan te passen of bij te dragen aan de consolidering of innovatie van het werk, is het niet vanzelfsprekend dat studenten vanuit hun eigen wrijving die voornemens ervaren. Al is het in de onderzochte cases wel vaker dat studenten willen bijdragen aan de ontwikkeling van het werk of zich willen aanpassen, er zijn ook studenten die uitdaging ervaren maar waarbij dat niet resulteert in een voornemen om te verbeteren. Daarmee maakt het onderzoek duidelijk dat het van belang is om in de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten rekening te houden met variaties.

Wat minder vaak tot sporadisch het geval is, is dat studenten, wanneer zij worden aangesproken op hun wendbare vakmanschap, zowel een bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van het werk, de producten of diensten en zichzelf ook willen aanpassen in de zin dat ze ervan willen leren. Studenten lijken

veelal gericht te zijn op één van de twee. Begeleiding kan daar betekenisvol zijn door beide perspectieven op ontwikkeling in de gaten te houden. Hetzelfde geldt voor het pendelen tussen consolideren en innoveren. Studenten zijn zelden op beide gericht terwijl beide wel voorkomen in de werkplek. Het lijkt daarom goed om als begeleiding alle hoekpunten van figuur 3.3 in de gaten te houden om de wendbaarheid van de student zo volledig mogelijk aan te spreken.

Daarmee voegt deze studie toe aan bestaande onderzoeken naar leerprocessen van studenten in het beroepsonderwijs (bijvoorbeeld Heusdens, 2018) dat naast het willen, kunnen en durven *toepassen* van kennis om deze verder te ontwikkelen en te voldoen aan de normen van goed werk in de leerwerk omgeving er bij studenten nog een ontwikkeling in het vakmanschap is. Het willen, kunnen en durven bijdragen aan de *ontwikkeling van het werk* als ontwikkelingsproces op zichzelf. Zicht op die ontwikkeling vraagt waarschijnlijk om een ander perspectief waarin het kunnen voorstellen van nieuwe handelingsmogelijkheden vanuit studenten zelf en het vertrouwen van de studenten centraal staan. Heusdens (2018) geeft bijvoorbeeld zelf ook aan dat er in haar onderzoek meer aandacht had kunnen zijn voor het voor gevoel dat studenten hebben wanneer zij beroepskennis ontwikkelen terwijl zij handelen. Dat voor gevoel lijkt zich ook voor te doen bij het voorstellen van nieuwe handelingsmogelijkheden en daarmee experimenteren. Het verdient aandacht om met de inzichten van Heusdens en dit onderzoek mogelijke relaties tussen de ontwikkeling van vakmanschap en wendbaar vakmanschap bij studenten te onderzoeken. Ook kunnen relaties tussen het genoemde voor gevoel en het kunnen voorstellen van nieuwe handelingsmogelijkheden en het vertrouwen nader worden onderzocht.

De wrijvingen en voornemens van studenten kunnen in hybride leerwerk omgevingen een vervolg krijgen op twee hoofdlijnen. In deze hoofdlijnen lijken 'het kunnen voorstellen van handelingsmogelijkheden' en 'het hebben van vertrouwen in die handelingsmogelijkheden' wezenlijk voor het ontwikkelen van wendbaar gedrag van studenten. Zichtbaar wordt, kortgezegd, dat geen handelingsmogelijkheden zien, onzeker zijn en het erbij laten en hulp vragen vaker samen voorkomen en dat hetzelfde geldt voor meerdere handelingsmogelijkheden zien, uitdagende twijfel hebben en het bedenken, overwegen, checken en uitproberen. Het kunnen voorstellen van handelingsmogelijkheden en het onzeker zijn of het hebben van uitdagende twijfel over de handelingsmogelijkheden lijken daarin een verschil te maken voor de aard en het vervolg van het proces van studenten.

Sommige processen kunnen worden getypeerd als processen waarin het wendbare vakmanschap moet worden opgestart (blauwe hoofdlijn), sommige als processen waarin het wendbare vakmanschap versterkt kan worden (oranje sublijn) en sommige als processen waarin het wendbare vakmanschap volledig op gang is (groene sublijn). Vanuit het perspectief van studenten hebben begeleiders meer oog voor studenten die onzeker zijn of uitdagende twijfel hebben. Studenten die zeker zijn worden minder begeleid. Wellicht omdat ze er zelf niet om vragen.

Ondanks dat deze lijnen onderscheidbaar zijn, wordt ook zichtbaar dat de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van studenten veranderlijk is in de zin dat ze kunnen doorlopen, verschillende duur hebben en dat een doorgaande ontwikkeling kan pendelen over de lijnen. Verschuivingen vinden veelal plaats als gevolg van de interactie tussen de intrapersonlijke ontwikkeling en de ervaringen in de leerwerk omgeving. Dat kan zijn interactie tussen studenten onderling, interactie met de werkplek en de fysieke omgeving, met klanten, zorgvragers in die omgeving, met opdrachtgevers en met collega's die ook in de leerwerk omgeving werken en met begeleiders. Daarmee heeft het onderzoek laten

zien dat het rekening houden met variaties in leerprocessen blijvend van belang is (zie ook Akkerman & Bakker, 2019 over de ontwikkeling van interesse in context(en)).

In de leerprocessen die zijn gevolgd, zijn begeleiders en ervaringen van studenten zelf het meest van invloed op de ontwikkeling, afgezet tegen de invloed van medestudenten of andere medewerkers. Daar staat tegenover dat de ervaringen van studenten en de begeleiders ook een negatieve invloed kunnen hebben op de ontwikkeling. Formele begeleiders doen niet altijd iets voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van studenten maar ze kunnen wel degelijk een positieve bijdrage leveren.

Dat begeleiders onzekere studenten en studenten in uitdagende twijfel meer begeleiden en dat studenten in veel gevallen zonder formele begeleiding een volledig ontwikkelingsproces doormaken als hun wendbare vakmanschap wordt aangesproken, roept vragen op over de aard en het waartoe van begeleiden. Als begeleiding bedoeld is om studenten het vakmanschap bij te brengen, in de zin van de het goed werk leveren zoals het hoort lijken zowel de aard als het waartoe anders te zijn dan wanneer begeleiding bedoeld is om de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap te begeleiden. In het geval van de ontwikkeling van vakmanschap kan het waartoe van het begeleiden worden getypeerd als de zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky (1978, p. 86) die door Van Oers (2019) aangescherpt is met de zin of betekenis van het nieuw te leren handelen en als volgt luidt: “de zone van naaste ontwikkeling is een zone van relevante handelingen binnen culturele activiteiten die het kind nog niet zelfstandig beheerst, maar wel betekenisvol kan uitvoeren met behulp van anderen of peers” (Van Oers, 2019, p. 10). In deze definitie zouden we kind kunnen vervangen door student en culturele activiteit door werk. In dat geval past deze definitie goed op het leren werken van studenten zodat zij werk kunnen uitvoeren zoals dat in de leerwerkgeving passend is. De zone van relevante handelingen in het werk die de student nog niet zelfstandig beheerst maar wel betekenisvol kan uitvoeren met behulp van anderen of peers. Echter, als het gaat om het ontwikkelen van het werk in de zin van het werk fijnlijpen of proberen te innoveren, zien we naast ontwikkelingsprocessen waarin studenten anderen nodig hebben om verder te komen, dat studenten relevante handelingen zelf ontwikkelen en ook blijven ontwikkelen (zie figuur 3.6). Het lukt sommige studenten dus om zelfstandig het werk en zichzelf te ontwikkelen en dat te blijven doen zonder tussenkomst van peers of begeleiders. Daarnaast hebben studenten niet altijd anderen of alleen zichzelf nodig om die ontwikkeling door te maken maar bieden leerwerkomgevingen stimuli en ruimte die bij studenten nieuwe wijvingen en nieuwe voornemens initiëren om opnieuw te gaan zoeken naar nieuwe handelingsmogelijkheden waarmee geëxperimenteerd kan worden. Rekening houdend met de bovenstaande gedachten, is het de moeite waard om te onderzoeken of de definitie van de zone van naaste ontwikkeling kan worden uitgebreid met de ‘hulp’ of stimulerende werking van de fysieke en sociale context en de ontwikkeling van het voorstellingsvermogen van studenten zelf. We zien die gedachten ook terug bij Kostogriz en Veresov (2021) die ruimte voor ontwikkeling breder zien dan alleen de ruimte die door anderen wordt geboden maar ook de ruimte die de lerenden zelf (h)erkennen (zie ook Lasmawan & Budiarta, 2020). Dat zou meer nadruk leggen op het door studenten zelf in ontwikkeling brengen van zichzelf en van werk in de leerwerkgeving. Literatuur over affordances in de werkplek (Billett et al., 2005) kan behulpzaam zijn bij deze zoektocht omdat het de interactie tussen de ontwikkeling van de leerwerkgeving en de ontwikkeling van de lerenden, in dit geval studenten, centraal zet. Eerste aanzetten voor die relaties zijn al gemaakt (Billett & Choy, 2013).

Naast vragen over bestaande kennis en wat dit onderzoek daaraan toevoegt, roept het inzicht in de leerprocessen vanuit het perspectief van het ontwikkelen van wendbaar vakmanschap

ook vragen op over de begeleiding van studenten. Zo is inzichtelijk geworden dat begeleiders absoluut van belang zijn voor het aanjagen, stimuleren of versterken van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten maar dat het ook kan zijn dat studenten zelf in de leerwerkgeving in staat zijn om zich te ontwikkelen. Dat roept de vraag op of er voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap niet primair moet worden uitgegaan van ruimte voor ervaringen van studenten. Dat wil zeggen eerst nagaan of studenten in de leerwerkgeving zelf in staat zijn om die ontwikkeling verder te brengen en dat mogelijk versterken om vervolgens wel te interveniëren als dat nodig lijkt te zijn. Het kan nodig zijn om als begeleider inzet te plegen als studenten zich in het blauwe deel van het leerproces bevinden waarin zij geen voornemen hebben en/of geen handelingsmogelijkheden kunnen voorstellen en/of geen vertrouwen hebben in een eigen rol of dat de handelingsmogelijkheden überhaupt goed kunnen werken. Tegelijkertijd kunnen begeleiders zich er ook voor inzetten om de goed lopende ontwikkeling van het wendbare vakmanschap te versterken. Als we begeleiden zien als situaties waarin begeleiders de ontwikkeling van studenten monitoren en daarop ingrijpen dan vraagt het begeleiden van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten wellicht meer om primair te monitoren dan te interveniëren. Uiteraard kan het monitoren opleveren dat de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap van studenten te wensen overlaat en dat interventie noodzakelijk is.

Noodzakelijk ingrijpen is waarschijnlijk per definitie normatief en gebeurt op het moment dat begeleiders het idee hebben dat de ontwikkeling van studenten onvoldoende is of versterkt kan worden. Begeleiders kunnen monitoren of studenten zich in een blauw, oranje of groen ontwikkelingsproces bevinden en hoe ‘beweeglijk’ dat nog is. Een genuanceerd beeld van uitdagende twijfel, zeker en onzeker is daarvoor van belang. Uitdagende twijfel is mogelijk het streven waard omdat in die toestand studenten erg alert zijn op de uitkomsten van hun experimenteergedrag en kan daarom voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap worden gezien als wenselijk voor het bewustwordingsproces van studenten. Daarnaast kunnen begeleiders ook nagaan of studenten gericht zijn op het bijdragen aan het consolideren of het innoveren van het werk en of daar een verschuiving in wenselijk is. Ook kunnen ze nagaan of studenten zich realiseren dat zij daarin iets te leren hebben in plaats van alleen bij te dragen aan het werk of vice versa. De norm is dan dat begeleiders studenten helpen om wendbaarheid te ontwikkelen op alle hoekpunten van figuur 3.3 en daartussen te pendelen indien nodig.

Kortom, met dit onderzoek is het perspectief van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap als nastrevenswaardig ontwikkelingsproces neergezet en is inzicht verkregen in het proces. Het perspectief roept echter ook vragen op over wat er dan precies nagestreefd kan worden en hoe zich dat verhoudt tot andere ontwikkelingen die studenten doormaken zoals de ontwikkeling van hun vakmanschap. Daarnaast roept het vragen op over hoe dergelijke ontwikkelingsprocessen geïnitieerd of versterkt kunnen worden. Beide zullen in de hoofdstukken hieronder verder worden uitgewerkt.



Hoofdstuk 4

Begeleiden in hybride leerwerkomgevingen

door Anne Khaled, Machiel Bouwmans, Caroline van Leeuwen & Monique van de Laarschot

In hoofdstuk 1 en 3 van deze rapportage is te lezen dat het leren van een beroep steeds vaker wordt geassocieerd met het ontwikkelen van wendbaar vakmanschap. Het gaat hierbij om vakmensen die in staat zijn om te leren terwijl ze aan het werk zijn. Zij kunnen dan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het werk en/of zichzelf. Dat doen zij door het werk en/of zichzelf aan te passen naargelang de omstandigheden (Mazereeuw et al., 2021). Er is ook geconstateerd dat hybride leerwerkomgevingen potentie hebben om deze wendbaarheid bij studenten uit te lokken (hoofdstukken 1 en 2). Het is namelijk belangrijk om studenten voldoende te betrekken bij relevante werksituaties die plaatsvinden op de werkvloer, maar studenten óók te helpen om te leren van deze werksituaties. Leerwerk-omgevingen op de grens van school en werk, zoals hybride leerwerkomgevingen, moeten zorgen voor een betere verbinding tussen concrete werksituaties en de meer theoretische en conceptuele kant van de opleiding (Bouw, Zitter, & de Bruijn, 2019; zie ook hoofdstuk 2 van dit rapport).

In een hybride leerwerkomgeving is er een mix van begeleiders zoals docenten, praktijkbegeleiders, opdrachtgevers en collega's bij het leren van de studenten betrokken. En om het nog complexer te maken, nemen deze soms ook verschillende rollen aan, zoals docenten die een klant simuleren of als docenten ook opdrachtgever zijn. Begeleiders in hybride leerwerkomgevingen ervaren hun taak als uitdagend (Khaled et al., 2021). Veel begeleiders vinden het moeilijk om het werken en het leren tegelijkertijd te begeleiden. Bruining (2016) stelt dat begeleiders de traditionele rolopvattingen en rolinvullingen van 'docent' en 'praktijkbegeleider' het werken en leren in de weg zitten en moeten doorbreken. Maar er is erg weinig kennis over het begeleiden van lerenden in deze leerwerkomgevingen. Om de verschillende typen begeleiders (docenten, praktijkbegeleiders en coaches) inzicht te geven in de manieren van begeleiden in hybride leerwerkomgevingen richtte het onderzoek zich in op de volgende onderzoeksvraag.

“Welke begeleidingstrategieën hanteren verschillende begeleiders van hybride leerwerkomgevingen?”

Conceptueel kader

Begeleiden = denken en doen

Wij benaderen begeleiding in termen van strategieën. Een begeleidingsstrategie bestaat uit het denken en het doen (Figuur 4.1). Een begeleidingsstrategie kan worden opgevat als de persoonlijke kennis, overtuigingen en gedachten over de werkplek, instrumenten, collega's, regels en taakverdeling die een begeleider gebruikt om te handelen. Begeleidingsstrategieën zijn het resultaat van bewuste overwegingen over hoe te begeleiden, zij ondersteunen feitelijk het handelen van de begeleider in de gegeven context (Harms et al., 2017). Daarom moeten we niet alleen inzicht krijgen in de interventies (het doen) van begeleiders, maar ook in de redenen en motieven die daaraan ten grondslag liggen (het denken).

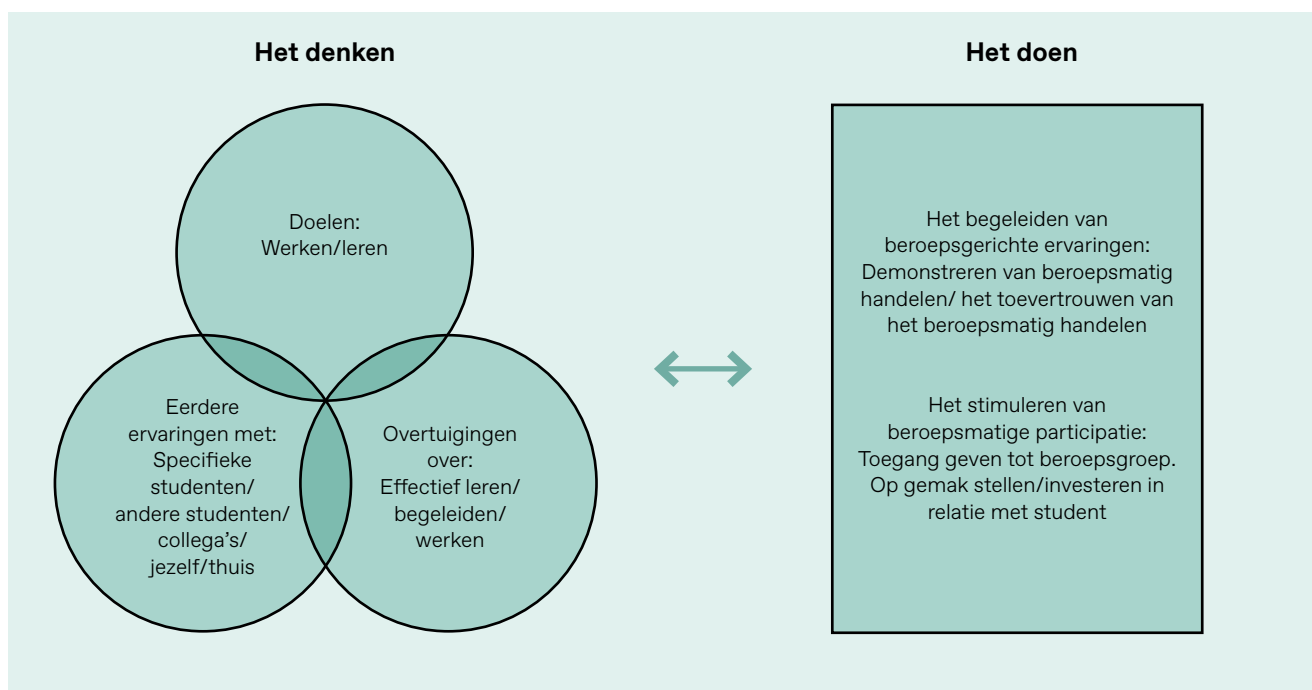
Het denken

Begeleiders gebruiken kaders om te interpreteren wat er precies aan de hand is en welke mogelijke stappen er genomen kunnen worden (de Bruijn, 2012; Filliettaz et al., 2015).

Ten eerste bestaan kaders uit sociaal en cultureel gerelateerde ervaringen uit het verleden die de huidige situatie van de begeleider helpen te informeren en interpreteren. Bijvoorbeeld ervaringen uit het verleden met de specifieke student en persoonlijke levensbeschouwingen vormen een kader voor hoe de begeleider de situatie ziet. Deze kaders hangen ook samen met de interventies en kunnen zich tijdens de interventies ontwikkelen.

Ten tweede behoren de doelen van de begeleider tot het kader, deze kunnen sterk gericht zijn op het leren van studenten, maar kunnen ook meer gericht zijn op het productieproces (Esmond, 2020).

Ten derde informeren overtuigingen over effectief leren, begeleiden en werken de beslissing om te interveniëren en op welke manier dat het beste kan (Jenkins, 2011). Een begeleider kan van mening zijn dat studenten het meest effectief leren wanneer zij volledig zelf verantwoordelijk zijn voor de werkactiviteit. Een andere begeleider kan van mening zijn dat studenten eerst met een expert moeten meelopen voordat zij het werk zelf gaan uitvoeren.



Figuur 4.1: Conceptueel kader begeleidingsstrategieën van begeleiders in leerwerkomgevingen

Het doen

Het doen heeft betrekking op de begeleidingsactiviteiten of interventies die begeleiders toepassen. Er is nauwelijks onderzoek naar begeleidingsinterventies specifiek in hybride leerwerk-omgevingen. Gelukkig is er tegenwoordig meer onderzoek gedaan naar het begeleiden van werkpleklers waaruit geput kan worden. Ceelen et al., (2021) maken in hun review naar werkplek-leren onderscheid in het begeleiden van beroepsgerichte ervaringen en het stimuleren van beroepsmatige participatie.

Het begeleiden van beroepsgerichte ervaringen, bestaat uit het voordoen of demonstrenen van het beroepsmatig handelen en het toevertrouwen van het beroepsmatig handelen.

Het demonstrenen van het beroepsmatig handelen gaat over het voordoen in de breedste zin van het woord. Begeleiders doen bijvoorbeeld het handelen voor en vertellen tijdens het handelen wat ze aan het doen zijn, of ze stellen studenten vragen over hun handelen. Begeleiders kunnen studenten ook bevragen om hun manier van handelen te vertellen, toe te lichten en te onderbouwen. Het toevertrouwen van het beroepsmatig handelen kan door taken en activiteiten voor studenten te selecteren. Zij bepalen dan bewust welke werkzaamheden geschikt zijn voor studenten of zelfstandig uitgevoerd zouden kunnen worden door de studenten. Begeleiders kunnen dan 'als een vlieg op de muur' meekijken en onmiddellijke feedback en hulp geven wanneer dat nodig is. Ze kunnen hun ondersteuning ook geleidelijk afbouwen en studenten stimuleren om meer verantwoordelijkheden te dragen.

Het stimuleren van beroepsmatige participatie heeft vooral een sociaal karakter. Begeleiders helpen studenten dan ingroeien in de beroepsgemeenschap. Dit kan door studenten uit te nodigen voor teamoverleggen, te betrekken bij gesprekken tijdens de lunch en toegang te geven tot bepaalde software. Begeleiders stellen de studenten ook op hun gemak en investeren in een goede relatie met de student.

Het denken en doen van begeleiders beïnvloeden elkaar (Berger et al., 2018; De Bruijn, 2012; König, 2012; Van Driel et al., 2001). Als de begeleider bijvoorbeeld sterk gericht is op het eindproduct, dan zullen de interventies van de begeleider ook vooral gaan over de kwaliteit van het werkproces en product. Als de begeleider meer bezig is met wat de student bezighoudt in het werk en waar hij/zij nog kan groeien, dan is de kans groot dat de begeleider vaker bespreekt met de student wat mogelijke oplossingen zijn van het probleem die passen bij de student. Maar onbekend is of deze redenatie toereikend is. Wellicht spelen er andere overwegingen mee. Ook bestaat het vermoeden dat de begeleidings-activiteiten van Ceelen et al., (2021) niet één op één van toepassing zijn in hybride leerwerk-omgevingen omdat hier het leren meer centraal staat dan bij werkplek-leren zoals stages.

Om meer zicht te krijgen op de manieren waarop docenten en werkplekopleiders studenten in hybride leerwerk-omgevingen begeleiden, is een grootschalige veldstudie gedaan.

Methode

Onderzoeksvragen

De volgende vragen stonden in dit gedeelte van het project centraal:

“Welke begeleidingsstrategieën hanteren verschillende begeleiders van hybride leerwerk-omgevingen?”

- Hoe vaak komen de begeleidingsstrategieën voor?
- Hoe verschilt de begeleiding per hybride leerwerk-omgeving?

- Hoe verschilt de begeleiding per type begeleider?
- Hoe verschilt de begeleiding per type begeleidingssituatie?
- Hoe verschilt de begeleiding per niveau en leerjaar van de studenten?

Participanten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een meervoudige casusstudie uitgevoerd (Yin, 2009). Er is eerst een selectie gemaakt van vijf hybride leerwerk-omgevingen waarin begeleiders werken die ervaring hebben met het begeleiden van studenten tijdens het werken. De selectie van deze hybride leerwerk-omgevingen is besproken in hoofdstuk 2. Na de selectie van de hybride leerwerk-omgevingen zijn alle begeleiders die in de vijf hybride leerwerk-omgevingen werkten benaderd en er is gevraagd of zij één of meerdere studenten konden vinden die bereid waren om mee te doen aan het onderzoek. De meeste begeleiders vonden één of meerdere studenten en stemden beide op vrijwillige basis in om te participeren in het onderzoek. Dit onderzoek had als doel zicht te krijgen op de verschillende begeleidingsstrategieën die begeleiders in hybride leerwerk-omgevingen hanterden. Een casus bestond uit het denken en het doen van een begeleider tijdens een begeleidingsmoment in één van de hybride leerwerk-omgevingen. Uiteindelijk hebben 38 begeleiders deelgenomen aan het onderzoek. Er is een onderscheid gemaakt in de volgende typen begeleiders:

- Docent als werkplekbegeleider: een docent van de mbo-instelling die studenten op hun werkplek begeleidt. Deze begeleiding kan zowel inhoudelijk zijn vanuit eigen expertise als gericht op het leer- of werkproces. Deze docenten zijn voor een deel van hun aanstelling ingeroosterd op de werkplek van studenten.
- Praktijkbegeleider: een begeleider vanuit de organisatie waar de werkplek van de student zich bevindt. Deze begeleiding kan ook zowel inhoudelijk zijn vanuit eigen expertise als gericht op het leer- of werkproces.
- SLB'er: een studieloopbaanbegeleider en leercoach die studenten begeleidt bij hun onderwijsloopbaan (gericht op leren van de student), op hun voorbereiding op hun loopbaan als professional en ze coachen op hun professionele ontwikkeling.
- Opdrachtgever: de eigenaar van de opdracht waaraan studenten werken. Dit kan zowel een opdrachtgever vanuit een externe organisatie zijn, als een interne opdrachtgever vanuit de mbo-instelling.
- Vakdocent: een docent van de mbo-instelling in de rol van vakdocent, verantwoordelijk voor het verzorgen van onderwijs in een bepaald vakgebied.

In totaal zijn er bij deze 38 begeleiders 103 begeleidingsmomenten bevraagd en geanalyseerd. Tabel 4.1 geeft de kenmerken van de begeleiders weer.

Dataverzameling

De dataverzameling vond plaats van april 2018 tot januari 2020 door meerdere onderzoekers aan de hand van een gestandaardiseerd dataverzamelingsprotocol. Er is gekozen voor een stimulated-recall interview om inzicht te krijgen in het denken en doen van de begeleiders tijdens begeleidingsmomenten (Lyle, 2003). Het ging hierbij om de gedachten tijdens het begeleidingsmoment en hun redenen voor het inzetten van de begeleidingsactiviteiten. Om deze gedachten vast te leggen, moesten de onderzoekers een herinnering creëren voor de begeleiders. Dit werd gedaan door studenten gedurende één dagdeel van ongeveer vier uur te volgen. Alle momenten waarop de studenten begeleid wer-

den zijn op video- of geluidsband opgenomen. Na afloop van het dagdeel werden de begeleidingsmomenten geselecteerd die gebruikt werden voor het stimulated-recall interview met de begeleider. De fragmenten werden in eerste instantie geselecteerd door twee onderzoekers die gedurende het dagdeel aanwezig waren en notities op een observatieschema hebben gemaakt. De fragmenten moesten beroepsgerichte gesprekken bevatten en verstaanbaar zijn. De momenten werden met de betreffende begeleider besproken, waarna de begeleider de definitieve keuze voor fragmenten maakte, gemiddeld werden er twee momenten per begeleider besproken.

Tijdens het stimulated-recall interview speelden de onderzoekers de fragmenten af en stopten de opnames verschillende keren om, met een gestandaardiseerd interviewprotocol, vragen te stellen over de handelingen (doen) en de gedachten (denken) van de begeleiders. We stelden vragen als ‘Wat was je op dat moment aan het doen?’, ‘Wat wilde je op dat moment bereiken?’, en ‘Wat dacht je op dat moment?’.

