

**Pedagogisch-didactisch handelen van
docenten in het middelbaar
beroepsonderwijs**
Literatuurstudie



KOHNSTAMM INSTITUUT

Colofon

Titel	Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie
Auteurs	Marjan Glaudé (Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam), José van den Berg (ecbo), Fred Verbeek (Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam), Elly de Bruijn (Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie)
Datum	September 2011
Projectnummer	30101

ecbo 's-Hertogenbosch
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
F 073 612 34 25
www.ecbo.nl

ecbo Utrecht
Postbus 19194
3501 DD Utrecht
T 030 296 04 75
F 030 636 04 31
www.ecbo.nl



© ecbo 2011

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1 Ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs	7
1.1 Inleiding	7
1.2 De drievoudige kwalificeringsopdracht	7
1.3 Kenmerken van het beroepsonderwijs	8
1.4 De competentiegerichte kwalificatiestructuur.....	9
2 De betekenis voor het primaire proces en het handelen van de docent	15
2.1 Inleiding	15
2.2 Betekenis van de drievoudige kwalificeringsopdracht	15
2.3 Betekenis van kenmerken van het beroepsonderwijs	16
2.4 De competentiegerichte kwalificatiestructuur.....	19
2.5 Bekwaamheidseisen en professionalisering van docenten.....	23
2.6 Resumé	25
3 Knelpunten.....	27
3.1 Inleiding	27
3.2 Knelpunten docenten mbo	27
4 'Focus of interest': de kernopgaven voor de mbo-docent	31
4.1 Inleiding	31
4.2 Kernopgaven.....	31
5 Begeleidingsvormen en begeleidingsgedrag van de docent	35
5.1 Inleiding	35
5.2 Bestaande overzichten	35
5.3 Conclusie	39
5.4 Operationalisatie begeleidingsvormen	41
5.5 Verbinding met kernopgaven.....	43
5.6 Leeromgevingen en begeleidingssituaties.....	44
Geraadpleegde literatuur.....	48
Lijst met afkortingen.....	54

Inleiding

Vraag- en doelstelling van de studie

De beroeps- en volwasseneneducatie is een boeiende en levendige sector, maar ook een uiterst ingewikkelde. De docenten¹ die in deze sector werkzaam zijn, staan voor de opgave de deelnemers met uiteenlopende achtergronden, wensen en behoeften te begeleiden in een complexe omgeving die bovendien onder invloed van de politiek, de samenleving en het bedrijfsleven voortdurend in beweging is. De vraag is dan: hoe begeleid je de deelnemers zo optimaal mogelijk naar capabele werknemers, naar maatschappelijke participatie, naar goed burgerschap? En hoe rust je hen zodanig toe dat zij in staat zijn tot een leven lang leren?

In het kader van onderzoek naar pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) dat deel uitmaakt van het ecbo-onderzoeksprogramma 2010-2012, is via een literatuurstudie nagegaan hoe in de huidige context van het middelbaar beroepsonderwijs docenten vormgeven aan hun opleidingstaken. In deze rapportage doen we daarvan verslag.

De studie richt zich op het handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs binnen de kaders van hun primaire taak, namelijk het begeleiden van deelnemers in het kader van een (onderdeel van een) beroepskwalificerend opleidingstraject. Centrale vraagstelling in het onderzoek is:

- 1 Welke pedagogische en didactische taken zijn specifiek voor, dan wel eigen aan het begeleiden van deelnemers in het beroepsonderwijs?
- 2 Hoe vullen mbo-docenten deze begeleidingstaken in op verschillende kwalificatieniveaus (niveau 1, 2 en niveau 3, 4), binnen verschillende leerwegen (beroepsopleidende leerweg/beroepsbegeleidende leerweg), sectoren (Techniek, Gezondheidszorg, Administratie) en onderdelen van een opleidingstraject (theorie, praktijk, studieloopbaanbegeleiding, beroepspraktijkvorming enzovoort)?
- 3 Welke werktheorieën (opvattingen, uitgangspunten, inzichten) hanteren ze daarbij?
- 4 Welke problemen en dilemma's ervaren ze en hoe gaan ze daarmee om?

Doel van het onderzoek naar het pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het mbo, is het verkrijgen van kennis over en inzicht in het handelen van docenten; in dit geval in hun begeleidingsgedrag en de daarbij behorende werktheorieën. Maar ook het verkrijgen van kennis over en inzicht in de problemen en mogelijke oplossingsrichtingen daarvoor. Aan deze kennis en inzichten kunnen handreikingen worden ontleend voor docenten die hun handelen willen verbeteren.

In navolging van de onderzoekstraditie rond docenten, verstaan we onder 'handelen' zowel het gedrag zelf als de daarbij behorende opvattingen en kennis over wat een goed docent is en doet; de persoonlijke werktheorieën (Verloop, 1991; Beijgaard, Meijer, & Verloop, 2004). Uit deze onderzoekstraditie weten we dat individueel gedrag sterk beïnvloed wordt door deze persoonlijke werktheorieën en dat deze de kern vormen van de professionele identiteit van docenten (Van den Berg, Vandenberghe & Slegers, 1999; Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2009).

¹ We spreken in deze studie over docenten mbo. Hieronder verstaan we onderwijsprofessionals die werkzaam zijn in het primaire onderwijsproces met als kerntaak het begeleiden van deelnemers in hun leerproces. Dat kunnen zijn: leercoaches, docenten beroepsvakken, praktijkopleiders, vakspecialisten en docenten Nederlandse taal enzovoort.

Met persoonlijke werktheorieën doelen we op de kennis en opvattingen van een docent in relatie tot zijn of haar gedrag. Het gaat dus om de professionele concepties (ideeën over wat een goed docent is), de onderliggende noties, waarden en veronderstellingen van een docent.

Doelstelling van de literatuurstudie

Het onderzoek bestaat uit twee fasen: een literatuurstudie (2010-2011) en een empirische studie (2011-2012). De literatuurstudie heeft de volgende doelstellingen. Allereerst moet het relevante begeleidingstaken identificeren waarvoor de docent mbo zich gesteld ziet, inclusief een onderbouwing waarom deze taken – in het kader van actuele ontwikkelingen in het beroepsonderwijs – relevant zijn. De focus ligt daarbij op begeleidingstaken die specifiek zijn voor, dan wel eigen zijn aan het beroepsonderwijs. Ten tweede moet het de diversiteit in leeromgevingen en begeleidingssituaties in kaart brengen. De leersituatie waarin de docent en de deelnemer elkaar ontmoeten, kan namelijk op verschillende manieren worden ingericht om de gewenste leerprocessen bij de deelnemer uit te lokken. Afhankelijk van de leersituatie waarin de docent in interactie met de deelnemer(s) handelt, krijgt het opleidingsproces als het ware kleur. Ten slotte is in het kader van de literatuurstudie een deelverkenning uitgevoerd naar de *stimulated recall*-methode voor het observeren en expliciteren van pedagogisch-didactisch handelen van docenten mbo.

Opzet rapportage literatuurstudie

In voorliggende rapportage vormen de eerste drie hoofdstukken de opmaat naar de onderbouwing van de specifieke begeleidingstaken waarvoor de mbo-docent zich gesteld ziet. Om die specifieke begeleidingstaken te achterhalen, bestuderen we eerst het krachtenveld waarin de docent² in het mbo pedagogisch-didactisch handelt. We beschrijven in hoofdstuk 1 drie ontwikkelingen. In de eerste paragraaf komt de drievoudige kwalificeringsopdracht aan de orde die gesteld is aan het mbo. In paragraaf 1.2 beschrijven we de kenmerken van het mbo. En in paragraaf 1.3 gaan we in op de competentiegerichte kwalificatiestructuur.

In het tweede hoofdstuk kijken we naar de betekenis van de geschetste drie ontwikkelingen voor het primaire proces en voor het pedagogisch-didactisch handelen van de individuele docent. Ook staan we kort stil bij het professionaliseringsvraagstuk en bezien dat in het licht van de veranderende eisen die aan het werk van de docent gesteld worden.

De knelpunten die docenten ervaren in het huidige mbo staan in hoofdstuk 3 centraal. We hechten eraan belang deze in kaart te brengen. Immers: willen we een bijdrage leveren aan verbetering of optimalisering van het primaire proces en het handelen van docenten, dan is het wenselijk eerst zicht te krijgen op de knelpunten voor zover deze bekend zijn uit eerdere studies naar het pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het mbo.

De geschetste ontwikkelingen zijn richtinggevend voor het vaststellen van een aantal specifieke begeleidingstaken waar de docent zich in het mbo voor gesteld ziet. Omdat deze taken dermate specifiek zijn voor het beroepsonderwijs, duiden we ze aan met het begrip *kernopgaven*. Welke kernopgaven we hebben vastgesteld, komt in hoofdstuk 4 aan de orde.

In het laatste hoofdstuk bespreken we de mogelijke begeleidingvormen die de docent zou kunnen benutten om aan de kernopgaven te werken; ook zoomen we in op bijbehorend begeleidingsgedrag van de docent en begeleidingssituaties die kenmerkend zijn voor het mbo.

² We zoomen niet in op docententeams, maar richten ons vooral op de individuele docent die in interactie staat met (groepen) deelnemers.

1 Ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs

1.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 schetsen we drie belangrijke ontwikkelingen die typerend zijn voor het middelbaar beroepsonderwijs. Achtereenvolgens gaan we in op het vraagstuk van de drievoudige kwalificering, de specifieke kenmerken van het mbo en de competentiegerichte kwalificatiestructuur.

1.2 De drievoudige kwalificeringsopdracht

De politiek, de maatschappij en het bedrijfsleven hebben elk zo hun wensen en eisen ten aanzien van het middelbaar beroepsonderwijs. In dat samenstel van krachten moet de docent mbo opereren. Hoe ziet dat krachtenveld er nu uit?

De Onderwijsraad heeft in diverse verkenningen en adviezen de drie belangrijke functies van het onderwijs besproken: de voorbereiding op arbeid, verder leren en verdere ontwikkeling en aandacht voor burgerschap (Onderwijsraad, 2009, p. 108). Alle subsectoren van het onderwijs en dus ook het mbo moeten aan deze drie functies voldoen. Alhoewel de klemtoon per onderwijssubsector wat anders kan liggen, is het belangrijk dat elke onderwijssubsector aan minimumeisen voldoet.

De wettelijke verankering voor het middelbaar beroepsonderwijs vormt de in 1996 ingevoerde Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB). In verschillende artikelen van de WEB is de centrale opdracht – de drievoudige functie van het onderwijs – voor het mbo opgenomen. De invulling is gericht op een beroepskwalificatie, een doorstroomkwalificatie en een burgerschapskwalificatie. Populair gezegd: het mbo is er om deelnemers op te leiden voor de arbeidsmarkt, voor een vervolgopleiding en voor maatschappelijke participatie.

De Onderwijsraad is content met het gezichtspunt zoals vastgelegd in de WEB. Door de wettelijke regelingen wordt volgens de Raad eenzijdigheid ofwel een te grote oriëntatie voorkomen op of het bedrijfsleven, of het (vervolg)onderwijs of de samenleving.

Het mbo staat dus voor de opgave handen en voeten te geven aan die drievoudige kwalificering. Dat is geen gemakkelijk opgave, want deze subsector is het meest verscheiden en gevarieerd in vergelijking met de andere onderwijssectoren, het primair en het voortgezet onderwijs. Het mbo is "een zeer breed geschakeerd terrein dat veel verschillende doelgroepen bedient en functies uitvoert" (Onderwijsraad, 2009, p. 7).

Het is aannemelijk en logisch dat verschillende actoren elk hun eigen duidelijk herkenbare invloed willen uitoefenen op de invulling van de drievoudige kwalificering. "Het is dan ook erg druk rondom deze sector. De overheid, het bedrijfsleven, het voorbereidend onderwijs, het vervolgonderwijs, de deelnemers, de besturen, de docenten, de maatschappij als geheel; allemaal hebben ze hun eigen wensen en verwachting ten aanzien van het mbo", aldus de Onderwijsraad (2009, p. 7). Zo zullen bijvoorbeeld het bedrijfsleven of de overheid graag een accent zien op de functie van de beroepskwalificatie en pleiten voor aandacht voor de aansluiting tussen beroepsonderwijs en de arbeidsmarkt, als voorbereiding van de deelnemers op de arbeid, of op bijvoorbeeld de beroepspraktijkvorming (zie Strategische agenda Werken aan vakmanschap, 2008). De wensen van het voorbereidend middelbaar onderwijs (vmbo) en het hoger beroepsonderwijs (hbo) bijvoorbeeld, zullen eerder liggen bij de doorstroomkwalificatie.

Een mogelijk gevolg kan zijn dat de instellingen voor mbo verschillen in hun concrete uitwerking van de drievoudige kwalificeringsopdracht. In het onderzoek van de Onderwijsraad (2009) wordt daar ook aan gerefereerd. De concrete uitwerking van de drievoudige kwalificering blijkt te variëren; instellingen voor mbo leggen verschillende accenten. Men heeft bovendien verschillende meningen over hoe een en ander in te vullen. Overigens blijkt men het best lastig te vinden om aan de wettelijke eis van drievoudige kwalificering tegemoet te komen. De Raad signaleert een 'verschillende functiemix'; niet alleen binnen een zelfde type mbo-instelling, maar ook tussen typen mbo-instellingen als regionale opleidingscentra (roc's), agrarische opleidingscentra (aoc's) en vakscholen. Zo blijken roc's eerder in te zetten op de doorstroom- en burgerschapskwalificaties, terwijl aoc's en vakscholen de beroepskwalificatie benadrukken. Deze variëteit in accentuering en vormgeving van de drie kwalificaties is voor de Onderwijsraad niet problematisch en zij stelt dat: "De wettelijke verankering betekent dat er ook de nodige variëteit mag zijn in de wijze waarop de verhoudingen tussen de drie kwalificaties vorm krijgen. Dit sluit aan bij de grote verscheidenheid van eisen en doelgroepen. Deze variëteit zou dan verder uitgewerkt kunnen worden door als instelling meer of minder accent te leggen op een bepaalde richting" (Onderwijsraad, 2009, p. 8).

