

PROFILERING VAN DE DOCENT BEROEPSONDERWIJS

Sabine van den Brink, Wenja Heusdens,
Monique van de Laarschot & Angela Pfaff



HOGESCHOOL
UTRECHT

KENNISCENTRUM
EDUCATIE

INHOUD

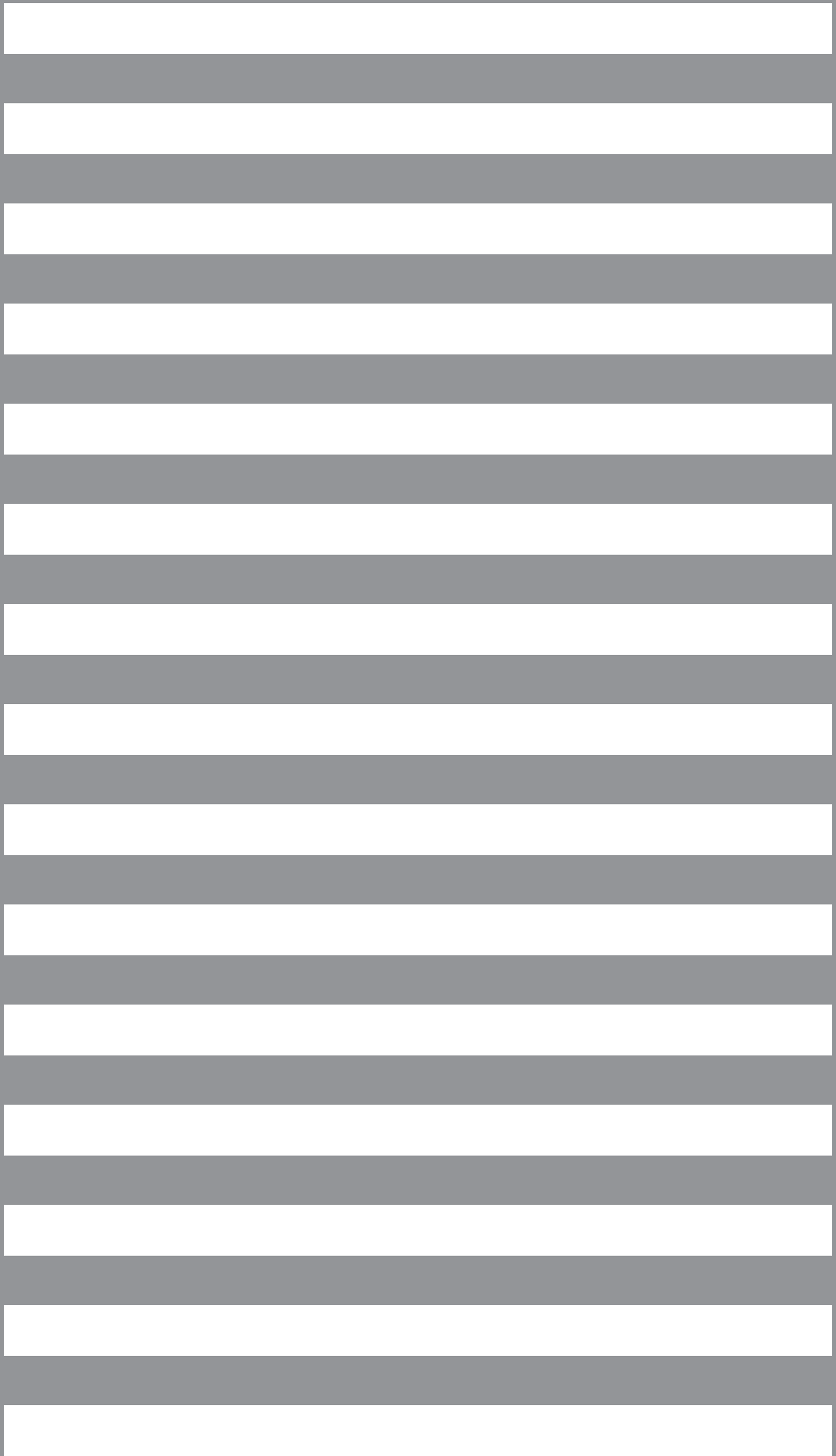
Deel I

HOOFDSTUK 1: PROFESSIONAL IN BEELD	5
1.1 Inleiding	7
1.2 De onderzoeksvragen	7
HOOFDSTUK 2: ONDERZOEKSAANPAK	11
2.1 Design en analysekader	13
HOOFDSTUK 3: RESULTATEN	17
3.1 Kenmerken van opleidings- en professionaliseringsactiviteiten en de daaraan ten grondslag liggende definities van vakmanschap van de docent	19
3.1.1 Definitie vakmanschap LWG's	19
3.1.2 Aanvulling definitie onderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld'	20
3.1.3 Kenmerken van de professionaliserings- en opleidingsactiviteiten	25
3.1.4 Taakverdeling en samenwerking vmbo-scholen en lerarenopleiding	27
3.2 Werkzaamheid opleidings- en professionaliseringsactiviteiten	28
3.3 Verankering	28
HOOFDSTUK 4: CONCLUSIES EN DISCUSSIE	31
4.1 De vmbo-docent	32
4.2 Vakmanschap	32
4.2.1 Betrokkenheid	32
4.2.2 Vakoverstijgend onderwijs, samenwerken met collega's, bedrijven en instanties	33
4.2.3 Beroeps- en contextgericht werken	33
4.3 Opleiden en professionaliseren van docenten voor en in het vmbo	34
LITERATUUR	37

Deel II

BIJLAGEN	41
Bijlage a: Onderzoeksaanpak en instrumenten participierend onderzoek	43
Bijlage b: Onderzoeksverslag 'Vmbo-vakmanschap in beeld'	49
Bijlage c: Verslag literatuuronderzoek	103
Bijlage d: Verslag verankeringsenquête	145

DEEL I





PROFESSIONAL IN BEELD

1.1 INLEIDING

Het innovatiearrangement Professional in Beeld (PIB)¹ heeft als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Het project wordt uitgevoerd door een samenwerkingsverband van drie vmbo-scholen en de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht (Instituut Archimedes en het lectoraat Beroepsonderwijs) in samenwerking met het Expertisecentrum beroepsonderwijs. Aanleiding voor het project is de constatering van de samenwerkingspartners dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo context stelt aan de vakbekwaamheid van een docent en dat deze eisen onvoldoende zijn terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel.

Het project kent vier leerwerkgemeenschappen (LWG's): één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen. De drie scholen samen geven een gevarieerd beeld van het vmbo, waar het accent bij het Trajectum College ligt op wijkgericht werken, bij het Minkema College op techniek en het Flora College op de veiling en internationalisering. De drie verschillende vmbo's zijn innovatieve scholen die al een praktijk hebben ten aanzien van het opleiden van docenten voor het beroepsonderwijs, in dit geval het vmbo, en ze zijn partner van de lerarenopleidingsvariant Samen Op Scholen voor docenten vmbo en mbo van de Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht. Samen op Scholen, een initiatief van de lerarenopleiding Archimedes van Hogeschool Utrecht, maakt deel uit van het "Utrechtse Model" waarbij lerarenopleiding en scholen voor het tweedegraadsgebied nauw samenwerken bij het opleiden van leraren (Hermie & van der Laarschot, 2009:4).

Elke LWG werkt aan een beschrijving van het vakmanschap en de professionaliseringsactiviteiten gericht op de ontwikkeling van dit vakmanschap. In een flankerende onderzoekslijn worden zowel de inhoudelijke als procesmatige opbrengsten van het project onderzocht.

Voor u ligt een van de twee eindrapportages² vanuit deze flankerende onderzoekslijn, gericht op de inhoudelijke projectopbrengsten. Deze rapportage doet verslag van de opbrengsten van de vier LWG's van het project PIB met betrekking tot de verkregen inzichten rondom (v)mbo-vakmanschap en de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten. Het verslag brengt daarmee de docent beroepsonderwijs in beeld zowel het profiel als de weg er naar toe.

1.2 DE ONDERZOEKSURAGEN

De flankerende onderzoekslijn van het innovatiearrangement PIB was ingericht om het innovatieproces als zodanig te ondersteunen (zie Eindverslag van het project) en daarbij de resultaten van het project zichtbaar te maken voor zowel de direct bij het project betrokken actoren als de sector in brede zin (beroepsonderwijs, lerarenopleidingen). Bij het onderzoek naar de inhoudelijke opbrengsten, het onderwerp van deze rapportage, gaat om het expliciteren van de resultaten van het project in relatie tot de inhoudelijke doelen. Het inhoudelijk doel van PIB en de opdracht aan de LWG's is om verbeterde professionaliseringsactiviteiten van vmbo-scholen en lerarenopleiding te ontwikkelen teneinde het vakmanschap van de vmbo-docent te vergroten. De evaluatievraag voor deze rapportage is daarmee welke professionaliseringsactiviteiten er in de afgelopen projectperiode werden ontwikkeld en werkzaam bleken en in hoeverre deze een plek hebben

1 Looptijd januari 2008 – juni 2011 met ondersteuning van een subsidie van het Platform Beroepsonderwijs.

2 De tweede eindrapportage gaat over de procesopbrengsten van het innovatiearrangement, met name over het leren en innoveren met behulp van leerwerkgemeenschappen, zie Schaap, Van Vlokhoven & De Bruijn, 2011.

gekregen in de betrokken instellingen en het samenwerkingsverband? De vraag naar wat dat vakmanschap is, is hierbij onderliggend. Geformuleerd als onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de kenmerken van de in het project ontwikkelde nieuwe professionalisering- en opleidingsactiviteiten en de daaraan ten grondslag liggende definities van contextspecifiek en generiek vakmanschap vmbo-docenten? Welke taakverdeling en samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding doet zich hierbij voor?
2. In welke mate bleken de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingspraktijken werkzaam (voor wie, waarom, voordelen, nadelen, condities)?
3. In hoeverre zijn werkzame onderdelen van professionaliseringsactiviteiten en definities en uitwerkingen van vakmanschap reeds onderdeel van reguliere structuren dan wel: welke maatregelen zijn genomen ter voorbereiding daarvan?
4. In hoeverre sluiten de ontwikkelde definities en uitwerkingen van vakmanschap en de ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten aan bij bestaande inzichten daarover (uit onderzoek en beleidskaders) en in hoeverre vormen ze een aanvulling of verdieping?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden zijn verschillende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd gedurende de looptijd van het innovatiearrangement. Behalve participierend onderzoek bij de LWG's in de periode september 2008 tot juli 2010, werden drie aanvullende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd in de periode half augustus 2010 – half maart 2011:

- a) Onderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld' waarin de door de LWG's geformuleerde definities van vakmanschap in woord en gedrag in beeld zijn gebracht en geanalyseerd;
- b) Literatuuronderzoek waarin inzichten en resultaten vanuit gepubliceerd onderzoek over het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs en over opleidings- en professionaliseringsactiviteiten gericht op deze groep, in kaart is gebracht;
- c) Verankeringsenquête waarin is geïnventariseerd in hoeverre door de LWG's ontwikkelde inzichten en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten reeds onderdeel zijn geworden van structuur, beleid en cultuur van de betrokken scholen en instellingen dan wel de mate waarin dat op korte termijn het geval zal zijn.

Dit rapport doet verslag van deze onderzoeksactiviteiten en geeft op basis van de resultaten antwoord op de vier geformuleerde onderzoeksvragen. Het rapport is als volgt opgebouwd. In het eerste deel worden 'over de deelonderzoeken heen' de aanpak en resultaten gepresenteerd en de onderzoeksvragen beantwoord. Het tweede deel van het rapport bestaat uit drie bijlagen waarin per aanvullend deelonderzoek (a, b, c) een gedetailleerd verslag wordt gedaan en één bijlage waarin de aanpak van het participierend onderzoek gedurende de projectjaren wordt toegelicht. De gegevens uit het participierend onderzoek vormen de kern van de beantwoording van de onderzoeksvragen in het eerste, overkoepelende deel van de rapportage en worden niet ook nog afzonderlijk gerapporteerd (anders dan in interne syntheses rapportages die via de auteurs eventueel ingezien kunnen worden).

Het overkoepelende, eerste deel van deze rapportage bestaat uit vier hoofdstukken. Na dit eerste introducerende hoofdstuk volgt hoofdstuk 2 waarin het onderzoeksdesign en het analysekader wordt beschreven. Daarin wordt ook toegelicht welke bronnen en deelonderzoeken bijdragen aan het beantwoorden van ieder van de vier onderzoeksvragen.

In hoofdstuk 3 worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd. Elke onderzoeksvraag wordt in een aparte paragraaf beantwoord. De rapportage wordt afgesloten met een vierde hoofdstuk waarin de overkoepelende onderzoeksvraag (onderzoeksvraag vier) wordt beantwoord en de belangrijkste inzichten worden samengevat en op zijn merites beschouwd.

2

ONDERZOEKSAANPAK

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methode, op hoe de onderzoeksvragen zoals geformuleerd in het vorige hoofdstuk, zijn beantwoord.

2.1 DESIGN EN ANALYSEKADER

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is door het lectoraat Beroepsonderwijs participerend onderzoek verricht en zijn er drie deelonderzoeken uitgevoerd in het kader van het project Professional in Beeld (PIB).

- a) Participerend onderzoek door structurele verbintenis van één onderzoeker per LWG die als taak had het proces onderzoeksmatig te ondersteunen en tegelijkertijd ontwikkelde inzichten te expliciteren aan de hand van vaste formats. In bijlage A zijn de aanpak en de gehanteerde formats toegelicht;
- b) Onderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld';
- c) Literatuuronderzoek;
- d) Verankeringsenquête.

Voor beantwoording van onderzoeksvraag 1 zijn de bronnen a) Participerend onderzoek LWG's en b) Onderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld', gebruikt (zie bijlage A en B). Het Participerend onderzoek heeft zich gericht op het inhoudelijk doel van PIB en de opdracht aan de LWG's om verbeterde professionaliseringsactiviteiten van vmbo-scholen en lerarenopleiding te ontwikkelen teneinde het vakmanschap van de vmbo-docent te vergroten. Voor de beschrijving van de verkregen inzichten van de LWG's is gebruik gemaakt van een variëteit aan beschikbare bronnen vanuit het project Professional in Beeld (projectdocumenten/onderzoeksverslagen/notulen/logboeken/etc.) en speciaal ontwikkelde formats. Voor het ontwikkelen van het algemene/landelijke referentiekader is gebruik gemaakt van verschillende publicaties en internetsites met betrekking tot (v)mbo-vakmanschap (zie bijlage A voor de aanpak van het participerend onderzoek).

Het onderzoeksverslag 'Vmbo-vakmanschap in beeld' is gebruikt om voorbeelden van vakmanschap, dat wil zeggen, het gedrag van docenten in praktijksituaties te kunnen expliciteren en docenten te bevragen naar de beweegredenen achter dit gedrag. Het onderzoek had tot doel een analyse en typering op te leveren van het vakmanschap van vmbo-docenten bovenbouw in de beroepsgerichte leerwegen op basis van de eerder door de LWG's ontwikkelde definities die via het participerend onderzoek reeds waren vastgelegd. Deze analyse en typering is gebaseerd op praktijksituaties waarin dit vakmanschap wordt getoond en geëxpliciteerd. Om dit te onderzoeken is gebruik gemaakt van de methode van Stimulated Recall Interview. Dit is een manier van data-verzameling, die de interviewer in staat stelt het denken van de geïnterviewde te ontlokken en te expliciteren (Glaudé, Van den Berg & de Bruijn, 2011). In totaal zijn negen praktijksituaties gefilmd en negen Stimulated Recall Interviews afgenomen. Deze opnames laten beelden van het gedrag van de docenten zien, het gedrag van docenten in de praktijk. De interviews geven de reflecties van de docenten op hun gedrag, hun beweegredenen en overtuigingen. Het onderzoek heeft een vijftal vignetten opgeleverd waarin zo concreet mogelijk staat beschreven wat een docent doet, weet, denkt, vindt (zie bijlage B voor het gedetailleerde onderzoeksverslag).

Voor de beantwoording van onderzoeksvraag 2 en 3 is gebruik gemaakt van de bronnen a) Participerend onderzoek LWG's en d) Verankeringsenquête. De Verankeringsenquête geeft inzicht in de mate waarin de inhoudelijke opbrengsten uit het project PIB zijn verankerd in de scholen en de lerarenopleiding. De enquête richt zich op drie dimensies structuur, beleid en cultuur. Bij structuur gaat het om de structuur van de organisatie, waarbinnen de innovaties of veranderingen hebben plaatsgevonden. Bij beleid gaat het om in hoeverre de professionaliseringsactiviteiten gepland zijn, en of de uitwerking er van wordt bewaakt, gecontroleerd en geëvalueerd. Bij cultuur om hoe de docenten, de directie (en de leerlingen) tegen de definities van vakmanschap van de docent beroepsonderwijs en de opleidings- en professionaliseringsactiviteiten daartoe, aankijken en wat zij daarvan concreet op de werkvloer laten zien. In de enquête wordt niet alleen gevraagd naar gerealiseerde verankering maar ook naar plannen: Welke activiteiten worden nu al uitgevoerd of zijn voor de korte termijn gepland? Zijn er wellicht plannen voor volgend schooljaar of een langere termijn? Voor dit laatste is er aan de enquête een vierde blok toegevoegd, waarin in meer open vragen door de respondenten een eigen invulling kon worden gegeven (zie bijlage D voor het volledige onderzoeksverslag).

Om onderzoeksvraag vier te beantwoorden worden de antwoorden op de onderzoeksvragen een, twee en drie beschouwd en gerelateerd aan de uitkomsten van het literatuuronderzoek (zie bijlage C voor het gedetailleerde verslag).

In het literatuuronderzoek staat de vraag centraal: 'Wat is uit empirisch onderzoek van de laatste 10 jaar bekend over het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs en hoe docenten tot dit vakmanschap worden opgeleid?' Door resultaten van empirisch onderzoek op internationaal niveau met elkaar te vergelijken kunnen we de inzichten uit het innovatiearrangement PIB nader duiden en verruimen we onze blik op het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs.

Voor dit literatuuronderzoek is een selectie gemaakt van vijftien artikelen die gebaseerd zijn op empirisch onderzoek en tussen 2000 en 2010 zijn gepubliceerd. Nog eens tien publicaties fungeren als secundaire literatuur en bevatten relevante informatie.

Het begrip 'vakmanschap' en de ontwikkeling daarnaar toe werd vanuit vier perspectieven benaderd. Samen vormen deze vier perspectieven het kwadrant, dat de basis vormt voor het literatuuronderzoek.

Tabel 1. Het kwadrant

Docent Beroepsonderwijs en de beroepspraktijk	Competentie van een docent beroepsonderwijs
Professionalisering van een docent beroepsonderwijs	Opleiding van een docent beroepsonderwijs

3

RESULTATEN

In dit hoofdstuk zullen de resultaten worden gepresenteerd. Elke onderzoeksvraag wordt in een aparte paragraaf beantwoord.

3.1 KENMERKEN VAN OPLEIDINGS- EN PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN EN DE DAARAAN TEN GRONDSLAG LIGGENDE DEFINITIES VAN VAKMANSCHAP VAN DE DOCENT

Onderzoeksvraag1:

Wat zijn de kenmerken van de in het project ontwikkelde nieuwe professionaliserings- en opleidingsactiviteiten en de daaraan ten grondslag liggende definities van contextspecifiek en generiek vakmanschap van vmbo-docenten?

Welke taakverdeling en samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding doet zich hierbij voor?

3.1.1 Definitie vakmanschap LWG's

Participerend onderzoek

In de Leerwerkgemeenschappen (LWG's) van het project is men bezig geweest met het ontwikkelen en uitvoeren van benodigde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten. Vertrekpunt hierbij waren de definities die de LWG's over vmbo-vakmanschap hebben opgeleverd. Alvorens in te gaan op de kenmerken van de opleidings- en professionaliseringsactiviteiten, zal eerst gekeken worden naar de definities van contextspecifiek en generiek vakmanschap van vmbo-docenten. Elke leerwerkgemeenschap heeft aan de innovatie op de school een eigen focus gegeven en deze vanuit de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL)-competenties aangevuld met 'notities' voor het vakmanschap van de vmbo-docent bovenbouw beroepsgerichte leerwegen. Aansluitend op de wet BIO (wet op de Beroepen in het onderwijs, 2006) onderscheidt de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) zeven competenties:

Tabel 2. SBL-competentie matrix

Overzicht competenties	Met leerlingen	Met collega's	Met de omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk	1			
Pedagogisch	2			
Vakinhoudelijk & didactisch	3	5	6	7
Organisatorisch	4			

De LWG's hebben bij de definiëring van vakmanschap de SBL-competenties als kader gebruikt waarbij voornamelijk het accent op een vijftal competenties naar voren komen. De SBL-competenties 1, 2, 3, 6 en 7 (interpersoonlijk competent zijn, pedagogisch competent zijn, vakinhoudelijk/didactisch competent zijn, competent zijn in samenwerking met de omgeving, competent zijn in reflectie en ontwikkeling). Competentie 4 (organisatorisch competent zijn) en competentie 5 (competent zijn in samenwerking met collega's) worden door de LWG's wel benoemd maar komen niet pregnant in hun definities naar voren omdat deze door de LWG's opgevat worden als algemene competenties en niet specifiek gekoppeld zijn aan de focus van de innovaties op de scholen, waar de competenties 1, 2, 3, 6 en 7 wel een specifiekere inkleuring krijgen voor de praktijk van het vmbo-vakmanschap bovenbouw.

De LWG's benadrukken in hun definities dat het belangrijk is dat er afstemming met de omgeving nodig is (branchedeskundigheid, wijkgerichtheid, kennis en gevoel voor de sector) en dat docenten pedagogisch en didactisch bekwaam moeten zijn. Hieruit komen drie specifieke aandachtspunten voor de bekwaamheidseisen van een docent in het beroepsonderwijs naar voren, te weten het belang van extra sociaal communicatieve vaardigheden, specifieke pedagogische en didactische vaardigheden en het expliciet hart hebben voor de doelgroep. De LWG's definiëren vakmanschap met name in termen van wat leraren zouden moeten weten en kunnen, meer dan hoe bekwame docenten zouden moeten kunnen handelen.

3.1.2 Aanvulling definitie onderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld'

In het onderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld' is een kijkkader ontwikkeld om de definitie van vakmanschap onderzoekbaar te maken:

Tabel 3. Beschrijvingen van vmbo-vakmanschap

A. Aansluiten bij de leerlingen

Aansluiten bij de leerlingen kan op verschillende niveaus. Wij maken onderscheid tussen:

A1 Pedagogisch: sociaal-emotioneel, motivatie, modus, gedrag, cultuur. (Deze categorie heeft te maken met de interpersoonlijke en pedagogische competentie.)

A2 (Vak)didactisch: kennis, leerprobleem, leerstijl, kwaliteiten enzovoort. (Deze categorie heeft te maken met de vakdidactische competentie.)

B. Beroepsgericht werken

Er wordt gewerkt aan beroepsinhouden: kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn voor een bepaald beroep. Dit kan op verschillende manieren: binnen stage, simulatie, uit een boek.

(Deze categorie heeft te maken met vakinhoud in het perspectief van opleiden voor een beroep en met samenwerking met collega's en de omgeving.)

C. Contextgericht werken

Leren vindt zoveel mogelijk plaats in een voor de leerling levensechte context, situatie, of activiteit uit de werkelijkheid, al dan niet gesimuleerd. Theorie en praktijk worden zoveel mogelijk geïntegreerd.

Voorbeelden van leren in levensechte contexten: werkplekleren, leren tijdens stage, werken met casussen, praktijkgerichte opdrachten, voor het vak Nederlands een stageverslag maken of een sollicitatiebrief voor je stage.

(Deze categorie heeft te maken met didactiek, de didactische competentie, samenwerken met omgeving en samenwerken met collega's.)

D. Aandacht hebben voor doorlopende leerlijnen en het toekomstperspectief van de leerling

De docent werkt aan doorlopende leerlijnen van vmbo naar mbo en naar mogelijke beroepen voor de leerling. De docent werkt aan een optimale aansluiting door te werken aan nodige algemene kennis en vaardigheden (communicatieve vaardigheden, studievaardigheden, taalvaardigheden, presentatievaardigheden) en hij stimuleert leerlingen na te denken over hun toekomst, te oriënteren op beroepen en opleiding en ervaring op te doen in het werkveld.

(Deze categorie heeft vooral te maken met de competentie samenwerken met omgeving: beroepenveld kennen, vervolgopleidingen kennen.)

O. Overig: Een ander aspect van vakmanschap

De docenten geven het vakmanschap vooral vorm door zoveel mogelijk contextgericht onderwijs te geven. Dit varieert van het creëren van een zinvolle context bij het vak Nederlands (bijvoorbeeld het geven van een presentatie bij een praktijkvak) tot levensechte beroepspraktijk simulaties en leren buiten school op stage.

Op interactieniveau ligt de focus op didactisch en pedagogisch handelen. Didactisch handelen wordt gekenmerkt door: concretiseren en contextualiseren van de lesstof, aangeven wat het nut is van de lesstof voor werk of stage, modellering (hardop denkend voordoen) en visualiseren. Het pedagogisch handelen wordt gekenmerkt door het maken van contact, het stimuleren van de leerlingen aan het werk te gaan en het voorleven en bespreken van gedragsregels en omgangsvormen. Inhoudelijk gaat het vooral om algemene vaardigheden die leerlingen nodig hebben in toekomstige beroepssituaties of beroepsopleidingssituaties: presenteren, solliciteren, plannen, vergaderen, communiceren (aandacht voor doorlopende leerlijnen). In mindere mate zien we aandacht voor beroepsinhouden.

De resultaten rondom de beweegredenen en reflecties van de docenten op hun handelen laten zien dat de docenten het contact en de relatie met de leerling en de groep in zijn geheel het belangrijkste vinden. Hier besteden zij veel tijd aan. Bij hun pedagogische en didactische keuzes

is het goed houden van het groepsproces en het stimuleren/activeren van leerlingen die het moeilijk hebben of dreigen af te haken fundamenteel. De docenten zijn voortdurend op zoek naar manieren om de leerlingen te motiveren. Enerzijds via een persoonlijke band, anderzijds door de leerlingen in aanraking te laten komen met het beroepenveld in de vorm van stages en het onderwijs betekenisvol en samenhangend te maken. Samenwerken met docenten van andere vakken en samenwerken met het bedrijfsleven en mbo vinden zij noodzakelijk.

De docenten vinden het belangrijk leerlingen te bezoeken op hun stage. Zo zien zij de leerling in een andere context en bouwen ze branchedeskundigheid op. Ze vinden het noodzakelijk om te weten welke algemene vaardigheden gevraagd worden in de verschillende sectoren en beroepen. Verschillende docenten geven aan rolmodel te zijn voor de leerling en wijzen op de opvoedende taak in zowel het omgaan met elkaar, je aan afspraken houden, leren plannen, sociale en communicatieve vaardigheden zowel in de dagelijkse context als in de verschillende bedrijfsculturen waarin leerlingen terecht kunnen komen.

Voorbeelden Praktijksituaties en reflecties docent

Bij praktijksituatie 1 vertelde de docent dat het voor leerlingen uit de sector zorg en welzijn het belangrijkste is dat zij leren omgaan met verschillende mensen en dus zoveel mogelijk in contact moeten komen met verschillende mensen. In de praktijksituatie zelf zagen we de docent echter niet ingaan op omgangaspecten. Naast categorie C (Contextgericht werken) heeft deze reflectie ook een categorie B (Beroepsgericht werken) gekregen.

Bij praktijksituaties 3 en 6 geven de docenten aan dat zij meer willen samenwerken met docenten van andere vakken. De wiskundedocent wil meer aansluiten bij stageopdrachten of techniekopdrachten en op die manier wiskundevaardigheden in meer levensechte opdrachten oefenen en toepassen. De docent techniek wil nog meer samenwerking met docenten Nederlands en Engels. Hij noemt het leren lezen van instructieteksten in het Nederlands en Engels. Deze reflecties zijn ondergebracht bij A2 (didactisch aansluiten). De leerlingen zijn meer gemotiveerd als zij teksten moeten lezen die zij nodig hebben om iets te maken en/of die aansluiten bij hun interesse.

Op basis van het gefilmde gedrag, de reflecties van de docenten daarover en de categorisering van het doen en denken van de docenten volgens de categorieën in tabel 3, is een vijftal vignetten van docenthandelen benoemd.

Vignet 1 Pedagogisch aansluiten bij de leerlingen

De vmbo-docent vindt het leuk en ziet het als een uitdaging om les te geven aan vmbo-leerlingen, die een grote diversiteit laten zien aan talenten en achtergronden en die gemotiveerd zijn voor concrete direct bruikbare inhoud waarvan zij het nut inzien.

De vmbo-docent is voortdurend op zoek naar manieren om leerlingen te bereiken en te stimuleren/motiveren op individueel en groepsniveau. Daarbij lijkt het te gaan om een mix van twee belangrijke ingrediënten: relatie en inspiratie.

De docent in het vmbo investeert veel in het contact en de relatie met de leerlingen. Zo ontvangt de docent bij elke les de leerlingen bij de deur. Hij maakt contact, een praatje en zorgt ervoor dat elke leerling gezien is. Ook tijdens de les is er veel oogcontact en tijdens het zelfstandig werken is er tijd voor informele gesprekjes. De docent weet dat (meer dan in het havo en vwo) een goede relatie tussen de docent en de leerling voorwaardelijk is voor het leren en de docent speelt daar een belangrijke rol in. Veel leerlingen leren voor de docent. Vanuit het contact werkt de docent aan het ontwikkelen van houdingsaspecten, kennis en vaardigheden.

De docent kent de interesse, de achtergrond en de situatie van de leerlingen en gebruikt deze kennis bij het contact maken, motiveren, reageren op storend gedrag, en het begeleiden van het groepsproces.

Het leiderschapsgedrag dat de docent vertoont, kenmerkt zich door een combinatie van taakgericht, structurerend en richtinggevend leiden en leiden vanuit samenbinden, zorgen, steunen en vriendelijkheid. De docent heeft overzicht en overzicht. Constant houdt de docent de groep in de gaten. Hij toont echte interesse in de leerling en behandelt de leerling respectvol. Hij balanceert tussen het afstemmen op de individuele leerling en de groep. Kennis van groepsdynamica, kennis van de leerlingen en inzicht in zichzelf zijn van invloed op het pedagogisch optreden.

De docent creëert een veilig klimaat door na te denken over de klassen- en schoolregels (wat accepteer ik wel/niet, hoe ga ik om met storend gedrag) en te communiceren over de regels. De vmbo-docent kent de leerling en kan storend gedrag plaatsen. Hij weet welk gedrag kan escaleren en wat onschuldig is.

De docent benadert de leerling en de klas in zijn geheel positief. Hij weet dat dit de toon zet en bepalend is voor het volgende contact dat zij hebben.

Structuur en duidelijkheid over wat de leerlingen moeten doen en waar de les over gaat, biedt veiligheid en geeft zelfvertrouwen en is van invloed op het gedrag van de leerlingen. De rol van expert, inspirator, didacticus en pedagoog zijn nauw met elkaar verweven.

De vmbo-docent is zich bewust van zijn opvoedende taak in het respectvol omgaan met elkaar en effectief communiceren in verschillende situaties en bedrijfsculturen waarin leerlingen terecht kunnen komen tijdens hun opleiding en na hun opleiding. Hiertoe verdiept hij zich enerzijds in de taal en omgangsvormen van leerlingen en anderzijds in de cultuur van bedrijven waar leerlingen tijdens stage of vervolgopleiding terecht kunnen komen.

Onderliggend aan de kennis en vaardigheden die de docent nodig heeft om zo goed mogelijk pedagogisch aan te sluiten bij de leerlingen is: het authentiek zijn (jezelf zijn) en het hebben van een identiteit die zich kenmerkt door overtuigingen als: 'Ik vind het leuk om les te geven aan vmbo-leerlingen die een grote diversiteit aan talenten en achtergronden met zich meebrengen. Naast mijn vak vind ik het boeiend om mij te verdiepen in de leerlingen en hun te helpen en mij te verdiepen in het beroepenveld waarin leerlingen terechtkomen.'

Vignet 2 (Vak)didactisch aansluiten bij de leerlingen

Het didactisch handelen van de vmbo-docent gaat hand in hand met het pedagogisch handelen. Het contact houden met de groep en de leerling die dreigt af te haken, het ingaan op storend en wenselijk gedrag, het zorgen voor een veilig klimaat is voortdurend aan de orde tijdens het begeleiden van het leerproces. Interactie, didactiek en pedagogiek zijn sterk met elkaar verweven.

De vmbo-docent is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op zijn vakgebied; hij weet welke kennis en vaardigheden de leerlingen nodig hebben in hun stages, toekomstige beroepen en op het mbo. Door regelmatig contact met bedrijven, weet hij wat er van leerlingen wordt gevraagd. Dit geldt voor zowel de praktijkvakken als de avo-vakken. De vmbo-docent besteedt naast zijn vakvaardigheden ook aandacht aan algemene vaardigheden (omgangsvormen, taalvaardigheid, zelfstandig werken, initiatief nemen, plannen, leren, rekenen), signaleert problemen op dit terrein en werkt samen met andere docenten om de problemen op te lossen.

De vmbo-docent kijkt over zijn vak heen. De vakken worden in het vmbo zo veel mogelijk in samenhang en geïntegreerd aangeboden. Dat betekent voor de docent dat hij goed op de hoogte is van de eindtermen en leerlijnen van zijn eigen vak en die van andere vakken, zodat hij zijn vak geïntegreerd en flexibel kan aanbieden. Daartoe is kunnen samenwerken met collega's een belangrijke vaardigheid. Zo werken docenten Nederlands in het vmbo samen met docenten van praktijkvakken om functionele en betekenisvolle opdrachten voor de leerlingen te ontwerpen, bijvoorbeeld schrijf- en leesopdrachten die zij moeten doen voor het praktijkvak of stage. De docenten weten dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn voor praktische opdrachten die betekenisvol zijn.

De docent legt zoveel mogelijk uit wat het nut en doel is van een instructie of opdracht. Daarbij refereert de docent zo mogelijk aan stages, vervolgopleidingen en potentiële beroepen.

De vmbo-docent zoekt naar de beste manier om abstracte termen uit te leggen met behulp van een concrete context uit de beleavingswereld van de leerling. De docent sluit aan bij wat de leerling kan en weet. Dit doet hij door nieuwe lesstof te koppelen aan eerder behandelde leerstof. Hij weet welke mogelijke taalproblemen een leerling kan tegenkomen. Hij activeert de voorkennis van de leerlingen door vragen te stellen.

De docent biedt veel structuur en overzicht. Modelling (hardop verwoorden van denkstappen) is een veel voorkomend principe in de klassikale instructie. Leerlingen die niet voldoende hebben aan de klassikale instructie worden individueel begeleid. Daarbij maakt de docent eerst contact. Met doorvraagtechnieken komt de docent erachter wat de leerling wel/niet kan en brengt hij het denkproces op gang. De docent differentieert in zijn coaching (stimuleert meer/minder de zelfsturing) en eisen. Zo mogelijk geeft de docent opdrachten waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Dit bevordert de motivatie van de leerling.

Het op een eenvoudige manier kunnen uitleggen van de leerstof, het bewust zijn van de denkstappen die je maakt en deze op een duidelijke manier verwoorden, het kunnen differentiëren en het ontwerpen van betekenisvol lesmateriaal betekent dat de docent goed de kern van zijn vakthema's moet begrijpen en boven zijn vak moet kunnen staan.

Vignet 3 Beroepsgericht werken

De vmbo-docent plaatst zijn vak in het perspectief van opleiden voor een beroep. Hij gaat uit van de beroepspraktijk waarin leerlingen terecht kunnen komen of al werken als stagiair, of geplaatst zijn door een levensechte simulatie op school. De docent verbindt de praktijkervaring van de leerling met de nodige theoretische kennis. Dit doet hij door de leerlingen te laten verwoorden wat hij aan het doen is, waarom hij dat op die manier doet, hoe je dat aanduidt in vakjargon. De docent vult aan, vraagt dóór en laat leerlingen zo nodig passende theorie opzoeken. Ook oefent hij een vaardigheid of besteedt hij aandacht aan houdingsaspecten en beroepsidentiteit.

In beroepsgericht onderwijs zijn ondersteunende vakken als Nederlands, Engels, Duits en wiskunde zo veel mogelijk geïntegreerd met de sectorvakken: praktijkvakken, stages en sectororiëntatie. Het wegen, meten, uitrekenen van kosten, instructies lezen, werkoverleg voeren, presentatievaardigheden worden in de praktijk geoefend en/of bij de ondersteunende vakken extra uitgelegd en verdiept. Zo behandelt de wiskundedocent het berekenen van procenten als leerlingen uitverkoop in de schoolwinkel hebben of btw moeten berekenen, laat hij leerlingen berekenen wat de oppervlakte is van het lokaal zorg en welzijn en wat het nieuwe marmoleum gaat kosten. De docent Nederlands besteedt aandacht aan conventies en passend taalgebruik als leerlingen bezig zijn hun visitekaartje te ontwerpen voor de bijeenkomst speeddaten met bedrijven.

Beroepsgericht werken betekent dan ook goed op de hoogte zijn van het programma van de leerlingen en samenwerken met docenten van andere vakken. Het vraagt van de docent de leerlijnen en eindtermen van zijn vak goed te kennen en boven de stof te staan. Op die manier kan hij flexibel met zijn vak omgaan en vanuit verschillende toepassingscontexten de leerstof behandelen. Hij staat boven de stof.

De docent kan functionele toepassingsopdrachten via simulatie, stage-ervaringen, uit een boek (theoretisch) of via internet ontwerpen en geven. De docent maakt gebruik van stage-ervaringen van leerlingen in zijn lessen om het oefenen met beroepsinhouden af te stemmen op de belevingswereld van de leerlingen.

Het spanningsveld binnen beroepsgericht werken voor de vmbo-docent is de driehoek: eindtermen van het eindexamen, kennis en vaardigheden die de vervolgopleidingen binnen het mbo vragen en de kennis en vaardigheden die de bedrijven daadwerkelijk eisen. Dit maakt dat de docent vanuit een breed perspectief met zijn vak bezig is. Hij is geïnteresseerd in de ontwikkelingen op zijn vakgebied en houdt bij wat gevraagd wordt in de verschillende beroepssectoren. Dit doet hij door regelmatig het mbo en bedrijven te bezoeken, contacten te maken en te onderhouden, en stagebezoeken af te leggen. Deze ervaringen en opgedane kennis gebruikt de docent om het onderwijs over beroepsinhouden betekenisvol vorm te geven en de leerlingen uit te leggen waarom het nuttig is dat zij iets moeten leren.

Vignet 4 Contextgericht werken

De meeste vmbo-leerlingen worden gemotiveerd als zij het nut zien, en liefst ervaren, van wat zij moeten leren. Daarom creëren docenten contexten waarin de leerlingen de leerstof op praktische en betekenisvolle manier kunnen oefenen. Een context kan een situatie zijn (bijvoorbeeld een rollenspel), een opdracht die leerlingen krijgen van mensen uit de praktijk (een fiets opknappen, een bank voor een schoolplein maken), een gesimuleerde praktijksituatie of werkplaats. Op veel scholen worden de praktijkvakken gegeven in de vorm van bedrijfssimulaties (kantoren, garages, kinderdagverblijf) waarin gewerkt wordt met echte opdrachtgevers. Vanuit deze simulaties wordt de theorie aangeboden en zijn avo-vakken ondersteunend. Deze manier van werken vraagt een goed doordacht onderwijsconcept dat gedragen wordt door het team, goede samenwerking tussen de collega's, samenwerking met bedrijven voor spullen en opdrachten maar ook het actueel houden van kennis en vaardigheden.

Het meedenken over nieuwe onderwijsvormen en het gezamenlijk ontwerpen van praktisch, betekenisvol onderwijs, dat aan de ene kant aansluit bij de behoeften van de leerlingen en aan de andere kant aansluit bij de bedrijven, is aan de orde van de dag. Dat doet een beroep op docentvaardigheden als: samenwerken, materiaal ontwikkelen, contacten onderhouden met het bedrijfsleven en netwerken. Het vraagt om een uitgebreider handelingsrepertoire van lesgeven: coachen, voortgangsgesprekken voeren, gidsen van individuele leerlingen. De vakexpertise wordt ingezet bij het ontwerpen van opdrachten, het geven van workshops, leerlingen individueel begeleiden en 'just in time, just enough' behandelen van de theorie gekoppeld aan de praktijk.

Kennis van het bedrijfsleven is bij contextgericht werken onontbeerlijk, ook voor de avo-docenten. Deze zetten hun vak functioneel in, bijvoorbeeld voor het aanleren van vaardigheden als werkoverleg, vergaderen, presenteren, brieven schrijven.

Ook in meer traditionele lessen werkt de docent zo veel mogelijk contextgericht. Hij creëert in zijn les reële contexten waarin leerlingen vaardigheden toepassen en oefenen. Bijvoorbeeld: de leerlingen meten met behulp van een hoogtemeter de hoogte van het schoolgebouw op of de leerlingen spelen rollenspellen waarin zij leren hoe zij hun visitekaartje kunnen presenteren bij speeddaten met bedrijven. Dit vraagt van de docent: up-to-date kennis van waar de leerlingen mee bezig zijn, kennis van wat bedrijven kunnen vragen, creativiteit, klassenmanagement en specifieke begeleidingsvaardigheden. Leerlingen regelmatig bezoeken op stages geeft aan de docenten input om dergelijke opdrachten te ontwerpen. Het vraagt ook flexibel met de lesstof om kunnen gaan.

Vignet 5 Doorlopende leerlijnen

Een vmbo-docent is ook mentor. De mentor helpt de leerling bij het ontdekken van zijn kwaliteiten en affiniteit en begeleidt hem bij het maken van een beroepskeuze. Daarvoor is het nodig dat hij goed op de hoogte is van de sectoren en mogelijke beroepen.

De vmbo-docent besteedt aandacht aan algemene vaardigheden zoals solliciteren, jezelf presenteren, klantvriendelijk zijn, initiatief nemen, samenwerken enzovoort. Daarvoor bezoekt hij leerlingen regelmatig op stageplekken en gaat hij zelf op bedrijfsbezoek. Zo leert hij wat er van leerlingen wordt verwacht in verschillende beroepscontexten en waar zij tegenaan lopen. Aandacht voor taal en conventies is een must. Hierin heeft de docent Nederlands een spilfunctie, ook naar collega's toe. Het werkt als alle docenten letten op correct taalgebruik en de juiste conventies. Samenwerking is belangrijk.

Ook bezoekt de docent het mbo en oud-leerlingen om ervoor te zorgen dat er een goede aansluiting is op de vervolgopleiding en dat leerlijnen doorlopen. Veel docenten werken samen met het mbo om de aansluiting te optimaliseren. Zij observeren lessen en bekijken de methodes van het mbo.

Er zijn verschillende praktijkvoorbeelden waarin leerlingen van het mbo en vmbo samenwerken. Voor de vmbo-leerlingen is dit een goede manier om het mbo te leren kennen. De mbo-leerling leert te coachen en leiding te geven.

De vmbo-docent vindt dat je als docent moet zien wat er te koop is in bedrijven en de maatschappij. Zitten bedrijven bijvoorbeeld te springen om personeel? Om welk personeel? Wat zijn de prognoses? Ervaring in het bedrijfsleven is relevant. Ook als het gaat om het omgaan met verschillende mensen.