Data-analyse

De interviews zijn getranscribeerd en ingevoerd in het analyseprogramma ‘Atlas.TI’. Video- en geluidsbanden werden bewaard en niet gebruikt voor analyse van dit hoofdstuk. De analyse bestond allereerst uit het vaststellen van betekenisvolle analyse-eenheden. Volgens Aviv (2001) is een betekenisvolle eenheid een uitspraak of meerdere samenhangende uitspraken die op coherente wijze een idee beschrijven. In dit onderzoek is ervoor gekozen om een antwoord op een vraag en de antwoorden op de vervolgvragen op te vatten als een betekenisvolle eenheid. Om een overzicht te krijgen van het denken en het doen van de begeleiders, werden de betekenisvolle eenheden gecodeerd en gecategoriseerd met behulp van het theoretisch raamwerk (Figuur 4.1): doelen, eerdere ervaringen, overtuigingen en begeleidingsactiviteiten. De begeleidingsactiviteiten betreffen het begeleiden van beroepsmatige activiteiten en beroepsmatige participatie (Ceelen et al., 2021) en werden gebruikt als synthetiserende concepten (Bowen, 2006). De synthetiserende concepten gaven richting bij het opbouwen van inductieve analyse van de begeleidingsactiviteiten.

De analyse resulteerde in rationales van het hoe en waarom begeleiders deze activiteiten toepassen. Deze rationales waren gebaseerd op het denken en doen, de feitelijke begeleidingsactiviteiten die de begeleider zegt uit te voeren (de aspecten van het theoretische kader, Figuur 4.1). De onderzoekers lieten ruimte voor inductieve analyses door in geval van andere relevante informatie die in verband konden worden gebracht met de rationales dit in de analyse op te nemen. De aspecten van de rationales werden door een onderzoeker samengevat in een matrix en door een andere onderzoeker gecontroleerd. Bij verschillende interpretaties tussen twee onderzoekers is op basis van het transcript van het interview consensus bereikt en indien nodig een derde onderzoeker gevraagd. De toegevoegde interpretatie van de derde onderzoeker heeft er bij alle begeleidingsmomenten toe geleid dat er consensus is bereikt. Vervolgens werden de begeleidingsmomenten van alle begeleiders vergeleken op elk aspect van het theoretische kader om tot patronen te komen voor het beschrijven van begeleidingsstrategieën in hybride leerwerkomgevingen. Overeenkomsten op onderdelen uit het theoretisch raamwerk tussen alle de begeleidingsmomenten brachten bepaalde patronen aan het licht. Het zoeken naar verschillen tussen elk aspect van de begeleidingsmomenten maakte het mogelijk om nuances in de patronen te vinden die de verschillen in begeleidingsmomenten rechtvaardigen (zie ook Yin, 2009). Tijdens het proces hebben de onderzoekers de betrouwbaarheid en validiteit in acht genomen door bijvoorbeeld gebruik te maken van meerdere onderzoekers en regelmatige *peer debriefings* (Poortman & Schildkamp, 2012). Dit resulteerde in een richten-empoweren continuüm dat de begeleidingsstrategieën van begeleiders in hybride leerwerkomgevingen representeert.

Tot slot zijn beschrijvende gegevens berekend met het analyseprogramma SPSS versie 26 om antwoord te geven op de deelvragen. Om dit te kunnen doen hebben de onderzoekers alle begeleidingsmomenten een waarde gegeven dat overeenkomt met de plek op het richten-empoweren continuüm. De waarden waren 1 richten, 2 richten en beetje empoweren, 3 mix van richten en empoweren, 4 empoweren en beetje richten en 5 empoweren. Dit deden de onderzoekers in tweetallen om de betrouwbaar-

Tabel 4.1: Kenmerken van de begeleiders

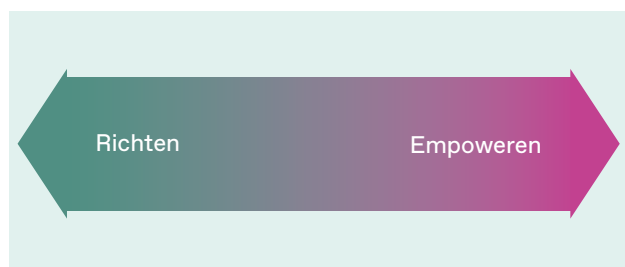
Hybride leerwerkomgeving	Aantal begeleiders (N= 39)	Begeleidingsmomenten (N=103)	Type begeleiders	Geslacht begeleiders	Niveau begeleide studenten	Leerjaar begeleide studenten
1. Marketing en communicatie	5	11	Docenten als werkplekbegeleider, opdrachtgever	V: 2 M: 3	4	2 & 3
2. Engineering en werktuigbouwkunde	7	28	Docent als werkplekbegeleider, praktijkbegeleider, opdrachtgever	M: 7	4	3 & 4
3. Zorg en welzijn	14	34	Docent als werkplekbegeleider, praktijkbegeleider, SLB'er	V: 12 M: 2	3 & 4	1, 2 & 3
4. Facilitair management en horeca	10	22	Docent als werkplekbegeleider, vakdocent	V: 1 M: 9	2 & 4	1, 2, 3 & 4
5. Facilitair management	3	8	Docent als werkplekbegeleider, praktijkbegeleider	V: 2	4	4

heid te waarborgen. Met de waardes per begeleidingsmoment zijn beschrijvende gegevens berekend over hoe vaak de begeleidingsstrategieën voorkomen en hoe de begeleiding verschilt per hybride leerwerk omgeving, type begeleider, type begeleidings-situatie, niveau en leerjaar van de studenten.

Resultaten

Welke begeleidingsstrategieën hanteren begeleiders in hybride leerwerk omgevingen?

Uit de analyse van de gegevens blijkt dat er een enorme diversiteit aan manieren van begeleiden in hybride leerwerk omgevingen te bestaan. Er manifesteert zich een patroon van begeleidingsstrategieën wanneer de 103 begeleidingsmomenten vergeleken werden. Die manieren van begeleiden bevinden zich namelijk tussen twee uiterste strategieën op één begeleidingscontinuüm, namelijk tussen *richten* en *empoweren* (Figuur 4.2, Khaled et al., 2021). Begeleiders passen in hun begeleiding vaak een combinatie van richten en empoweren toe: op het ene moment zijn ze bijvoorbeeld meer aan het richten en op het andere moment meer aan het empoweren.



Figuur 4.2 Het richten-empoweren continuüm

Richten

Wanneer begeleiders richten, sturen ze het leer- of werkproces in een bepaalde richting omdat dit op dat moment nodig is volgens hen. Hun verwachtingen over hoe het werkproces of product eruit zou moeten zien of algemene veronderstellingen over het functioneren van studenten lijken belangrijk te zijn voor het toepassen van richten in de begeleiding. Begeleiders hebben bijvoorbeeld duidelijke verwachtingen over een product – zoals voorwaarden waaraan een goed plan van aanpak of een technische tekening van studenten moet voldoen – of bij handelingen van studenten – zoals over hoe je een goed telefoongesprek voert of over hoe je je als leidinggevende opstelt in de keuken.

Begeleiders richten wanneer zij vinden dat de situatie erom vraagt, bijvoorbeeld omdat de veiligheid van studenten in het geding komt is, er klantrisiko is (omdat de kwaliteit van het werk van de student onvoldoende is of omdat het werk vertraging oploopt), omdat de student erom vraagt of vastloopt, of de student niet toe is aan zelfstandig werken. Begeleiders wijzen dan bijvoorbeeld taken toe aan studenten of hakken de taken in kleine stukjes. Ze houden goed in de gaten of het leer- en werkproces wel gaat zoals het moet. Wanneer het niet gaat zoals het volgens hen zou moeten, grijpen begeleiders in of geven ze bijvoorbeeld aan wat studenten moeten doen of hoe ze het moeten doen. Deze begeleiders geven feedback, meestal in een nabespreking, die vooral gericht is op de vraag of het product of proces voldoet aan de eisen of verwachtingen. In de interactie met de student zie je dan dat de begeleider de grootste ruimte inneemt.

Kenmerken van begeleiders die vooral richten:

- Nauwgezet observeren
- Voordoën
- Ingrijpen
- Overnemen
- Handlungsmöglichkeiten anreiken (wat en hoe)
- Beoordelen
- Focus houden op het werkproces
- Handelen laten onderbouwen
- Stimulieren na te denken over het handelen

Kenmerken van begeleiding bij richten, ten opzichte van empoweren:

- Meer aanbodgericht
- Meer waardeoordelen
- Meer taakgericht
- Meer voorkomen van onveilige situaties
- Meer oplossingsgericht
- Meer gericht op leren het werk goed doen/afmaken

Empoweren

Begeleiders die empoweren ondersteunen studenten bij het aangaan van uitdagingen tijdens het werken en leren. Zij laten studenten grotendeels zelf bepalen hoe zij hun ontwikkelingsruimte invullen en zij onderzoeken hoe ze het leerproces van de student daarbij kunnen ondersteunen. Ze achterhalen of kennen de sterke en zwakke punten van de studenten en willen met deze informatie het maximale uit de studenten halen. Deze begeleiders willen zich zo veel mogelijk gelijkwaardig positioneren ten opzichte van de student. Ze willen de eigen verantwoordelijkheid en het keuzeprocess van de studenten bevorderen en daarbij rekening houden met het leerproces van de studenten. Ze zeggen vertrouwen te hebben in de studenten en geven ze in toenemende mate controle en autonomie over hun handelen.

Doordat de student volgens de begeleider al een bepaalde benodigde zelfstandigheid heeft, weet wat hij/zij moet doen, op welke manier, zich aan de planning kan houden en/of meer complexere taken aankan, nemen begeleiders een meer afwachtende, luisterende houding aan en zijn zij meer op afstand. Het kan ook zo zijn dat begeleiders studenten juist betrekken bij het oplossen van complexe problemen door op een gelijkwaardige manier met hen verschillende handlungsmöglichkeiten te bespreken die kunnen helpen om het probleem op te lossen. Deze begeleiders moedigen studenten aan om met eigen ideeën voor het verbeteren van werk te komen. Ook stimuleren ze studenten om na te denken over hoe ze zichzelf zien in relatie tot de het werk en het beroep. Bij het empoweren ligt de regie, het initiatief, meer bij de student. De student heeft in de interactie de grootste ruimte.

Kenmerken van begeleiders die vooral empoweren:

- Luisteren
- Bevestigen
- Vragen hoe studenten ondersteund willen worden
- Betrekken student(en) bij het signaleren en oplossen van problemen
- Moedigen student(en) aan om met eigen ideeën voor verbetering te komen
- Stimulieren student(en) om zelf na te denken

Kenmerken van de begeleiding bij empoweren, ten opzichte van richten:

- Meer gelijkwaardigheid tussen begeleider en de student
- Meer kritische reflectie bevorderen bij student
- Meer focus op zelfstandigheid/verantwoordelijkheid van de student
- Meer vanuit de sterke punten/aandachtspunten van de specifieke student

In dit onderzoek is gekeken naar het DOEN en het DENKEN (voor de leesbaarheid hier in hoofdletters geschreven) van verschillende begeleiders in de vijf hybride leerwerkomgevingen. Het DOEN zijn de begeleidingsactiviteiten of de interventies die de begeleiders hanteren en het DENKEN, de redenties achter hun begeleidingsactiviteiten, oftewel het interne kader dat begeleiders gebruiken tijdens hun begeleiding. Uit de resultaten van de studie was te zien dat de categorieën van het DOEN uit het conceptueel kader gedeeltelijk standhielden, maar dat er ook afwijkingen zijn wat ertoe leidde dat er een fijnmazigere indeling van de categorieën is gemaakt.

Bij het *begeleiden van beroepsmatige activiteiten* was te zien dat begeleiders op drie manieren begeleiden: (1) ze bieden studenten ruimte om beroepsgerichte ervaringen op te doen, (2) ze begeleiden handelingsmogelijkheden van studenten en (3) ze helpen studenten met het evalueren van beroepsgerichte activiteiten.

Bij het *stimuleren van beroepsgerichte participatie* zagen we dat begeleiders (1) een veilig leer-werkklimaat creëerden voor de studenten en (2) het beroepsmatige gedrag van de studenten bevorderden. Tabel 4.2 laat de soorten begeleidingsactiviteiten in

hybride leerwerkomgevingen zien en hoe dit zich uit in een meer richtende en meer empowerende begeleidingsstrategie.

Voorbeelden gehanteerde begeleidingsstrategieën in hybride leerwerkomgevingen

Ter verduidelijking vergelijken we drie begeleidingsmomenten (zie Figuur 4.3) die verspreid zijn over het continuüm. Het eerste moment is van begeleider Moos (docent op de werkplek) die vooral aan het richten was. Hij begeleidt studenten die een herontwerp moeten maken voor de energievoorziening en aandrijving van een pont. Hij heeft bij een andere groep studenten ervaren dat zij soms de praktijk uit het oog verloren en hij wil controleren of dat nu niet weer gebeurt. Hij merkt op dat de studenten een verkeerde kant op gaan. Ze hebben wel handelingsmogelijkheden, maar volgens Moos niet de juiste. Hij grijpt in door aan de studenten vragen te stellen over het doel van de opdracht en waar ze geen aandacht meer aan hoeven te besteden. Moos vindt dat hij een helpende en bewakende rol heeft als begeleider. In het werk gaat het volgens hem om tijd en geld.

Het tweede moment is een combinatie van richten en empoweren. Ella is een docent die de rol van werkplekbegeleider in een

Tabel 4.2. Soorten begeleidingsactiviteiten in hybride leerwerkomgevingen

DENKEN		Leren van nieuwe en complexe taken, efficiëntie en voortgang en vermijden van risico's. Duidelijke beelden over werkprocessen, diensten, producten	Zorgen dat studenten het werk goed leren uitvoeren & stimuleren van zelfstandigheid én kritisch nadenken over de (impact van) handelingsmogelijkheden	Proces in de gaten houden, bevorderen en tijdig op inspelen. Aansluiten bij de student, kritische reflectie op gang brengen	Overdragen van verantwoordelijkheid naar student	Hoge verwachtingen van studenten en maximale uit studenten halen, vertrouwen in de student
DOEN: Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Beroepsgerichte ervaringen bieden	Werk overnemen, ingrijpen, taak selecteren	Vragen stellen om zicht te krijgen op stand van zaken werk en leerwensen	Vrijheid geven aan de student	Zelfstandig laten werken, zelfstandig problemen laten oplossen	Uitdagingen creëren waar studenten eigen verantwoordelijkheid kunnen nemen
	Begeleiden van handelingsmogelijkheden	Aanreiken, kritische richtinggevende vragen stellen	Monitoren van werkproces, zeggen hoe te handelen, voordoen	Enkele handelingsmogelijkheden aanreiken, tijdig corrigeren, geeft hints	Luisteren, prikkelende vragen stellen, consequenties laten benoemen en anticiperen op acties, vragen naar dwarsverbanden	Checkvragen stellen, zetje geven, expres niet ingrijpen (als de situatie het toelaat)
	Evalueren van beroepsgerichte activiteiten	Consequenties van acties benoemen	Feedback geven op product of proces	Middels open en gesloten vragen handelen laten onderbouwen	Nabespreken met eigen geformuleerde doelen	Middels open vragen kritische reflectie op acties
DOEN: Begeleiden van beroepsmatige participatie	Veilig leer-/werkklimaat creëren	Steunen door (fysiek) dicht bij te zijn	Nabij zijn, bereikbaar zijn, psychologische veiligheid waarborgen	Makkelijk bereikbaar zijn, complimenten geven, empathie en begrip tonen	In de buurt zijn/of zij aan zij werken (soms samen), op gemak stellen, enthousiasmeren	Gelijkwaardige werk/leer situatie creëren
	Begeleiden van beroepsmatig gedrag	Confronteren met beroepshouding/gedrag	Helpen leerwensen formuleren	Middels open en gesloten vragen beweegredenen laten onderbouwen	Vragen naar impactvolle ervaringen	Aannames en gewoontes van zichzelf en studenten ter discussie

zorginstelling heeft. Ze voert een coachgesprek met een student. Ella stimuleert de student richting zelfstandigheid. Ze bevordert de student zelf na te denken door te vragen waar de student zelf feedback op wil hebben. Hiermee wil ze reflectie bij de student bevorderen. Tegelijkertijd is ze meer aan het richten als ze feedback geeft op het verslag van de student en als ze het belang van het bekijken van diverse zorgplannen benadrukt. Daarmee geeft ze aan hoe de student moet handelen.

Het derde moment is van Stijn, die vooral empowert; hij leert studenten leiding te geven in de keuken. In deze casus kent Stijn de student goed; hij weet dat de student het zelf kan, maar dat hij

ook meer zelfvertrouwen kan opbouwen. Stijn kiest ervoor om niet te veel voor te doen en uit te leggen, want hij wil proberen dat de leidinggevende student zelf gaat nadenken over zijn werkzaamheden en wat de student gaat bespreken met zijn medewerkers aan wie hij leidinggeeft. In een vraaggesprek geeft Stijn aan dat hij in de student gelooft, stelt veel vragen om de student zich te laten voorbereiden op de situatie, zoals het afwegen van verschillende mogelijke interventies.

Het DOEN en DENKEN worden toegelicht op verschillende posities van het continuüm, aan de hand van begeleidingsmomenten. Daarnaast worden de verschillende posities op het continuüm

	Situatie	DENKEN	DOEN
Richten	 <p>Moos: signaleert dat een groep studenten niet de juiste informatie gebruikt, en grijpt in een andere groep in om dat bij hen te voorkomen.</p>	<p>Doel: werken en motivatie stimuleren: voorkomen dat studenten iets gaan doen wat niet nodig is, en dan teleurgesteld raken.</p> <p>Ervaringen: andere studenten lieten al zien dat zij informatie hadden opgezocht waar ze eigenlijk niets aan hebben.</p>  <p>Overtuigingen: studenten moeten een positief gevoel overhouden aan een project. Dat maakt het makkelijker voor iedereen en meer haalbaar voor de studenten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - interrumpen in de groep studenten - een taak selecteren voor studenten
Richten & empoweren	 <p>Ella: voert een coachgesprek met een student. Ze stimuleert haar zelf na te denken door te vragen waar de student feedback op wil hebben.</p>	<p>Doel: Kennismaken, helder krijgen waar ze mee bezig is en of ze hulp nodig heeft. Student laten nadenken over haar handelen.</p> <p>Ervaringen: Deze student is voortvarend en intrinsiek gemotiveerd, maar heeft de vereiste ervaring nog niet.</p>  <p>Overtuigingen: Student moet de regie nemen. Zelf nadenken werkt beter. Je kunt verder komen als je jezelf kritische vragen stelt. Student heeft een doel voor ogen nodig om gemotiveerd te blijven. De beste motivatie is intrinsieke motivatie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vraagt de student waarop ze feedback wil krijgen en bevordert persoonlijke reflectie - geeft tussentijdse feedback op een verslag - onderstreept het belang van het bekijken van diverse zorgplannen
Empoweren	 <p>Stijn: Tijdens een restaurantdienst stelt de begeleider vragen aan de student zodat die kan anticiperen op de situatie die komen gaat als hij zelfstandig gaat handelen</p>	<p>Doel: wil de zelfstandigheid van de student versterken zodat de student binnen enkele weken zelf de keuken kan beheren.</p> <p>Ervaringen: Heeft specifieke ervaringen met de student. weet dat de hij de vaardigheden heeft om met de situatie om te gaan. Gebruikt eigen uitgebreide ervaringen in de keuken en met studenten om te merken dat iemand zich niet lekker voelt.</p>  <p>Overtuigingen: door de student zekerheden te geven, zal de student zien dat hij/zij in staat is te groeien en zich te ontwikkelen. Er is geen leerplan, het hangt van de student af.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stelt veel vragen aan de student om handelingsmogelijkheden te verkennen - vraagt de student om na te denken over een aantal specifieke actiemogelijkheden - doorloopt 'wat-als'-scenario's om te anticiperen op mogelijke gevolgen en situaties - moedigt student aan door hem te vertellen dat hij in de student gelooft

Figuur 4.3. Voorbeelden van gehanteerde begeleidingsstrategieën in hybride leerwerkomgevingen

met elkaar vergeleken. De posities zijn als volgt:



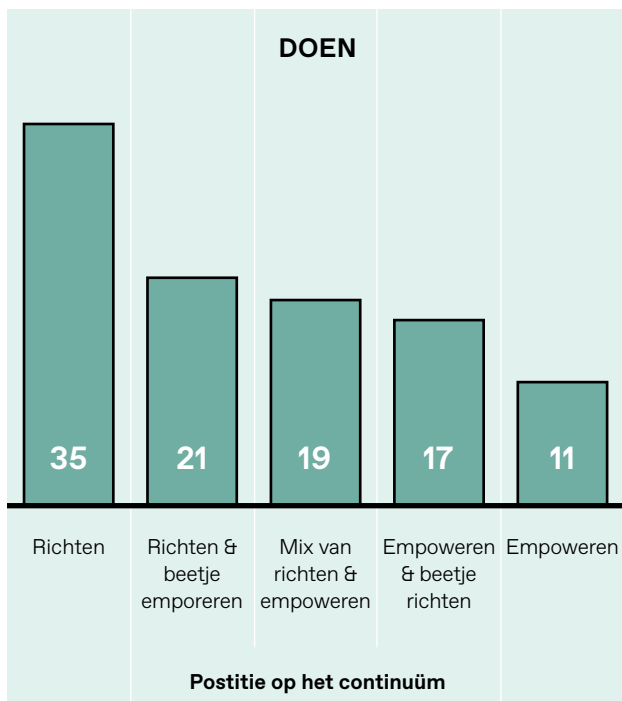
Figuur 4.4. Duiding posities op continuüm van richten- empoweren

In totaal zijn 103 begeleidingsmomenten wat betreft DOEN en DENKEN ingedeeld op dit continuüm. De resultaten staan in figuur 4.5 (DOEN) en figuur 4.6 (DENKEN). Omdat voor elke begeleider het DOEN en DENKEN apart op het continuüm zijn geplaatst, kan het zijn dat het DOEN en DENKEN *binnen* begeleidingsmomenten anders scoren op het continuüm. Bijvoorbeeld doordat een begeleider in zijn DOEN vooral aan het richten is, terwijl de redenatie (DENKEN) erachter meer empowerend is.

Hoe vaak komen de begeleidingsstrategieën voor?

Belangrijkste bevindingen:

Het lijkt erop dat begeleiders over het algemeen een iets sterkere voorkeur hebben voor het richten. Maar ook meer empowerende strategieën zijn waargenomen. In de meeste gevallen is het DENKEN en DOEN van de begeleiders in één lijn, wat wil zeggen dat als ze richten dit ook doen vanuit doelen, overtuigingen en ervaringen die maken dat ze richten, hetzelfde geldt voor meer empowerende strategieën.



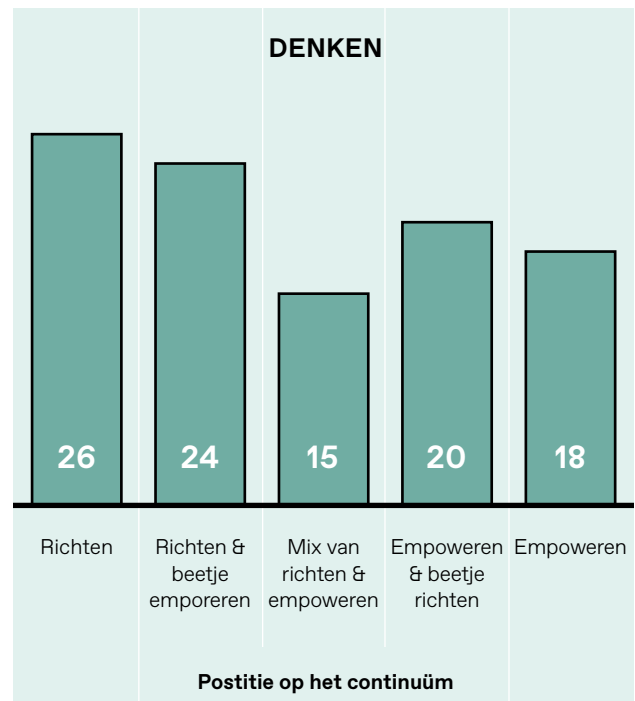
Figuur 4.5. DOEN: aantal begeleidingsmomenten naar positie op het continuüm

Uit figuur 4.5 blijkt dat 54,4% van begeleidingsmomenten qua DOEN aan de richten-kant van het continuüm zijn geplaatst, doordat ze onder 'Richten' of onder 'Richten & beetje empoweren' vallen. In het midden van het continuüm, bij 'Mix van richten & empoweren', zijn 18,4% van de begeleidingsmomenten geplaatst. Aan de Empower-kant van het continuüm zijn in totaal 27,3% van begeleidingsmomenten geplaatst, die onder 'Empoweren & beetje richten' en 'Empoweren' vallen.

Uit figuur 4.6 blijkt een wat ander beeld dan uit figuur 4.5: hoewel ook de meeste begeleidingsmomenten (28,8%) qua DENKEN aan de Richt-kant van het continuüm zijn geplaatst (onder 'Richten' en 'Richten & beetje empoweren'), vallen 39% van de momenten onder de Empower-kant van het continuüm (namelijk onder 'Empoweren & beetje richten' en 'Empoweren'). In het midden van het continuüm zijn 14,6% van de momenten geplaatst. Een vergelijking van beide figuren laat zien dat qua DENKEN meer begeleidingsmomenten aan de Empower-kant zitten dan qua DOEN (38 versus 28 momenten).

In Tabel 4.3 worden het DOEN en DENKEN van de 103 begeleidingsmomenten vergeleken. In de blauw gearceerde vakken staat het aantal begeleidingsmomenten waarin het DOEN en DENKEN op dezelfde positie op het continuüm zijn geplaatst. Bijvoorbeeld, van de 35 begeleidingsmomenten die qua DOEN onder 'Richten' vallen, vallen er 25 ook qua DENKEN onder 'Richten'. De overige 10 begeleidingsmomenten vallen qua DOEN dan wel onder 'Richten', maar nemen qua DENKEN een andere positie in op het continuüm.

De tabel kan ook gelezen worden door te starten vanuit DENKEN. Dan is bijvoorbeeld te zien dat van de in totaal 18 begeleidingsmomenten waarin het DENKEN als 'Empoweren' is getypeerd, 11 momenten qua DOEN ook te typeren zijn als 'Empoweren', terwijl de overige 7 momenten qua DOEN als minder empowerend zijn getypeerd dan qua DENKEN.



Figuur 4.6. DENKEN: aantal begeleidingsmomenten naar positie op het continuüm

Tabel 4.3. DOEN en DENKEN van begeleiders in hybride leerwerkomgevingen met elkaar vergeleken

		DENKEN					
		Richten	Richten & beetje empoweren	Mix van richten en empoweren	Empoweren & beetje richten	Empoweren	Totaal
DOEN	Richten	25	5	1	-	4	35
	Richten & beetje empoweren	1	16	-	3	1	21
	Mix van richten en empoweren	-	1	14	4	-	19
	Empoweren & beetje richten	-	2	-	13	2	17
	Empoweren	-	-	-	-	11	11
	Totaal	26	24	15	20	18	103

Hoe verschilt de begeleiding per hybride leerwerkomgeving?

Belangrijkste bevindingen:

De begeleidingsmomenten uit hybride leerwerkomgeving 1 en 2 zitten overwegend aan de richten kant van het begeleidingscontinuüm, terwijl de begeleidingsmomenten uit hybride leerwerkomgeving 3, 4 en 5 meer spreiding over het continuüm laten zien.

In tabel 4.4 staan de 103 begeleidingsmomenten uitgesplitst naar de vijf hybride leerwerkomgevingen.