1.3 Kenmerken van het beroepsonderwijs

In de vorige paragraaf zagen we dat onder invloed van de politiek, de maatschappij en het bedrijfsleven, mbo-instellingen voor de opgave staan aan de drievoudige kwalificering gestalte te geven. In deze paragraaf kijken we naar de kenmerken van het beroepsonderwijs (het systeem). De opdracht aan het mbo, is om in de woorden van Nieuwenhuis (2008) te spreken: "duizelingwekkend gevarieerd en complex" (p. 161). Het mbo heeft te maken met allerlei complexe vraagstukken zoals de aanpak van de jeugdwerkloosheid, het beleid op het vlak van voortijdig schoolverlaten, de leerwerkplicht en de versterkte inzet op taal en rekenen. Bovendien heeft het mbo ook een complexe taak in het bestel. De bve-sector³ verzorgt mbo-opleidingen voor een meerderheid van de jeugd; aan hen wordt een brede reeks aan opleidingen van verschillend kaliber aangeboden. Dit aanbod varieert van mbo-plus-opleidingen op semi-bachelorniveau (*associate degree* aan hbo-instellingen) tot arbeidsmarktkwalificerende assistent-opleidingen (aka-opleidingen) van vergelijkbaar niveau als het vmbo-diploma. Daarnaast biedt de bve-sector nog een scala aan opleidingstrajecten aan in het kader van de volwasseneneducatie, het tweedekansonderwijs en de inburgeringsprogramma's (Nieuwenhuis, 2008, p. 161). De aangeboden mbo-opleidingen verschillen qua inrichting van de verschillende programma-onderdelen: theorie, praktijk, studieloopbaanbegeleiding, beroepspraktijkvorming en de summatieve beoordeling, wat de variëteit in het opleidingsaanbod verder doet toenemen (Huisman, 2010).

Daarbij komt dat het middelbaar beroepsonderwijs wordt gekenmerkt door een heterogene deelnemerspopulatie; er is variatie in opleidingsniveau van de ouders, variatie in thuissituatie, het geboorteland van de deelnemer en de ouders, in de samenstelling van het gezin, en sekse. Dit zijn overigens allemaal factoren die een relatie vertonen met schoolsucces (vergelijk Dronkers, 2008). Bekend is dat de samenstelling van de deelnemerspopulatie van het mbo op al deze factoren verschillen laat zien (De Bruijn, 2006).

Ook wordt het beroepsonderwijs gekenmerkt door een zeer heterogene beroepspraktijk, in dit geval een scala aan beroepsvelden waarvoor wordt opgeleid. Bijvoorbeeld onderscheiden naar

³ Bve staat voor: beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

beroepen en functies, groot-, midden- en kleinbedrijf, regionale eigenaardigheid, conjuncturele schommelingen.

Last but not least, het mbo is voortdurend in beweging, zie bijvoorbeeld *Het actieplan mbo focus op vakmanschap 2011-2015* waarin voorstellen worden gedaan voor bijvoorbeeld vereenvoudiging van het stelsel en voor vereenvoudiging van de kwalificatiestructuur. Kortom: de bve-sector is een dynamische sector die voortdurend in beweging is; het opleidingsaanbod is divers met onderscheid naar kwalificatieniveau, beroepsdomein, leerwegvariant (beroepsopleidende leerweg, bol/beroepsbegeleidende leerweg, bbl), inrichting van de opleidingen en qua deelnemerspopulatie.

1.4 De competentiegerichte kwalificatiestructuur

In de vorige paragraaf constateerden we dat het mbo zeer veelzijdig, complex en voortdurend in beweging is. In deze paragraaf zoomen we in op de derde belangrijke ontwikkeling, namelijk de competentiegerichte kwalificatiestructuur.⁴

Wat is de competentiegerichte kwalificatiestructuur?

De structuur van het beroepsonderwijs verandert en transformeert richting een nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur. De kwalificatiestructuur omvat het geheel van kwalificaties voor beroepsopleidingen die voor de beroepspraktijk van belang zijn. In de kwalificatiestructuur staan de opleidingseisen voor beroepen in de verschillende sectoren beschreven. Volgens de Wet educatie en beroepsonderwijs moeten de opleidingseisen voor beroepen per sector op een samenhangende wijze beschreven zijn. Dit gebeurt in de kwalificatiestructuur. De kwalificaties zijn beschreven op vier niveaus:

- Niveau 1: de assistent-opleiding.
- Niveau 2: de basisberoepsopleiding.
- Niveau 3: de vakopleiding.
- Niveau 4: de middenkader- en/of specialistenopleiding.

In het Nederlandse beroepsonderwijs is druk gediscussieerd over de competentiegerichte kwalificatiestructuur; discussie is er vooral over de implementatie ervan. Zo is na enkele ronden van uitstel nog weer in een brief van 31 augustus 2010 aan de Tweede Kamer gevraagd om in de Wet competentiegerichte kwalificatiestructuur de instellingen en scholen meer tijd te geven voor zorgvuldige invoering van de nieuwe competentiegerichte onderwijsprogramma's. Het wetsvoorstel is op 19 mei jl. door de Tweede Kamer aangenomen en ligt nu bij de Eerste Kamer. Het voorstel is om de 'beroepsgerichte kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs' per 1 januari 2012 in de wet te verankeren.⁵ Als dat geëffectueerd wordt, dan betekent dat voor instellingen dat zij per 1 augustus 2012 verplicht zijn eerstejaarsstudenten op te leiden volgens de competentiegerichte diploma-eisen (zie www.mboraad.nl).

De kwalificatiestructuur omvat verschillende brondocumenten. We bespreken deze hierna.

⁴ Op 19 mei jl. nam de Tweede Kamer het wetsvoorstel voor de invoering van een beroepsgerichte kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs aan. Opmerkelijk is dat de term 'competentiegericht' uit de wetstekst is geschrapt; een uiting van de discussies en connotaties bij deze term. In deze rapportage wordt de term 'competentiegerichte kwalificatiestructuur' gebruikt om het inhoudelijk perspectief van de nieuwe kwalificatiestructuur te duiden. Waar in de rapportage wordt gerefereerd aan het wetsvoorstel, wordt gesproken over de nieuwe beroepsgerichte kwalificatiestructuur.

⁵ Zolang de nieuwe kwalificatiestructuur nog niet wettelijk is verankerd, kan de informatie in deze rapportage afwijken van de actuele stand van zaken. Dat geldt ook voor de informatie over de brondocumenten in het vervolg van deze paragraaf.

Brondocumenten

De competentiegerichte kwalificatiestructuur en daarmee overigens ook de drievoudige kwalificering, is wettelijk verankerd en in verschillende artikelen in de WEB vastgelegd. Aan de wet is een aantal brondocumenten verbonden. Een beroepscompetentieprofiel beschrijft de competenties van een ervaren beroepsbeoefenaar en wordt op aanwijzing van of door het bedrijfsleven vastgesteld. Het beroepscompetentieprofiel beschrijft de beroepscontext (de werkplek van de beroepsbeoefenaar, de branche of sector, trends en vernieuwingen daarin), de kerntaken, kernopgaven⁶ en competenties. Het beroepscompetentieprofiel wordt vertaald in een kwalificatieprofiel op aanwijzing van het onderwijs en het bedrijfsleven. Het beschrijft de competenties van een beginnend beroepsbeoefenaar. De kaders voor de voorbereiding op de arbeid – de beroepsgerichte kwalificatie – zijn weergegeven in het kwalificatiedossier.

In een kwalificatiedossier staat de beroepsbeschrijving van beroepen die delen gemeenschappelijk hebben. Het omvat een verzameling van documenten die van belang zijn voor het ontwikkelen van het onderwijsprogramma. Verder zijn opgenomen: het verantwoordingsdocument, dat wil zeggen: documenten waaruit blijkt hoe het kwalificatieprofiel tot stand is gekomen en de (opbouw van de) onderliggende beroepscompetentieprofielen en het leer- en burgerschapsdocument.

De documenten in het kwalificatiedossier geven zo compleet mogelijke informatie voor de inrichting van onderwijs en examinering; inclusief de uitstroombifferentiaties.

In het brondocument *Leren, Loopbaan, Burgerschap* zijn de kwalificatie-eisen op het gebied van burgerschap en leren en loopbaan van de deelnemers weergegeven.⁷ De aandacht voor leren en loopbaan in casu de doorstroomkwalificatie betekent dat de deelnemers uitgedaagd worden om de eigen kwaliteiten, mogelijkheden en drijfveren te verkennen; ook worden de deelnemers ondersteund bij het maken van de juiste keuzes voor opleiding en toekomstig beroep (MBO Raad, 2010).

Maatschappelijke betrokkenheid van de deelnemers moet gerealiseerd worden door burgerschapsvorming, in dit geval de burgerschapskwalificatie.

Beide kwalificaties – de doorstroom- en de burgerschapskwalificatie – hebben als oogmerk de individuele deelnemer aan het mbo-onderwijs te vormen en verantwoordelijkheid te nemen voor gemeenschapsbelangen binnen en buiten de instelling (MBO Raad, 2010).

Het brondocument *Leren, Loopbaan, Burgerschap* vormt een volledig onderdeel van elk kwalificatiedossier.

Competenties die in het brondocument zijn opgenomen, maken deel uit van het onderwijs en van het examen (zie voor het brondocument en de toelichting de website www.mbo2010.nl). Alle kwalificatiedossiers samen vormen de kwalificatiestructuur.

Het beroepscompetentieprofiel, het kwalificatieprofiel en het kwalificatiedossier omvatten de formele richtlijnen voor het profiel van een (beginnend) beroepsbeoefenaar, van een doorstromer naar hoger onderwijs en van een burger. Binnen deze kaderstelling zijn de instellingen vrij om het onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven. (www.kwalificatiesmbo.nl).

Het mbo staat voor de opgave een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de deelnemer en draagt er zorg voor dat de deelnemers beroepscompetenties, burgerschapscompetenties en loopbaancompetenties ontwikkelen. We staan kort stil bij deze competenties.

⁶ Het betreft hier de kernopgaven voor de deelnemers en niet de kernopgaven zoals we dat in voorliggend onderzoek opvatten, namelijk als belangrijke begeleidingstaken van de docent.

⁷ zie: Regeling van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 1 februari 2010, nr. BVE/Stelsel/194911, houdende vaststelling kwalificatiedossiers 2010–2011 en vaststelling eindtermen beroepsonderwijs 2011–2012 (Regeling vaststelling kwalificatiedossiers 2010–2011 en vaststelling eindtermen beroepsonderwijs 2011–2012). *Staatscourant*, nr. 9274, 17 juni 2010.

Beroepscompetenties

Onstenk (2003) onderscheidt verschillende beroepsrelevante competenties, bijvoorbeeld vakinhoudelijke competenties en methodische competenties, maar ook competenties die zijn gericht op de werkorganisatie en –omgeving. Zoals communicatieve en normatieve competenties; onder andere samenwerking, coördinatie, teamwork en het kunnen functioneren in (beroeps)groepen. Bij organisatorische competenties bijvoorbeeld gaat het om het beroepsmatig functioneren in de context van het werk, zoals organiseren, ondernemend handelen, commercieel handelen en leidinggeven (Onstenk, 2003, p. 40).

Bij beroepscompetenties gaat het om het verwerven van breed opgevatte beroepscompetenties (responsief vakmanschap), waarbij "zowel naar de vakinhoudelijke kant wordt gekeken als naar het leren functioneren in de werkomgeving en de praktijkgemeenschap van beroep, bedrijf en team" (Onstenk, 2003, p. 44).

In het licht van deze beroepscompetenties refereert Van Woerkom (2003) aan het concept van 'reflectief-werkgedrag'; een beroepsbeoefenaar moet over het vermogen beschikken en ook bereid zijn tot het delen van kritische meningen, niet mee te gaan met groepsdenken, feedback te vragen, te experimenteren en te leren van fouten.

Ook het verwerven van taalcompetenties wordt gerekend tot de beroepscompetenties. Daarnaast zien we dat de ontwikkeling van leercompetenties een apart onderdeel is van de beroepscompetenties. Leercompetenties stellen de deelnemer in staat om in de latere loopbaan meer effectief te leren in werksituaties (Onstenk, 2003). In dit verband is er de nodige aandacht voor de ontwikkeling van de zelfsturingscompetenties. Daaraan wordt een cognitieve en een affectieve dimensie onderscheiden. Cognitief betekent zelfsturing. "Het vermogen om het eigen leerproces te reguleren via de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden." En de affectieve dimensie impliceert een proces van identiteitsleren (Onstenk, 2003, p. 41). Op de concepten zelfsturing en identiteitsleren gaan we verderop in deze rapportage in.

Burgerschapscompetenties

Eveneens belangrijk doel van het beroepsgerichte onderwijs is de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties. In het algemeen wordt een burgerschapscompetentie als volgt omschreven: "Een goed burger is sociaal, moreel, milieubewust, maatschappelijk actief, kan in zeker mate kritisch reflecteren op zijn eigen gedrag en wordt gekenmerkt door verantwoordelijke zelfsturing" (Onstenk, 2003, p. 41). De burgerschapscompetenties zullen volgens Onstenk (2003) moeten worden afgeleid van onder meer de eisen van de arbeidsmarkt, de persoonlijke levenssfeer en maatschappelijke participatie. Hij zegt: "Burgerschapscompetenties kunnen worden uitgewerkt en geconcretiseerd voor het functioneren op verschillende publieke terreinen" (p. 42).

Loopbaancompetenties en arbeidsidentiteitsontwikkeling

Ook moet het mbo bijdragen aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties van de deelnemers. De (aankomend) beroepsbeoefenaar heeft competenties nodig die ervoor zorgen dat hij of zij zich zelfbewust en wendbaar op de arbeidsmarkt kan begeven (Onstenk, 2003).

Kuijpers, Meijers en Bakker (2006) geven uitwerking aan het begrip 'loopbaancompetenties'. Zij onderscheiden de volgende loopbaancompetenties.

- *Capaciteitenreflectie*: de beschouwing van capaciteiten die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat hier om het reflecteren op aanwezige werkcompetenties.
- *Motievenreflectie*: de beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan.

- *Werkexploratie*: het onderzoek van werk en mobiliteit in de loopbaan. De oriëntatie op het inzetten van werkcompetenties staat hierin centraal.
- *Loopbaansturing*: de loopbaangerichte planning en beïnvloeding van het leer- en werkproces. Het gaat hierbij om het plannen van en het onderhandelen over de ontwikkeling en het inzetten van werkcompetenties voor de loopbaan.
- *Netwerken*: contacten opbouwen en onderhouden op de interne en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling.