De resultaten gekoppeld aan de SLB-competenties leveren de volgende 'plaatjes' op van docenthandelen:

Het vmbo-vakmanschap wordt gekenmerkt door een sterke verwevenheid van verschillende competenties die de docent inzet om de leerlingen aan te zetten tot leren. Enerzijds stimuleert de docent de leerlingen door te werken aan een goede relatie met de leerlingen (dusdanig dat de leerling werkt voor de docent). Anderzijds stimuleert de docent de leerlingen door het geven van betekenisvol onderwijs dat aansluit bij wat de leerling kan en wil bereiken. Dit doet de docent vanuit contact en relatie met de leerling.

De (vak)didactische competentie is aan de andere kant sterk verbonden met de competentie samenwerken met collega's en omgeving. In het vmbo staan de AVO-vakken niet los op zich zelf maar worden zoveel mogelijk geïntegreerd en verbonden met andere vakken en wat gevraagd wordt in de verschillende beroepssectoren. Alle docenten spelen een rol bij het realiseren van doorlopende leerlijnen naar het mbo en werk, en de leerlingen voorbereiden op algemene vaardigheden en omgangsvormen die nodig zijn in het werkveld waar zij terecht kunnen komen. Het vmbo heeft dus behoefte aan breed opgeleide docenten die goed kunnen samenwerken en ervaring en kennis hebben met het bedrijfsleven.

Wat betreft didactiek is het concretiseren en contextualiseren van de inhoud van het vak een belangrijke vaardigheid. Docenten moeten kunnen meedraaien in vormen van contextgericht onderwijs dat verschillende rollen met zich meebrengt, zoals ontwerper en coach. Als vakdidacticus vraagt het van de docent boven de stof te staan en flexibel met de leerstof om kunnen gaan. Vanuit de praktijk zal de docent de theorie behandelen die de leerling nodig heeft. Docenten moeten dus goed de praktische en functionele waarde van hun vak kennen en flexibel met hun kennisbasis om kunnen gaan. Onderliggend is het belang aandacht te besteden aan overtuigingen van de docent in het beroepsonderwijs, zoals je bewust zijn van de rol die je hebt in het vmbo.

Uit de vignetten komen drie onderscheidende of pregnante aspecten van het vmbo-vakmanschap naar voren:

1 Betrokkenheid

De docenten vinden het leuk om les te geven aan de vmbo-doelgroep en vinden het een uitdaging leerlingen te helpen bij hun verdere ontwikkeling. Zij zijn altijd op zoek naar nieuwe manieren om leerlingen te motiveren en hen zo goed mogelijk voor te bereiden op de toekomst. Zij verdiepen zich in de achtergronden van de leerlingen en leggen bedrijfsbezoeken af om de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op de vervolgstap in de beroepskolom.

2 Over het vak heen kijken

De vmbo-docent kijkt over zijn/haar eigen vak heen. Hij/zij plaatst zijn/haar vak in het perspectief van het voorbereiden op een beroepsrichting. Hij/zij legt verbanden met andere vakken en inte-

greert zijn/haar vak zoveel mogelijk met andere vakken zodat er zoveel mogelijk samenhang is tussen de vakken en de functionaliteit van het vak wordt verhoogd. Niet alleen samenwerking staat centraal maar ook echt inhoudelijk over de grenzen van het (school)vak kunnen heen kijken. Alle docenten op het vmbo hebben een taak in het ontwikkelen van algemene vaardigheden die sterk zijn ontleend aan wat bedrijven eisen, en een taak in leerlingen helpen hun ambitie duidelijk te krijgen. Dit betekent dat een docent goed op de hoogte moet zijn van het bedrijfsleven. Uit dit deelonderzoek blijkt dat het zowel docenten uit het bedrijfsleven nodig zijn, als vakdocenten. Docenten uit het bedrijfsleven weten wat er te koop is en zij kunnen gemakkelijk hun vakinhoud aanbieden in een betekenisvolle context voor de leerlingen. Zij beschikken over een netwerk en weten dit goed te benutten. Ze leggen gemakkelijk contact met het bedrijfsleven. Docenten die juist vanuit hun expertise als docent Nederlands of wiskunde, kunnen over het vak heen kijken en hun vakinhoud vorm geven in betekenisvolle contexten.

3 Contextgericht werken

Een belangrijk aspect van vmbo-vakmanschap is het vormgeven van contextgericht onderwijs: het creëren van levensechte simulaties, het geven van opdrachten die betekenisvol zijn en het maken van praktische opdrachten. Het concretiseren van de theorie aansluitend bij de beleveniswereld en taalvaardigheid van de leerlingen is een essentiële kunde. Ook het verbinden van theorie aan de praktijk of praktische vaardigheden is een belangrijk onderdeel van de beroepsdidactiek in het vmbo.

3.1.3 Kenmerken van de professionaliserings- en opleidingsactiviteiten

Uit het Participerend onderzoek komt naar voren dat de door de LWG's ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten zich kenmerken doordat ze zich nadrukkelijker richten op het aangaan van aansluiting met de praktijk. Enerzijds heeft dit betrekking op het vergroten van kennis over die praktijk (door middel van bedrijfsbezoeken, docentenstages, branchekennis opdoen, contact met de wijk maken). Anderzijds dient de kennis van die praktijk meer concreet te worden vertaald in de lespraktijken en wordt het belang van beroepsgericht leren benadrukt.

Nadrukkelijker aansluiten bij de context van de leerling en zijn/haar (doorlopende) leerlijn is hierbij gewenst. Bij dit alles zeggen de LWG's dat het belangrijk is dat docenten kritisch leren kijken naar hun eigen praktijk. De LWG's geven aan dat zij het van belang vinden dat collectieve reflectie en een onderzoekende houding bij docenten hierbij onontbeerlijk is.

Per LWG zijn accenten zichtbaar. Zo richten de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten van de LWG Archimedes zich op:

- Het bevorderen van aandacht voor de schoolspecifieke context van het vmbo en mbo bij het ontwikkelen van beroepsproducten;
- Het versterken van de afstemming tussen opleiding en schoolpraktijk.

De ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten van de LWG Minkema op:

- Het bevorderen van buitenschools leren van de docenten;
- Het bevorderen van aansluiting maken met de praktijk/stage op vaklessen;
- Het bevorderen van een onderzoekende houding door onderzoek naar leertheorie bij beginnende docenten;
- Het bevorderen van aansluiting op de leerlingen.

De ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten van de LWG Flora op:

- Het vergroten van de kennis van de beroepskolom(men);
- Het bevorderen van het bieden van een beroepsperspectief voor de leerlingen;
- Het bevorderen van beroepsgericht onderwijs geven;
- Het versterken van het zelfkritisch vermogen.

De ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten van de LWG Trajectum op:

- Het bevorderen van sensitiviteit voor verschillende mogelijkheden van het geven van instructie;
- Het bevorderen van samenwerking en reflectie.

De belangrijkste kenmerken van de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten samengevat zijn:

- Kennismaking, uitwisseling en samenwerking met de vakcoach;
- Naar buiten gericht zijn;

- Verkennen van de schoolspecifieke context;
- Afstemming tussen opleiding en schoolpraktijk;
- Het bevorderen van buitenschools leren van de docenten;
- Het bevorderen van aansluiting maken met de praktijk/stage op vaklessen;
- Het bevorderen van een onderzoekende houding door onderzoek naar leertheorie bij beginnende docenten;
- Het bevorderen van aansluiting op de leerlingen;
- Het vergroten van de kennis van de beroepskolom(men);
- Het bevorderen van het bieden van een beroepsperspectief voor de leerlingen;
- Het bevorderen van beroepsgericht onderwijs geven;
- Het versterken van het zelfkritisch vermogen;
- Het bevorderen van aandacht voor de schoolspecifieke context bij het ontwikkelen van beroepsproducten;
- Het versterken van de afstemming tussen opleiding en schoolpraktijk.

Binnen de opleidingsvariant Samen op Scholen, waarbinnen het project PIB is gesitueerd, worden studenten opgeleid tot breed inzetbare tweedegraads docenten (inzetbaar in havo, vwo, vmbo, mbo en praktijkonderwijs) maar met de nadruk op het opleiden van docenten voor het beroepsonderwijs (vmbo en mbo). De opleidingsvorm is een competentiegericht hbo-opleiding waarin aandacht wordt besteed aan zowel de kennis- en vaardighedenontwikkeling van studenten als aan de ontwikkeling van (beroeps)houdingen. Samen op Scholen kent verschillende opleiders die verantwoordelijk zijn voor de begeleiding en beoordeling van studenten. In onderstaand overzicht is beschreven wat de taken en verantwoordelijkheden van de opleiders zijn.

Tabel 4. Onderwijsaanpak Samen op Scholen

Onderwijsaanpak van Samen op Scholen ⁴			
1	Onderwijsinhoud	Beroepsproducten bepaald vanuit de praktijk Curriculum is leeg / vraag-gericht	
2	Begeleiding	Coach	De coach is er voor de dagelijkse gang van zaken. Hij is het aanspreekpunt voor de cio (collega in opleiding). Daarnaast kan hij worden gevraagd mee te helpen bij het begeleiden.
		Instituutcoach	De instituutcoach is verantwoordelijk voor de beoordelingen in SLB en in beide invalshoeken. Hij betreft hierbij de schoolopleider en de coach. Daar waar het vakkennis en vakdidactiek betreft vindt beoordeling plaats met akkoord van de leergebiedopleider.
		Schoolopleider	De schoolopleider heeft een goed overzicht van wat er op school mogelijk is. De schoolopleider begeleidt de bijeenkomsten waarin collega's in opleiding hun ervaringen uitwisselen en ook samen praten over de uitwerkingen van de ervaringen. De schoolopleider adviseert de instituutcoach over de beoordeling van onderwijseenheden.
		Leergebiedopleider	De leergebiedopleider is verantwoordelijk voor de kennisbasis van het vak- of leergebied. Een collega in opleiding die een beroepsproduct maakt waarin onderdelen van de kennisbasis aan de orde komen wordt hierin ondersteund door de leergebiedopleider. De leergebiedopleider kan literatuur of andere bronnen verplicht stellen. Hij organiseert de leergebieddagen. Hij beoordeelt de producten waar het om de kennisbasis van het vak gaat, zoals in het plan van aanpak tevoren is vastgelegd.

vervolg hiernaast

4 Bron: M. Nieuwenhuizen (2010) Onderbouwing van Samen Op Scholen, Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht.

Onderwijsaanpak van Samen op Scholen vervolg

3	Beoordeling	Gebeurt door de instituutcoach i.s.m. de leergebiedopleider Terugblik & portfolio Eind-assessment 'klaar voor de start'	
4	Leeromgeving/werkplek	Realistische leeromgeving	
5	Leeractiviteit/werkvorm	Planmatig werken aan beroepsproducten Uitwerken van opgedane ervaringen	

Om na te gaan waar de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten door de LWG's een toevoeging betekenen, zijn deze geplaatst in bovenstaande onderwijsaanpak van SOS (zie tabel 5). Hierdoor kan bepaald worden op welke wijze de ontplooiende professionaliseringsactiviteiten structureel kunnen worden ingebed om zo onderwijs- en organisatieontwikkeling met elkaar te verbinden. Het raamwerk kan worden gecombineerd met het kader met de SBL-competenties. Hierdoor wordt inzichtelijk wat een context specifieke invulling van de competenties betekent voor de verschillende onderdelen van het onderwijskundig raamwerk.

Tabel 5. Versterking Onderwijsaanpak SOS vanuit PIB

		LWG Archimedes	LWG Flora	LWG Minkema	LWG Trajectum
1	Onderwijsinhoud	Ja	Ja	Ja	Nee
2	Begeleiding	Ja	Ja	Nee	Nee
3	Beoordeling	Nee	Nee	Nee	Nee
4	Leeromgeving/werkplek	Nee	Ja	Ja	Nee
5	Leeractiviteit/werkvorm	Ja	Ja	Ja	Ja

3.1.4 Taakverdeling en samenwerking vmbo-scholen en lerarenopleiding

Het tweede deel van onderzoeksvraag 1: *Welke taakverdeling en samenwerking tussen scholen doet zich hierbij voor?* laat zich beantwoorden vanuit het Participerend onderzoek. Hierin komt naar voren dat de samenwerking en de afstemming tussen de lerarenopleiding Archimedes en de deelnemende vmbo-scholen ruimte biedt voor verbetering, zo geven de LWG's in het Participerend onderzoek aan. Hoewel de samenwerking formeel is vastgelegd blijkt de uitvoering ervan in de praktijk weerbarstiger. Uit het Participerend onderzoek komt naar voren dat er onvoldoende sprake van wederzijdse beïnvloeding is geweest. Als belangrijk aandachtspunt benoemen de LWG's de samenwerking en taakverdeling tussen scholen en lerarenopleiding in het kader van het vormgeven van opleidingstrajecten tot docent beroepsonderwijs. De samenwerking tussen de opleidingsscholen en de lerarenopleiding was weliswaar formeel vastgelegd in het projectplan van PIB maar in de praktijk is dit niet overal even helder uitgekristalliseerd. In het kader van de opleidingsvorm Samen op Scholen heeft de samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding vooralsnog voornamelijk gestalte gekregen in het project PIB via de instituutcoaches. Dit heeft de link tussen de school en de lerarenopleiding gevormd. Op studentniveau zijn vooral de vakcoach, de leergebiedopleider en de mentor belangrijk gebleken. Zij waren de schakel die er voor zorgde dat studenten een focus krijgen op vmbo, mbo en bedrijven en dat zij in staat waren de kennis te vertalen naar beroepsgericht onderwijs.

3.2 WERKZAAMHEID OPLEIDINGS- EN PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN

Onderzoeksvraag 2:

In welke mate bleken de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingspraktijken werkzaam (voor wie, waarom, voordelen, nadelen, condities)?

De werkzaamheid van de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten is nog niet evident. De ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten hebben zich gericht op de deelnemers van de LWG's en op schoolteams. Voor de docenten in de LWG's waren de uitgevoerde activiteiten zeker op individuele basis werkzaam (vergelijk ook de andere onderzoeksrapportage over de LWG's, Schaap, Van Vlokhoven & De Bruijn, 2011). Op team- of schoolniveau zijn deze activiteiten echter veel minder zichtbaar en van minder betekenis geweest, zo blijkt uit het Participerend onderzoek. Onderzoeksvraag 2 kan daarom op dit moment niet beantwoord worden. De ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten, de contacten tussen vmbo en roc, tussen scholen en bedrijven, dit alles moet nog gaan leiden tot een stevige professionaliseringsslag in de scholen en in de lerarenopleiding. Vooralsnog zijn er voornemens en eerste stappen. Zoals een respondent in de verankeringsenquête zei: "We staan nog in de kinderschoenen".

3.3 VERANKERING

Onderzoeksvraag 3:

In hoeverre zijn werkzame onderdelen van opleidings- en professionaliseringsactiviteiten en definities en uitwerkingen van vakmanschap reeds onderdeel van reguliere structuren dan wel: welke maatregelen zijn genomen ter voorbereiding daarvan?

Hoewel er verschillende initiatieven en voornemens zijn om de ontwikkelde onderdelen van professionaliseringsactiviteiten en uitwerkingen van vakmanschap onderdeel te maken van reguliere structuren, bevindt de verankering zich nog in de planfase.

Via participatie van het onderzoeksteam in de leerwerkgemeenschappen gedurende de drie projectjaren is een meer kwalitatief beeld verkregen van mate en wijze waarop verankering plaatsvond. Aanvullend is een gerichte enquête uitgezet onder directeurs, schoolprojectleiders van PIB en teamleiders/middenmanager van de deelnemende vmbo-scholen en de lerarenopleiding. Alle directeurs en schoolprojectleiders PIB hebben gerespondeerd en 71% van de middenmanagers.

Uit de enquête blijkt dat de drie vmbo-scholen op dit moment vooral van plan zijn om een aantal van de professionaliseringsactiviteiten op te nemen in de reguliere structuren. Bij een school zijn er concrete uitwerkingen van deze plannen. Er is een ontwerp gemaakt voor een nieuwe leerroute gericht op de ondernemende leerling. In de opleiding van studenten op de werkplek, voeren studenten een beroepsopdracht uit gericht op het vergroten van hun branchedeskundigheid en de vertaling naar het onderwijs hiervan. En jaarlijks wordt in de planning opgenomen dat docenten op bedrijfsbezoeken gaan. Op de andere twee scholen zijn er nog weinig concrete uitwerkingen van de voornemens. Een school heeft nagedacht over een meer samenhangend beleid rondom opleidingsschool, professionalisering en de wet BIO. De drie scholen zoeken

nadrukkelijk aansluiting met de wijk en de beroepspraktijk en sluiten contracten over gezamenlijke activiteiten met bedrijven of wijkbureaus. Uitgevoerde professionaliseringsactiviteiten zijn daarvoor vaak de aanleiding of de oefencasus geweest.

Binnen de lerarenopleiding Archimedes zijn er eerste initiatieven genomen om de verkregen inzichten van de LWG's over het vakmanschap en de schoolspecifieke context vast te houden en te verduidelijken, en een verbinding te leggen tussen de ervaring van de opleiders van Samen op Scholen en de opleiders van de reguliere opleiding. In het kader van het herontwerp van de lerarenopleidingen om de landelijk vastgestelde kennisbasis te verankeren, is er een relatie gelegd tussen de opleidingsvorm Samen op Scholen waarin beroepsproducten de bouwstenen van de opleiding vormen en de reguliere opleidingen met hun vakonderdelen. Doelen moeten op verschillende wijzen behaald kunnen worden en uitwerkingen worden aan elkaar gekoppeld in het registratiesysteem van studiepunten en eindtermen. Om opleiden tot docent beroepsonderwijs niet alleen te beperken tot de opleidingsvorm Samen op Scholen zijn er in de leergebiedclusters experts aangewezen (elk cluster één) om uitwerkingen te maken voor het opleiden tot docent beroepsonderwijs. Inzichten vanuit de LWG worden hier meegenomen.

Over het algemeen kan gezegd worden dat de verankering van de ontwikkelde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten sterker naar voren komt dan de verankering van de ontwikkelde kennis met betrekking tot vakmanschap. Daarvoor zijn verschillende redenen mogelijk: ook in de LWG's bleek de omschrijving van vakmanschap moeilijk concreet te vatten of te beschrijven, het valt in vele aspecten uit elkaar. Wellicht dat daardoor ook niet goed kon worden aangegeven, hoe dat vakmanschap dan in school verankerd was; de verschillende activiteiten zijn wat dat betreft veel zichtbaarder en meer concreet te beschrijven.

Scholen en lerarenopleiding zijn gematigd positief met betrekking tot de verankering, zo bleek uit de enquête. Wat echter zichtbaar is of niet, wat al verankerd is of niet, dat verschilt sterk binnen de respondenten van een school maar ook tussen de scholen onderling en de lerarenopleiding. De meningen lopen sterk uiteen. Dat duidt op een onvoldoende communicatie wat de doelen en verankeringen van PIB betreft. Het wordt tevens ondersteund door uitspraken van respondenten (*PIB heeft de collectieve cultuur nauwelijks beroerd; Overal waar ik collega's spreek merk ik wel dat het beroepsonderwijs meer aandacht krijgt*) en van de docent-onderzoekers (*LWG's wisselen van samenstelling en komen soms zeer weinig bij elkaar; er zijn slechts enkele voortrekkers, weinig gezamenlijk draagvlak*).

Verder lijken verankeringen in de cultuur zichtbaarder en meer doorgevoerd te zijn dan in beleid en structuur. De verschillen tussen de scores zijn weliswaar miniem, maar de kwalitatieve data ondersteunen deze trend. Daaruit blijkt dat men (zowel respondenten, als docentonderzoekers) de indruk heeft dat er meer gepraat wordt over het beroepsonderwijs, branchekennis en wijkgerichte activiteiten. Er heeft een verandering in cultuur plaatsgevonden. Het onderwerp is meer op de kaart gezet, PIB heeft daadwerkelijk de professional meer in beeld gebracht. Duidelijke verankeringen in beleid en structuur zijn blijkbaar minder goed concreet aan te geven.

44

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In het voorgaande hoofdstuk zijn de inhoudelijke opbrengsten van het innovatiearrangement Professional in Beeld geëxpliciteerd op basis van verschillende onderzoeksactiviteiten. Daarmee is nog geen antwoord gegeven op de vierde onderzoeksvraag waarin het gaat om de toegevoegde waarde van deze opbrengsten in relatie tot wat we al weten. Zoals in hoofdstuk twee is beschreven, is hiertoe een aanvullend literatuuronderzoek gedaan (zie bijlage D). Dit laatste hoofdstuk gaat in op dit vraagstuk: hoe de ontwikkelde definities en uitwerkingen van vakmanschap en de ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten aansluiten bij bestaande inzichten daarover (uit onderzoek en beleidskaders) en in hoeverre vormen deze een aanvulling of verdieping geven.

4.1 DE VMBO-DOCENT

Uit het innovatiearrangement PIB komt naar voren dat de context waarin vmbo-docenten werkzaam zijn, wordt gekenmerkt door verschillen in leerlingpopulatie en door een beroepsgerichte en contextrijke omgeving waarbinnen docenten zelf lessen moeten kunnen ontwerpen en vormgeven. Vmbo-docenten hebben daarom ook onderwijsontwikkeltaken. Dat wordt ondersteund vanuit de literatuur (Van der Rijst, Van Duijn & Nedermeijer, 2011; Onderwijsraad, 2011). Uit de literatuur komt naar voren dat docenten in het vmbo hun branchedeskundigheid up-to-date moeten houden. Zij worden geacht een onderzoekende en kritische houding aan te nemen en vaardigheden te ontwikkelen om de koppeling tussen onderzoek en praktijk te leggen. Zo garanderen zij goede leerresultaten en onderwijskwaliteit te garanderen. De opvattingen over wat kennis is en hoe leerlingen leren, maar ook hoe leerprocessen beïnvloed kunnen worden zijn in het afgelopen decennium verschoven. Kennis wordt niet langer door docenten alleen maar overgedragen. De leerling construeert kennis en verwerft vaardigheden op een actieve manier. Opbrengsten uit het aanvullend deelonderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld' laten zien dat docenten in de bovenbouw beroepsgerichte leerwegen hiervoor authentieke, krachtige of kennisrijke leeromgeving moeten kunnen creëren, waarbij zij in hun rol van gids leerlingen coachen met betrekking tot zelfverantwoordelijkheid, keuzes, houding en gedrag.

4.2 VAKMANSCHAP

Kijkend naar de definitie van contextspecifiek en generiek vakmanschap van vmbo-docenten, dat ten grondslag ligt aan de in het project ontwikkelde nieuwe professionaliserings- en opleidingsactiviteiten, komen uit het onderzoek in het kader van het innovatiearrangement PIB drie onderscheidende of pregnante aspecten van het vmbo-vakmanschap naar voren: betrokkenheid, over het vak heen kijken en contextgericht onderwijs. Vergelijkbare accenten blijken ook uit het literatuuronderzoek.

4.2.1 Betrokkenheid

Het inzicht dat een docent pedagogisch en didactisch bekwaam moet zijn, staat deels in lijn met de bevindingen van het LPBO-onderzoek (2006). Hieruit komen drie specifieke aandachtspunten voor de bekwaamheidseisen van een docent in het beroepsonderwijs naar voren, te weten: het belang van extra sociaal communicatieve vaardigheden, specifieke pedagogische en didactische vaardigheden en het expliciet hart hebben voor de doelgroep. Het deelonderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld' laat dat duidelijk zien. Docenten vinden het leuk om les te geven aan de vmbo-doelgroep en vinden het een uitdaging leerlingen te helpen bij hun verdere ontwikkeling. Ander onderzoek (Onderwijsraad, 2011; Van der Rijst et al., 2011) bevestigt dit ook. De Onderwijsraad benoemt dat voor veel leerlingen de eigen leefwereld centraal staat en dat de toekomstperspectieven van leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen relatief beperkt zijn. Leerlingen in het vmbo richten zich daardoor eerder op wat hen plezier en zelfvertrouwen in het hier en nu oplevert. Zoals uit het Participerend onderzoek naar voren komt, zou de docent dan ook pedagogisch en didactische vaardig moeten zijn door zijn onderwijs aansprekend en praktisch in te richten om de leerlingen te motiveren. Het aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen, zo zegt de Onderwijsraad (2011), is van groot belang om effectief te doceren. Net als goede communicatieve- en begeleidingsvaardigheden.

4.2.2 Vakoverstijgend onderwijs, samenwerken met collega's, bedrijven en instanties

Uit het onderzoek in het kader van PIB komt naar voren dat de LWG's het belang benadrukken van afstemming met de omgeving, het hebben van branchedeskundigheid, wijkgerichtheid, kennis en gevoel voor de sector. Dit inzicht wordt bevestigd door de opbrengsten uit het aanvullend deelonderzoek 'Vmbo-vakmanschap in beeld', het bieden van vakoverstijgend onderwijs, samenwerken met collega's van andere vakken en het eigen vak in samenhang of geïntegreerd aanbieden is in het vmbo aan de orde van de dag. De AVO-vakken staan niet los op zichzelf, maar worden zoveel mogelijk geïntegreerd en verbonden met andere vakken en met wat gevraagd wordt in de verschillende beroepssectoren. Deze onderzoeksresultaten vanuit PIB worden ondersteund door het literatuuronderzoek: het kunnen samenwerken met praktijkopleiders uit de beroepspraktijk en collega-docenten (De Bruijn & Kleef, 2006), kortom met alle onderwijsprofessionals (Hermanussen, Teurlings & van der Neut, 2007) en in multidisciplinaire teams kunnen functioneren (Seezink & van der Sanden, 2005), is voorwaardelijk om als ondernemende docent het huidige beroepsonderwijs in te richten en te versterken.

Uit het Participerend onderzoek komt naar voren dat de kennis en vaardigheid van de docent om te reflecteren op processen en inhouden van belang is. Een docent in de bovenbouw beroepsgerichte leerwegen heeft kritische, onderzoekende houding nodig. De resultaten van het literatuuronderzoek zeggen hierover dat voor de docent beroepsonderwijs de context van de beroepen waartoe hij/zij opleidt er bij komt. Een docent zal bewust zijn eigen leren moeten sturen, dat zich op de steeds veranderende eisen richt, de actuele specifieke kennis en vaardigheden die de bedrijven van hun toekomstige werknemers vragen. De docent is in dit verband in staat het eigen leren te verbinden met het collectieve leren en de schoolontwikkeling.

4.2.3 Beroeps- en contextgericht werken

De LWG's noemen een belangrijk aspect van vmbo-vakmanschap het vormgeven aan contextgericht onderwijs: het creëren van levensechte simulaties, het geven van opdrachten die betekenisvol zijn. Dit accent is ook terug te zien in het onderzoek naar het docentgedrag en de reflecties daarop van docenten uit de PIB-scholen. Docenten weten wat er speelt in de praktijk, hebben praktijkkennis en kunnen gemakkelijk hun vakinhoud aanbieden in een betekenisvolle context voor de leerlingen. Zij beschikken over een netwerk en weten dit goed te benutten. Het onderzoek uitgevoerd door de Onderwijsraad (2011) bevestigt dit, het onderzoek trekt de conclusie dat docenten gemakkelijk contact met het bedrijfsleven moeten kunnen leggen en zij moeten weten hoe werkprocessen in elkaar zitten.

Uit het onderzoek van De Bruijn & Kleef (2006) blijkt dat docenten vaak niet beschikken over de actuele, fundamentele kennis en vaardigheden over de breedte van het beroepsdomein waarvoor ze opleiden maar dat ze dat wel van belang vinden. Huisman et al. (2010) beschrijven in hun praktijkverkenning expliciet de rollen van leden van een docentteam dat een hybride leeromgeving inricht.

Uit het aanvullende deelonderzoek naar het docenthandelen binnen de drie vmbo-scholen is geconcludeerd dat docenten altijd op zoek zijn naar nieuwe manieren om leerlingen te stimuleren en zo goed mogelijk voor te bereiden op de toekomst. Een vmbo-docent is ook mentor en besteedt aandacht aan de loopbaanontwikkeling van de leerlingen. De mentor helpt de leerling bij het ontdekken van zijn kwaliteiten en affiniteit en begeleidt bij het maken van een beroepskeuze. Daarvoor is het nodig dat hij goed op de hoogte is van de sectoren en mogelijke beroepen. De vmbo-docent besteedt aandacht aan algemene vaardigheden zoals solliciteren, jezelf presenteren, klantvriendelijk zijn, initiatief nemen, samenwerken enzovoort. Daarvoor bezoekt de docent leerlingen regelmatig op stageplekken en gaat hij zelf op bedrijfsbezoek. Ook bezoekt de docent het mbo en oud-leerlingen om ervoor te zorgen dat er een goede aansluiting is op de vervolgopleiding en dat leerlijnen doorlopen. In het onderzoek voor de Onderwijsraad (2011, p.16) wordt dit bevestigd: 'Een goede loopbaanbegeleiding is voor leerlingen persoonlijk van groot belang. Voor de samenleving als geheel vormen verkeerde loopbaankeuzes een aanzienlijke kostenpost'.

4.3 OPLEIDEN EN PROFESSIONALISEREN VAN DOCENTEN VOOR EN IN HET VMBO

De werkzaamheid van de opleidings- en professionaliseringsactiviteiten bleek nog moeilijk aan te tonen gedurende de looptijd van het innovatiearrangement PIB. Of de activiteiten hebben geleid tot beter docenthandelen en betere leerlingresultaten, zal pas bekend worden over meerdere jaren, omdat dan pas het effect op het handelen en de resultaten gemeten kan worden. Tevredenheid zoals gemeten in de Verankeringsenquête is daarom voor dit onderzoek een indicator voor de werkzaamheid van de opleidings- en professionaliseringsactiviteiten. De scholen en lerarenopleiding zijn gematigd positief met betrekking tot de verankering. Tevredenheid is er met name wat het leren en professionaliseren van de individuele docent in de LWG betreft. En over het gesprek over het beroepsonderwijs, de toegenomen zichtbaarheid van de opleiding en professionalisering van de docent beroepsonderwijs, de verandering in cultuur op school en in de lerarenopleiding. Wat echter zichtbaar is van definities van vakmanschap en professionalisering daartoe, wat al verankerd is of niet, dat verschilt sterk binnen de respondenten van een school, maar ook tussen de scholen onderling en de lerarenopleiding.

Het literatuuronderzoek laat zien dat er weinig empirisch onderzoek is gevonden dat zich richt op de opleiding van docenten en nog minder op het opleiden van de docent in de context van het beroepsonderwijs. De publicaties die de professionalisering van docenten centraal stellen onderzoeken professionaliseringsmethodieken of het onderwerp van professionalisering. Uit het onderzoek van de Onderwijsraad (2011) komt naar voren dat de helft van de ondervraagde docenten aangeven aansluitingsproblemen te ervaren tussen de opleiding en onderwijspraktijk. Deze aansluitingsproblemen worden in drie categorieën ingedeeld:

- de actuele onderwijspraktijk is anders dan wordt voorgesteld;
- de aard van de kenmerken van de leerlingpopulatie;
- de grote aandacht die nodig is voor klassenmanagement en orde.

Voor de docenten in de LWG's bleken de uitgevoerde professionaliseringsactiviteiten op individuele basis werkzaam. Op team- of schoolniveau zijn deze activiteiten echter veel minder zichtbaar en van minder betekenis geweest. Uit het literatuuronderzoek komt naar voren dat docenten in het beroepsonderwijs de noodzaak voelen om te professionaliseren en zij geven aan zich te willen blijven ontwikkelen. Het verbinden van onderwijsinnovatie en professionaliseren of opleiden, het ontwerpend professionaliseren, kunnen wij als een trend in het onderzoek naar professionalisering van docenten in het beroepsonderwijs signaleren. Omdat wij geen literatuur bestudeerd hebben die professionalisering van docenten in het algemeen vormend onderwijs onderzoekt, kunnen wij niet zeggen, of dit een trend is, die alleen in het beroepsonderwijs vast te stellen is.

Afsluitend geven we nu een overzicht van toevoegingen op een aantal aspecten van het vmbo-vakmanschap bovenbouw beroepsgerichte leerwegen, wat het innovatiearrangement PIB vanuit de verschillende onderzoeken heeft opgeleverd:

- 1) drie componenten die essentieel zijn voor vmbo-vakmanschap: betrokkenheid, over je vak heen kijken en contextgericht werken;
- 2) de aanzet tot het vormgeven van professionaliseren: lerarenopleiding aanpassen door meer aandacht te richten op thema's als branchedeskundigheid, loopbaanoriëntatie, betrokkenheid vanuit pedagogisch en vakdidactisch perspectief, contextgericht werken. Accent van professionalisering van docenten gericht op branchedeskundigheid, contextgericht werken, onderzoeksvaardigheden en het stimuleren van een kritische houding bij docenten (reflective practitioner);
- 3) cultuurverandering op de scholen en lerarenopleiding: er wordt meer gesproken over het beroepsonderwijs, over inhoudelijke aspecten en het vormgeven. En op de opleiding over het voorbereiden van studenten voor het beroepsonderwijs, andere accenten, inkleuring en vormgeving;

- 4) materialen en spin-offs voor professionaliseren, opleiden en cultuurverandering: opleidingsmateriaal in de vorm van videobeelden uit de praktijk van het vmbo, vignetten als opleidingsmateriaal, training Reflective Practitioner, professionalisering door LWG's in te richten, een eindconferentie PIB, vormen voor professionalisering op de scholen voor branchedeskundigheid zoals een beroepencarrousel, bedrijfsbezoeken, deelname aan On Stage, samenwerking met het mbo.

LITERATUUR

- Berg, J. van den (2002). Leermeesters in het onderwijs. *Profiel, vakblad voor de bve-sector*, 11(9/10), 12-16.
- Bruijn, E. de, & Kleef, A. (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Gommers, M., Oldenboom, B., Rijswijk, M. van, Snoek, M., Swennen, A. & Wolk, W. van der (red). (2005). *Leraren Opleiden; een Handreiking voor Opleiders*. VELON/Garant, Leuven.
- Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J., & Neut, A.C. van der (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap: Ervaringen uit 'Samen op Scholen'*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Hermie, L. & Laarschot, M. van de (2009). *Wat voor docenten worden er opgeleid bij Samen op Scholen?* Utrecht: Faculteit Educatie, Samen op Scholen/Lectoraat Beroepsonderwijs, Hogeschool Utrecht (interne publicatie).
- Huisman, J., de Bruijn, E., Baartman, L., Zitter, I., & Aalsma, E. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning, theoretische verdieping*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2006). *Competentieprofiel leraar (V)MBO?* Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs.
- Meijer, P., Zanting, A. en Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. *VELON Tijdschrift*, 22(1), 9-16.
- Nieuwenhuizen, M. (2010). *Onderbouwing van Samen Op Scholen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht (interne publicatie Faculteit Educatie).
- Onderwijsraad (2011). *Advies: Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rijst, van der, R.M., Duijn, van, G. & Nedermeijer, J. (2011). *Hoe goed leiden wij (v)mbo docenten op? Aansluiting van opleiding op de actuele onderwijspraktijk*. ICLON.
- Seezink, A., & Van der Sanden, J. (2005). Lerend werken in de docentenwerkplaats: Praktijktheorieën van docenten over competentiegericht voorbereidend middelbaar onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82 (4), 275-289.
- Teurlings, C., & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA.
- Veen, van K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO (Grant no. 441-080353)*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (n.b.). *SBL competentiematrix*. geraadpleegd op 10-06-2011, van: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html>

DEEL II

BIJLAGEN

BIJLAGE A: ONDERZOEKSAANPAK EN INSTRUMENTEN PARTICIPEREND ONDERZOEK

Na een voorbereidingsperiode vanaf januari 2008 waren bij de feitelijke start van het innovatiearrangement Professional in Beeld (PIB) in augustus 2008 slechts de namen van de projectleiders en van een aantal leden van de vier leerwerkgemeenschappen bekend. Van een functioneren als samenwerkende en van een met elkaar lerende gemeenschap kon nog geen sprake zijn (vergeleijk de tweede eindrapportage over PIB, Schaap, e.a., 2011). In eerste gezamenlijke bijeenkomsten op Hogeschool Utrecht werd het doel van PIB en vooral de vertaling naar taken en werkwijzen binnen de leerwerkgemeenschappen langzaam geëxpliciteerd.

In het kader van de flankerende onderzoekslijn werden vier docent-onderzoekers van Hogeschool Utrecht (gepositioneerd binnen het lectoraat Beroepsonderwijs) toegevoegd aan de leerwerkgemeenschappen-in-oprichting om via deelname aan bijeenkomsten en activiteiten zowel de inrichting van de LWG's te begeleiden, als ook data met betrekking tot de inhoudelijke opbrengsten van het project te verzamelen. In die eerste fase van het participatief onderzoek ontwikkelden de docent-onderzoekers daarvoor eigen logboeken en vervolgens ook een gestandaardiseerd format (zie figuur 1). In het inrichtingsjaar 2008-2009 hielden de docentonderzoekers verslagen bij van alle bijeenkomsten, gesprekken met de schoolprojectleider, contacten tussen door en, voor zo ver daar sprake van was, van hun participatie aan de uitvoering van LWG-activiteiten.

Feitelijke gegevens
Datum activiteit:
Namen gesprekspartners/deelnemers:
Activiteitsgegevens
Aard/type activiteit:
Doel van de activiteit:
Verloop/werkwijze/werkvormen:
Materialen/documenten/archiveringsgegevens:
Procesgegevens
Klimaat:
Betrokkenheid:
Eigenaarschap:
Resultaatgerichtheid:
Leergerichtheid:
Inhoudsgegevens
Bevindingen specifiek vakmanschap:
Bevindingen generiek vakmanschap:
Bevindingen professionalisering zittend personeel:
Bevindingen opleiden nieuw personeel:
Interventies
Eigen rol onderzoeker:
Eigen wensen:
Resultaatgegevens
Conclusies:
Vragen:
Afspraken:
Acties:

Figuur 1. Format logboek PIB

Met het oog op de te beantwoorden vraag naar definities van vakmanschap en daarop gerichte ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten door de LWG's, bleek het logboekformat onvoldoende. Het format moest sterker gericht zijn op beschrijving en concretisering van alle vormen van waarnemingen om deze te kunnen duiden in het kader van de projectresultaten; het inhoudelijk doel van het project was het immers om verbeterde professionaliseringsactiviteiten van vmbo-scholen en lerarenopleiding te ontwikkelen teneinde het vakmanschap van de vmbo-docent te vergroten. De inzichten die werden opgedaan tijdens deelname aan de leerwerkgemeenschappen, werden daarom vertaald naar het format in figuur 2.

Te beantwoorden hoofdvraag		Uitsplitsing hoofdvraag in deelvragen	Beschrijving zo precies mogelijk	Gebruikte bronnen
Welke definitie van vmbo-vakmanschap heeft de LWG geformuleerd, dan wel welke definitie is er gehanteerd?				
	1	Woordelijke uitschrijving definitie		
	2	Wat zijn hierbij context-specifieke elementen?		
	3	Wat zijn hierbij generieke elementen?		
Welke professionaliserings- en opleidingsactiviteiten zijn er ontwikkeld?				
	4	Geef een nauwkeurige beschrijving van de ontwikkelde activiteiten		
	5	Geef een beschrijving van de volgende kenmerken van deze activiteiten: a) Wat was het doel van de activiteiten? b) Wat was de doelgroep (op wie gericht)? c) Om wat voor een type activiteit ging het (professionaliserings- opleidings- anders namelijk)? d) Op welke element(en) van vakmanschap was de activiteit gericht?		
	6	Wat is er gedaan met de ontwikkelde activiteiten?		
	7	Op welke wijze zijn de ontwikkelde activiteiten gecommuniceerd naar de schoolorganisatie?		
	8	Op welke wijze zijn de ontwikkelde activiteiten gecommuniceerd naar de lerarenopleiding Archimedes?		
Op welke wijze komt de samenwerking met de lerarenopleiding tot stand?				
	9	Waaruit bestaat de samenwerking?		
	10	Waar is de samenwerking op gericht?		
	11	Wie heeft hierbij de regie?		
	12	Op welke wijze wordt de samenwerking tussen de school en de lerarenopleiding zichtbaar?		

vervolg hiernaast

Te beantwoorden hoofdvraag		Uitsplitsing hoofdvraag in deelvragen	Beschrijving zo precies mogelijk	Gebruikte bronnen
	13	Op welke wijze wordt de samenwerking tussen de school en de lerarenopleiding ondersteund door het management?		
	14	Welke zichtbare resultaten levert de samenwerking op?		
Welke inzichten hebben de professionaliserings- en opleidingsactiviteiten opgeleverd m.b.t de definitie van vakmanschap?				
	15	Welke inzichten m.b.t. context-specifieke elementen van vmbo-vakmanschap zijn er verkregen?		
	16	Welke inzichten m.b.t. generieke elementen van vmbo-vakmanschap zijn er verkregen?		
	17	Op welke wijze is de (opgestelde) definitie van vmbo-vakmanschap aangepast n.a.v. de inzichten uit de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten?		
	18	Op welke wijze zijn de verkregen inzichten gecommuniceerd naar de schoolorganisatie?		
	19	Op welke wijze zijn de verkregen inzichten gecommuniceerd naar de lerarenopleiding Archimedes?		
Welke eventuele andere inzichten hebben de professionaliserings- en opleidingsactiviteiten opgeleverd?	20			

Figuur 2. Format pijler 1

Dit format werd door de docent-onderzoekers in het tweede projectjaar (2009-2010) drie keer ingevuld. Op elke peildatum werd een synthese gemaakt van de vier ingevulde formats, leidend tot voortschrijdende inzichten met betrekking tot (v)mbo vakmanschap en de ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten. Deze syntheserapportages dienden als databronnen voor de beantwoording van de onderzoeksvragen in het eerste deel van deze eindrapportage.

BIJLAGE B: ONDERZOEKSVERSLAG ‘UMBO-VAKMANSCHAP IN BEELD’

INHOUDSOPGAVE

HOOFDSTUK 1. INLEIDING	53
1.1 Professional in beeld	54
1.2 Vmbo-vakmanschap in beeld: probleemstelling en onderzoeksvragen	54
HOOFDSTUK 2. OPERATIONALISATIE VAKMANSCHAP EN ONDERZOEKSMETHODE	57
2.1 Operationalisering vmbo-vakmanschap	59
2.2 Onderzoeksgroep en selectie praktijksituaties	62
2.3 Stimulated recall interviews	64
2.4 Dataverzameling	65
2.5 Dataverwerking en analyse	66
2.5.1 Verwerking van de observaties en reflecties	67
2.5.2 Verwerking en analyse	68
HOOFDSTUK 3. RESULTATEN	71
3.1 Verschillen tussen observaties en reflecties	73
3.2 Wat zegt het totaaloverzicht over vmbo-vakmanschap?	76
3.3 Concrete beelden van vmbo-vakmanschap	79
HOOFDSTUK 4. SAMENVATTING EN CONCLUSIES	85
LITERATUUR	91
BIJLAGEN	95
Bijlage 1. Vragenlijst selectie praktijksituaties door LWG's	97
Bijlage 2. Vragenlijst selectie praktijksituaties door leerlingen	99
Bijlage 3. Interviewleidraad	101



INLEIDING

1.1 PROFESSIONAL IN BEELD

In het innovatiearrangement 'Professional in Beeld' (PIB) werken drie vmbo-scholen en de lerarenopleiding Archimedes van Hogeschool Utrecht samen, ondersteund door onderzoekers vanuit het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht, in samenwerking met het (landelijk) expertisecentrum beroepsonderwijs (ecbo). Het heeft als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Aanleiding voor het project is de constatering van de samenwerkingspartners in PIB dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo-context stelt aan de vakbekwaamheid van een docent en dat deze eisen onvoldoende zijn terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel. Het project kent vier leerwerkgemeenschappen (LWG's): één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen. Elke leerwerkgemeenschap werkt aan een beschrijving van het vakmanschap en de professionaliseringsactiviteiten gericht op de ontwikkeling van dit vakmanschap. In een flankerende onderzoekslijn worden zowel de inhoudelijke als procesmatige opbrengsten van het project onderzocht.