Tabel 4.4. Aantal begeleidingsmomenten per hybride leerwerkomgeving

Hybride leerwerkomgeving	Aantal begeleidingsmomenten	%
1. Marketing en communicatie	11	10,7
2. Engineering en werktuigbouwkunde	28	27,2
3. Zorg en welzijn	34	32,9
4. Facilitair management en horeca	22	21,4
5. Facilitair management	8	7,8
Totaal	103	100

In de analyse is het DENKEN en DOEN van begeleiders op de verschillende posities op het continuüm van richten en empoweren uitgesplitst naar hybride leerwerkomgeving. De belangrijkste bevindingen staan hieronder:

- De begeleidingsmomenten van hybride leerwerkomgeving 1 en 2 zitten qua DENKEN en DOEN vooral aan de *richt-kant* van het continuüm.
- In leerwerkomgeving 3 en 5 is meer spreiding van begeleidingsmomenten over de verschillende posities op het continuüm te zien.
- Leerwerkomgeving 4 wordt ook gekenmerkt door een spreiding van momenten over de verschillende posities op het continuüm, al is de *richt-kant* van het continuüm meer aanwezig in het DOEN (13 van de 22 momenten), en de *empower-kant* iets meer in het DENKEN (11 van 22 momenten; terwijl de *richt-kant* bestaat uit 9 momenten).

Hoe verschilt de begeleiding per type begeleider?

Belangrijkste bevindingen:

De meeste begeleidingsmomenten vinden plaats met een docent in de rol van werkplekbegeleider of met een praktijkbegeleider. Er bestaan geen grote verschillen in de begeleidingsstrategieën van deze docenten en praktijkbegeleiders: beide zitten in hun handelen vooral aan de *richt-kant* van het begeleidingscontinuüm, hoewel de praktijkbegeleiders relatief gezien iets meer lijken te empoweren ten opzichte van docenten. SLB'ers en opdrachtgevers lijken qua handelen meer aan de *empower-kant* te zitten (met de opmerking dat bij hen maar een klein aantal momenten zijn verzameld).

In tabel 4.5 zijn alle 103 begeleidingsmomenten uitgesplitst naar type begeleider.

Tabel 4.5. Aantal begeleidingsmomenten per type begeleider

Type begeleider	Aantal begeleidingsmomenten	%
Docent als werkplekbegeleider	64	62,1
Praktijkbegeleider	23	22,3
SLB'er	7	6,8
Opdrachtgever	6	5,8
Vakdocent	3	2,9
Totaal	103	100

Uit deze tabel blijkt dat de meeste begeleidingsmomenten bestonden uit een interactie tussen een docent in de rol van werkplekbegeleider en één of meerdere studenten (64 van de 103 momenten), gevolgd door interacties tussen praktijkbegeleiders en student(en) (23 momenten). Enkele momenten bestonden uit interacties tussen een SLB'er en studenten (7 momenten), opdrachtgever en studenten (6 momenten), vakdocent (3 momenten).

In de analyse zijn het DENKEN en DOEN per type begeleider op de verschillende posities van het begeleidingscontinuüm geplaatst. De belangrijkste bevindingen zijn als volgt (vanwege het kleine aantal begeleidingsmomenten (3/103) is het type 'vakdocent' buiten beschouwing gelaten):

- *Docenten in de rol van werkplekbegeleider & praktijkbegeleiders:* Beide typen begeleiders qua DOEN zitten voornamelijk aan de richt-kant van het continuüm. Praktijkbegeleiders lijken in hun DOEN iets meer te empoweren dan docenten, al zijn de verschillen niet groot.
- *DOEN:* Ruim de helft van de begeleidingsmomenten van docenten in de rol van werkplekbegeleider zit qua DOEN namelijk aan de richt-kant van het continuüm, terwijl 22,6% aan de empower-kant zitten. Dit is enigszins vergelijkbaar met wat we zien bij de praktijkbegeleiders qua DOEN: 14 van de 23 momenten (60,9%) zitten aan de richt-kant, en 7 van de 23 momenten (30,4%) aan de empower-kant van het continuüm.
- *DENKEN:* Qua DENKEN zitten docenten in de rol van werkplekbegeleiders én praktijkbegeleiders ook voornamelijk aan de richt-kant, al zijn ze beiden qua DENKEN procentueel gezien meer vertegenwoordigd aan de empower-kant (docenten: 38,7% en praktijkbegeleiders: 39,1%) dan qua DOEN. Dit verschil tussen DENKEN en DOEN komt doordat er soms een discrepantie tussen DENKEN en DOEN bestaat, zoals eerder in deze rapportage is toegelicht.
- *SLB'ers & Opdrachtgevers:* Het beeld bij SLB'ers en opdrachtgevers is iets anders, ook vanwege het kleiner aantal begeleidingsmomenten van deze typen begeleiders. SLB'ers zitten qua DOEN vooral aan de empower-kant (5 van de 7 momenten, 71,4%) en qua DENKEN juist iets meer aan de richt-kant (4 van de 7 momenten, 57,1%). Dit terwijl opdrachtgevers vooral in het midden van het continuüm zitten en qua DENKEN en DOEN een mix van richten en empoweren laten zien (3 van de 6 momenten, 50%).

Hoe verschilt de begeleiding per type begeleidingssituatie?

Belangrijkste bevindingen:

Tijdens het werkproces van studenten en tijdens werkbesprekingen zijn begeleiders overwegend richtend in hun begeleidingsstrategieën. Tijdens SLB- en coachgesprekken zijn de begeleidingsstrategieën meer evenredig over het begeleidingscontinuüm verspreid.

In de analyse zijn alle begeleidingsmomenten uitgesplitst naar type situatie in de hybride leerwerkomgevingen. De volgende typen situaties worden onderscheiden:

- Tijdens werkproces van student(en): begeleiding tijdens de uitvoering van het werkproces door studenten. Bijvoorbeeld tijdens het organiseren van een koekjeswedstrijd of tijdens het verzorgen van een zorgvrager.
- Werkbespreking (voor, tijdens of na werkproces): werkbesprekingen voor of na het werkproces van studenten, bijvoorbeeld een taakverdeling, voortgangsbespreking of evaluatie van het werkproces. Hieronder vallen daarnaast besprekingen tijdens het werkproces, waarmee besprekingen worden bedoeld die het werkproces van studenten onderbreken gedurende de werkdag.
- SLB- of coachgesprek: gesprekken tussen SLB'er en/of docent in de rol van werkplekbegeleider en studenten gericht op hun leerprocessen en ontwikkeling.
- Demonstratie van handelingen: studenten volgen een demonstratie waarbij een bepaalde handeling wordt voorgedaan.
- Presentatie door studenten: studenten presenteren hun voortgang of ontwikkeld product.

In tabel 4.6 is te zien dat nagenoeg de helft van de begeleidingsmomenten plaatsvond tijdens het werkproces van de studenten, gevolgd door begeleidingsmomenten tijdens werkbesprekingen en SLB- of coachgesprekken. Enkele begeleidingsmomenten vonden plaats tijdens een demonstratie of presentatie door studenten.

Tabel 4.6. Aantal begeleidingsmomenten per type situatie

Type situatie	Aantal begeleidingsmomenten	%
Tijdens werkproces van student(en)	51	49,5
Werkbespreking (voor, tijdens of na werkproces)	27	26,2
SLB- of coachgesprek	20	19,4
Demonstratie van handelingen	4	3,9
Presentatie door studenten	1	1,0
Totaal	103	100

In de analyse is de positie op het continuüm qua DENKEN en DOEN uitgesplitst naar type situatie. De belangrijkste resultaten staan hieronder (de situaties ‘demonstratie van handelen’ en ‘presentatie door studenten’ worden vanwege het klein aantal begeleidingsmomenten niet nader besproken):

- *Tijdens werkproces van student(en)*: Tijdens het werkproces van studenten zijn begeleiders overwegend richtend in zowel DENKEN als DOEN. De meeste begeleidingsmomenten tijdens het werkproces van student(en) bevinden zich namelijk aan de richt-kant van het continuüm qua DOEN en DENKEN.
- *Werkbespreking*: Ook tijdens werkbesprekingen zijn de meeste begeleidingsmomenten te typeren als overwegend richtend. Qua DOEN vallen 59,3% en qua DENKEN 44,4% van de momenten aan de richt-kant. Dit terwijl qua DOEN 22,2% van de momenten tot de empower-kant behoren en qua DENKEN gaat het om 37%.
- *SLB- of coachgesprek*: SLB- en coachgesprekken zijn meer evenredig over het continuüm verspreid. SLB- of coachgesprekken bevinden zich namelijk qua DOEN en DENKEN nagenoeg even vaak aan de richt- en empower-kant van het continuüm.

Hoe verschilt de begeleiding per niveau en leerjaar van de studenten?

Belangrijkste bevindingen:

Bij 2.1 studenten (niveau 2, leerjaar 1) wordt vooral gericht. Dit is ook het geval bij 3.1 en 3.3 studenten, al vindt daar iets meer empoweren plaats dan bij 2.1 studenten. Bij 4.1, 4.2 en 4.3 studenten is een spreiding van begeleidingstrategieën over het begeleidingscontinuüm te zien, hoewel er bij 4.2 en 4.3 studenten sprake lijkt van een geleidelijke verschuiving naar de richt-kant van het continuüm. Dit zet door bij 4.4 studenten: de meeste begeleidingsmomenten zitten dan aan de richt-kant van het begeleidingscontinuüm. Het lijkt er dus op dat het niveau geen rol speelt, maar het leerjaar wel. In het begin wordt er meer gericht, waarna er een verschuiving naar het midden van het continuüm is en aan het einde van de opleiding wordt er uitsluitend gericht.

In tabel 4.7 staan de begeleidingsmomenten uitgesplitst naar niveau en leerjaar van de studenten die centraal staan in deze begeleidingsmomenten. Ruim 80% van de begeleidingsmomenten had betrekking op niveau 4 studenten, zo’n 13% op niveau 3 studenten en zo’n 7% op niveau 2 studenten.

In de analyse is het DENKEN en DOEN van de begeleiders uitgesplitst naar niveau én leerjaar van de studenten. De belangrijkste resultaten zijn als volgt:

- *Niveau 2 leerjaar 1*: Bij 2.1 zien dat er in DENKEN en DOEN vooral gericht wordt, want 6 van 7 momenten vallen qua DENKEN en DOEN aan de richt-kant van het continuüm.
- *Niveau 3 leerjaar 1 en 3*: Bij 3.1 is qua DENKEN en DOEN vooral sprake van richten, maar vindt er iets meer empoweren plaats ten opzichte van 2.1. Het beeld bij 3.3 lijkt hier erg op.

Tabel 4.7. Aantal begeleidingsmomenten per niveau en leerjaar studenten

Niveau en leerjaar	Aantal begeleidingsmomenten	%
Niveau 2 (totaal)	7	6,8
Waarvan:		
• Leerjaar 1 (2.1)	7	6,8
Niveau 3 (totaal)	13	12,6
Waarvan:		
• Leerjaar 1 (3.1)	7	6,8
• Leerjaar 3 (3.3)	6	5,8
Niveau 4 (totaal)	83	80,6
Waarvan:		
• Leerjaar 1 (4.1)	16	15,5
• Leerjaar 2 (4.2)	18	17,5
• Leerjaar 3 (4.3)	25	24,3
• Leerjaar 4 (4.4)	24	23,3
Totaal	103	100

- *Niveau 4 leerjaar 1 t/m 4*:
 - Bij 4.1 is qua DENKEN en DOEN een spreiding over het continuüm te zien.
 - Ook bij 4.2 en 4.3 is die spreiding over het continuüm zichtbaar, al lijkt hier sprake van een geleidelijke verschuiving naar de richt-kant van het continuüm. Bij 4.2 vallen qua DOEN bijvoorbeeld 9 van de 18 momenten aan de richt-kant (50%) en 7 aan de empower-kant (38,9%), en bij 4.3 vallen 13 van de 25 momenten (52%) aan de richt-kant en 7 momenten aan de empower-kant (28%).
 - Deze verschuiving zet door bij 4.4: 15 van de 24 momenten bevinden zich qua DOEN aan de richt-kant (62,5%), terwijl maar 2 van de 24 momenten (8,3%) aan de empower-kant zit.

Conclusie en discussie

Het begeleiden in hybride leerwerkomgevingen vraagt van begeleiders zoals docenten in de rol van werkbegeleider en praktijkbegeleiders van het bedrijf een ander handelingsrepertoire. Maar doordat het werken én het leren tegelijkertijd plaatsvindt en er wordt vastgehouden aan traditionele rolopvattingen en rolinvullingen is dit geen eenvoudige opgave. Deze meervoudige casestudy had het doel om zicht te krijgen op de begeleidingsstrategieën die begeleiders hanteren in hybride leerwerkomgevingen. 103 begeleidingsmomenten van begeleiders zijn geanalyseerd en gekarakteriseerd wat betreft de begeleidingsstrategie die de begeleider hanteerde. Patronen werden ontdekt in de begeleidingsactiviteiten (doen) en de redenen om die activiteiten te hanteren (denken). Er zijn begeleiders die een meer richtende, begeleiders die een meer empowerende strategie en begeleiders die een combinatie van beide hanteren. Er werd het richten- empoweren continuüm voorgesteld en toegelicht met voorbeelden. In het algemeen wordt richten geasso-

cieerd met het helpen of aanreiken van één of enkele handelingsmogelijkheden aan de student. Een begeleider die richt, maakt niet altijd gebruik van informatie over de specifieke student, maar focust meer op het (af)maken van het werk. De begeleider heeft overigens wel redenen om dit te doen, omdat de werksituatie of de capaciteiten van de student(en) erom vragen om te interveniëren en minder ruimte bieden om verantwoordelijkheden over te dragen. Empoweren wordt geassocieerd met het ondersteunen van studenten bij het aangaan van uitdagingen tijdens het werken en leren. Hierbij is de begeleider meer gelijkwaardig aan de studenten in het proces, stimuleert de begeleider de studenten om zelf meerdere handelingsmogelijkheden te verkennen, baseert de begeleider zich op zwakke en sterke kanten van de studenten en motiveert de begeleider actief de persoonlijke en professionele behoeften en groei van de studenten.

Nuances in begeleidingsactiviteiten aangebracht

Hoewel hybride leerwerkomgevingen anders van aard zijn dan stages, zijn in dit onderzoek vergelijkende begeleidingsactiviteiten waargenomen (zie conceptueel kader figuur 4.1), maar ook zijn er nuances in de begeleidingsactiviteiten aangebracht die meer van toepassing zijn op hybride leerwerkomgevingen. Te zien was dat begeleiders, net zoals in stages, ingrijpen als het dreigt mis te gaan, studenten zelfstandig laten werken en ervaringen met studenten nabespreken. Er zijn ook, net zoals in stages, voorbeelden gezien waarin studenten werden ondersteund en op hun gemak werden gesteld. Toch zijn de bevindingen ook enigszins anders dan wat er al eerder gesignaleerd is in stages.

De twee categorieën van de begeleidingsactiviteiten ‘begeleiden van beroepsmatige activiteiten’ en ‘stimuleren van beroepsgerichte participatie’ zijn verder onderverdeeld. Zo is er bijvoorbeeld een nieuwe subcategorie van ‘stimuleren van beroepsgerichte participatie’ gemaakt; ‘het begeleiden van beroepsmatig gedrag’. Deze categorie laat zien dat de begeleiders, ieder op hun eigen manier, studenten informeren over belangrijke aspecten van het beroep en het gedrag en hierover actief in gesprek gaan met de studenten.

Ook is er een genuanceerd continuüm geformuleerd om recht te doen aan de grote variëteit van de strategieën van de begeleiders. Dit maakt het mogelijk om een genuanceerder beeld te schetsen van de manieren van begeleiding binnen elke categorie. Bijvoorbeeld bij ‘het evalueren van het beroepsmatig handelen’ kunnen begeleiders dit doen door studenten meer te laten reflecteren op hun eigen handelen of dat van hun peers (empoweren) of te vertellen of ze het werk goed vonden gaan of niet (richten).

Uit het literatuuronderzoek van Mikkonen et al. (2017) blijkt dat begeleidingsactiviteiten tijdens stages vooral indirect van aard zijn. Een recenter onderzoek (Ceelen et al., 2022) schetst het beeld dat het niet zo eenduidig is en dat er zowel indirect als directe manieren van begeleiden plaatsvinden, afhankelijk van de context. In het huidige onderzoek hebben we te maken met leerwerkomgevingen waar werk en school samenkomen. Als gevolg daarvan zouden de begeleidingsactiviteiten in hybride leerwerkomgevingen niet alleen een combinatie van indirect en directe begeleiding bevatten maar ook anders van aard kunnen zijn. De nuances die in dit onderzoek zijn gemaakt in de categorieën begeleidingsactiviteiten veronderstellen dat dit het geval is.

Beïnvloedende rol van de context

De begeleidingsmomenten zijn allen geplaatst op het continuüm richten-empoweren, voor zowel het denken en het doen van de begeleiders. In de meeste gevallen is het denken en doen van de begeleiders in één lijn, wat wil zeggen dat als ze richten dit ook doen vanuit doelen, overtuigingen en ervaringen die maken dat ze richten, hetzelfde geldt voor meer empowerende strategieën.

Het lijkt erop dat begeleiders over het algemeen een iets sterkere voorkeur hebben voor het richten. Ook is te zien dat bij studenten die in het begin van de opleiding staan meer wordt gericht, vervolgens is er meer spreiding op het continuüm te zien, maar naarmate studenten verder in de opleiding zijn tot aan het einde van hun opleiding verschuift de begeleiding weer naar de richten kant. Naar ons idee zou dit kunnen komen door de aard van de hybride leerwerkomgeving, het normatieve karakter van de leerwerkomgeving en de rollen van de studenten.

Aard van de hybride leerwerkomgeving

De meeste begeleidingsmomenten vinden plaats met een docent in de rol van werkplekbegeleider of met een praktijkbegeleider. Er bestaan geen grote verschillen in de begeleidingsstrategieën van deze docenten en praktijkbegeleiders: beide zitten in hun handelen vooral aan de richt-kant van het begeleidingscontinuüm, hoewel de praktijkbegeleiders relatief gezien iets meer lijken te empoweren. Dit relateert mogelijk aan de bevinding dat in de geconstrueerde leerwerkomgevingen meer wordt gericht terwijl er in de realistische leerwerkomgevingen (waar vaak ook meer praktijkbegeleiders aanwezig zijn) meer spreiding over het continuüm is waargenomen, daar wordt dus gericht en empowert.

Hybride leerwerkomgevingen 1 en 2 van dit onderzoek zijn beiden te kenmerken als geconstrueerde leerwerkomgevingen op het grensvlak van de echte praktijk, waarin studenten op aparte locaties (beheerd door scholen) voornamelijk onder begeleiding van docenten werken aan opdrachten voor echte opdrachtgevers. Hybride leerwerkomgevingen 3 en 5 daarentegen zijn meer realistische leerwerkomgevingen, waar studenten werken en leren op de locaties (zorginstelling en rechtbank): ze staan echt in de praktijk en worden begeleid door een combinatie van docenten en praktijkbegeleiders. Hybride leerwerkomgeving 4 zit tussen beide in. Mogelijk vindt in de meer geconstrueerde leerwerkomgevingen verhoudingsgewijs meer richten plaats omdat docenten door middel van richten willen realiseren dat de studenten de opdrachten in lijn met de opdrachtformulering uitvoeren en daar hun begeleiding op aanpassen. In de realistische leerwerkomgeving daarentegen zijn er geen vaste opdrachten, maar nemen studenten deel aan het dagelijkse werk en begeleiden docenten en praktijkopleiders vanuit dit kader. Wellicht maakt dit dat zij wat meer ruimte voelen om ook te empoweren.

Normatieve karakter van begeleiding

We hebben gezien dat begeleiders meer richten en aanzienlijk minder empoweren in geconstrueerde leerwerkomgevingen en bij studenten die hun afstuderen naderen. Een verklaring is dat begeleiders in geconstrueerde leeromgevingen rekening houden met de standaarden van de opdracht en de eisen van de opdrachtgever. Ook bij studenten in het laatste jaar kan het zijn dat begeleiders meer met de kwalificatiecriteria, en of de student daar aan voldoet, bezig zijn dan bij studenten van jaar 2 of 3. Uit onderzoek naar het beoordelen van leren op de werkplek is ook bekend dat werkbegeleiders bij het observeren van lerenden altijd referentiekaders gebruiken om het presteren te beoordelen (Kogan et al., 2011). Deze referentiekaders zijn niet alleen het functioneren van zichzelf, de meer ervaren collega's, de medestudenten maar ook de standaarden die door school zijn aangereikt (de Vos et al., 2022). Een mogelijkheid is dat de standaarden (de opdracht en de kwalificatiecriteria) ervoor zorgen dat begeleiders het functioneren van de studenten meer normeren, ze meer gaan richten naar deze standaarden en minder ruimte voelen om te empoweren.

Rollen van de studenten

Een plausibele verklaring kan ook zijn dat er een samenhang is met de rollen die de studenten in de hybride leerwerkomgeving

hebben. In hybride leerwerkomgevingen 1 en 2 hebben de studenten vaker de rol van opdrachtaannemer of student, terwijl in hybride leerwerkomgevingen 3 en 5 studenten vaker de rol van medewerker of manager aannamen. Een mogelijkheid is dat begeleiders in de meer realistische leerwerkomgevingen studenten meer autonomie geven omdat dit past bij deze rollen en er dus vaker empowerend gedrag van begeleiders voorkomt.

Interactie tussen begeleiders en studenten

In onderzoek naar werkplekleren wordt weinig aandacht besteedt aan de verhouding tussen student en begeleider (Mikkonen et al., 2017). Er zijn principes die een student-begeleider relatie suggereren (i.e. *supported participation*, beschikbaarheid van de begeleidende professional), maar de literatuur is niet erg concreet over hoe deze relatie tot uitdrukking moet komen in leerwerkomgevingen. Ons onderzoek heeft een diepgaand inzicht verkregen in hoe begeleiders hun studenten zien en hoe ze deze informatie gebruiken om te interveniëren. Omdat in dit onderzoek alleen de begeleiders zijn ondervraagd en niet de studenten, hebben wij geen inzicht in de vraag of de begeleidingsstrategieën rechtstreeks verband houden met de ervaringen van de studenten. Een suggestie voor toekomstig onderzoek is om de interactie tussen studenten en de verschillende begeleiders te onderzoeken, waarbij zowel de perceptie van de student als die van de begeleiders over de interacties worden belicht. Uitgaande van de sociale leertheorie is het algemeen aanvaard dat interacties cruciaal zijn voor beroepsontwikkeling (Bourdieu, 1998; Lave & Wenger, 1991); frequente en betekenisvolle gesprekken tussen begeleiders en studenten uit het beroepsonderwijs bevorderen zowel cognitief leren en betrokkenheid als sociale en persoonlijke ontwikkeling van de studenten (van Uden, Ritzen, & Pieters, 2014; Wubbels & Brekelmans, 2005)

Met dit onderzoek hebben we meer zicht verkregen in de begeleidingsstrategieën die begeleiders van hybride leerwerkomgevingen hanteren. Dit onderzoek heeft geleid tot voorbeelden van mogelijke begeleidingsactiviteiten die begeleiders kunnen inspireren (tabel 4.3). We weten ook dat er veel variatie aan begeleidingsstrategieën wordt gehanteerd, dat de manier van begeleiden niet direct afhankelijk is van de functie van de begeleider maar de context en de rolverdeling mogelijk wel van invloed zijn. De kennis over het begeleiden op het continuüm van richten en empoweren is in een vervolg van dit onderzoek vertaald naar een professionaliseringsinstrument (Begeleidingsapp, zie hoofdstuk 6), dat begeleiders kunnen gebruiken om zicht te krijgen op hun handelingsrepertoire en erop te reflecteren. Dit onderzoek is op moment van schrijven het enige onderzoek dat zo uitgebreid en grondig het pedagogisch-didactisch handelen van begeleiders in hybride leerwerkomgevingen in kaart heeft gebracht. Maar er blijft aanvullend onderzoek nodig omdat er nog vragen leven zoals wat de impact van het richten dan wel empoweren is op leerprocessen van studenten, op welke momenten begeleiders beter kunnen richten of empoweren, wat de invloed van de rolopvatting en rolinvulling is op de manier van begeleiden en wat de precieze invloed is van de inrichting van de hybride leerwerkomgeving op de manier van begeleiden.



Hoofdstuk 5

Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap

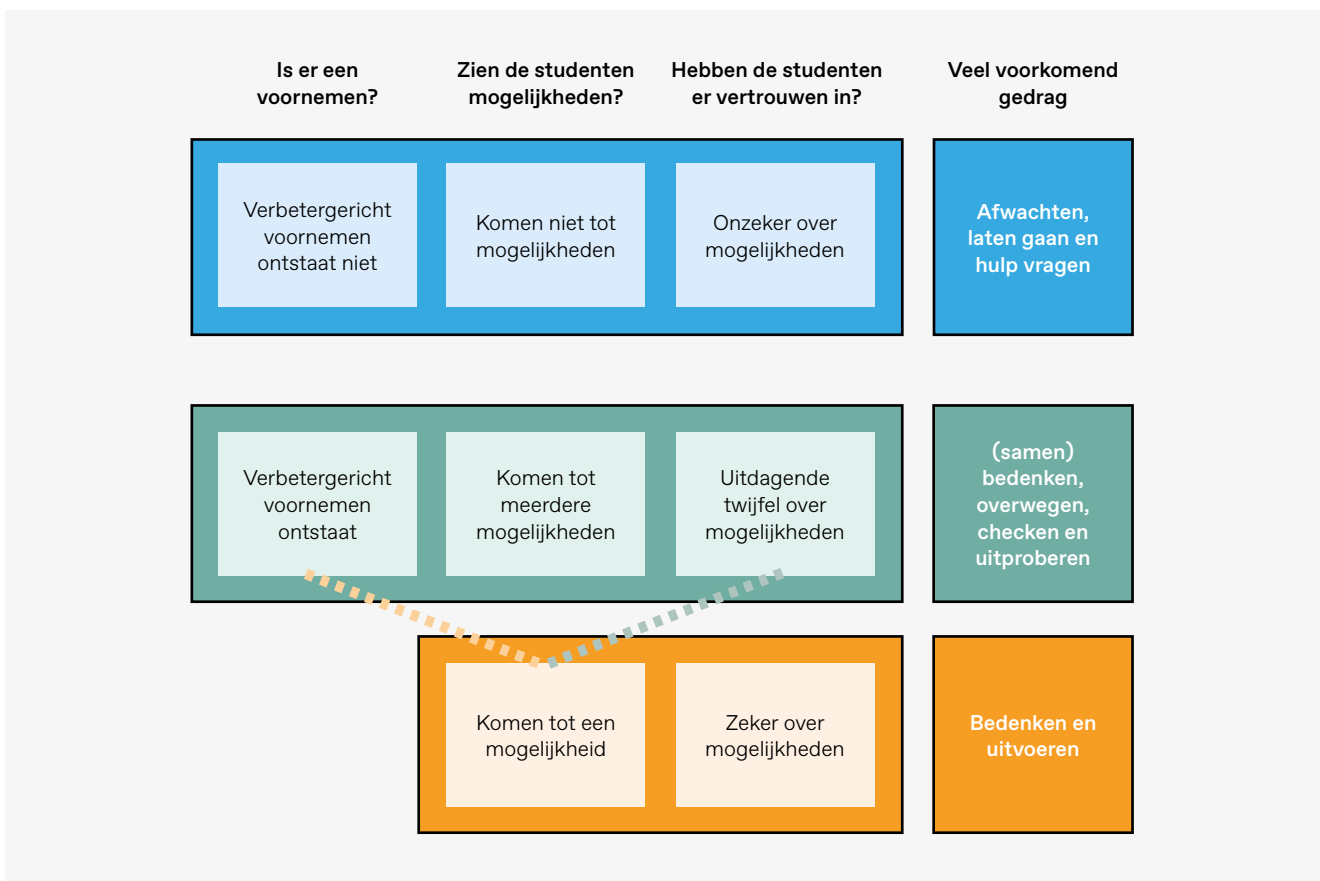
door Nienke Boere, Anne Khaled & Marco Mazereeuw

In de voorgaande hoofdstukken is te lezen hoe het werk van vakmensen verschuift, verandert en ontwikkelt en dat mbo-studenten moeten worden voorbereid op het werk van de toekomst. Van hen wordt wendbaarheid gevraagd. In het beroepsonderwijs ontstaan steeds meer hybride leerwerkomgevingen waar studenten zowel werken en leren. De aanname is dat studenten in hybride leerwerkomgevingen geconfronteerd kunnen worden met ontwikkelingen in het werk en dat zo leerprocessen van wendbaar vakmanschap bij hen worden aangesproken. Wendbare vakmensen definiëren wij als vakmensen die reactief en proactief verbetergericht werken en leren. Wendbare vakmensen zijn gevoelig voor signalen uit de werksituatie, het werk en de eigen ontwikkeling kwalitatief verbeterd kunnen worden en gaan daarmee aan de slag. Als gevolg daarvan verbeteren zij het werk, zichzelf en de relatie tussen zichzelf en het werk. Volgens ons is het proces van verbetergericht werken van vakmensen een leerproces dat zich dagelijks tijdens het werk voor kan doen. In een grootschalige veldstudie is onderzocht hoe de leerprocessen van wendbaar vakmanschap zich voltrekken in vijf verschillende hybride leerwerkomgevingen (zie hoofdstuk 3). Ook is onderzocht hoe de begeleiders in de vijf hybride leerwerkomgevingen begeleidingstrategieën hanteren (zie hoofdstuk 4). Met de kennis over de leerprocessen en de begeleidingsstrategieën zijn tools ontwikkeld die begeleiders kunnen inzetten om gericht het vakmanschap en wendbaar vakmanschap van hun studenten te bevorderen (zie hoofdstuk 6). Er is echter nog geen antwoord verkregen op de vraag welke begeleidingsstrategieën specifiek toegepast kunnen worden om de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap te bevorderen. Om die reden is een focusgroepstudie uitgevoerd met acht teams van opleiders die in twee professionaliseringssessies kennis op deden over wendbaar vakmanschap en tools leerden toe te passen in hun dagelijkse begeleidingspraktijk. Dit hoofdstuk rapporteert over deze focusgroepstudie, na een toelichting van leerprocessen voor wendbaar vakmanschap en begeleidingstrategieën.