Kuipers, Meijers en Bakker (2006) geven aan dat in de hedendaagse samenleving de keuzemogelijkheden oneindig zijn en sterk verruimd. Wil men met al deze mogelijkheden om kunnen gaan en een persoonlijke ontwikkeling kunnen doormaken in een gewenste richting, dan is de ontwikkeling van zelfsturing in het werk en leren gewenst. Instellingen staan dan voor de uitdaging een zodanige leeromgeving te creëren dat de arbeidsidentiteit tot wasdom komt. Reflectie door de deelnemer op de vele keuzemogelijkheden en de kansen die er zijn, draagt aan die identiteitsontwikkeling bij. Kuipers, Meijers en Bakker (2006) verstaan onder een arbeidsidentiteit: "Het resultaat van reflectieve zelfsturing inzake de arbeidsloopbaan op basis van loopbaancompetenties" (p. 9). Concreet betekent dit dat deelnemers uiteindelijk een antwoord kunnen geven op vragen als:

- Wat voor soort mens ben ik? Wat is mijn levensthema?
- Wat voor soort werk past er bij mij?
- Kan ik in het soort werk dat ik ambieer, ook het soort mens zijn dat ik denk te zijn? (Kuipers, Meijers & Bakker, 2006, p. 9).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de loopbaancompetenties van betekenis zijn voor loopbaanzelfsturing en arbeidsidentiteitsontwikkeling van deelnemers (Kuipers, Meijers & Bakker). Ontwikkeling van loopbaancompetenties impliceert de ontwikkeling van de arbeidsidentiteit.

Actuele ontwikkelingen

De competenties op het terrein van leren, loopbaan en burgerschap zijn uitgewerkt in het brondocument *Leren, Loopbaan en Burgerschap (LLB)* (2007). Het document beschrijft de kwalificatie-eisen op het gebied van Leren, Loopbaan en Burgerschap vanuit drie domeinen: het politiek-juridische, het economische en het sociaal-maatschappelijke domein. Uit het feit dat het brondocument sinds zijn verschijningsdatum – 1 oktober 2006 – onderwerp is gebleven van politiek, maatschappelijk, bestuurlijk en onderwijskundig debat, kan worden afgeleid dat in de mbo-sector verschillend gedacht wordt over de mate waarin en de manier waarop leren, loopbaan en burgerschap concreet vorm en inhoud moeten krijgen. De politiek-bestuurlijke uitkomst van het debat krijgt zijn beslag in een vernieuwd brondocument, dat op 1 augustus 2011 naar verwachting van kracht zal gaan. In een brief van 17 november 2009, waarin de toenmalige staatssecretaris de MBO Raad verzoekt om het vernieuwde brondocument vóór 20 mei 2010 aan haar voor te leggen, wordt vooraf gesteld dat in dit document de drievoudige opdracht aan het mbo, herkenbaar en krachtig tot uitdrukking moet komen. In mei 2010 bood de MBO Raad een nieuw voorstel *Loopbaan en burgerschap mbo* aan de staatssecretaris aan. In dit laatste brondocument zijn vier dimensies van burgerschap onderscheiden: politiek-juridisch, economisch (werknemer/ consument), sociaal-maatschappelijk en vitaal burgerschap. Bij de politiek-juridische dimensie gaat het dan vooral om de bescherming en de vrijheid van de burgers (moeten en mogen); bij de sociaal-maatschappelijke rol vooral om zelfontplooiing en uitoefening van vrijheid (willen en kunnen). De nadruk komt steeds meer te liggen op de sociaal-maatschappelijke dimensie, hoewel de verbinding met de politiek-juridische dimensie belangrijk blijft (Brondocument LLB, 2010). De huidige minister moet nog een beslissing nemen over dit vernieuwde brondocument. Tot die tijd blijft het brondocument *Leren, Loopbaan en Burgerschap*

van 2007 van kracht en geldt de tijdelijke constructie waarbij de instelling een verantwoordingsdocument opstelt, op basis waarvan het inspectietoezicht plaatsvindt. De inspectie weegt de bevindingen niet mee in het eindoordeel over de examenkwaliteit van de opleidingen (Van de Venne & Furhi, in voorbereiding).

In de competentiegerichte kwalificatiestructuur zijn ook eisen opgenomen voor Nederlandse taal. Vanwege een groeiende maatschappelijke zorg over de slechte beheersing van het Nederlands door jongeren, heeft de overheid extra maatregelen getroffen. In 2010 is de Wet referentieniveaus van kracht geworden. Voor het mbo betekent deze wet een behoorlijke trendbreuk. Taaleisen zijn niet langer alléén vastgelegd in de kwalificatiestructuur maar ook in een aparte (sectoroverstijgende) wet. Deze taaleisen worden vanaf het schooljaar 2013-2014 centraal geëxamineerd, terwijl de examinering van Nederlandse taal in het mbo tot nu toe de verantwoordelijkheid van de instellingen was (Steehouder & Raaphorst, 2011).⁸ Soortgelijke ontwikkelingen zijn gaande met betrekking tot basisvaardigheden op het terrein van rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen, met name Engels (www.mboraad.nl; www.mbo2010.nl).

Geconstateerd kan worden dat er aan het begin van deze eeuw een omslag in het middelbaar beroepsonderwijs is ingeluid en we kunnen spreken van veranderend middelbaar beroepsonderwijs op een aantal fronten. Sindsdien wordt de discussie over de inhoud en kwaliteit van het primaire proces steeds vaker en heftiger gevoerd met de laatste twee á drie jaar een accent op 'klassieke' schoolse aspecten: taal en rekenen, meer contacttijd, meer structuur, sterkere kenniscomponent⁹ waarbij het opvallend vaak over schoolvakkennis gaat en niet over kennis van het beroepsdomein. In het volgende hoofdstuk gaan we na wat de betekenis is van de drie geschetste ontwikkelingen voor de inrichting van het primaire proces en voor het handelen van docenten.

⁸ Referentie voor de invoeringsdatum van de centrale examinering zijn de deelnemers die in het schooljaar 2010-2011 zijn gestart met een 4-jarige mbo-opleiding.

⁹ Wat opvalt in de discussies over het versterken van de kenniscomponent, is dat het vaak over schoolvakkennis gaat – zoals biologie, economie – en niet over kennis in een beroepsdomein, zoals medische, sociaal-economische of technologische kennis (vergelijk Huisman & Onstenk, in voorbereiding).

2 De betekenis voor het primaire proces en het handelen van de docent

2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk bespraken we drie relevante ontwikkelingen in het mbo. In dit hoofdstuk gaan we in op de waarde ervan voor het primaire proces en het handelen van de docent. Achtereenvolgens komen aan de orde de betekenis van de drievoudige kwalificering (paragraaf 2.2), de kenmerken van het beroepsonderwijs (paragraaf 2.3) en de competentiegerichte kwalificatiestructuur (paragraaf 2.4). We signaleren dat de ontwikkelingen consequenties hebben voor de eisen die aan het werk van de docenten gesteld worden. De consequenties ervan voor de bekwaamheidseisen en professionalisering van docenten bespreken we kort in paragraaf 2.5. In de laatste paragraaf resumeren we het voorgaande en komen we tot een kort en bondig overzicht van pregnante opgaven waarvoor de docenten in het mbo zich gesteld zien.

2.2 Betekenis van de drievoudige kwalificeringsopdracht

De drievoudige kwalificeringsopdracht betekent dat zowel instellingen als docenten(teams) zelf een visie op de functiemix moeten formuleren en vaststellen wat met betrekking tot de functie van de beroepskwalificatie, van de doorstroomkwalificatie en van de burgerschapskwalificatie respectievelijk een goed beroepsbeoefenaar, een goede doorstromer en een goed burger is. Daarbij hebben ze rekening te houden met (wettelijk) vastgestelde niveau-eisen op het terrein van taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen. Ondanks de richtlijnen die uitgaan van het beroepscompetentieprofiel, het kwalificatieprofiel en het kwalificatiedossier, zijn de competenties niet specifiek geschreven voor een bepaalde beroepscontext. Anders zouden ze al bij het verschijnen van de dossiers verouderd kunnen zijn, zo is het argument. Men heeft geprobeerd de competenties wat abstracter en met zo weinig mogelijk sectorspecifieke inkleuring te beschrijven.

In het kwalificatieprofiel wordt niet de vormgeving van het onderwijs of opleiding voorgeschreven. Er worden dus uitdagingen gesteld aan de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs. Zo moet men zelf invulling geven aan leer- en burgerschapscompetenties, aan de brede beroepsbekwaamheid, inclusief competenties als communicatieve of probleemoplossende competenties. Onstenk, De Bruijn en Van den Berg (2004) geven aan dat aan deze invulling een didactische en een inhoudelijk kant zit. Immers: "De kwalificatie is een algemene beschrijving van het beroep, terwijl het onderwijs concrete onderwijs- en praktijkleeromgevingen moet creëren en een persoonlijk proces van competentieontwikkeling mogelijk moet maken" (p. 61). Het kwalificatieprofiel geeft de ruimte hiervoor; ook om bepaalde accenten te leggen, bijvoorbeeld als gevolg van verschillen in hoe de beroepspraktijkvorming vorm krijgt. Vanuit die ruimte ontstaat variëteit in de inrichting van opleidingen (Huisman, 2010), en is er sprake van regionale en lokale inkleuring van de globaal geformuleerde competenties. De docenten(teams) staan voor de opgave een verdere vertaalslag te maken en de drie profielen verder uit te werken naar onderwijs- en begeleidingsactiviteiten.

2.3 Betekenis van kenmerken van het beroepsonderwijs

In hoofdstuk 1 bespraken we het dynamische en complexe karakter van het mbo en de sterk heterogene deelnemerspopulatie. In deze paragraaf bespreken we de betekenis ervan voor het primaire proces en het handelen van docenten.

Verschillen tussen deelnemers

Onderzoek naar wat nu de specifieke behoeften, noodzaken, verlangens en mogelijkheden van de deelnemers in het mbo zijn of naar hun specifieke kenmerken, zijn niet dik bezaaid. Desalniettemin ontstaan er op basis van onderzoek zo langzamerhand wel enige inzichten die betekenis hebben voor invulling van het primaire proces en voor het handelen van docenten. Zo komen Van den Berg en De Bruijn (2009) in hun review tot een aantal inzichten. Het blijkt dat voor met name de minder sterke deelnemers beproefde manieren van begeleiding (sturing en structuur) hun betekenis blijven houden. De deelnemers zijn overigens wel positief over nieuwe aanpakken als wordt gekeken naar motivatie, betrokkenheid en tevredenheid. Een ander inzicht uit de reviewstudie van Van den Berg & De Bruijn (2009) is dat er een hiaat blijkt te bestaan tussen wat deelnemers in het onderwijs ervaren en wat docenten zeggen te doen. Zij geven aan dat dit deels is te verklaren door het feit dat het op competentieontwikkeling gerichte onderwijs nog niet is uitgekristalliseerd. Zo is bijvoorbeeld voor docenten nog helemaal niet helder hoe ze in dit onderwijs het leren en de begeleiding uit kunnen werken. Met als gevolg dat de oude vertrouwde zekerheden wegvallen, terwijl alternatieve leer- en begeleidingsvormen nog in een experimenteel stadium verkeren. De impact ervan op met name de zwakkere en jongere deelnemers is groot.

De Bruijn en Van Kleef (2006) deden onderzoek naar de beelden van de deelnemers over competentiegericht leren en opleiden en dan met betrekking tot hun waardering van de wijze van leren, hun motivatie en hun perceptie van activiteiten die zij uitvoeren. Zo blijkt de motivatie van de deelnemers te verschillen bij verschillende varianten van competentiegericht opleiden en leren. De deelnemers blijken ook te verschillen in hun leeropvatting; sommigen geven de voorkeur aan actief en zelfgestuurd leren, terwijl anderen een voorkeur hebben voor reproductie en voor een aanpak die meer door de docenten wordt gestructureerd; actief en reflectief leren is niet hun eerste keus. De deelnemers uit het onderzoek van De Bruijn en Van Kleef (2006) geven de volgende tips ter optimalisering van ondersteuning door docenten:

- Een duidelijk vraag om meer theoretische onderbouwing en behoefte aan een duidelijke structuur (zoals stappenplannen, organizer enzovoort), bij voorkeur in de vorm van *just-in-time* support.
- Een betere opbouw van de overgang naar meer zelfsturing met meer ondersteuning (*scaffolds*) in het begin van het opleidingstraject (p. 134).

Andere bevindingen die, vanuit het perspectief van de heterogene deelnemerspopulatie, betekenis hebben voor inrichting van het primaire proces en voor het handelen van de docenten, komen uit het onderzoek van De Bruijn en Leeman (2011). Uit dat onderzoek blijkt dat de deelnemers verschillende behoeften hebben; sommigen leren het best door te doen, anderen willen eerst begrippen en inzicht verwerven. Bovendien loopt de zone van naaste ontwikkeling die van belang is om als aangrijpingspunt te nemen om te komen tot leren, erg uiteen bij de verschillende deelnemers (vergelijk Van Schaik, 2010).

In dit verband is ook het kleinschalige onderzoek van Lesterhuis (2010) interessant. Zij zoomt in op verschillen tussen de deelnemers aan opleidingen op kwalificatieniveau 1 en 2 versus die op kwalificatieniveau 3 en 4. De deelnemers op de laagste niveaus hebben te kampen met een meervoudige problematiek met de nodige gevolgen voor hun aanwezigheid maar ook voor hun

gedrag. Dit betekent niet dat de docent nu heel andere doelen moet formuleren, aldus Lesterhuis (2010), maar het is uiterst verstandig rekening te houden met de deelnemers door met name een andere strategie, namelijk een affectieve strategie, in te zetten om de doelen te bereiken. Zij zegt: "De affectieve strategie is volgens de docenten essentieel als je iets wil bereiken met de studenten niveau 1 en 2, terwijl deze strategieën voor studenten niveau 3 en 4 veel minder belangrijk zijn. Om goed les te kunnen geven aan niveau 1 en 2 moet je structuur kunnen bieden, maar daarbinnen heel flexibel kunnen zijn, creatief zijn, je inter-persoonlijke competenties goed ontwikkeld hebben, kunnen reflecteren, didactische competenties hebben en zowel groepen als individuen kunnen begeleiden" (Lesterhuis, 2010).

Lesterhuis (2010) geeft aan dat er in de theorievorming tot nu toe nog geen aandacht is geschonken aan de verschillen in docentschap op de onderscheiden kwalificatieniveaus. In haar onderzoek, maar ook in dat van Hiteq *Kenmerkend mbo* (Groeneveld & Van Steensel, 2009) vinden we duidelijke aanwijzingen dat het zinvol is onderscheid te maken in het handelen van docenten op de verschillende kwalificatieniveaus. In het onderzoek van Hiteq onder deelnemers uit de sectoren Techniek, Economie en Zorg & Welzijn zoomt men namelijk ook in op verschillen tussen de deelnemers op de onderscheiden kwalificatieniveaus. Zo is gekeken naar hun manier van leren en informatieverwerken en hun werk en beroepsbeeld. Ter illustratie is een aantal kenmerken in de volgende tabel weergegeven.