1.2 VMBO-VAKMANSCHAP IN BEELD: PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Dit onderzoek is één van de onderzoeken gericht op het zichtbaar maken van de inhoudelijke projectopbrengsten en richt zich op beantwoording van de overkoepelende onderzoeksvraag naar de kenmerken van de in het project ontwikkelde professionaliserings- en opleidingsactiviteiten en de daaraan ten grondslag liggende definities van contextspecifiek en generiek vakmanschap van vmbo-docenten. Het onderzoek heeft tot doel een analyse en typering op te leveren van het vakmanschap van vmbo-docenten bovenbouw in de beroepsgerichte leerwegen. Deze analyse en typering zijn gebaseerd op praktijksituaties waarin dit vakmanschap wordt getoond en geëxpliciteerd. Daarnaast zijn de voorbeelden van het handelen van docenten die het onderzoek opleveren te gebruiken voor opleiding en professionalisering van (aankomende) docenten. Het deelonderzoek heeft daarmee twee doelstellingen:

- Primair doel: geven van een analyse en typering van het vakmanschap van vmbo-docenten in de beroepsgerichte leerwegen bovenbouw gebaseerd op praktijksituaties waarin dit vakmanschap wordt getoond en geëxpliciteerd.
- Secundair doel: geven van voorbeelden van het handelen van de docent in praktijksituaties met betrekking tot het vakmanschap van vmbo-docenten in de beroepsgerichte leerwegen (ook te gebruiken voor opleiding en professionalisering van (aankomende) docenten).

De volgende onderzoeksvraag staat centraal: 'In welke beelden en gedragsindicatoren is het vakmanschap van de vmbo-docent beroepsgerichte leerwegen bovenbouw, zoals geëxpliciteerd door de leerwerkgemeenschappen binnen het project, te benoemen?'

Deelvragen:

- a) Hoe geven docenten in de praktijk vorm aan het beschreven vakmanschap?
- b) Wat zijn de beweegredenen en reflecties van de docenten ten aanzien van dit handelen?
- c) Zijn er discrepanties tussen de werkelijkheid en de reflecties die de docenten geven op hun handelen?
- d) Welke beelden en gedragsindicatoren ten aanzien van het beschreven vakmanschap van de vmbo-docenten komen uit de antwoorden op de eerdere drie vragen naar voren?

Wij verwachten dat voorbeelden van praktijksituaties waarin docenten het vakmanschap van een vmbo-docent laten zien en dit expliciteren door hierop te reflecteren, een concretisering kan opleveren van het gedefinieerde vakmanschap door de leerwerkgemeenschappen.

2

OPERATIONALISATIE VAKMANSCHAP EN ONDERZOEKSMETHODE

2.1 OPERATIONALISERING VMBO-VAKMANSCHAP

De vraagstelling van het onderzoek is gericht op het expliciteren van beelden en gedragsindicatoren bij de door de LWG's geëxpliciteerde definities van het vakmanschap van de vmbo-docent. Om deze definities onderzoekbaar te maken, hebben wij nog drie beschrijvingen van vakmanschap betrokken bij de operationalisatie van het vmbo-vakmanschap. Dit betreft algemeen geaccepteerde beschrijvingen, specifiek gericht op het beroepsonderwijs. We belichten eerst de inzichten vanuit deze drie bronnen (bron 1, 2 en 3) voordat we (bron 4) de door de LWG's geëxpliciteerde definities samenvatten. Vervolgens werken we de door ons geformuleerde categorieën van vakmanschap van de vmbo-docent uit.

Bron 1: Onstenk (1997) en Geurts (2006) geven een algemene definitie van vakmanschap: *'ambachtelijkheid, handwerk, kunstzinnigheid en bovenal professionaliteit in de uitoefening van een beroep'* en operationaliseren dit als volgt:

- (1) Het vermogen om in bepaalde situaties een adequaat oordeel te kunnen vellen.
- (2) Adequaaf kunnen anticiperen op bepaalde beroepsgerelateerde gebeurtenissen of ontwikkelingen.
- (3) Doelgericht en efficiënt handelen.
- (4) In relevante situaties leermogelijkheden te herkennen, te creëren en te benutten (Van der Sanden, 2004).

Specifiek voor de leraar benadrukken Koster & Onstenk (2009) dat de kwaliteit van de docent resulteert in een combinatie van bekwaamheid en betrokkenheid. Professionalisering betreft dan zowel het bekwaam van de leraar voor de verschillende opgaven van zijn beroep (pedagogisch, didactisch, organisatorisch, samenwerking) als het bevorderen van de motivatie en de betrokkenheid van de leraar.

Bron 2: In de wet op de Beroepen In het Onderwijs (wet BIO) (2006) staat de kwaliteit van het onderwijspersoneel centraal. Het doel van de wet BIO is een minimumniveau van kwaliteit te garanderen. Dit minimumniveau wordt uitgedrukt in zogenaamde bekwaamheidseisen. Het gaat om een landelijk geldend pakket van eisen waaraan iedere leraar, ondersteuner en schoolleider moet voldoen en moet blijven voldoen gedurende zijn of haar onderwijsloopbaan. Aansluitend op de wet BIO heeft de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) deze bekwaamheidseisen uitgewerkt in een set van zeven competenties:

1. Interpersoonlijk competent
2. Pedagogisch competent
3. Vakinhoudelijk en didactisch competent
4. Organisatorisch competent
5. Competent in samenwerking met collega's
6. Competent in samenwerking met de omgeving
7. Competent in reflectie en ontwikkeling

Bron 3: De ervaring in de LWG's met het onderzoeken en definiëren van (v)mbo-vakmanschap leert dat het verschil tussen (v)mbo en vo-beroepseisen niet zo zeer is gelegen in aparte of specifieke competenties die in het beroepsonderwijs extra relevant zijn of aandacht behoeven, maar dat het lijkt te gaan om een handelingsrepertoire dat ingekleurd is vanuit de eisen die het opleiden voor een beroep stelt en dat gedragen wordt door een combinatie van (vak)docent zijn en de identiteit van het beroepsveld waarvoor wordt opgeleid (vergelijk ook De Bruijn, 2009). Deze identiteit is moeilijk te vangen in een instrumentele uitwerking, maar wordt (onder andere) zichtbaar in de verschillende rollen die docenten in het beroepsonderwijs geacht worden te vervullen (zie De Bruijn, 2009; Van den Berg, 2002). Van den Berg heeft eerder de functie van de docent in het middelbaar beroepsonderwijs concreet uitgewerkt in een zestal rollen. Zij benoemt deze rolvariëteit als uitgangspunt voor een (her)ontdekkingstocht naar wat docenten en praktijkopleiders (in de bedrijven en instellingen waar leerlingen in het kader van hun opleiding leren) drijft in het huidige leren en opleiden in het beroepsonderwijs. De zes rollen voor deze 'leermeesters in het beroepsonderwijs' zijn:

- a) **Pioniers:** ze zijn de stuwende kracht bij de vormgeving van veranderingen van het onderwijs. Ze doen dat samen met anderen en betrekken er ook hun eigen leerlingen bij.

- b) **Netwerkers:** zij identificeren wat het beste op school en wat het beste in de praktijk geleerd kan worden en hoe de afstemming plaats moet vinden en leggen verbanden.
- c) **Routeplanners:** ze ondersteunen leerlingen in hun keuzes, ze diagnosticeren wat nodig is en arrangeren maatwerk.
- d) **Verhalenvertellers:** ze ontsluiten voor leerlingen kennis en kunde via aantrekkelijke overdrachtsvormen, maken een verbinding met ervaringen van leerlingen en prikkelen hen tot meedenken.
- e) **Experts:** ze instrueren, kunnen daarin differentiëren in relatie tot de behoeften van hun leerlingen en helpen leerlingen reflecteren in het perspectief van de toekomstige beroepspraktijk.
- f) **Gidsen:** ze coachen leerlingen op weg naar zelfverantwoordelijkheid, confronteren leerlingen met hun keuzes, houding en gedrag en monitoren hun ontwikkeling.

Bron 4: LWG-definities van vakmanschap: De leerwerkgemeenschappen binnen Professional in Beeld in de vmbo-scholen hebben ieder een beschrijving opgeleverd van het vakmanschap van een vmbo-docent. Elke leerwerkgemeenschap heeft aan de innovatie op de school een eigen focus gegeven en deze vanuit de SBL-competenties aangevuld met 'notities' voor het vakmanschap van de vmbo-docent bovenbouw beroepsgerichte leerwegen. De beschrijvingen van dit vmbo-vakmanschap zijn geëxpliciteerd in de tussentijdse onderzoeksrapportages die gebaseerd zijn op het participierend onderzoek in de LWG's gedurende het tweede projectjaar. De LWG's definiëren vakmanschap met name in termen van wat leraren zouden moeten weten en kunnen, meer dan hoe bekwame docenten zouden moeten kunnen handelen.

Vmbo-vakmanschap wordt door de LWG's beschreven als het kunnen afstemmen en vertalen van behoeften van verschillende betrokken partijen (leerling, visie school, branche) naar een onderwijsaanbod. Vakmanschap kent een sterk accent op het pedagogisch competent zijn, waar het opbouwen van een relatie met de leerling centraal staat. Een docent bekleedt meerdere rollen naar de leerling en de branche toe. Hij is een coach/begeleider, een motivator, een vertrouwenspersoon, een rolmodel, een mediator, een verbinder. Daarnaast is het van belang dat de docent leerontwikkelingen kan monitoren, branche- en vakdeskundig is en vakoverstijgend kan denken. Afstemming tussen de leerling en de docent over de uit te voeren onderwijstaak (didactiek) is een belangrijk aspect van vakmanschap wanneer een leerling met een opdracht de school uitgestuurd wordt. De docent moet de opdracht zodanig weten uit te leggen dat de leerling deze buiten de school zonder diens hulp weet uit te voeren.

Het vakmanschap van de vmbo-docent wordt zichtbaar in zijn⁵ kennis van de branche en van de professionele infrastructuur. Dat is te zien doordat de leerlingen betekenisvol onderwijs krijgen, gericht op een baan in het bedrijfsleven. De docent geeft hiertoe een duidelijk beeld van de branche aan de leerlingen mee. De docent leert buitenschools door kennis op te doen van de branche waarvoor leerlingen worden opgeleid en door het bijbehorende beroepenveld in kaart te brengen. Hiervoor is het noodzakelijk om vaardig te zijn in het leggen van contacten met mensen uit de branche en deze te onderhouden.

De docent weet met het oog op gestelde exameneisen de kennis die leerlingen in de praktijk leren te vertalen naar de theorie in de school. Andersom is de docent in staat om de leerstof te vertalen naar leersituaties in de praktijk.

Een vmbo-docent kent de beroepsmogelijkheden voor zijn leerlingen in de betreffende sector en regio en weet deze te vertalen in het onderwijs. Hij kan leerlingen helpen de juiste keuze te maken voor vervolgonderwijs.

Daarnaast heeft een vmbo-docent een kritische houding ten aanzien van zijn eigen onderwijs en is hij in staat zijn onderwijs te evalueren en op basis hiervan een heldere probleemanalyse te maken, concrete doelstellingen te formuleren en een plan van aanpak te maken.

De LWG's leggen in hun definities van vmbo-vakmanschap voornamelijk het accent op de SBL-competenties 1, 2, 3, 6 en 7 (interpersoonlijk competent zijn, pedagogisch competent zijn, vakinhoudelijk/didactisch competent zijn, competent zijn in samenwerking met de omgeving, competent zijn in reflectie en ontwikkeling). Competentie 4 (organisatorisch competent zijn) en competentie 5 (competent zijn in samenwerking met collega's) worden door de LWG's wel benoemd, maar komen niet pregnant naar voren omdat deze door de LWG's opgevat worden als

⁵ Overall waar in dit verslag de mannelijke vorm is gehanteerd, is dit bedoeld als een seksneutrale aanduiding. In dit geval worden dus zowel mannelijke als vrouwelijke docenten inbegrepen.

algemene competenties en niet specifiek gekoppeld zijn aan de focus van de innovaties op de scholen, waar de competenties 1, 2, 3, 6 en 7 wel een specifiekere inkleuring krijgen voor de praktijk van het vmbo-vakmanschap bovenbouw. Een discrepantie met de definitie van de zes rollen (Van den Berg, 2002), waarin deze competenties wel zijn verwerkt.

Categorieën vakmanschap vmbo-docent: De opgeleverde definities van de LWG's van de vmbo-scholen in combinatie met de inzichten uit de drie andere besproken bronnen, vormen de basis voor de door ons geformuleerde categorieën van vmbo-vakmanschap, te weten:

1. Kennis van de leerling
2. Beroepsgericht/contextgericht onderwijs
3. Doorlopende leerlijnen
4. Beroepsperspectief

Hieronder geven wij een beschrijving per categorie. Wij hebben daarbij de LWG-definities aangevuld vanuit de algemene definitie van Onstenk (1997), Geurts (2006) en Van der Sanden (2004), de SBL-competenties en de zes rollen (Van den Berg, 2002):

Categorie 1: Kennis van de leerling is gebaseerd op wat Van der Sanden (2004) beschrijft als: 'In relevante situaties leermogelijkheden te herkennen, te creëren en te benutten', de SBL-competenties interpersoonlijk en pedagogisch competent en vakinhoudelijk/didactisch competent zijn, en de rollen verhalenvertellers, experts en routeplanners.

Categorie 2: Beroepsgericht/contextgericht onderwijs is gebaseerd op het stuk uit de algemene definitie: adequaat kunnen anticiperen op bepaalde beroepsgerelateerde gebeurtenissen of ontwikkelingen. Op de SBL-competenties vakinhoudelijk/didactisch competent en samenwerking met de omgeving. De rollen pioniers en netwerkers.

Categorie 3: Doorlopende leerlijnen is gebouwd op de SBL-competenties vakinhoudelijk/didactisch competent en in samenwerking met de omgeving en de rollen expert, gidsen en verhalenvertellers.

Categorie 4: Beroepsperspectief is ook gebaseerd op het stuk uit de algemene definitie: adequaat kunnen anticiperen op bepaalde beroepsgerelateerde gebeurtenissen of ontwikkelingen. De SBL-competenties interpersoonlijk en pedagogisch competent en vakinhoudelijk/didactisch competent en samenwerking met de omgeving en de rollen routeplanners, experts en gidsen. Competent zijn in reflectie en ontwikkeling is een SBL-competentie die aan elke categorie ten grondslag ligt. Net als 'Het vermogen om in bepaalde situaties een adequaat oordeel te kunnen vellen, adequaat kunnen anticiperen op bepaalde beroepsgerelateerde gebeurtenissen of ontwikkelingen, doelgericht en efficiënt handelen en in relevante situaties leermogelijkheden te herkennen, te creëren en te benutten' uit de algemene definitie.

A. Kennis van de leerlingen

De docent laat zien dat hij de achtergronden, kwaliteiten, mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen kent en zijn onderwijs daarbij aansluit.

B. Beroepsgericht/contextgericht onderwijs

De docent laat zien dat hij bij de selectie van de leerstof rekening houdt bij wat leerlingen in stages, vervolgopleidingen en beroepen nodig hebben en hij gebruikt betekenisvolle contexten uit het beroepenveld.

C. Doorlopende leerlijnen

De docent laat zien dat hij leerstof en vaardigheden aanleert waar het mbo op voortborduurt.

D. Beroepsperspectief

De docent laat zien dat hij leerlingen voorbereidt op de mogelijkheden van beroepen in de regio.

2.2 ONDERZOEKSGROEP EN SELECTIE PRAKTIJSITUATIES

Het handelen van de docent is onderzocht aan de hand van een negental praktijksituaties op de drie participerende vmbo-scholen van Professional in Beeld. De drie deelnemende vmbo-scholen zijn het Trajectum College te Utrecht, het Minkema College te Woerden en het Flora College te Naaldwijk. De drie scholen samen geven een gevarieerd beeld van het vmbo, waar het accent bij het Trajectum College ligt op wijkgericht werken, bij het Minkema College op techniek en het Flora College op de veiling en internationalisering. De drie verschillende vmbo-scholen zijn innovatieve scholen die al een praktijk hebben ten aanzien van het opleiden van docenten voor het beroepsonderwijs, in dit geval het vmbo, en ze zijn partner van de lerarenopleidingvariant Samen Op Scholen voor docenten vmbo en mbo van Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie. De onderzoeksgroep bestaat uit acht docenten uit de bovenbouw vmbo in negen praktijksituaties op de drie geselecteerde scholen.

Om te komen tot een goede selectie van de praktijksituaties zijn twee wegen bewandeld:

- a) Leden van de leerwerkgemeenschap van de betreffende school (in ieder geval de schoolprojectleider en de schoolopleider) is aan de hand van een vragenlijst (bijlage 1) gevraagd om drie praktijksituaties te benoemen waarin docenten van hun school vmbo-vakmanschap tonen en uit te leggen waarom zij dat vinden. De vragenlijst bestaat uit een uitleg van de vier categorieën van vakmanschap met daarbij steeds dezelfde vijf vragen: welke docent dit aspect van vakmanschap laat zien, waarom deze docent wordt genoemd, wat de docent doet en in welke praktijksituatie en hoe vaak de docent dit aspect van vakmanschap de afgelopen periode heeft laten zien.
- b) Aan de hand van een vragenlijst voor leerlingen (bijlage 2) is per school aan twee groepjes leerlingen gevraagd naar voorbeelden van praktijksituaties waarin het beschreven docentgedrag voorkomt. De vragenlijst voor de leerlingen is ontwikkeld op basis van de vier categorieën van vmbo-vakmanschap en is een bewerking van een bestaand instrument (De Bruijn & Van Kleef, 2006). Per categorie is een voorbeeld gegeven van wat een docent doet. De leerlingen is gevraagd of zij dit ook belangrijk vinden, of de leerlingen een voorbeeld kunnen geven van een docent die dat het beste doet, waarom zij deze docent noemen, of leerlingen een voorbeeld kunnen geven wat de docent doet en in wat voor een les/praktijksituatie dit voorkomt en hoe vaak. De gesprekken zijn afgenomen op een rustig plekje in de school en duurden maximaal een half uur.

Selectie van de leerlingen is als volgt gebeurd. Aan de leden van de leerwerkgemeenschap is gevraagd 2 x 3 leerlingen te selecteren uit de bovenbouw. Het ging om leerlingen die in ieder geval iets konden zeggen over de vragen uit de vragenlijst en die durfden te praten en hun mening konden verwoorden. Om enige variatie van leerlingen te krijgen is verder geprobeerd spreiding te krijgen naar:

- wel/niet zo enthousiast zijn;
- wel/niet zo gemotiveerd zijn;
- wel/niet zo goed presteren;
- geen of in bepaalde mate een beperking (gedrag, leerprobleem, sociaal-emotioneel, cultuurprobleem, taalprobleem) hebben.

Op het Trajectum College zijn geen leerlinginterviews afgenomen. De school kreeg de organisatie niet meer voor de geplande opnamedata voor elkaar. Alleen de schoolopleider heeft de vragenlijst voor LWG-leden (bijlage 1) ingevuld. Ook de LWG-leden van het Flora College en het Minkema College kregen het niet voor elkaar om de vragenlijsten in te vullen. Zij konden niet meer bij elkaar komen. Zij hebben hun selectie van docenten per mail doorgegeven. Een algemeen knelpunt bij de matching van de docenten die de leerlingen aanwezen en de docenten die de LWG-leden voordroegen, was dat veel docenten die door de LWG-leden genoemd waren, geen les gaven aan de geïnterviewde leerlingen en zij dus door deze leerlingen ook niet genoemd konden worden.

Per school is een overzicht gemaakt van mogelijke praktijksituaties en betreffende docenten op basis van de leerlinginformatie en de docenteninformatie. De twee overzichten zijn naast elkaar

gelegd en gerelateerd aan de vier categorieën van vakmanschap (bijlage 3). Vervolgens is een keuze gemaakt van te bestuderen praktijksituaties per school, rekening houdend met reserves bij eventuele uitval van lessen (zie hierna een overzicht per school van de informatie die de doorslag gaf bij de selectie). Bij voorkeur ging het per school om minimaal twee docenten voor de geselecteerde drie praktijksituaties. Daarna zijn de docenten benaderd voor medewerking aan het onderzoek. Daarbij werd tevens gecheckt of de betreffende praktijksituaties zich op korte termijn voordeden. Mocht dat op problemen stuiten, dan werd uitgeweken naar alternatieven. De docenten werd gevraagd of de onderzoekers bij de desbetreffende les/situatie aanwezig mochten zijn en mochten filmen.

Trajectum College

Uiteindelijk is de selectie gemaakt door twee leden van de LWG: de schoolprojectleider en de schoolopleider.

Docenten zijn geselecteerd op basis van de categorieën 'aansluiten bij leerlingen', 'het geven van contextgericht- en beroepsgericht onderwijs' en de praktische uitvoerbaarheid op korte termijn. Trajectum College wilde bovendien met name docenten die een heldere instructie kunnen geven. Zij wilden het onderzoeksmateriaal gebruiken voor professionalisering van collega's op dit onderwerp.

Minkema College

3 x 2 leerlingen zijn geïnterviewd. De LWG-leden hebben mondeling overleg gevoerd over de selectie. De voorgestelde docenten door de LWG kwamen overeen met de docenten die door de leerlingen verschillende keren werden genoemd.

Flora College

De praktijksituaties zijn geselecteerd op basis van de door de LWG gekozen docenten. Eén van de docenten was ook door de leerlingen genoemd. Deze keuze voor de praktijksituaties en betreffende docenten is gemaakt om praktische redenen, de aanwezigheid van docenten en specifieke praktijksituaties in de week voor de kerstvakantie.

De selectieprocedure heeft de volgende praktijksituaties opgeleverd:

Tabel 1. *Praktijksituaties*

Praktijksituatie	Soort les en thema	Jaar	Docent
Praktijksituatie 1	Een praktijkles in de stad Utrecht over de invloed van etalages op koopgedrag	BBL/K jaar 3	Praktijkdocent Zorg en Welzijn
Praktijksituatie 2	Een les schrijven van sector-werkstuk op het mbo	BBL/K jaar 4	Docent Nederlands
Praktijksituatie 3	Een les wiskunde	KBL Techniek jaar 4	docent wiskunde
Praktijksituatie 4	Een praktijkles techniek gecombineerd met Nederlandse les	BBL/K jaar 4	docent Nederlands en docent techniek
Praktijksituatie 5	Een les Nederlands/Engels, zelfstandig werken	TL jaar 4	docent Nederlands/Engels/mentor
Praktijksituatie 6	Een praktijkles motorvoertuigen	BBL/K jaar 4	praktijkdocent techniek
Praktijksituatie 7	Een mentorles/bedrijfsmatig leren	BBL/VM2/ jaar 3	Mentor
Praktijksituatie 8	Een mentorles stage-bespreking	BBL/K jaar 3	Mentor
Praktijksituatie 9	Een ingelaste mentorles/ Nederlands	BBL/K jaar 4	docent Nederlands/mentor

2.3 STIMULATED RECALL INTERVIEWS

Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen is gekozen voor gebruik van de methode *Stimulated Recall Interviews*. Deze methode houdt een introspectieve manier van dataverzameling in die de interviewer in staat stelt het denken van de geïnterviewde te ontlokken en te expliciteren (Meijer, Zanting & Verloop, 2001). In het onderhavige onderzoek is de methode gebruikt om het handelen van docent in kaart te brengen door docenten hun gedrag te laten expliciteren en te bevragen naar de beweegredenen achter dit gedrag. Het Stimulated Recall Interview is een interviewtechniek waarbij een docent, direct na zijn gegeven les, bevraagd wordt over de gedachten en beweegredenen van zijn handelen in de onderwijspraktijk. De video-opname van de les wordt gebruikt om de docent te helpen herinneren wat hij dacht tijdens de les. De opname stelt de docent in staat om de les te herbeleven – wat ging er door het hoofd van de docent? De docent wordt gevraagd uitleg te geven wat hij doet en met welke beweegredenen. Uit onderzoek (Meijer, Zanting & Verloop, 2001) is gebleken dat het Stimulated Recall Interview een goed instrument is om docenten over hun bredere reflecties op het handelen te bevragen; het geeft inzicht in het denken achter het ‘hoe’ van onderwijzen en gaat dus over het ‘waarom’ van dat onderwijzen (Glaudé, Van den Berg & De Bruijn, 2011). We zijn ons bewust van de invloed van video-opname op het handelen van de docenten. Onderzoek (Clarke & Hollingsworth, 2002) laat zien dat leraren die zichzelf terugzien dit als ‘stressful’ kunnen ervaren en dat kan het ‘terughalen’ van de gedachten en beweegredenen in de weg zitten. Ander onderzoek laat zien dat leraren vooral kijken naar hun fysieke uiterlijk. Het terughalen van de ‘tacit’ gedachten blijkt hierdoor moeilijk. We hebben deze invloed gereduceerd door te investeren in een goede kennismaking waarin we een veilige sfeer creëren en duidelijkheid geven over het onderzoek. Deze techniek wordt meestal gebruikt in situaties waarbij het filmen alleen als trigger dient voor het interview (Meijer, Zanting & Verloop, 2001). In dit geval heeft het filmen echter een duidelijk doel en dat is het in kaart brengen van het gedrag als zodanig (onderzoeksvraag 1): hoe geven docenten het vakmanschap vorm/hoe wordt dit zichtbaar in de praktijk? De interviews na het filmen richten zich op de vraag: wat zijn de beweegredenen en reflecties van de docenten ten aanzien van dit handelen? (onderzoeksvraag 2).

De methode is op de volgende manier toegepast:

1. *Voorbereiding van de docent.* De onderzoeker bespreekt met de geselecteerde docent de werkwijze en de praktijksituatie die hij/zij laat zien. Dit laatste met als doel dat de docent het veronderstelde vakmanschap daadwerkelijk kan laten zien.
2. *Filmopname van de praktijksituatie.* De praktijksituatie wordt gefilmd door een professionele cameraman. De onderzoeker bespreekt met de cameraman de les en voert de regie tijdens de opname.
3. *Selectie van fragmenten na de filmopname door de onderzoeker.* Na de opname heeft de onderzoeker 1 tot 2 uur om de filmopname terug te kijken en de praktijksituaties in fases in te delen. Per fase zal de docent samen met de onderzoeker terugkijken en het handelen benoemen en expliciteren.
4. *Stimulated Recall Interview aan de hand van een interviewleidraad* (bijlage 3). Het interview wordt gehouden met een van tevoren ontwikkelde leidraad gebaseerd op een bestaand instrument (De Bruijn & Van Kleef, 2006). De leidraad van het interview beschrijft de te nemen stappen tijdens het interview en aandachtspunten gedurende de nabespreking van de les. Eerst wordt de hoofdvraag van het Stimulated Recall Interview besproken: Hoe zie je het beschreven vakmanschap terug in het handelen van de docent in verschillende praktijksituaties? En wat zijn de beweegredenen van de docent achter dit handelen? Vervolgens worden met de docent uit het filmmateriaal tien typerende situaties geselecteerd waarin de beschreven vakmanschap tot uitdrukking komt. Richtinggevend zijn daarbij de vier categorieën van vakmanschap vmbo. De praktijksituaties moeten inzicht bieden in het handelen (gedrag) van docenten als het gaat om:
 - De te filmen fragmenten zouden zo voorbeelden moeten zijn van situaties waarin docenten dit trachten vorm te geven. Het nagesprek moet vervolgens ingaan op het waarom.
 - In de selectie zitten fragmenten waarin directe interactie met de deelnemers aan de orde komt.

De docent wordt gevraagd een toelichting te geven op zijn activiteit/handeling. Waarom wordt deze zo uitgevoerd, wat zijn de beweegredenen van de docent, welke ervaring en kennis spelen hierbij een rol en welke kennis, vaardigheden en houding zijn hierbij nodig. Het interview duurt 1,5 uur en wordt op dezelfde dag van de opname door de onderzoeker afgenomen. Bij voorkeur kort na de uitgevoerde les kijkt de onderzoeker samen met de docent terug naar de les. De docent wordt gevraagd zo veel mogelijk te vertellen/toe te lichten waarom hij handelt op de manier waarop hij handelt. Zowel de docent als de onderzoeker kan de opname stilzetten om het handelen toe te lichten, respectievelijk door te vragen naar beweegredenen. Ook het interview wordt opgenomen. Tijdens de opname zijn de cameraman en de onderzoeker aanwezig. De onderzoeker maakt schriftelijke observaties en geeft regieaanwijzingen voor het filmen.

2.4 DATAVERZAMELING

Met de geselecteerde docenten is van tevoren contact opgenomen. Aan hen is uitgelegd dat zij geselecteerd zijn omdat zij volgens de LWG-leden en leerlingen bepaalde aspecten laten zien van vmbo-vakmanschap zoals aansluiten bij de vmbo-leerlingen, aandacht besteden aan het beroepsperspectief, contextgericht of beroepsgericht lesgeven en aandacht besteden aan doorlopende leerlijnen. De docenten is gevraagd een les te geven waarin één of meer van deze aspecten zijn terug te zien.

Er zijn zo veel mogelijk afgeronde praktijksituaties gefilmd: situaties met een introductie en een afsluiting. Als een praktijksituatie bestond uit een herhaling van hetzelfde type handelen, bijvoorbeeld bij presentaties van leerlingen of voortgangsgesprekken, is gestopt met filmen. De praktijksituaties variëren qua tijd tussen de 30 minuten en 1,5 uur. De Stimulated Recall Interviews duurden gemiddeld 1 uur. Meer tijd was in de meeste gevallen niet beschikbaar.

Trajectum College

Gefilmd en geïnterviewd zijn:

- Docent 1: les over etalages en koopgedrag in de stad
- Docent 2: twee lessen (één uur binnen en één uur buiten) wiskunde over hoogte berekenen met formule en hoogtemeter

De les van docent 3 ging niet door. In plaats van deze les is een gesprek over stages gefilmd. Er was geen gelegenheid om na het gesprek een interview af te nemen. Deze les is niet voor het onderzoek gebruikt.

Minkema College

Gefilmd en geïnterviewd zijn:

- Docent 4: samenwerkingsproject vmbo-mbo. Vmbo-leerlingen maken hun sectorwerkstuk op het mbo, samen met mbo-docenten; Nederlands (schrijfvaardigheid) is geïntegreerd.
- Docent 5: projectonderwijs
- Docent 6: beroepsgericht en contextgericht werken in de werkplaats/garage van de school
- Docent 4 en docent 6: presentatievaardigheden (integratie Nederlands en motorvoertuigentechniek)

Flora College

Gefilmd en geïnterviewd zijn:

- Docent 7: een les in het kader van bedrijfsgericht werken. Leerlingen leren planmatig te werken en worden zich ervan bewust dat bedrijven ook planmatig werken met een vooropgesteld plan. Docent legt telkens de koppeling tussen het product dat de leerlingen planmatig hebben gemaakt en het planmatig werken op de stageplaats.
- Docent 8: onderwijsleergesprek over ambities, klantvriendelijkheid en presentatievaardigheden bij stageplaatsen zoeken en stage lopen.

- Docent 9: mentorles waarbij de mentor die ook docent Nederlands is, inventariseert waar leerlingen stage gaan lopen en of zij een stageplek hebben. In het gesprek integreert zij het vak Nederlands: taalgebruik (formeel en informeel taalgebruik).

Na de selectie van de praktijksituaties is de werkwijze en het instrument eerst uitgeprobeerd op één van de scholen, namelijk op het Trajectum College. De onderzoekers hebben samen met de cameraman een les gefilmd en een Stimulated Recall Interview afgenomen. Op basis van het interview hebben de onderzoekers besloten meer sturing te geven aan het interview.

De leerlinginterviews en de LWG's-interviews ten behoeve van de selectie van praktijksituaties zijn gehouden van oktober tot begin november 2010. De opnames van de praktijksituaties vonden plaats in de periode van november tot en met december 2010. Na de opname van een praktijksituatie is het Stimulated Recall Interview afgenomen door één onderzoeker. De opnamen werden verzorgd door één cameraman, die tevens het geluid verzorgde. Er is gekozen voor zo min mogelijk mensen tijdens de opname in de praktijk, om de leerlingen een zo natuurlijk mogelijke omgeving te bieden.

2.5 DATAVERWERKING EN ANALYSE

In totaal zijn negen praktijksituaties gefilmd en negen Stimulated Recall Interviews afgenomen.

- | | |
|--|---|
| <p>A: Aansluiten bij de leerlingen</p> <p>B: Beroepsgericht en/of contextgericht onderwijs</p> <p>C: Aandacht voor doorlopende leerlijnen</p> <p>D: Aandacht voor beroepsperspectief</p> | <p>Tijdens het labelen van de data bleken de categorieën te weinig onderscheidend en niet duidelijk genoeg omschreven. Zo was het lastig om te zeggen of iets een voorbeeld was van aandacht voor beroepsperspectief of aandacht voor doorlopende leerlijnen. De categorieën beroepsgericht onderwijs en contextgericht onderwijs bleken te breed en over twee verschillende dingen te gaan.</p> <p>We hebben de categorieën preciezer gespecificeerd en een categorie 'Overig' toegevoegd:</p> <p>De categorieën voor analyse van de praktijksituaties, episodes en reflecties van docenten:</p> |
|--|---|

A. Aansluiten bij de leerlingen

Aansluiten bij de leerlingen kan op verschillende niveaus. Wij maken onderscheid tussen:

A1. Pedagogisch: sociaal-emotioneel, motivatie, modus, gedrag, cultuur. (Deze categorie heeft te maken met de interpersoonlijke en pedagogische competentie.)

A2. (Vak)didactisch: kennis, leerprobleem, leerstijl, kwaliteiten enzovoort. (Deze categorie heeft te maken met de vakdidactische competentie.)

B. Beroepsgericht werken

Er wordt gewerkt aan beroepsinhouden: kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn voor een bepaald beroep. Dit kan op verschillende manieren: binnen stage, simulatie, uit een boek. (Deze categorie heeft te maken met vakinhoud in het perspectief van opleiden voor een beroep en met samenwerking met collega's en de omgeving.)

C. Contextgericht werken

Leren vindt zo veel mogelijk plaats in een voor de leerling levensechte context, situatie, of activiteit uit de werkelijkheid, al dan niet gesimuleerd. Theorie en praktijk worden zo veel mogelijk geïntegreerd.

Voorbeelden van leren in levensechte contexten: werkplekleren, leren tijdens stage, werken met casussen, praktijkgerichte opdrachten, voor het vak Nederlands een stageverslag maken of een sollicitatiebrief voor je stage.

(Deze categorie heeft te maken met didactiek, de didactische competentie, samenwerken met omgeving en samenwerken met collega's.)

D. Aandacht hebben voor doorlopende leerlijnen en het toekomstperspectief van de leerling

De docent werkt aan doorlopende leerlijnen van vmbo naar mbo en naar mogelijke beroepen voor de leerling. De docent werkt aan een optimale aansluiting door te werken aan nodige algemene kennis en vaardigheden (communicatieve vaardigheden, studievoordigheden, taalvaardigheden, presentatie vaardigheden) en hij stimuleert leerlingen na te denken over hun toekomst, te oriënteren op beroepen en opleiding en ervaring op te doen in het werkveld.

(Deze categorie heeft vooral te maken met de competentie samenwerken met omgeving: beroepenveld kennen, vervolgoopleidingen kennen.)

O. Overig: een ander aspect van vakmanschap

2.5.1 Verwerking van de observaties en reflecties

Zowel de filmfragmenten/observaties als de reflecties van de docenten zijn op twee niveaus beschreven: op het niveau van de praktijksituatie in zijn geheel en op episodeniveau.

1. Niveau praktijksituatie in zijn geheel

Op grond van de observatie en de achtergrondgegevens over de praktijksituatie hebben we beschreven waar de praktijksituatie in zijn geheel over gaat: het kader, doel, klas en doel.

Ten aanzien van de reflecties van de docenten in het Stimulated Recall Interview is uitgeschreven welke algemene reflecties de docent heeft gegeven op de praktijksituatie.

2. Episodeniveau

Elke praktijksituatie hebben we verdeeld in episodes. Een episode voldoet aan de volgende criteria:

1. Interactie tussen de docent en leerling(en)
2. Afbakening vanuit samenhangende inhoud
3. De duur van het fragment is tussen de 2 en 15 minuten

In totaal bestonden de negen praktijksituaties uit 53 episodes, variërend van twee tot tien episodes per praktijksituatie. Per episode is het handelen van de docent zo letterlijk mogelijk beschreven. Vervolgens is elke episode gelabeld op basis van de vier categorieën met betrekking vakmanschap vmbo zoals hierboven omschreven. Ook de verbalisaties van het gedrag en de reflecties van de docenten zoals gegeven in het Stimulated Recall Interview zijn uitgeschreven en gelabeld.

Elke praktijksituatie in zijn geheel, episode en verbalisatie/reflectie van de docent hebben we zo een label toegekend in relatie tot de hiervoor beschreven categorieën van vakmanschap van de vmbo-docent. Daarbij hanteerden we de volgende beslisregels:

1. Praktijksituaties

Centraal staat de vraag: 'Welk vakmanschap laat de docent in deze praktijksituatie vooral zien?'

Hierbij plaatsen we de praktijksituatie in een breder kader; als onderwijsconcept, project of lessenserie heeft het een contextgerichte invulling of juist een beroepsgerichte invulling, heeft het te maken met doorlopende leerlijnen en de toekomst van de leerling of gaat de praktijksituatie voornamelijk over het omgaan met en aansluiten bij de leerling.

Wanneer de praktijksituatie door de onderzoekers verschillend was gelabeld, is er gezocht naar consensus. Wanneer dit niet lukte, is de casus voorgelegd aan een derde onderzoeker. Ten aanzien van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: in 89 % van de gevallen kenden beide beoordelaars hetzelfde label toe; 11% moest overlegd worden.

2. Episodes

Bij de episodes is uitgegaan van het handelen van de docent in het fragment. Daarbij geven we antwoord op de vraag: 'Welk aspect van vakmanschap laat de docent vooral zien?'

Wanneer de episodes door de onderzoekers verschillend werden gelabeld, is er gezocht naar consensus. Wanneer dit niet lukte, is de casus voorgelegd aan een derde onderzoeker.

Ten aanzien van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: in 83 % van de gevallen kenden beide beoordelaars hetzelfde label toe; 17% moest overlegd worden.

3. Reflecties van docenten

Bij de reflecties van de docent op de praktijksituatie in het algemeen en per episode stelden we de vraag: 'Waar heeft de docent het vooral over? En bij welke categorie van vakmanschap past het?'

Wanneer de reflecties door de onderzoekers verschillend werden gelabeld, is er gezocht naar consensus. Wanneer dit niet lukte, is de casus voorgelegd aan een derde onderzoeker.

Ten aanzien van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: in 80% van de gevallen kenden beide beoordelaars hetzelfde label toe; 20% moest overlegd worden.

Voor alle praktijksituaties, episodes en reflecties geldt dat als het duidelijk om twee of meerdere categorieën gaat, er twee of meer categorieën zijn aangegeven. Deze zijn in de telling apart gescoord. Een voorbeeld hiervan is: een docent reflecteert op zijn les en geeft aan waarom hij in het fragment een leerling op een bepaalde manier aanspreekt. Hij probeert in te spelen op de leefwereld van de leerling (categorie A1) terwijl hij praat over doorlopende leerlijnen in de vorm van onderwijsleergesprekken over stages en algemene vaardigheden die daarvoor nodig zijn (categorie D).

Voor het totaaloverzicht per categorie (praktijksituaties, episodes en reflecties) hebben we bij dubbele scores het fragment herhaald. Op die manier konden we de inhoud van het fragment bij verschillende categorieën gebruiken. Bijvoorbeeld de praktijksituatie die plaats vond in een leerwerkplek (garage) en waar de leerlingen al sleutelend theorie over een momentsleutel kregen aangereikt, heeft het label beroepsgericht en contextgericht gekregen, zodat in beide categorieën de praktijksituatie gebruikt kan worden om te beschrijven wat beroepsgericht en contextgericht werken inhoudt.

2.5.2 Verwerking en analyse

Alle data hebben we in het data-analyseprogramma Atlas TI gezet. Vervolgens zijn de data vergeleken op de volgende punten:

1. Welke aspecten van vakmanschap komen in deze negen praktijksituaties het meest naar voren? (onderzoeksvraag 1 en 2)
2. Per episode vergelijken tussen wat docenten laten zien en wat zij zeggen/vinden/denken te laten zien. (onderzoeksvraag 3)
3. Per categorie van vakmanschap, de episodes en reflecties bij elkaar. Op basis daarvan beschrijven we wat docenten concreet laten zien en wat zij belangrijk vinden. (onderzoeksvraag 4)

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen, is voor onderzoeksvragen 1 en 2 een totaaloverzicht gemaakt van de categorieën die zijn toegekend aan de praktijksituaties, episodes en reflecties. Bij onderzoeksvraag 3 zijn de data gegevens van de episodes gekoppeld aan de reflecties. Ditzelfde geldt voor onderzoeksvraag 4, bij elke categorie van vakmanschap zijn de episodes en reflecties aan elkaar gekoppeld om zo tot een overzicht te komen.

Om antwoord te geven op onderzoeksvraag 4 ('Welke beelden en gedragsindicatoren ten aanzien van het beschreven vakmanschap van de vmbo-docenten komen uit de antwoorden op de eerdere drie vragen naar voren?') hebben we – na het labelen van de praktijksituaties en episodes – eerst per categorie geïnventariseerd wat de docenten allemaal doen en zeggen.

Vervolgens hebben we in elke categorie de voorbeelden die over hetzelfde gingen geclusterd en samengevat. Zo ontstonden de clusters contact maken, motiveren, leerlingen aanspreken op hun gedrag, doel van de les koppelen aan beroepscontext, kennis van de leerlingen hebben.

Om vervolgens te komen tot een concrete beschrijving van het vakmanschap, hebben we portretten gemaakt van de docenten uit het onderzoek. Hiervoor hebben we de data vanuit verschillende brillen bekeken:

- Vanuit de SBL-competenties, waarbij we inventariseerden: wat doen de docenten en welke kennis hebben zij?
- Vanuit de zes rollen (Van den Berg, 2002): welke rollen hebben de docenten?
- Vanuit identiteit en overtuiging van de docent: wat is het voor een docent, wat vindt deze docent belangrijk, wat is het voor iemand, wat denkt hij, wat doet hij, wat zagen we hem vooral doen?

Op basis van de portretten en de gecategoriseerde data (volgens tabel 2 en 3) hebben we bij elke categorie die we onderscheiden een vignet gemaakt waarin zo concreet mogelijk staat beschreven wat een docent doet, weet, denkt, vindt.