Leerprocessen voor wendbaar vakmanschap

In hoofdstuk 3 is te lezen dat er op basis van observaties en diepte-interviews met 49 studenten en analyse van 110 leerprocessen inzicht is verkregen in de aard van wrijvingen die studenten ervaren terwijl zij werken in hybride leerwerkomgevingen en er inzicht is verkregen in hoe de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap zich op drie hoofdlijnen (zie figuur 5.1) laat kenmerken. Daarbij bewegen studenten zich in hun ontwikkeling over de drie lijnen.

De groene hoofdlijn gaat over studenten die in een volledig verbetergericht leerproces zitten. Zij ervaren een wrijving dat er iets beter kan in het werk of bij henzelf, zij hebben een voornemen tot verbetering, kunnen zich meerdere mogelijkheden voorstellen waarop dat zou kunnen en proberen deze mogelijkheden vervolgens uit waarbij ze niet helemaal zeker zijn van het gevolg van de handelingsmogelijkheden of hun eigen kunnen daarin maar toch voldoende vertrouwen hebben dat er ruimte is om daarmee te experimenteren. Ze ervaren uitdagende twijfel. De blauwe hoofdlijn heeft betrekking op studenten die geen verbetergericht voornemen hebben, die zich niet kunnen voorstellen wat verbetermogelijkheden zijn en/of die onzeker zijn over de gevolgen van de mogelijkheden of hun eigen kunnen daarin en daardoor niet het vertrouwen hebben om te gaan uitproberen. Bij studenten in de blauwe lijn moet de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap dus nog opgang worden gebracht. De oranje hoofdlijn heeft betrekking op studenten die een wrijving ervaren en hier iets mee willen doen en zich hierbij één handelingsmogelijkheid kunnen voorstellen. Sommige stellen zich een mogelijkheid voor waar zij zich moeilijk bij kunnen voorstellen wat de gevolgen zijn of wat hun eigen kunnen daarin is. Zij ervaren ondanks een directe oplossing toch uitdagende twijfel. Sommige zijn behoorlijk zeker van de gevolgen van het inzetten van de handelingsmogelijkheid en hun eigen kunnen daarin en voeren dat dan ook op die manier uit, waarbij ze minder opletterend zijn op de gevolgen van hun handelen totdat er weer iets gebeurt dat nieuwe wrijving oproept.



Figuur 5.1: leerprocessen wendbaar vakmanschap

Het is dus niet zo dat studenten altijd in de groene, blauwe of oranje lijn zitten. Zij verplaatsen zich in hun ontwikkeling over de verschillende lijnen (zie hoofdstuk 3).

Begeleidingstrategieën in hybride leerwerkomgevingen

In hoofdstuk 4 is te lezen dat het handelingsrepertoire van begeleiders uit te drukken is in een continuüm van richten en empoweren. Wanneer begeleiders *richten* dan helpen ze een student of reiken ze één of enkele handelingsmogelijkheden aan de student aan. Begeleiders maken vaak gebruik van informatie over de specifieke student, maar focussen meer op het (af)maken van het werk. Begeleiders hebben overigens wel redenen om dit te doen. Begeleiders sturen het leer- of werkproces in een bepaalde richting omdat dit op dat moment nodig is volgens hen. Bijvoorbeeld omdat de veiligheid van studenten in het geding is, er klantrisiko is (omdat de kwaliteit van het werk van de student onvoldoende is of omdat het werk vertraging oploopt), omdat de student erom vraagt of vastloopt, of omdat de student niet toe is aan zelfstandig werken. Als begeleiders *empoweren* ondersteunen ze studenten bij het aangaan van uitdagingen tijdens het werken en leren. Ze laten studenten grotendeels zelf bepalen hoe zij hun ontwikkelingsruimte invullen en onderzoeken hoe ze het leerproces van de student daarbij kunnen ondersteunen. Ze kennen de sterke en zwakke punten van de studenten en willen met deze informatie het maximale uit de studenten halen. Ze willen zich gelijkwaardig positioneren ten opzichte van de student. Ze willen de eigen verantwoordelijkheid en het keuzeprocess van de studenten bevorderen en daarbij rekening houden met het leerproces van de studenten.

De begeleidingsstrategieën richten en empoweren gaan over het denken en het doen van begeleiders. Met het doen bedoelen we de interventies of begeleidingsactiviteiten van begeleiders en het denken zijn de redenen en motieven die ten grondslag liggen aan de begeleidingsactiviteiten. Het onderzoek heeft inzicht gegeven in de redenen en motieven van begeleiders maar ook een uitgebreid beeld gegeven van de begeleidingsactiviteiten die begeleiders toepassen als ze richten en empoweren. In de begeleidingsactiviteiten onderscheiden we de twee hoofdthema's: *begeleiden van beroepsmatige activiteiten* en *stimuleren van beroepsgerichte participatie* met bijbehorende interventies.

Bij het *begeleiden van beroepsmatige activiteiten* was te zien dat begeleiders op drie manieren interveniëren: (1) ze bieden studenten ruimte om beroepsgerichte ervaringen op te doen, (2) ze begeleiden handelingsmogelijkheden van studenten en (3) ze helpen studenten met het evalueren van beroepsgerichte activiteiten. Bij het *stimuleren van beroepsgerichte participatie* zagen we dat begeleiders intervenieerden door (1) een veilig leer-werkklimaat te creëren voor de studenten en (2) het beroepsmatige gedrag van de studenten te bevorderden.

Het doel van de focusgroepstudie is om kennis over leerprocessen van wendbaar vakmanschap en begeleidingsstrategieën in hybride leerwerkomgevingen aan elkaar te verbinden middels praktijkervaringen van opleiders. Hiermee willen we begeleiders handvatten bieden met betrekking tot het bevorderen van wendbaar vakmanschap bij studenten in leerwerkomgevingen. De onderzoeksvragen van de focusgroepstudie zijn:

- Welke begeleidingsstrategieën bevorderen volgens opleiders het op maat begeleiden van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten in hybride leerwerkomgevingen en welke overwegingen hebben opleiders hierbij?
- Welke contextuele factoren ondersteunen en belemmeren het op maat begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen volgens opleiders?
- Wat kenmerkte de focusgroepgesprekken waarin begeleiders kwamen tot begeleidingsmogelijkheden?

Methode

Om antwoorden te kunnen geven op de onderzoeksvragen is een focusgroepstudie uitgevoerd met betrokkenen bij de totstandkoming en/of uitvoering van het onderwijs dat werd gegeven binnen hybride leerwerkomgevingen in het middelbaar beroeps-onderwijs. Het doel van dit type onderzoek is om te komen tot begrip van de complexe relaties die een rol spelen binnen het begeleiden van wendbaar vakmanschap, waarbij de onderzoeker een voortdurende interpreterende rol op zich neemt (Stake, 1995).

Participanten

Tussen het voorjaar van 2020 en het najaar van 2021 hebben acht teams deelgenomen aan een professionaliseringsbijeenkomst over het op maat begeleiden van wendbaar vakmanschap en een focusgroepsessie. Criteria voor het deelnemen aan de professionalisering en de focusgroep waren: 1) de deelnemers hebben goed zicht op de begeleidingspraktijken in een hybride leerwerkomgeving, 2) de deelnemers stonden ervoor open om te leren en 3) de deelnemers konden tijd vrijmaken om de professionalisering bij te wonen en de aangeboden tools toe te passen in de begeleidingspraktijk. Wanneer de deelnemer geen begeleider was, werd hem/haar gevraagd om collega's de aangeboden tools toe te laten passen en hier samen op te reflecteren.

In totaal hebben er 35 deelnemers deelgenomen, verdeeld over acht focusgroepen. Deelnemers waren betrokken bij verschillende opleidingssectoren waaronder uiterlijke verzorging, media, horeca, techniek, economie en zorg. Gemiddeld bestond een focusgroep uit vier deelnemers, variërend van minimaal twee tot maximaal negen deelnemers. Van de deelnemers was circa 69% docent als werkbegeleider of praktijkbegeleider en daardoor direct betrokken bij de begeleiding van studenten binnen hybride leerwerk-omgevingen. Overige deelnemers die we hebben gesproken waren HR-professionals (ca. 9%), ontwikkelaars van hybride leerwerk-omgevingen (ca. 11%), SLB'ers (ca. 6%), studenten (ca. 6%) en een projectleider hybride leerwerkomgevingen (3%).

Van de deelnemers was 51% vrouw. De deelnemers hadden een gemiddelde leeftijd van 47 jaar en hadden gemiddeld 10 jaar ervaring in hun huidige functie. Voor een overzicht met achtergrondinformatie van de deelnemers zie Tabel 5.1. Zoals te zien is in Tabel 5.1 zijn veel verschillende deelnemers betrokken geweest bij deze focusgroepstudie. Dit omdat het doel van de focusgroepstudie niet was om te kunnen generaliseren maar eerder om vanuit zo veel mogelijk perspectieven mogelijke verbanden te achterhalen die van invloed zijn op het begeleiden van wendbaar vakmanschap.

Tabel 5.1: Achtergrond informatie deelnemers

Case	Sector	Mbo- opleidings- niveau	Functie	Aantal jaar ervaring in functie	Leef- tijd	Geslacht
A	Uiterlijke verzorging	2 t/m 4	Docent als werkplekbegeleider	28	61	V
A	Uiterlijke verzorging	3 & 4	Docent als werkplekbegeleider	20	42	M
B	Media	4	Docent als werkplekbegeleider	3	30	V
B	Media	4	Docent als werkplekbegeleider	7	50	V
B	Media	4	Docent als werkplekbegeleider	7	46	V
C	Horeca	1 t/m 4	Docent als werkplekbegeleider	10	58	M
C	Horeca	1, 2 & 4	Docent als werkplekbegeleider	14	59	M
C	Horeca	1	Docent als werkplekbegeleider	6	34	M
C	Horeca	1	Docent als werkplekbegeleider	15	40	M
C	Horeca	2 & 4	Docent als werkplekbegeleider	13	44	M
D	Techniek	3 & 4	Docent als werkplekbegeleider	10	54	M
D	Techniek	1 & 2	Docent als werkplekbegeleider	30	59	M
D	Techniek	2 & 3	HR professional	3	57	M
E	Economie	4	Docent als werkplekbegeleider	16	58	M
E	Economie	4	Docent als werkplekbegeleider	7	32	M
E	Economie	1 t/m 5	Ontwikkelaar hybride leerwerk- omgeving	5	58	M
E	Economie	4	Docent als werkplekbegeleider	4	59	M
E	Economie	4	Docent als werkplekbegeleider	4	54	M
E	Economie	4	Ontwikkelaar hybride leerwerk- omgeving	13	48	M
F	Zorg	2 t/m 5	Praktijkbegeleider	22	42	V
F	Zorg	3 & 4	Praktijkbegeleider	5	53	V
F	Zorg	3 & 4	SLB'er	12	55	V
F	Zorg	3 & 4	SLB'er	6	37	V
F en G	Zorg	2, 3 & 4	HR professional	15	50	V
G	Zorg	1 t/m 4	Praktijkbegeleider	18	43	V
G	Zorg	1 t/m 4	Praktijkbegeleider	4	45	V
H	Zorg	4	Docent als werkplekbegeleider	8	58	V
H	Zorg	4	Ontwikkelaar hybride leerwerk-omgeving	30	63	M
H	Zorg	4	Ontwikkelaar hybride leerwerk- omgeving	2	60	M
H	Zorg	4	HR professional	2	32	V
H	Zorg	3 & 4	Praktijkbegeleider	3	24	V
H	Zorg	4	Praktijkbegeleider	3	46	V
H	Zorg	1 t/m 4	Praktijkbegeleider	3	30	V
H	Zorg	4	Student	2	37	V
H	Zorg	4	Student	2	23	V

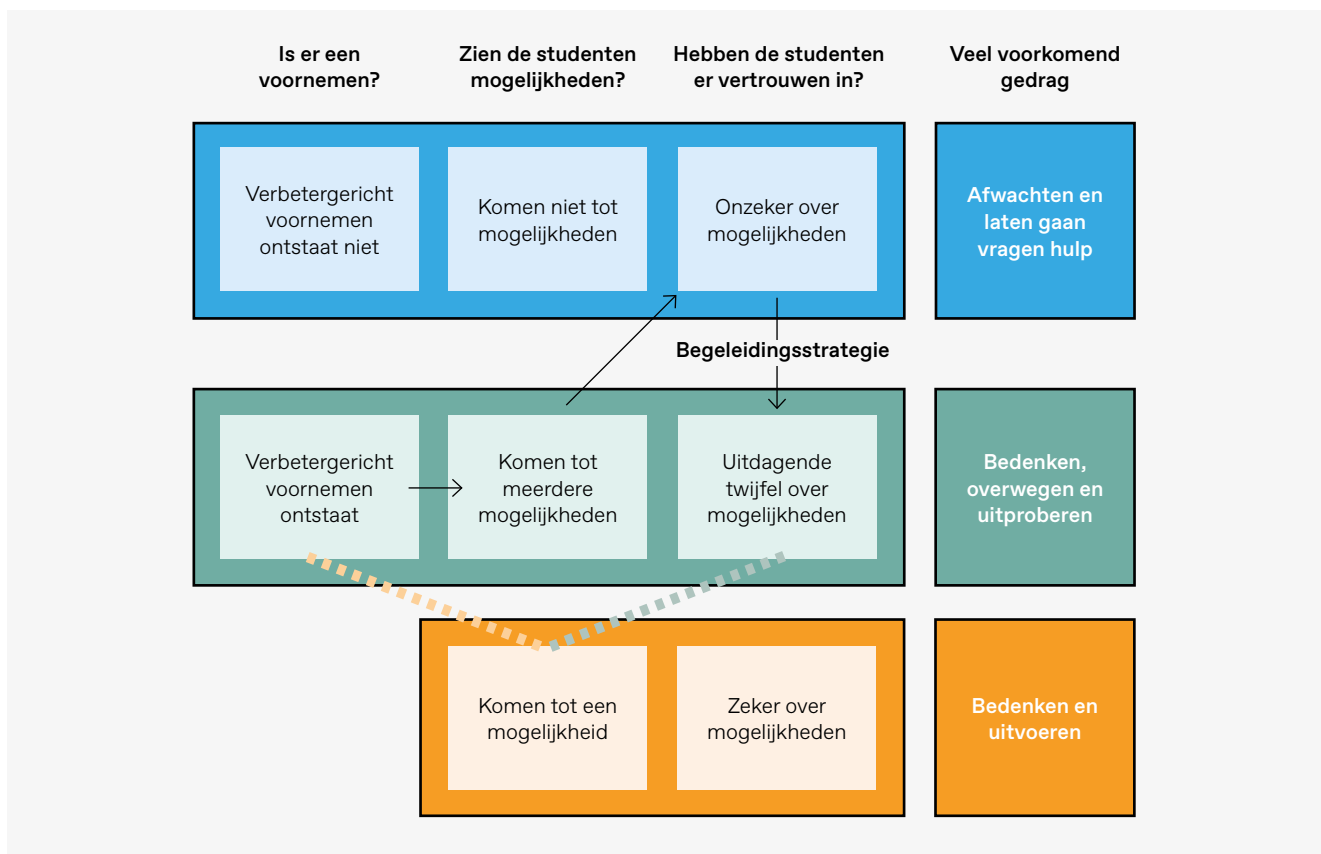
Dataverzameling

De focusgroepsessie is uitgevoerd in het kader van een professionaliseringsactiviteit voor het op maat begeleiden van wendbaar vakmanschap. Dit waren twee sessies waarvan de focusgroepsessie deel uitmaakte van de tweede sessie. In hoofdstuk 7 wordt de opzet van deze professionalisering nader toegelicht. In de sessies werden eerdere onderzoeksresultaten gedeeld over hoe het leerproces van wendbaar vakmanschap eruitziet (zie hoofdstuk 3), welke varianten zichtbaar zijn (zie hoofdstuk 3) en welke begeleidingsstrategieën veelal worden toegepast binnen hybride leerwerkomgevingen (zie hoofdstuk 4). In deze sessie zijn ook het raamwerk (hoofdstuk 7), en het gebruik van twee tools (de app en de gesprekswaai, hoofdstuk 6) toegelicht om vervolgens in de praktijk aan de slag te gaan met het bevorderen van wendbaar vakmanschap (zie hoofdstuk 6). Deelnemers werden gevraagd om ter voorbereiding op de focusgroep een casus te omschrijven uit de praktijk waarin zij een wrijving ontdekten bij een student, welke aanleiding zou kunnen geven tot het bevorderen van wendbaar vakmanschap. Aan de hand van deze casus is er met behulp van Figuur 5.2 gekeken hoe het leerproces van de student eruitziet en waar in het proces van wendbaar vakmanschap de begeleider de student naartoe wilde begeleiden. Het uitgangspunt van de figuur is de groene lijn waarin de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap het meest wordt aangesproken bij studenten. De blauwe en de oranje lijn geven aan op wat voor manieren studenten veelal kunnen afwijken van dit proces. Hierbij gaat de blauwe lijn over studenten waarbij het proces nog op gang moet worden gebracht. Zo omschreef een van de deelnemers een situatie waarin een verpleegkundestudent het lastig vond om gesprekjes aan te gaan met zorgvragers. Ze had wel goede ideeën over hoe ze dit kon aanpakken, maar vond het te spannend om dit echt te gaan uitproberen. Aan de hand van deze casus is besproken wat de begeleider had kunnen doen om de student, die onzeker was over de mogelijkheden die zij zag, een uitdagende twijfel te laten ervaren over deze mogelijkheden (zie rode pijlen Figuur 5.2). De oranje lijn gaat over studenten die wel bezig zijn, maar waarbij kri-

tische afwegingen met betrekking tot het voorgenomen of daadwerkelijk handelen te wensen overlaat. Zo omschreef een van de deelnemers een situatie waarin een student die werkzaam was op een psychogeriatrische afdeling steeds maar weer bordspellen ging spelen met de zorgvragers. Zij had dus wel een voornemen om activiteiten met zorgvragers te ondernemen, maar zag maar een beperkt aantal mogelijkheden. Aan de hand van deze casus is besproken wat je als begeleider had kunnen doen om de student tot meerdere mogelijkheden te laten komen. Per focusgroepsessie zijn er twee casussen besproken. In totaal zijn er dus 16 leerprocessen geïdentificeerd en besproken.

Tijdens het identificeren en uittekenen van de het leerproces op een poster met daarop de blauwe, groene en oranje lijn, werd gebruik gemaakt van een semigestructureerde interviewstijl waarbij de volgende vragen centraal stonden:

- Hadden de studenten verbetergerichte voornemens? (Hadden de studenten het idee 'dit kan beter'? / Zagen ze het probleem? / Zagen ze mogelijkheden om zichzelf te verbeteren?)
- Zagen de studenten mogelijkheden / Opties om tot verbetering te komen?
- Hoeveel vertrouwen hadden de studenten in deze verbetermogelijkheden? / Durfden ze tot actie over te gaan?
- Waar in het rode/blauwe/groene proces zat de student?
- Waar in het (groene) proces van wendbaar vakmanschap wilde je deze student hebben? / Wat is voor de student een haalbare volgende stap? / Waar in het schema zou de student terecht moeten komen?
- Wat heb je geprobeerd om die student daar te krijgen? Waarom deed je dat?
- Wat waren hierbij de beperkingen en mogelijkheden?



Figuur 5.2: Illustraties van het in kaart brengen van een leerproces gedurende een focusgroepsessie

Op basis van de antwoorden op deze vragen werd het leerproces van de student in die casus uitgetekend. Vervolgens kregen de deelnemers vijf minuten de tijd om na te denken over de begeleidingsstrategieën die zij zouden kunnen toepassen om de student te ondersteunen bij het maken van een volgende stap in het proces. Deze strategieën hebben zij opgeschreven op post-its en op de poster geplakt. Vervolgens hebben de begeleiders de strategieën toegelicht en zijn ze met elkaar de discussie aangegaan over waarom juist deze strategieën in die specifieke situatie goed zouden kunnen werken. Alle focusgroepsessies zijn vastgelegd op beeld en geluid.

De volgende vragen waren bedoeld om de discussie op gang te brengen:

- Waarom heb je voor deze strategie gekozen?
- Waarom heb je in deze context specifiek voor deze strategie gekozen? Heeft dat met de student te maken, met het werk of met de situatie die zich voordeed? Leg eens uit.
- Waarom denk je dat juist deze strategie het leerproces positief zal beïnvloeden?
- Welke voordelen heeft deze strategie?

Vervolgens is er gezamenlijk gekeken naar de strategieën die waren benoemd door de deelnemers en is per strategie besproken of deelnemers dit een meer richtende of empowerende strategie vonden en waarom. Vragen die hierbij leidend waren zagen er als volgt uit:

- Waarom kies jij in deze situatie voor richten/empoweren?
- Wat zijn de voordelen van richten/empoweren in deze situatie?
- Wat zijn de nadelen van richten/empoweren in deze situatie?

Data-analyse

Op basis van de opnames zijn tekstuele portretten uitgeschreven van iedere focusgroep. Deze portretten kunnen gezien worden als een zeer gedetailleerde samenvatting van relevante uitspraken waarin de opvattingen van opleiders over welke contextuele factoren en begeleidingsstrategieën de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten bevorderde zichtbaar werden. (zie ook Van der Meide, 2018). Naast een omschrijving van wat er werd gezegd en gedaan zijn in deze portretten ook letterlijke quotes opgenomen. Om ervoor te zorgen dat geen belangrijke elementen ontbraken in deze portretten is het eerste portret bekeken door twee onderzoekers. Zij zijn vervolgens tot consensus gekomen over de inhoud van de portretten.

De portretten werden geanalyseerd met het softwareprogramma ATLAS.ti (versie 8). Het coderen begon met *a priori* codes bestaande uit: het type leerproces, genoemde begeleidingsactiviteiten, redenering achter begeleidingsactiviteiten, contextuele factoren die begeleidingsactiviteiten beïnvloeden en kenmerken van het focusgroepgesprek. De *a posteriori* codes ontstonden als resultaat van het categoriseren van de gevonden codes in de fase van axiaal coderen. Axiale codering leidde tot het categoriseren van begeleidingsstrategieën per pijl van de blauwe of oranje lijn naar de groene lijn, contextuele factoren die van invloed waren op de strategie die werd gekozen en kenmerken van de focusgroepgesprekken (zie Tabel 5.2). Met het oog op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en -validiteit werden zowel de open als de axiale codes ontwikkeld en voortdurend herzien in overleg tussen de onderzoekers.

Tabel 5.2: codeerschema

A priori codes	Sub-codes
Begeleidingsstrategie	Begeleidingsactiviteit
	Redenering
Leerproces	Van geen verbetergericht voornemen naar een verbetergericht voornemen laten ontstaan
	Van komen tot geen mogelijkheden naar komen tot meerdere mogelijkheden
	Van komen tot enkele mogelijkheden naar komen tot meerdere mogelijkheden
	Van onzeker over mogelijkheden naar uitdagende twijfel over mogelijkheden
	Van zeker over mogelijkheden naar uitdagende twijfel over mogelijkheden
Contextuele factoren	Ervaren tijd
	Ervaren nut met betrekking tot de taak
	Ervaren risico
Kenmerken focusgroepgesprek	Belang van het achterhalen van wrijving bij student
	Eerdere ervaringen benoemen en vergelijken
	Persoonlijke voorkeuren benoemen en vergelijken

Resultaten

Op basis van de gecodeerde portretten zijn de casussen met elkaar vergeleken en zijn er overkoepelende thema's geïdentificeerd voor iedere onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag 1: Welke begeleidingsstrategieën bevorderen volgens opleiders het op maat begeleiden van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten in hybride leerwerkomgevingen en welke overwegingen hebben opleiders hierbij?

Om te kijken welke begeleidingsstrategieën volgens opleiders wendbaar vakmanschap bevorderen zijn per leerproces de genoemde begeleidingsstrategieën onder elkaar gezet. Overlappinge strategieën zijn geclusterd en weergegeven in tabel 5.3 t/m 5.7. Daarnaast is per strategie aangegeven onder welk type begeleidingsactiviteit deze strategie valt (zie resultaten hoofdstuk 4). Kijkend naar de genoemde strategieën valt op dat het soort begeleidingsactiviteiten die deelnemers zouden willen toepassen afhankelijk lijkt te zijn van waar de student zich bevindt in het proces van wendbaar vakmanschap.

Student heeft geen verbetergericht voornemen

Tabel 5.3 gaat over de begeleidingsstrategieën die werden genoemd wanneer begeleiders een student zonder verbetergericht voornemen wilde motiveren om tot een verbetergericht voornemen te komen. Opvallend is dat de genoemde strategieën met name gaan over het begeleiden van beroepsmatige participatie met een focus op begeleiden van beroepsmatig gedag. Bijvoorbeeld door te vragen naar hoe de student zijn of haar rol ziet in de leerwerksituatie of door de student te confronteren met zijn of haar gedrag. Op deze manier kun je studenten volgens bege-

leiders inzicht geven in wat de werksituatie vraagt en de student motiveren tot actie. Met betrekking tot het begeleiden van beroepsmatige participatie werd ook het creëren van een veilige leeromgeving genoemd, zodat studenten de moed niet opgeven en durven uit te spreken wanneer zij vastlopen. Wel werd met betrekking tot het begeleiden van beroepsmatige activiteiten genoemd dat het geven van meer vrijheid en verantwoordelijkheid kan motiveren waardoor ook een verbetergericht voornemen kan ontstaan.