Tabel 2.1 Verschillen tussen de deelnemers aan mbo-opleidingen op de verschillende kwalificatieniveaus voor wat betreft hun manier van leren en informatie verwerken en hun werk- en beroepsbeeld (overgenomen uit Groeneveld & Van Steensel, 2009, p. 132)

Aspect	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Leren en informatie verwerken	Moeite met zelfstandig werken	Moeite met zelfstandig werken	Iets minder moeite met zelfstandig werken	Meer vermogen tot zelfstandig werken
	Weinig kritisch t.a.v. informatiebronnen	Weinig kritisch t.a.v. informatiebronnen	Kritischer t.a.v. informatiebronnen	Kritischer t.a.v. informatiebronnen
	Grote behoefte aan duidelijkheid	Grote behoefte aan duidelijkheid	Behoefte aan duidelijkheid	Behoefte aan duidelijkheid
	Onrealistisch vertrouwen in eigen vermogen om informatie te verwerken	Onrealistisch vertrouwen in eigen vermogen om informatie te verwerken	Kritischer over eigen vermogen tot informatieverwerking	Kritischer over eigen vermogen tot informatieverwerking
	Stellen weinig eisen aan docenten en praktijkopleiders	Stellen weinig eisen aan docenten en praktijkopleiders	Stellen eisen aan docenten en praktijkopleiders	Stellen eisen aan docenten en praktijkopleiders
Werk en beroepsbeeld	Hechten aan status	Hechten minder aan status, meer authenticiteit	Hechten aan authenticiteit, uitdaging, afwisseling, sociale contacten	Hechten aan authenticiteit, uitdaging, afwisseling, sociale contacten
	Weinig zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden	Redelijk zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden	Zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden	Zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden zonder overschatting
	---	Persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijk dan kennis	Persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis	Persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis.

Verder is een van de belangrijke conclusies die Groeneveld en Van Steensel (2009) trekken dat de deelnemers aan het mbo-onderwijs behoefte hebben aan hulp bij het aanbrengen van structuur in hun leerproces en bij het duiden en plaatsen van informatie en ook aan meer duidelijkheid over de verwachtingen die aan hen gesteld worden. Ook constateren zij dat aan de behoefte van de deelnemers aan duidelijke instructie lang niet altijd door de onderwijsinstellingen wordt voldaan. Hier ligt dus een belangrijke opdracht voor de docenten.

Rekening houden met verschillen: adaptiviteit

Uit het onderzoek van De Bruijn en Van Kleef (2006) blijkt dat de leervoorkeuren en leeropvattingen van de deelnemers niet altijd dezelfde zijn als het onderwijsconcept dat de docenten willen uitdragen.

Het voert hier te ver om alle kritische kanttekeningen van de deelnemers te bespreken.

Vermeldenswaardig is wel dat de deelnemers in grote lijn tevreden zijn over de wijze van leren in hun opleiding, maar dat die tevredenheid niet per definitie wordt bepaald door het gehanteerde onderwijsconcept. Van belang is volgens de onderzoekers vooral de mate waarin docenten capabel zijn daar goed vorm aan te geven; of de deelnemers tevreden zijn over de onderwijsactiviteiten wordt in belangrijke mate bepaald door de vraag of die activiteiten passen in hun ontwikkelingstraject. Passen deze activiteiten niet bij hun leervragen of bij hun behoefte aan begeleiding, dan spreken de deelnemers zich minder positief uit. De onderzoekers zien als belangrijke verklaring voor die verschillen de mate waarin docenten adaptief zijn. Niet zozeer een specifieke invulling van een opleidingsaanpak is van belang, maar het gaat juist om de mate waarin docenten in staat zijn in hun aanpak te variëren en tegemoet te komen aan verschillen; zowel voor wat betreft de begeleidingsmethodiek als het ontwerp van het leertraject (bijvoorbeeld de keuze van een leeromgeving, de uitwerking in opdrachten).

De 'kunst' om rekening te houden met dat wat de deelnemers nodig hebben, wordt hiermee geaccentueerd (De Bruijn & Van Kleef, 2006).

Het inzicht van het belang van maatwerk vinden we ook terug in de review van Van den Berg en De Bruijn (2009). Zij geven aan: "Gezien de verschillen tussen deelnemers aan het beroepsonderwijs, de verschillen in beoogde uitkomsten van opleidingstrajecten en het belang van congruentie in aanpak kan competentiegericht beroepsonderwijs alleen succesvol zijn als maatwerk centraal staat" (p. 47).

Resumerend kunnen we stellen dat de deelnemerspopulatie divers is en het onderwijs rekening heeft te houden met verschillen tussen de deelnemers (vergelijk Van den Berg, 2008, p. 126). De vraag is hoe in dat primaire proces van opleiden om te gaan met die dynamiek en diversiteit in behoeften (qua opleidingen, leerwegen, kwalificatieniveaus). In antwoord daarop zet De Bruijn in haar oratie het concept adaptief beroepsonderwijs en adaptiviteit uiteen en doelt daarmee op het begrip 'maatwerk'.¹⁰ In haar opvatting is maatwerk geboden en zij zegt: "maatwerk omdat de deelnemers van elkaar verschillen, maatwerk omdat de einddoelen verschillen, maatwerk omdat de omgeving van het beroepsonderwijs voortdurend in beweging is, maatwerk omdat de arbeidsmarkt niet eenduidig is, maatwerk omdat beroepsonderwijs opleidt voor toekomstig werk en een loopbaan die niet voorspelbaar is" (De Bruijn, 2006, p. 11).

In de opvatting van De Bruijn is adaptief beroepsonderwijs "ondersteunend, gevarieerd, tegemoet komend aan de wensen en behoeften, en .. tegelijkertijd uitdagend en prikkelend, reikend naar de zone van de naaste ontwikkeling, zowel op individueel als collectief niveau" (De Bruijn, 2006, p. 11).

¹⁰ Het begrip maatwerk lijkt op het onderwijsbegrip 'differentiatie' maar het is niet helemaal hetzelfde. Het begrip differentiatie verwijst naar adaptiviteit van het onderwijs als het gaat om verschillen tussen leerlingen (De Bruijn, 2006, p. 12).

Docenten(teams) en praktijkopleiders die een spilfunctie hebben in de begeleiding van hun deelnemers, staan voor de belangrijke opgave een verdere vertaalslag te maken in het leveren van maatwerk in de begeleiding. De maatwerkbegeleiding van de deelnemers op individueel niveau krijgt volgens De Bruijn gestalte in relatie tot doel, situatie, lerende, randvoorwaarden (het pedagogisch-didactisch perspectief op adaptiviteit). De docent gaat na wanneer welke deelnemer wat nodig heeft in het licht van het actuele doel en de kenmerken van de deelnemer. Het concept adaptiviteit impliceert volgens De Bruijn ook verruiming van het takenpakket. Immers; als de docent maatwerk wil leveren, dan heeft hij of zij tevens een ontwerptaak. "Het handelen bestaat niet alleen uit direct op het leerproces ingrijpende activiteiten, maar ook uit meer voorwaardelijke ontwerp-, diagnosticerende, evaluerende en organisatorische activiteiten en samenwerken met andere opleiders", aldus De Bruijn (2006, p. 16).

2.4 De competentiegerichte kwalificatiestructuur

Een van de drie in hoofdstuk 1 besproken ontwikkelingen in het mbo betreft de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur. In deze paragraaf bespreken we de betekenis ervan voor het primaire proces en het handelen van de docenten.

Invullen van het primaire proces: hoe?

Met de invoering van de WEB, de opgave tot concrete uitwerking van de drievoudige kwalificering en het aannemen van het wetsvoorstel voor de invoering van de beroepsgerichte kwalificatiestructuur, is gekaderd 'wat' gedaan moet worden, maar niet 'hoe' dat moet gebeuren. Bij de inrichting van het beroepsonderwijs is dat onderscheid tussen het 'wat' (de opleidingsdoelen) en het 'hoe' (de weg waarlangs die doelen gerealiseerd worden) van belang. Het 'wat' is zoals we eerder bespraken binnenkort¹¹ wettelijk verankerd in een nieuwe beroepsgerichte kwalificatiestructuur, terwijl ten aanzien van het 'hoe' verschillende (normatieve) concepten bestaan (vergelijk Van den Berg & De Bruijn, 2009). Hoe de doelen gerealiseerd worden, ligt daarmee niet vast. Voor de docent betekent de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur enerzijds dat het richting biedt voor het handelen van docenten (ten aanzien van het wat). Anderzijds is sprake van veel handelingsruimte voor de docenten (ten aanzien van het hoe). Maar tegelijkertijd ziet de docent zich ook voor een aantal vraagstukken gesteld. Beantwoording van de 'hoe'-vraag blijkt namelijk niet zo eenvoudig. Met de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur is slechts een richting van werken geboden. Dit wordt nog eens geaccentueerd in de wettelijke verankering van de kwalificatiestructuur waaruit de term 'competentiegericht' is geschrapt. Het betreft dus zeker geen invoering van een uitgekristalliseerd opleidingsconcept (vergelijk Van den Berg & De Bruijn, 2009). Binnen de wettelijke kaders kan het primaire proces op verschillende manieren worden ingevuld en vraagt de inrichting ervan om overdenking (vergelijk Huisman, 2010).

Ook hier geldt dus weer dat docenten(teams) voor de opgave staan om een verdere vertaalslag te maken in het vormgeven aan op competentieontwikkeling gericht onderwijs. Met de invulling van het primaire proces blijken zich diverse spanningsvelden en dilemma's te manifesteren. Zo is het doel van een opleiding de deelnemers bekwaam te maken voor een beroep. De vraag waar docenten voor staan, is ervoor te zorgen dat allerlei activiteiten en (deel)handelingen betekenisvolle samenstellende delen worden die onderdeel vormen van een groter integrerend kader: het beroep en een beroepsidentiteit (Van den Berg, Biessen, e.a., 2004, p. 42). Hier wordt

¹¹ Na instemming met het wetsvoorstel door de Eerste Kamer.

het dilemma tussen 'geheel en delen' manifest. Een ander voorbeeld van een dilemma betreft het spanningsveld tussen het individu en de groep. De vraag is hoe docenten naast groepsgewijs onderwijs dat noodzakelijk is om bepaalde sociale en communicatieve competenties te kunnen ontwikkelen, ook individuele deelnemers kunnen bedienen en hun onderwijs gedifferentieerd kunnen organiseren. Dat is noodzakelijk gelet op de diversiteit in deelnemers binnen een opleidingsgroep. Ook schetsen Van den Berg, Biessen, e.a. (2004) een spanning tussen 'steun bieden en zelfsturing' in het pedagogisch-didactisch handelen van docenten. Zelfsturing is in het beroepsonderwijs zowel doel (het opleiden van deelnemers tot zelfstandig beroepsbeoefenaren) als middel (voor de ontwikkeling van leercompetenties). Steun bieden is nodig omdat het zelfsturend vermogen in veel gevallen nog ontwikkeld moet worden; (zelfstandig) leren leren is dan aan de orde. De vraag in dit kader is hoe een mbo-docent een goede balans vindt tussen de deelnemer "te veel aan de hand nemen en ze laten verdrinken" (p. 54). En ten slotte, Huisman en Onstenk (2007) refereren aan de spanning die er bestaat tussen breed willen opleiden en tegelijkertijd de deelnemers zo veel mogelijk willen laten leren aan en van de beroepspraktijk. Voor docenten(teams) betekent dit dat zij relevante kennis, houding en vaardigheden moeten concretiseren en vertalen naar een betekenisvol en inhoudelijk rijk opleidingscurriculum. Dit met aandacht voor zowel basisfeiten, kernconcepten en structuur van een bepaald beroepsdomein (Van den Berg, Huisman & Onstenk, in voorbereiding), als basiskennis en vaardigheden op het terrein van taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen (Steehouder & Raaphorst, 2011). Daarbij gaat de discussie niet alleen over 'hoe' recht te doen aan verschillende logica's in de opbouw en ontwikkeling van (vak)disciplinaire kennis en vaardigheden. Terugkerend onderwerp van gesprek is ook 'wat' er geleerd moet worden en welke ruimte bepaalde doelen en inhouden moet krijgen in opleidings- en lesprogramma's. In recente jaren is bijvoorbeeld mede onder invloed van de wijze waarop het op competentieontwikkeling gerichte beroepsonderwijs vormkreeg, discussie ontstaan over de mate waarin aandacht wordt besteed aan kennisontwikkeling in het beroepsgericht opleiden. Dit met het oog op het ontwikkelen van een stevige kennisbasis van de startend beroepsbeoefenaar (Onderwijsraad, 2003; 2006; Brockman, Clarke, e.a., 2008; Wendrich, Blom, e.a., 2005; Huisman & Onstenk, 2007; Schaap, De Bruijn, e.a., 2009; Huisman, De Bruijn, e.a., 2010). Inmiddels is wel duidelijk dat de ontwikkeling van vakdisciplinaire kennis en vaardigheden essentiële onderdelen vormt van een beroepsopleiding. Verder zien we dat – onder invloed van de eisen die de nieuwe kwalificatiestructuur met zich meebrengt, het veranderend pedagogisch-didactisch perspectief en de Wet referentieniveaus – van docenten(teams) wordt verwacht dat ze meer aandacht besteden aan de samenhang tussen werken en leren, aan het leren van de (beroeps)praktijk en een sterkere gerichtheid hebben op de (beroeps)loopbaan, de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemer (Van den Berg & De Bruijn, 2009; Wesselink, 2010) en op de ontwikkeling van basiskennis en -vaardigheden op het terrein van taal (Steehouder & Raaphorst, 2011), rekenen en moderne vreemde talen (www.mboraad.nl/www.mbo2010.nl).

De gerichtheid op competentieontwikkeling in het onderwijs

De competentiegerichte kwalificatiestructuur heeft met zich meegebracht dat allerlei pogingen zijn ondernomen om opleidingen te herinrichten en nieuwe pedagogisch-didactische aanpakken tot wasdom te brengen (zie bijvoorbeeld De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006; Van den Berg & De Bruijn, 2009). Deze ontwikkeling heeft de afgelopen jaren een hoge vlucht genomen. In Nederland wordt er al enige tijd druk mee geëxperimenteerd (zie bijvoorbeeld Van den Berg & De Bruijn, 2009; Van der Meijden, Westerhuis, e.a., 2010). Ook in andere Europese landen en Australië staat de gerichtheid op competentieontwikkeling in het onderwijs in de belangstelling

(Brockman, Clarke, e.a., 2008; Brownlee, Boulton-Lewis & Berthelsen, 2008; Clark & Winch, 2007; Weigel, Mulder & Collins, 2007).