3

RESULTATEN

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van ons onderzoek naar vakmanschap van vmbo-docenten. In paragraaf 3.1 geven we een overzicht van de toegekende categorieën per praktijksituatie, episode en reflecties van de docenten. Dit overzicht laat zien of er verschillen zijn tussen de observaties van de onderzoekers en de reflecties van de docent. Hebben de onderzoekers, op grond van wat ze de docent zagen doen, de episode anders gecategoriseerd dan waar de docent het in zijn reflectie over heeft? Is er sprake van een discrepantie of is er een verschil tussen 'het ideaalbeeld' of wens van de docent (zoals verwoord door de docent in de reflectie) en 'de realiteit' (wat wij als onderzoekers hebben gezien)?

In paragraaf 3.2 presenteren we een totaaloverzicht van de door ons toegekende categorieën aan de observaties en reflecties. Hieruit is af te lezen hoeveel praktijksituaties, episodes en reflecties in een bepaalde categorie (pedagogisch of didactisch aansluiten, beroepsgericht werken, contextgericht werken, doorlopende leerlijnen of overige) vielen. We duiden de uitkomsten aan de hand van concrete data uit het onderzoek.

Ten slotte beschrijven we in paragraaf 3.3 hoe we op grond van de verzamelde data tot een concrete explicitering van het vmbo-vakmanschap zijn gekomen. Van elke categorie hebben we een concrete beschrijving gemaakt in de vorm van een 'vignet', een beeld van een element van vmbo-vakmanschap.

3.1 VERSCHILLEN TUSSEN OBSERVATIES EN REFLECTIES

In deze paragraaf presenteren wij een overzicht van de door ons toegekende categorieën aan de observaties en reflecties. Op basis hiervan bespreken we de verschillen tussen de observaties en reflecties. Ter illustratie geven we eerst enkele voorbeelden van categorisering van reflecties en observaties.

Voorbeeld A: Aansluiten bij de leerlingen

In zijn reflectie vertelt de docent dat hij de les altijd positief afsluit door te benoemen wat goed ging. Zo gaan de leerlingen goed weg uit de les en krijgen zij meer zin in de volgende keer.

Deze reflectie valt onder A1 pedagogisch aansluiten.

De docent vraagt aan de leerlingen waar de vorige les over ging en borduurt hierop voort. Deze observatie is gecategoriseerd als A2: didactisch aansluiten bij de leerlingen.

De docent vertelt in de praktijksituatie waarom de leerlingen correct leren spellen. Het is belangrijk dat zij in een toekomstige baan straks foutloze brieven kunnen schrijven. Deze observatie valt onder A2: (vak)didactisch aansluiten bij de leerlingen, de leerlingen motiveren door nut en doel aan te geven.

Voorbeeld B: Beroepsgericht werken

In de reflectie op de gehele praktijksituatie heeft de docent het over het belang van het creëren van een krachtige leeromgeving en over de vraag waarom hij leerlingen van zorg en welzijn buiten de school opdrachten laat uitvoeren. Dit doet hij omdat hij het belangrijk vindt dat leerlingen met verschillende mensen moeten leren omgaan. Dit moeten ze kunnen als ze straks een baan krijgen binnen de zorgsector. De reflectie is gelabeld als C (contextgericht werken) en B (beroepsgericht werken).

Voorbeeld C: Contextgericht werken

De docent heeft met de leerlingen in de stad afgesproken. Daar gaan de leerlingen mensen interviewen over etalages en de beïnvloeding daarvan op hun koopgedrag. Deze praktijksituatie is gecategoriseerd als C omdat de les plaatsvindt in een reële context en de leerlingen een onderzoekje uitvoeren waarbij ze zelf mensen interviewen.

Voorbeeld D: Doorlopende leerlijnen

De docent bespreekt met de leerlingen dat het belangrijk is dat ze weten waar hun ambitie ligt en welk beroep bij hen past. Deze observatie valt onder D: de docent besteedt aandacht aan het toekomstperspectief van de leerlingen.

Alle toegekende categorieën zijn terug te vinden in onderstaande matrix.

De matrix is als volgt opgebouwd:

Kolom 1: de 9 praktijksituaties

Kolom 2: de toegekende categorieën aan de observaties van de praktijksituaties

Kolom 3: de toegekende categorieën aan de reflecties van de docent op de praktijksituatie in zijn geheel

Kolom 4: de 53 episodes

Kolom 5: de toegekende categorieën aan de observaties van de episodes

Kolom 6: de toegekende categorieën aan de reflecties van de docent op de episode

Tabel 2. Overzicht van de toegekende categorieën per praktijksituatie en episode (volgens de onderzoekers) en reflecties (van de docenten).

I. Praktijksituaties	Observaties	Reflecties docenten	II. Episodes	Observaties	Reflecties docenten
Praktijksituatie 1	C	C	1.1	O	A1 C
		B	1.2	O	A1 C
Praktijksituatie 2	C D	C	2.1	D	-
			2.2	D	A1
			2.3	O	A1
			2.4	A1	A2
			2.5	A1	A1
			2.6	A1	A1
			2.7	A1	-
Praktijksituatie 3	C A2	A1	3.1	A2	C
		A2	3.2	A2	A1/ A2
		C	3.3	A2	A2
			3.4	A2	A1/A2
			3.5	A2	A2
			3.6	A1	-
			3.7	A1 A2	A2
			3.8	A1	A1
			3.9	A1	-
			3.10	O	-
Praktijksituatie 4	C	C	4.1	C/D	C/D
		D	4.2	A1	A1
			4.3	A1	A1/A2
			4.4	A1	A1
Praktijksituatie 5	C	C	5.1	A1	A1
		D	5.2	A2	-
			5.3	A2	A2
			5.4	A1	A1
			5.5	A2	-
			5.6	A2	-
Praktijksituatie 6	C B	C	6.1	B	A2/D
		A1	6.2	B	B/A1/2
		A2	6.3	B/A2	A2
			6.4	O	-
			6.5	O	-
Praktijksituatie 7	D	D	7.1	A1	A1
			7.2	O	O
			7.3	A1/A2	A1/A2
			7.4	A2	A2
			7.5	A2	A2
Praktijksituatie 8	D	D	8.1	D	A1/D
			8.2	D	A1
			8.3	D	A1
			8.4	D/A2	-
			8.5	D/A2	D/A2
			8.6	D	O
Praktijksituatie 9	D	C	9.1	A1	A1
		D	9.2	D/A2	C/D
			9.3	D/A2	D/A2
			9.4	D	-
			9.5	D	D
			9.6	D	D
			9.7	D	-
			9.8	D	-

Legenda:

- A: Aansluiten bij de leerling
- A1: Pedagogisch
- A2: Didactisch
- B: Beroepsgericht werken
- C: Contextgericht werken
- D: Doorlopende leerlijnen
- O: Overige aspecten

Verschillen op het niveau van praktijksituatie in zijn geheel

Voor alle praktijksituaties geldt dat de categorie die de onderzoekers hebben toegekend, overeenkwam met de algemene reflecties op de praktijksituatie door de docent. De meeste docenten hadden het in hun algemene reflectie echter ook over andere aspecten die zij belangrijk vonden. Deze beweegredenen waren niet altijd zichtbaar in het handelen van de docent.

Hierna duiden we per praktijksituatie opvallende verschillen tussen de observaties en reflectie. Bij praktijksituatie 1 vertelde de docent dat het voor leerlingen uit de sector zorg en welzijn het belangrijkste is dat zij leren omgaan met verschillende mensen en dus zo veel mogelijk in contact moeten komen met verschillende mensen. In de praktijksituatie zelf zagen we de docent echter niet ingaan op omgangsaspecten. Naast categorie C (contextgericht onderwijs) heeft deze reflectie ook categorie B (beroepsgericht werken) gekregen.

De docent van praktijksituatie 3 gaf in een algemene reflectie aan dat het in het onderwijs aan deze leerlingen het belangrijkste is dat een docent echte interesse heeft in de leerling en laat merken dat hij hem waardeert. Deze reflectie is naast A2 (didactisch aansluiten) en C (contextgericht onderwijs) ook gelabeld met A1 (pedagogisch aansluiten).

In de algemene reflectie op praktijksituatie 4 heeft de docent het naast contextgericht onderwijs over het belang van doorlopende leerlijnen naar mbo en stage. Deze link werd niet direct gelegd in de les, maar is wel onderdeel van contextgericht werken ('projectonderwijs') waar deze praktijksituatie een onderdeel van was. De docent geeft teksten en opdrachten die aansluiten bij het gewenste niveau op het mbo.

In de algemene reflectie op praktijksituatie 6, die door de onderzoekers gelabeld is als contextgericht en beroepsgericht werken, is het opvallend dat de docent het eerst uitgebreid heeft over de relatie met de leerlingen en het pedagogisch aansluiten bij hun achtergrondsituatie.

Vervolgens gaat de docent in op didactisch handelen en contextgericht onderwijs. Wij, de onderzoekers, zagen vooral het beroepsgericht werken.

Bij praktijksituatie 3 en 6 geven de docenten aan dat zij meer willen samenwerken met docenten van andere vakken. De wiskundedocent wil meer aansluiten bij stageopdrachten of techniekopdrachten en op die manier wiskundevaardigheden in meer levensechte opdrachten oefenen en toepassen. De docent techniek wil nog meer samenwerking met docenten Nederlands en Engels. Hij noemt het leren lezen van instructieteksten in het Nederlands en Engels. Deze reflecties zijn ondergebracht bij A2 (didactisch aansluiten). De leerlingen zijn meer gemotiveerd als zij teksten moeten lezen die zij nodig hebben om iets te maken en/of die aansluiten bij hun interesse.

De reflectie op praktijksituatie 9 ging over doorlopende leerlijnen, en ook over het belang van contextgericht onderwijs. De docent legde inderdaad in haar les elke keer de koppeling tussen taalgebruik en stage. Er werden echter geen concrete contexten gecreëerd, waardoor wij dit voorbeeld hebben gelabeld met categorie D.

Verschillen op episodeniveau

Op episodeniveau is er een verschil tussen het aantal toegekende categorieën aan episodes door ons, de onderzoekers, en de reflecties van de docenten. De docenten hadden niet op elke episode een reflectie. Dit had in de meeste gevallen te maken met het feit dat bij het terugkijken niet is stilgestaan bij elke episode. Als in opeenvolgende episodes hetzelfde handelingsrepertoire te zien was, werden deze om tijdsredenen overgeslagen. Voor dit verschil in aantal hebben wij geen inhoudelijke verklaring.

We zien een paar keer dat de onderzoekers een episode scoorden op B beroepsgericht werken of D doorlopende leerlijnen en de docenten bij deze episode ingaan in op het pedagogisch en/of didactisch aansluiten (A1 en A2) en niet op het vorm geven aan beroepsgericht onderwijs

of het aandacht besteden aan doorlopende leerlijnen. De docenten hebben dus hun focus vooral op de proceskant, de onderzoekers op de inhoud.

In een aantal gevallen viel het op dat de onderzoekers een episode hadden ingedeeld bij didactisch aansluiten, terwijl de docent aangaf te handelen vanuit groepsdynamische en pedagogische beweegredenen zoals het stellen van een controlevraag aan een leerling die zeker het antwoord weet, om er op die manier de vaart in te houden. Als je deze vraag zou stellen aan een leerling die het niet goed weet, haken er leerlingen af, zo geeft deze docent aan.

Een discrepantie van een andere aard is het gegeven dat docenten verschillende keren bij wijze van toelichting op een filmfragment aangeven hoe belangrijk het is om contextrijk, betekenisvol onderwijs te geven. Dit was echter niet altijd te zien in de praktijksituatie zelf. Er werd wel gepraat over het nut ergens van voor een situatie in een stage, maar er werd geen context gecreëerd waarin de situatie werd uitgespeeld.

Samenvattend

Ten aanzien van de discrepanties tussen de observaties van de onderzoekers en reflecties van de docent kunnen we concluderen dat er geen grote verschillen zijn tussen wat de onderzoekers hebben waargenomen en wat de docenten wilden laten zien. Het belangrijkste verschil betreft het vorm geven aan contextgericht onderwijs. Docenten labelen het praten over het nodig hebben van een vaardigheid of competentie in een bepaalde context (vervolgopleiding, stage, beroep) als contextgericht onderwijs. Onderzoekers labelen contextgericht onderwijs als er daadwerkelijk een levensechte context is gecreëerd. Dit kan een interpretatieverschil zijn of het kan te maken hebben met gebrek aan tijd of tools om vorm te geven aan contextgericht onderwijs. In een aantal gevallen worden de beweegredenen van de docent niet direct zichtbaar in het gedrag. Dit betreft met name beweegredenen die te maken hebben met relatie, groepsproces en achtergrond van de leerling.

Als het gaat om de verschillen tussen ideaalbeeld en werkelijkheid, geven docenten aan dat zij meer willen samenwerken met docenten van andere vakken. Dit gaat met name over het integreren van Wiskunde, Nederlands en Engels in de praktijkvakken.

Ten slotte is het opvallend dat de docenten het in de reflecties (algemeen en op de episodeniiveau) eerder en meer over hun pedagogisch handelen hebben dan over de inhoud en didactiek.

3.2 WAT ZEGT HET TOTAALOVERZICHT OVER VMBO-VAKMANSCHAP?

Om een beeld te krijgen van de aspecten van vakmanschap die vmbo-docenten vooral laten zien, hebben we per categorie bekeken hoeveel keer we die categorie hebben toegekend op basis van onze observaties en hoeveel keer op basis van de reflecties. Let wel, toekenning van een categorie gebeurde op grond van: wat laat deze praktijksituatie vooral zien, wat zien we de docent vooral doen en waar heeft de docent het vooral over?

Wij zijn ons ervan bewust dat het beeld dat we schetsen, gebaseerd is op slechts negen praktijksituaties. We verwachten echter dat de resultaten in grote lijnen houdbaar zijn, met name de grove verdeling over de categorieën. Immers het gaat om praktijksituaties op drie verschillende scholen die samen alle sectoren vertegenwoordigen en om een school in een grote stad, een school in een middelgrote stad en een school in een dorp (met regiofunctie). Ook de leerlingpopulaties zijn gevarieerd. Voorts gaat het om drie scholen die op verschillende wijzen vorm geven aan innovaties. De geselecteerde docenten laten ook een brede spreiding zien: docenten van praktijkvakken, avo-vakken (waaronder Nederlands-wiskunde) en mentoren.

Tabel 3. Totaaloverzicht van de categorieën die zijn toegekend aan de praktijksituaties, episodes en reflecties

Categorieën	Praktijksituaties	Reflecties Op praktijksituaties	Episodes	Reflecties op episodes
A1	-	2	13	20
A2	1	2	20	16
B	1	1	3	1
C	7	7	1	4
D	4	5	16	7
O	-	-	5	3
Totaal*	13	17	59	50

Legenda:

A: Aansluiten bij de leerling

A1 Pedagogisch

A2 Didactisch

B: Beroepsgericht werken

C: Contextgericht werken

D: Doorlopende leerlijnen

O: Overige aspecten van vakmanschap

Aantallen tellen op tot meer dan 9 (praktijksituaties) dan wel 53 (episodes) omdat meerdere categorieën konden worden toegekend.

Opvallend aan tabel 3 is dat als het om de praktijksituaties gaat, die vooral geduid kunnen worden als contextueel lesgeven. Onderzoekers en docenten komen hier tot eenzelfde oordeel. Wat betreft de episodes waarin dus nader wordt ingezoomd op het docentgedrag, gaat het vooral om A1 (pedagogisch handelen) en A2 (didactisch handelen), waarbij de onderzoekers de observaties wat sterker interpreteren als didactisch docentgedrag terwijl docenten aangeven hun gedrag zowel pedagogisch als didactisch te duiden. De overige categorieën worden door de docenten nauwelijks gebruikt om hun gedrag te duiden. De onderzoekers daarentegen hebben nog een flink aantal keren het docentgedrag geduid als gericht op doorlopende leerlijnen (16 maal). Hier zien we een verschil tussen de focus van de onderzoekers en die van de docenten. De docenten gaan eerder en meer in op het proces: hun pedagogisch en didactisch handelen. Hierna bespreken we de resultaten wat specifiek en gaan we in op de inhoud van de observaties en reflecties.

3.2.1 Praktijksituaties

In zeven van de negen praktijksituaties heeft de docent (vanuit het vak dat hij geeft) gezorgd voor een context waarin de leerstofinhoud zinvol en betekenisvol voor leerlingen wordt: leren in de stad, leren in een garage, schrijfvaardigheid oefenen in de context van sectororiëntatie of het presenteren van het stageverslag in het kader van motorvoertuigen voor een cijfer voor Nederlands, een praktische doe-opdracht buiten de school. In drie praktijksituaties ging het om het aspect 'aandacht voor doorlopende leerlijnen', waarvan twee praktijksituaties een klassikaal gesprek over stages inhielden met de mentor en bij één praktijksituatie 'planmatig werken' een belangrijk thema was.

De reflecties van de docent op de gehele praktijksituatie gaan met name over het scheppen van een krachtige leeromgeving, bij voorkeur een levensechte context, en het belang van praktische opdrachten. Docenten zeggen dat hiervoor branchedeskundigheid, ervaring in het bedrijfsleven, contacten hebben en onderhouden met het bedrijfsleven en kunnen samenwerken met docenten van andere vakken van belang is. Het lesgeven op het vmbo gaat verder dan je vak. Je bereidt voor op een beroepsrichting, je moet willen zien waar je vak belangrijk voor is. De docent moet goed op de hoogte zijn van de sectoren en de verschillende beroepen.

Vier van de negen praktijksituaties laten aandacht voor doorlopende leerlijnen zien: beroepeno-riëntatie, stagegesprekken, gesprekken over algemene vaardigheden die je nodig hebt bij het solliciteren naar een stageplek of tijdens je stage. Binnen het project Bedrijfsmatig werken kop-

pelt de docent het planmatig werken in de klas aan het planmatig werken dat zij tijdens hun stage hebben ervaren. Verschillende docenten hebben het in hun reflectie over de aansluiting met het mbo. Zij leggen contact met het mbo om voor hun vak een doorlopende leerlijn te realiseren en de aansluiting voor de leerlingen te optimaliseren. Ook stagebezoeken zijn van belang om leerlingen te leren kennen in een andere situatie en te onderzoeken welke algemene vaardigheden worden vereist.

Beroepsgericht werken (werken aan beroepsinhouden van een bepaald beroep) zien we in één van de negen praktijksituaties. Dit was bij het praktijkvak motorvoertuigen in de garage waarin de leerlingen al sleutelend aan auto's de theorie leren door interventies van de docent en de andere helft van de klas een proefexamen maakte over een onderwerp van motorvoertuigentechniek. De docent behandelt de theorie 'just in time, just enough', aansluitend bij waar de leerlingen mee bezig zijn en wat zij aankunnen. De kennisbasis van het vak heeft de docent in zijn hoofd: gebaseerd op de eindtermen en de aansluiting op het mbo en de praktijk. Bij de andere praktijksituaties werd er geen koppeling gemaakt met de beroepsinhoud, wel met algemene vaardigheden als presenteren en klantvriendelijk zijn.

In een reflectie op de praktijksituatie die plaatsvond in de stad, voegt de docent toe dat het belangrijk is dat leerlingen in contact komen met veel verschillende mensen en leren omgaan met mensen in het kader van beroepen in zorg en welzijn. Dat was een belangrijke reden om een opdracht in de stad uit te voeren.

Verschillende docenten gaven aan dat teksten met beroepsinhoud bij Nederlands en Engels gelezen zouden moeten worden en dat de inhoud van Wiskunde gekoppeld kan worden aan praktijkvakken en stageopdrachten. (Deze reflecties zijn in de categorie C geplaatst en hebben ook met beroepsinhoud te maken, categorie B.)

3.2.2 Episodes

De meeste episodes laten pedagogisch en didactisch handelen van de docent zien en aandacht voor doorlopende leerlijnen in de vorm van onderwijsleergesprekken over stages en algemene vaardigheden die daarvoor nodig zijn.

Het pedagogisch handelen wordt gekenmerkt door contact maken met de leerling en de groep (veel aankijken, ook wel lijfelijk contact maken, informele gesprekjes voeren met de leerlingen, aansluiting vinden door grappen, humoristische opmerkingen). De docenten scheppen een veilige sfeer door rolmodel te zijn, gedrag en regels te bespreken, alle leerlingen in de gaten te houden. Opvallend is de relatie tussen de leerlingen en de docent: er is geen strijd, leerlingen luisteren, de docent blijft vriendelijk.

Het didactisch handelen wordt gekenmerkt door het koppelen van nieuwe leerstof of opdrachten die de leerlingen moeten maken aan het nut voor de stage, vervolgopleiding of beroep. De leerstof wordt zo veel mogelijk geconcretiseerd en gevisualiseerd. Modelleren (het hardop denken en voordoen) is een belangrijke stap in de instructie. Qua werkvormen zien we onderwijsleergesprekken en individueel werken.

3.2.3 Reflecties

De meeste reflecties gaan over het pedagogisch en didactisch aansluiten bij de leerlingen: de leerling bij de les houden, motiveren, contact maken, aansluiten bij hun leefwereld en stage. In veel reflecties kwam terug dat het belangrijk is om het nut aan te geven van wat de leerlingen leren op school. Dit wordt gekoppeld aan stage en beroep.

In veel reflecties op het pedagogisch en didactisch handelen kwam de beroepsidentiteit naar voren: veel docenten noemen expliciet dat zij het leuk vinden om aan vmbo-leerlingen les te geven. Zij vinden het leuke kinderen en vinden het een uitdaging om hen verder te helpen. Zij houden van hun werk. Zij zijn altijd op zoek naar nieuwe manieren om de klas en leerlingen te motiveren. Zij moeten wel over hun vak heenkijken.

Het bedenken van praktische doe-opdrachten en buiten de school leren vinden de docenten belangrijk.

Samenwerken met andere vakken en met het bedrijfsleven geeft meerwaarde. Daarmee maak je het onderwijs betekenisvoller en functioneler. De lerarenopleiding zou hier meer op gericht moeten zijn.

Opvallend is dat het in de geselecteerde lessen weinig tot niet ging om de beroepsinhoud – categorie B. Ook als de setting contextrijk gemaakt is, is er weinig tot geen koppeling naar beroepsinhoud. Het meeste handelen is gericht op het maken van contact met de leerling, het stimuleren/motiveren van individuele leerling en de gehele groep, en op het bespreken van alge-

mene vaardigheden, zoals jezelf presenteren, plannen en klantvriendelijk zijn. We hebben geen praktijksituaties gezien waarin leerlingen deze algemene vaardigheden daadwerkelijk oefenden.

3.3 CONCRETE BEELDEN VAN UMBO-VAKMANSCHAP

Op basis van de gecategoriseerde data (zie tabel 2 en 3) hebben we bij elke categorie die we onderscheiden een 'vignet' gemaakt waarin zo concreet mogelijk staat beschreven wat een docent doet, weet, denkt en vindt. Categorie 'overig' is niet tot een vignet gemaakt omdat er te weinig data binnen deze categorie zijn gevallen. Om de vignetten te maken, hebben we de data vanuit verschillende invalshoeken bekeken:

- Vanuit de SBL-competenties waarbij we inventariseerden: wat doen de docenten en welke kennis hebben ze?
- Vanuit de rollen (Van den Berg, 2002): welke rollen hebben de docenten?

Om tot de vignetbeschrijving te komen (zie paragraaf 2.5.2) zijn eerst portretten gemaakt van de docenten waarbij we de identiteit en de overtuiging van de docent probeerden te verwoorden: wat is het voor een docent? Wat vindt deze docent belangrijk? Wat is het voor iemand? Wat denkt hij, wat doet hij? Wat zagen we hem vooral doen?

Als voorbeeld geven we hier één portret.

Anouk, docent Nederlands en mentor

Vindt het belangrijk als mentor te weten waar leerlingen stage lopen, hoe het gaat op de stage, of ze een stageplaats hebben gevonden. Bezoekt leerlingen ook op de stageplaatsen. Op die manier leert ze de leerling op een andere manier kennen.

Zowel voor haar vak Nederlands als voor haar mentorschap bezoekt ze regelmatig bedrijven en het mbo. 'Als docent moet je weten wat de maatschappij vraagt, de bedrijfscultuur kennen, praten met mensen uit bedrijven, met vrienden voorbeelden aandragen van leerlingen en vragen of die vrienden dat zouden accepteren in hun werk.'

Voor het vak Nederlands vindt ze het belangrijk te weten welke eisen er aan de taalvaardigheid worden gesteld bij bedrijven en in het mbo. Ze ontwerpt functionele opdrachten die zinvol en betekenisvol zijn voor de leerlingen.

Impressie van een les

Anouk ontvangt de leerlingen bij de deur. Ze maakt met elke leerling kort een praatje. Ze maant een leerling niet te rennen maar rustig naar zijn plaats te gaan. 'Dit doe je ook niet als je stage loopt. Daar gelden dezelfde regels.' Tijdens de les maakt Anouk haar mentorleerlingen bewust van het belang van correct taalgebruik en een goede presentatie in stages. Dit doet zij door in een onderwijsleergesprek leerlingen te vragen naar hun stage. Daar haalt zij voorbeelden van taalgebruik uit waarop zij de leerlingen laat reageren.

We vervolgen hier met de vijf onderscheiden vignetten:

1. Pedagogisch aansluiten bij de leerlingen
2. (Vak)didactisch aansluiten bij de leerlingen
3. Beroepsgericht werken
4. Contextgericht werken
5. Doorlopende leerlijnen

Vignet 1 Pedagogisch aansluiten bij de leerlingen

De vmbo-docent vindt het leuk en ziet het als een uitdaging om les te geven aan vmbo-leerlingen, die een grote diversiteit laten zien aan talenten en achtergronden en die gemotiveerd zijn voor concrete direct bruikbare inhoud waarvan zij het nut inzien.

De vmbo-docent is voortdurend op zoek naar manieren om leerlingen te bereiken en te stimuleren/motiveren op individueel en groepsniveau. Daarbij lijkt het te gaan om een mix van twee belangrijke ingrediënten: relatie en inspiratie. De docent in het vmbo investeert veel in het contact en de relatie met de leerlingen. Zo ontvangt de docent bij elke les de leerlingen bij de deur. Hij maakt contact, een praatje en zorgt ervoor dat elke leerling gezien is. Ook tijdens de les is er veel oogcontact en tijdens het zelfstandig werken is er tijd voor informele gesprekjes. De docent weet dat (meer dan in het havo en vwo) een goede relatie tussen de docent en de leerling voorwaardelijk is voor het leren en de docent speelt daar een belangrijke rol in. Veel leerlingen leren voor de docent. Vanuit het contact werkt de docent aan het ontwikkelen van houdingsaspecten, kennis en vaardigheden.

De docent kent de interesse, de achtergrond en de situatie van de leerlingen en gebruikt deze kennis bij het contact maken, motiveren, reageren op storend gedrag, en het begeleiden van het groepsproces.

Het leiderschapsgedrag dat de docent vertoont, kenmerkt zich door een combinatie van taakgericht, structurerend en richtinggevend leiden en leiden vanuit samenbinden, zorgen, steunen en vriendelijkheid. De docent heeft overzicht en overzicht. Constant houdt de docent de groep in de gaten. Hij toont echte interesse in de leerling en behandelt de leerling respectvol. Hij balanceert tussen het afstemmen op de individuele leerling en de groep. Kennis van groepsdynamica, kennis van de leerlingen en inzicht in zichzelf zijn van invloed op het pedagogisch optreden.

De docent creëert een veilig klimaat door na te denken over de klassen- en schoolregels (wat accepteer ik wel/niet, hoe ga ik om met storend gedrag) en te communiceren over de regels. De vmbo-docent kent de leerling en kan storend gedrag plaatsen. Hij weet welk gedrag kan escaleren en wat onschuldig is.

De docent benadert de leerling en de klas in zijn geheel positief. Hij weet dat dit de toon zet en bepalend is voor het volgende contact dat zij hebben.

Structuur en duidelijkheid over wat de leerlingen moeten doen en waar de les over gaat, biedt veiligheid en geeft zelfvertrouwen en is van invloed op het gedrag van de leerlingen. De rol van expert, inspirator, didacticus en pedagoog zijn nauw met elkaar verweven.

De vmbo-docent is zich bewust van zijn opvoedende taak in het respectvol omgaan met elkaar en effectief communiceren in verschillende situaties en bedrijfsculturen waarin leerlingen terecht kunnen komen tijdens hun opleiding en na hun opleiding. Hiertoe verdiept hij zich enerzijds in de taal en omgangsvormen van leerlingen en anderzijds in de cultuur van bedrijven waar leerlingen tijdens stage of vervolgopleiding terecht kunnen komen.

Onderliggend aan de kennis en vaardigheden die de docent nodig heeft om zo goed mogelijk pedagogisch aan te sluiten bij de leerlingen is: het authentiek zijn (jezelf zijn) en het hebben van een identiteit die zich kenmerkt door overtuigingen als: 'Ik vind het leuk om les te geven aan vmbo-leerlingen die een grote diversiteit aan talenten en achtergronden met zich meebrengen. Naast mijn vak vind ik het boeiend om mij te verdiepen in de leerlingen en hun te helpen en mij te verdiepen in het beroepenveld waarin leerlingen terechtkomen.'

Vignet 2 (Vak)didactisch aansluiten bij de leerlingen

Het didactisch handelen van de vmbo-docent gaat hand in hand met het pedagogisch handelen. Het contact houden met de groep en de leerling die dreigt af te haken, het ingaan op storend en wenselijk gedrag, het zorgen voor een veilig klimaat is voortdurend aan de orde tijdens het begeleiden van het leerproces. Interactie, didactiek en pedagogiek zijn sterk met elkaar verweven.

De vmbo-docent is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op zijn vakgebied; hij weet welke kennis en vaardigheden de leerlingen nodig hebben in hun stages, toekomstige beroepen en op het mbo. Door regelmatig contact met bedrijven, weet hij wat er van leerlingen wordt gevraagd. Dit geldt voor zowel de praktijkvakken als de avo-vakken. De vmbo-docent besteedt naast zijn vakvaardigheden ook aandacht aan algemene vaardigheden (omgangsvormen, taalvaardigheid, zelfstandig werken, initiatief nemen, plannen, leren, rekenen), signaleert problemen op dit terrein en werkt samen met andere docenten om de problemen op te lossen.

De vmbo-docent kijkt over zijn vak heen. De vakken worden in het vmbo zo veel mogelijk in samenhang en geïntegreerd aangeboden. Dat betekent voor de docent dat hij goed op de hoogte is van de eindtermen en leerlijnen van zijn eigen vak en die van andere vakken, zodat hij zijn vak geïntegreerd en flexibel kan aanbieden. Daartoe is kunnen samenwerken met collega's een belangrijke vaardigheid. Zo werken docenten Nederlands in het vmbo samen met docenten van praktijkvakken om functionele en betekenisvolle opdrachten voor de leerlingen te ontwerpen, bijvoorbeeld

beeld schrijf- en leesopdrachten die zij moeten doen voor het praktijkvak of stage. De docenten weten dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn voor praktische opdrachten die betekenisvol zijn.

De docent legt zo veel mogelijk uit wat het nut en doel is van een instructie of opdracht. Daarbij refereert de docent zo mogelijk aan stages, vervolgopleidingen en potentiële beroepen.

De vmbo-docent zoekt naar de beste manier om abstracte termen uit te leggen met behulp van een concrete context uit de belevingswereld van de leerling. De docent sluit aan bij wat de leerling kan en weet. Dit doet hij door nieuwe lesstof te koppelen aan eerder behandelde leerstof. Hij weet welke mogelijke taalproblemen een leerling kan tegenkomen. Hij activeert de voorkennis van de leerlingen door vragen te stellen.

De docent biedt veel structuur en overzicht. Modelling (hardop verwoorden van denkstappen) is een veel voorkomend principe in de klassikale instructie. Leerlingen die niet voldoende hebben aan de klassikale instructie worden individueel begeleid. Daarbij maakt de docent eerst contact. Met doorvraagtechnieken komt de docent erachter wat de leerling wel/niet kan en brengt hij het denkproces op gang. De docent differentieert in zijn coaching (stimuleert meer/minder de zelfsturing) en eisen. Zo mogelijk geeft de docent opdrachten waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Dit bevordert de motivatie van de leerling.

Het op een eenvoudige manier kunnen uitleggen van de leerstof, het bewust zijn van de denkstappen die je maakt en deze op een duidelijke manier verwoorden, het kunnen differentiëren en het ontwerpen van betekenisvol lesmateriaal betekent dat de docent goed de kern van zijn vakthema's moet begrijpen en boven zijn vak moet kunnen staan.

Vignet 3 Beroepsgericht werken

De vmbo-docent plaatst zijn vak in het perspectief van opleiden voor een beroep. Hij gaat uit van de beroepspraktijk waarin leerlingen terecht kunnen komen of al werken als stagiair, of geplaatst zijn door een levensechte simulatie op school. De docent verbindt de praktijkervaring van de leerling met de nodige theoretische kennis. Dit doet hij door de leerlingen te laten verwoorden wat hij aan het doen is, waarom hij dat op die manier doet, hoe je dat aanduidt in vakjargon. De docent vult aan, vraagt dóór en laat leerlingen zo nodig passende theorie opzoeken. Ook oefent hij een vaardigheid of besteedt hij aandacht aan houdingsaspecten en beroepsidentiteit.

In beroepsgericht onderwijs zijn ondersteunende vakken als Nederlands, Engels, Duits en Wiskunde zo veel mogelijk geïntegreerd met de sectorvakken: praktijkvakken, stages en sectororiëntatie. Het wegen, meten, uitrekenen van kosten, instructies lezen, werkoverleg voeren, presentatievaardigheden worden in de praktijk geoefend en/of bij de ondersteunende vakken extra uitgelegd en verdiept. Zo behandelt de wiskundedocent het berekenen van procenten als leerlingen uitverkoop in de schoolwinkel hebben of btw moeten berekenen, laat hij leerlingen berekenen wat de oppervlakte is van het lokaal zorg en welzijn en wat het nieuwe marmoleum gaat kosten. De docent Nederlands besteedt aandacht aan conventies en passend taalgebruik als leerlingen bezig zijn hun visitekaartje te ontwerpen voor de bijeenkomst speeddaten met bedrijven.

Beroepsgericht werken betekent dan ook goed op de hoogte zijn van het programma van de leerlingen en samenwerken met docenten van andere vakken. Het vraagt van de docent de leerlijnen en eindtermen van zijn vak goed te kennen en boven de stof te staan. Op die manier kan hij flexibel met zijn vak omgaan en vanuit verschillende toepassingscontexten de leerstof behandelen. Hij staat boven de stof.

De docent kan functionele toepassingsopdrachten via simulatie, stage-ervaringen, uit een boek (theoretisch) of via internet ontwerpen en geven. De docent maakt gebruik van stage-ervaringen van leerlingen in zijn lessen om het oefenen met beroepsinhouden af te stemmen op de belevingswereld van de leerlingen.

Het spanningsveld binnen beroepsgericht werken voor de vmbo-docent is de driehoek: eindtermen van het eindexamen, kennis en vaardigheden die de vervolgopleidingen binnen het mbo vragen en de kennis en vaardigheden die de bedrijven daadwerkelijk eisen. Dit maakt dat de docent vanuit een breed perspectief met zijn vak bezig is. Hij is geïnteresseerd in de ontwikkelingen op zijn vakgebied en houdt bij wat gevraagd wordt in de verschillende beroepssectoren. Dit doet hij door regelmatig het mbo en bedrijven te bezoeken, contacten te maken en te onderhouden, en stagebezoeken af te leggen. Deze ervaringen en opgedane kennis gebruikt de docent om het onderwijs over beroepsinhouden betekenisvol vorm te geven en de leerlingen uit te leggen waarom het nuttig is dat zij iets moeten leren.

Vignet 4 Contextgericht werken

De meeste vmbo-leerlingen worden gemotiveerd als zij het nut zien, en liefst ervaren, van wat zij moeten leren. Daarom creëren docenten contexten waarin de leerlingen de leerstof op praktische en betekenisvolle manier kunnen oefenen. Een context kan een situatie zijn (bijvoorbeeld een rollenspel), een opdracht die leerlingen krijgen van mensen uit de praktijk (een fiets opknappen, een bank voor een schoolplein maken), een gesimuleerde praktijksituatie of werkplaats. Op veel scholen worden de praktijkvakken gegeven in de vorm van bedrijfssimulaties (kantoren, garages, kinderdagverblijf) waarin gewerkt wordt met echte opdrachtgevers. Vanuit deze simulaties wordt de theorie aangeboden en zijn avo-vakken ondersteunend. Deze manier van werken vraagt een goed doordacht onderwijsconcept dat gedragen wordt

door het team, goede samenwerking tussen de collega's, samenwerking met bedrijven voor spullen en opdrachten maar ook het actueel houden van kennis en vaardigheden.

Het meedenken over nieuwe onderwijsvormen en het gezamenlijk ontwerpen van praktisch, betekenisvol onderwijs, dat aan de ene kant aansluit bij de behoeften van de leerlingen en aan de andere kant aansluit bij de bedrijven, is aan de orde van de dag. Dat doet een beroep op docentvaardigheden als: samenwerken, materiaal ontwikkelen, contacten onderhouden met het bedrijfsleven en netwerken. Het vraagt om een uitgebreider handelingsrepertoire van lesgeven: coachen, voortgangsgesprekken voeren, gidsen van individuele leerlingen. De vakexpertise wordt ingezet bij het ontwerpen van opdrachten, het geven van workshops, leerlingen individueel begeleiden en 'just in time, just enough' behandelen van de theorie gekoppeld aan de praktijk.

Kennis van het bedrijfsleven is bij contextgericht werken onontbeerlijk, ook voor de avo-docenten. Deze zetten hun vak functioneel in, bijvoorbeeld voor het aanleren van vaardigheden als werkoverleg, vergaderen, presenteren, brieven schrijven.

Ook in meer traditionele lessen werkt de docent zo veel mogelijk contextgericht. Hij creëert in zijn les reële contexten waarin leerlingen vaardigheden toepassen en oefenen. Bijvoorbeeld: de leerlingen meten met behulp van een hoogtemeter de hoogte van het schoolgebouw op of de leerlingen spelen rollenspellen waarin zij leren hoe zij hun visitekaartje kunnen presenteren bij speeddaten met bedrijven. Dit vraagt van de docent: up-to-date kennis van waar de leerlingen mee bezig zijn, kennis van wat bedrijven kunnen vragen, creativiteit, klassenmanagement en specifieke begeleidingsvaardigheden. Leerlingen regelmatig bezoeken op stages geeft aan de docenten input om dergelijke opdrachten te ontwerpen. Het vraagt ook flexibel met de lesstof om kunnen gaan.

Vignet 5 Doorlopende leerlijnen

Een vmbo-docent is ook mentor. De mentor helpt de leerling bij het ontdekken van zijn kwaliteiten en affiniteit en begeleidt hem bij het maken van een beroepskeuze. Daarvoor is het nodig dat hij goed op de hoogte is van de sectoren en mogelijke beroepen.

De vmbo-docent besteedt aandacht aan algemene vaardigheden zoals solliciteren, jezelf presenteren, klantvriendelijk zijn, initiatief nemen, samenwerken enzovoort. Daarvoor bezoekt hij leerlingen regelmatig op stageplekken en gaat hij zelf op bedrijfsbezoek. Zo leert hij wat er van leerlingen wordt verwacht in verschillende beroepscontexten en waar zij tegenaan lopen. Aandacht voor taal en conventies is een must. Hierin heeft de docent Nederlands een spilfunctie, ook naar collega's toe. Het werkt als alle docenten letten op correct taalgebruik en de juiste conventies. Samenwerking is belangrijk.

Ook bezoekt de docent het mbo en oud-leerlingen om ervoor te zorgen dat er een goede aansluiting is op de vervolgopleiding en dat leerlijnen door lopen. Veel docenten werken samen met het mbo om de aansluiting te optimaliseren. Zij observeren lessen en bekijken de methodes van het mbo.

Er zijn verschillende praktijkvoorbeelden waarin leerlingen van het mbo en vmbo samenwerken. Voor de vmbo-leerlingen is dit een goede manier om het mbo te leren kennen. De mbo-leerling leert te coachen en leiding te geven.

De vmbo-docent vindt dat je als docent moet zien wat er te koop is in bedrijven en de maatschappij. Zitten bedrijven bijvoorbeeld te springen om personeel? Om welk personeel? Wat zijn de prognoses? Ervaring in het bedrijfsleven is relevant. Ook als het gaat om het omgaan met verschillende mensen.

44

SAMENVATTING EN CONCLUSIES

De centrale vraagstelling in dit onderzoek was: 'In welke beelden en gedragsindicatoren is het vakmanschap van de vmbo-docent beroepsgerichte leerwegen bovenbouw, zoals geëxpliciteerd door de leerwerkgemeenschappen binnen het project, te benoemen?'

Hiertoe hebben we de beschrijving van het vakmanschap door de leerwerkgemeenschappen van de participerende drie vmbo-scholen, mede met inzichten vanuit enkele andere bronnen, samengevat in vier categorieën:

1. Pedagogisch en didactisch aansluiten bij de leerlingen
2. Beroepsgericht werken
3. Contextgericht werken
4. Doorlopende leerlijnen

We hebben docenten die dit vakmanschap laten zien volgens de leerwerkgemeenschappen en leerlingen, gefilmd en geïnterviewd volgens de Stimulated Recall Methode. Zowel de observaties als de reflecties leverden de onderzoeksdata voor het beantwoorden van onze deelvragen:

- a) Hoe geven docenten in de praktijk vorm aan het beschreven vakmanschap?
- b) Wat zijn de beweegredenen en reflecties van de docenten ten aanzien van dit handelen?
- c) Zijn er discrepanties tussen de werkelijkheid en de reflecties die de docenten geven op hun handelen?
- d) Welke beelden en gedragsindicatoren ten aanzien van het beschreven vakmanschap van de vmbo-docenten komen uit de antwoorden op de eerdere drie vragen naar voren?

a) Hoe geven docenten in de praktijk vorm aan het beschreven vakmanschap?

De docenten geven vooral vorm aan het beschreven vakmanschap door zo veel mogelijk contextgericht onderwijs te geven. Dit varieert van het creëren van een zinvolle context bij het vak Nederlands (bijvoorbeeld het geven van een presentatie bij een praktijkvak) tot levensechte beroepspraktijksimulaties en leren buiten school op stage.

Op interactieniveau ligt de focus op didactisch en pedagogisch handelen. Didactisch handelen wordt gekenmerkt door: concretiseren en contextualiseren van de lesstof, aangeven wat het nut is van de lesstof voor werk of stage, modelling (hardopdenkend voordoen) en visualiseren. Het pedagogisch handelen wordt gekenmerkt door het maken van contact, het stimuleren van leerlingen om aan het werk te gaan en het voorleven en bespreken van gedragsregels en omgangsvormen.

Inhoudelijk gaat het vooral om algemene vaardigheden die leerlingen nodig hebben in toekomstige beroepssituaties of beroepsopleidingssituaties: presenteren, solliciteren, plannen, vergaderen, communiceren (aandacht voor doorlopende leerlijnen). In mindere mate zien we aandacht voor specifieke beroepsinhouden. In het mbo zal dat pregnanter aanwezig zijn omdat het mbo opleidt voor een beroep.

b) Wat zijn de beweegredenen en reflecties van de docenten ten aanzien van dit handelen?