Tabel 5.3: Begeleidingsstrategieën - van verbetergericht voornemen ontstaat niet naar verbetergericht voornemen ontstaat wel

Begeleidingsstrategie	Denken	Doen	Type begeleidingsactiviteit	
			Thema	Interveniëren op
Richten	Student sturen op het ondernemen van actie.	Confronteren met gedrag, verwachtingen uitspreken, afspraken maken en eventueel consequenties stellen aan het niet nakomen van afspraken.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
	Student laten inzien dat er ruimte is voor verbetering en het belang hiervan.	Student bewust maken van leersituatie door verbeterruimte en belang hiervan expliciet te benoemen.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
	Veilige leeromgeving creëren zodat student durft te vertellen waarom hij/zij geen verbetergericht voornemen heeft.	Veilige leeromgeving creëren.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Veilig leer-werkklimaat creëren
	Student in de lead zetten om tot verbetergericht voornemen te komen.	Vragen wat student nodig heeft om tot verbetergericht voornemen te komen.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
	Student de ruimte geven om verhaal te vertellen, achterliggende oorzaak van gedrag achterhalen en student hiervan bewust maken.	Open vragen stellen naar achterliggende oorzaak van het gedrag van de student.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
	Student enthousiasmeren door meer vrijheid/verantwoordelijkheid te geven waardoor verbetergericht voornemen zou kunnen ontstaan.	Student meer vrijheid/verantwoordelijkheid te geven.	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Beroepsgerichte ervaringen bieden
	Op deze manier kan de student geënthousiasmeerd worden voor het werk en wat hij kan betekenen om zo een verbetergericht voornemen te laten ontstaan.	Positief te blijven en successen te vieren.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Veilig leer-/werk-klimaat creëren
	Student laten herinneren aan een successituatie kan student uit frustratie trekken en motiveren om ook in deze situatie te komen tot een verbetergericht voornemen.	Vragen naar succeservaring.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
	Inzicht geven in wat de werksituatie vraagt van de student.	Vragen wat de student zou doen als dit een 'echte' werksituatie zou zijn.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
	Inzicht geven in wat de werksituatie vraagt van de student.	Vragen naar hoe student zijn/haar rol ziet in deze leer/werk situatie.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
Empoweren				

Student komt tot geen of en beperkt aantal verbetermogelijkheden

Tabel 5.4 en 5.5 gaan over de begeleidingsstrategieën die werden genoemd naar aanleiding van een praktijkcasus waarin een student zich geen of maar een beperkt aantal verbetermogelijkheden kon voorstellen. Opvallend is dat bijna alle genoemde begeleidingsstrategieën gaan over het begeleiden beroepsmatige activiteiten. Hierbij lag de focus op het begeleiden van handlingsmogelijkheden bij studenten die tot helemaal geen/enkele mogelijkheden kwamen. Bijvoorbeeld door de student voort te laten bouwen op wat hij al weet over de activiteit of door een brainstormsessie te organiseren. Voor studenten die wel tot enkele mogelijkheden kwamen lag de focus op het evalueren van

beroepsgerichte activiteiten. Bijvoorbeeld door reflectievragen te stellen over gekozen mogelijkheid om zo de student te motiveren zijn/haar opties te heroverwegen en zo tot nieuwe mogelijkheden te laten komen. Met betrekking tot het begeleiden van beroepsmatige participatie werd het creëren van een veilig leerwerkklimaat ook genoemd. Deelnemers gaven namelijk aan dat de spanningen die sommige studenten ervaren in bepaalde situaties er ook voor kan zorgen dat studenten niet tot mogelijkheden komen. Het bieden van een veilige leeromgeving zou daarom kunnen helpen om studenten tot mogelijkheden te laten komen.

Tabel 5.5: Strategieën - Van komen tot beperkt aantal mogelijkheden naar komen tot meerdere mogelijkheden

Begeleidingsstrategie	Denken	Doen	Type begeleidingsactiviteit	
			Thema	Interveniëren op
Richten	Door aan te geven wat de (negatieve) consequenties zullen zijn van de mogelijkheid die de student ziet kan de student aangezet worden om na te gaan denken over andere mogelijkheden.	Confronteren met consequenties van mogelijkheid	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Evalueren van beroepsgerichte activiteiten
	Met student in gesprek gaan wat goed en minder goed is aan de mogelijkheid die de student ziet om student aan te zetten tot nadenken over andere mogelijkheden. Begeleiders geven aan dat het hierbij van belang is ook positieve feedback te geven zodat student zich niet volledig uit het veld geslagen voelen en iets positiefs hebben om op voort te bouwen.	Feedback geven	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Evalueren van beroepsgerichte activiteiten
	Feedback kan studenten aanzetten om na te denken over andere mogelijkheden. Daarnaast leert de student om zelf na te denken over wie hen zou kunnen helpen een hulp vraag te formuleren.	Student om feedback laten vragen	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Evalueren van beroepsgerichte activiteiten
Empoweren	Door herhaaldelijk door te vragen waarom de student iets op die manier aan zou pakken kun je de student motiveren om een kritisch zijn/haar opties te heroverwegen en zo tot nieuwe mogelijkheden te laten komen.	Reflectie vragen stellen over gekozen mogelijkheid	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Evalueren van beroepsgerichte activiteiten

Tabel 5.4: Strategieën - van komen tot geen/beperkt aantal mogelijkheden naar komen tot meerdere mogelijkheden

Begeleidingsstrategie	Denken	Doen	Type begeleidingsactiviteit	
			Thema	Interveniëren op
Richten	Soms nodig als studenten zelf anders echt niet verder komen in het leerproces.	Voordoen/voorzeggen	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Door de student mee te laten kijken dan hij/zij inspiratie opdoen voor mogelijkheden door te kijken hoe anderen handelen in eenzelfde (soort) situatie. Op deze manier zeg je het niet helemaal voor en laat je de student nadenken over welke handelingsmogelijkheid voor hem/haar het meest passend is.	Student mee laten kijken.	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Beroepsgerichte ervaringen bieden
	Begeleiders gaven aan dat de angst die sommige studenten ervaren in bepaalde situaties er ook voor kan zorgen dat studenten niet tot mogelijkheden komen. Het bieden van een veilige leeromgeving (door complimenten geven, empathie en begrip tonen) kan daarom helpen om studenten tot mogelijkheden te laten komen.	Bieden van een veilige leeromgeving.	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Veilig leer-/werk-klimaat creëren
	Vanuit de kennis die studenten al hebben laten nadenken over verschillende mogelijkheden. Wanneer blijkt dat student bepaalde kennis mist om te komen tot mogelijkheden kan je de student de opdracht geven om zich hierin te verdiepen.	Voortbouwen op voorkennis/ontbrekende kennis achterhalen en de student de opdracht geven zich daarin te verdiepen.	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Door te brainstormen met elkaar kunnen studenten komen tot nieuwe ideeën en mogelijkheden. Daarnaast krijgen studenten de ruimte om met eigen ideeën te komen wat eigenaarschap kan bevorderen.	Brainstromsessie organiseren.	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Studenten kunnen inspiratie voor mogelijkheden halen uit wat ze hebben gedaan in soortgelijke situaties.	Herinneringen aan eerdere handelingsmogelijkheden op laten halen.	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Op deze manier daag je studenten uit om te komen tot mogelijkheden waar zij in eerste instantie zelf niet zo snel aan zouden denken en daarnaast zou je studenten ook aan het denken kunnen zetten over wat die ander nodig heeft.	Studenten de opdracht geven vanuit een ander perspectief te kijken (bijvoorbeeld dat van de opdrachtgever).	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Studenten in andere omgeving zetten wat kan leiden tot meer inspiratie om te komen tot mogelijkheden.	Uit vertrouwde omgeving halen.	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Beroepsgerichte ervaringen bieden
	Zo laat je het komen tot meerdere mogelijkheden uit de student zelf komen.	Student de opdracht geven om na te denken over meerder oplossingen en hier ook de tijd voor geven.	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Beroepsgerichte ervaringen bieden
Empoweren				

Student is zeker over mogelijkheden

Tabel 5.6 gaat over de begeleidingsstrategieën die werden genoemd wanneer begeleiders studenten die heel zeker waren over de mogelijkheden die zij zagen, wilden laten komen tot een uitdagende twijfel over de mogelijkheden. Hierbij lijkt vooral een focus te liggen op het begeleiden van beroepsmatige activiteiten. Bij-

voorbeeld door kritische vragen te stellen over de aanpak van de student of de student zelf uit te laten proberen, zodat hij zelf de consequenties van de aanpak kan ondervinden.

Tabel 5.6: Strategieën - van zeker over mogelijkheden naar uitdagende twijfel over mogelijkheden

Begeleidingsstrategie	Denken	Doen	Type begeleidingsactiviteit	
			Thema	Interveniëren op
Richten	Als je de student een tip mag geven dan kun je vertellen hoe jij het zou aanpakken en waarom. Op deze manier laat je de student wel nadenken over de gekozen handelingsmogelijkheid, maar laat je ook ruimte om een eigen aanpak te ontwikkelen.	Vragen aan de student of je een tip mag geven	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Beroepsgerichte ervaringen bieden
	Door kritische vragen te stellen over de aanpak van de student kun je de student kritisch laten reflecteren de aanpak waardoor er twijfel kan ontstaan.	Kritische vragen stellen over de aanpak van de student	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Op deze manier studenten inzicht geven in dat er verschillende mogelijkheden zijn en kritisch te laten reflecteren op de mogelijkheden die zij zien.	Studenten met elkaar laten sparren over gekozen aanpak	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Soms ontbreekt het aan een bepaald inzicht/kennis bij de student waardoor de aanpak van de student niet aansluit op de situatie. In zo'n geval kan je meer informatie geven over de situatie om studenten zo tot een meer geschikte aanpak te laten komen.	Meer informatie geven over de werksituatie	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Aangeven wat voor gedrag je ziet en het gesprek aangaan over het belang van een kritische houding hebben in het leerproces.	Spiegel voorhouden m.b.t. de leerhouding	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatiggedag
	Met experimenteren en kijken hoe het uitpakt ondervinden studenten zelf of hun doel zo behaald kan worden.	Laten uitproberen	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handlingsmogelijkheden
Empoweren	Uitdagendere/complexere taak geven waarin student meer wordt uitgedaagd om verschillende mogelijkheden te overwegen.	Uitdagendere taak geven	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Beroepsgerichte ervaringen bieden

Student is onzeker over mogelijkheden

Tabel 5.7 gaat over de begeleidingsstrategieën die werden genoemd wanneer begeleiders studenten die onzeker waren over de mogelijkheden die zij zagen, wilden laten komen tot een uitdagende twijfel over de mogelijkheden. Daarbij werden zowel begeleidingsactiviteiten genoemd die betrekking hadden op het begeleiden van beroepsmatige participatie (zoals het creëren

van een veilige leer-werkomgeving en studenten herinneren aan eerdere successen om ze zo meer zelfvertrouwen te geven) als beroepsmatige activiteiten (zoals scaffolding of het geven van een voorbereidingsopdracht zodat de uitvoering van de activiteit minder spannend is voor studenten).

Tabel 5.7: Strategieën -van onzeker over mogelijkheden naar uitdagende twijfel over mogelijkheden

Begeleidingsstrategie	Denken	Doen	Type begeleidingsactiviteit	
			Thema	Interveniëren op
Richten	Beginnen bij iets minder spannends bijvoorbeeld door te oefenen op collega, daarna steeds moeilijker/spannender maken. Hierdoor kun je de taak behapbaarder maken voor de student en kan het zelfvertrouwen van de student vergroot worden doordat hij/zij succeservaringen op te doet bij de uitvoering van de makkelijkere taken.	Scaffolding	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Een goede voorbereiding kan onzekerheid bij de student over uitvoering wegnemen.	Studenten laten voorbereiden en voorbereiding bespreken	Begeleiden beroepsmatige activiteiten	Begeleiden van handelingsmogelijkheden
	Vragen wat de student nodig heeft om zich zeker genoeg te voelen om uit te gaan proberen zodat student in de lead komt en leert nadenken over wat hem/haar kan helpen.	Vragen naar behoefte	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag
	Studenten vertrouwen, betrokkenheid en bereikbaarheid tonen door te luisteren, empathie te tonen, mee te denken en regelmatig contact te hebben, aan te geven dat fouten maken mag en je als begeleider kwetsbaar op te stellen (bijvoorbeeld door eigen fouten toe te geven).	Veilig leerklimaat creëren	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Veilig leer-/werkklimate creëren
Empoweren	Herinneren in een situatie/context waarin de student het gewenste gedrag al wel heeft laten zien. Hiermee kun je als begeleider inzicht bieden dat de student niet onzeker hoeft te zijn omdat hij/zij het in andere situaties ook kan.	Herinneren aan eerdere successen	Begeleiden van beroepsmatige participatie	Begeleiden van beroepsmatig gedag

Wat verder opvalt als we kijken naar de genoemde strategieën is dat voor ieder proces zowel meer richtende als empowerende strategieën werden genoemd. Deelnemers gaven aan vaak wel te starten met meer empowerende strategieën zodat studenten leren om zo zelfstandig mogelijk hun ontwikkeling van wendbaar vakmanschap te doorlopen, maar dat het inzetten van meer richtende strategieën wel kan helpen bij studenten die anders niet zelf tot het proces van wendbaar vakmanschap komen. Een aantal voorbeelden van wat deelnemers hierover zeiden:

“Het lijkt wel alsof het een soort trap is. Dus je gaat denk ik eerst proberen om met vragen te prikkelen. Je probeert ze zelf tot het antwoord te laten komen en dat kan soms heel erg lang duren. En als we daar niet uitkomen ga je denk ik naar de volgende stap. Dus als ze zelf niet tot ideeën komen, ga dan eens bij anderen vragen en dat je op een gegeven moment wil je ze toch, en voor mij geldt dat, dan wil ik ze gewoon verder helpen en dan ga ik toch zeggen wat ze wel moeten doen.”

“Soms is het nodig als niks helpt en het nog steeds niet goed gaat. Dan is het goed om te zeggen: ‘dit werkt niet en jullie moeten nu wat anders gaan verzinnen’”.

“Het moet niet een eindeloos traject van empoweren worden. Als er niks uitkomt worden studenten alleen nog maar meer gefrustreerd en gedemotiveerd en dat is voor hen en het leerproces ook niet fijn”.

“Het zit ook dicht tegen elkaar. Er zit ook geen goed of fout in maar het is wel... Ik denk dat studenten beiden ook nodig hebben om een goede zorgprofessional te kunnen worden. Dus af en toe... Als je vraagt iemand een plannetje te schrijven dan is dat misschien wel heel erg richten, maar wat uit dat plannetje komt is misschien wel weer empoweren. Dus volgens mij gaat dat de hele tijd ook echt wel heen en weer”.

Deelnemers geven in deze quotes aan dat zowel empowerende als richtende strategieën kunnen helpen om studenten, dan wel in meer of mindere mate zelfstandig, een stap verder te laten komen in het proces van wendbaar vakmanschap. Door studenten verder te helpen met richtende strategieën in het proces van wendbaar vakmanschap, kan er in een volgende fase weer meer empowerende strategieën worden ingezet, zodat de student steeds zelfstandiger wordt in het doorlopen van het proces van wendbaar vakmanschap.

Onderzoeksvraag 2: Welke contextuele factoren ondersteunen en belemmeren het op maat begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen volgens opleiders?

Gedurende de focusgroep was een belangrijke steeds terugkerende vraag waarom er voor een bepaalde strategie werd gekozen. Hierbij speelde niet alleen het leerproces van de student een rol, maar ook verschillende contextuele factoren die het wel of niet kunnen bevorderen van wendbaar vakmanschap beïnvloeden kwamen ter sprake. Deze genoemde factoren konden worden onderverdeeld in ervaren tijd en ruimte, nut met betrekking tot de taak, leervermogen van student in de gegeven situatie en risico's ten aanzien van de uitvoering van de taak.

Ervaren tijd en ruimte

Deelnemers gaven aan dat het bieden van ruimte aan de student om zelf een spanning te ervaren, tot mogelijkheden te komen en deze uit te proberen meer tijd kost dan wanneer je de student vertelt of laat zien wat hij/zij moet doen. Zo geven begeleiders aan dat ze wel proberen om studenten zelf tot antwoorden te laten komen maar dat dit "erg lang kan duren" en je hier een "lange adem voor moet hebben". Deelnemers ervaren veelal dat hier geen tijd en ruimte voor was wanneer: (1) de deadline voor het inleveren van een taak in de buurt komt, (2) het vakmanschap van de student achterloopt, (3) de dynamiek van het werk ervoor zorgde dat hier geen ruimte voor was. Over het inleveren van een taak zei een van de deelnemers:

"Ik heb al verschillende opdrachtgevers gehad waarbij een docent om 7.00 s 'ochtends achter de kopieermachine staat om de opdracht voor elkaar te krijgen, want er moet een deadline gehaald worden, snap je? En we coachen hier wel op maar dan ligt de student nog te slapen".

Over het achterlopen van het vakmanschap van de student zei een van de deelnemers:

"Een derdejaars mag eigenlijk niet zeggen: 'ik kan het niet'. Ze is bij het tweede jaar al klaar, zeker met het behandelen van het eerste en tweede jaar. Dus dat vind ik dan wel een punt. En als zij tijd heeft, [...] dan zeg ik wel dan heb je in ieder geval vijf uur de tijd om te oefenen, maar zo ben ik. Want ze kan niet zeggen: 'ik kan het niet'. En als blijkt dat ze niet oefent dan meekijken of een van de collega's meekijken. [...] 'Straks heb je je eigen salonnetje, dan komt een klant, wat ga je dan doen? Dan ben ik er niet'".

Over de dynamiek van het werk zeiden deelnemers dat het in leerwerksituaties soms lastig is om de tijd te nemen voor het leerproces van de student omdat ze zelf ook veel bezig zijn met het managen van het werk. Zo gaven deelnemers binnen de horecabranche bijvoorbeeld aan dat het soms blijft bij "hoe je broodjes moet smeren". Toen de onderzoeker vroeg waarom er niet altijd oog is voor het leerproces antwoordde zij het volgende:

A: *"Omdat hij heel veel taken erbij heeft. Kijk, hij doet niet alleen maar een broodje laten... Hij moet ook achter de bestellingen doen, bestellingen klaar maken..."*

B: *"Ik denk dat hij ook gewoon overvraagd wordt soms"*

C: *"Het is situationeel. Is er ruimte en tijd in keuken dan kan ik gaan empoweren maar als er gasten staan dan ben je op een gegeven moment ook aan het richten"*

Sommige deelnemers gaven aan dit gebrek aan tijd en ruimte op te lossen door managementtaken meer uit te besteden aan een andere docent of een ouderejaars student:

"Ik zou er eigenlijk naartoe willen dat een docent veel minder op die taakjes zit en de docent veel meer op het proces [...] Ik ben er nu wel achter gekomen, ook al ben ik die begeleidende docent wel, dat ik de floormanager (derdejaars student in opleiding tot allround schoonheidsspecialist) meer die taken zou willen geven en dat ik als docent veel meer op dit stuk zou willen zitten omdat ik denk dat daar de groei zit"

"Afgelopen jaar zag je dat de twee instructeurs vooral zelf heel hard aan het werk waren en studenten ernaast stonden met armen over elkaar. We hebben dit jaar heel erg gezegd: 'we hebben leidinggevende en die moeten de tent draaien'. Hoe ze het doen doen ze het, maar ze zijn leidinggevende. Dus ja ze moeten zelf aan de bak. Dus toen kon die begeleider uit het proces stappen en dan heb je tijd en ruimte"

Er kan dus geconcludeerd worden dat deelnemers niet altijd de tijd en ruimte ervaren om wendbaar vakmanschap te bevorderen. Begeleiders ervaren met name geen tijd en ruimte wanneer hierdoor het afronden van de taak, het vakmanschap van de student of het werk dat opgeleverd moet worden in gedrang komt.

Ervaren nut met betrekking tot de taak

Verschillende docenten geven aan dat vaardigheden waarbij niet een juiste manier van uitvoeren is (zoals communicatievaardigheden, besluitvorming, tijdsmanagement, etc.) zich over het algemeen beter lenen voor het aanleren van wendbaar vakmanschap dan vaardigheden waarbij er wel vaak maar een juiste manier van uitvoeren is (zoals computervaardigheden, boekhouding, het correct spreken van een taal, etc.). Dit omdat zij van mening waren dat het bij het aanleren van "een trucje" minder relevant is om na te denken over wat goede manieren zouden zijn en hier kritisch op te reflecteren, omdat er maar een juiste manier van uitvoeren is. In dat geval gaven deelnemers aan het efficiënter te vinden om deze vaardigheid voor te doen of de student te vertellen wat hij zou moeten doen. Zo gaven deelnemers aan:

"Dat je probeert zo veel mogelijk te empoweren en dat richten in dit geval een laatste middel zou zijn. Dat zou ik alleen niet doen als het een heel simpel antwoord zou zijn. Dus als er iets waardoor ze echt niet verder komen dan zou ik het meteen zeggen, want dat zou ik dan zonde van de tijd vinden. Bijvoorbeeld 'dit is de knop om'. 'Ja, dus als het vraagstuk niet complex is"

"Ik ben toch denk ik wel iemand die meer gaat empoweren [...]. Laat ze het zelf maar ontdekken, dat vind ik heel belangrijk. [...] Dat leert vaak het snelst tenzij er situaties zijn waarbij je uitleggen hoe iets moet of waarom, maar dat is een inschatting"

Echter waren niet alle deelnemers het hierover eens. Zo ontstond er in een van de focusgroepen uit de zorgsector een discussie over hoe je het beste een student kon leren om een spuit op te trekken. Een van de deelnemers gaf aan de student in deze situatie te hebben verteld hoe hij dit het beste kon doen omdat het hierbij gaat om een "handigheidje". Een andere begeleider reageerde hierop door te zeggen:

"Je kunt ook niet alles beredeneren. Sommige dingen moet je gewoon voordoen"

Terwijl een andere deelnemer aangaf:

"Ik zou ook niet zozeer hebben ingezet over de inhoud van de spuit klaarmaken maar meer over die zekerheid die hij uitstraalt en dat hij denkt dat hij het kan. Ik zou hem aan laten kloofen met zijn belletjes en hem zelf tot de conclusie laten komen dat er iets fout gaat. Dan het gesprek aangaan van: 'hoe komt het nou dat je zo zeker bent'. Want de volgende keer gaat hij misschien weer iets doen omdat hij er heel zeker over is"

Het is dus niet zo dat het niet mogelijk is om wendbaar vakmanschap te bevorderen bij vaardigheden waarbij er maar een juiste manier van uitvoeren is, maar sommige deelnemers gaven aan het dan minder relevant te vinden om dit doen en zich bij dit soort vaardigheden meer op het aanleren van vakmanschap.

Ervaren leervermogen van de student in de gegeven situatie

Hierbij gaat het over de vraag of het bieden van ruimte aansluit bij het lerend vermogen van de student op dat moment in die situatie. Is de student klaar voor de ruimte die hem of haar wordt geboden? Deelnemers gaven bijvoorbeeld aan dat een student soms eerst bepaalde voorkennis en vaardigheden moet hebben voordat je deze de ruimte kunt geven om zelf met ideeën te komen en deze te laten uitvoeren. Zo zei een van de deelnemers:

“Hangt wel af van het type student dat je voor je hebt. Als zij weinig voorkennis hebben over waar zo’n opdrachtgever naar op zoek is dan zou je wat meer moeten gaan richten”.

“Ik vind het wel redelijk richten maar je hoopt dan dat je eerst richt en dat iemand dan zelfstandig wordt en dat je daarna kan empoweren”.

Een andere reden waarom een student de ruimte niet aan zou kunnen is omdat er te veel persoonlijke problematiek speelt waardoor de student niet open staat om de ruimte te pakken. Zo gaven deelnemers aan:

“Het laten komen tot andere mogelijkheden is op dat moment niet mogelijk omdat ze te hoog in haar emoties zat en eerst even tot rust moest komen”.

“Misschien moet iemand eerst aan zichzelf werken voordat ze verder gaat met de opleiding en je het leerproces van de student kunt bevorderen”.

Ervaren ruimte voor student om fouten te maken en de waarschijnlijkheid hiervan

Of een begeleider bereid is om een student ruimte te bieden hangt ook af van het belang van het goed volbrengen van de taak. Wanneer het gaat om leer-werksituaties is een student vaak bezig met echt werk waarbij het van belang is dat dit goed wordt uitgevoerd. Wanneer een student een taak moet uitvoeren die, bij een slechte uitvoering, vervelende gevolgen kan hebben, dan zijn begeleiders minder snel geneigd de student deze ruimte te geven. Voor dit soort taken moet de begeleider eerst het vertrouwen hebben dat de student de taak succesvol uit kan voeren. Zo gaf de begeleider van de student die bezig was met het optrekken van vaccinatiespuiten voor de bewoners van het verzorgingshuis aan dat ze hem dit alleen toevertrouwde omdat hij zich goed had voorbereid en ze wist dat hij goed functioneerde. Deze begeleider gaf ook aan dat als hij deze taak niet goed zou doen, ze wel snel in zou grijpen omdat de vaccinaties schaars waren en deze daarom niet verspild mochten worden.

Onderzoeksvraag 3: Wat kenmerkte de focusgroepgesprekken waarin begeleiders kwamen tot begeleidingsmogelijkheden?

Kenmerkend aan de focusgroepgesprekken was dat begeleiders tot meer begeleidingsstrategieën kwamen dan zij zelf vooraf hadden bedacht wanneer ze hier met elkaar het gesprek over aangingen. Zo zei van de docenten aan het eind van de sessie:

“Wat een memo’s joh! Dan gaan we helemaal los”.

Daarnaast viel op dat deelnemers in het gesprek hun eerdere ervaringen en voorkeuren met elkaar vergeleken om verschillen

in begeleidingsstrategieën te verklaren. Zo gaven deelnemers bijvoorbeeld aan:

“Ik zou daar wel een concrete tijdslijmet aan geven [...] na al die jaren heb ik daar zo mijn twijfels over: ze komen daar niet op terug”.

“Ik moet wel zeggen dat ik altijd eh... begeleider X is altijd lief, rustig. Ik ben vrij dominant, aanwezig. Even dat onze types wel, dat merk je natuurlijk ook, dus ik was sowieso al anders begonnen (refereert hier naar begeleidingsstrategie)”.

“Ik merk dat je nu je dit zo zegt dat ik dan nog steeds denk: ‘zoek het maar uit’. [...] Maar dat had ik de vorige keer al: dat ik in dat empoweren toch wel heel erg zit. Ook nog na dit, want ik herken wat deelnemer X zegt maar nog denk ik dan: ‘in modder kom je ook vooruit dus ga het maar blijven doen’”.

Verder viel op dat het voor het komen tot begeleidingsstrategieën van belang was voor deelnemers om te weten voor soort wrijving de studenten ervaarden. Zo werd er bijvoorbeeld een casus ingebracht door een deelnemer waar de student wegliep terwijl hij bezig was met zijn projectgroep. De begeleider zag dit maar heeft de student daarna niet meer gesproken. Bij het bedenken van begeleidingsstrategieën gaven deelnemers aan:

“dit is een casus waar we heel weinig mee kunnen doen. We kennen de student niet, we weten niet waarom hij is opgestaan”.