Een antwoord op de vraag wat nu dé ideale definitie is van competentiegericht opleiden en leren of wat nu dé ideale leeromgeving is om te voldoen aan de eisen die de competentiegerichte kwalificatiestructuur vraagt, is er niet. De studie van Huisman (2010) bijvoorbeeld laat zien dat er binnen de wettelijke context van de beroepsgerichte kwalificatiestructuur een variëteit aan inrichtingsvormen bestaat voor op competentieontwikkeling gericht beroepsonderwijs. Zij heeft op basis van haar studie vijf ideaaltypische configuraties geïdentificeerd vanuit de vraag hoe leeromgevingen en begeleidingssituaties kunnen worden ingericht om de op competentieontwikkeling gerichte leerprocessen bij de deelnemer te laten plaatsvinden. In paragraaf 5.6 wordt hier verder op ingegaan.

Kernprincipes van op competentieontwikkeling gericht onderwijs

Wat de gerichtheid op competentieontwikkeling in het onderwijs nu precies inhoudt en wat de betekenis ervan is voor het primaire proces en het handelen van docenten, is nog niet zo eenvoudig aan te geven. Immers: onder deze ontwikkeling gaat een veelheid aan theorieën en praktische vernieuwingen schuil (zie bijvoorbeeld Glaudé & Bergenhenegouwen, 2004; Bergenhenegouwen & Glaudé, 2006; Van den Berg & De Bruijn, 2009).

Het voert hier te ver om het op competentieontwikkeling gerichte onderwijs in al zijn facetten uit te werken; daarvoor wordt verwezen naar publicaties die zijn opgenomen in het literatuuroverzicht (zie bijvoorbeeld Mulder, 2002; Van den Berg, De Bruijn, e.a., 2004; Van der Meijden, Westerhuis, e.a., 2009; Van den Berg & De Bruijn, 2009).

In de literatuur lijkt consensus te bestaan over de belangrijkste elementen van op competentieontwikkeling gericht onderwijs. Essentieel is het idee dat het begrip refereert aan een verbintenis tussen het leren aan en voor een beroep en de persoonlijke ontwikkeling van een deelnemer in opleiding. Verder zien we in de conceptuele uitwerkingen ervan dat twee kernprincipes centraal staan: *authentiek leren* en *zelfgestuurd leren* (Van den Berg & De Bruijn, 2009; Biemans, Wesselink, e.a., 2009; De Bruijn & Leeman, 2011). In dit verband worden ook wel respectievelijk de begrippen *contextrijk leren* en *toenemende zelfsturing* gebezigd. We staan hier nader bij stil.

Authentiek, contextrijk leren

Bij authentiek leren gaat het om contextrijk leren, het leren van deelnemers in zo veel mogelijk natuurgetrouwe situaties. Vooral dan wordt aanspraak gedaan op een samenspel van kennis, kunde en attitudes van de deelnemer.

De veronderstelling daarbij is dat "toepassingsgericht en contextrijk leren het leren meer betekenisvol maakt en meer stimuleert om te blijven leren, dan het [geïsoleerd] leren van theoretische en abstracte kennis" (Van den Berg, 2008, p. 126).

Zoals Billett (2001a) formuleert, zouden curricula voor beroepsonderwijs het best ontworpen kunnen worden als "pathways in participation in social practice." "Knowing in practice i.e. vocational expertise" kan volgens hem alleen worden ontwikkeld als er genoeg mogelijkheden zijn om toegang te krijgen tot en te kunnen participeren in de beroepspraktijk. Er is enige evidentie dat deze vormgeving van authentiek leren motiveert tot leren en tot blijven leren (vergelijk Van den Berg & De Bruijn, 2009).

Zelfgestuurd leren

Bij zelfgestuurd leren zijn de actieve en zelfsturende rol van de deelnemer en toenemende zelfsturing sleutelbegrippen. De basisgedachte hierbij is volgens Van den Berg (2008) dat de overdracht van kennis en kunde door een docent beter verloopt als een deelnemer zich actief opstelt en de kennis en kunde eigen maakt, bijvoorbeeld door zelf leervragen te formuleren. Maar niet iedere deelnemer kan in een keer op een efficiënte en effectieve wijze sturing geven aan het eigen leerproces. Van den Berg zegt: "Ze moeten dat vermogen ontwikkelen, in een begeleid proces van meer docentgestuurd leren naar meer zelfgestuurd leren. Een goed ontwikkeld zelfsturend vermogen wordt van groot belang geacht om te kunnen functioneren" (Van den Berg, 2008, p. 126).

Het stimuleren en ondersteunen van het ontwikkelen van zelfregulerende (cognitieve, meta-cognitieve en affectieve) vaardigheden (vergelijk Van der Sanden, 1997) draagt bij tot zelfstandigheid en verantwoordelijkheid: onmisbare kwaliteiten in de hedendaagse beroepspraktijk.

Verschillende auteurs wijzen op het belang van de relatie tussen de persoonlijke ontwikkeling, de arbeids- en beroepsidentiteit en de rol van zelfsturing daarin (zie bijvoorbeeld Onstenk, De Bruijn & Van den Berg, 2004; Meijers 2002). Als de deelnemer weet waarvoor hij leert en al lerende deel uitmaakt van de gemeenschap van beroepsbeoefenaars, zou hij ook zelf de ontwikkeling van zijn beroepsidentiteit kunnen gaan sturen (vergelijk Meijers, 2002). En die ontwikkeling van de beroepsidentiteit is een belangrijke opgave van het mbo. Meijers (2005) vat een identiteit op als een activiteit en ziet het als een soort autobiografie die steeds herschreven wordt; handelingen uit het heden, het verleden maar ook de toekomstdromen worden zo goed en zo kwaad als het kan in een logisch geheel bijeengebracht. Doel van het beroepsonderwijs is om deelnemers op te leiden tot (beginnende) handelingsbekwame beroepsbeoefenaars. Door het verrichten van deelactiviteiten in relevante (beroeps)situaties, door het leren van relevante beroepshandelingen en door het verwerven van deelcompetenties en de onderliggende kennis, vaardigheden en houdingen, wordt toegewerkt naar het verwerven van een basis voor die handelingsbekwaamheid (Van den Berg, Biessen, e.a., 2004, pp. 41-42). Volgens Van den Berg, Biessen, e.a. (2004) impliceert de aandacht die daarbinnen uitgaat naar arbeids- en beroepsidentiteitsontwikkeling dat ook de ontwikkeling van individuele capaciteiten en persoonlijkheidsontwikkeling in het beroepsonderwijs doel van leren is. Daarbij moeten deelnemers kennis over zichzelf in relatie tot een beroep ontwikkelen (Den Boer, 2009). Door ervaringen op te doen in een beroepscontext krijgt de deelnemer informatie over wie hij is en wat hij wil. De enige manier om ervaringen te verwerken en ervan te leren, is door erop terug te kijken. Dat noemt men wel reflectie in dialoog; reflectie zowel met jezelf als met anderen (Meijers & Wardekker, 2001). Deelnemers ontwikkelen daardoor kennis over zichzelf in relatie tot arbeid.

De mate van zelfsturing bepaalt of een student zelfstandig kan reflecteren. Niet iedereen kan dat; sommige deelnemers zullen geholpen moeten worden bij het reflecteren op ervaringen. In dat geval zal een deelnemer moeten worden geleid. Den Boer (2009) gebruikt hiervoor het begrip 'geleide zelfsturing'. Het stimuleren van en het ondersteunen bij het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden is dus doel en middel in het beroepsonderwijs. Deze vaardigheden zijn voorwaardelijk voor het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes, voor de integratie daarvan in het handelen en voor de reflectie op het handelen.

Aan docenten(teams) de opgave om dit alles uit te werken en te zorgen voor activiteiten, handelingen en deelhandelingen die betekenisvolle samenstellende delen zijn en die deel uitmaken van een betekenisvol integrerend kader. Daarbij moeten de onderdelen zowel

afzonderlijk als in z'n geheel herkenbaar zijn voor de deelnemers (Van den Berg, Biessen, e.a., 2004).

Krachtige leeromgeving: verbinding van authentiek leren en zelfsturing

In het denken over op competentieontwikkeling gericht beroepsonderwijs heeft ook het begrip *krachtige leeromgeving* een centrale plaats (De Bruijn, Overmaat, e.a., 2005; Van den Berg, 2008). We gaan hier niet verder in op de achterliggende theoretische inzichten en leeropvattingen; daarvoor verwijzen we opnieuw naar publicaties die in het literatuuroverzicht zijn opgenomen (zie Collins, Brown & Newman, 1989; De Corte, 1990; zie het werk van De Bruijn, Overmaat, e.a., 2005). Vermeldenswaardig is dat in de uitwerking van dit concept sprake is van een verbintenis tussen authentiek leren en zelfsturend leren. Een krachtige leeromgeving wordt gedefinieerd als een omgeving die zodanig is ingericht dat de leerprocessen worden uitgelokt die nodig zijn om de beoogde leerresultaten te bereiken (De Corte, 1990). Toegepast op het idee van op competentieontwikkeling gericht beroepsonderwijs kan een krachtige leeromgeving omschreven worden als een omgeving die de ontwikkeling van de persoonlijke bekwaamheid van deelnemers in sterke mate stimuleert; en dan in het bijzonder met de focus op het beroepsmatig functioneren (De Bruijn, Overmaat, e.a., 2005). Hier ligt de verbintenis met authentiek leren, terwijl de relatie met zelfgestuurd leren volgens De Bruijn, Overmaat, e.a. (2005) betrekking heeft op zelfsturing gericht op de persoonlijke ontwikkeling, de ontwikkeling en integratie van kennis, vaardigheden en attitudes en ook in relatie tot ontwikkeling van een beroepsidentiteit.

Tot slot

De kernprincipes die uit de literatuur over op competentieontwikkeling gericht beroepsonderwijs naar voren komen, zijn naar ons idee belangrijk voor de invulling van het primaire proces. Ze geven richting aan de kernopgaven waarvoor docenten in het mbo zich gesteld zien.

Door de verandering in het werk van de docenten wordt een groot appèl gedaan op de kwaliteit en professionaliteit van de docenten in het mbo. In de volgende paragraaf zoomen we daarop in.

2.5 Bekwaamheidseisen en professionalisering van docenten

Verdere bestudering van de literatuur maakt duidelijk dat de drie ontwikkelingen allerlei veranderde of specifieke eisen aan het werk van docenten in het mbo impliceren (vergelijk Houtkoop, Karsten & Van Wieringen, 2008). Eisen kunnen betrekking hebben op de aard en het bereik van opleidingen, de inhoud en doelen, maar ook op rollen en begeleidingsmethodieken en de dagelijkse werkrouines. Daarbij is er overigens geen eenduidigheid over de gewenste, concrete veranderingen in docentgedrag. Dat is niet zozeer of alleen een kwestie van uiteenlopende opvattingen, maar kent een aantal onderliggende verklaringen.

Een eerste verklaring is dat algemene concepten slechts zeer moeizaam een vertaling naar de weerbarstige onderwijspraktijk krijgen en ten principale resulteren in variatie (Putman & Borko, 2000; Windschitl, 2002). In dit verband constateert De Bruijn (2008) dat veel nieuwe onderwijsconcepten nog onvoldoende zijn uitgewerkt en dan met name op het niveau van het handelen van docenten en de deelnemers. Wat zijn bijvoorbeeld goede vormen van kennis- en vaardigheidsconstructie en wat zijn goede aanpakken in bepaalde situaties (pp. 9-10)? Een tweede verklaring is dat het profiel van docenten mbo niet sterk is uitgewerkt. In 2006 kwam het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) op verzoek van de minister van

Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) met het advies om geen apart profiel docent beroepsonderwijs te ontwikkelen. In het advies *Competentieprofiel leraar (v)mbo?* (LPBO, 2006) wordt gesteld dat het huidige profiel van de tweedegraads leraar een adequaat profiel is voor de leraar (v)mbo. "... Er hoeven dus ook geen nieuwe bekwaamheidseisen voor de leraar in het (v)mbo te worden vastgesteld", aldus het standpunt van het LPBO (p. 29). De adviesaanvraag in 2010 van de minister van OCW aan de Onderwijsraad kan beschouwd worden als een heroverweging van dit standpunt. In het recente advies *Goed opgeleide leraren voor het (middelbaar) beroepsonderwijs* (Onderwijsraad, 2011), pleit de Onderwijsraad ervoor de bestaande opleidingen voor leraren vmbo en mbo aan te passen. Echter, in het advies wordt ervan uitgegaan dat er van de drie uitstroomprofielen slechts één betrekking heeft op het mbo, namelijk dat van de beroepspraktijkvorming. Dat is opmerkelijk, omdat het goed te verdedigen is dat juist ook in het profiel vakinhoudelijke vorming mbo-docenten moeten worden opgeleid (denk aan versterking van de kenniscomponent), evenals in het profiel zorgontwikkeling (denk aan de begeleiding van deelnemers op niveau 1 en 2). In het recente advies van de Onderwijsraad is de eigenheid/eigenaardigheid van het middelbaar beroepsonderwijs dus evenmin sterk uitgewerkt.¹²

In de literatuur wordt ingegaan op nut en noodzaak van de professionaliteit van docenten. Door de eisen die aan het werk van de docenten gesteld worden, wordt een groot appèl gedaan op de kwaliteit en professionaliteit van de docenten in het mbo. Zo geeft Nieuwenhuis (2008) aan: "Met name van docenten van instellingen voor beroepsonderwijs wordt een forse verandering van professionaliteit verwacht rond het leveren van maatwerk, het kunnen begeleiden van leerprocessen met onzekere uitkomsten als gevolg van flexibele leertrajecten en het verwerven van domeinspecifieke, in bedrijfsleven erkende expertise" (p. 176).

Overigens wordt versterking van het beroepsonderwijs in actueel beleid veelal in één adem genoemd met verhoging en behoud van de kwaliteit van de docent (vergelijk *Actieplan Leerkracht van Nederland*, 2007; vergelijk *Werken aan Vakmanschap*, 2008).

De vraag is aan welke eisen de docent moet voldoen. In de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO, 2006) staat beschreven over welke competenties docenten minimaal moeten beschikken. Alle docenten – zonder onderscheid naar onderwijstype – zijn:

- interpersoonlijk competent (bekwaam in de omgang met de deelnemers);
- pedagogisch competent (bekwaam om deelnemers te begeleiden in hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling);
- vakinhoudelijk en didactisch competent (bekwaam in de overdracht van de juiste kennis en vaardigheden);
- organisatorisch competent (bekwaam in samenwerken met collega's en in communiceren met relevante actoren);
- competent in reflectie en ontwikkeling van zichzelf en de eigen beroepsopvatting (zie www.bekwaamheidsdossier.nl).