Het belangrijkste vinden de docenten het contact en de relatie met de leerling en de groep in zijn geheel. Hier besteden zij veel tijd aan. Bij hun pedagogische en didactische keuzes is het goed houden van het groepsproces en het stimuleren/activeren van leerlingen die het moeilijk hebben of dreigen af te haken fundamenteel.

De docenten zijn voortdurend op zoek naar manieren om de leerlingen te motiveren. Enerzijds via een persoonlijke band, anderzijds door de leerlingen in aanraking te laten komen met het beroepenveld in de vorm van stages en door het onderwijs betekenisvol en samenhangend te maken. Samenwerken met docenten van andere vakken en samenwerken met het bedrijfsleven en mbo vinden zij noodzakelijk.

De docenten vinden het ook belangrijk leerlingen te bezoeken op hun stage. Zo zien zij de leerling in een andere omgeving en bouwen zij branchedeskundigheid op. Zij vinden het noodzakelijk om te weten welke algemene vaardigheden worden gevraagd in de verschillende sectoren en beroepen.

Verschillende docenten geven aan rolmodel te willen zijn voor de leerling en wijzen op de opvoedende taak: omgaan met elkaar, je aan afspraken houden, plannen, sociale en communicatieve vaardigheden.

c) Zijn er discrepanties tussen de werkelijkheid en de reflecties die de docenten geven op hun handelen?

Niet altijd zijn de beweegredenen van de docenten direct zichtbaar in concreet handelen. Veel keuzes hebben te maken met het goed houden van de sfeer in de klas en het motiveren van leerlingen die dreigen af te haken. Verschillende docenten geven aan nog meer geïntegreerd te willen werken: instructieteksten uit praktijkvakken bij Nederlands en Engels behandelen en toepassingsoopdrachten maken bij wiskunde in de context van het praktijkvak of de stage. Contextgericht werken kan nog meer vorm krijgen in de praktijk door verschillende aspecten van wat een echte praktijksituatie is, te benutten.

d) Welke beelden en gedragsindicatoren ten aanzien van het beschreven vakmanschap van de vmbo-docenten komen uit de antwoorden op de eerdere drie vragen naar voren?

Het vakmanschap van een vmbo-docent komt sterk tot uiting in zowel de pedagogische als didactische competentie die de docent inzet om de leerlingen te stimuleren. Enerzijds stimuleert de docent de leerling door te werken aan een goede relatie met de leerling (dusdanig dat de leerling werkt voor de docent). Anderzijds stimuleert de docent de leerling door het geven van betekenisvol onderwijs dat aansluit bij wat de leerling kan en wil bereiken. Dit vraagt op beide terreinen specifieke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten die verder gaan dan hun eigen vak, maar ook – zoals docenten aangeven – aspecten die minder grijpbaar zijn, zoals passie en overtuiging. De docenten vinden het leuk om les te geven aan de vmbo-doelgroep en vinden het een uitdaging leerlingen te helpen bij hun verdere ontwikkeling. Zij zijn altijd op zoek naar nieuwe manieren om leerlingen te laten leren en zo goed mogelijk voor te bereiden op de toekomst. Daarbij past dat zij bijhouden welke beroepsmogelijkheden er zijn voor leerlingen in de regio en welke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten daarbij worden gevraagd.

Het is opvallend dat de docenten die geselecteerd waren voor ons onderzoek, leiderschap en interactiepatronen laten zien die vallen in het kwadrant boven-naast en naast-boven van de Roos van Leary (een veelvuldig gebruikt model door docenten waarmee de relatie tussen de docent en de klas in kaart kan worden gebracht). Boven-naast staat voor leidend gedrag (taakgericht en structurerend) en naast-boven voor helpend gedrag (samenbinden, zorgen, steunen, vriendelijkheid). Het valt op dat de docenten bewust werken vanuit contact en relatie met de leerling. De docenten nemen leiding en geven hier vorm aan op een vriendelijke manier en vanuit een positieve benadering. Authenticiteit speelt een belangrijke rol bij het opbouwen van een relatie en het krijgen van gezag.

Docenten geven aan dat het belangrijk is de achtergronden en de situatie van de leerlingen te kennen, zodat zij passend op het gedrag van de leerling kunnen reageren.

Een belangrijk aspect van vmbo-vakmanschap is het vorm geven aan contextgericht onderwijs: het creëren van levensechte simulaties, het geven van opdrachten die betekenisvol zijn (zoals bij Nederlands een presentatie laten geven over de stage) en het maken van praktische opdrachten. Alle docenten op het vmbo hebben een taak in de ontwikkeling van algemene vaardigheden die sterk zijn ontleend aan wat bedrijven eisen, en een taak in de loopbaanoriëntatie van leerlingen. Dit betekent dat een docent op de hoogte moet zijn van het bedrijfsleven. Uit ons onderzoek blijkt dat het een voordeel is als docenten uit het bedrijfsleven komen. Zij weten wat er te koop is en zij kunnen gemakkelijk hun vakinhoud aanbieden in een betekenisvolle context voor de leerlingen. Zij beschikken over een netwerk en weten dit goed te benutten. Ze leggen gemakkelijk contact met het bedrijfsleven.

Het concretiseren van de theorie aansluitend bij de belevingswereld en taalvaardigheid van de leerlingen is een essentiële kunde. Ook het verbinden van theorie aan de praktijk of praktische vaardigheden is een belangrijk onderdeel van de beroepsdidactiek in het vmbo. De docenten moeten boven hun vak staan omdat zij flexibel met hun vak om moeten kunnen gaan, verbanden moeten kunnen leggen met andere vakken en beroepscontexten en het principe van 'just in time, just enough' moeten kunnen toepassen.

Samenwerken met collega's van andere vakken en het eigen vak in samenhang of geïntegreerd aanbieden is in het vmbo aan de orde van de dag. Daarbij past over je vak en school heen kijken. Dit zal een meer prominente plek in de professionalisering en opleiding van docenten moeten krijgen.

Als we onze bevindingen leggen op de rollen die worden onderscheiden door Van den Berg (2002) dan passen de beelden van het vakmanschap op de beschreven rollen: pionier (het vormgeven van onderwijsverbetering in samenwerking met collega's van andere vakken en bedrijven), netwerker (het samenwerken met partners in het mbo en bedrijfsleven), routeplanners (het

ondersteunen van leerlingen in het maken van keuzes in het beroepsonderwijs), verhalenvertellers (het verbinden van nieuwe kennis aan ervaringen van leerlingen en wat zij nodig hebben in een toekomstig beroep), expert (het geven van instructies waarbij de docenten differentiëren naar behoefte van de leerling en waarbij zij leerlingen helpen reflecteren in het perspectief van de toekomstige beroepspraktijk), gids (het coachen van de leerling met betrekking tot zelfverantwoordelijkheid, keuzes, houding en gedrag).

We sluiten af met de woorden van Onstenk (2009): 'De kwaliteit van de docent resulteert in een combinatie van bekwaamheid en betrokkenheid.' Deze combinatie kwam sterk naar voren in de observaties en reflecties van de docenten uit ons onderzoek.

LITERATUUR

- Berg, J. van den (2002). Leermeesters in het onderwijs. *Profiel, vakblad voor de bve-sector*, 11(9/10), 12-16.
- Bruijn, E. de (2009). De docent beroepsonderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden In Hogeschool Utrecht (2009). *De identiteit van de hbo-professional* (18-24). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bruijn, E. de & A. Kleef (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Clarke, D. & H. Hollingsworth (2002). The value of video in professional development to promote teacher reflective practices. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Geurts, J. (2006). Talentvol vakmanschap. Roc als loopbaancentrum in nieuw perspectief, *Profiel, vakblad voor de bve-sector* 14 (5), 12-15.
- Glaudé, M., J. van den Berg & E. de Bruijn (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs, beschouwing van de stimulated recall methode*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo).
- Koster, B. & J. Onstenk (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren*. Nederlandse boeken, paperback.
- Meijer, P., A. Zanting en N. Verloop (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. *VELON Tijdschrift*, 22(1), 9-16.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Sanden, J. M. M. van der (2004). *Ergens goed in worden*. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&112>

BIJLAGEN

UMBO-VAKMANSCHAP

IN BEELD

1. Vragenlijst selectie praktijksituaties door LWG's
2. Vragenlijst selectie praktijksituaties door leerlingen
3. Zoekcriteria vakmanschap
4. Interviewleidraad SRI

1. VRAGENLIJST SELECTIE PRAKTIJKSITUATIES DOOR LWG'S

Vragenlijst selectie praktijksituaties vakmanschap vmbo/bovenbouw

School:

Namen LWG-leden:

Datum:

Doel:

Het onderzoek, waarvoor jullie deze vragenlijst invullen, is gericht op praktijksituaties waarin docenten de door de LWG's beschreven vmbo-vakmanschap laten zien. De praktijksituaties moeten voldoen aan minimaal één van de vier zoekcriteria ten aanzien van het beschreven vakmanschap (zie bijlage).

Wij zoeken bij voorkeur 3 verschillende praktijksituaties om te filmen (bv: mentorles, avo-les, praktijkles). Het is mogelijk dat de praktijksituaties gegeven worden door drie verschillende docenten of door 2 docenten in drie verschillende praktijksituaties. In de praktijksituaties laat de docent verschillende aspecten van vakmanschap zien: beroepsperspectief, beroepsgericht onderwijs, aansluiten bij verschillen tussen leerlingen, doorlopende leerlijnen.

Hoofdvraag:

Kunnen jullie voorbeelden geven van praktijksituaties waarin het beschreven vmbo-vakmanschap op jullie school wordt getoond?

Aanpak:

Aan de leden van de leerwerkgemeenschap, waaronder in ieder geval de schoolprojectleider en de schoolopleider, wordt gevraagd aan de hand van onderstaande vragenlijst de praktijksituaties te selecteren.

Vul de lijst in en graag retourneren vóór woensdag 10 november aan Wenja.heusdens@hu.nl

Vragenlijst:

A Aansluiten bij de leerlingen

Een belangrijk aspect van vmbo-vakmanschap is rekening houden met verschillen tussen de leerlingen en het onderwijs daarop afstemmen. De verschillen kunnen te maken hebben met motivatie, leerstijl, leerproblemen, kwaliteiten, ambities, gedragsproblemen, sociaal-emotionele problemen, taalproblemen, cultuurproblemen.

Kunnen jullie een docent noemen die dat het beste doet?

Waarom noemen jullie deze docent?

Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?

welke praktijksituatie (avo-les, praktijkles, mentorles) laat de docent dit zien?

Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) laten zien?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

B Beroepsgericht/contextrijk onderwijs

Een belangrijk aspect van vmbo-vakmanschap is het kunnen uitleggen aan leerlingen waarom zij iets moeten leren en functionele toepassingsopdrachten kunnen geven binnen de les, buiten de school, in stages. Bijvoorbeeld: bij Wiskunde leer je hoe je een inhoud moet berekenen. Dat kun je later nodig hebben om uit te rekenen hoeveel dozen bloembollen er in een vrachtwagen gaan. Bij Nederlands leer je sollicitatiebrieven te schrijven. Dat is belangrijk omdat je voor een stageplek, vakantiewerk of een baan een sollicitatiebrief moet kunnen schrijven.

Kunnen jullie een docent noemen die dat het beste doet?

Waarom noemen jullie deze docent?

Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?

In welke praktijksituatie (avo-les, praktijkles, mentorles) laat de docent dit zien?

Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) laten zien?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

C Doorlopende leerlijnen

Een belangrijk aspect van vmbo-vakmanschap is dat de docent werkt aan doorlopende leerlijnen van po-onderbouw-bovenbouw vmbo-mbo. De docent moet dus goed op de hoogte zijn van de beginsituatie van de leerling en het gewenste niveau op het mbo.

Kunnen jullie een docent noemen die dat het beste doet?

Waarom noemen jullie deze docent?

Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?

In welke praktijksituatie (avo-les, praktijkles, mentorles) laat de docent dit zien?

Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) laten zien?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

D Beroepsperspectief

Een belangrijk aspect van vmbo-vakmanschap is de leerlingen goed voor te bereiden op een vervolgopleiding of beroep die hij/zij later kunnen uitoefenen. Ook is het belangrijk leerlingen te laten zien welke mogelijkheden voor vervolgopleidingen en beroepen er zijn in deze regio/omgeving.

Kunnen jullie een docent noemen die dat het beste doet?

Waarom noemen jullie deze docent?

Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?

In welke praktijksituatie (avo-les, praktijkles, mentorles) laat de docent dit zien?

Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) laten zien?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage: Opgeleverde definities van vakmanschap vmbo-docent bovenbouw door LWG's project PiB

A. Kennis van de leerlingen

De docent laat zien dat hij de achtergronden, kwaliteiten, mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen kent en zijn onderwijs daarbij aansluit.

B. Beroepsgericht/contextgericht onderwijs

De docent laat zien dat hij bij de selectie van de leerstof rekening houdt bij wat leerlingen in stages, vervolgopleidingen en beroepen nodig hebben en hij gebruikt betekenisvolle contexten uit het beroepenveld.

C. Doorlopende leerlijnen

De docent laat zien dat hij leerstof en vaardigheden aanleert waar het mbo op voortborduurt.

D. Beroepsperspectief

De docent laat zien dat hij leerlingen voorbereid op de mogelijkheden van beroepen in de regio.

2. VRAGENLIJST SELECTIE PRAKTIJSITUATIES DOOR LEERLINGEN

Leerling-interviews:

Leerling 1:

Leerling 2:

Leerling 3:

Introductie:

Voorstellen wie wij zijn en wat we doen.

Wij werken bij een lerarenopleiding en we onderzoeken wat een goede vmbo-docent doet zodat we dit kunnen leren aan studenten die docent in het vmbo willen worden.

A Kennis van type leerling

Elke leerling is anders.

De ene leerling is goed in sport, de ander in wiskunde.

Er zijn leerlingen die problemen hebben met lezen en schrijven.

Er zijn leerlingen die niet goed kunnen rekenen.

Er zijn drukke en stille leerlingen.

Er zijn leerlingen die al weten wat ze later kunnen worden of leerlingen die nog geen idee hebben.

Er zijn leerlingen die zelfstandig kunnen werken en leerlingen die dat moeilijk vinden.

Er zijn leerlingen die goed kunnen samenwerken en leerlingen die liever alleen werken.

Het is belangrijk dat de docent rekening houdt met deze verschillen tussen de leerlingen en de leerling op de juiste manier helpt. Zo kan de docent de ene leerling extra helpen bij het lezen van de tekst, een ander leerling extra helpen om zijn werk te plannen, weer een andere leerling extra informatie geven voor beroepen die mogelijk zijn.

1. Vinden jullie dat ook belangrijk?
2. Kunnen jullie een voorbeeld noemen van een docent die dat het beste doet?
3. Waarom noemen jullie deze docent?
4. Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?
5. In welke les/wat voor soort les gebeurt dit?
6. Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) gedaan?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

B Beroepsgericht/contextrijk onderwijs

Het is belangrijk dat docenten uitleggen waarom je iets moet leren en dat zij voorbeelden kunnen geven van wanneer je dat kan gebruiken.

Bijvoorbeeld: Bij wiskunde leer je hoe je een inhoud moet berekenen. Dat kun je later nodig hebben om uit te rekenen hoeveel dozen bloembollen er in een vrachtwagen gaan. Bij Nederlands leer je woorden goed te schrijven. Dat is belangrijk omdat je in veel beroepen goede brieven zonder fouten moet kunnen schrijven.

1. Vinden jullie dat ook belangrijk?
2. Kunnen jullie een voorbeeld noemen van een docent die dat het beste doet?
3. Waarom noemen jullie deze docent?
4. Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?
5. In welke les/wat voor soort les gebeurt dit?
6. Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) gedaan?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

C Doorlopende leerlijnen

Bij Nederlands oefen je in het lezen van teksten. Dat is belangrijk omdat je in het mbo/ Havo dit soort teksten moet kunnen lezen.

1. Vinden jullie dat ook belangrijk?
2. Kunnen jullie een voorbeeld noemen van een docent die dat het beste doet?
3. Waarom noemen jullie deze docent?
4. Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?
5. In welke les/wat voor soort les gebeurt dit?
6. Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) gedaan?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

D Beroepsperspectief

Op jullie school zeggen docenten dat het belangrijk is om leerlingen goed voor te bereiden op een vervolgopleiding of beroep dat zij later kunnen uitoefenen. En dat zij laten zien welke mogelijkheden er zijn in deze regio/omgeving.

1. Vinden jullie dat ook belangrijk?
2. Kunnen jullie een voorbeeld noemen van een docent die dat het beste doet?
3. Waarom noemen jullie deze docent?
4. Kunnen jullie beschrijven wat die docent doet? Kunnen jullie een voorbeeld geven?
5. In welke les/wat voor soort les gebeurt dit?
6. Hoe vaak heeft de docent dit in de afgelopen periode (8 weken) gedaan?

(bijna) Nooit	Zelden	Soms	Vaak	(bijna) Altijd
---------------	--------	------	------	----------------

E. Toevoeging/Overig

Eventuele toevoegingen over het vakmanschap.

3 INTERVIEWLEIDRAAD

De leidraad voor het interview ziet er als volgt uit:

- Selecteer in overleg met de docent 5 typerende situaties waarin de beschreven vakmanschap van de docent tot uitdrukking komt en selecteer zelf 5 typerende situaties. Richtinggevend zijn daarbij de vier categorieën van vakmanschap zoals deze geformuleerd zijn in de vragenlijst voor selectie van docenten. De situaties moeten dus inzicht bieden in het handelen van docenten (gedrag) als het gaat om:
- De te filmen fragmenten zouden zo voorbeelden moeten zijn van situaties waarin docenten dit trachten vorm te geven. Het nagesprek moet vervolgens ingaan op het waarom.
- Zorg dat er in de selectie ook een flink bestanddeel directe interactie met de deelnemers aan de orde komt.

Aandachtspunten nabespreking

- Neem de gehele opname door om zo ook de docent de gelegenheid te geven om zijn/haar handelen toe te lichten (dus ook eigen initiatief). Spoel door/breek af als beelden herhalend zijn, ruis, etc.

Toelichting vooraf: We gaan nu samen de opname bekijken. We nemen steeds een korte episode en spreken deze door aan de hand van enkele vragen.

Hoofdvragen voor (na)bespreking zijn:

1. Hoe benoemt je de episode? (Geef een toelichting op de activiteit/handeling)
2. Waarom heb je de activiteit/handeling zo uitgevoerd? Wat zijn je overwegingen/beweegredenen hierbij?
3. Welke ervaringen/ kennis spelen een rol? Hoe heb je dit geleerd?
4. Welke kennis, vaardigheden, houding heb je hierbij nodig?

BIJLAGE C: VERSLAG LITERATUURONDERZOEK

INHOUDSOPGAVE

1.	INLEIDING EN ACHTERGROND PIB	107
1.1	Ontstaan en samenwerkingsverband	108
1.2	Kernvragen en doel van literatuuranalyse	108
2.	OPZET LITERATUURONDERZOEK	111
2.1.	De vier perspectieven in het kwadrant	112
2.2	Methode literatuuronderzoek	113
2.3.	Zoekstrategie ERIC, psycINFO en Google Scholar	115
2.4.	Selectie van artikelen op basis van inclusiecriteria en exclusiecriteria	115
2.5.	Uitbreiding aantal artikelen door sneeuwbalmethode	116
2.6.	Definitieve lijst van artikelen	116
3.	RESULTATEN VANUIT ELK VAN DE VIER PERSPECTIEVEN	119
4.	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	135
	LITERATUUR	141



INLEIDING EN ACHTERGROND PIB

1.1 ONTSTAAN EN SAMENWERKINGSVERBAND

In het innovatieproject 'Professional in Beeld' (PIB) werken drie vmbo-scholen en de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht samen, ondersteund door onderzoekers vanuit het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht in samenwerking met het (landelijk) expertisecentrum beroepsonderwijs (ecbo).

Aanleiding voor het project is de constatering van de samenwerkingspartners in PIB dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo context stelt aan de vakbekwaamheid van een docent. Tevens constateren de samenwerkingspartners dat deze eisen onvoldoende zijn terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel.

Het project kent vier leerwerkgemeenschappen (LWG's): één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen. Elke leerwerkgemeenschap werkt aan een beschrijving van het vakmanschap en de professionaliseringsactiviteiten gericht op de ontwikkeling van dit vakmanschap.

Het innovatiearrangement PIB kent een flankerende onderzoekslijn waarin zowel de inhoudelijke als procesmatige opbrengsten onderwerp van studie zijn. Het doel hiervan is om de resultaten van het project zichtbaar te maken voor zowel de direct bij het project betrokken actoren als de sector in brede zin, het beroepsonderwijs en de lerarenopleidingen. Ter ondersteuning van beantwoording van de overkoepelende vraag naar de definitie van het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs en de professionaliseringsactiviteiten, is een literatuuronderzoek uitgevoerd. Deze literatuurstudie is bedoeld om zicht te krijgen op de mate waarin de ontwikkelde definities en uitwerkingen van vakmanschap en de ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten door de LWG's aansluiten bij bestaande inzichten daarover (uit onderzoek en beleidskaders) en in hoeverre ze een aanvulling of verdieping vormen.

1.2 KERNVRAGEN EN DOEL VAN LITERATUURANALYSE

Het is een algemene roep uit de beroepspraktijk, dat net afgestudeerde studenten het vak van docent eerst nog in de praktijk moeten leren. Dit geldt uiteraard voor alle afgestudeerden, maar in het bijzonder voor afgestudeerden die in het beroepsonderwijs gaan werken. De algemene lerarenopleidingen zijn nog weinig gericht op het opleiden tot docent beroepsonderwijs (Hermie & van de Laarschot, 2009; De Bruijn, 2009) en wordt er onvoldoende rekening gehouden met de kenmerken van het beroepsonderwijs (Onderwijsraad, 2011). Vmbo-scholen en roc's geven aan, dat de afgestudeerden vaak weinig bekend zijn met het beroepsonderwijs (LPBO, 2006; MBO-Raad).

Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) heeft in 2006 onderzocht, of een apart competentieprofiel voor docenten (v)mbo wenselijk zou zijn. Ondanks de conclusie, dat dit niet noodzakelijk is voor docenten in het (v)mbo blijft de discussie actueel. Het LPBO en de WRR raden lerarenopleidingen aan meer aandacht te schenken aan het beroepsonderwijs. Zij stellen, dat docenten in het (v)mbo "met een grotere variatie aan vakken, leerwegen en niveaus te maken hebben dan op het havo en het vwo. Hiervoor zijn speciale pedagogische en didactische competenties nodig en sociale en communicatieve vaardigheden die docenten niet altijd mee krijgen in hun opleiding." (LPBO 2006, p.16).

De complexe en specifieke context van het beroepsonderwijs, de heterogene leerlingenpopulatie, de innovatie rond competentiegericht onderwijs, het werken met kwalificatiedossiers en de nauwe contacten met het bedrijfsleven maken, dat de beroepspraktijk van een docent in het

beroepsonderwijs in hoge mate verschilt van de beroepspraktijk van een docent in het algemeen vormend onderwijs. Ook in het advies, dat de Onderwijsraad in april 2011 aan de Minister aanbiedt wordt hierop gewezen. De Onderwijsraad adviseert de opleidingen voor leraren vmbo en mbo aan te passen binnen het bestaande stelsel (Onderwijsraad, 2011).

In het literatuuronderzoek staat de vraag centraal, wat uit empirisch onderzoek van de laatste 10 jaar bekend is over het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs en hoe docenten tot dit vakmanschap worden opgeleid. Door resultaten van empirisch onderzoek op internationaal niveau met elkaar te vergelijken kunnen we de inzichten uit het innovatiearrangement PIB nader duiden en verruimen we onze blik op het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs.

2

OPZET

LITERATUURONDERZOEK

2.1. DE VIER PERSPECTIEVEN IN HET KWADRANT

Het begrip “vakmanschap” kan op verschillende manieren gedefinieerd worden. Een benadering is, om een generieke definitie te formuleren die voor beroepen in het algemeen van toepassing is. Onstenk (1997) en Geurts (2006) definiëren vakmanschap als “... ambachtelijkheid, handwerk, kunstzinnigheid en bovenal professionaliteit in het uitoefenen van het beroep.” Van der Sanden (2001) betreft zijn definitie van vakmanschap op het beroep van de docent en beschrijft het denken en handelen van de vakbekwame docent: “Kan adequaat oordelen (d.w.z. waarnemen, analyseren, interpreteren en classificeren), anticiperen op bepaalde beroepsgerelateerde gebeurtenissen of ontwikkelingen, doelgericht en efficiënt handelen en in relevante situaties leermogelijkheden herkennen, creëren en benutten”.

Veel docenten zullen hun vakmanschap kunnen herkennen in de definities van Onstenk, Geurts en Van der Sanden. Dit zal zowel voor docenten in het algemeen vormend onderwijs gelden als ook voor docenten in het beroepsonderwijs. In het kader van PIB willen we het begrip “vakmanschap” nog concreter en specifieker benaderen. Docenten in het beroepsonderwijs en de context waarin zij werken moeten daarin herkenbaar zijn.

In het kader van PIB gaat het er om wat vanuit de literatuur bekend is over:

1. Wat is het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs? Met “wat” wordt bedoeld, welke persoonskenmerken en welk gedrag, welke kennis, welke vaardigheden kenmerken het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs?
2. Daarmee samenhangend stellen we de vraag, hoe het opleiden tot dit vakmanschap eruit ziet.

Wij benaderen het begrip “vakmanschap” en de ontwikkeling daartoe vanuit vier perspectieven.

Om antwoorden vanuit de literatuur te vinden op de eerste vraag:

Perspectief 1: De docent beroepsonderwijs, wat kenmerkt deze beroepsgroep en de beroepspraktijk.

Perspectief 2: De competentie van een docent beroepsonderwijs, het vakmanschap, de beroepskwalificaties en standaarden, competentiebeschrijvingen, profielen.

Om antwoorden vanuit de literatuur te vinden op de tweede vraag:

Perspectief 3: De professionalisering van de docent beroepsonderwijs,

Perspectief 4: De opleiding van de docent beroepsonderwijs

Samen vormen deze vier perspectieven het kwadrant, dat de basis vormt voor het literatuuronderzoek:

Tabel 1. Vier perspectieven

Docent Beroepsonderwijs en de beroepspraktijk	Competentie van een docent beroepsonderwijs
Professionalisering van een docent beroepsonderwijs	Opleiding van een docent beroepsonderwijs

2.2 METHODE LITERATUURONDERZOEK:

Om relevante literatuur te vinden hebben we ons gericht op Nederlandstalige, Engelstalige als ook Duitstalige publicaties. Beroepsgerichte opleidingen in Duitsland hebben een voor de Nederlandse situatie herkenbare structuur. Wij verwachten, publicaties en onderzoek te kunnen vinden die ook voor de Nederlandse opleidingssituatie informatief zijn. Wij verwachten in de Engelstalige literatuur publicaties te vinden die gericht zijn op beroepsonderwijs in Australië of in Europese landen die relevant zijn voor de Nederlandse situatie.

Voor de literatuuranalyse nemen wij publicaties op, die tussen 2000 en 2010 zijn verschenen. In 1999 is een laatste review gepubliceerd waarin onderzoek naar het beroep van de leraar in het voortgezet onderwijs centraal staat (Verloop, 1999). Nadat wij met het literatuuronderzoek zijn begonnen verscheen in december 2010 een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren (Van Veen et.al, 2010). Op deze publicatie zal worden ingegaan bij de analyse vanuit perspectief 3 en 4.

Er is specifiek gezocht naar literatuur, die op empirisch onderzoek gebaseerd is. De gegevensverzameling van het onderzoek en de verantwoording daarvan geven bij de keuze de doorslag. Andere publicaties, zoals beleidsstukken, SBL-competentieprofielen en beschouwingen dienen als secundaire literatuur of ter onderbouwing van de resultaten.

Er is op systematische wijze gezocht naar literatuur in de databases Eric, PsycINFO en Google-Scholar. Daarnaast zijn de sites geraadpleegd van:

1. CEDEFOP
2. ECER: VET-NET
3. Journal of Teacher Education
4. VELON

Voor de Duitstalige literatuur is gebruik gemaakt van de databestanden van het Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Frankfurt a. Main) www.fachportal-paedagogik.de en het Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) www.bibb.de.

Beide instituten beheren databestanden over onderzoek en innovatie gerelateerd aan het beroepsonderwijs. Veel publicaties, die deze instituten verzamelen gaan uit van de context en de opleidingssituatie rond het beroepsonderwijs in Duitsland en zijn publiek toegankelijk.

Het literatuuronderzoek is in een aantal stappen uitgevoerd:

1. Specificatie algemene zoektermen

Vanuit de vier perspectieven is een aantal zoektermen geformuleerd. Deze geven de kern van elk perspectief weer: VET teacher/ vocational education and training, professional competence, professionalisation en teacher education.

Deze termen staan centraal bij het zoeken in de databestanden, samen geven zij de componenten aan van het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs en hoe tot dit vakmanschap wordt opgeleid.

2. Uitbreiding zoektermen

Vervolgens is met behulp van een aantal beschikbare artikelen en in een brainstormsessie van de onderzoekers gezocht naar kernbegrippen, die elk perspectief karakteriseren. Er zijn keywords geselecteerd die aan één of meer perspectieven zijn toegevoegd. Vervolgens is met behulp van thesaurus in ERIC naar verwante termen gezocht en konden enkele synoniemen toegevoegd worden aan de lijst met zoektermen.

Dit resulteerde in een kwadrant met zoektermen geordend naar vier perspectieven (zie tabel 1). Afsluitend is deze lijst voorgelegd aan een documentalist van het eco. Haar feedback werd in de definitieve lijst verwerkt.

Tabel 1a. Kwadrant met gehanteerde zoektermen (Engels)

1. Engelstalige zoektermen	
1. Teacher 2.	2. Professional competence
• VET teacher • vocational education and training • workplace training • professional education • technical education	• competence • teacher competence • professional expertise • professional skills • job performance • quality standards • teacher educator • craftsmanship
3. Professionalisation	4. Teacher education
• lifelong learning • anticipation of skill needs • continuing vocational training • curriculum development • teaching methods • professional development • teacher improvement • classroom techniques • teacher student relationship	• teacher education • non-formal education • informal education • VET

Tabel 1b. Kwadrant met gehanteerde zoektermen (Duits)

2. Duitstalige zoektermen	
1. Lehrer	2. Kompetenz
• Lehrer • Hauptschullehrer • Berufsschullehrer	• Lehrerkompetenz • Handlungskompetenz • Fachkompetenz • Fachwissen • Beruf • Pädagogik • Berufspädagogik • Pädagogisches Handeln • hauptschulpädagogische und hauptschuldidaktische Aspekte • professionelles Lehrerhandeln • Wirksamkeit von Lehrern • Fachdidaktik • Berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten
3. Professionalisierung	4. Lehrerbildung
• Qualifikationsprofil der Ausbildung • berufssoziologische Erkenntnisse über Lehrerrollen • Berufs Anforderung • Berufsethos • Berufliche Fort- und Weiterbildung	• Lehrerbildung • Hauptschullehrerbildung, • betriebliche Berufsausbildung • Hauptschule • Lernort • Berufsausbildung • Berufsschule • Berufsbildung • Praxisbezug

2.3. ZOEKSTRATEGIE ERIC, PSYCINFO EN GOOGLE-SCHOLAR

In de databases is eerst per perspectief gezocht naar artikelen die één van de zoektermen bevatten (bijvoorbeeld VET teacher of vocational education and training, of workplace training). Vervolgens zijn zoektermen vanuit twee perspectieven aan elkaar gekoppeld om naar artikelen te zoeken over competenties van docenten in het beroepsonderwijs (vocational education (and training) and (teacher) competence). Alle vier perspectieven zijn op deze manier systematisch met elkaar verbonden. Dit heeft tot zeer wisselende resultaten geleid. De combinatie van 'vocational education and training en teacher competence' leverde in PsycINFO geen hit op. In ERIC en in de database van 'Journal of Teacher Education' werden vier hits gevonden.

In Google Scholar waren dit 19.000, waarbij vermeld moet worden, dat het in dit zoekstelsel niet mogelijk is geavanceerd te zoeken op bijvoorbeeld abstracts en soort publicatie. Van de 19.000 hits in Google Scholar bleken veel publicaties zich te richten op 'nursing' en 'medical instruction'. Na het uitschakelen van de zoekterm 'nursing' 'medical' bleven 72 hits over. Veel publicaties die gevonden werden via Scholar waren in de context van het Chinese of Franse onderwijs geschreven. Ook veel Chinese publicaties vielen af omdat ze voornamelijk informatie bevatten over de inzet van ICT tools in het onderwijs en nauwelijks of niet ingaan op de rol of de competentie van de docent.

Verschillende combinaties van zoektermen in de diverse databestanden hebben uiteindelijk een bestand van +/- 150 publicaties opgeleverd.

2.4. SELECTIE VAN ARTIKELLEN OP BASIS VAN INCLUSIECRITERIA EN EXCLUSIECRITERIA

Van alle vermeldingen in de databases en de archieven van de sites zijn de titels en abstracts gelezen om de relevantie voor dit literatuuronderzoek te beoordelen. Op basis daarvan zijn inclusie- en exclusiecriteria geformuleerd.

Opvallend was het aantal artikelen waarin de context van het domein 'zorg en welzijn' centraal staat. In veel artikelen met deze achtergrond werd de zoekterm 'competence' gekoppeld aan de leerlingen of studenten en niet aan de docenten.

In de Duitstalige databases concentreert zich veel onderzoek op het ontwikkelen van geschikt lesmateriaal voor het beroepsonderwijs. Er is veel aandacht voor de beroepsspecifieke didactiek en het leren in een meester-gezel relatie.

Bij het combineren van enkele zoekcriteria viel op, dat er weinig publicaties te vinden zijn met de focus op de docent in het beroepsonderwijs (combinatie van 'professionaliseren' of 'opleiden' met 'docent competenties').

De geformuleerde inclusiecriteria zijn:

- Artikelen moeten zich richten op docentcompetenties (kennis, vaardigheden, houding) of de informatie daarover kan afgeleid worden uit de onderzoeksresultaten.
- Bij de selectie van de artikelen letten we ook op een redelijke verdeling over de vier perspectieven (kwadrant). Daarmee trachten wij vanuit elk perspectief een bijdrage te vinden/leveren aan de definitie van het 'vakmanschap' van een docent in het beroepsonderwijs en de opleiding tot dit vakmanschap.

2.5. UITBREIDING AANTAL ARTIKELN DOOR SNEEUWBALMETHODE

Van de geselecteerde artikelen werden de literatuurreferenties gecontroleerd en werd naar relevante artikelen voor dit literatuuronderzoek gezocht.

2.6. DEFINITIEVE LIJST VAN ARTIKELN

Voor de definitieve literatuurlijst selecteerden wij 15 artikelen. 10 andere publicaties zijn in de lijst met secundaire literatuur opgenomen. Hier gaat het vooral om thematisch relevante informatie, die niet op empirisch onderzoek is gebaseerd.

Voor elk perspectief konden inzichten van minstens vijf artikelen worden verzameld. Daarbij maakt elk geselecteerd artikel vanuit twee of meer perspectieven inzichtelijk wat het vakmanschap van een docent beroepsonderwijs uitmaakt en hoe tot dit vakmanschap wordt opgeleid. Wij hebben geconstateerd, dat één artikel nooit alleen op één perspectief ingaat. Zo worden bijvoorbeeld inzichten over de beroepspraktijk gekoppeld aan de competentie van een docent, die hij/zij nodig heeft om te kunnen functioneren. Een ander voorbeeld is een artikel waarin de veranderende rol van een docent wordt geanalyseerd en de daarbij behorende opleidingsinterventie wordt ontworpen.

3

RESULTATEN VANUIT ELK VAN DE VIER PERSPECTIEVEN

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van het literatuuronderzoek per perspectief (zie tabel 2). Aan het begin van elke beschrijving noemen wij de publicaties, die bij dit perspectief zijn betrokken.

Per perspectief is een aantal gemeenschappelijke thema's te onderscheiden, die structuur geven aan de inzichten vanuit de literatuur.

Tabel 2. Kwadrant met vier perspectieven

Perspectief 1: Docent Beroepsonderwijs en de beroepspraktijk	Perspectief 2: Competentie van een docent beroepsonderwijs
Perspectief 3: Professionalisering van een docent beroepsonderwijs	Perspectief 4: Opleiding van een docent beroepsonderwijs

3.1 PERSPECTIEF 1: DE DOCENT BEROEPSONDERWIJS: WAT KENMERKT DE BEROEPSGROEP EN DE BEROEPSPRAKTIJK

Tabel 3. lijst met geselecteerde publicaties perspectief 1

Perspectief 1: Literatuur
Bruijn, E. de, & Kleef, A. (2006).
Cohen, K., Rector, R. (2010).
Grangeat, M., Gray, P. (2007).
Gruber, H. & Rehrl, M. (2003).
Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J. & Neut, A.C. van der (2007).
Huisman et al., (2010)
Schaik, M. (2010).
Seezink, A., Van der Sanden, J. (2005)
Teurlings, C., Uerz, D. (2009)

De inzichten uit de geselecteerde publicaties laten zich met behulp van drie gemeenschappelijke thema's beschrijven. Het eerste gemeenschappelijke thema is **de verandering in de maatschappij en de invloed daarvan op het beroepsonderwijs**.

In het algemeen delen de auteurs van vijf publicaties de opvatting, dat de dynamische context van economische en maatschappelijke ontwikkelingen niet zonder consequenties voor het beroepsonderwijs kan blijven (De Bruijn & Kleef, 2006; Grangeat & Gray, 2007; Hermanussen, Teurlings, & van der Neut, 2007; Seezink & van der Sanden, 2005).

De Nederlandse overheid vraagt met name aan de onderwijsinstellingen voor beroepsonderwijs om meer leerlingen en studenten op te leiden en het opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking te verhogen. In 2008-2009 verlaat 65,5 % van de uitstroom het mbo met een diploma (niveau 1-4). Van de afgestudeerden met een diploma op niveau 4 kiest circa 1/3 voor een vervolgonderwijs in het hbo (Bron: MBO Raad 4e benchmark, CFI, referentieraming OCW 2010). Dit percentage moet groeien, wil Nederland een rol spelen in de kenniseconomie in Europa.

Een versterking van de route door het beroepsonderwijs (vmbo-mbo-hbo) zou erop gericht moeten zijn, de in- en doorstroom te vergroten en de uitval van studenten te verminderen (Hermanussen, Teurlings, & van der Neut, 2007). De overheid steunt dit door instellingen meer financiële en bestuurlijke ruimte te bieden. Dit zorgt voor meer de autonomie en prikkelt het ondernemerschap van opleidingsinstellingen en docenten. Het onderzoek van De Bruijn & Kleef (2006), Hermanussen, Teurlings, & van der Neut (2007) en Seezink & van der Sanden (2005) richt zich onder meer op de ondernemende docent. Hermanussen e.a. formuleren in het conceptuele kader van hun onderzoek competenties en persoonlijke kwaliteiten (handelingsrepertoire) die een ondernemende docent in het competentiegericht onderwijs (CGO) nodig heeft. Vier domeinen geven daarbij een structuur:

1. pedagogisch-didactisch handelen,
2. samenwerken met opvoeders, leerlingen, collega's, school en bedrijven,
3. eigen loopbaan vormgeven
4. verbinden individueel en collectief leren.

Volgens Hermanussen e.a. (2007) zorgt een integrale benadering waarin individuele ontwikkeling en schoolontwikkeling samen gaan en de school over een krachtige leer- en werkomgeving (verbonden aan de schoolorganisatie) beschikt, dat ondernemend docentschap vorm krijgt.

Zowel uit het onderzoek van Hermanussen e.a. (2007) als ook uit dat van Teurlings & Uerz (2009) komt naar voren dat professionalisering en het bewust bezig zijn met het ontwikkelen van eigen kennis en competenties beschouwd kan worden als een onderdeel van het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs.

De Bruijn & Kleef (2006) benadrukken, dat docenten een nieuw handelingsrepertoire moeten aanleren en nieuwe patronen en routines moeten ontwikkelen die nodig zijn om leren en begeleiden van deelnemers in het competentiegericht onderwijs mogelijk te maken. Daarbij hoort de intentie, zich te willen blijven professionaliseren.

Het kunnen samenwerken met praktijkopleiders uit de beroepspraktijk en collega-docenten (De Bruijn & Kleef, 2006), kortom met alle onderwijsprofessionals (Hermanussen e.a., 2007) en in multidisciplinaire teams kunnen functioneren (Seezink & van der Sanden, 2005), is voorwaardelijk om als ondernemende docent het huidige beroepsonderwijs in te richten en te versterken. Grangeat & Gray (2007) en Cohen & Rector (2010) voegen hier aan toe, dat docenten hun werkterrein vergroten en het samenwerken met instanties buiten de school, met opvoeders en experts van groot belang is. Bekwame docenten in het beroepsonderwijs verruimen hun blik en herstructureren eigen professionele concepten.

Ook de vraag naar maatwerk en flexibiliteit komt voort uit de maatschappelijke context. Daarbij staan twee ontwikkelingen centraal. Ten eerste vraagt de groeiende diversiteit van de leerlingen- en studentenpopulatie in het beroepsonderwijs om een flexibele reactie van onderwijsinstellingen. Ten tweede zorgt de dynamiek van de beroepspraktijk met vernieuwde technologie, nieuwe productiewijzen, concurrentie en mondialisering voor de noodzaak, het onderwijs voortdurend op de ontwikkelingen af te stemmen.

Uit het onderzoek van Hermanussen e.a. (2007) komt naar voren dat het onderwijs dient stil te staan bij diverse achtergronden, culturen, vooropleidingen en interesses van leerlingen en studenten. Ook recente inzichten vanuit de leerpsychologie en neurologie zorgen ervoor dat opvattingen over leren en onderwijzen veranderen (Van Schaik, 2010). De diversiteit van de lerende wordt daarbij vanuit een andere invalshoek benaderd.

Opleidingstrajecten die rekening houden met de diversiteit, de vooropleiding en ervaring van studenten kunnen ervoor zorgen dat meer studenten met een diploma het onderwijs verlaten. De bekwame docent die deze aspecten in nieuwe opleidingstrajecten integreert, dient zich voortdurend op de hoogte te stellen van relevante ontwikkelingen.

Het bedrijfsleven vraagt aan het beroepsonderwijs werknemers op te leiden die zich willen blijven ontwikkelen. Deze noodzaak ontstaat door de innovatie en snel veranderende technologie in de diverse beroepen (Hermanussen e.a., 2007). Ook uit het onderzoek van Seezink en Van der Sanden (2005) komt naar voren dat onderwijsinstellingen meer nadruk zouden moeten leggen op het verwerven van bekwaamheden en de relevantie daarvan voor het functioneren in beroep en maatschappij.

De genoemde maatschappelijke veranderingen vragen om innovatie in het beroepsonderwijs en hebben daarmee grote invloed op de beroepspraktijk van de docent in dat onderwijs. Het werkterrein van docenten zal zich daardoor niet langer beperken tot de school.

Twee onderzoeksrapportages geven aan dat als gevolg daarvan sprake is van het verruimen van de werkcontext van de docent beroepsonderwijs (Grangeat & Gray, 2007; Cohen & Rector, 2010). Hierin wordt de maatschappelijke opdracht van het onderwijs uitgewerkt en onderzocht waarbij het onderwijs zich niet alleen op het "afleveren" van leerlingen en studenten richt, maar ook op het "binnen halen" en "houden". In beide onderzoeken wordt de leefwereld of de thuis-situatie van leerlingen in kaart gebracht en de invloeden daarvan op het leren en het schoolsucces van leerlingen.