Conclusie en discussie

In deze focusgroepstudie is gekeken wat voor begeleidingsstrategieën worden ingezet om wendbaar vakmanschap te bevorderen binnen hybride leerwerkomgevingen, welke factoren volgens opleiders van invloed zijn op het komen tot een strategie en wat de focusgroepgesprekken, waarin deelnemers tot strategieën kwamen, kenmerkte. Met dit onderzoek werd beoogd om meer te weten te komen over het begeleiden van wendbaar vakmanschap en daarmee begeleiders handvatten te kunnen bieden voor het bevorderen van wendbaar vakmanschap bij studenten.

Opvallend aan de gekozen begeleidingsstrategieën was dat deze afhankelijk leken te zijn van waar in het proces van wendbaar vakmanschap de student zich bevond. Wanneer studenten geen verbetergericht voornemen hadden, werd er vooral gefocust op het ondersteunen van een veilig leerwerkklimaat en het begeleiden van passend beroepsmatig gedrag. Terwijl er bij studenten die tot geen/enkele mogelijkheden kwamen of te zeker waren over de bedachte handelingsmogelijkheid er vooral gefocust werd op het begeleiden van handelingsmogelijkheden en het evalueren van het werk. Het vaststellen van waar de student zich bevindt in het leerproces van wendbaar vakmanschap kan dus van belang zijn voor het kiezen van de juiste begeleidingsstrategie om wendbaar vakmanschap te bevorderen. Begeleiders kunnen dit doen door gebruik te maken van de afbeelding met leerprocessen zoals ook is gedaan in de focusgroepen (zie Figuur 5.1). Daarnaast kunnen begeleiders inspiratie halen uit de geclusterde begeleidingsstrategieën per proces om wendbaar vakmanschap bij studenten te bevorderen. Ook gaven de deelnemers uit de focusgroepstudie aan per leerproces zowel richtende als empowerende strategieën te gebruiken om studenten een stap verder te laten komen in het proces van wendbaar vakmanschap. Hierbij gaven zij aan eerst voor meer empowerende strategieën te kiezen, omdat ze studenten het proces van wendbaar vakmanschap zo zelfstandig mogelijk willen laten doorlopen.

Wanneer dit de student niet helpt gaven begeleiders aan meer richtende strategieën in te zetten om vervolgens weer meer te kunnen empoweren, zodat studenten steeds zelfstandiger worden in het doorlopen van het proces van wendbaar vakmanschap. Kijkend naar de contextuele factoren die van invloed waren op het wel of niet bevorderen van wendbaar vakmanschap gaven deelnemers aan dat ervaren tijd, ervaren nut met betrekking tot de taak, ervaren leervermogen van de student in de gegeven situatie en de ervaren ruimte voor studenten om fouten te maken in combinatie met de waarschijnlijkheid hiervan een rol speelden. Met name in hybride leerwerk omgevingen kan er weinig tijd worden ervaren om het leerproces van de student te bevorderen, omdat begeleiders veelal ook druk zijn met het werk dat moet worden afgeleverd. Deelnemers gaven aan dit op te kunnen lossen door het productieproces meer uit te besteden aan een collega of ouderejaars studenten, zodat ze zelf meer kunnen focussen op het leerproces van de studenten. Ook gaven deelnemers aan eerder wendbaar vakmanschap te bevorderen bij wat in de literatuur “open vaardigheden” worden genoemd dan bij “gesloten vaardigheden” (Yelon & Ford, 1999). Dit omdat er bij gesloten vaardigheden maar een juiste manier van uitvoering is, waardoor deze vaardigheden zich volgens begeleiders beter lenen voor het bevorderen van vakmanschap in plaats van wendbaar vakmanschap. Dit onderscheid kan begeleiders helpen om keuzes te maken in wanneer het relevant is om vakmanschap of wendbaar vakmanschap te bevorderen. Daarnaast is het als begeleider ook van belang een goede inschatting te kunnen maken van het lerend vermogen op dat moment en de capaciteiten van de student om deze op het juiste moment meer ruimte en verantwoordelijkheid te kunnen geven. De informatie die als leidraad voor deze beslissingen dient kan worden gebaseerd op eerder behaalde diploma’s en opgedane ervaringen van een student, eerder aangetoonde vaardigheden in de aanwezigheid van de begeleider en informatie over de student van collega’s of andere betrokken bij het werk van de student (Ten Cate, 2005).

In de focusgroepen hebben we ook gezien dat deelnemers tot begeleidingsstrategieën kwamen in discussie met elkaar, op basis van eerdere ervaring, persoonlijke voorkeur en het achterhalen van de wrijving bij de student. Om het begeleidingsrepertoire van begeleiders uit te breiden zou het goed zijn om hierover met elkaar in discussie te gaan zoals is gedaan in de focusgroep. Op deze manier kunnen begeleiders elkaar inspireren vanuit hun eigen voorkeuren en ervaringen om andere begeleidingsstrategieën in te zetten.

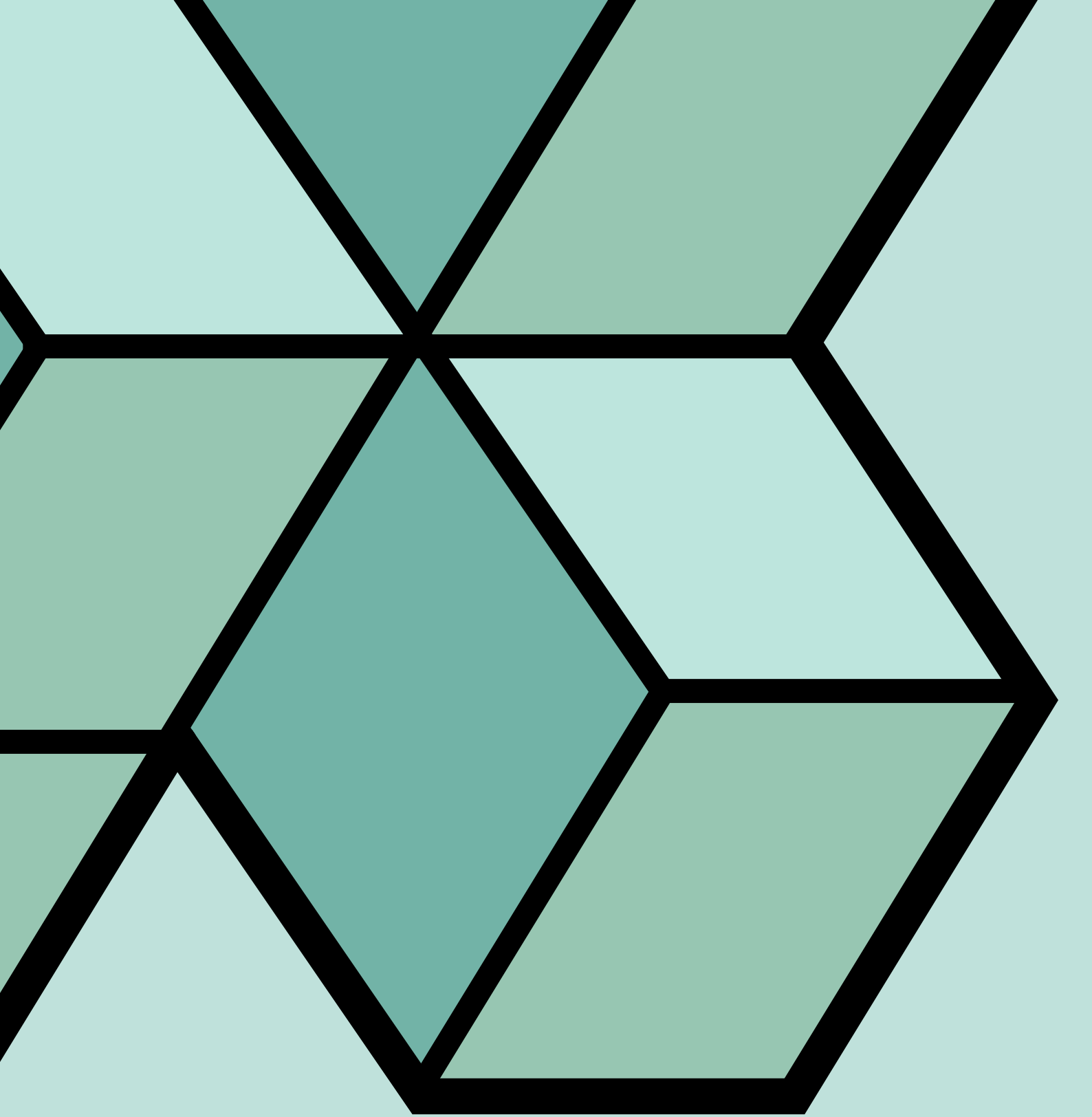
De bovenstaande uitkomsten wijzen op handvatten voor de praktijk om wendbaar vakmanschap te bevorderen. De tools die hiervoor zijn ontwikkeld zouden hierbij ingezet kunnen worden. Interessant voor vervolgonderzoek zou zijn om te kijken of een professionaliseringstraject voor begeleiders op basis van deze eerste onderzoeksuitkomsten ook daadwerkelijk wendbaar vakmanschap bij studenten kan bevorderen.

Meer lezen over Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap?

Op de [website Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap](#) is al het materiaal van het project te vinden. Het is een website met publicaties, beeldmateriaal en tools voor begeleiders, ontwikkelaars, onderzoekers, adviseurs en leidinggevendenden die meer willen weten over wendbaar vakmanschap en hoe je dit kan begeleiden in hybride leerwerkomgevingen.

Ook zijn er in het kader van het project Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap een aantal publicaties verschenen:

- [Handboek beroepsgerichte didactiek](#): Hoofdstuk 2, De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten
- [Boek Developing Connectivity between Education and Work](#): Hoofdstuk 4.3 Pedagogic strategies at the boundary of school and work.
- [Didactiek voor vak en beroep](#): Vanaf pagina 106, Vakmens zijn is meer dan weten en kunnen
- [Vakblad profiel](#): Wendbaar begeleiden in hybride leerwerkomgevingen
- [Vakblad profiel](#): Nadenkmomenten van studenten in een hybride leerwerkomgeving



Rapportage voor de praktijk



Hoofdstuk 6

Tools voor het geven van ruimte voor wendbaar vakmanschap

door Anne Khaled, Marco Mazereeuw & Erica Aalsma

Dit hoofdstuk is voor iedereen die een rol speelt in het leren van studenten tijdens werksituaties die het wendbare bij hun studenten willen bevorderen. Je bent dan een (praktijk)docent, coach, instructeur, praktijkbegeleider van de werkplek of leermeester. Het gaat hier om situaties waar leren en werken samenkomen, zoals werkpleksimulaties, leerwerkplaatsen en hybride leerwerkomgevingen. We laten zien hoe inzichten uit het project Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap zich hebben vertaald in praktische handvatten voor de praktijk. Gedurende het onderzoek is samen met groepen docenten en praktijkbegeleiders nagedacht over producten die het leren en begeleiden in hybride leerwerkomgevingen kunnen versterken.

Er is een raamwerk ontwikkeld voor het begeleiden van wendbaar vakmanschap en er zijn vier tools ontwikkeld:

- De ‘[Kaart Ruimte voor ervaring bieden](#)’ maakt of je studenten ruimte kan bieden om ervaringen op te doen die mogelijk de wendbaarheid aanspreken en waarvan ze vervolgens kunnen leren.
- De ‘[gesprekswaaier](#)’ waarmee je de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van studenten in beeld kan brengen.
- Het [stroomdiagram ‘Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap’](#) die je ideeën geeft voor begeleidingsactiviteiten wanneer je het verbetergerichte leren op gang wilt brengen of wilt versterken.
- De ‘[Begeleidingsapp](#)’ waarmee je kan reflecteren op de begeleiding die je geeft en zo je handelingsrepertoire in kaart brengt.

De eerste paragraaf introduceert het raamwerk, vervolgens worden de tools toegelicht zodat je ze in je praktijk kan toepassen.

Raamwerk Ruimte voor wendbaar vakmanschap

Wendbaar vakmanschap

Wendbare vakmensen zien wij als vakmensen die reactief en proactief verbetergericht werken en leren. Wendbare vakmensen zijn gevoelig voor signalen uit de werksituatie, het werk en de eigen ontwikkeling kwalitatief verbeterd kunnen worden en gaan daarmee aan de slag. Als gevolg daarvan verbeteren zij het werk en/of zichzelf. Volgens ons is het proces van verbetergericht werken van vakmensen een leerproces dat zich dagelijks tijdens het werk voor kan doen.

Er is ruimte nodig

In het onderzoek viel op dat begeleiding van vakmanschap en het ontwikkelen van wendbaar vakmanschap met elkaar samenhangen maar wel onderscheidbaar zijn. Wendbaar vakmanschap ontwikkelen vraagt om ruimte voor de studenten om ervaringen op te doen die het wendbare bij hen aanspreken. Maar soms kan die ruimte niet geboden worden, omdat het vakmanschap van de studenten nog onvoldoende is ontwikkeld of omdat het werk anders niet afkomt. Om een leerproces van wendbaar vakmanschap te kunnen doorlopen, hebben studenten ruimte nodig om te kunnen ervaren dat er iets te verbeteren valt en daarnaar te handelen. Dan komt wendbaar vakmanschap in ontwikkeling, omdat studenten zich aangesproken voelen op hun vermogen om zichzelf en/of het werk te verbeteren.

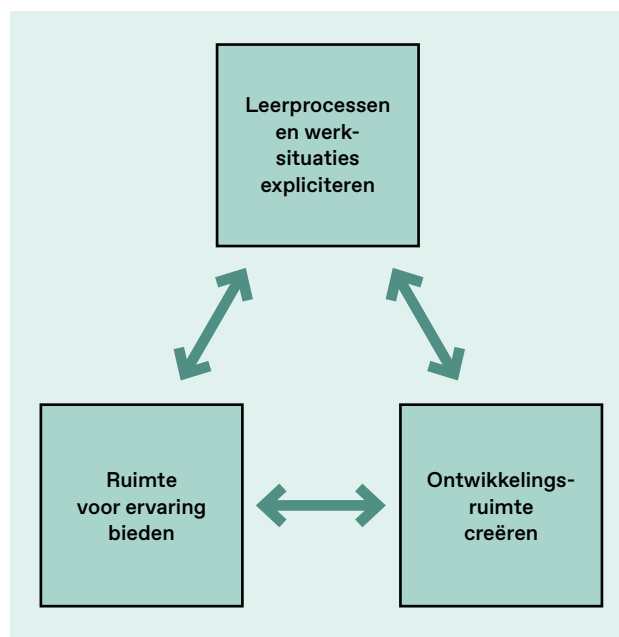
Door aan het werk deel te nemen, ervaren de studenten wrijvingen, ofwel dat het werk ofwel de eigen ontwikkeling verbe-

terd kunnen worden. Studenten *kunnen* deze wrijvingen omzetten in daadwerkelijk experimenteren om daar weer ervaring door op te doen.

Het gaat er dan niet om dat studenten het vakmanschap leren in te zetten zoals ze dat hebben geleerd of nieuwe kneepjes van het vak meekrijgen. Het gaat erom dat studenten bezig gaan met signalen dat het werk en hun eigen ontwikkeling verbeterd kan worden. Als zij daarmee aan de slag gaan, kunnen zij het werk, zichzelf en de relatie tussen zichzelf en het werk verbeteren.

Het begeleiden van wendbaar vakmanschap gaat uit van het idee dat studenten de ruimte krijgen om zelf te ervaren en te handelen uit de volgende, samenhangende onderdelen (zie Figuur 6.1): dit noemen we *ervaring bieden*. Het gaat erom dat studenten ruimte geeft door studenten in werksituaties te brengen waarin hun wendbare vakmanschap wordt aangesproken, zodat er mogelijk wrijvingen bij hen kunnen ontstaan waar zij vervolgens mogelijk van kunnen leren.

Leerprocessen en werksituaties expliciteren is een tweede component van het raamwerk. Hier gaat het erom dat, als de student een wrijving ervaart, het belangrijk is om de werksituatie (als je niet zelf aanwezig bent) en de ontwikkeling van de studenten inzichtelijk te maken. Door de ontwikkeling en werksituaties te expliciteren is het mogelijk om te achterhalen wat die werksituatie intrapersoonlijk met de studenten doet en of er stappen worden gezet richting het omgaan met de wrijving.



Figuur 6.1. Raamwerk Ruimte voor wendbaar vakmanschap

Ontwikkelingsruimte zoeken is de derde component, waarin je kan nagaan wat je zou kunnen doen om het leerproces van de studenten te versterken. Hier kan je dan kiezen of richten of empoweren meer op z'n plek is, dat zijn begeleidingsstrategieën van begeleiders in hybride leerwerkomgevingen en worden in de volgende paragrafen nader toegelicht.

Ervaring bieden

Om studenten de ruimte te geven om zelf verbetergerichtheid te ervaren en daarnaar te handelen is het belangrijk dat de situaties waarin zij zich bevinden, beroepsécht zijn. Het kan dan gaan om het werken in een echte realistische beroepspraktijk, zoals een zorginstelling, of een leerwerkomgeving op het snijvlak van geconstrueerd en realistisch, zoals een kantine op school die door studenten gerund wordt. Het is in beide situaties belang-

rijk dat de dynamiek van het werk aanwezig is en dat studenten deze dynamiek kunnen ervaren. Denk hierbij aan tijdsdruk, confrontaties met klanten maar ook persoonlijke emoties die tijdens het werk worden opgeroepen. Deze dynamiek kan uitdagend zijn voor studenten. Tot zekere hoogte is dat goed omdat dit tot wrijvingen kan leiden waar studenten weer van kunnen leren. Je stelt hen daarmee in de gelegenheid om (betrekkelijk veilig) te ervaren wat ze als student kunnen leren van wrijvingen die ze in de praktijk tegenkomen. Ook helpt het bieden van ruimte studenten om te kunnen experimenteren en uitproberen.

De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap start met de ervaring van studenten dat er iets te verbeteren valt in het werk of bij henzelf en daarmee start de ontwikkeling bij de ervaring van de student. Studenten de gelegenheid geven om ervaringen op te doen zien wij dan ook als een mogelijke begeleidingsinterventie. Je kan ruimte geven op het vlak van

- de leerwerkgeving,
- vrijheidsgraden,
- tijd,
- de student.

Leerprocessen en werksituaties expliciteren

De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten kan worden getypeerd als de ontwikkeling van het verbetergericht werken en leren tijdens of naar aanleiding van ervaringen in het werk. Dit type leerprocessen manifesteert zich in hybride leerwerkgevingen op verschillende manieren. Het is hiervoor essentieel dat studenten iets in de werksituatie tegenkomen dat hen bezighoudt en waar ze al dan niet iets mee willen doen. Dat noemen we wrijvingen en voornemens. Vervolgens kunnen studenten op verschillende manieren aan de slag gaan met de wrijvingen en voornemens. Er zijn grofweg drie varianten van leerprocessen te onderscheiden, er vanuit gaande dat de student wrijving ervaart: (1) het verbetergerichte proces moet nog op gang komen, de student wacht af, laat het gaan of vraagt hulp, (2) het verbetergerichte proces is op gang en kan worden versterkt, de student gaat weinig bewust en oplettend over tot uitvoeren en (3) het verbetergerichte proces is volledig op gang en de student bedenkt, overweegt, checkt en probeert uit, is oplettend en ervaart nog voldoende uitdaging. Voor een uitgebreide beschrijving van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap verwijzen we naar hoofdstuk 3 van de onderzoeksrapportage.

Bij studenten die in de eerste variant zitten kan het leerproces worden opgestart omdat studenten wel ervaren dat er iets verbeterd kan worden maar toch niet het idee hebben dat zij daarin iets te doen hebben. Bij leerprocessen die passen bij de tweede kan je het leerproces vooral versterken. Bij de derde kan je de student ondersteunen in het leerproces.

Vanwege de verschillende varianten waarin de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap zichtbaar is geworden, is het verstandig om als begeleider eerst na te gaan hoe de werkomgeving en het werkproces eruitzien en wat dat intrapersonlijk doet met studenten. Begeleiders kunnen vragen stellen om het volgende te achterhalen: ervaren zij inderdaad wrijving waar je dat als begeleider zou verwachten, welke wrijvingen ervaren ze zelf en ervaren de studenten dat er iets in het werk of bij henzelf moet veranderen?

Ook is het van belang om na te gaan of het leerproces door die wrijvingen een vervolg krijgt: wil de student er iets aan doen? Heeft de student voornemens om iets aan de wrijving te doen, kan de student zich handelingsmogelijkheden voorstellen en ervaart de student daar uitdagende twijfel bij?

Aangezien op al deze kenmerken van het leerproces zich verschillen kunnen voordoen, zijn er meerdere varianten van begeleiding mogelijk. Kortom, het kan begeleiders helpen om het leerproces

dat zich als gevolg van de ervaring op de werkplek voltrekt en wat dat intrapersonlijk doet, te expliciteren zodat zij kunnen inschatten welke begeleiding er, gezien de werkomgeving en het leerproces van de studenten, geboden kan worden.

Ontwikkelingsruimte creëren

Als je zicht hebt op de leerprocessen, kan je op zoek gaan naar de ontwikkelingsruimte en hierop interveniëren. Hier zijn twee factoren van belang, namelijk: (1) wat je begeleidingsrepertoire is en (2) of je moet helpen het leerproces van wendbaar vakmanschap op te starten of te versterken.

Passend en op maat begeleiden vraagt een uitgebreid handelingsrepertoire waar je kan pendelen tussen richten en empoweren (Khaled et al., 2021). Wanneer je *richt* help je een student of geef je één of enkele handelingsmogelijkheden aan de student. Je maakt niet altijd gebruik van informatie over de specifieke student, maar focust meer op het (af)maken van het werk. Je hebt overigens wel redenen om dit te doen. Je stuurt het leer- of werkproces in een bepaalde richting omdat dit op dat moment nodig is volgens jou. Bijvoorbeeld omdat de veiligheid van studenten in het geding is, er klantrisiko is (omdat de kwaliteit van het werk van de student onvoldoende is of omdat het werk vertraging oploopt), omdat de student erom vraagt of vastloopt, of de student niet toe is aan zelfstandig werken. Als je *empower* ondersteun je studenten bij het aangaan van uitdagingen tijdens het werken en leren. Je laat studenten grotendeels zelf bepalen hoe zij hun ontwikkelingsruimte invullen en je onderzoekt hoe je het leerproces van de student daarbij kan ondersteunen. Je kent de sterke en zwakke punten van de studenten en wil met deze informatie het maximale uit de studenten halen. Je wilt je gelijkwaardig positioneren ten opzichte van de student. Je wilt de eigen verantwoordelijkheid en het keuzeprocess van de studenten bevorderen en daarbij rekening houden met het leerproces van de studenten. Zie hoofdstuk 4 van de onderzoeksrapportage voor meer informatie en voorbeelden ten aanzien van het richten en empoweren.

Als je de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap van studenten op gang wilt brengen dan zijn andere begeleidingsactiviteiten van toepassing dan bij het versterken ervan (zie hoofdstuk 5):

- Als je ziet dat studenten in de eerste variant van het leerproces zitten en een afwachtende houding hebben, situaties aan zich voorbij laten gaan of veelal om hulp vragen, dan kan het zijn dat deze studenten geen voornemens hebben om verbetergericht aan de slag te gaan geen handelingsmogelijkheden zien of dat ze onzeker zijn. Op deze momenten is het passend om te begeleiden op het beroepsmatige gedrag van de student en om een veilig leerwerkklimaat te creëren. Dit kan je op een meer richtende, dan wel empowerende manier doen. Als je kiest om te richten dan stimuleer en inspireer je de studenten meer en maak je het werk behapbaar voor de studenten. Als je wilt empoweren dan enthousiasmeer je studenten, daag je ze uit en kan je werken aan de vertrouwensband met de student.
- Als je ziet dat studenten in de tweede variant van het leerproces zitten waar het leerproces wel op gang is, de studenten iets uitproberen, maar dit nog versterkt kan worden, dan is het passend om studenten te begeleiden op de handelingsmogelijkheden die ze bedenken of om de ervaringen met studenten te evalueren. Als je ervoor kiest om te richten dan kan je studenten confronteren met mogelijke toekomstscenario's, of studenten uitlokken om meer of andere handelingsmogelijkheden te benoemen. Als je meer wilt empoweren dan kan je handelingsmogelijkheden evalueren door ze te laten onderbouwen en ze te laten experimenteren met hun oplossingen.

Tools voor begeleiders

Voor alle elementen van het raamwerk zijn praktische handvaten beschikbaar die de begeleiding van wendbaar vakmanschap kunnen bevorderen. Voor *ruimte voor ervaring bieden* is een kaart gemaakt waarmee je inzicht krijgt of je studenten ruimte biedt om ervaringen op te doen die mogelijk de wendbaarheid aanspreekt. Voor het *expliciteren van leerprocessen en werksituaties* is er een gesprekswaaier waarmee je inzicht krijgt hoe de werksituatie het wendbare vakmanschap van de studenten aanspreekt en hoe het leerproces zich ontwikkelt. Voor het *zoeken naar ontwikkelingsruimte* zijn twee tools gemaakt. Een stroomdiagram dat je ideeën geeft voor begeleidingsactiviteiten voor het op gang brengen of versterken van het verbetergericht werken en leren. De begeleidingsapp, tot slot, helpt je te reflecteren op de begeleiding die je biedt en geeft je inzicht in je handelingsrepertoire. De gesprekswaaier en de begeleidingsapp zijn geteste tools. De kaart en het stroomdiagram zijn gebaseerd op onderzoeksresultaten maar zijn op het moment van schrijven nog niet in de praktijk getest en gevalideerd.

Kaart ruimte voor ervaring bieden

De *'Kaart Ruimte voor ervaring bieden'* maakt inzichtelijk of je studenten ruimte biedt om ervaringen op te doen die mogelijk de wendbaarheid aanpreken en waarvan ze vervolgens kunnen leren. Je kan de kaart alleen of samen met je collega's invullen. Op vier thema's worden enkele vragen gesteld: (1) de leerwerk-omgeving, (2) vrijheidsgraden, (3) tijd en (4) de student. Als je een vraag positief kan beantwoorden dan vink je het bijbehorende vakje aan. Een positief antwoord en een vinkje betekenen dat je de student ruimte biedt om ervaringen op te doen die mogelijk de wendbaarheid aanspreken. Hoe meer aangevinkte vakjes, hoe meer ruimte je geeft. Je kan ook zien waar vinkjes ontbreken en waar je waarschijnlijk meer ruimte kan bieden. Er is geen minimum of maximum, de kaart geeft enkel een indicatie van de thema's waar je ruimte geeft en thema's waar je nog wat kan verbeteren.