Opvallend is dat – naast de bekwaamheidseisen – eigenlijk niet of nauwelijks kwaliteitseisen aan de docenten mbo worden gesteld (zie ook de eerder genoemde adviezen van het LPBO en de Onderwijsraad). Volgens McDaniel, Neeleman, e.a. (2009) hebben docenten middelbaar beroepsonderwijs een vrij grote zelfstandige handelingsvrijheid voor wat betreft hun pedagogisch handelen. Verplichte voorschriften of protocollen hoe te handelen zijn er niet. Daarmee wordt de docent niet verplicht tot het volgen van nascholing, zoals dat voor vele andere beroepsgroepen

¹² Opmerkelijk is dat in het advies geen referenties staan naar het werk van de drie hoogleraren beroepsonderwijs en de lectoren beroepsonderwijs, waarvan een aantal verbonden is aan de lerarenopleidingen.

wel het geval is. Volgens McDaniel, Neeleman, e.a. (2009) "bestaat er daarmee geen in de structuur ingebouwde zekerheid ten aanzien van het niveau van professionaliteit" (p. 5). Medio maart 2011, is een beroepsvereniging van mbo-docenten opgericht (de BV-MBO): een vereniging van en voor mbo-docenten die door professionalisering van het beroep onder meer het imago van de sector wil verbeteren (www.mboraad.nl). Mogelijk dat de komst van deze vereniging verandering met zich meebrengt in professionaliseringseisen.

We sluiten ook niet uit dat op niet al te lange termijn verandering in het opleidingsstelsel komt. De MBO Raad heeft zich inmiddels in een advies uitgesproken dat mede door invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur het huidige kwalificatie- en opleidingsstelsel voor docenten niet meer voldoet. Idealiter zouden opleidingen de aankomende docenten zodanig moeten opleiden dat zij goed zijn voorbereid op de huidige ontwikkelingen in het beroepsonderwijs (Onderwijsraad, 2011). Eerder gaven we al aan dat dit in het recente advies van de Onderwijsraad een beperkte uitwerking krijgt, door alleen het uitstroomprofiel beroepspraktijkvorming op het mbo te betrekken.

Het is niet verwonderlijk dat de docent die wil gaan werken in het mbo momenteel niet altijd goed is voorbereid op het begeleiden van de sterk heterogene deelnemerspopulatie. Zoals eerder aangegeven worden aankomende docenten niet voorbereid op het geven van onderwijs in beroepskwalificerende opleidingen en daarmee ook niet op de betekenis van hun (school)vak in de context van het opleiden tot een beroep (De Bruijn 2009). De eigenheid van het beroepsonderwijs kent ook geen uitwerking in de Wet beroepen in het onderwijs (BIO).

Bovendien wordt in deze wet geen rekening gehouden met de verschillende kenmerken van deelnemers op de specifieke kwalificatieniveaus 1, 2, 3, 4.

Uit onderzoek blijkt dat het zinvol is rekening te houden met de deelnemers op de verschillende kwalificatieniveaus (Lesterhuis, 2010). Maar dan moeten docenten wel beschikken over de juiste competenties om met deze verschillen om te kunnen gaan.

In de volgende paragraaf komen we tot een kort en bondig overzicht van pregnante opgaven waarvoor de docenten zich in het mbo gesteld ziet.

2.6 Resumé

In hoofdstuk 1 schetsten we drie ontwikkelingen die belangrijk zijn voor het mbo. In hoofdstuk 2 schetsten we de betekenis ervan voor het primaire proces en het handelen van de docent. We zagen dat er enerzijds veel vrijheid is in hoe de reeks van opleidingstaken waarvoor de mbo-docent zich nu gesteld ziet, uitgewerkt kan worden. Anderzijds moet de docent 'dealen' met de wettelijke kaders van de beroepsgerichte kwalificatiestructuur met wettelijke bepalingen ten aanzien van basisvaardigheden op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen. En met de dilemma's die in meer of mindere mate gelieerd zijn aan de drievoudige kwalificeringsopdracht. Verder moet de docent 'dealen' met de kenmerken van het beroepsonderwijs en vooral met de heterogene deelnemerspopulatie.

Uitgaande van de drie ontwikkelingen, geven we samengevat weer voor welke opgaven de docenten mbo staan.

- De ontwikkeling van *beroepscompetenties, loopbaancompetenties en burgerschapscompetenties*, met expliciete aandacht voor het realiseren van de (wettelijk) vastgestelde referentieniveaus voor Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen.

- De ontwikkeling van *zelfsturingscompetenties*. In dit geval het stimuleren en ondersteunen van *zelfsturend leren*. Dat houdt in: meer aandacht voor zelfsturing en zelfstandigheid en de ontwikkeling van zelfregulerende cognitieve, meta-cognitieve en affectieve vaardigheden. Doel is zelfsturend leren stimuleren en ondersteunen als een (nieuw) leerdoel in reactie op maatschappelijke ontwikkelingen en ten gunste van de beroeps- en arbeidsidentiteitsontwikkeling en als middel voor de ontwikkeling en integratie van kennis, vaardigheden en attitudes.
- De ontwikkeling van *reflectievermogen*. In dit geval het ondersteunen en stimuleren van de dialoog ten gunste van de beroeps- en arbeidsidentiteitsontwikkeling en ten gunste van de ontwikkeling van leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties (inclusief basiskennis en -vaardigheden op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen).
- Het vergroten en versterken van de *praktijkcomponent* in het beroepsonderwijs; ook wel aangeduid als contextrijk leren en authentiek leren en als een van de manieren om invulling te geven aan de competentiegerichte kwalificatiestructuur.
- Meer aandacht voor de *samenhang tussen werken en leren*. In dit geval het stimuleren en ondersteunen van het *verbinden van het geleerde in verschillende contexten* (verinnerlijken van het geleerde tot eigen kennis, vaardigheid en bekwaamheid). Hier ligt het accent op het ontwikkelen van integraal, vakbekwaam handelen.
- Omgaan met een sterk *heterogene deelnemerspopulatie*. In dit geval de invulling van *maatwerk* en differentiatie in opleidingstrajecten (aansluiten bij individuele behoeftes van deelnemers én bij actuele ontwikkelingen in de beroepspraktijk).

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de knelpunten die docenten in het mbo ervaren. Het gaat hier om knelpunten zoals die uit eerdere studies naar het pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het mbo naar voren komen.

3 Knelpunten

3.1 Inleiding

Onderzoek specifiek gericht op docenten beroepsonderwijs is schaars (vergelijk Seezink & Van der Sanden, 2005; De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006; De Bruijn & Van Kleef, 2006; Koopman, 2010; Van Schaik, 2010; Wesselink, Dekker-Groen, e.a., in voorbereiding). In het merendeel van dit onderzoek is het handelen van docenten gespiegeld aan de opgaven waar zij in de actuele context van het middelbaar beroepsonderwijs voor staan. Het levert inzicht op in de knelpunten die docenten daarbij ervaren. In dit hoofdstuk gaan we hierop in. Immers: willen we in de actuele context van het beroepsonderwijs de kernopgaven voor de mbo-docent identificeren, dan is het wenselijk ook zicht te hebben op de knelpunten die docenten ervaren in hun respons op de (actuele) ontwikkelingen in het beroepsonderwijs.¹³

3.2 Knelpunten docenten mbo

Ontwikkeling van de beroeps- en arbeidsidentiteit

Van den Berg en De Bruijn (2006) constateren op basis van verschillende publicaties in hun reviewstudie dat er in het mbo relatief weinig aandacht is voor de ontwikkeling van de arbeids- en beroepsidentiteit (p. 22). Een van die publicaties betreft die van Meijers, Kuijpers en Bakker (2006), die aangeven dat docenten veel nadrukkelijker een gerichte dialoog moeten voeren met hun deelnemers ter bevordering van de ontwikkeling van loopbaanvaardigheden en van de beroeps- of arbeidsidentiteit. Uit hun onderzoek blijkt namelijk dat de meerderheid van de scholen die zij onderzochten laag scoort op loopbaangerichte begeleiding. Den Boer (2009) geeft in dit verband aan dat jongeren vooral kennis over zichzelf in relatie tot een opleiding of beroep moeten ontwikkelen. Van belang is dan dat jongeren ervaringen opdoen omdat daar wordt geleerd wat "betekenisvol is aan het werk en wat past binnen de persoon die hij door middel van zijn werk wil zijn" (p. 16). Jongeren ontwikkelen door reflectie in dialoog zelfkennis, dat wil zeggen: kennis over zichzelf in relatie tot opleiding en arbeid. Door herhaling van dit proces krijgen de jongeren steeds meer zicht op wie zij zijn in relatie tot arbeid, hun arbeidsidentiteit. Juist de vragen die reflectie op gang moeten brengen, worden volgens Den Boer lang niet altijd gesteld.

Een andere publicatie waar knelpunten rondom de beroepsidentiteitsontwikkeling worden gesignaleerd, is die van De Bruijn, Leeman en Overmaat (2006). Zij geven bijvoorbeeld aan dat een beroepsopleiding niet alleen gericht moet zijn op de ontwikkeling van (vak)kennis en (beroeps)vaardigheden. De opleiding moet ook in dienst staan van de ontwikkeling van de beroepsidentiteit. Met name bij de bol-opleidingen, niveau 4, speelt mee dat niet alleen vakinhoudelijk wordt opgeleid; ook moet in de opleiding sprake zijn van een oriëntatie op een leidinggevende functie op het middenkader niveau. Naast theorie en technisch-instrumentele handelingen van het vak zouden dan ook competenties aan de orde moeten komen die een toekomstig leidinggevende nodig heeft, zoals sociale competenties. Uit hun onderzoek blijkt dat

¹³ Het gaat hierbij over het algemeen om analyses van wat docenten (nog) lastig vinden, nalaten, te weinig doen en mogelijke verklaringen daarvoor. Op dit moment is er niet of nauwelijks zicht op de dilemma's die docenten ervaren bij het vormgeven van beroepsonderwijs in de huidige context, met de huidige doelen. Dilemma's verwijzen naar situaties waarin docenten afwegingen maken tussen verschillende – op zichzelf legitieme – handelingsalternatieven. Dit concept erkent de complexiteit van onderwijsinteracties die eruit bestaat dat docenten elke keer opnieuw voor de opgave staan beslissingen te nemen tot wat te doen in bepaalde situaties waar geen standaard voorschriften voor bestaan.

het voor de onderzochte opleidingen niet heel gemakkelijk is de verschillende opleidingsonderdelen te verbinden of op waarde te schatten.

Het verbinden van kennis, vaardigheden en attitudes

Uit onderzoek blijkt dat docenten problemen hebben met het aansturen van het leren van de deelnemers dat is gericht op het verbinden van kennis, vaardigheden en attitudes. Dit betreft zowel het toepassen en specificeren van theoretische modellen in praktijksituaties (contextualiseren), als het conceptualiseren van ervaringen uit praktijksituaties. Behalve dat docenten nog geen adequate en wendbare begeleidingswijzen hebben om de deelnemers te begeleiden, missen ze vaak het (actuele, bredere, onderliggende) referentiekader vanuit het beroep waartoe opgeleid wordt waardoor er vaak sprake is van gefragmenteerd leren bij de deelnemers (zie in het bijzonder De Bruijn & Van Kleef, 2006; Koopman, 2010). Complicerende factor is dat juist het bewerkstelligen van de verbinding tussen kennis, vaardigheden en attitudes weer nodig is voor ontwikkeling van de beroepsidentiteit. De Bruijn (in voorbereiding) zegt hierover: "Vocational identity formation thus provides the common framework for the development of knowledge, skills and attitudes during the vocational course. Reflection and dialogue in the confrontation between external demands and images on the one hand, and personal ideas and perspectives on the other, form the core of identity learning in vocational education" (p. 7).

Een andere complicerende factor is dat het bij de ontwikkeling van beroepscompetenties, leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties en basiscompetenties op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen, gaat om verschillende typen kennis, vaardigheden en attitudes. Deze kennen eigen (vakdisciplinaire) logica's qua opbouw, verwerving en integratie die uiteindelijk moeten bijdragen tot vak- dan wel beroepsbekwaam handelen (vergelijk Huisman, 2001; Van den Berg & Huisman, 2002; Steehouder & Raaphorst, 2011; Van den Berg, Huisman & Onstenk, in voorbereiding).

Reflectie en zelfsturing

Reflectie is van belang voor de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden van de deelnemer en draagt bij aan de verdere ontwikkeling van een zelfstandige werk- en beroepshouding (De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006). Den Boer (2009) bespreekt het belang van geleide zelfsturing als een deelnemer nog niet in staat is zelfstandig te reflecteren op werk- en leerervaringen. Maar docenten vinden het lastig om een goed evenwicht te vinden tussen sturen en overlaten. Ze hebben moeite met het adequaat stimuleren van zelfsturing bij deelnemers. Ze hebben problemen met het systematisch en geleidelijk vormgeven van regulatieoverdracht (van docent naar deelnemer), bijvoorbeeld omdat ze nog onvoldoende tijd hebben gehad om het goed te leren (De Bruijn & Van Kleef, 2006).

In het mbo moeten deelnemers meer en meer hun eigen leertraject vormgeven. Dit vraaggestuurde onderwijs is voor veel mbo'ers en vooral de starters, problematisch. Menig mbo'er verdringt in de keuzes, zo blijkt uit het proefschrift van Kicken (2008). Geleide zelfsturing lijkt dan wenselijk. Verder constateren De Bruijn en Leeman (in druk) dat reflectie van de deelnemers op hun resultaten en leerstrategie ontbreekt. En dit zogenoemde reflectief leren is nu juist zo belangrijk voor zelfregulerend leren. Bovendien moeten deelnemers getriggerd worden om ervaringen te uiten, want deelnemers lijken lang niet altijd "behoefte te hebben aan bezinning op hun aanpak" (De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006, p. 57).

Leren aan en van de beroepspraktijk, authentiek leren

Authentiek leren is geen gemeengoed; authentiek leren lijkt samen te gaan met *laissez-faire*.

Docenten hebben onvoldoende in huis om de nodige steun te bieden, zo blijkt uit onderzoek (De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006; De Bruijn & Leeman, in druk). Op de meeste van de door hen onderzochte opleidingen blijkt het authentieke gehalte beperkt en is het meestal afhankelijk van toevalligheden, zoals de interesse van de docenten.