In beide artikelen staat de sociale, economische en culturele achtergrond van leerlingen centraal. Aan docenten/studenten en opleiders wordt gevraagd vaardigheden en kennis te ontwikkelen om te kunnen verkennen, wat deze doelgroep nodig heeft om succesvol aan het onderwijs deel te kunnen nemen.

Cohen & Rector (2010) beschrijven een opleidingsinterventie die studenten van een tweedegraads lerarenopleiding ertoe aanzet een visie te ontwikkelen omtrent maatschappelijke kwetsbaarheid. Studenten van lerarenopleidingen nemen in het kader van een stage deel aan een "tutoringsproject". Als "studieondersteuners" bezoeken zij leerlingen thuis. Men hoopt dat studenten op deze manier de leefwereld van maatschappelijk kwetsbare leerlingen leren kennen en

een aantal competenties ontwikkelen in omgang met leerlingen en hun ouders. Het traject verruimt de blik van studenten op 'maatschappelijke kwetsbaarheid'. Zij erkennen de onderlinge invloed van risicofactoren, met name die van de thuissituatie.

Grangeat & Gray (2007) onderzoeken de wijze van professionaliseren van docenten maar de contexten van beide onderzoeken lijken op elkaar. De complexe leefsituatie van sommige leerlingen in achterstandswijken heeft duidelijk invloed op het leren en de ontwikkeling van leerlingen. Wil men dat deze leerlingen deel kunnen nemen aan het maatschappelijke leven en opgeleid worden voor een beroep, dan zal het onderwijs hierop moeten reageren en anticiperen. Grangeat & Gray (2007) laten de noodzaak zien dat docenten hun werkterrein vergroten en samen werken (met collega's) met instanties buiten de school, met opvoeders en experts. Zij verruimen hun blik en herstructureren hun eigen professionele concepten.

Het tweede gemeenschappelijke thema is **de veranderende leeromgeving in het beroeps-onderwijs**. Het beroepsonderwijs anticipeert op de veranderingen in de maatschappij en ontwikkelt een onderwijsconcept dat aan de vraag van het bedrijfsleven en de opdracht vanuit de maatschappij en de overheid tegemoet komt. In het mbo is daarbij het onderscheid relevant tussen het WAT (de opleidingsdoelen) en het HOE (de weg waarlangs die doelen gerealiseerd worden). Het WAT is wettelijk verankerd in een nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur terwijl ten aanzien van het HOE verschillende (normatieve) concepten bestaan. Die verschillende concepten worden vaak gezamenlijk aangeduid met Competentiegericht onderwijs (cgo). Ook in het vmbo (en het hbo) wordt met dergelijke onderwijsconcepten geëxperimenteerd.

Leeromgevingen worden als krachtig (De Bruijn & Kleef, 2006; Huisman e.a., 2010; Seezink en Van der Sanden, 2005) dan wel kennisrijk (Van Schaik, 2010) beschreven.

In acht van de geselecteerde artikelen vormt een veranderde leeromgeving de context van het onderzoek (Grangeat & Gray, 2007; Teurlings & Uerz, 2009; Seipel, 2007; Tigelaar e.a., 2010) of is (soms deels) onderwerp van onderzoek (De Bruijn & Kleef, 2006; Huisman e.a., 2010; Hermanussen e.a., 2007; Seezink & Van der Sanden, 2005).

In het onderzoek van De Bruijn & Kleef (2006) kenmerken coöperatief en dialogisch leren, een authentieke context, het leren in diverse situaties, uitdagende leertaken en reflectie een krachtige leeromgeving. Huisman e.a. (2010) beschrijven een hybride leeromgeving, waarin werkprocessen, beroepshouding en het toepassen van kennis en vaardigheden bij elkaar komen. Volgens Gruber & Rehr (2003) betekent een krachtige leeromgeving dat leerlingen actief leren in een sociale context en een authentieke situatie. In het onderzoek van Seezink en Van der Sanden (2005) vormt het Cognitief Apprenticeshipmodel het theoretische kader voor het inrichten van een krachtige leeromgeving, waarbij zes didactische maatregelen de vormgeving ondersteunen.

Met het ontwikkelen en implementeren van een vernieuwde leeromgeving verandert de prioriteit in de rol en de taken van de docent. Zeven publicaties (De Bruijn & Kleef, 2006; Huisman e.a., 2010; Gruber & Rehr, 2003; Hermanussen e.a., 2007; Teurlings & Uerz, 2009; Cohen & Rector, 2010; Seezink en Van der Sanden, 2005) besteden expliciet aandacht aan de veranderende rol of de gewenste competentie van de docent die zijn functioneren in de nieuwe situatie mogelijk maakt. Het blijkt uit deze onderzoeken, dat docenten een nieuwe belangrijke maar ook complexe taak erbij hebben gekregen. Zij moeten kennis en vaardigheden verwerven waarmee zij nieuwe onderwijstrajecten kunnen ontwerpen, die rekening houden met de diversiteit van de deelnemers en de vraag naar maatwerk (Hermanussen e.a., 2007). Daarbij vormen de beroepen en branche waartoe zij opleiden de context (De Bruijn & Kleef, 2006). Docenten moeten op de hoogte zijn en blijven van de specifieke kennis en vaardigheden, die de bedrijven van hun werknemers vragen.

De wijze waarop de beroepen en de branche deel uitmaken van de opleiding is vrij recent. Docenten die zich bewust zijn van de complexe taak die zij hebben gekregen en de noodzaak zich in de toekomstige werksituatie van hun leerlingen te verdiepen staan meestal aan het begin van hun professionalisering. Uit het onderzoek van De Bruijn & Kleef (2006) blijkt dat docenten de actuele, fundamentele kennis en vaardigheden over de beroepen wel belangrijk vinden, maar dat zij vaak niet daarover beschikken.

Huisman e.a. (2010) beschrijven in hun praktijkverkenning expliciet de rollen van een docent die in een team een hybride leeromgeving inricht. Het valt op, dat ook in deze publicatie gesproken wordt van kwaliteiten, die docenten zouden moeten ontwikkelen, die zij op dit moment dus nog niet bezitten.

Docenten moeten in staat zijn leergebieden vorm te geven, en daarbij onderdelen uit het algemeen vormend onderwijs en de beroepsgerichte vakken te integreren (Teurlings & Uerz, 2009). Daarbij zoekt de docent de verbinding tussen de ervaringen op de werkvloer en de theorie en is zich bewust van de brugfunctie tussen werk en school. Hij ontwikkelt een samenhangende beroepsdidactiek (Seezink en Van der Sanden, 2005).

Gruber & Rehr (2003) spreken in deze samenhang van een expertisetheorie, een verwervings-theorie en een didactische theorie. De expertisetheorie beschrijft hoe de docent de doelen vaststelt. Daarbij noemen zij de expertise van een bepaald domein en hoe de docent competent gedrag kan definiëren. De verwervingstheorie beschrijft, hoe kennis en kunde van een expert ontstaat (bv door reflectie en interne processen) en hoe deze gegenereerd kan worden. De didactische theorie beschrijft de condities voor succesvolle leerarrangements en hoe een leeromgeving en leertaken geconstrueerd moeten worden. Seipel (2007) noemt dit 'Gestaltungswissen', de kennis en kunde die docenten moeten verwerven om het onderwijs in een specifieke situatie vorm te kunnen geven.

De Bruijn & Kleef (2006) stellen dat docenten in het beroepsonderwijs niet alleen moeten kunnen ontwerpen (nieuwe opleidingstrajecten) maar ook diagnosticeren, waarmee onder andere het evalueren en beoordelen van leerprocessen en resultaten wordt bedoeld. Gruber & Rehr (2003) benadrukken in deze context het belang van de samenhang tussen de leertaken (kennis, vaardigheden en beroepshouding) en de beoordeling of assessments, maar werkt dit niet verder uit.

Het derde en laatste thema dat in de publicaties binnen dit perspectief werd gevonden is **het verbinden van onderwijsinnovatie en professionaliseren van docenten**. Dit thema overlapt met het derde perspectief, de professionalisering van docenten in het beroepsonderwijs. De reden waarom dit thema hier wordt genoemd is dat de verbinding vanuit de onderwijsinnovatie tot stand komt. Hermanussen e.a. (2007) en Seezink en Van der Sanden (2005) beschrijven verschillende initiatieven in de praktijk, waar de onderwijsinnovatie de professionalisering van docenten initieert. Er is hier sprake van een geïntegreerde aanpak waarbij studenten, (beginnende en ervaren) docenten, lerarenopleiders of experts of onderzoekers samen werken en leren om de innovatie inhoud en vorm te geven.

Hermanussen e.a. (2007) noemt een intern opleidingstraject van drie vmbo-scholen, dat aansluit bij de innovatie van de schoolpraktijk (competentie gericht onderwijs) en een integrale aanpak als basis heeft. Een lerarenopleiding en de scholen zijn samen verantwoordelijk voor de opleiding en de begeleiding van studenten en de professionalisering van docenten. Beide vinden voor het grootste gedeelte plaats in de schoolpraktijk. Zo zijn schoolontwikkeling, professionaliseren van docenten en opleiden van studenten met elkaar verweven. Voor deze specifieke context van het vmbo, waar het competentiegericht leren centraal staat structureren Hermanussen e.a. (2007) de competenties waarover een bekwaam vmbo docent zou moeten beschikken in vier domeinen. Met dit concept wordt in het onderzoek het ondernemend docentschap beschreven:

1. Het pedagogisch-didactische domein, waarin kernbekwaamheden zoals modelling, coaching, monitoring en scaffolding centraal staan.
2. Het domein samenwerken, waarin de docent met opvoeders, leerlingen, collega's en bedrijven werkt.
3. Het domein vormgeven van de eigen (leer)loopbaan.
4. Het domein van verbinden van individueel en collectief leren.

Docenten, die aan dit onderzoek meewerkten benadrukken het belang van de domeinen 'samenwerken' en 'verbinden van individueel en collectief leren'. Een ander inzicht uit dit onderzoek is, dat er in innoverende organisaties niet alleen ondernemende docenten nodig zijn, maar dat alle onderwijsprofessionals (ook managers, onderwijsassistenten coaches, instructeurs etc) ondernemend zouden moeten zijn.

Seezink en Van der Sanden (2005) schetsen een vergelijkbare geïntegreerde benadering van opleiden en professionaliseren van vmbo docenten. In beide situaties is de onderwijsinnovatie, het invoeren van competentie gericht onderwijs (CGO) bepalend voor de competentieontwikkeling van aankomende en ervaren docenten. Samen met lerarenopleiders ontwikkelen zij in zogenoemde docentenwerkplaatsen een krachtige leeromgeving voor leerlingen. Het Cognitive

Apprenticeship Model vormt het theoretische kader voor deze leeromgeving.

Dit onderzoek wil o.a. een bijdrage leveren aan de discussie over het proces van gezamenlijke conceptontwikkeling en expansief leren (Seezink en Van der Sanden, 2005). Omdat in dit onderzoek een didactisch model centraal staat en de praktijktheorie van docenten ten opzichte van dit model, worden weinig concrete inzichten genoemd die het vakmanschap van de docenten en docenten in opleiding verhelderen. Wij kunnen wel enkele kwaliteiten afleiden die de context en het proces vragen van de deelnemers:

- Zij kunnen een beroepsdidactiek expliciteren en ontwikkelen.
- Zij kunnen op basis daarvan nieuwe programma's en onderwijsarrangementen ontwerpen.
- Zij kunnen onderdelen uit AVO en beroepsgerichte vakken bij het vormgeven van leergebieden integreren.
- Zij kunnen samen werken in multidisciplinaire teams.

Huisman e.a. (2010), Teurlings & Uerz (2009) en Van Schaik (2010) beschrijven situaties waar innovatie van het onderwijs en professionaliseren van docenten samen gaan maar waarbij de opleiding van studenten in de opleidingspraktijk niet inbegrepen is. Hier is dus geen sprake van een integrale aanpak. De onderwijsinnovatie in alle drie contexten is een reactie op de veranderende maatschappij en de eisen die daardoor aan het beroepsonderwijs worden gesteld. In alle drie contexten is de innovatie er op gericht de leerlingen en studenten beter voor te bereiden op het beroep en hen een actieve rol in het leerproces toe te bedelen. Teurlings & Uerz (2009) en Huisman e.a. (2010) onderzoeken daarbij de inrichting van de leeromgeving (CGO) en de daaraan gekoppelde professionalisering van docenten. Van Schaik (2010) richt zich op het ontwikkelen van een specifieke didactiek en tools en de leereffecten daarvan op leerlingen. Maar door het design van het onderzoek (ontwerponderzoek) is ook hier een professionalisering van docenten zichtbaar. Onderzoeker en docent leren in deze situatie van elkaar.

Wat deze drie situaties verbindt is het inzicht, dat 'samenwerken' en 'de verbinding tussen individueel en collectief leren' als voorwaardelijke kwaliteiten van docenten beschreven worden om een krachtige leeromgeving vorm en inhoud te kunnen geven.

Samenvatting van de resultaten perspectief 1: Docent en beroepspraktijk

Wat komen we vanuit dit perspectief te weten over het vakmanschap?

Competentie "Samenwerken"

- Docenten kunnen samenwerken met praktijkopleiders uit de beroepspraktijk, collega-docenten, onderwijsprofessionals, met instanties buiten de school, opvoeders en experts en in multidisciplinaire teams.

Competentie "Ontwerpen en uitvoeren"

- Docenten kunnen nieuwe leertaken, programma's en onderwijstrajecten als maatwerk ontwerpen (beroepsdidactiek & -pedagogiek) en daarbij rekening houden met de diversiteit van de deelnemers en de beroepscontext.

Competentie "Eigen leren sturen"

- Docenten blijven zich professionaliseren, zijn bewust bezig met het ontwikkelen van eigen kennis en competenties en houden zich op de hoogte van de actuele specifieke kennis en vaardigheden, die de bedrijven van hun werknemers vragen

3.2 PERSPECTIEF 2: COMPETENTIE DOCENT BEROEPSONDERWIJS

Tabel 4. Lijst met geselecteerde publicaties perspectief 2

Perspectief 2: Literatuur
Bruijn, E. de, & Kleef, A. (2006).
Cohen, K., Rector, R. (2010).
Grangeat, M., Gray, P. (2007).
Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J. & Neut, A.C. van der (2007).
Huisman et al., (2010)
Pantic, N., Wubbels, T. (2010).
Schaik, M. (2010).
Seezink, A., Van der Sanden, J. (2005)
Seipel, K. (2007)
Tigelaar, D., Dekker-Groen, A., van Diggelen, M., Verberg, C., Sins, P. (2010)
Wheelahan, L., Curtin, E. (2010).

Vanuit het eerste perspectief wordt met name de invloed van de veranderende maatschappij op het beroepsonderwijs beschreven. Vanuit dit 2e perspectief richten we de focus op de competentie van de docent in het beroepsonderwijs. De SBL competenties zijn daarbij het vertrekpunt. In de geselecteerde publicaties kijken wij naar verschillen en aanvullingen op deze competentielijst.

Een eerste gemeenschappelijk thema in de geselecteerde publicaties is **de verschuiving in de rol van docenten en welke betekenis deze heeft voor de competenties van docenten in het beroepsonderwijs**.

De opvattingen over wat kennis is en hoe leerlingen leren, maar ook hoe leerprocessen beïnvloed kunnen worden zijn in het afgelopen decennium verschoven. Kennis wordt niet langer door docenten alleen maar overgedragen. De leerling construeert kennis en verwerft vaardigheden op een actieve manier. Dit doen leerlingen het liefst in een authentieke situatie maar zeker in een krachtige of kennisrijke leeromgeving, begeleid door een bekwaam docent. Dat dit een verschuiving van de rol van docenten met zich meebrengt is duidelijk. Dit beeld wordt bevestigd door De Bruijn & Kleef (2006), Huisman e.a. (2010) en Seezink en Van der Sanden (2005), die benadrukken dat de rol en de taken van docenten in het beroepsonderwijs in de vernieuwde leeromgeving een andere prioriteit hebben. Docenten hebben meer begeleiden- en ondersteunende taken en houden het overzicht over het gehele leren van de student (Huisman e.a.2010). Teurlings & Uerz (2009) voegen er aan toe, dat docenten goede coachingsvaardigheden moeten ontwikkelen ten behoeve van de relatie met de studenten. De Bruijn & Van Kleef (2006) benadrukken daarnaast de noodzaak dat docenten zich voortdurend op de hoogte houden van hoogstaande kennis van het schoolvak in relatie tot het beroepsdomein. Kennis is dus net zo belangrijk maar wordt benaderd vanuit het beroep en niet alleen vanuit het schoolvak.

Door deze verschuivende rol van kennisoverdrager naar een coach van leerprocessen ervaren de docenten in het onderzoek van Seezink en Van der Sanden (2005) en De Bruijn & Kleef (2006) soms een lastige spanning. Welke plek geef je de kennis die de basis vormt voor de vaardigheden die studenten trainen? Hoe verwerven studenten deze kennis? Hoe stimuleer je zelfstudie? Hoe verbind je op een functionele manier beproefde en experimentele begeleidingsvormen? Respondenten in beide onderzoeken geven aan zich hierin te willen en moeten bekwamen. De Bruijn & Kleef (2006) vatten deze nieuwe professionaliteit van docenten samen als 'een combinatie van oude en nieuwe expertise in het faciliteren van het leren en begeleiden van deelnemers'.

Seipel (2007) onderzoekt in hoeverre leraren in de opleiding zelfstandig leren bij leerlingen kunnen bevorderen. De veronderstelling is, dat deze vorm van leren passend is bij een constructivistische visie op leren. Uit zijn onderzoek blijkt, dat studenten wel over theoretische concepten beschikken, maar dat hun handelen in hoge mate wordt beïnvloed door het onderwijs, dat zij zelf in het verleden hebben genoten. Ook persoonlijke kwaliteiten en kenmerken hebben invloed op hun scripts (voorstelling over hoe te handelen in onderwijssituaties) en de mate waarin zij in staat zijn zelfsturend leren te bevorderen. 'Gestaltungswissen' (kennis omtrent vormgeving) ontbreekt bij deze studenten en zou in de lerarenopleiding aandacht moeten krijgen. De competenties, die een docent nodig heeft om zelfsturend leren te kunnen bevorderen worden door Seipel (2007) niet verder uitgewerkt.

Een ander onderzoek dat zich op één aspect van docentcompetenties richt kijkt naar mbo docenten die leren, reflectievaardigheden bij studenten (beter) te stimuleren. Het gaat hier om mbo studenten in het domein Verzorging en Verpleging. De studenten leren reflecteren "on-action" op het uitvoeren van verzorgende en verplegende handelingen. Docenten leren vooral gericht vragen te stellen en feedback te geven. In deze specifieke context beschrijven Tigelaar e.a. (2010) volgende competenties:

Docenten

- Bevorderen reflectie op relevante inhoud: vragen en feedback gericht op de professionele kennisbasis, het professionele handelingsrepertoire en de professionele identiteit.
- Begeleiden het proces van reflectie: vragen en feedback gericht op reflectie vooraf, tijdens en na een activiteit.
- Bevorderen betekenisvolle reflectie: vragen en feedback gericht op leren van ervaringen.
- Bevorderen een veilig leerklimaat bij reflectie: vragen en feedback waardoor de student zich begrepen voelt en zich open stelt.
- Bevorderen zelfsturing bij reflectie: vragen en feedback die de student aanzetten zelf de volgende stap te nemen in het reflectieproces.

Het 2e thema, dat wij in de geselecteerde publicaties tegenkomen zijn **competenties van docenten**. Een beschrijving van de kennis, vaardigheden en houding waarover een docent in het (beroeps)onderwijs moet beschikken. Wij hebben geen onderzoek kunnen vinden dat zich uitsluitend richt op het vakmanschap of de competenties van een docent in het beroepsonderwijs. De verkregen inzichten zijn "bijproducten" van onderzoek dat andere onderzoeksvragen stelt, maar daarbij ook de consequenties voor het handelen van docenten beschrijft of de kennis en de vaardigheden die een docent nodig heeft om in het beroepsonderwijs te kunnen functioneren. In veel onderzoeken (De Bruijn & Kleef, 2006; Huisman e.a., 2010; Hermanussen e.a., 2007; Cohen & Rector, 2010; Van Schaik, 2010; Tigelaar e.a., 2010; Seipel, 2007) hebben wij aanvullingen gevonden op de SBL competenties die in 2006 in de wet BIO zijn vastgelegd. In sommige publicaties (Grangeat & Gray, 2007; De Bruijn & Kleef, 2006; Huisman e.a., 2010; Cohen & Rector, 2010; Seezink en Van der Sanden, 2005) is sprake van (nieuwe) rollen van docenten. In enkele onderzoeken (Hermanussen e.a., 2007; Seipel, 2007) worden persoonlijke kwaliteiten van docenten genoemd, die invloed hebben op competenties.

In twee onderzoeken wordt aan een grote groep respondenten gevraagd, welke competenties zij van docenten verwacht. Pantic & Wubbels (2010) hebben stellingen geformuleerd over competenties van een beginnende docent, die gebaseerd zijn op de Nederlandse en de Schotse versie van de SBL competenties. Zij leggen deze voor aan docenten op alle niveaus in het onderwijs in Servië. Uit de antwoorden van de respondenten kan worden opgemaakt, welke competenties zij het meest belangrijk vinden. De competenties zijn in vier hoofdthema's geordend. Twee van de vier thema's worden het meest genoemd:

Thema 1: Vakkennis, pedagogiek en het curriculum en;

Thema 2: Zelfreflectie en professionele ontwikkeling;

Thema 3 en 4: 'waarden en opvoeden van kinderen' en 'begrijpen van het onderwijssysteem en bijdragen aan de ontwikkeling daarvan' worden minder vaak genoemd.

De competenties zijn zeer algemeen geformuleerd en niet specifiek op docenten in het beroepsonderwijs gericht. De onderzoekers geven aan dat op de landelijk uitgezette enquête waarschijnlijk meer vernieuwingsgezinde respondenten hebben gereageerd dan tegenstanders. Interessant is wel dat respondenten aangeven het als een gemis te ervaren dat er in de huidige lerarenopleiding geen of weinig aandacht is voor praktijkkennis, competentieontwikkeling, ervaring en strategieën en ook niet voor emoties, motivatie en attitude.

Wij hebben alle competenties en rollen die in de geselecteerde publicaties expliciet genoemd worden thematisch geordend. In tabel 5 is zichtbaar welke door de auteurs het meest worden genoemd.

Tabel 5. overzicht meest genoemde competenties

		Genoemd door:											
		• Stimuleren van beroepsidentiteit • Eigen leren en loopbaan, verbinden van individueel en collectief leren											
Competentie /rol:	ID-nr:	3	10	14	17	18	25	35	37	39	40	41	
• Afstemmen op de doelgroep • Rolmodel zijn • Kunnen ontwerpen van leeractiviteiten, leeromgeving, beroepsdidactiek • Begeleiden, coachen, (leren) reflecteren • Zelfsturend leren, zelfstudie bevorderen, • Verbinden van theorie en praktijk • Denk- (praktijkgerichte) leer- en ontwerpprocessen bevorderen, monitoren, begeleiden, evalueren • Samenwerken met collega's, multidisciplinair team, externe instanties, experts, opleiders • Kennis van en contact met beroep en bedrijven, markt, branche		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Grangeat, M., Gray, P. (2007).	Brujin, E. de (2007).	Huisman et al., (2010	Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J. & Neut, A.C. van der (2007)	Wheelahan, L., Curtin, E. (2010).	Seipel, K. (2007)	Cohen, K., Rector, R. (2010).	Dengerink, J., Koster, B., Lunenberg, M., Korthagen, F. (2007).	Schaik, M. (2010).	Seezink, A., Van der Sanden, J. (2005)	Tigelaar, D., Dekker-Groen, A., van Diggelen, M., Verberg, C., Sins, P. (2010)	

In de geselecteerde publicaties wordt het meest genoemd dat van de docent in het beroepsonderwijs verwacht wordt dat hij kan samenwerken met collega's, in een multidisciplinair team kan werken, dat hij met externe instanties, experts en met opleiders kan werken om goed onderwijs aan leerlingen en studenten mogelijk te maken.

Op de tweede plaats worden de coach- en begeleidingsvaardigheden genoemd. Een docent moet leerlingen en studenten kunnen ondersteunen in het reflectieproces, over een repertoire aan verschillende begeleidingsmethodieken beschikken en naast beproefde ook experimentele methodes uit willen en kunnen proberen.

Naast zijn rol als kennisoverdrager is de rol als begeleider van denk- leer- en ontwerpprocessen gekomen. Hij moet deze kunnen stimuleren, monitoren en evalueren.

Als laatste valt op dat het beroepsonderwijs vraagt om docenten die kunnen ontwerpen. Daarbij horen niet alleen leeractiviteiten en opdrachten maar ook het groter geheel, het kunnen ontwerpen van een beroepsdidactiek en van een krachtige leeromgeving.

Samenvatting van de resultaten perspectief 2: Competentie docent BO
Wat komen we vanuit dit perspectief te weten over het vakmanschap?

Competentie "Begeleiden"

- Docenten begeleiden (coachen, leren reflecteren, monitoren) en ondersteunen en houden het overzicht over het gehele leren van de student.

Competentie "Professionals / expert zijn"

- Docenten zijn rolmodel en stimuleren beroepsidentiteit bij leerlingen en studenten.

Competentie "Leren Leren"

- Docenten:
 - verbinden individueel en collectief leren.
 - combineren oude en nieuwe expertise in het faciliteren van het leren en begeleiden van deelnemers'.
 - ontwikkelen 'Gestaltungswissen' (kennis omtrent vormgeving).
 - evalueren denk- (praktijkgerichte) leer- en ontwerpprocessen van studenten.
 - bevorderen zelfsturend leren, zelfstudie van studenten.

3.3 PERSPECTIEF 3: PROFESSIONALISEREN DOCENT BEROEPSONDERWIJS

Tabel 6. Lijst met geselecteerde publicaties perspectief 3

Perspectief 3: Literatuur

- Bruijn, E. de, & Kleef, A. (2006).
Dengerink, J., Koster, B., Lunenberg, M., Korthagen, F. (2007).
Grangeat, M., Gray, P. (2007).
Gruber, H. & Rehrl, M. (2003).
Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J. & Neut, A.C. van der (2007).
Miedema, W., Stam, M., Dirks, H., (2001)
Schaik, M. (2010).
Seezink, A., Van der Sanden, J. (2005)
Teurlings, C., Uerz, D. (2009)
Tigelaar, D., Dekker-Groen, A., van Diggelen, M., Verberg, C., Sins, P. (2010)
Tillema, H. (2004).
Wheelahan, L., Curtin, E. (2010).

Als het om de professionalisering van docenten gaat hebben we in de geselecteerde publicaties verschillende benaderingen en doelgroepen gevonden. In zes publicaties (Grangeat & Gray, 2007; Teurlings & Uerz, 2009; Miedema e.a., 2001; Dengerink e.a., 2007; Tillema, 2004; Tigelaar e.a., 2010) staat de professionalisering van docenten centraal. Het onderzoek richt zich bijvoorbeeld op de wijze van professionaliseren of op een onderwerp van professionalisering. Drie van de zes onderzoeken vinden plaats in het mbo (Teurlings & Uerz, 2009; Tillema, 2004; Tigelaar e.a., 2010), twee in het hbo (Miedema e.a., 2001; Dengerink e.a., 2007) en één is gericht op docenten in het algemeen vormend onderwijs (Grangeat & Gray, 2007). Het valt dus op, dat wij geen informatie/onderzoek gevonden hebben waarin de professionalisering van vmbo docenten onderwerp van onderzoek is.

De informatie die wij wel hebben gevonden over de professionalisering van docenten in het vmbo komt uit een artikel waarin de onderwijsinnovatie centraal staat en de professionalisering van docenten daaraan wordt gekoppeld (De Bruijn & Kleef, 2006). Een andere informatiebron

zijn de publicaties waarin de integrale aanpak wordt beschreven, dat wil zeggen een aanpak waar de schoolontwikkeling, het opleiden van studenten en het professionaliseren van docenten met elkaar zijn verweven (Hermanussen e.a., 2007; Seezink en Van der Sanden, 2005). In twee andere artikelen is een specifieke methodiek en het effect daarvan op leerlingen onderwerp van onderzoek (Van Schaik, 2010) of het werkterrein buiten de school (Grangeat & Gray, 2007). Uit deze onderzoeken kan worden afgeleid welke aspecten van vakmanschap onderwerp van professionalisering zijn. Van Schaik (2010) laat zien dat docenten professionaliseren door samen leertaken te ontwerpen in een multidisciplinair team. Grangeat & Gray (2007) verbinden twee professionaliseringsmethoden uit het bedrijfsleven aan het leren in de complexe context van docenten buiten de school.

Informatie over professionalisering van docenten laat zich in twee vragen uitsplitsen:

- **Hoe** professionaliseren zich de docenten?
- **Wat** is het onderwerp van professionalisering?

Professionalisering van docenten in het hbo:

Voor hbo docenten en lerarenopleiders is er geen officiële opleiding. Voor beide doelgroepen geldt dat zij allen via professionalisering en praktijkervaring hun vakkennis, vaardigheden, attitude of onderwijsvisie kunnen ontwikkelen. In beide publicaties worden voorbeelden van de wijze van professionaliseren (hoe?) beschreven en onderzocht en worden competentiegebieden genoemd (wat?) waarin de hbo docent of lerarenopleider zich kan of wil professionaliseren. In beide situaties nemen hbo docenten en lerarenopleiders zelf het initiatief om zich te professionaliseren.

Miedema e.a. (2001) beschrijven twee verschillende manieren van professionalisering (hoe?). In een kwaliteitscirkel dient het competentiemodel als basisdocument (door onderzoekers ontworpen) om met elkaar over de kwaliteit van het opleiden en de eigen kwaliteiten in gesprek te gaan. In de andere professionaliseringsactiviteit wordt met behulp van intervisie het competentiemodel richtinggevend voor de onderwerpen van het gesprek, dat HBO docenten met elkaar voeren.

Dengerink e.a. (2007) benadrukken de bijzondere situatie in Nederland, waar de lerarenopleider niet uitsluitend aan een universiteit is verbonden. In vergelijking met het buitenland heeft de Nederlandse lerarenopleider geen onderzoekstaak. Dat verklaart misschien, waarom lerarenopleiders in het buitenland 'leren uit literatuur' en het 'doen van onderzoek' als belangrijkste professionaliseringsactiviteiten noemen, terwijl de Nederlandse lerarenopleiders in het onderzoek aangeven te willen 'leren van anderen' en 'experimenteren en inoefenen' (hoe?).

Miedema e.a. (2001) en Dengerink e.a. (2007) ordenen persoonlijke eigenschappen, houding, kennis, en vaardigheden in 'competentiegebieden' of 'bekwaamheidsgebieden'. Zij zijn vergelijkbaar met de SBL competentiematrix en omvatten volgende elementen (wat?):

- Vak en didactiek
- Agogische en communicatieve vaardigheden
- Organisatie en ontwerpen
- Omgaan met verschillen
- Leren en ontwikkelen
- Samenwerken

Professionalisering van docenten in het mbo:

De geselecteerde publicaties die zich op de professionalisering in het mbo richten doen dit vanuit verschillende perspectieven.

Tillema (2004) en Grangeat & Gray (2007) ontwerpen een professionaliseringsmethodiek en onderzoeken het effect daarvan. Tillema (2004) beschrijft de ontwikkelde studieteam-aanpak en de opbrengst van drie teams die deze aanpak toegepast hebben om een overdraagbaar product te ontwikkelen. De onderwerpen van de professionalisering zijn divers en zijn geïnitieerd door de beroepscontext van de deelnemende docenten (beoordelingssysteem voor stageactiviteiten van studenten, richtlijn voor het houden van begeleidingsgesprekken met studenten, maken een persoonlijk ontwikkelingsplan) Tigelaar e.a. (2010) gaan uit van een professionaliseringsonderwerp of doel (competenties ontwikkelen om reflectie bij studenten te bevorderen) en vergelijkt drie verschillende aanpakken van docententeams die zich willen professionaliseren.

Teurlings & Uerz (2009) nemen de onderwijsinnovatie als uitgangspunt en onderzoeken hoe een

verbinding tussen innovatie, kennisontwikkeling en professionalisering van docenten in opleidingsteams tot stand kan komen.

Professionalisering van docenten in het vmbo:

Onderzoek dat in de context van het vmbo uitgevoerd is richt zich in geen van de geselecteerde publicaties uitsluitend op de professionalisering van docenten. Wij kunnen wel uit de onderzoeken informatie filteren, die beschrijft **hoe** docenten professionaliseren en **wat** de onderwerpen van professionalisering zijn.

Hermanussen e.a. (2007), Seezink en Van der Sanden (2005) laten zien dat professionalisering van docenten onderdeel is van een integrale benadering, zoals wij dit in het eerste perspectief hebben toegelicht. Beide benadrukken dat docenten professionaliseren door samen te werken aan de vormgeving van het onderwijs.

Docenten delen kennis, reflecteren, geven en ontvangen feedback. Daarnaast wordt de professionalisering op de werkplek ondersteunt door gerichte en op maat gesneden professionaliseringstrajecten (Hermanussen e.a., 2007). Respondenten in dit onderzoek geven aan dat er tijd en aandacht moet zijn voor reflectie en feedback en voor de loopbaan van de docent.

Professionalisering zou ook gestimuleerd worden als professionalisering in het personeelsbeleid ingebed is en een loopbaanperspectief mogelijk maakt.

Samenvatting van de resultaten perspectief 3: Professionaliseren docent BO

Wat komen we vanuit dit perspectief te weten over de professionalisering tot vakmanschap?

Samenvattend kunnen we volgende inzichten vanuit de geselecteerde literatuur formuleren: Docenten in het beroepsonderwijs voelen de noodzaak om te professionaliseren en geven aan zich te willen blijven ontwikkelen. Professionalisering sluit in de meeste gevallen aan op de actuele ontwikkeling in de maatschappij of de innovatieve onderwijsontwikkeling in de schoolpraktijk. Docenten leren van maar ook met elkaar. Zij experimenteren, reflecteren kritisch, doordenken praktische dilemma's en passen nieuwe gewoontes toe. Zij leren vooral in de context van de schoolpraktijk. De onderwerpen en doelen van de professionaliseringsactiviteiten zijn zo divers als het beroepsonderwijs zelf. Zij spiegelen de diversiteit en de complexiteit die het beroepsonderwijs kenmerkt.

Samen leren in een "integrale benadering"

- Leren in leergemeenschappen, studieteams, multidisciplinaire teams, docentenwerkplaatsen en samen met studenten, experts en opleiders.

Professionaliseringsmethodieken

- Leren van anderen
- Kwaliteitscirkel
- Intervisie
- Studieteam aanpak
- Ontwerpend professionaliseren (samen werken aan innovatieve leerarrangementen)

Onderwijsinnovatie

- Professionalisering sluit aan op de actuele ontwikkeling in de maatschappij of de innovatieve onderwijsontwikkeling in de schoolpraktijk.

Schoolbeleid

- Professionalisering zou ook gestimuleerd worden als professionalisering in het personeelsbeleid ingebed is en een loopbaanperspectief mogelijk maakt.

3.4 PERSPECTIEF 4: OPLEIDEN DOCENTEN BEROEPSONDERWIJS

Tabel 7. Lijst met geselecteerde publicaties perspectief 4

Perspectief 4: Literatuur

- Cohen, K., Rector, R. (2010).
Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J. & Neut, A.C. van der (2007).
Seezink, A., Van der Sanden, J. (2005)
Seipel, K. (2007)
Wheelahan, L., Curtin, E. (2010).

Lerarenopleidingen leiden docenten op voor het hele 2e graads gebied (Bachelor). Dat wil zeggen dat een net afgestudeerd student op alle niveaus van onderwijs (vmbo, mbo, havo en vwo t/m de vierde klas) les mag geven. Tijdens zijn opleiding heeft de student de mogelijkheid verschillende scholen te kiezen om daar zijn praktijkervaring op te doen. Lerarenopleidingen bieden studenten meestal de mogelijkheid zich te specialiseren (via bv een minor) of te oriënteren op het beroepsonderwijs (via stages of leerwerkplekken). Sommige opleidingsactiviteiten in de initiële opleiding kunnen ook op het beroepsonderwijs afgestemd aangeboden worden (bv bij het ontwikkelen van lesmateriaal), maar er bestaat geen lerarenopleiding die opleidt voor het beroepsonderwijs.

In een aantal van de geselecteerde publicaties worden andere mogelijkheden beschreven voor studenten om specifieke bekwaamheden voor het beroepsonderwijs te verwerven. Het valt op dat wij weinig empirisch onderzoek hebben gevonden dat zich in de context van het beroepsonderwijs op het opleiden van docenten richt. Wij hebben met betrekking tot dit perspectief maar vijf publicaties kunnen selecteren. Vanwege het geringe aantal is het minder makkelijk om van gemeenschappelijke thema's in de publicaties te spreken.

Twee artikelen noemen specifieke opleidingstrajecten die wij ook al vanuit andere perspectieven hebben toegelicht. Hier gaat het om de integrale benadering van schoolontwikkeling, opleiden van studenten en professionalisering van docenten.

Seezink en Van der Sanden (2005) beschrijven de opleidingssituatie voor studenten en de professionalisering van docenten maar gaat niet in op het verschil tussen beide. In de genoemde docentenwerkplaats werken multidisciplinaire teams aan leertaken. Daarbij wordt niet duidelijk of er verschillende taken en rollen voor de deelnemers zijn. De opleidingssituatie staat ook niet centraal in dit onderzoek.

In de opleidingssituatie van studenten in het onderzoek van Hermanussen e.a. (2007) zijn verschillende aspecten van opleiden beschreven. Het leren van het vak en de beroepsbekwaamheden zijn ingebed in de schoolpraktijk van het vmbo. Bij de begeleiding, het monitoren en de beoordeling van studenten zijn verschillende begeleiders betrokken, school en instituut werken hier samen.

De verwachting van opleiders dat studenten binnen leer- en innovatieprocessen een rol als 'boundary-crosser' en change-agent vervullen (Hermanussen e.a., 2007) wordt door het onderzoek niet bevestigd. Uit het onderzoek blijkt wel dat studenten veel leren van reflectie en feedback onder andere in geformaliseerde momenten met opleiders.

Studenten en docenten in dit opleidingstraject geven aan dat opleiding en professionalisering gescheiden trajecten zijn. Dit terwijl de respondenten volgens Hermanussen e.a. (2007) 'Samenwerken' en 'verbinden van individueel en collectief leren' zien als zinvolle aanvullingen op het bestaande competentieprofiel. Als studenten en docenten op meer momenten samenwerken en hun leren met elkaar verbonden wordt zou dit positieve effecten op individueel leren, professionaliseren en de schoolontwikkeling kunnen hebben.

Hermanussen e.a. (2007) en Cohen & Rector (2010) beschrijven een opleidingssituatie voor studenten die als experiment is gestart. In beide situaties signaleren scholen of lerarenopleidingen

(wel of niet samen met opleidingspartners) een behoefte om toekomstige docenten “beter” op het werk in het (beroeps) onderwijs voor te bereiden. Zij ontwerpen en opleidingsarrangement dat op deze behoefte inspeelt en implementeren dit in de opleiding van docenten. In een “tutoringsproject” focussen Cohen & Rector (2010) de aandacht op een deelcompetentie van de SBL; “omgaan met diversiteit”. Studenten bekwamen zich in een maatschappelijke stage en leren te werken met maatschappelijk kwetsbare jongeren en hun ouders/verzorgers. Het onderzoek laat zien dat gedurende het traject het vertrouwen en ook de rolopvatting van studenten groeit in het omgaan met ouders en het samenwerken met externe diensten.

Het onderzoek van Seipel (2007) richt zich op het leren van studenten en een specifieke competentie die zij als docenten nodig hebben; het bevorderen van zelfstandig leren bij leerlingen. Hij geeft onder andere een aanbeveling aan lerarenopleidingen en pleit voor aandacht voor ‘Gestaltungswissen’ (kennis omtrent vormgeving) in de lerarenopleiding. In hoofdstuk 3.2 zijn wij vanuit het perspectief van competenties van docenten nader op dit onderzoek ingegaan.

Samenvatting van de resultaten perspectief 4: Opleiden docent BO

Wat komen we vanuit dit perspectief te weten over de opleiding tot vakmanschap?

Samen opleiden in “integrale benadering”

- In een docentenwerkplaats werken multidisciplinaire teams aan leertaken.

In de praktijk

- Het leren van het vak en de beroepsbekwaamheden zijn ingebed in de schoolpraktijk van het beroepsonderwijs.

Off the job

- Leren van reflectie en feedback o.a. in geformaliseerde momenten met opleiders (en werkplekbegeleiders).

Van experiment tot opleidingsarrangement

- Lerarenopleidingen reageren op maatschappelijke veranderingen en innovatie in het beroepsonderwijs en innoveren het curriculum.

44

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Dit literatuuronderzoek was gericht op het inventariseren van bestaande kennis over het vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs en opleidings- en professionaliseringsroutes daar naar toe. Deze informatie is bedoeld als bron om (in het overkoepelende onderzoeksverslag) een antwoord te geven op de volgende vraag:

In hoeverre sluiten de in het innovatiearrangement PIB ontwikkelde definities en uitwerkingen van vakmanschap en de ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten aan bij bestaande inzichten daarover (uit onderzoek en beleidskaders) en in hoeverre vormen ze een aanvulling of verdieping?

Voor dit literatuuronderzoek is een selectie gemaakt van 15 artikelen die gebaseerd zijn op empirisch onderzoek en tussen 2000 en 2010 zijn gepubliceerd. Nog eens 10 publicaties fungeren als secundaire literatuur en bevatten relevante informatie.

Het begrip 'vakmanschap' en de ontwikkeling daartoe hebben wij vanuit vier perspectieven benaderd. Samen vormen deze vier perspectieven **het kwadrant**, dat de basis vormt voor het literatuuronderzoek:

Docent Beroepsonderwijs en de beroepspraktijk	Competentie van een docent beroepsonderwijs
Professionalisering van een docent beroepsonderwijs	Opleiding van een docent beroepsonderwijs

Perspectief 1 en 2:

De docent beroepsonderwijs en de competenties:

De resultaten vanuit de eerste twee perspectieven geven aan wat er vanuit onderzoek bekend is over de docent beroepsonderwijs en wat deze beroepsgroep en de beroepspraktijk kenmerkt. De SBL competentiebeschrijving¹ die sinds het invoeren van de wet BIO in Nederland gehanteerd wordt hebben wij als referentiekader genomen om de resultaten vanuit het tweede perspectief te beschrijven. Verschillende ontwikkelingen die versterkt in de afgelopen tien jaar hebben plaats gevonden bepalen mede de beroepspraktijk van de docent in het beroepsonderwijs:

1. de verandering in de maatschappij en de invloed daarvan op het beroepsonderwijs
2. de veranderende leeromgeving in het beroepsonderwijs
3. het verbinden van onderwijsinnovatie en professionaliseren van docenten
4. de verschuiving in de rol van docenten en welke betekenis deze heeft voor de competenties van docenten in het beroepsonderwijs.