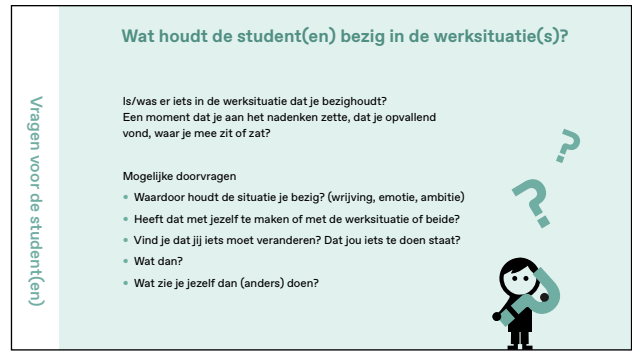
Leerwerk-omgeving	Vrijheidsgraden	Tijd	Student
<input type="checkbox"/> Kan de student in het werk gebruikelijke manieren van werken fijnslipen/aanpassen? <input type="checkbox"/> Kan de student bijdragen aan situaties waar gebruikelijke manieren van werken worden fingsleper/aangepast? <input type="checkbox"/> Kan de student in het werk nieuwe manieren van werken of nieuwe producten en diensten creëren? <input type="checkbox"/> Kan de student bijdragen aan situaties waar nieuwe manieren van werken of diensten worden gecreëerd?	<input type="checkbox"/> Kan de student zelf bepalen wat/hij zij gaat doen? <input type="checkbox"/> Kan de student een (complex) probleem waar geen eenduidige oplossing voor is oplossen? <input type="checkbox"/> Kan de student zelf bepalen hoe hij/zij het werk aanpakt? <input type="checkbox"/> Mag de student fouten maken? <input type="checkbox"/> Kan de student het resultaat van het werk beïnvloeden?	<input type="checkbox"/> Heb je, ondanks naderende deadlines/druk van het werk, genoeg tijd om met de student in gesprek te gaan? <input type="checkbox"/> Stoor je de student in het werk als je intervineert of ingrijpt? <input type="checkbox"/> Is het als begeleider mogelijk en/of verantwoord om uit het werkproces stappen?	<input type="checkbox"/> Heeft de student het vakmanschap voldoende onder de knie, zodat de wendbaarheid kan worden aangesproken? <input type="checkbox"/> Heeft de student genoeg kennis/vaardigheden om (verschillende) handelingsmogelijkheden af te wegen? <input type="checkbox"/> Heb je er vertrouwen in dat de student de taak succesvol kan afronden? <input type="checkbox"/> Staat de student op dit moment open om te leren van de situatie?

Figuur 6.2. Kaart Ruimte voor ervaring bieden

De gesprekswaaier voor het expliciteren van leerprocessen en werksituaties

De *gesprekswaaier* kun je zien als een handzaam instrument met kernvragen en doorvragen voor gesprekken met studenten over de ervaringen die ze hebben in de werkomgeving en de ontwikkeling die ze als gevolg daarvan doormaken. De gesprekswaaier start met vijf kaarten met uitleg over de onderdelen van de gesprekswaaier, wat het perspectief is op het proces van wendbaar vakmanschap en over de onderdelen van begeleiding zoals hierboven uitgelegd.

Vervolgens worden vanaf kaart zes de vragen aan de studenten geïntroduceerd.



Figuur 6.3. Kaart 6 van de gesprekswaaier

De zesde kaart van de gesprekswaaier start met de vraag of er iets in de werksituatie is dat de student heeft bezighouden. Een moment van nadenken of waar de student mee zat vraag je uit. Er is gekozen voor het starten met deze eerste vragenset omdat we de wrijving, die de student ervaart in de werksituatie, als start van het leerproces van wendbaar vakmanschap zien.

In principe kan het stellen van de dikgedrukte hoofdvragen voldoende zijn om van de studenten antwoorden te krijgen, die inzicht geven in wat zij doormaken. Mocht je meer willen weten, dan zijn de vragen eronder ook te gebruiken. Het kan bijvoorbeeld handig zijn om te checken of studenten naast het willen verbeteren van de werksituatie ook vinden dat zij zelf iets te leren hebben en of ze daar ook zelf een bijdrage aan moeten leveren. Als een student slechts één van de twee benadrukt kan je erop wijzen dat er met het verbeteren van het werk ook vaak iets te leren valt en andersom.

De zevende kaart introduceert een reeks van emoji's waarmee studenten aan kunnen aangeven welke emoji het beste past bij de wrijving die ze ervaren. Een wrijving kan namelijk zowel positief als negatief zijn. Het helpt om te weten hoe studenten dat ervaren. Bij deze kaart is vastgesteld dat het niet voor iedere student waardevol is. Als je merkt dat studenten het niet goed kunnen plaatsen of als studenten het kinderachtig vinden, dan kan je deze kaart ook overslaan in het gesprek. Het is wel de moeite waard om het te proberen omdat het inzicht kan geven in de aard van de wrijving.



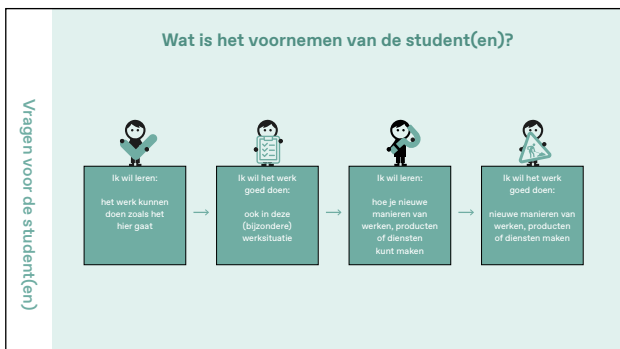
Figuur 6.4. Kaart 7 van de gesprekswaaier

Omdat je niet altijd aanwezig bent bij de werksituatie waarin de wrijving ontstaat of bij het vervolg van het proces is kaart acht opgenomen. De vragen op deze kaart, indien beantwoord, kunnen de student en jou helpen met het inzichtelijk krijgen van de werksituatie.



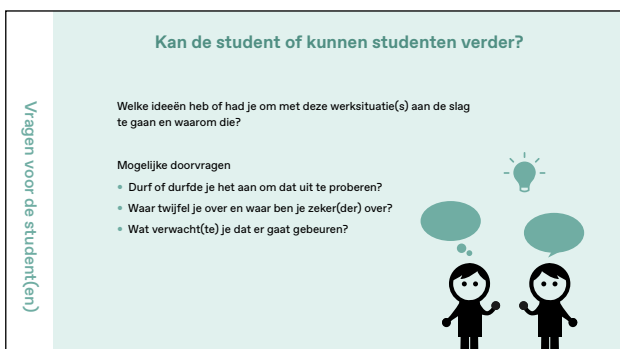
Figuur 6.5. Kaart 8 van de gesprekswaaier

Kaart *negen* gaat over voornemens. Het kan je helpen om studenten uit te dagen om na te gaan of ze een voornemen hebben om iets met hun wrijving te doen en wat de aard van dat voornemen dan is. Ook hier kun je nogmaals nagaan of studenten gericht zijn op het leren van zichzelf of het verbeteren van het werk of beide. Ook kun je nogmaals nagaan of studenten daarbij het idee hebben dat ze bijdragen aan een vernieuwingsproces of dat ze het werk zoals het is fijnslijpen. Uiteraard kan je checken of dat past bij het beeld dat in de leerwerkplek heerst.



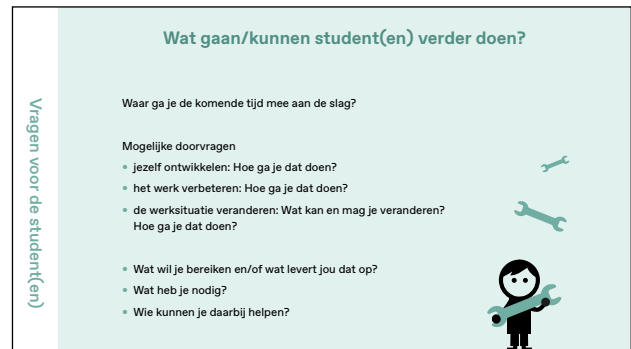
Figuur 6.6. Kaart 9 van de gesprekswaaier

Of studenten een voorstelling kunnen maken van de handelingsmogelijkheden die ze hebben om de ervaren wrijving aan te pakken, kan duidelijk worden door kaart *tien*. Daarnaast richten de vragen onderin kaart *tien* zich op het vertrouwen dat studenten hebben in hun eigen bedachte handelingsmogelijkheden en of zij zelf in staat zijn om die in de werksituatie in te zetten. Zo kan duidelijk worden of studenten drempels ervaren om daadwerkelijk te gaan experimenteren met de door hen bedachte handelingsmogelijkheden of dat ze met een scherpe blik het experiment aan willen gaan. Als de studenten al met hun handelingsmogelijkheden geëxperimenteerd hebben, geven de antwoorden op deze vragen mogelijk ook inzicht in wat dat in hun denken over de wrijving en mogelijkheden om te handelen heeft opgeleverd.



Figuur 6.7. Kaart 10 van de gesprekswaaier

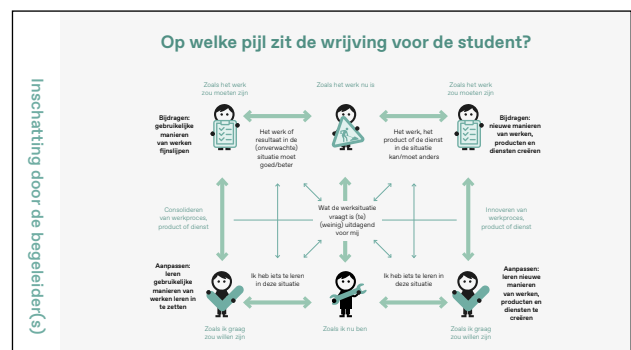
Omdat een leerproces van wendbaar vakmanschap soms doorgaat, doordat een wrijving blijft bestaan of omdat de wrijving verandert, is kaart *elf* opgenomen. Met de vragen op deze kaart kan vooruit worden geblikt op waar de studenten nog mee aan de slag gaan en krijgen begeleiders een beeld van mogelijke toekomstige situaties waarop zij door kunnen vragen bij een volgende keer.



Figuur 6.8. Kaart 11 van de gesprekswaaier

De laatste twee kaarten van de gesprekswaaier zijn bedoeld voor de begeleider. Deze *twaalfde* en *dertiende* kaart kunnen worden gebruikt om het leerproces van de studenten te duiden. Ervaren zij een wrijving en een voornemen en zijn zij daarin verbetergericht? Hoe verloopt het leerproces van de studenten? Veranderen zij gedurende het proces van wendbaarheid door zich te verplaatsen over de schema's? Of blijven studenten hangen in hun wrijving (midden kaart twaalf)? Kan het proces nog worden versterkt? (Groene deel kaart dertien).

De *twaalfde kaart* helpt je als begeleider om de antwoorden van je studenten over de wrijvingen en voornemens die ze ervaren te duiden. Het kan zijn dat studenten vanuit een ervaren wrijving een verbetergericht voornemen ervaren maar het kan ook zijn dat dat niet hebben. In de figuur 6.9 kun je inschatten wat voor de studenten die jij begeleidt, geldt. Als studenten wel een wrijving ervaren maar niet een voornemen hebben om daar iets mee te doen, geldt voor die studenten in het midden van de figuur. Zij geven aan dat het werk iets van hen vraagt dat te uitdagend is of misschien zelfs te weinig uitdagend. Als het daarbij blijft en de studenten hebben niet het voornemen om daar iets mee te doen terwijl jij al begeleider wel vindt dat dat zou moeten dan moet het wendbare vakmanschap van de studenten op een andere manier worden aangesproken. De werksituatie nodigt hen niet uit om het werk te verbeteren of zichzelf.



Figuur 6.9. Kaart 12 van de gesprekswaaier

Als studenten die wrijving ervaren en daarnaast ook vinden dat ze iets moeten doen in het werk dan verschuiven de studenten naar links of naar rechts op het figuur. Het wendbare vakmanschap wordt aangesproken. De studenten ontwikkelen een verbetergericht voornemen.

Sommige studenten ervaren dat het werk zoals het nu is verbeterd zou moeten worden. Zij bewegen zich in de bovenkant van het figuur naar links of rechts. Sommige studenten ervaren dat zij zelf nog iets te leren hebben in de situatie. Zij bewegen zich in de onderkant van het figuur naar links of naar rechts. We zien wel eens dat studenten beide tegelijkertijd willen. Dat zij het voornemen hebben om het werk te verbeteren en dat ze tegelijkertijd vinden dat ze daarin iets te leren hebben. We zagen echter vaker dat studenten vooral op het werk of op het leren van zichzelf gericht waren. Je kunt met deze kaart in de gaten houden welke wrijvingen en voornemens voor de studenten in verschillende werksituaties gelden en of zij in voldoende mate zowel de bovenkant als de onderkant van hun ontwikkeling zelf richting geven of dat je daar als begeleider meer richting aan moet geven.

In het figuur maken we ook onderscheid tussen consolideren van het werkproces, product op dienst en innoveren van het werkproces, product of dienst. Consolideren is het verbeteren van het werk zoals het is, het fijnslijpen van het werkproces, producten of diensten. Het voornemen is om onverwachte situaties (zoals het boos worden van een klant) terug te brengen tot de situatie zoals het moet zijn. Het voornemen is om kleine aanpassingen van zichzelf en het werk te doen om het werkproces, het product of de dienst stabiel, net iets beter te maken. Innoveren is het verbeteren van het werk door het structureel te willen veranderen. Het voornemen is om het werkproces, het product of de dienst te veranderen of geheel nieuw te creëren. Consolideren en innoveren komen veelal beide in het werk voor en als begeleider kun je nagaan of studenten in voldoende mate de linker en de rechter kant van hun ontwikkeling (verbeteren door consolideren en innoveren) richting geven of dat je daar als begeleider meer richting aan moet geven.

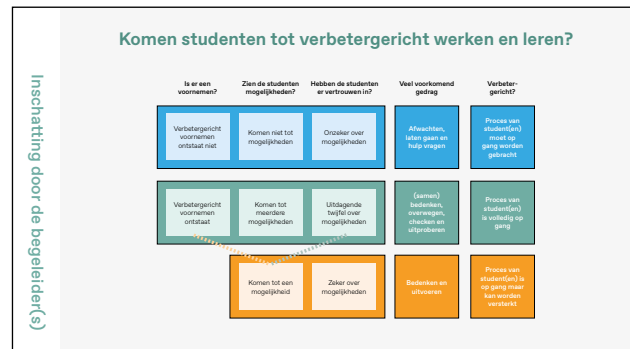
De *dertiende kaart* helpt je als begeleider om de antwoorden van je studenten over hoe zij zich verder (gaan) ontwikkelen en in welke mate de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap gaande is. Deze indeling op hoofdlijnen is niet bedoeld om de processen van studenten blijvend te bestempelen maar als model waarmee je als begeleider kunt nagaan hoe studenten zich bewegen over de verschillende hoofdlijnen en wat jij als begeleider kan doen om hun ontwikkeling te stimuleren

De blauwe hoofdlijn wordt zichtbaar als studenten wel een wrijving ervaren maar geen verbetergericht voornemen hebben en/of wel een voornemen hebben maar zich geen handelingsmogelijkheden kunnen voorstellen en/of deze wel kunnen voorstellen maar onzeker zijn over die mogelijkheden of dat zij zelf in staat zijn om die in te zetten. Studenten wachten dan veelal af, gaan hulp vragen of laten de gehele situatie of hun bijdrage dan aan zich voorbijgaan.

De oranje hoofdlijn wordt zichtbaar als studenten een wrijving in het werk ervaren en daarnaast een verbetergericht voornemen hebben, maar vervolgens tot één manier komen om met de wrijving om te gaan en niet meerdere mogelijkheden verkennen. Soms ervaren zij twijfel over de mogelijkheid die ze hebben bedacht en hun eigen kunnen; soms voelen zij zich daar zeker over en blijven zij bij hun mogelijkheid. In het geval waarin studenten zeker zijn over wat ze hebben bedacht gaan ze veelal over tot het uitvoeren ervan.

De groene hoofdlijn wordt zichtbaar als studenten in een volledig verbetergericht leerproces zitten. Als hun wendbare vakmanschap volledig wordt ingezet. Zij ervaren een wrijving, kunnen zich meerdere handelingsmogelijkheden inbeelden, checken en overwegen deze mogelijkheden en proberen ze meer uit dan dat ze ze uitvoeren. Ze ervaren wat we uitdagende twijfel noemen. Dat wil zeggen dat de studenten wel twijfel ervaren over hun bedachte mogelijkheden en/of hun eigen kunnen maar toch voldoende ver-

trouwen hebben dat wat ze hebben bedacht uitgeprobeerd kan worden. Ook als studenten een enkele handelingsmogelijkheid hebben bedacht kunnen zij uitdagende twijfel ervaren (zie groene stippellijn).



Figuur 6.10. Kaart 13 van de gesprekswaaier

Studenten bewegen zich in hun ontwikkeling vaak over de verschillende lijnen door nieuwe ervaringen in het werk. Toch kun je als begeleider proberen om in het moment te bepalen hoe het wendbare vakmanschap van de studenten in de situatie wordt aangesproken en of je als begeleider de ontwikkeling kunt versterken. Als studenten zich in de blauwe hoofdlijn bevinden, kun je als begeleider ondersteunen door het proces op gang te brengen. Als studenten zich in de oranje hoofdlijn bevinden kun je als begeleider het proces versterken door verschillende perspectieven op handelingsmogelijkheden te introduceren of de uitdagende twijfel aan te spreken. Als studenten zich in de groene hoofdlijn bevinden kun je hen ondersteunen in hun eigen proces.

Kortom, met deze gesprekswaaier kan je inzicht geven in de voor de student belangrijke werksituatie, de wendbaarheid van de student in die situatie en hoe dat zich mogelijk ontwikkelt.

Begeleidingsapp voor reflectie op ontwikkelingsruimte geven

Eerder is gebleken dat het wenselijk is om te kunnen pendelen tussen twee uitersten van begeleidingsstrategieën; het richten en empoweren. Tegelijkertijd geven begeleiders ook aan dat het moeilijk is om een balans te vinden tussen het richten en empoweren en dat zij graag zelf wendbaar willen worden in het inzetten van het richtende en empowerende begeleidingsstrategieën.

Wendbaarheid van begeleiders komt tot uiting in combinatie met intuïtief en bewust-analytisch handelen tijdens het begeleiden in de praktijk. Bij intuïtief handelen gaat het om snelle interpretaties van werksituaties waarbij ter plekke wordt ingegrepen en gemonitord. Bij bewust analytisch handelen nemen begeleiders de tijd om na te denken over het begeleiden en hoe zij of anderen daarin kunnen handelen. Begeleiders die kunnen pendelen tussen het richten en empoweren begeleiden routinematig of reflexmatig, totdat er in de begeleidingssituatie iets gebeurt dat aanleiding vormt om na te denken over een passende interventie. Om juist dit reflectieve gedrag van begeleiders te bevorderen, is op basis van onderzoeksresultaten een app ontwikkeld die je kan ondersteunen met deze reflectie. Met dit hulpmiddel leer je je eigen manier van begeleiden in hybride leerwerkomgevingen in kaart te brengen, stel je jezelf kritische vragen hierover en word je daarmee geïnspireerd mogelijke andere vormen van begeleiden toe te passen, die passen bij de situatie.

De *begeleidingsapp* kan je individueel invullen als je geïnteresseerd bent in je manier van begeleiden of op zoek bent naar nieuwe manieren van begeleiden. In het onderzoek is gebleken dat de app vooral geschikt is als input voor een gesprek tussen collega's over begeleiding. Je kunt de app dan gebruik-

ken door iedereen één of meerdere momenten in te laten vullen en met elkaar te reflecteren op de geboden begeleiding. Ook kan je met je team een visie vormen op begeleiding naar aanleiding van deze reflectie. Daarnaast blijkt de app behulpzaam bij professionaliseringsactiviteiten van het pedagogisch-didactisch handelen van begeleiders op de werkplek of toekomstige docenten. Bij het laatste kan je denken aan de tweedegraads lerarenopleidingen of het Pedagogisch Didactisch Getuigschrift.

Voordat je de app gaat gebruiken is het verstandig om eerst duidelijkheid te krijgen over wat richten en empoweren inhoudt. Meer informatie hierover kun je lezen in deze rapportage, [de website](#), of bekijk [de korte film](#) met uitleg van een begeleider.

Voer een nieuwe situatie in

Ga via je smartphone of computer naar [deze website](#) en maak een account aan of log in.

Als je bent ingelogd dan kan je aan de slag door een nieuwe situatie in te voeren (figuur 6.11). Je kiest dan één specifiek moment dat je onder de loep wilt nemen. Dit moment ben je tegengekomen in de hybride leerwerk omgeving waar je werkt, maar het kan ook een begeleidingsmoment zijn dat nog plaats moet vinden. Het kan een moment zijn dat je lastig vond of een moment waarvan je nog niet weet hoe je het gaat aanpakken. Vanaf dan neem je dit begeleidingsmoment in gedachten.



Figuur 6.11 Begeleidingsapp: voer een nieuwe situatie in.

Vragen beantwoorden

Vervolgens vul je een set meerkeuzevragen in over die begeleidingsactiviteiten die je toepaste (het doen) en wat je overwegingen waren (het denken). Op deze manier krijg je inzicht in je eigen handelen en word je geïnspireerd door andere mogelijke vormen van begeleiden.

Zicht op richten/empoweren

Als je klaar bent met de vragen dan laat de app zien of je begeleidingsstrategie meer focust op richten of empoweren (figuur 6.12). Dit laat de app zien voor je denken en voor je doen. Het kan namelijk zo zijn dat je erg empowerende bedoelingen had (denken) maar dat je uiteindelijk op een meer richtende manier intervenieerde (doen). Deze samenvattingen helpen je om af te vragen of je manieren van begeleiden kloppen met je eigen ideeën en intenties en of dit in lijn is met de situatie en het doel of je anders had willen handelen en welke alternatieven er dan zijn.

Overzicht van je ontwikkeling

Na afloop van het invullen kom je bij een overzicht van je ontwikkeling (figuur 6.13), je kan hier ook naar navigeren door op de homepage naar (Bekijk eerdere rapportages) te gaan. Als je meerdere begeleidingsmomenten hebt ingevuld, dan zie je hier een

overzicht van je begeleidingsstrategieën over de momenten heen, wat jouw ontwikkeling visualiseert. Door op de balk rechtsboven te klikken zie je deze visualisatie voor het denken of het doen.

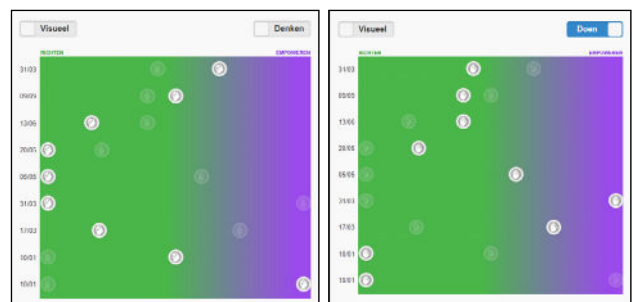
Stroomdiagram Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap

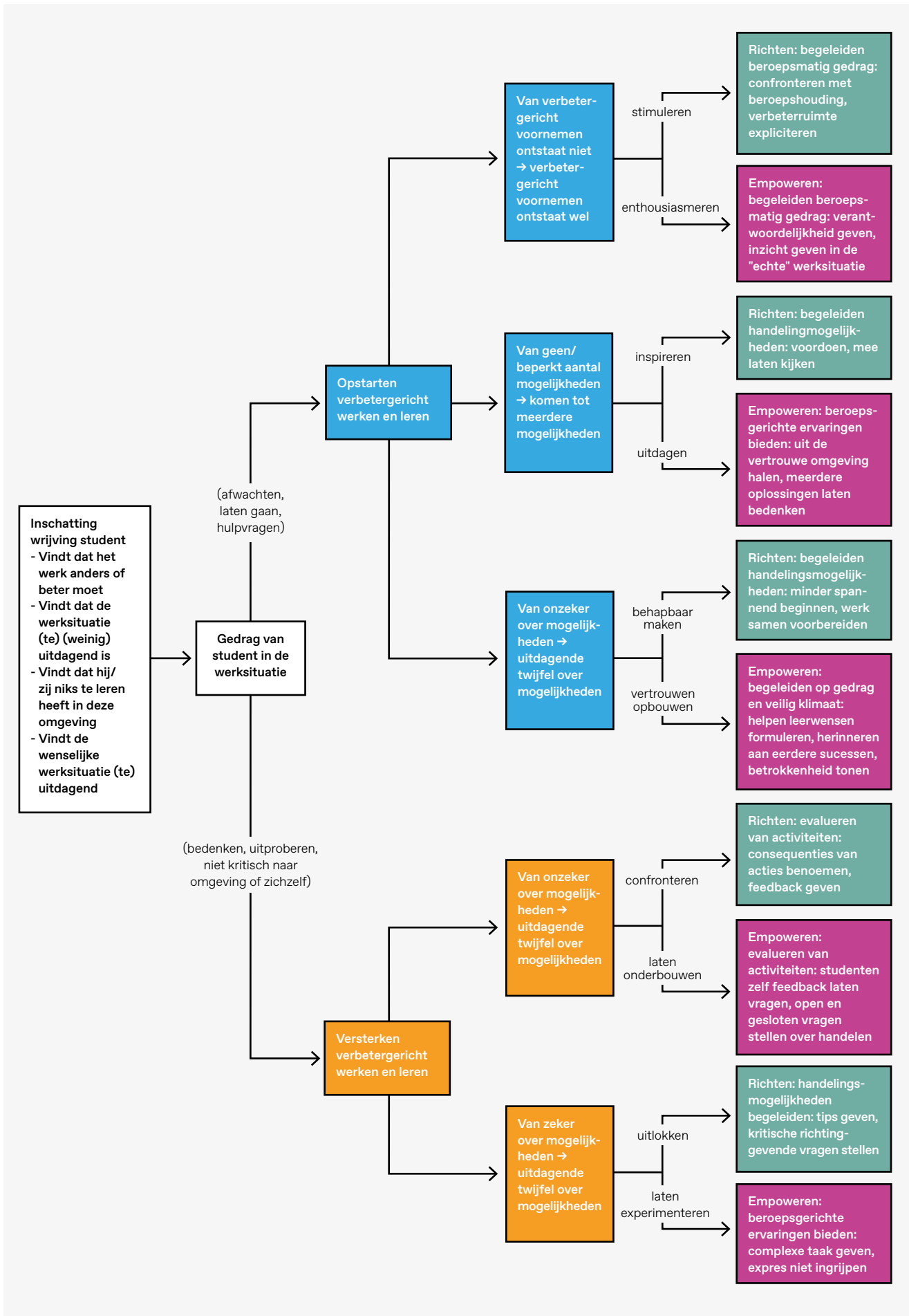
Het [stroomdiagram 'Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap'](#) geeft je ideeën voor begeleidingsactiviteiten wanneer je het verbetergerichte leren op wilt starten of wilt versterken (figuur 6.14). Het is verstandig dat je je eerst verdiept in de varianten van leerprocessen van wendbaar vakmanschap en begeleidingsstrategieën voordat je het stroomdiagram gebruikt. Met behulp van de gesprekswaaijer maak je inzichtelijk wat de wrijving en de voornemens zijn van de student die je begeleidt. Dat heb je met kaarten twaalf en dertien gedaan. Je weet dan of de student in het eerste (blauwe) leerproces zit en dat je het kan *opstarten*, of dat de student in het tweede (oranje) leerproces zit en dat je het kan *versterken*. Je kiest vervolgens waar je de student heen wilt brengen. Als een student bijvoorbeeld geen verbetergericht voornemen heeft, dan kan je ervoor kiezen om studenten richting een verbetergericht voornemen te begeleiden (bovenste blauwe blok van verbetergericht voornemen ontstaat niet → verbetergericht voornemen ontstaat wel). Het stroomdiagram geeft je vervolgens enkele passende suggesties voor richtende en empowerende begeleidingsactiviteiten. Welke je kiest hangt van de student en de leerwerkcontext af. Ook kan jij als begeleider een voorkeur hebben voor een van beide. Het vereist oefening om makkelijker en sneller een passende keuze te maken. De begeleidingsapp kan je helpen om inzicht te geven in je begeleidingsrepertoire en voorkeuren voor begeleiden.