Authentiek leren vormt voor docenten een dilemma. Deelnemers hebben namelijk verschillende behoeften; sommigen leren het best door te doen, anderen willen eerst begrijpen en inzicht verwerven (De Bruijn & Leeman, in druk). Dit zou betekenen dat het leren aan en van de beroepspraktijk niet per definitie en niet voor elke deelnemer het startpunt voor een leerproces vormt. Maatwerk lijkt geboden.

Verbinden van authentiek en zelfgestuurd leren

Uit onderzoek blijkt dat ondanks de gevoelde noodzaak en urgentie bij docenten om authentiek leren en zelfgestuurd leren te verbinden, docenten veel moeite hebben om dit in de praktijk vorm te geven. Voor de verdere versterking van het handelen van docenten en het faciliteren daarvan is het belangrijk meer zicht te krijgen op de dilemma's en praktische spanningsvelden die docenten in de dagelijkse lespraktijk ervaren (De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006).

Omgaan met verschillen: adaptiviteit

Eerder bespraken we het belang van het concept adaptiviteit. De vraag is of docenten in het mbo voldoende zijn toegerust om uitwerking te geven aan dit concept. Zowel uit het onderzoek van De Bruijn en Van Kleef (2006) als dat van De Bruijn en Leeman (2011) blijkt dat docenten worstelen met de vormgeving van dit concept. Hun handelingsrepertoire is nog te weinig gevarieerd om maatwerk vorm te geven, ze hebben moeite om een evenwicht te houden tussen stimuleren en voorschrijven, ze vinden het lastig te stimuleren dat het geleerde vanuit verschillende bronnen bij elkaar komt en de specifieke situatie overstijgt. Van der Grift (2007; 2009; 2010) onderzocht sterke en zwakke punten in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren basis- en voortgezet onderwijs en gaat daarbij ook in op het aspect 'tegemeet komen aan verschillen' (als element van maatwerk, zie voetnoot 9, paragraaf 2.3). Uit zijn onderzoek komt naar voren dat 80 à 90% van hen, de zorg voor een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat, een efficiënte lesorganisatie, duidelijke en gestructureerde instructie en een ordelijk georganiseerde les met succes weet te bewerkstelligen (Van der Grift, 2010, p. 13). Daarentegen blijkt dat minder dan 60% van de leraren in het voortgezet onderwijs en ongeveer tweederde van de leraren in het basisonderwijs in staat is verschillende werkvormen bij hun onderwijs in te zetten en hun leerlingen goed bij de les te betrekken. Met andere woorden: "lang niet alle leraren in het voortgezet onderwijs en in het basisonderwijs lukt het hun onderwijs goed aan te passen dan wel af te stemmen op verschillen tussen hun leerlingen" (Van der Grift, 2010, p. 13). We vinden het aannemelijk dat dit voor docenten die werkzaam zijn in het mbo niet anders zal zijn. In zijn oratie bespreekt Van der Grift eveneens de voorlopige resultaten van onderzoek naar de rol van *ervaring* van de leraren in het onderwijs. Zijn – op overigens beperkt onderzoek gestoelde – verwachting is dat naarmate leraren meer jaren ervaring hebben, zij ook een hoger niveau van pedagogisch-didactisch handelen bereiken. Deze veronderstelling blijkt niet bevestigd te kunnen worden. Dat wil zeggen: startende docenten (in dit geval leraren Duits) hebben nog wel een grote afstand tot het landelijk gemiddelde van het niveau van het pedagogisch handelen van docenten. Docenten met een tot vijf jaar ervaring bereiken al gauw het gemiddelde niveau, terwijl docenten met vijf tot tien jaar ervaring nog net boven de gemiddelde docent uit komen. Docenten die meer dan dertig jaar voor de klas staan daarentegen zakken geleidelijk onder het landelijke gemiddelde.

Ervaring speelt dus wel een rol, maar niet op een manier die in de lijn der verwachtingen ligt. We moeten ons er bewust van zijn dat docenten met het klimmen der jaren niet per definitie beter in staat zijn het onderwijs af te stemmen op de verschillen tussen de deelnemers.

In dit hoofdstuk bespreken we een aantal knelpunten die docenten mbo ervaren. In het volgende hoofdstuk stellen we de kernopgaven vast.

4 'Focus of interest': de kernopgaven voor de mbo-docent

4.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is beschreven in welk krachtenveld de docent in het mbo handelt en wat de ontwikkelingen daarin betekenen voor het primaire proces. Ook is beschreven voor welke opgaven de docent mbo zichzelf gesteld ziet en wat knelpunten blijken te zijn voor docenten op het mbo zoals die naar voren komen in eerdere studies naar het pedagogisch-didactisch handelen van (mbo-)docenten. In dit hoofdstuk destilleren we daaruit een aantal kernopgaven waarvoor de mbo-docent zich gesteld ziet. We stelden twee criteria vast voor de beslissing een opgave als een kernopgave voor de docent op het mbo aan te merken. Ten eerste moet het een opgave zijn die afgeleid kan worden uit de hiervoor beschreven context van het mbo, of moet het een belangrijke opgave zijn specifiek voor het mbo. Ten tweede moet een kernopgave ook een knelpunt zijn, zoals dat is gebleken uit eerdere studies. In dit hoofdstuk presenteren we vijf kernopgaven voor de mbo-docent en geven de onderbouwing daarbij aan. Kernopgaven onderscheiden zich van vooraf gedefinieerde constructen van competentie of 'vakmanschap'. Ze onderscheiden zich ook van het professionaliseren en leren van docenten en de wijze waarop dat gestimuleerd of georganiseerd kan worden (vergelijk Poell, 2009; Runhaar, 2008; Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, in druk). Overigens bieden kernopgaven wel aanknopingspunten voor dat leren en professionaliseren. Van de explicatie van het feitelijk gedrag van docenten, hun (taak)opvattingen, zienswijzen en ervaren dilemma's en oplossingsrichtingen in het begeleiden van leerprocessen van deelnemers, kan de inhoud van professionaliseringstrajecten worden afgeleid.

4.2 Kernopgaven

1 Ontwikkelen van een kennisbasis voor het beroep

Een kernopgave voor het mbo is het ontwikkelen van een stevige kennisbasis bij de startend beroepsbeoefenaar (Wendrich, Blom, e.a., 2005; Brockman, Clarke, e.a., 2008; Onderwijsraad, 2003; 2006; Huisman & Onstenk, 2007; Schaap, De Bruijn, e.a., 2009; Huisman, De Bruijn, e.a., 2010; Van den Berg, Huisman & Onstenk, in voorbereiding). Om verschillende hierna genoemde redenen, komt het ontwikkelen van een stevige kennisbasis voor het beroep bij deelnemers onvoldoende aan de orde. Door de nadruk op gedrag, door de nog vaak aanwezige scheiding tussen leren op school en op de werkplek in de praktijk, door de motivatie van deelnemers om vooral te leren hoe je iets moet doen in de beroepspraktijk, blijkt het lastig te werken aan de ontwikkeling van die kennisbasis. Een belangrijke opgave voor docenten is daarom ervoor te zorgen dat de kennisbasis van beroepen in voldoende mate aan de orde komt en verworven wordt. Een knelpunt is dat docenten vaak onvoldoende overzicht en actuele kennis hebben van het beroep waartoe ze opleiden. Daardoor is er vaak sprake van gefragmenteerd leren bij de deelnemers (De Bruijn & Leeman, 2011).

2 Ondersteunen van deelnemers bij het integreren van kennis, vaardigheden en attitudes in het beroepshandelen

Een opdracht aan het mbo is handelingsbekwame deelnemers af te leveren. Daarvoor is het nodig dat deelnemers het geleerde verbinden aan verschillende contexten. De volgende leerprocessen zijn daarbij van belang (De Bruijn, in druk):

- contextualisatie (toepassen van theoretische concepten in concrete taken);
- conceptualisatie (specifieke ervaringen in een theoretisch concept onderbrengen);
- integratie (verbinden van kennis, vaardigheden en attitudes aan beroepstaken).

Het bewerkstelligen van de verbinding van (vak)kennis, vaardigheden en attitudes is nodig voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit.

Uit een studie van De Bruijn (in druk) blijkt dat docenten problemen hebben met het aansturen van leerprocessen gericht op het verbinden van kennis, vaardigheden en attitudes. Een studie van Steehouder en Raaphorst (2011) laat zien dat deze problematiek zich ook voordoet bij het verbinden van de ontwikkeling van basiscompetenties op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen aan de ontwikkeling van beroeps-, loopbaan- en burgerschapscompetenties. Het integratievraagstuk speelt ook in de positionering van burgerschapsontwikkeling; naast of in het perspectief van beroepskwalificering (Van der Venne & Furhi, in voorbereiding).

3 Concreet vormgeven aan het leren aan en van de authentieke beroepspraktijk

Het beroepsonderwijs kent veel waarde toe aan het leren van de deelnemers in zo veel mogelijk natuurgetrouwe situaties (Biemans, Wesselink, e.a., 2009). Authentiek leren is noodzakelijk omdat deelnemers bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen alleen maar kunnen leren in een beroepssituatie. De beroepspraktijk is echter niet zomaar een geschikte leeromgeving. De kernopgave voor de docent is de beroepspraktijkervaringen te benutten als leerervaringen en deze te verbinden aan kennis, vaardigheden en houdingen die in schoolse situaties worden geleerd en andersom. Door deze verbinding moet de beroepsidentiteit vormgegeven worden.

Authentiek leren lijkt echter vaak samen te gaan met *laissez-faire*. Docenten hebben onvoldoende in huis om de nodige steun te bieden, blijkt uit onderzoek van De Bruijn, Leeman en Overmaat (2006).

4 Deelnemers leren reflecteren gericht op het opbouwen van zelfregulatievaardigheden voor verder leren in opleiding of beroep

Het zelf leren reguleren van leren, in dit geval van de eigen ontwikkeling, is voor deelnemers aan het beroepsonderwijs een belangrijke opgave. Het is belangrijk omdat van een beroepsbeoefenaar zelfstandig handelen wordt gevraagd, maar ook van een burger en van een doorleerder. Tevens is het een voorwaarde voor de beroeps- en arbeidsidentiteitsontwikkeling en voor de ontwikkeling van leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties (inclusief basiskennis en -vaardigheden op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen).

Veel deelnemers vinden het moeilijk om zelfregulatievaardigheden op te bouwen.

Uit onderzoek van De Bruijn en Leeman (2011) blijkt dat reflectie van deelnemers op hun resultaten en leerstrategie ontbreekt. Deelnemers lijken lang niet altijd behoefte te hebben aan bezinning op hun aanpak (De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006). Docenten hebben moeite met het adequaat stimuleren van zelfsturing bij deelnemers (De Bruijn & Van Kleef, 2006), onder andere omdat ze het lastig vinden om een goed evenwicht te vinden tussen sturen en overlaten.

5 Leveren van maatwerk op deelnemersniveau ten aanzien van inhoud en begeleidingsvorm

Het beroepsonderwijs wordt gekenmerkt door:

- een heterogene deelnemerspopulatie. Er is variatie in opleidingsniveau van de ouders, variatie in thuissituatie, het geboorteland van de deelnemer en de ouders, in de samenstelling van het gezin, en sekse. Bekend is dat de samenstelling van de deelnemerspopulatie van het mbo op al deze factoren verschillen laat zien;
- verschillen in de beheersing van basiskennis en -vaardigheden;
- een zeer heterogene beroepspraktijk, in dit geval een scala aan beroepsvelden waarvoor wordt opgeleid;
- een divers opleidingsaanbod onderscheiden naar kwalificatieniveau, beroepsdomein en leerwegvariant.

Deze dynamiek en als gevolg de diversiteit in behoeften, noodzaken, verlangens en mogelijkheden ten aanzien van deelnemers en beroepssituaties, maken variatie in invulling van het primaire proces tot een must. Uit het onderzoek van De Bruijn en Leeman (2011) blijkt dat studenten verschillende behoeften hebben; sommigen leren het best door te doen, anderen willen eerst begrippen en inzicht verwerven. Bovendien loopt de zone van naaste ontwikkeling die van belang is om als aangrijpingspunt te nemen om te komen tot leren, erg uiteen bij de verschillende deelnemers (vergelijk Van Schaik, 2010). Docenten staan voor de opgave om maatwerk te leveren (adaptiviteit) en leerprocessen te begeleiden met onzekere uitkomsten.

Een knelpunt in het primair proces blijkt te zijn dat docenten nog geen adequate en wendbare begeleidingswijzen hebben om deelnemers te begeleiden.

5 Begeleidingsvormen en begeleidingsgedrag van de docent

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 4 is beschreven voor welke kernopgaven de mbo-docent zich gesteld ziet. In dit hoofdstuk wordt op basis van eerder uitgevoerd onderzoek geanalyseerd welke begeleidingsvormen en begeleidingsgedrag de docent ter beschikking staan om deze kernopgaven vorm te geven. We vatten de termen begeleidingsvormen, begeleidingsstrategieën en begeleidingsmethodieken als synoniemen op. Begeleidingsgedrag definiëren we als operationalisatie van een begeleidingsvorm. Deze analyse leidt tot een observatie-instrument waarmee het begeleidingsgedrag van de docent kan worden vastgelegd. Een eis die aan dit instrument moet worden gesteld, is dat alle begeleidingsvormen en elk begeleidingsgedrag nodig om aan de kernopgaven te werken, in het instrument zijn opgenomen. Een andere eis is dat de begeleidingsvormen zo concreet mogelijk in begeleidingsgedrag zijn geoperationaliseerd. We gaan in dit hoofdstuk eerst na welke overzichten van begeleidingsvormen en begeleidingsgedrag voorhanden zijn en beoordelen wat de waarde daarvan is voor empirisch onderzoek. Vervolgens construeren we op basis van de bestaande overzichten een overzicht van begeleidingsvormen dat voldoet aan de eis van volledigheid. Deze begeleidingsvormen operationaliseren we vervolgens in concreet observeerbaar begeleidingsgedrag van de docent. In de laatste paragraaf gaan we na of met het voorgestelde observatie-instrument in kaart gebracht kan worden hoe docenten dit (of ander) gedrag inzetten om aan de kernopgaven in de context van een (onderdeel van een) opleidingstraject te werken.