Deze ontwikkelingen hangen nauw met elkaar samen en vormen de context voor docenten in het beroepsonderwijs. Willen zij hun pedagogische en maatschappelijke opdracht vervullen vraagt dit van hen een open, onderzoekende houding en de wil om te leren en zich te blijven ontwikkelen. De resultaten van het literatuuronderzoek ondersteunen een aanbeveling aan docenten een nieuw handelingsrepertoire aan te leren en nieuwe patronen en routines te ontwikkelen die nodig zijn om leren en begeleiden van deelnemers in het mbo-onderwijs mogelijk te maken. Competentiegericht onderwijs, de groeiende diversiteit van de leerlingen- en studentenpopulatie, vernieuwde technologie en een nauwe afstemming met de branche vragen aan docenten het onderwijs voordurend bij te stellen en op de ontwikkelingen af te stemmen. Onlosmakelijk is daaraan verbonden dat de docent de daarvoor benodigde kennis, houding en vaardigheden verwerft.

Gerelateerd aan de zeven SBL competenties kunnen we concluderen dat de prioriteit voor een docent beroepsonderwijs volgens de resultaten van het literatuuronderzoek bij volgende (deel)competenties ligt, wij zouden deze als kerncompetenties willen beschrijven:

Volgens de SBL competentie matrix wordt in competentie 5 en 6 beschreven, dat de docent (in

¹ <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>

ruime zin) moet kunnen “samenwerken” met collega’s, bedrijven en instanties. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat voor de docent beroepsonderwijs de prioriteit bij deze competenties op twee terreinen betrekking heeft. Enerzijds bij het kunnen functioneren in multidisciplinaire teams in en buiten de school en anderzijds bij de instanties buiten de school, de hulp- en zorgverleners, maar vooral de bedrijven, de toekomstige werkgevers van de deelnemers.

SBL competentie 3 beschrijft de vak- en vakdidactische kennis en vaardigheid van een docent. De resultaten van het onderzoek laten zien, dat voor docenten in het beroepsonderwijs geldt dat zij leertaken, programma’s en onderwijstrajecten moet kunnen ontwerpen. Specifiek voor het beroepsonderwijs is daarbij dat in deze ontwerpen onderdelen uit het algemeen vormend onderwijs en de beroepsgerichte vakken geïntegreerd moeten worden. Docenten brengen de specifieke context van het beroep waarvoor de deelnemers worden opgeleid op deze manier in de school en kunnen zo praktijk en theorie koppelen.

Naast zijn/haar rol als kennisoverdrager is voor de docent de rol als begeleider van denk- leer- en ontwerpprocessen gekomen. Docenten moeten deze bij de deelnemers kunnen stimuleren, monitoren en evalueren. Zij begeleiden, leren reflecteren en ondersteunen en houden het overzicht over het gehele leren van de deelnemers.

SBL competentie 7 benoemt de kennis en vaardigheid van de docent om te reflecteren op processen en inhouden. De resultaten van het literatuuronderzoek zeggen hier, dat voor de docent beroepsonderwijs de context van de beroepen waartoe hij/zij opleidt er bij komt. Het bewust sturen van eigen leren van de docent zal zich ook op de steeds veranderende eisen richten, de actuele specifieke kennis en vaardigheden, die de bedrijven van hun toekomstige werknemers vragen. De docent is in dit verband in staat het eigen leren te verbinden met het collectieve leren en de schoolontwikkeling.

Samenvattend kunnen wij zeggen, dat de meeste competenties van docenten beroepsonderwijs zoals deze in het literatuuronderzoek naar voren komen in algemene verwoordingen terug te vinden zijn in de beschrijvingen volgens de SBL competenties. De daar genoemde indicatoren laten voldoende vrijheid voor interpretatie en invulling vanuit de praktijksituatie. Dit heeft als nadeel dat zij daardoor onvoldoende concreet zijn om het vakmanschap van een docent beroepsonderwijs te karakteriseren.

De resultaten van het literatuuronderzoek beschrijven onder andere, dat bepaalde competenties meer prioriteit hebben en vaak de basis vormen voor het werk van de docent in de beroepspraktijk. Het ontwerpen van authentieke leertaken bijvoorbeeld vereist dat een docent kennis heeft van de branche en de beroepen waartoe de deelnemers worden opgeleid.

De vraag aan de lerarenopleidingen is of het ontwikkelen en begeleiden van bovengenoemd deel van het vakmanschap voldoende aandacht krijgt in het curriculum van de 2e graads opleiding. Het kunnen samenwerken met collega’s en met de omgeving, het kunnen ontwerpen van leertaak tot leerarrangement voor het beroepsonderwijs en de rol als coach of begeleider zouden voor studenten tijdens de opleiding voldoende toegespitst op het beroepsonderwijs moeten worden aangeboden.

De laatste reviewstudie naar de leraar dateert uit 1999. De verschuiving van de rol van docent wordt daar al door Verloop (1999) genoemd. Hij verwachtte ook een verschuiving van het onderzoek naar de leraar. Het onderzoek naar het leren van docenten heeft zich tot 1999 vooral gericht op docenten in opleiding. Twaalf jaar later is er nog steeds relatief weinig onderzoek gedaan naar het leren van docenten in de beroepspraktijk en zeker naar de docent in het beroepsonderwijs. Verloop noemt de rol van de docent en diens leerproces cruciaal bij de innovatie van het onderwijs. Wij kunnen dit inzicht vanuit de gevonden thema’s in de geselecteerde publicaties voor dit literatuuronderzoek bevestigen.

Perspectief 3 en 4:

Professionaliseren en opleiden van de docent beroepsonderwijs

Het valt op dat wij weinig onderzoek hebben gevonden dat zich richt op de opleiding van docenten, nog minder op het opleiden van de docent in de context van het beroepsonderwijs. De publicaties die de professionalisering van docenten centraal stellen, onderzoeken professionaliseringsmethodieken of het onderwerp van professionalisering.

In december 2010 verscheen een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionalise-

ringsinterventies van leraren (Van Veen, K. e.a., 2010). Tegen die tijd hadden wij de dataverzameling afgesloten, toch willen we waar dit relevant is onze resultaten in het licht van deze reviewstudie bezien.

De onderzoeken, die wij hebben bestudeerd zijn uitgevoerd in het hbo, het mbo en het vmbo. Onderzoek dat in de context van het hbo plaats heeft gevonden benadrukt onder andere de bijzondere situatie in Nederland waar de lerarenopleider niet uitsluitend aan een universiteit is verbonden. In vergelijking met het buitenland heeft de Nederlandse (leraren)opleider geen onderzoekstaak. Dit heeft ook gevolgen voor de onderwerpen en de methode van professionalisering. 'Leren uit literatuur' en het 'doen van onderzoek' worden door lerarenopleiders buiten Nederland als belangrijkste professionaliseringsactiviteiten genoemd, terwijl de Nederlandse lerarenopleiders in het onderzoek aangeven te willen 'leren van anderen' en 'experimenteren en inoefenen'.

De geselecteerde publicaties die zich op de professionalisering in het mbo richten, zijn zeer divers. Professionaliseringsmethodiek, professionaliseringsonderwerp of -doel of de onderwijsinnovatie als uitgangspunt zijn onderwerp van onderzoek. Er kan op basis van deze publicaties geen gemeenschappelijk thema, resultaat of een trend worden beschreven.

Het onderzoek in het vmbo richt zich in geen van de geselecteerde publicaties uitsluitend op de professionalisering van docenten. Deze is onderdeel van een "integrale benadering" op de werkplek. Er is hier sprake van een geïntegreerde aanpak waarbij studenten, (beginnende en ervaren) docenten, lerarenopleiders of experts of onderzoekers samen werken en leren om de innovatie inhoud en vorm te geven.

Samenvattend kunnen we zeggen dat professionalisering in de meeste gevallen aansluit op de actuele ontwikkeling in de maatschappij of de innovatieve onderwijsontwikkeling in de schoolpraktijk. Docenten leren van maar ook met elkaar. Zij experimenteren, reflecteren kritisch, bedenken praktische dilemma's en passen nieuwe gewoontes toe. Zij leren vooral in de context van de schoolpraktijk. De onderwerpen en doelen van de professionaliseringsactiviteiten zijn zo divers als het beroepsonderwijs zelf. Zij spiegelen de diversiteit en de complexiteit die het beroepsonderwijs kenmerkt.

Van Veen e.a. (2010) concluderen dat leren van docenten bijvoorbeeld in leerwerkgemeenschappen moeilijk te realiseren is en eerder tot frustratie leidt dan tot effectief leren. Als oorzaak daarvan noemen zij o.a. dat scholen nog steeds niet zijn ingericht op het leren van leraren. De school als leeromgeving en de verbinding tussen individueel leren en collectief leren en de schoolontwikkeling zijn succesfactoren, die ook vanuit de resultaten van ons literatuuronderzoek kunnen worden onderschreven.

Het verbinden van onderwijsinnovatie en professionaliseren of opleiden, het ontwerpend professionaliseren kunnen wij als een trend in het onderzoek naar professionalisering van docenten in het beroepsonderwijs signaleren. Omdat wij geen literatuur bestudeerd hebben die professionalisering van docenten in het algemeen vormend onderwijs onderzoekt, kunnen wij niet zeggen of dit een trend is die alleen in het beroepsonderwijs vast te stellen is. De vraag naar de effectiviteit van deze vorm van professionalisering kunnen we met dit literatuuronderzoek niet beantwoorden. Van Veen e.a. (2010) wijzen in de reviewstudie naar professionele ontwikkeling van leraren op enkele effectieve kenmerken van professionalisering, zoals zelf actief en onderzoekend leren, samen met collega's leren en dat de professionaliseringsinterventie zou moeten samenhangen met het schoolbeleid. Het belang van deze kenmerken kunnen we ook vanuit onze literatuurstudie onderschrijven.

Met betrekking tot het opleiden van docenten beroepsonderwijs kunnen wij weinig inzichten vanuit het literatuuronderzoek formuleren. Het valt op dat geselecteerde publicaties de al eerder beschreven "integrale benadering" als context voor het opleiden noemen. In de handreiking voor opleiders (Gommers, M. e.a., 2007), een uitgave van het VELON (Vereniging Lerarenopleiders Nederland) wordt in één bijdrage het opleiden van studenten op de werkplek geschetst. In deze bijdrage bespreekt Van der Wolk de samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen met betrekking tot het opleiden van studenten als ook het professionaliseren van docenten. Het beroepsonderwijs wordt hier niet specifiek genoemd.

In enkele publicaties wordt een ontwikkeling geschetst van een opleidingssituatie voor studenten die als experiment is gestart. Lerarenopleidingen (wel of niet samen met opleidingspartners) signaleren een behoefte om toekomstige docenten "beter" op het werk in het (beroeps)onderwijs

voor te bereiden. Zij reageren op maatschappelijke veranderingen en implementeren een daarop ontworpen opleidingsarrangement in de opleiding van docenten. Het kunnen ontwerpen is ook onderwerp van onderzoek. Onderzoekers pleiten voor meer aandacht voor 'Gestaltungswissen' (kennis omtrent vormgeving) in de lerarenopleiding.

Afsluitend concluderen wij dat er nog steeds relatief weinig onderzoek in en voor het beroepsonderwijs wordt verricht. De roep om meer kennis en inzicht met betrekking tot de docent in het beroepsonderwijs of diens beroepspraktijk spreekt uit veel van de geselecteerde publicaties. Met behulp van het kwadrant met de vier perspectieven hebben wij een beeld kunnen schetsen over wat vanuit de literatuur bekend is over het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs alsook de ontwikkeling van dit vakmanschap. Daarmee kunnen we beter aangeven welke kennis vanuit het innovatiearrangement Professional in Beeld is opgeleverd. Is het een bevestiging van wat we al weten of komen er aanvullende en nieuwe inzichten naar voren?

LITERATUUR

- Bruijn, E. de, & Kleef, A. (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Cohen, K., & Rector, R. (2010). Competenties in omgaan met kwetsbare jongeren. Praktijkonderzoek naar de effecten van het tutoringproject 'Leren thuis Leren'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31 (2), 19-28.
- Dengerink, J., Koster, B., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2007). Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling. Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders die hebben deelgenomen aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28 (1), 32-37.
- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 485-501.
- Gruber, H. & Rehrl, M. (2003). *Bedingungen zur Stimulation von Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung* (Forschungsbericht Nr. 7). Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J., & Neut, A.C. van der (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap: Ervaringen uit 'Samen op Scholen'*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Huisman, J., de Bruijn, E., Baartman, L., Zitter, I., & Aalsma, E. (2010). *Ecbo Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning, theoretische verdieping*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Miedema, W., Stam, M., & Dirks, H., (2001). Docenten ontwikkelen 'eigenzinnige' kwaliteit. Twee cases over hoe in de Hogeschool van Amsterdam docenten zelf hun competentieontwikkeling ter hand nemen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 23 (1), 39-45.
- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 26 (3), 694-703.
- Schaik, M. (2010). *Co-constructing models as tools in vocational practice. Learning in a knowledge rich environment*. Zoetermeer: Free Musketeers.
- Seezink, A., & Van der Sanden, J. (2005). Lerend werken in de docentenwerkplaats: Praktijktheorieën van docenten over competentiegericht voorbereidend middelbaar onderwijs. *Pedagogische Studien*, 82 (4), 275-289.
- Seipel, K. (2007). *Didaktische Kognitionen angehender Berufsschullehrer*. Kassel: Humanwissenschaften Universität Kassel.
- Teurlings, C., & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA.
- Tigelaar, D., Dekker-Groen, A., van Diggelen, M., Verberg, C., & Sins, P. (2010). Begeleiding bij reflectie in MBO Zorg opleidingen: hoe docenten zich professionaliseren. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, Volume 2010, Number 2, 3-7.
- Tillema, H. (2004). Kennis ontwikkelen in teams. De opbrengsten van samenwerkend en onderzoekend leren door leraren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (3), 63-71.
- Wheelahan, L., & Curtin, E. (2010). *The Quality teaching in VET – overview*. Melbourne: University of Melbourne.

Secundaire literatuur:

Dalen, van R. (2010). *Het vmbo als stigma*. Amsterdam: Uitgeverij Augustus.

Fanchamps, J. , & Van der Sanden, J.M.M. (2002). De lerarenopleiding en de invoering van het VMBO. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23 (4), 13-19.

Fanchamps, F., Smulders, F., & Timmers, J. (Red) (2005). *Meer SOOP in de lerarenopleiding. Beroepsonderwijs Centraal!: een staalkaart van activiteiten*. Fontys Reeks Educatief. Antwerpen: Garant.

Gommers, M., Oldenboom, B., Rijswijk, M. van, Snoek, M., Swennen, A. & Wolk, W. van der (red). (2005). *Leraren Opleiden; een Handreiking voor Opleiders*. VELON/Garant, Leuven.

Gruber, H. & Rehrl, M. (2003). *Bedingungen zur Stimulation von Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung* (Forschungsbericht Nr. 7). Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.

Kwakman, K. & Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (3), 6-12.

Landelijk Platvorm Beroepen in het Onderwijs (2006). *Competentieprofiel leraar (V)MBO?* Utrecht: Landelijk Platvorm Beroepen in het Onderwijs.

Onderwijsraad (2011). *Advies: Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2009). De ui en de ijsberg: over de kwaliteit van leraren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30 (9), 14-20.

Veen, van K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO* (Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Verloop, N. (1999) *De leraar. Reviewstudie, uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag: NWO/PROO.

Stichting Beroepskwaliteit Leraren (n.b.). *SBL competentiematrix*. geraadpleegd op 05-04-2011, van: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html>

BIJLAGE D: VERSLAG VERANKERINGSENQUÊTE

Enquête naar mate en wijze van Verankering opbrengsten Professional in Beeld 2011:
onderzoeksverslag

INHOUDSOPGAVE

1	ACHTERGROND	149
1.1	Introductie	150
1.2	Methodische verantwoording	150
1.3	Opzet en organisatie van de enquête	152
1.4	Afname en respons	152
2	RESULTATEN	155
2.1	Structuur	157
2.1.1	De vmbo-scholen	157
2.1.2	Archimedes	159
2.2	Beleid	161
2.2.1	De vmbo-scholen	161
2.2.2	Archimedes	163
2.3	Cultuur	165
2.3.1	De vmbo-scholen	165
2.3.2	Archimedes	166
2.4	Open vragen en vooruitblik	169
3	SAMENVATTING EN CONCLUSIES	173
	LITERATUUR	177



ACHTERGROND

1.1 INTRODUCTIE

In het innovatieproject Professional in Beeld (PIB) werken drie vmbo-scholen en de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht samen. Zij worden ondersteund door onderzoekers vanuit het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht in samenwerking met het (landelijk) Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo).

Het project Professional in Beeld heeft als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Hiertoe zijn vier leerwerkgemeenschappen ingericht: een binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen. Elke leerwerkgemeenschap werkt aan een beschrijving van het vakmanschap en aan opleidings- en professionaliseringsactiviteiten gericht op de ontwikkeling van dit vakmanschap.

Aan het eind van het project Professional in Beeld wordt gekeken naar de verankering van zowel de ontwikkelde kennis met betrekking tot vakmanschap van een docent in het beroepsonderwijs als ook naar de verankering van de ontwikkelde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten: in hoeverre zijn werkzame onderdelen van professionaliseringsactiviteiten en definities en uitwerkingen van vakmanschap reeds onderdeel van reguliere structuren dan wel: welke maatregelen zijn genomen ter voorbereiding daarvan?

Via participatie van het onderzoeksteam in de leerwerkgemeenschappen gedurende de drie projectjaren is een meer kwalitatief beeld verkregen van de mate en wijze waarop verankering plaatsvond. Aanvullend is een gerichte enquête uitgezet onder de directeurs, schoolprojectleiders en het middenmanagement van de deelnemende vmbo-scholen en de lerarenopleiding.

Deze rapportage geeft een overzicht van de antwoorden op deze enquête, peildatum 1 januari 2011, waar nodig aangevuld met de inzichten van het onderzoeksteam op basis van de participatie in de leerwerkgemeenschappen, zoals vastgelegd in het verslag van 15 januari 2011.

Allereerst zal kort worden ingegaan op de methodische verantwoording van de enquête (paragraaf 1.2), de opzet en organisatieaspecten van de enquête (paragraaf 1.3) en de respons (paragraaf 1.4). In hoofdstuk 2 volgen de resultaten, in hoofdstuk 3 de interpretatie en conclusies.

1.2 METHODISCHE VERANTWOORDING

Om inzicht te verkrijgen in de mate waarin de leeropbrengsten zijn verankerd in de scholen en de lerarenopleiding, is gebruik gemaakt van het werk van Van den Berg en Vandenberghe (1981, 1999). Zij definiëren verankering als een onderdeel van de kwaliteitszorg van scholen en spreken in dit verband van het implementatieperspectief: "... de zorg van de bij een innovatie betrokkenen voor de concrete verandering in de school- of klaspraktijk". (1981) Dit perspectief kent volgens hen twee dimensies, namelijk de structureel-functionele en de cultureel-individuele. (1999). De structurele dimensie richt zich op formalisatie, standaardisatie, centralisatie, operationalisatie en professionalisering. Structuren beschrijven de vorm en werking van een organisatie. Daarbij gaat het alleen om de harde formele regels, zowel met betrekking tot de organisatiestructuur, als ook met betrekking tot de processen (zoals het vaststellen van een kwaliteitscyclus). Onder beleid wordt hier verstaan de omzetting van die regels naar afspraken rondom de uitvoering ervan. Beleid in de zin van plannen, taken verdelen en het monitoren van de uitwerking, maakt volgens van den Berg en Vandenberghe dus ook deel uit van deze dimensie.

Alle overige zachte ongeschreven regels, gewoontes, normen en waarden die de vorm en werking van de organisatie minstens evenveel bepalen, vallen onder cultuur.

“De cultureel-individuele dimensie omvat het complex van waarden en normen, dat in de school tot uitdrukking komt en dat richting geeft aan het handelen”(1981). Het blijkt volgens Van den Berg en Vandenberghé "... dat het functioneren van de school bepaald wordt door de culturen die in de school leven en de personen die in de school werkzaam zijn". Deze dimensie wordt gevoed door het benutten van creatieve vermogens, interactieve besluitvorming en dynamisch management (stimuleren van probleemoplossend gedrag).

Volgens Vandenberghé en van den Berg is verankering daarom een deel van het kwaliteitsmanagement: om tot een lerende organisatie te komen, moeten innovaties en veranderingsprocessen gemonitord, geborgd en/of verankerd worden. Voor de enquête zijn vervolgens de drie terreinen van verankering als volgt gedefinieerd:

Structuur

Hierbij gaat het om de structuur van de organisatie waarbinnen de innovaties of veranderingen hebben plaatsgevonden. In het geval van PIB gaat het om de organisatielagen in de school (intern en extern gericht) en om de vraag in hoeverre deze structureel verbonden zijn met de professionaliseringsactiviteiten.

Beleid

Hierbij gaat het daarom in hoeverre de professionaliseringsactiviteiten gepland zijn en of de uitwerking er van wordt bewaakt, gecontroleerd en geëvalueerd.

Cultuur

Omdat elke verandering wordt gedragen en uitgevoerd door de mensen die er bij betrokken zijn, speelt de cultuur van een organisatie een grote rol bij de verankering van die veranderingen. In het geval van PIB gaat het er bij cultuur om hoe de docenten, de directie (en de leerlingen) tegen de definities van vakmanschap van de docent beroepsonderwijs en de opleidings- en professionaliseringsactiviteiten daartoe, aankijken en wat zij daarvan concreet op de werkvloer laten zien. In deze enquêtebevragen we alleen de directie, het middenmanagement en de schoolprojectleiders (dat wil zeggen de trekkers van het project per school of instituut en in die rol dus het meest betrokken bij en eigenaar van de vernieuwing)

De enquête is ingericht volgens de systematiek van de hiervoor omschreven drie dimensies (structuur, beleid en cultuur). Inhoudelijk is de enquête gericht op de vraagstelling van het project, namelijk de definities van vakmanschap van de docent in het beroepsonderwijs en de ontwikkelde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten. In de enquête wordt niet alleen gevraagd naar gerealiseerde verankering maar ook naar plannen: welke activiteiten worden nu al uitgevoerd of zijn voor de korte termijn gepland, zijn er wellicht plannen voor volgend schooljaar of een langere termijn? Voor dit laatste is er aan de enquête een vierde blok toegevoegd, waarin in meer open vragen door de respondenten een eigen invulling kon worden gegeven. Dit blok heet "Samenvatting en vooruitblik".

Voor de duiding van de resultaten van de enquête is gebruik gemaakt van achtergrondinformatie van het onderzoeksteam die verkregen is via participierend onderzoek. Gedurende de looptijd van het innovatiearrangement Professional in Beeld kende elke leerwerkgemeenschap (van de drie deelnemende vmbo's en van de lerarenopleiding) een participerende onderzoeker. Dit waren hogeschooldocenten van Hogeschool Utrecht die tevens medewerker waren van het lectoraat Beroepsonderwijs. De docent-onderzoekers verzamelden kwalitatieve data door hun observaties tijdens deelname aan de leerwerkgemeenschappen in gerichte formats te noteren. In een werksessie op 10 januari 2011 werden vervolgens de reflecties van de onderzoekers ten aanzien van dit verankeringsvraagstuk bij elkaar gezet. Deze informatie als geheel dient als achtergrondinformatie voor de duiding van de enquêtegegevens.

1.3 OPZET EN ORGANISATIE VAN DE ENQUÊTE

Er is één enquête ontwikkeld die vier verschillende versies kent, één voor elk van de deelnemende scholen en voor de lerarenopleiding. Dit om recht te doen aan de eigen opleidings- en professionaliseringsactiviteiten en aan de contextafhankelijke definities van vakmanschap docent beroepsonderwijs die door de scholen geformuleerd zijn. Bij de lerarenopleiding ging het om de mate waarin de ontwikkelde inzichten en activiteiten uit de eigen LWG en die uit de drie vmbo-LWG's terugkomen in de opleidingsstructuren en de inhouden en werkwijzen binnen de opleiding voor aankomende (v)mbo-docenten.

De enquêtes bevatten stellingen waarbij de deelnemers op een schaal van 1 t/m 5 konden aangeven in hoeverre zij het eens waren met die stelling, waarbij 1 betekent dat de stelling niet van toepassing is op hun school of instituut en 5 dat de stelling volledig van toepassing was. Het schaal midden, te interpreteren als neutrale waarde, is derhalve 3. Aanvullend mochten de respondenten ook eigen stellingen toevoegen. Bij het vierde thema van de enquête konden de respondenten aangeven binnen welke termijn zij een verankering van de ontwikkelde inzichten en activiteiten in hun school of instituut zagen gebeuren. De respondenten konden in open vragen voorbeelden van inzichten en activiteiten geven. Door het meer open karakter van deze vragen konden de respondenten ook onderwerpen of aspecten aandragen die wellicht in de eerdere stellingen nog niet aan de orde waren gekomen.

1.4 AFNAME EN RESPONS

De enquêtes zijn in december 2010 uitgezet onder de directie en het middenmanagement van de deelnemende scholen en de lerarenopleiding. Gevraagd werden de directie, het middenmanagement (afdelingsleiders, teamleiders en portefeuillehouders) en de schoolprojectleiders (de trekkers van PIB voor de school dan wel de lerarenopleiding). In totaal werden 32 enquêtes verstuurd, daarvan werden 25 (75,76%) terug ontvangen. De enquête heeft opengestaan tot 24 januari 2011.

Het laten invullen van de enquêtes heeft veel voeten in de aarde gehad. Er zijn meerdere rappels geweest. Gezien de relatief kleine groep respondenten werd het noodzakelijk geacht om een zo hoog mogelijke respons te realiseren om zo een basis voor een analyse te verkrijgen.

Uiteindelijk zijn van het Minkema College 7 van de 11 uitgezette enquêtes terug ontvangen, van het Flora College 4 van de 4, van het Trajectum College 3 van de 5 en van Instituut Archimedes 11 van de 13. Per enquête zijn niet altijd alle vragen ingevuld en er zijn ook niet vaak eigen stellingen of voorbeelden toegevoegd.

De respondentengroep bestond uit vier directeuren, vier projectleiders en 17 leden van het middenmanagement, meestal teamleiders (en bij Archimedes ook teamleiders die mede portefeuillehouders waren).

De vier directeuren en vier projectleiders op de scholen hadden een sterke connectie met PIB, en drie vmbo-middenmanagers waren tevens lid van een leerwerkgemeenschap (in totaal bestaat deze groep PIB-betrokkenen uit 11 personen). De overige middenmanagers stonden op meer afstand van PIB (14 personen in totaal) waaronder de negen teamleiders van de lerarenopleiding die geen van allen aan de leerwerkgemeenschap hadden deelgenomen dan wel anderszins betrokken waren bij PIB.

Tabel 1. Responsenquête Verankering 2011

Respons	Uitgezet	Respons (aantal)	Respons in percentage
Minkema College	11	7	64%
Flora College	4	4	100%
Trajectum College	5	3	60%
Instituut Archimedes	13	11	85%
Totaal	33	25	76%

Tabel 2. Responsgroep enquête Verankering 2011, weergave geledingen

	Vmbo-scholen	Archimedes	Totaal
Directie en projectleiders	6	2	8
Teamleiders/ middenmanagers	8	9	17
Middenmanagement van wie deelnemers aan een LWG	3	0	3
Middenmanagement van wie geen deelnemers aan een LWG	5	9	14
Totaal	14	11	25

2

RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de enquêteresultaten per thema besproken. Allereerst wordt ingegaan op de antwoorden met betrekking tot structuur (paragraaf 2.1), vervolgens op het beleid (paragraaf 2.2) en daarna worden de antwoorden bij het thema cultuur besproken (paragraaf 2.3). Als laatste komt nog het overzicht over de open vragen en de vooruitblik aan de orde (paragraaf 2.4).

Voor de analyse van de resultaten werd de groep ondervraagden als volgt verdeeld:

- Verschillen tussen leerwerkgemeenschappen: er werd naar alle ondervraagden per leerwerkgemeenschap gekeken, gemiddelden per leerwerkgemeenschap werden vastgesteld.
- Verschillen tussen directeuren versus iedereen (directeuren, projectleiders en middenmanagement): de antwoorden van de directeuren van de scholen en de lerarenopleiding werden apart geïnventariseerd omdat zij wellicht vanuit andere belangen en vanuit andere verantwoordelijkheden naar verankering zouden kunnen kijken.
- Verschillen tussen projectbetrokkenen (directeuren, projectleiders en drie middenmanagers van de vmbo-scholen die ook lid van de leerwerkgemeenschap waren, n is 11) versus niet bij het project betrokkenen (dit waren 14 teamleiders/middenmanagers). In de analyse worden zij PIB-deelnemers en Niet-PIB-deelnemers genoemd. Het wel of niet deelnemer zijn aan PIB kan mogelijk de inschatting en waarneming van de verankering kleuren.

2.1 STRUCTUUR

In het eerste vragenblok in de enquête ging het om de structuur van de organisatie waarbinnen de innovaties of veranderingen hebben plaatsgevonden. De stellingen gingen bijvoorbeeld over organisatiestructuren zoals schoolontwikkelingsplannen, personeelsplannen, kwaliteitsmanagement of structurele samenwerking met externe instanties (bedrijven of wijkorganisaties).

Tabel 3. Vragenlijst Structuur, scholen

1a	De school past de wet BIO toe.
1b	De vraag naar de ontwikkeling van branchekennis/professionaliseringsactiviteiten gericht op instructie voor buurtgerichte activiteiten is onderdeel van de functioneringsgesprekken.
1c	Binnen de school heeft de schoolopleider of personeelsfunctionaris de opleidings- of professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten als aandachtspunt.
1d	De door de LWG uitgewerkte definities van vakmanschap zijn verwerkt in het opleidings- en professionaliseringsplan.
1e	De school schenkt in het schoolontwikkelingsplan aandacht aan het bijhouden van actuele branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten.
1f	De school vraagt van haar teams een teamontwikkelingsplan waarin actualisering van de branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten van de docenten is opgenomen.
1g	In het opleidings- of begeleidingsplan van nieuwe docenten is de actualisering van hun branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten een belangrijk aandachtspunt.
1h	Samenwerking met bedrijven, wijk of roc m.b.t. professionaliseringsactiviteiten is onderdeel van het schoolorganogram.

De vragen richtten zich uiteraard niet op het reguliere professionaliseringsbeleid maar op de nieuw ontwikkelde activiteiten in het kader van het opleiden en professionaliseren tot docent beroepsonderwijs.

2.1.1 De vmbo-scholen

Tabel 4. Vraag 1a t/m 1h (Minkema, Flora, Trajectum): gemiddeld --> directieleden ook apart genoemd; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Totale groep		Flora	Minkema	Trajectum	Totaal	dir. Flora	dir. Minkema	dir. Trajectum	Totaal
	N	Gemid.	Gemid.	Gemid.	Gemid.				
1a	14	4,8	2,4	4,0	3,4	4,0	1,0	3,0	2,7
1b	14	3,3	2,1	2,3	2,5	3,0	1,0	2,0	2,0
1c	13	4,0	3,0	2,3	3,2	4,0	2,0	2,0	2,7
1d	13	2,8	2,5	2,0	2,5	3,0	3,0	1,0	2,3
1e	13	4,0	3,0	3,7	3,5	4,0	3,0	3,0	3,3
1f	13	4,0	2,8	2,3	3,1	4,0	2,0	1,0	2,3
1g	12	3,3	2,4	2,0	2,6	4,0	2,0	1,0	2,3
1h	12	4,3	2,0	3,0	3,0	5,0		3,0	4,0

Bij de drie vmbo-scholen waren er 14 respondenten (directeuren, projectleiders, teamleiders) verdeeld over de scholen: Flora 4, Minkema 7, Trajectum 3. Het overzicht toont aan dat vooral het Flora College en met name de directeur daarvan, redelijk positief is met betrekking tot de verankering van die ontwikkelde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten in de structuur van de school. Vooral het toepassen van de wet BIO, een functionaris, een schoolontwikkelingsplan en een teamontwikkelingsplan met gerichte aandacht voor de professionaliseringsactiviteiten scoren hoog. Uit de kwalitatieve data blijkt dat Flora juist in deze laatste fase van PIB versterkt bezig is met de verankering. De definities van het vakmanschap, zoals geformuleerd door Flora, hebben

blijkbaar (nog) niet zo'n duidelijke plek in de structuur verkregen. Men is vooral bezig met de professionalisering van de collega's en met de opleiding van de studenten, door middel van beroepsproducten. De definitie van vakmanschap is daarin eerder impliciet aanwezig. De verankering van de ontwikkelde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten in een opleidings- of begeleidingsplan en de samenwerking met bedrijven worden door de directeur hoog ingeschat. Gezien de kleine aantallen beïnvloedt die hoge waardering het gemiddelde van alle respondenten.

Bij het Minkema College en het Trajectum College zijn de verankeringen in de structuur minder zichtbaar, althans naar perceptie van de betrokkenen. Bij Minkema liggen nagenoeg alle scores onder de neutrale waarde 3. Het valt op dat de vraag naar de ontwikkeling van branchekennis nauwelijks een rol speelt in de functioneringsgesprekken. Dat hangt wellicht samen met de wet BIO die eveneens nauwelijks wordt toegepast volgens de respondenten. Hier moet worden toegevoegd dat de lage scores van de directeur het gemiddelde van alle respondenten beïnvloeden. Bij het Trajectum College zijn het weer de definities van vakmanschap, die nog geen plek in de structuur hebben gekregen, en de opleidings- of begeleidingsplannen voor nieuwe docenten. De wet BIO en schoolontwikkelingsplannen lijken wel te zorgen voor een redelijke verankering van de professionalisering in de school.

Bij de antwoorden van de directeuren is het de directie van Flora die het meest positief is over de verankering in de structuur. Samenwerking met bedrijven als onderdeel van het schoolorgano-gram scoort bijzonder hoog. Een reden daarvoor kan zijn dat het Flora College nauw samenwerkt met de bloemenveiling en de schoolopleiding meer daarop wil afstemmen.

Bij zowel het Minkema als het Trajectum College zijn de directies veel sceptischer met betrekking tot verankering in de structuur. Bij het Trajectum geeft de directie aan dat de uitgewerkte definities van vakmanschap geen rol spelen voor de professionaliseringsplannen, dat er geen teamontwikkelingsplannen of opleidingsplannen voor nieuwe docenten zijn met betrekking tot buurtgerichte activiteiten. Dit heeft wellicht ook te maken met het feit dat Trajectum (het voormalige Vader Rijn) net is gefuseerd en nog op twee locaties werkt, die bovendien tijdelijk zijn.

De scores van de directeuren zijn afwijkend, bij Flora opvallend in positieve zin, bij Minkema in negatieve zin. Zij beïnvloeden daardoor het gemiddelde van alle respondenten, want in die geleiding zijn zij weer ingesloten.

Een uitsplitsing van de antwoorden naar directeuren, projectleiders en drie deelnemende teamleiders versus de overigemiddenmanagers laat zien, dat de verankering van de resultaten van PIB in de structuur van de school als gemiddeld wordt ervaren, tussen 2,5 en 3,5. Daarbij zijn de middenmanagers gemiddeld iets positiever, met name bij de stellingen met betrekking tot het school- en teamontwikkelingsplan. Het middenmanagement (teamleiders) weet inhoudelijk vaak zeer weinig van PIB af (in de kwalitatieve data zijn uitspraken te vinden zoals: "ik vond het invullen moeilijk; mijn bijdrage is summier; ik heb onvoldoende zicht op de kernactiviteiten van anderen"). Een reden voor die positieve inschatting zou dan kunnen zijn dat zij vanuit veronderstellingen de enquête hebben ingevuld.

Tabel 5. Vraag 1a t/m 1h Wel- en Niet-deelnemers PIB scholen; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Structuur Vmbo-scholen		Wel-deelnemer PiB (directeuren, projectleiders en 3 middenmanagers tevens lid LWG)		Niet-deelnemer PiB (overige middenmanagers)		Totaal
	N	Gemid.	N	Gemid.	N	Gemid.
1a	9	3,2	5	3,8	14	3,4
1b	9	2,6	5	2,4	14	2,5
1c	9	3,0	4	3,5	13	3,2
1d	9	2,8	4	1,8	13	2,5
1e	9	3,3	4	3,8	13	3,5
1f	9	2,8	4	3,8	13	3,1
1g	9	2,3	3	3,3	12	2,6
1h	8	3,1	4	2,8	12	3,0

Aan dit eerste blok mochten door de respondenten ook eigen stellingen worden toegevoegd. Hiervan werd zeer weinig gebruik gemaakt, een greep uit enkelen:

"Er is in toenemende mate sprake van een onderzoekende houding bij docenten. Ook binnen de teams (bovenbouw) wordt aandacht besteed aan het beroepenveld."

"Door stagebegeleiding in te voeren en te coördineren vergroten wij de branchekennis binnen ons team".

"De leerwerkgemeenschap is de basis voor het tot stand brengen van onderwijsinnovatie."

2.1.2 Archimedes

Voor de Archimedes lerarenopleiding was een aangepaste enquête ontwikkeld. Weliswaar ging het ook hier om de invalshoeken structuur, beleid en cultuur, gevolgd door meer open vragen rondom verankering van PIB en het toekomstperspectief: binnen welke termijnen was een verankering gepland, dan wel al in uitvoering? De stellingen in de drie blokken structuur, beleid en cultuur waren echter principieel anders. Bij de lerarenopleiding moet het immers om de mate gaan waarin de ontwikkelde inzichten en activiteiten uit de eigen LWG en die uit de drie vmbo-LWG's terugkomen in de opleidingsstructuren en de inhoud en werkwijzen binnen de opleiding voor aankomende (v)mbo-docenten. Om die reden moest er dus ook een aparte analyse van de antwoorden van de respondenten worden uitgevoerd.

Tabel 6. Vraag 1a t/m 1k (Archimedes): gemiddeld, n --> directeur ook apart genoemd; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Structuur - Archimedes	Directeur	Gemiddeld totaal	N
1a De actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap is terug te vinden in de kennisbasis van de opleiding.	3,0	3,3	11
1b De actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap is in de WER-lijn opgenomen.	4,0	2,8	11
1c De actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap wordt zichtbaar in de opleidingsdidactiek (vakdidactiek).	2,0	3,3	10
1d De vraag naar actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap is onderdeel van de functioneringsgesprekken.	2,0	2,0	9
1e Er is binnen het instituut per cluster een coördinator benoemd die verantwoordelijk is voor de professionaliseringsactiviteiten van de docenten, gericht op actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap.	4,0	1,7	11
1f De door de LWG's uitgewerkte definities van vakmanschap zijn verwerkt in het opleidingsplan van de tweedegraads lerarenopleidingen.	3,0	2,1	10
1g Het instituut stelt een ondernemingsplan op en geeft hierin een plek aan actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap.	5,0	3,2	11
1h Het instituut vraagt van haar teams een teamontwikkelingsplan en vraagt daarin expertise op het gebied van het beroepsonderwijs m.b.t. lesgeven.	5,0	2,7	10
1i Het instituut vraagt van haar teams een teamontwikkelingsplan en vraagt daarin expertise op het gebied van het beroepsonderwijs m.b.t. actuele kennis over leer- en opleidingsvraagstukken.	4,0	2,6	10
1j Actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap is opgenomen in de beschrijving van taken en rollen, sollicitatiegesprekken van de docenten en de sollicitatieprocedure.	4,0	3,7	10
1k De voor de studenten ontwikkelde opleidingsactiviteiten maken deel uit van een nieuw curriculum.	4,0	3,0	8

In afwijking van de uitkomsten van (twee van) de vmbo-scholen, lijkt bij de lerarenopleiding de directeur iets positiever over de verankering van PIB in de structuur van de opleiding. Met name wat betreft de verankering van de inzichten in de WER-lijn (werk, ervaring en reflectie, gekoppeld aan de stages van de studenten), de aanstelling van voor professionalisering verantwoordelijke coördinatoren, ondernemingsplan, teamontwikkelingsplannen gericht op didactiek en actuele kennis van het beroepsonderwijs, aannamebeleid en een nieuw curriculum scoren hoog. Bij de lerarenopleiding zijn de geledingen anders verdeeld dan bij de vmbo-scholen: alleen directeur en projectleider hebben sterke connecties met PiB, het middenmanagement is minder betrokken. Voor de analyse moeten daarom tabel 6 en tabel 7 met elkaar worden vergeleken. Dan blijkt dat de directeur gemiddeld positief is over de verankering. De projectleider scoort vooral bij de eerste vier vragen over de inbedding van actuele kennis in de kennisbasis van de

lerarenopleidingen, WER-lijn, opleidingsdidactiek en opleidingsplan zeer laag. Het middenmanagement van Archimedes kiest vrijwel overal een positie die iets negatiever is dan de directeur. Wat de verankering van actuele kennis op het gebied van het beroepsonderwijs in de opleidingsdidactiek betreft, is het middenmanagement juist weer veel positiever dan de directie. Net als bij de vmbo-scholen denkt men positiever over de verankering van de ingezette professionalisering, dan over de verankering van de definities van vakmanschap. Opvallende verschillen tussen de directie en het middenmanagement bij Archimedes: de coördinator van professionaliseringsactiviteiten lijkt bij het overige managementteam minder bekend te zijn want, het gemiddelde ligt op 1,7.

Tabel 7. Vraag 1a t/m 1h Wel- en Niet-deelnemers PIB Archimedes; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing.

Structuur Archimedes	Directeur en projectleider			Teamleiders		Totaal
	N	Gemid.	N	Gemid.	N	Gemid.
1a	2	2,0	9	3,6	11	3,3
1b	2	2,5	9	2,9	11	2,8
1c	2	1,5	8	3,8	10	3,3
1d	1	2,0	8	2,0	9	2,0
1e	2	2,5	9	1,6	11	1,7
1f	2	2,0	8	2,1	10	2,1
1g	2	4,0	9	3,0	11	3,2
1h	1	5,0	9	2,4	10	2,7
1i	1	4,0	9	2,4	10	2,6
1j	1	4,0	9	3,7	10	3,7
1k	1	4,0	7	2,9	8	3,0

De eerste stellingen, die meer gericht zijn op de verankering van de actuele kennis in de meer dagelijkse structuren (kennisbasis, WER en vakdidactiek) worden door de teamleiders positiever beantwoord dan door projectleider en directeur. En bij de laatste vragen die zich meer op de overkoepelende structuren richten (ondernemingsplan, teamontwikkelingsplan etc.) zijn de teamleiders juist veel sceptischer. Vergelijking met tabel 6 laat zien, dat de projectleider en de directeur hier een vergelijkbare mening hebben

Ook de toegevoegde eigen stellingen zijn positief. Men lijkt er van uit te gaan dat de verankering in de structuur al heeft plaats gevonden, er wordt niet naar het werk binnen PIB of naar de samenwerking met de LWG's van de scholen verwezen. Een greep:

"Er is veel aandacht voor het beroepsonderwijs, maar niet alles is vervat in beschreven structuren".

"Er is een nauwe samenwerking met ecbo en roc".

"Elk cluster kent een expertgroep beroepsonderwijs. Studenten kunnen zich (middels een minor) specialiseren in het beroepsonderwijs".

"Het instituut waarborgt dat studenten tijdens hun opleiding in elk geval werkervaring hebben opgedaan in het beroepsonderwijs. Er wordt onderscheid gemaakt tussen actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap in het vmbo en het mbo".