Figuur 6.12 Begeleidingsapp: samenvatting begeleidingsactiviteiten (doen) van een specifiek begeleidingsmoment



Figuur 6.13 Begeleidingsapp: Overzicht ontwikkeling begeleidingsmomenten in hybride leerwerk omgevingen





Figuur 6.14. Stroomdiagram Passend begeleiden van wendbaar vakmanschap



Hoofdstuk 7

Wendbaar begeleiden

door Erica Aalsma & Anne Khaled

Hoofdstuk 6 laat zien hoe inzichten uit het project Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap zich hebben vertaald in praktische handvatten voor de praktijk. Er is een raamwerk voor het begeleiden van wendbaar vakmanschap gepresenteerd met de drie pijlers (1) leerervaringen en werksituaties expliciteren, (2) het bieden van ervaringen en (3) het zoeken naar ontwikkelingsruimte bij de studenten. Ook zijn tools geïntroduceerd die begeleiders helpen om studenten meer op maat te begeleiden naar het wendbare vakmanschap. In het project is ervaring opgedaan met het raamwerk en met de tools. Deze ervaringen hebben geleid tot een aantal geleerde lessen. Dit hoofdstuk gaat in op wat dat van begeleiders in hybride leerwerkomgevingen vraagt om volgens deze drie pijlers te werken en welke professionalisering hiervoor nodig is.

Wat vraagt het van je als begeleider om wendbaar vakmanschap bij studenten te begeleiden?

Het raamwerk met de drie pijlers toepassen gaat waarschijnlijk niet vanzelf. Hoewel de tools al houvast geven om wendbaar vakmanschap bij studenten inzichtelijk te maken, te ondersteunen en stimuleren, is de ervaring dat werken met het raamwerk oefening en vaardigheden van begeleiders vraagt. De omgeving waarin wendbaar vakmanschap zich laat zien, is vaak complex en dynamisch, bovendien vraagt het van begeleiders een andere en nieuwe manier van kijken. Dat vraagt wat van competenties en kwaliteiten van de begeleiders. Er zijn drie clusters van competenties en kwaliteiten die van toepassing zijn op begeleiders die wendbaar vakmanschap willen ondersteunen:

- Grensoverstijgend samenwerken
- Wendbaar begeleiden van werken en leren
- Waarderend begeleiden

1. Grensoverstijgend samenwerken

Bewust zijn van de hybriditeit van de leerwerkomgeving is aan te raden voor begeleiders die leerprocessen van wendbaar vakmanschap willen bevorderen, met andere woorden: zij werken in een ideaaltypische situatie nooit alleen, maar samen met andere professionals. Bovendien kunnen dit professionals zijn van verschillende organisaties (schoolinstelling en werkplek) of professionals van andere domeinen (bijvoorbeeld zorg en techniek). In deze context is het van belang dat de begeleiders:

- Hun rol kunnen onderscheiden van de rollen van onderwijscollega's, werkplekcollega's en studenten.
- Zich lerend kunnen opstellen en open kunnen staan voor intervisie of sparringsmomenten met onderwijscollega's en werkplekcollega's.
- Zich bewust zijn van het feit dat hun rol onderdeel uitmaakt van een teamvisie over leren tijdens het werk.
- Co-creatie, co-uitvoering en co-evaluatie tussen onderwijscollega's, werkplekcollega's en studenten als vanzelfsprekend ervaren.

Specifiek betekent dit voor hun eigen situatie en context dat ze **het leren tijdens het werken kunnen herkennen** en onderscheiden van andere ontwikkelingsprocessen zoals het ontwikkelen van een beroepsidentiteit of ontwikkeling van het basisvakmanschap. Omdat het onderscheid tussen de ontwikkeling van vakmanschap en de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap veelal door elkaar lopen is belangrijk dat zij **het verschil kennen, begrijpen en herkennen tussen vakmanschap en wendbaar vakmanschap**. Ook van belang is dat zij begrijpen dat ontwikkelen van wendbaar vakmanschap een leerproces is.

2. Wendbaar begeleiden van het werken én leren

Het handelingsrepertoire van begeleiders die wendbaar vakmanschap op maat willen begeleiden vraagt om het:

- Kunnen expliciteren van het intrapersonlijke en zichtbare leer- en werkgedrag van de student.
- Kunnen pendelen tussen begeleidingsstrategieën richten en empoweren.
- Kunnen opstarten of versterken van het verbetergericht werken en leren, afhankelijk van het leerproces van de student.
- Kunnen wisselen van perspectief tussen de rollen van begeleider, collega/werknemer en student, om de juiste inschatting te maken voor een begeleidingsstrategie.
- Kunnen creëren van ruimte zodat de student kan deelnemen aan (andere, nieuwe en/of innovatieve) werkprocessen en daardoor ervaringen kan opdoen.
- Kunnen inschatten van risico's ten aanzien van het niveau en houding van de student: is de student verantwoordelijk, kan de student het in principe aan?
- Kunnen inschatten van risico's ten aanzien van leerwerk-omgeving, tijd en taak: kan er worden ingegrepen en wat is het gevolg als er wordt ingegrepen?
- Durven loslaten zodat de student regie kan nemen.
- Faciliteren van de juiste setting zoals een-op-eengesprekken en *peer support*.

3. Waarderend begeleiden

De manier waarop wendbaar vakmanschap wordt begeleid doet ertoe: zowel het opstarten en versterken van een verbetergerichte houding als het bevorderen en versterken van experimenteergedrag bij de student, vraagt om een bepaalde houding bij begeleiders.

Het gaat erom dat begeleiders de kleine stappen die de student zet in de ontwikkeling kunnen **begrijpen, waarderen en ook weer kunnen herwaarderen**. Hierin zijn het **expliciteren van succesfactoren** en **bemoedigen van het leerproces** door te enthousiasmeren, vertrouwen geven en laten experimenteren essentieel. Maar begeleiders moeten ook niet schromen om de student te **prikken** zodat het leerproces op gang komt of op gang blijft door te inspireren, uitdagen, confronteren en wenselijk gedrag uit te lokken.

Begeleiders hebben voor het wendbaar begeleiden **gesprekstechnieken** nodig zoals reflectief luisteren, vragen kunnen stellen, progressieve feedback geven en aanzetten tot kritische reflectie.

Noodzaak van professionalisering

In het onderzoek en in de contacten met de deelnemers uit de praktijken is naar voren gekomen dat het werken met het raamwerk en tools niet vanzelf gebeurt. De gesprekswaaier en begeleidingsapp zijn (nog) niet geschikt om zonder toelichting of ondersteuning in gebruik te nemen. Daarom zijn er introductiebijeenkomsten ontworpen, in een set van twee sessies, waarin de deelnemers de tools leerden kennen en samenhangende processen gingen herkennen, de tools leerden gebruiken en samenhangende processen leerden duiden door er met elkaar over in gesprek te gaan. Dit allen onder begeleiding.

De introductiesessies worden de drie clusters van competenties en kwaliteiten aangesproken en hebben specifiek tot doel dat de begeleiders:

- Zich bewust worden van het verschil tussen studenten begeleiden om het werk onder de knie te krijgen (*begeleiden van vakmanschap*) en studenten begeleiden in het zelf verbeteren van het werk en/of zichzelf (*begeleiden van wendbaar vakmanschap*).
- Zich bewust worden dat zich werksituaties voor kunnen doen die de ruimte voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap kunnen beperken (bijvoorbeeld risico's in de werksituatie, het op tijd en goed afkrijgen van het werk of het ontbreken van basisvakmanschap van studenten).
- Van verschillende eigen praktijksituaties kunnen aangeven welke ruimte er is voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij hun studenten.
- Kunnen reflecteren op de eigen manier van begeleiden van wendbaar vakmanschap.
- Bij zichzelf nieuwe handelingsmogelijkheden ontdekken om studenten te begeleiden bij het ontwikkelen van wendbaar vakmanschap.
- De tools (*gesprekswaaier* en *de begeleidingsapp*) kunnen inzetten in eigen begeleidingspraktijk.

In de introductiesessies maken begeleiders gebruik van de eigen casuïstiek van een of twee van de deelnemers, zij worden voorafgaand aan de introductiesessie uitgenodigd om na te denken over casuïstiek uit hun eigen praktijk. Tabel 7.1 geeft een korte weergave van deze introductiesessies. Voor inzage in materialen van de introductiesessies, [kijk hier](#).

Inzichten uit de introductiesessies

De introductiesessies zijn bij acht verschillende teams van begeleiders van hybride leerwerkomgevingen uitgevoerd. Dit heeft geleid tot een aantal zaken die belangrijk zijn om mee te nemen bij het uitvoeren ervan:

1. Wendbaar begeleiden aanspreken door nieuwe kennis op te doen

Het is van belang dat begeleiders die willen werken met de tools het verschil weten tussen vakmanschap en wendbaar vakmanschap en dit kunnen herkennen in de eigen praktijk. In de eerste sessie kan je daar tijd voor gebruiken door te oefenen met cases die uit het onderzoek naar boven gekomen zijn. In veel situaties betekent dit dat doorvragen op de specifieke context erg belangrijk is: met name inzicht in de ontwikkelingsfase van de betreffende student is hier van groot belang. Dit vraagt vaak nieuwe kennis van begeleiders over leerprocessen van studenten en wendbaar vakmanschap.

2. Wendbaar en waarderend leren begeleiden door te experimenteren

Professionaliseren van de begeleiding in de praktijk blijkt goed te werken als begeleiders ook echt in de praktijk durven te experimenteren. Tussen introductiesessie 1 en 2 zit een periode waarin begeleiders kunnen oefenen met de tools en thematiek. De ervaring was dat het echt nodig is om de tools zelf uit te proberen. En het leren in het werk is geen statische context, situaties kunnen vergelijkbaar zijn, maar zijn nooit identiek. Door als professionals samen in gesprek te gaan over deze casuïstiek, blijken er meer inzichten te ontstaan. Begeleiders ontwikkelen hiermee zelf ook de gevoeligheid van leren in het werk.

3. Aanwakkeren van het (grensoverstijgend) samenwerken

Door de tools te gebruiken, krijgen begeleiders meer inzicht in het leerproces van een student die aan het werk is. Aandacht voor de handelingen van de begeleider(s) die dan nodig en mogelijk zijn, komt vaak in de tweede sessie naar boven. Het is dan wel

Tabel 7.1 Overzicht introductiesessies Op maat begeleiden van wendbaar vakmanschap

Introductiesessie 1	Tussenperiode	Introductiesessie 2
<ul style="list-style-type: none"> • Korte inleiding op de context: Op maat begeleiden van het verbetergericht leren en werken • Wendbaar vakmanschap in de praktijk: leren en begeleiden • Oefenen met een casus • Uitleg twee tools: gesprekswaaier en begeleidingsapp • Afspraken voor tussenperiode 	<p>Oefenen met de tools in de eigen begeleidingspraktijk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Korte inleiding • Toelichting leerprocessen & casussen voorleggen en selecteren • Leerprocessen van wendbaar vakmanschap van student uit casus(en) ontrafelen en begeleidingsopties duiden • Afsluiting

belangrijk dat er een gesprek ontstaat over de alternatieven voor een dergelijke casus. Als de deelnemers met elkaar in gesprek durven en willen gaan, blijkt hier veel inspiratie en aha-erlebnis te ontstaan. Het uitwisselen van perspectieven/ideeën over leren en wendbaar vakmanschap met collega's voegt waarde toe aan het professionaliseringsproces. In deze gesprekken blijkt ook dat niet elke begeleider dezelfde visie heeft, niet dezelfde voorkeuren heeft en niet dezelfde handelingsmogelijkheden prefereert. Ga het gesprek hierover niet uit de weg maar bemoedig dit. In sommige gevallen is het zelfs nodig om het gesprek aan te gaan over visie op leren en begeleiden en rolverdeling tussen teamleden en tussen praktijken.

Voor meer informatie over de vervolgvacatures kun je de auteurs van deze rapportage benaderen via de contactpagina op de [\[website Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap\]](#).

Vervolg op de introductiesessies

De introductiesessies helpen begeleiders om leren in het werk te zien en wendbaarder te handelen. Toch zijn twee sessies in veel gevallen niet afdoende. Het op maat begeleiden is een professionaliseringsproces dat zich enerzijds ontwikkelt door het te doen en de ervaring te bespreken met directe collega's, anderzijds zien we ook dat er behoefte is aan meer kennis, inzichten en begeleiding bij het toepassen van deze kennis en inzichten.

We hebben ook gezien dat een redelijke homogene doelgroep goed werkt. En dat in het begin niet teveel verschillende perspectieven gemengd moeten worden, dit maakt de gesprekken en discussie soms behoorlijk moeilijk. Docenten die zich in de praktijk begeven, handelen doorgaans anders dan praktijkbegeleiders, wiens werkomgeving centraal staat. Er gaan veel termen in het rond voor degene die in de praktijk begeleidt, soms ook afhankelijk van de gewoonte in een bepaalde sector (in de horeca spreekt men bijvoorbeeld vaak over leermeesters, in de zorg wordt een onderscheid gemaakt tussen praktijkbegeleiders en praktijkopleiders).

Praktijkbegeleiders zijn in hybride leerwerkomgevingen mensen die het werken en leren begeleiden IN het werk, die erbij zijn als de lerende bezig is, die vakprofessional zijn en praktijkbegeleider als 'tweede beroep' of 'toegevoegde rol' hebben. De doelgroep zoekt naar professionalisering op hun 'tweede beroep'. Ze zijn geen beginners in die rol, hebben al ervaring opgedaan en mogelijk elders of intern al een training/cursus voor praktijkbegeleiders.

Overigens kunnen vervolgvacatures ook op gemixte groepen gericht worden, dan zal de uitvoering er iets anders uitzien.

Vervolgvacatures voor deze doelgroep zouden zich kunnen richten op:

- Nieuwe handelingsmogelijkheden voor begeleiders zelf én voor collega's om bij anderen wendbaar vakmanschap te bevorderen.
- Eigen maken van passende manieren van begeleiden van wendbaar vakmanschap (begeleidingsstrategieën *richten* en *empoweren*).
- Aangereikte tools langduriger en gestructureerder inzetten in eigen begeleidingspraktijk.
- (Her)ontwerpen van de factoren die bevorderend en beperkend kunnen zijn voor de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap (bijvoorbeeld risico's in de werksituatie, het op tijd en goed afkrijgen van het werk of het ontbreken van basisvakmanschap van studenten)

Referenties

- Aalsma, E., & van Alten (2016). De rol van de begeleiders op het snijvlak van school-en beroepspraktijk. In B. Bakker, I. Zitter, Beausaert, S & E. de Bruijn (Reds.), *Het leerpotentieel van grenzen: Op-leiden en professionaliseren in de beroepspraktijk* (pp.). Van Gorcum.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education, 34*(1), 1-24.
- Aviv, R. (2001). Educational performance of ALN via content analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 4*(2), 53-72.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2019). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (pp. 351-372). Wiley.
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE open, 8*(1), 2158244017754119.
- Bezemer, R., Kuindersma, P., & Mulder, G. (2016). *BIA UNETO-VNI 3D printen: De installatiesector als maakindustrie*. TNO.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning, 13*(5), 209-214.
- Billett, S. (2018). Student readiness and the integration of experiences in practice and education settings. In S. Choy, G. Wärvik & V. Lindberg (Eds.), *Integration of vocational education and training experiences* (pp. 19-40). Springer.
- Billett, S., & Choy, S. (2013). Learning through work: Emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning, 25*(4), 264-276.
- Billett, S., Smith, R., & Barker, M. (2005). Understanding work, learning and the remaking of cultural practices. *Studies in continuing education, 27*(3), 219-237.
- Billett, S., Yang, S., Chia, A., Tai, J. F., Lee, M., & Alhadad, S. (2021). Remaking and transforming cultural practices: Exploring the co-occurrence of work, learning, innovation. In S. Lemmety, K. Collin, P. V. P. Gläveanu & P. Forsman (Eds.) *Creativity and Learning. Palgrave Studies in Creativity and Culture* (pp. 219-244). Palgrave Macmillan.
- Boersma, M., Van der Torre, W., Janssen, J., & Sanders, J. (2018). Technische beroepen in transitie. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken, 34*(3), 372-389.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford University Press.
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work—A literature review. *Educational research review, 26*(1), 1-15.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods, 5*(3), 12-23.
- Bruining, T. (2016). Ontwikkeling van vakmanschap vraagt om leren in verbinding. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing* (pp. 155-176). Van Gorcum.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & De Bruijn, E. (2021). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training, 1*-33.
- Custers, M., Thunnissen, M., & Hendrickx, M. (2018). Leren en werken in social labs. Onderzoek naar hybride leeromgevingen. *TH&MA Hoger Onderwijs, 2*, 37-42.
- De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching, 18*(6), 637-653.
- De Vos, M. E., Baartman, L. K. J., Van der Vleuten, C. P. M., & De Bruijn, E. (2022). Unravelling workplace educators' judgment processes when assessing students' performance at the workplace. *Journal of Vocational Education & Training, 1*-20.
- Douma, L. (2017). Beroepsopleiding is vaak niet toekomstbestendig. Retrieved from <https://www.aob.nl/nieuws/beroepsopleiding-is-vaak-niet-toekomstbestendig/>
- Engeström, Y. (2004). The new generation of expertise: Seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 145-165). Routledge.
- Engeström, Y. (2014). Activity theory and learning at work. In U. Deinet, & C. Reutlinger (Eds.), *Tätigkeit-Aneignung-Bildung* (pp. 67-96). Springer.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., & Nummijoki, J. (2015). Double stimulation in everyday work: Critical encounters between home care workers and their elderly clients. *Learning, Culture and Social Interaction, 4*, 48-61.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*(2), 247-273.
- Esmond, B. (2020). Vocational teachers and workplace learning: integrative, complementary and implicit accounts of boundary crossing. *Studies in Continuing Education, 43*(2), 156-173.
- Filliettaz, L., Durand, I., & Trébert, D. (2015). Learning through verbal interactions in the workplace: The role and place of guidance in vocational education and training. In L. Filliettaz & S. Billett (Eds.), *Francophone Perspectives of Learning through Work, Professional and Practice-based Learning, vol 12* (pp. 279-301). Springer.
- Hager, P. (2019). VET, HRD, and workplace learning: Where to from here? In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (pp. 63-80). Wiley Blackwell.
- Harms, T., Hoeve, A., & Den Boer, P. (2017). Pedagogic strategies for improving students' engagement and development. In E. de Bruijn, S. Billett en J. Onstenk (Eds.), *Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System* (pp. 195-218). Springer.
- Harteis, C., & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: Work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. In T. Halttunen, M. Koivisto & S. Billett (Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (pp. 37-56). Springer.
- Heusdens, W. T. (2018). *Food for thought: Understanding students' vocational knowledge*. Utrecht University.
- Jaarsma, T. (2015). *Expertise development under the microscope: Visual problem solving in clinical pathology*. Open Universiteit Nederland.
- Kamerstuk 30012, nr. 135 (2020, 1 december). <https://zoek.officielebe-kendmakingen.nl/kst-30012-135.html>
- Khaled, A., Mazereeuw, M., & Bouwmans, M. (2021). Pedagogic strategies at the boundary of school and work. In E. Kyndt, S. Beausaert, & I. Zitter (Eds.), *Developing Connectivity between Education and Work* (pp. 205-229). Routledge.
- Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. (2021). Leren voor een beroep op de werkplek: een uitdaging voor HRD. In R. Poell & J. Kessels (Reds.) *Handboek human Resource development: Organiseren van het leren*. Lannoo Meulenhoff.
- König, J. (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation, connections to knowledge and performance, development and change*. Waxmann.

- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
- Kostogriz, A., & Veresov, N. (2021). The Zone of Proximal Development and Diversity. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Kogan, J. R., Conforti, L., Bernabeo, E., Iobst, W., & Holmboe, E. (2011). Opening the black box of clinical skills assessment via observation: a conceptual model. *Medical education*, 45(10), 1048-1060.
- Kools, Q., & Beekman, K. (2021). *Ontwikkelen en waarderen van future skills*. In A. Ros, M. Thunnissen & H. van Beelen (Eds.), *Duurzaam leren en werken in een veranderende samenleving. Praktijkgericht onderzoek en tools voor praktijk en onderzoek* (pp. 5-10). Fontys Hogescholen.
- Bos, P., & Snoeren, M. (2021). Het ontwikkelen van een impactvolle hybride leeromgeving: vijf aanbevelingen. In A. Ros, M. Thunnissen & H. van Beelen (Eds.), *Duurzaam leren en werken in een veranderende samenleving* (pp. 26-32). Fontys Hogescholen.
- Lasmawan, I. W., & Budiarta, I. W. (2020). Vygotsky's zone of proximal development and the students' progress in learning (A heutagogical bibliographical review). *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(4), 545-552.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2004). Learning in two communities: The challenge for universities and workplaces. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 44-52.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British educational research journal*, 29(6), 861-878.
- Mazereeuw, M. (2020). Ik experimenteer dus ik leer. In M. J. J. Coenders & M. Mazereeuw (Eds.), *Wendbaar Vakmanschap: Leren in beroepscontexten* (pp. 6-22). NHL Stenden Hogeschool, Lectoraat Wendbaar Vakmanschap.
- Mazereeuw, M., Khaled, A., & Van Duuren, A. (2021). De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van mbo-studenten. In A. Hoeve, H. van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis & P. den Boer (Eds.), *Handboek Beroepsgerichte Didactiek* (pp. 32-53). Pica.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding work-place learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 9.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science*, 8(6), 563-578.
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2012). Alternative quality standards in qualitative research? *Quality & Quantity*, 46(6), 1727-1751.
- Schaap, H., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99-117.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ten Cate, O. (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training. *Medical education*, 39(12), 1176-1177.
- Thunnissen, M., & Van Vuuren, T. (2020). *Leren en ontwikkelen*. In J. Valk & L. Lopes de Leão Laguna (Eds.), *HRM Heden en Morgen: evidence-based practice & practice-based evidence* (pp. 2018-263). Vakmedianet.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36.
- Tynjälä, P., Beusaert, S., Zitter, I., & Kyndt, E. (2021). Connectivity between education and work: Theoretical models and insights. In *Developing Connectivity between Education and Work* (pp. 3-14). Routledge.
- Van Driel, J. H., Beijard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van der Meide, H. (2018). Niet coderen maar schrijven: Data-analyse in fenomenologisch onderzoek. *KWALON*, 23(3), 32-39.
- Van Kan, C., Brouwer, P., & Zitter, I. (2012). *'Bumpy moments' in de dagelijkse onderwijspraktijk. Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO).
- Van Oers, B. (1987). *Activiteit en begrip*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van Oers, B. (2019). Sporen van vooruitgang: Reflectie op de bonte ontwikkeling van onderwijspedagogiek in Nederland. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). Didactisch coachen. Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen. De Weijer Design.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between learning and development. In L.S. Vygotsky, *Mind in society* (pp. 79 - 91). (Geselecteerd en gereviseerd door M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E. Soubberman). Harvard University Press.
- Wolfer, T. A., & Johnson, M. M. (2003). Re-evaluating student evaluation of teaching: the teaching evaluation form. *Journal of Social Work Education* 39(1), 111-121.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24
- WRR (2020). *Het betere werk. De nieuwe maatschappelijke opdracht*. <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2020/01/15/het-bete-re-werk>
- Yelon, S. L., & Ford, J. K. (1999). Pursuing a multidimensional view of transfer. *Performance improvement quarterly*, 12(3), 58-78.
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 254-282.
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments: Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD education working papers*. OECD Publishing.
- Zitter, I., Hoeve, A., & de Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: A hybrid curriculum model. *Vocations and Learning*, 9(1), 111-131.

Over de auteurs

Anne Khaled

Dr. Anne Khaled is onderzoeker bij het lectoraat Beroepsonderwijs, onderdeel van Kenniscentrum Leren & Innoveren (Hogeschool Utrecht). Zij combineert onderzoeks- en onderwijstaken en is gespecialiseerd in vraagstukken die gaan over het leren en begeleiden in leeromgevingen dichtbij het werkveld en in het werkveld.

Marco Mazereeuw

Dr. Marco Mazereeuw is lector en practor beroepsgerichte didactiek en leven lang ontwikkelen bij NHL Stenden Hogeschool en Friesland College. Daarnaast is hij onderzoeker op hetzelfde thema bij de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek richt zich vooral op de versterking van leerprocessen van (toekomstige) vakmensen in samenwerkingsvormen tussen beroepsonderwijs en organisaties in de regio.

Machiel Bouwmans

Machiel Bouwmans is onderzoeker bij het lectoraat Organisaties in Digitale Transitie, onderdeel van Kenniscentrum Digital Business & Media (Hogeschool Utrecht). Tot augustus 2021 werkte hij als onderzoeker bij het lectoraat Beroepsonderwijs, Kenniscentrum Leren en Innoveren. Hij is tevens docent bij de masteropleiding Data Driven Business en bacheloropleiding Human Resource Management. Hij is gepromoveerd op onderzoek naar teamleren van mbo-docententeams.

Astrid van Twillert

Astrid van Twillert is onderwijskundige en docent-onderzoeker bij NHL Stenden Hogeschool. Ze deed onder andere onderzoek naar de didactische inzet van internettechnologie en waardecreatie in een honourscommunity. Naast onderzoek en haar taken als coach bij het honoursprogramma is ze betrokken bij toetskwaliteit bij NHL Stenden en Hogeschool Van Hall Larenstein.

Paula Verbeem

Paula Verbeem is docent-onderzoeker bij de tweedegraads lerarenopleidingen van NHL Stenden Hogeschool. Naast lesgevende en coördinerende taken begeleidt en examineert zij leraren in opleiding bij hun afstudeeronderzoek.

Nienke Boere

Nienke Boere is junior onderzoeker bij het lectoraat Beroepsonderwijs, Kenniscentrum Leren en Innoveren (Hogeschool Utrecht). Zij is betrokken bij uiteenlopende projecten met betrekking tot het ontwerpen van leeromgevingen, begeleiden van leerprocessen en beoordelingsvraagstukken.

Caroline van Leeuwen

Caroline van Leeuwen is lerarenopleider bij Instituut Archimedes van Hogeschool Utrecht, team Mens en Maatschappij. Ze is betrokken bij de opleiding Master Leraar Aardrijkskunde als intakecoördinator en als docent in de generieke leerlijn, waar ze onderzoeken van studenten begeleidt. Daarnaast is ze instituutopleider bij het Scala College en begeleidt daar bachelor- en masterstudenten bij hun werkplekleren en docenten bij hun onderzoeksprojecten.

Monique van de Laarschot

Monique van de Laarschot is lerarenopleider bij Instituut Archimedes van Hogeschool Utrecht. Zij is curriculumverantwoordelijke voor het onderzoekend vermogen in de bacheloropleiding en instituutopleider in het mbo.

Ditty Verveda

Ditty Verveda is lerarenopleider bij de NHL Stenden Hogeschool. Daarnaast werkt zij bij de post-hbo opleiding van de Academie voor Social Studies van de Hanzehogeschool en als zelfstandig begeleidingskundige.

Erica Aalsma

Erica Aalsma is oprichter van De Leermeesters, een collectief van zzp'ers, die samen met onderwijs en bedrijfsleven rijke, hybride leeromgevingen ontwerpen en realiseren. De Leermeesters werken samen met teams in voornamelijk mbo- en enkele hbo-instellingen. Erica is samenwerkingspartner van het lectoraat Beroepsonderwijs, Kenniscentrum Leren en Innoveren (Hogeschool Utrecht) en participeert vanuit die hoedanigheid in meerdere onderzoeksprogramma's als praktijk-onderzoeker.

Jessica Santee

Jessica Santee maakt deel uit van De Leermeesters en is gespecialiseerd in het ontwerpen en begeleiden van leertrajecten in het werk.