2.2 BELEID

In het tweede vragenblok in de enquête werden stellingen rondom het beleid van de school of het instituut genoemd. Hierbij gaat het minder om de plannen op papier en meer om de omzetting naar de praktijk: in hoeverre wordt de uitwerking bewaakt, gecontroleerd en geëvalueerd. Er werd gevraagd naar concrete professionaliseringsactiviteiten en de regelmatige evaluatie daarvan door management en de samenwerkingspartners uit bedrijfsleven en wijk of buurt. En er werd ook gevraagd in hoeverre de Leraren in opleiding (de LIO's) deel hebben aan de professionalisering en de eigen definitie van vakmanschap.

Tabel 8. Vragenlijst Beleid, scholen

2a	Professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten zijn onderdeel van het personeelsplan.
2b	Professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten zijn onderdeel van het opleidingsplan van de school.
2c	Professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten binnen de school worden regelmatig op teamniveau geëvalueerd.
2d	De professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten worden uitgevoerd in samenwerking met bedrijven/(bedrijven in) de wijk.
2e	De professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten worden geëvalueerd in samenwerking met bedrijven/(bedrijven in) de wijk.
2f	Kwaliteitsmanagement/Plan-Do-Act-Check-cyclus m.b.t. professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten wordt benoemd in het jaarrooster van de school.
2g	Kwaliteitsmanagement /Plan-Do-Act-Check-cyclus m.b.t. professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten wordt besproken in het managementteam.
2h	Professionaliseringsactiviteiten gericht op branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten maken deel uit van de opleiding van LIO's.
2i	Bij de beoordeling van LIOs door de school speelt actuele branchekennis/instructie voor buurtgerichte activiteiten een belangrijke rol.

2.2.1 De vmbo-scholen

Tabel 9. Vraag 2a t/m 2i Beleid (Minkema, Flora, Trajectum): gemiddeld --> directieleden ook apart genoemd; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Totale groep		Flora	Minkema	Trajectum	Totaal	dir. Flora	dir. Minkema	dir. Trajectum	Totaal
	N	Gemid.	Gemid.	Gemid.	Gemid.				
2a	13	3,5	2,2	2,7	2,7	4,0	2,0	2,0	2,7
2b	13	3,8	2,0	2,3	2,6	4,0	2,0	1,0	2,3
2c	13	3,3	2,3	2,3	2,6	4,0	2,0	2,0	2,7
2d	14	3,3	4,0	2,3	3,4	5,0	4,0	3,0	4,0
2e	13	3,0	3,6	2,3	3,2	3,0	4,0	3,0	3,3
2f	13	3,3	2,5	2,7	2,8	4,0	1,0	1,0	2,0
2g	12	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	1,0	1,0	2,0
2h	12	3,0	2,8	2,3	2,8	4,0	3,0	3,0	3,3
2i	13	2,8	2,0	2,0	2,2	4,0	2,0	2,0	2,7

Ook met betrekking tot beleid lijkt Flora, en dan met name weer de directeur, een meer positief beeld van de verankering te hebben dan de andere vmbo-scholen. Over het hele blok zijn de

antwoorden bovendien vrij gelijkmatig tussen de 3 en de 4 verdeeld (bij een schaal van 1 – 5 met 3 als schaal midden). De enige (negatieve) uitschieter is de laatste stelling, die gericht is op de beoordeling van de LIO's en in hoeverre de definities van vakbekwaamheid daarbij een rol spelen. Bij het Minkema is er sprake van een meer wisselend beeld. De uitvoering en evaluatie van professionaliseringsactiviteiten samen met het bedrijfsleven en de evaluatie ervan in het managementteam, worden onderschreven. De andere stellingen worden met een score tussen de 2 en 3 minder beaamd.

Bij het Trajectum College worden alle stellingen tussen de 2 en de 3 beoordeeld, het beeld van de verankering is meer gelijkmatig maar tevens iets negatiever.

In de scores van de scholen als geheel zijn de antwoorden van de directeurs meegerekend. Door de kleine aantallen zorgt die positieve score van de directeur voor een positievere score van de totale groep (aangezien de totale groep lager scoort dan de directeur).

Bij Minkema en Trajectum is het juist andersom: daar zijn de directeurs eerder pessimistisch met betrekking tot de verankering in het beleid. Alleen de uitvoering en evaluatie van professionaliseringsactiviteiten samen met bedrijven/in de wijk schatten zij positiever in dan hun team. Ook de deelname van de LIO's aan de professionaliseringsactiviteiten als onderdeel van hun opleiding zien zij iets meer verankerd.

Uitsplitsing naar Wel- en Niet-PIB-deelnemers van de drie vmbo-scholen bij elkaar laat zien, dat de (overige) middenmanagers de verankering van professionaliseringsactiviteiten en definities vakmanschap in het beleid lichtelijk negatiever beoordelen dan de directeur, projectleider en de drie middenmanagers die tevens deel hebben genomen aan een LWG. Alleen wat het kwaliteitsmanagement betreft, zijn de Niet-PIB-deelnemers (middenmanagers) duidelijk positiever: de evaluatie van de activiteiten door het managementteam en in het jaarrooster scoort tussen de 3 en 4 terwijl de PIB-deelnemers daar onder de 3 scoren. Doordat de directeurs tevens onderdeel zijn van de gehele groep respondenten, beïnvloeden hun uitspraken het totale gemiddelde. Als tabel 9 en tabel 10 met elkaar vergeleken worden, blijken de verschillen tussen de directeurs en het totaal aan respondenten vrijwel verdwenen. Bestudering van de gedetailleerde data leert dat de projectleiders een grote invloed op het gemiddelde van de score van de PIB-deelnemers hebben: bij Flora is de projectleider eerder negatief met betrekking tot de verankering van professionalisering en vakmanschap in het beleid van de school, bij Minkema en Trajectum zijn de projectleiders eerder positief.

Tabel 10. Vraag 2a t/m 2i Beleid Wel- en Niet-deelnemers PIB scholen; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Beleid vmbo-scholen		Wel-deelnemer PIB (directeurs, projectleiders en 3 middenmanagers tevens lid LWG)		Niet-deelnemer PIB (overige middenmanagers)		Totaal
	N	Gemid.	N	Gemid.	N	Gemid.
2a	9	2,8	4	2,5	13	2,7
2b	9	2,7	4	2,5	13	2,6
2c	9	2,6	4	2,8	13	2,6
2d	9	3,6	5	3,2	14	3,4
2e	8	3,3	5	3,0	13	3,2
2f	9	2,4	4	3,5	13	2,8
2g	9	2,7	3	4,0	12	3,0
2h	9	2,8	3	2,7	12	2,8
2i	9	2,3	4	2,0	13	2,2

Ook aan dit tweede blok mochten de deelnemers eigen stellingen toevoegen. Hiervan werd zeer weinig gebruik gemaakt, een greep uit enkelen:

"Binnen delen van de school is er al een vergedevorderde samenwerking tussen school en branche."

"Branchekennis vergroten bij NIET-stagebegeleiders binnen onze school".

2.2.2 Archimedes

Voor Archimedes waren de stellingen rondom de verankering in het beleid van het instituut aangepast aan de taak van de lerarenopleiding: het verwerken van de inzichten vanuit de deelnemende scholen en het bijstellen van de lerarenopleiding in richting beroepsonderwijs.

Tabel 11. Vraag 2a t/m 2i Beleid Archimedes: gemiddeld, n --> directeur ook apart genoemd; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Beleid Archimedes	Directeur	Gemiddeld totaal	N
2a De actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap is terug te vinden in de leerinhouden van de opleiding.	4,0	3,5	11
2b De actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap maakt deel uit van de eisen die aan stages worden gesteld.	4,0	3,4	10
2c De actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap wordt zichtbaar in de didactische werkvormen.	3,0	3,3	10
2d Professionaliseringsactiviteiten gericht op actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap zijn onderdeel van het ondernemingsplan.	4,0	2,3	10
2e Er is een ontwikkelplan met betrekking tot de leerinhouden van de opleiding tot docent beroepsonderwijs.	3,0	1,9	11
2f De opleiding tot docent beroepsonderwijs wordt ontwikkeld in samenwerking met het veld (vmbo's en roc's).	5,0	3,0	10
2g De assessments van de docenten beroepsonderwijs worden afgenomen samen met assessoren uit vmbo's en roc's.	5,0	3,5	11
2h De didactische werkvormen die in de opleiding tot docent beroepsonderwijs worden gebruikt, zijn gericht op toepasbaarheid in het onderwijs in vmbo's en roc's.	4,0	3,5	10
2i De voor de studenten ontwikkelde opleidingsactiviteiten worden regelmatig in overleg met het veld (vmbo en roc) aangepast.	1,0	2,5	10

Het managementteam (inclusief directeur) als geheel beoordeelt de verankering in het beleid wisselend. Men vindt dat actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap enigszins terug te vinden is in de leerinhouden van de opleiding (score iets boven het schaal midden 3). Verder is men positief over de aan het beroepsonderwijs aangepaste didactische werkvormen en over de assessments die samen met het veld worden afgenomen. Over de andere aspecten (zoals het ontwikkelen van het leerplan in overleg met vmbo en mbo; het hebben van een ontwikkelplan om de inhouden van opleiden tot docent in het beroepsonderwijs te benoemen) is men minder positief.

Net als in het blok Structuur, heeft ook hier het positieve oordeel van de directeur invloed op het gemiddelde van de totale groep, dat wil zeggen de score van de middenmanagers is feitelijk lager. Uitschieter naar beneden is de stelling, dat de voor de studenten ontwikkelde opleidingsactiviteiten worden aangepast in overleg met het veld: de directeur meent dat dit niet het geval is. Door tabel 11 en tabel 12 te vergelijken, wordt ook de invloed van de projectleider zichtbaar: die is op een aantal punten (voor studenten ontwikkelde opleidingsactiviteiten, ontwikkelplan leerinhouden en didactische werkvormen) zeer negatief met betrekking tot verankering in het beleid, want de score van de directeur zelf ligt daar hoger, zoals te zien is in tabel 11.

Tabel 12. Vraag 2a t/m 2i Beleid Wel- en Niet-deelnemers PIB Archimedes; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Beleid Archimedes	Directeur en projectleider		Teamleiders		Totaal	
	N	Gemid.	N	Gemid.	N	Gemid.
2a De actuele kennis van het beroepsonderwijsvakmanschap is terug te vinden in de leerinhouden van de opleiding.	2	3,5	9	3,6	11	3,5
2b De actuele kennis van het beroepsonderwijsvakmanschap maakt deel uit van de eisen die aan stages worden gesteld.	2	2,5	8	3,6	10	3,4
2c De actuele kennis van het beroepsonderwijsvakmanschap wordt zichtbaar in de didactische werkvormen.	2	2,0	8	3,6	10	3,3
2d Professionaliseringsactiviteiten gericht op actuele kennis van het beroepsonderwijsvakmanschap zijn onderdeel van het ondernemingsplan.	2	4,0	8	1,9	10	2,3
2e Er is een ontwikkelplan met betrekking tot de leerinhouden van de opleiding tot docent beroepsonderwijs.	2	2,0	9	1,9	11	1,9
2f De opleiding tot docent beroepsonderwijs wordt ontwikkeld in samenwerking met het veld (vmbo's en roc's).	2	4,5	8	2,6	10	3,0
2g De assessments van de docenten beroepsonderwijs worden afgenomen samen met assessoren uit vmbo's en roc's.	2	3,0	9	3,7	11	3,5
2h De didactische werkvormen die in de opleiding tot docent beroepsonderwijs worden gebruikt, zijn gericht op toepasbaarheid in het onderwijs in vmbo's en roc's.	2	2,5	8	3,8	10	3,5
2i De voor de studenten ontwikkelde opleidingsactiviteiten worden regelmatig in overleg met het veld (vmbo en roc) aangepast.	2	1,0	8	2,9	10	2,5

Uitsplitsing laat zien, dat de teamleiders redelijk positief zijn met betrekking tot de actuele kennis van het beroepsonderwijs en de vertaling daarvan naar de werkvloer. Projectleider en directeur zijn gemiddeld iets pessimistischer, wat (gezien de hoge score van de directeur die eerder uit tabel 11 blijkt) samenhangt met de lage scores van de projectleider. Alleen met betrekking tot het ondernemingsplan, het ontwikkelplan leerinhouden en de samenwerking met het veld bij het ontwikkelen van de opleiding, zijn de directeur en projectleider veel positiever dan de teamleiders.

Ook hier zijn de toegevoegde eigen stellingen positief en verwijzen vooral naar plannen . Een greep:

"In het nieuwe curriculum krijgt het beroepsonderwijs een duidelijke plaats".

"Het instituut vraagt gerichte vakexpertise van de begeleiders in het beroepenveld bij het opleiden in de school".

"Het beroepsonderwijs is een aandachtspunt waaraan actief wordt gewerkt. Het werken met beroepsproducten is opgenomen in de plannen van alle opleidingen."

2.3 CULTUUR

In het derde blok was de aandacht gericht op de verankering van de ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten en de definities rondom het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs, in de cultuur van de school of het instituut. De stellingen richtten zich op hoe het management-team en de directie tegen de professionaliseringsactiviteiten en definities van vakmanschap aankijken en wat zij daarvan concreet op de werkvloer en in de context van de opleiding (inrichting gebouw, klaslokaal, infomedia) laten zien.

Tabel 13. Vragenlijst Cultuur, scholen

3a	Branchekennis c.q. beroepspraktijk / instructie/uitvoering van buurtgerichte activiteiten zijn zichtbaar in het schoolgebouw (bv foto's, poster, inrichting hal, inrichting lokaal enz.).
3b	Professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis / instructie voor buurtgerichte activiteiten worden aan alle docenten centraal aangekondigd.
3c	LIOs worden geïnformeerd over en uitgenodigd voor professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis / instructie voor buurtgerichte activiteiten.
3d	Over de professionaliseringsactiviteiten wordt regelmatig gepubliceerd in de schoolkrant.
3e	Bedrijven /wijk /roc's zijn zichtbaar in schoolgebouw (bv foto's, poster, inrichting hal, inrichting lokaal enz.).
3f	Over de professionaliseringsactiviteiten wordt regelmatig gepubliceerd in de bedrijfskranten.
3g	Bedrijven /wijk /roc's komen op bezoek in de school/ in de klaslokalen.
3h	Docenten worden verplicht tot deelname aan de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis , zoals bedrijvenbezoek of beroepencarrousel / instructie voor buurtgerichte activiteiten.
3i	Docenten melden zichzelf aan voor deelname aan de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis, zoals bedrijvenbezoek of beroepencarrousel / instructie voor buurtgerichte activiteiten.
3j	Er vindt uitwisseling plaats tussen docenten onderling over de invulling van de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis / instructie voor buurtgerichte activiteiten.
3k	Ik sta positief tegenover de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis / instructie voor buurtgerichte activiteiten.
3l	Docenten staan positief tegenover de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis / instructie voor buurtgerichte activiteiten.

2.3.1 De vmbo-scholen

Tabel 14. Vraag 3a t/m 3l Cultuur (Minkema, Flora, Trajectum): gemiddeld --> directieleden ook apart genoemd; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Totale groep		Flora	Minkema	Trajectum	Totaal	dir. Flora	dir. Minkema	dir. Trajectum	Totaal
	N	Gemid.	Gemid.	Gemid.	Gemid.				
3a	14	3,0	3,1	1,0	2,6	5,0	3,0	1,0	3,0
3b	14	3,3	2,4	3,0	2,8	5,0	4,0	2,0	3,7
3c	11	2,3	3,3	3,0	3,0	3,0	5,0	-	4,0
3d	13	1,5	2,3	2,0	2,0	1,0	-	1,0	1,0
3e	14	3,3	2,9	3,0	3,0	4,0	2,0	1,0	2,3
3f	13	3,3	3,2	1,3	2,8	5,0	3,0	1,0	3,0
3g	14	3,5	3,3	2,3	3,1	5,0	3,0	3,0	3,7
3h	14	3,5	2,1	3,0	2,7	5,0	3,0	2,0	3,3
3i	14	3,0	3,1	2,3	2,9	4,0	3,0	4,0	3,7
3j	13	2,8	3,0	2,7	2,8	4,0	2,0	3,0	3,0
3k	14	4,5	4,4	4,3	4,4	5,0	3,0	4,0	4,0
3l	14	3,3	2,6	3,7	3,0	4,0	2,0	3,0	3,0

De antwoorden laten een wisselend beeld zien met voor de totale groep veel waarden onder of rond het schaal midden 3, dus neutraal dan wel licht negatief. Alleen de uitspraak "ik sta positief tegenover de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. branchekennis / instructie voor buurtgerichte activiteiten" (3k) scoort positief (4.4). Opvallend is dat de respondenten aangeven dat zijzelf positief staan tegenover de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten (3k), maar dat zij dat in mindere mate denken van hun docenten (3l).

De directeuren scoren over het algemeen positiever, met de directeur van Flora aan kop. In dit blok is overigens de positieve positie van de totale groep van Flora minder duidelijk dan bij de andere blokken, het Minkema is even positief, zij het over andere punten. Het meest terughoudend over de verankering in de cultuur is het Trajectum College. Zowel de directeur als de hele groep scoort vaak onder het gemiddelde.

Tabel 15. Vraag 3a t/m 3l Wel- en Niet-deelnemers PIB scholen; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Cultuur vmbo-scholen		Wel-deelnemer PIB (directeuren, projectleiders en 3 middenmanagers tevens lid LWG)		Niet-deelnemer PIB (overige middenmanagers)		Totaal
	N	Gemid.	N	Gemid.	N	Gemid.
3a	9	2,6	5	2,8	14	2,6
3b	9	2,8	5	2,8	14	2,8
3c	8	3,0	3	3,0	11	3,0
3d	8	1,9	5	2,2	13	2,0
3e	9	3,0	5	3,0	14	3,0
3f	9	2,8	4	2,8	13	2,8
3g	9	3,1	5	3,2	14	3,1
3h	9	2,8	5	2,6	14	2,7
3i	9	3,2	5	2,4	14	2,9
3j	9	3,0	4	2,5	13	2,8
3k	9	4,4	5	4,4	14	4,4
3l	9	2,9	5	3,2	14	3,0

De uitsplitsing naar wel- en niet-PIB-deelnemers (zie tabel 15) laat niet veel verschillen zien, in tegenstelling tot de antwoorden bij de vorige twee dimensies (structuur en beleid) waar meer verschillen te zien waren. Blijkbaar hebben wel en niet bij het project betrokkenen ten aanzien van verankering in de cultuur een gedeeld beeld. Met betrekking tot verankering in de cultuur scoren beide groepen rond de 3, de neutrale waarde. Uitschieter is uiteraard de vraag hoe zij zelf staan tegenover de inhoud van de professionalisering, namelijk zeer positief (4,4 op een schaal van 1 tot 5). Daarmee in vergelijking is het opvallend, dat ze van hun collega's verwachten dat die minder positief staan tegenover de verankering in de cultuur (vraag 3l).

In de toevoegingen lijkt hiervoor een mogelijke verklaring naar voren te komen: men ziet een verschil tussen de AVO-docenten en de docenten praktijk of beroepsvoorbereiding.

"Voor de docenten in de onderbouw blijft het bij een AVO vaak nog heel erg een-ver-van-mijn bed-show".

"Docenten mogen nog ruimte gaan maken voor branchekennis binnen de reguliere lessen".

2.3.2 Archimedes

Verankering in de cultuur van de lerarenopleiding wordt door management en directie van Archimedes zeer wisselend gezien. Laag scoren de zichtbaarheid van professionaliseringsactiviteiten, bedrijven en roc's in het gebouw. Hoog scoren de aandacht in de interne media met betrekking tot de professionaliseringsactiviteiten rond beroepsonderwijs en de eigen affiniteit met de thematiek van PIB. Relatief hoog scoort het verplicht stagelopen van studenten in het beroepsonderwijs.

Tabel 16. Vraag 3a t/m 3j Cultuur Archimedes: gemiddelde, n --> directeur ook apart genoemd; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Cultuur Archimedes	Directeur	Gemiddeld totaal	N
3a Professionaliseringsactiviteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap zijn zichtbaar in het gebouw (bv foto's, poster, inrichting hal, inrichting lokaal enz.).	2,0	1,8	10
3b Activiteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap worden aan alle studenten centraal aangekondigd.	1,0	2,6	10
3c Over de professionaliseringsactiviteiten wordt regelmatig gepubliceerd in de infomedia van het instituut.	5,0	3,1	11
3d Bedrijven /wijk /vmbo's/roc's zijn zichtbaar in het gebouw (bv foto's, poster, inrichting hal, inrichting lokaal enz.).	2,0	1,5	11
3e Lesmaterialen m.b.t. inhouden zijn gerelateerd aan het beroepenveld (vmbo's, roc's).	3,0	3,4	10
3f Bedrijven /wijk /roc's komen op bezoek in het instituut/ in de klaslokalen.	2,0	2,2	10
3g Ik sta positief tegenover de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap.	5,0	3,6	11
3h Docenten staan positief tegenover de inhoud van de professionaliserings-activiteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap.	4,0	3,5	11
3i Didactische werkvormen en opdrachten worden ontwikkeld samen met docenten uit het beroepenveld (vmbo's en roc's)	4,0	2,7	9
3j Studenten lopen minimaal een van hun stages op een vmbo of een roc .	4,0	4,0	10

De uitsplitsing naar de directie laat zien dat deze bij een aantal aspecten verankering in de cultuur waarneemt (score 4 en 5) terwijl de projectleider en teamleiders dat beeld niet altijd delen. Dat is bijvoorbeeld het geval met het samen met docenten uit vmbo en mbo ontwikkelen van didactische werkvormen en opdrachten: de directeur meent dat dit het geval is maar de projectleider en teamleiders nemen dat niet waar. Verder is het verschil tussen de eigen houding tegenover de thematiek van PiB en de inschatting van de houding van de docenten, aanzienlijk groter bij de directeur dan bij de totale groep.

Een vergelijking van tabel 16 en tabel 17 maakt duidelijk dat de projectleider de verankering van professionalisering en vakmanschap in de cultuur van het instituut op een aantal punten (met name de zichtbaarheid van het beroepenveld in het gebouw, communicatie over en de positieve instelling m.b.t. de professionaliseringsactiviteiten) minder beaamt: hij is op die punten kritischer dan de directeur en meer in lijn met de teamleiders.

Een opvallend punt in tabel 17 is overig dat vooral directeur en projectleider van mening zien dat er in de interne media regelmatig gepubliceerd wordt over de ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten rond opleiden tot docent in het beroepsonderwijs terwijl de teamleiders dat niet waarnemen.

Tabel 17. Vraag 3a t/m 3j Cultuur Wel- en Niet-deelnemers Archimedes; 1 = de stelling is niet van toepassing, 5 = de stelling is volledig van toepassing

Beleid Archimedes	Directeur en projectleider		Teamleiders		Totaal	
	N	Gemid.	N	Gemid.	N	Gemid.
3a Professionaliseringsactiviteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap zijn zichtbaar in het gebouw (bv foto's, poster, inrichting hal, inrichting lokaal enz.).	2	1,5	8	1,9	10	1,8
3b Activiteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap worden aan alle studenten centraal aangekondigd.	2	1,0	8	3,0	10	2,6
3c Over de professionaliseringsactiviteiten wordt regelmatig gepubliceerd in de infomedia van het instituut.	2	4,5	9	2,8	11	3,1
3d Bedrijven /wijk /vmbo's/roc's zijn zichtbaar in het gebouw (bv foto's, poster, inrichting hal, inrichting lokaal enz.).	2	1,5	9	1,4	11	1,5
3e Lesmaterialen m.b.t. inhouden zijn gerelateerd aan het beroepenveld (vmbo's, roc's).	1	3,0	9	3,4	10	3,4
3f Bedrijven /wijk /roc's komen op bezoek in het instituut/ in de klaslokalen.	1	2,0	9	2,2	10	2,2
3g Ik sta positief tegenover de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap.	2	3,0	9	3,8	11	3,6
3h Docenten staan positief tegenover de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten m.b.t. actuele kennis van het beroepsonderwijs-vakmanschap.	2	3,5	9	3,6	11	3,5
3i Didactische werkvormen en opdrachten worden ontwikkeld samen met docenten uit het beroepenveld (vmbo's en roc's)	2	3,5	7	2,4	9	2,7
3j Studenten lopen minimaal een van hun stages op een vmbo of een roc .	1	4,0	9	4,0	10	4,0

Zeer uiteenlopende waarnemingen komen ook naar voren in de toelichtingen (slechts twee!):
"De opleidingsvariant SoS voor het beroepsonderwijs is belegd binnen de opleidingen en men voelt eigenaarschap".
"Zijn docenten in voldoende mate betrokken bij de inhoudelijke ontwikkeling van innovaties en de daaruit voortvloeiende professionalisering? Er is een breed aanbod aan (verplichte) interne professionalisering; in hoeverre ervaren de collega's dit als toereikend? En in hoeverre hebben zij grip op de kwaliteit?".

2.4 OPEN VRAGEN EN VOORUITBLIK

In de eerste vraag van het vierde blok werden de deelnemers gevraagd in hoeverre de ontwikkelde inzichten en professionaliseringsactiviteiten met betrekking tot het vakmanschap van de docent in het beroepsonderwijs reeds verankerd waren. De antwoordmogelijkheden waren: niet, voor de middellange termijn, voor de korte termijn. De deelnemers konden hun antwoord met een voorbeeld toelichten.

De tweede vraag in dit blok had betrekking op concrete, geplande verankeringen op de korte of middellange termijn. Weer konden de deelnemers hun antwoord met een voorbeeld toelichten.

Tabel 18. Vragenlijst open vragen en vooruitblik, scholen en lerarenopleiding

4.1a In structuur - In hoeverre en op welke manier zijn ontwikkelde inzichten en activiteiten m.b.t. branchekennis en vakmanschap van de vmbo-docent in het kader van PiB op dit moment reeds verankerd?
4.1b In beleid - In hoeverre en op welke manier zijn ontwikkelde inzichten en activiteiten m.b.t. branchekennis en vakmanschap van de vmbo-docent in het kader van PiB op dit moment reeds verankerd?
4.1c In cultuur - In hoeverre en op welke manier zijn ontwikkelde inzichten en activiteiten m.b.t. branchekennis en vakmanschap van de vmbo-docent in het kader van PiB op dit moment reeds verankerd?
4.2a In structuur - Welke concrete plannen zijn er om ontwikkelde inzichten en activiteiten in het kader van PiB te gaan verankeren?
4.2b In beleid - Welke concrete plannen zijn er om ontwikkelde inzichten en activiteiten in het kader van PiB te gaan verankeren?
4.2c In cultuur - Welke concrete plannen zijn er om ontwikkelde inzichten en activiteiten in het kader van PiB te gaan verankeren?

Van de 25 respondenten hebben 23 de twee vragen in dit laatste blok ingevuld. Echter niet allen hebben voor reeds uitgevoerde dan wel geplande verankeringen ook voorbeelden gegeven. Daarnaast hebben nog acht respondenten soms hun antwoorden in de voorgaande drie blokken van de enquête toegelicht en daarin ook iets gezegd over de uitvoering of planning van verankeringen. Deze uitspraken zijn in het voorgaande al besproken.

Ook hier valt het redelijk grote verschil op tussen de positieve antwoorden van de directeurs van Archimedes en Flora, en de minder positieve waarneming van projectleiders en middenmanagers. Vergelijking van de tabellen 19 en 20, aangevuld met bestudering van de gedetailleerde data toont de invloed van de projectleiders aan: bij Archimedes en Flora zijn zij negatiever dan hun directie en meer in lijn met de teamleiders.

Tabel 19. Vragenlijst open vragen en vooruitblik, scholen en lerarenopleiding; 1 = niet/geen verankering, 2 = verankering voor de middellange termijn, 3 = verankering voor de korte termijn.

	Archi- medes n=9	Flora n=4	Minkema n=7	Trajectum n=3	Totaal n=23	dir. Archim- edes	dir. Flora	dir. Minkema	dir. Trajectum	Totaal n=4
	Gemid. totaal	Gemid. totaal	Gemid. totaal	Gemid. totaal	Gemid. totaal					
4.1a	1,6	2,0	2,3	1,3	1,8	2,0	3,0	2,0	1,0	2,0
4.1b	1,8	2,3	2,3	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
4.1c	2,1	1,8	2,2	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	2,8
4.2a	2,1	2,3	2,0	2,0	2,1	3,0	3,0		3,0	3,0
4.2b	2,0	1,8	2,0	1,7	1,9	2,0	3,0	2,0	2,0	2,3
4.2c	1,7	2,0	2,0	1,7	1,8		3,0		2,0	2,5

Als we kijken naar gemiddelden van de totale groep, dan geldt zowel voor de vragen 4.1 a-c (de vraag naar reeds doorgevoerde verankeringen) als voor de vragen 4.2 a-c (de vraag naar de plannen) dat men verankering op de middellange termijn waarneemt. Verankering voor de korte termijn zowel wat betreft realisatie als plannen komt nauwelijks voor, naar de perceptie van de respondenten. Archimedes is hier nog het meest sceptisch. Er wordt regelmatig onder de 2 gescoord, dat betekent dat er ook een aantal keren is aangegeven dat er geen verankering is doorgevoerd. Minkema scoort het positiefst zowel voor realisatie als voor plannen. Overigens is opvallend dat als het gaat om de directeuren, de directeur van Flora juist wel gerealiseerde als toekomstige verankering op de korte termijn waarneemt. De overige directeuren zien dit minder maar nog wel meer dan hun projectleiders en (vooral, zie tabel 20) hun middenmanagement.

De meeste toelichtingen worden onder Beleid en Cultuur gegeven, de minste onder het kopje Structuur. Hiervan afleiden, op welk terrein de meeste verankeringen zijn doorgevoerd, lijkt voorbarig: het inhoudelijke verschil is op basis van de toevoegingen niet te maken. Het kan dus zijn dat het onderscheid tussen structuur, cultuur en beleid niet duidelijk genoeg werd uitgelegd, of niet goed begrepen, of dat daar bij het maken van de toevoegingen helemaal niet op werd gelet.

Een greep uit de toelichtingen:

"Nieuwe organisatievorm met teams (voor beroepssectoren apart) geeft grotere kans op borging van activiteiten".

"We staan nog in de kinderschoenen, maar er is al meer aandacht voor en dat zal mi wel toeneemen".

"Praktijkuren zijn minstens per dagdeel ingeroosterd om buurtgerichte activiteiten mogelijk te maken. Onderwijsdoelen zijn op competentieniveau geformuleerd om buitenschools, buurtgericht leren eenvoudig mogelijk te maken".

"Wanneer de nieuwe directie bereid is dit serieus te nemen komt het zeker goed, initiatieven zullen dan uitgebreid worden".

"In team Omgangskunde is bij de meeste docenten het gehele project niet eens bekend. Laat staan de ontwikkelde inzichten. Echter omgangskunde richtte zich in eerste instantie op mbo en onze studenten worden meer dan bij andere vakken opgeleid voor het beroepsonderwijs".

"De verkregen inzichten worden in beeld gebracht en vastgelegd in het te ontwikkelen scholings-/professionaliseringsplan dat halverwege 2011 gereed dient te zijn".

"Het feit dat PIB bestaat en dat er uren in worden geïnvesteerd geeft aan dat het belangrijk is voor het beleid en dat zal dan ook gemaakt worden".

"Door de mensen die meewerken aan PIB komt er veel meer bekendheid en spreiding van de kennis".

"Overal waar ik collega's spreek merk ik wel dat het beroepsonderwijs meer aandacht krijgt (komt misschien ook omdat ze mij zien en ze weten dat ik van alles doe met beroepsonderwijs)".

Bij de vragen 4.2 a-c over geplande, toekomstige verankeringen zijn daarentegen juist veel voorbeelden gegeven op het gebied van de structuur; ook hier weer zeer veel op de middellange termijn, bij Flora zelfs op korte termijn.

Bij Archimedes en Trajectum wordt met betrekking tot op stapel staande verankeringen net onder de 2 gescoord, wat aangeeft dat er ook enkele keren is aangegeven dat er geen verankering in de toekomst verwacht wordt of gepland is.

Een greep uit de aanvullingen:

"Wordt structureel meegenomen in de gesprekscyclus en zal expliciet verwoord worden in het scholings- / professionaliseringsplan".

"Eerst maar starten met een info uitwisseling met betrekking tot de inzichten, daarna kunnen de plannen komen".

"In de minor beroepsonderwijs; in het kader van het herontwerp: een ontwerpeis is dat tenminste twee vakinhoudelijke onderwijseenheden 'beroepsonderwijs' gekleurd moeten zijn; ik weet niet goed of mijn volgende opmerking bij structuur hoort, maar wat ik erg belangrijk vind is dat er een portefeuillehouder beroepsonderwijs is benoemd en dat twee medewerkers van Instituut Archimedes nu verbonden zijn aan het lectoraat Beroepsonderwijs, met onderzoekstaken die het onderwijs en beleid van Instituut Archimedes erg raken".

"Er is geen zichtbare cultuurverandering, dat geïnitieerd is door PIB, maar binnen onze teams nastec (natuur, scheikunde en techniek/ap) hebben we wel al veel ex-mbo docenten waarbij het docentteam als geheel groeit / verder ontwikkelt (ook bewust aanname beleid om lerarenoplei-

ders uit dit beroepsveld te halen). Echter ook cultuurveranderingen door juist te praten met vak-branches horend bij mboO. Concreet resultaat is momenteel het maken van een Techniekvakdidactiek boek met hoofdstuk voorbeeldmateriaal uit beroepssector en het organiseren van bedrijfsstages bij scheikunde”.

“PIB heeft de collectieve cultuur nauwelijks beroerd”.

“Teamleiders dienen zorg te dragen voor de uitvoering van het beleid. Wordt meegenomen in RGW-cyclus”.

Tabel 20. Vraag 4, Doorgevoerde EN geplande verankering, Wel- en Niet-deelnemers scholen EN Archimedes. 1 = niet/geen verankering, 2 = verankering voor de middellange termijn, 3 = verankering voor de korte termijn.

Vraag 4 – Vmbo-scholen EN Archimedes		Wel-deelnemer PiB (directeuren, projectleiders en 3 middenmanagers tevens lid LWG)		Niet-deelnemer PiB (overige middenmanagers)		Totaal
	N	Gemid.	N	Gemid.	N	Gemid.
4.1a	11	2,0	11	1,6	22	1,8
4.1b	11	2,2	12	1,9	23	2,0
4.1c	10	2,1	12	2,0	22	2,0
4.2a	10	2,2	10	2,0	20	2,1
4.2b	11	1,9	10	1,9	21	1,9
4.2c	8	2,0	10	1,7	18	1,8

Uitsplitsing tussen wel en niet betrokken bij PIB (zie tabel 20) toont aan dat de PiB-betrokkenen iets meer verankering waarnemen dan de niet-betrokkenen (de meeste middenmanagers) wat de verankering betreft, zowel van de reeds uitgevoerde als van de geplande. Over het algemeen ziet men dit op middellange termijn gebeuren. De teamleiders zijn sceptischer. Zij zien wel dat een verankering in de cultuur reeds heeft plaatsgevonden en ze denken dat een verankering in structuur op de middellange termijn nog zal komen. Voor het overige geven zij ook vaak aan dat verankeringen niet zichtbaar zijn.

3

SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Het project Professional in Beeld, gestart in 2008, is in december 2010/ januari 2011 (het tijdstip van de enquête) halverwege zijn derde jaar. De einddatum is 1 juli 2011. Door middel van de enquête is gekeken naar de verankering van zowel de ontwikkelde kennis met betrekking tot vakmanschap van een vmbo-docent, als ook naar de verankering van de ontwikkelde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten: in hoeverre zijn werkzame onderdelen van professionaliseringsactiviteiten en definities en uitwerkingen van vakmanschap reeds onderdeel van reguliere structuren? Welke maatregelen zijn genomen ter voorbereiding daarvan?

Gezien het kleine aantal respondenten zijn statistische bewerkingen niet uit te voeren. Er kunnen op z'n hoogst tendenzen worden aangegeven. Daarom is tevens gezocht naar kwalitatieve data ter aanvulling. Gedeeltelijk werden die in het kader van de enquête gegeven, door aanvullingen en toevoegingen van de respondenten zelf. Een ander deel kwalitatieve data komt voort uit de gesprekken van de hogeschooldocent-onderzoekers, waarin zij zelf in een terugblik gepoogd hebben om hun waarnemingen en ervaringen met betrekking tot verankering te duiden. Met ondersteuning vanuit die kwalitatieve data zullen in dit deel de uitkomsten van de enquête geïnterpreteerd worden.

De scholen en de lerarenopleiding

De verankering van de ontwikkelde opleidings- en professionaliseringsactiviteiten komt sterker naar voren dan de verankering van de ontwikkelde kennis met betrekking tot vakmanschap. Daarvoor zijn verschillende redenen mogelijk: ook in de LWG's bleek de omschrijving van vakmanschap moeilijk concreet te vatten of te beschrijven, het valt in vele aspecten uit elkaar. Wellicht dat daardoor ook niet goed kon worden aangegeven, hoe dat vakmanschap dan in school verankerd was; de verschillende activiteiten zijn wat dat betreft veel zichtbaarder en meer concreet te beschrijven. Het kan ook zijn dat de omschrijving van vakmanschap, al of niet helder geformuleerd, ten grondslag ligt aan de professionaliseringsactiviteiten en daaraan inherent is. Twee scholen richtten zich immers op samenwerking met bedrijven en vergroting van branche-kennis, een school richtte zich op instructie voor buurtgerichte activiteiten: beide kan een aspect van vakmanschap van een leraar zijn en is ook zo benoemd in de SBL-lerarencompetentie 6, zij het wat algemener en niet specifiek voor het vmbo.

Scholen en lerarenopleiding zijn gematigd met betrekking tot de verankering, de meeste scores liggen net boven of net onder de 3 (bij een schaal van 1-5 en een schaal midden dus neutrale waarde van 3) wat betekent dat verankering nog niet echt wordt waargenomen. Wat echter zichtbaar is of niet, wat al verankerd is of niet, dat verschilt sterk binnen de respondenten van een school maar ook tussen de scholen onderling en de lerarenopleiding. De waarnemingen lopen sterk uiteen. Dat duidt op een onvoldoende communicatie wat de doelen en verankerings van PIB betreft. Het wordt tevens ondersteund door uitspraken van respondenten (PIB heeft de collectieve cultuur nauwelijks beroerd; Overal waar ik collega's spreek merk ik wel dat het beroepsonderwijs meer aandacht krijgt) en van de docent-onderzoekers (LWG's wisselen van samenstelling en komen soms zeer weinig bij elkaar; er zijn slechts enkele voortrekkers, weinig gezamenlijk draagvlak).

Verder lijken verankeringen in de cultuur iets zichtbaarder te zijn dan in beleid en structuur. De verschillen tussen de scores zijn weliswaar miniem, maar de kwalitatieve data ondersteunt deze trend. Daaruit blijkt dat men (zowel respondenten, als docentonderzoekers) de indruk heeft dat er meer gepraat wordt over het beroepsonderwijs, branchekennis en wijkgerichte activiteiten. Er heeft een verandering in cultuur plaatsgevonden. Het onderwerp is meer op de kaart gezet, PIB heeft daadwerkelijk de professional meer in beeld gebracht. Duidelijke verankeringen in beleid en structuur zijn nog niet gerealiseerd en vragen wellicht ook meer.

Directie, projectleiders en middenmanagement

Bij scholen en lerarenopleiding is een discrepantie zichtbaar tussen de inschatting van de directie, de inschatting van de projectleider en de inschatting van het middenmanagement. Bij de lerarenopleiding en een van de scholen is de directie positiever dan het gehele team, wat de verankeringen betreft. Welke overwegingen tot hun positieve inschatting geleid hebben, kan in het kader van deze enquête niet achterhaald worden. Bij de lerarenopleiding is de projectleider op een aantal punten eerder kritisch met betrekking tot verankering en meer in lijn met de teamleiders.

Bij de andere twee scholen is de directie juist minder positief. Waarschijnlijk is dit te wijten aan

de context: in de ene school is er ten tijde van de enquête een interim-directeur die weinig verbinding heeft met PIB, de andere school zit midden in een verhuizing en een fusie met redelijk weinig aandacht voor PIB (men komt weinig bij elkaar, PIB wordt als een verplichting ervaren, er is weinig eigenaarschap zichtbaar).

Daarnaast zijn er ook discrepanties tussen respondenten, die als lid van de LWG, als projectleider of anderszins aan PIB hebben deelgenomen aan de ene kant, en respondenten zijnde middenmanagers, die weinig tot niets van PIB af weten aan de andere kant. Bij de stellingen rondom kwaliteitsmanagement en beleid bijvoorbeeld lijken de middenmanagers meer verankering te zien dan de projectleiders. Men heeft dan iets gehoord en denkt wellicht dat het allemaal al verankerd en geregeld is, door anderen. Wat de activiteiten op de werkvloer betreft, ontwikkeling van materiaal, aangepaste didactiek, samenwerking met het beroepenveld, zijn de projectleiders en soms ook de directeurs sceptischer dan de middenmanagers. Dat zou daaraan kunnen liggen dat zij door hun betrokkenheid bij het project en de aandacht voor professionalisering veel meer bewust zijn van lacunes en minder vanuit vooronderstellingen denken. Uiteindelijk duidt ook dit verschil op een gebrekkige communicatie: een ieder kent vooral de eigen werkvloer goed; en wellicht speelt ook het voorkomen van kritiek of window-dressing een rol (liever een positief beeld schetsen, dan een kritisch beeld).

De enquête zelf heeft trouwens eveneens bijgedragen aan bewustwording en daardoor aan verankering. De cultuuromslag richting aandacht voor beroepsonderwijs, voor definities van vakmanschap en verankering van professionalisering en opleiding heeft ook door de enquête zelf een extra impuls gekregen.

LITERATUUR

Van den Berg, R., &Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Van den Berg, R., Vandenberghe, R., &Rutherford, W.L. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief. Dl. I: De betrokkenheid van de docent bij vernieuwingsprocessen; Dl. II: De schoolorganisatorische dimensie van onderwijsveranderingen*. Tilburg: Zwijzen.

Colofon

Titel

Profilering van de docent Beroepsonderwijs

Auteurs

Sabine van den Brink, Wenja Heusdens,
Monique van de Laarschot en Angela Pfaff

Datum

Oktober 2011

Het innovatiearrangement Professional in Beeld had als doel om het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten naar dit vakmanschap te ontwikkelen. Aanleiding voor het project was de constatering van de samenwerkingspartners dat het vakmanschap van docenten in het beroepsonderwijs over het algemeen niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo-context stelt aan de vakbekwaamheid van een docent. Tevens zijn deze eisen onvoldoende terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel.

Het project kende vier leerwerkgemeenschappen: één binnen de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht, de overige op drie vmbo-scholen die ieder voor zich en met elkaar werkten aan het realiseren van de projectdoelen.

Op basis van een combinatie van participatief onderzoek, explicatie van het handelen van vmbo-docenten via film en gesprekken, literatuuronderzoek en een systematisch inventarisatie van de mate van verankering van ontwikkelde inzichten en activiteiten, geeft dit rapport een beeld van de resultaten van het innovatiearrangement. Betrokkenheid, je (school)vakkennis kunnen verbinden en contextgericht werken komen naar voren als belangrijke aspecten van het vakmanschap van de vmbo-docent. En het ontwikkelen van branchedeskundigheid en didactisering daarvan als wenselijke aandachtspunten voor opleiden en professionalisering.

Sabine van den Brink, Wenja Heusdens, Monique van de Laarschot en Angela Pfaff