5.2 Bestaande overzichten

Vanuit de literatuur zijn verschillende indelingen van begeleidingsvormen bekend. Deze hebben echter vaak betrekking op een specifiek competentiedomein van het docentgedrag. Vergelijk het onderzoek van Wubbels, Brok, e.a. (2006) naar de inter-persoonlijke competentie van docenten of onderzoek naar didactische competenties voor bepaalde vakken (wiskunde, taal) of een specifieke methodiek zoals *scaffolding* (Van de Pol, Volman & Beishuizen, in druk). Voor dit onderzoek hebben we gezocht naar een raamwerk waarin we de breedte van het handelingsrepertoire kunnen vangen, rekening houdend met wat uit de literatuur bekend is.

De Bruijn (2009) heeft op basis van eerder onderzoek en theoretische onderbouwing vijf begeleidingsvormen onderscheiden die mogelijk relevant zijn:

- 1 *Modelling*: de docent denkt en doet voor en de deelnemer zit daar dicht op om 'de kunst af te kijken'.
- 2 *Guiding*: piketten slaan waar naar toegewerkt kan worden, overzicht aanbrengen, structureren.
- 3 *Scaffolding*: eerst een taak uitvoeren met veel hulp en begeleiding en daarna een soortgelijke taak met minder begeleiding.
- 4 *Coaching*: de deelnemer volgen en door middel van vragen zelf tot oplossingen laten komen.
- 5 *Monitoring*: in het kader van regulatieoverdracht treedt de docent of trainer op als het 'externe oog' bij metacognitieve processen. Tijdens het verloop van het opleidingstraject treedt dit 'externe oog' steeds verder terug.

Onder modelling verstaat De Bruijn (2002; 2005; 2006; 2008) ook instructie en overdracht. En onder coaching ook het leren reflecteren.

Bergenhengouwen, Mooijman en Tillema (2002) onderscheiden vijf begeleidingsvormen voor de inrichting van een training die deels overlappen met bovenstaande indeling:

- 1 Informatie/presentatie: bestaat uit a) aanbieden, begripsexplicatie en uitleg en b) kennisuitwisseling en verwerking.
- 2 Demonstratie: modelling van expertgedrag of eindgedrag.
- 3 Oefening: de leerling voert een opdracht zelf uit om ervaring op te doen op welke onderdelen moeilijkheden bestaan. Hierbij wordt van eenvoudig naar moeilijk gewerkt, van deelgedrag naar complexe uitvoering.
- 4 Terugkoppeling (feedback en opnieuw uitvoeren): geven van kennis van resultaten (systematisch commentaar met de bedoeling van bijstelling) en de gelegenheid tot herhaalde oefening.
- 5 Coaching: begeleiding op de werkplek.

Een bezwaar van deze indeling is dat hij niet eenduidig gericht is op docentgedrag. Oefening is gedrag van leerlingen. Het begeleiden van oefenen wordt niet geëxpliciteerd. Een ander nadeel van deze indeling is dat hij geënt is op de inrichting van een training. De invulling van coaching is bijvoorbeeld beperkter dan in een schoolse situatie. Ook ontbreekt de aandacht voor metacognitieve processen.

Sol en Stokking (2008) komen tot het volgend overzicht van begeleidingsvormen:

- 1 Geven van les, uitleg, instructie.
- 2 'Procesgerichte instructie'.
- 3 Begeleiden van leerlingen: diverse specifieke begeleidingsstrategieën:
- 4 Scaffolding: de docent geeft zoveel ondersteuning als nodig; er is geleidelijke overdracht van de support.
- 5 Modelling: de docent laat zien hoe hij of zij een complexe taak aanpakt.
- 6 Coaching: de docent geeft interactieve en gesitueerde feedback en suggesties.
- 7 Articulatie: de docent verwoordt eigen kennis, denkpatronen en probleemoplossingsstrategieën en/of stimuleert leerlingen dat te doen.
- 8 Reflectie: de docent blikt terug op het wat, hoe, waarom en de betekenisgeving van zijn of haar denken en handelen of stimuleert leerlingen dat zelf te doen.
- 9 Exploratie: de docent of de leerling exploreert de kenmerken van de situatie en benoemt relevante oplossingsstrategieën.
- 10 Geven van feedback.

Het overzicht van de manieren om leerlingen te begeleiden, is door Sol en Stokking overgenomen van Collins, Brown en Newman (1989) en tamelijk goed geoperationaliseerd. Wat ontbreekt is adaptiviteit – het kunnen inspelen op verschillen tussen leerlingen – en sturingsconcepten als scaffolding en fading.

Seezink (2009) neemt in haar proefschrift de specifieke begeleidingsvormen van Sol en Stokking over, maar werkt deze niet verder uit.

Elshout-Mohr en Van Hout Wolters (1995) karakteriseren vijf dimensies om overeenkomsten en verschillen tussen onderwijsleerprocessen aan te geven en daarmee beoogde leerdoelen nader te kunnen specificeren. Op basis van deze dimensies onderscheiden zij acht instructieleerepisodes:

- 1 Leren van feiten en wetenswaardigheden.
- 2 Conceptuele kennis opbouwen door nieuwe informatie diepgaand te verwerken.
- 3 Abstracte kennis en inzichten opbouwen door decontextualiseren (abstraheren) en contextualiseren.
- 4 Routines opbouwen door oefenen/automatiseren.
- 5 Cognitieve strategieën opbouwen door systematisch werken.
- 6 Expertise opdoen door aan te sluiten bij deskundigen.
- 7 Metacognitieve kennis opbouwen (over de lerende zelf, de taakkenmerken of de strategieën).
- 8 Zelfregulatievaardigheden opbouwen door cognitieve activiteiten.

Het gaat in dit overzicht deels om activiteiten van lerenden en niet om docentactiviteiten. De auteurs laten zien dat de effectiviteit van het handelen van docenten steeds moet worden gezien in relatie tot de doelen die de docent op dat moment beoogt. Coaching gericht op het opbouwen van conceptuele kennis zal bijvoorbeeld andere accenten hebben dan coaching gericht op het opbouwen van zelfregulatievaardigheden.

De studie van Van den Berg en Curvers (1995) richt zich expliciet op het stimuleren en activeren van zelfregulerende vaardigheden bij deelnemers. Zij onderscheiden (vergelijk Van der Sanden, 1997) vier fasen in de begeleiding naar toenemende zelfsturing: overnemen, demonstreren, activeren en delegeren. Deze zijn gekoppeld aan door deelnemers uit te voeren typen leeractiviteiten: voorbereiden, uitvoeren, bewaken en terugkijken. Elke leeractiviteit bestaat uit een aantal deelactiviteiten, waarbij de docent afhankelijk van het zelfsturend vermogen van deelnemers, een overnemende, demonstrerende, activerende of delegerende rol neemt:

Voorbereiden:

- Oriënteren op doelen van het leren (doelen verhelderen, relevantie verduidelijken, voorkennis activeren, beoordelingseisen/criteria expliciteren).
- Plan van aanpak voor het leren maken (activiteiten- en tijdplanning).
- Zorgen voor leerprocesbevorderende condities (leeropvatting afstemmen, eigen leerstijl bewust maken, aanvullende leerstrategieën ontwikkelen, leergedrag en leerhouding afstemmen, praktische voorwaarden creëren).

Uitvoeren:

- Verwerven van de leerinhoud (informatie verzamelen, selecteren, ordenen, samenvatten, memoriseren).
- Leerinhoud integreren in de eigen persoon (verbinden aan ervaringen, relateren aan voorkennis).
- Leerinhoud toepassen (relaties leggen naar praktijk, praktische toepassingen).

Bewaken:

- Nagaan of leerdoelen worden bereikt.
- Leerproces bewaken.
- Bijsturen van het leren.

Terugkijken:

- Leerdoelen toetsen aan gestelde doelen.
- Leerproces beoordelen.
- Conclusies trekken voor toekomstig leren.

Een bezwaar van deze indeling is dat ook deze niet eenduidig gericht is op docentgedrag. De activiteiten onder 'uitvoeren' zijn activiteiten van de lerenden en activiteiten zoals oriënteren op doelen van het leren of conclusies trekken voor toekomstig leren kunnen geduid worden als docentgedrag, maar in het kader van het bevorderen van zelfregulatie ook als leeractiviteit van de lerende.

In het kader van het project *Krachtige leeromgevingen in het mbo* (De Bruijn & Overmaat, 2002) is een observatieschema voor begeleidingsvormen van docenten ontwikkeld. Dit schema ziet er als volgt uit:

Tijdens instructiefase¹⁴

- 1 Informatie overdragen.
- 2 Voordoën.
- 3 Hardop 'voordenken'.
- 4 Inzicht bevorderen.

Tijdens verwerkingsfase

- 5 Zelfstandig laten werken.
- 6 Hulp op afroep.
- 7 Actief ondersteunen: extra begeleiding aan (groepje) leerlingen die dat nodig hebben.
- 8 Coachen: stimuleren en reflecteren.
- 9 *Fading*/adaptiviteit.

Tijdens nabesprekingsfase

- 10 Evalueren.
- 11 Feedback geven.

Dit is een behoorlijk compleet schema dat mogelijk bruikbaar is voor de empirische studie omdat het voor het mbo ontwikkeld en daar beproefd is en gespecificeerd wordt naar docentgedrag. Desalniettemin wordt nog wel een relevante begeleidingsvorm als het stimuleren en activeren van zelfregulerende vaardigheden bij deelnemers niet expliciet benoemd. Dit zou in de drie fasen nog expliciet opgenomen kunnen worden, te operationaliseren in termen van docentactiviteiten/docentgedrag.

¹⁴ In termen van De Bruijn (2002; 2005; 2006; 2008) 'modelling'.

Koopman (2010) baseert zich in haar proefschrift op het observatieschema van het project *Krachtige leeromgevingen in het mbo*, maar laat een aantal begeleidingsvormen weg die voor de kernopgaven van de mbo-docent van groot belang zijn, zoals 'inzicht bevorderen' (kernopgave 1) en 'adaptiviteit' (kernopgave 5).

5.3 Conclusie

Er zit overlap tussen de gepresenteerde overzichten, maar er is geen enkel overzicht van begeleidingsvormen dat geheel voldoet aan de eis van volledigheid in relatie tot de kernopgaven voor mbo-docenten. In deze paragraaf geven we een aanzet voor een dergelijk overzicht en de operationalisering. We sluiten daarbij aan bij het onderscheid dat in het project *Krachtige leeromgevingen in het mbo* wordt gemaakt naar begeleidingsvormen tijdens de instructiefase, tijdens de verwerkingsfase en tijdens de nabespreking. In plaats van 'nabespreking' hebben we het echter over 'besprekingsfase'. Het begrip nabespreking suggereert dat de begeleidingsvormen die hieronder vallen altijd aan het eind van een begeleidingssituatie plaatsvinden. De drie fasen hoeven echter niet noodzakelijkerwijs in die volgorde aan bod te komen.

Enkele opmerkingen vooraf. Aan een aantal begrippen, zoals conceptualiseren en contextualiseren, ligt de nodige theorievorming ten grondslag. Voor een nadere beschouwing verwijzen we naar het literatuuroverzicht (Schaap, Baartman & De Bruijn, in voorbereiding). Verder gaat het bij een aantal begrippen, waaronder fading en scaffolding, om processen die in alle drie de fasen aan de orde zijn; in het overzicht zijn ze vooralsnog ondergebracht bij een van de drie fasen. Ook de reikwijdte van begrippen loopt uiteen. Zo is het begrip coaching een ruim begrip, waaronder diverse begeleidingsvormen kunnen worden begrepen. Soms ontbreekt een dergelijk ruimer begrip, voor verschillende begrippen die wel verwantschap hebben. Scaffolding bijvoorbeeld is principieel wat anders dan fading, terwijl ze beide te maken hebben met aanbrenge van structuur. Scaffolding is heel gestructureerd stap voor stap de lerende bij de hand nemen; het betreft een begeleidingsvorm met erg veel structuur. Fading is het geleidelijk afnemen van de begeleiding, van sterk naar minder sterk voorgestructureerde vormen. Een begrip kan ook te ruim zijn, zoals het begrip ondersteunen dat eerder refereert aan het totaal van begeleidingsvormen. Tot slot: begrippen zijn niet altijd eenduidig gericht op het docentgedrag, maar gaan soms over het gedrag van de lerende. Articuleren bijvoorbeeld wordt gedefinieerd als het onder woorden brengen van het geleerde en het oplossingsproces. Reflectie is iets waar de lerende toe gebracht moet worden en de docent verricht activiteiten om dat voor elkaar te krijgen, bijvoorbeeld vragen stellen waarbij naar samenhangen en verbanden wordt gevraagd. Om dit docentgedrag te duiden, wordt bijvoorbeeld een begrip als *contingent modelling* gebruikt (Schaap, De Bruijn, e.a., 2011).

Het hierna gepresenteerde overzicht verdient op de gesignaleerde punten nadere uitwerking en aanscherping en moet dan ook beschouwd worden als een aanzet.

Instructiefase

De vier begeleidingsvormen die binnen het project *Krachtige leeromgevingen in het mbo* worden geschaard onder instructiefase (informatie overdragen, voordoen, hardop 'voordenken' en inzicht bevorderen) nemen we over in het overzicht. We breiden wel de vorm 'informatie overdragen' in de operationalisatie uit met het aanbrenge van overzicht en het structureren van deze informatie (zie paragraaf 5.4). Dan dekken ze naar onze mening volledig wat de docent in de instructiefase aan gedrag kan vertonen. Een aantal begeleidingsvormen die in andere overzichten

anders worden genoemd, sluit aan bij de in het overzicht opgenomen begeleidingsvormen. Modelling heet in dit overzicht voordoen. Guiding is een onderdeel van informatie overdragen. Articulatie is dan hardop 'voordenken' voor zover het door de docent wordt gedaan. Dat laatste geldt ook voor exploratie.

Verwerkingsfase

Er bestaat een aanzienlijke overlap tussen de begeleidingsvormen en -gedrag die in de diverse overzichten onder de verwerkingsfase geschaard kunnen worden. Scaffolding is bij Sol en Stokking feitelijk een specificatie van coaching; actief ondersteunen uit het project *Krachtige leeromgevingen in het mbo* maakt deel uit van adaptiviteit. We proberen hierna de gekozen begeleidingsvormen zo eenduidig mogelijk te definiëren.

- *Coaching*: deelnemers stimuleren zelf oplossingen te bedenken, te reflecteren op hun eigen handelen, te abstraheren enzovoort. Hierbij nemen we in acht dat de manier waarop coaching wordt ingevuld, afhankelijk is van wat de docent ermee wil bereiken (Elshout-Mohr & Van Hout-Wolters,1995). Het omvat dus de begeleidingsvormen 'articulatie' (hardop voordoen), 'reflectie' en 'exploratie' voor zover het om stimuleren van de deelnemers gaat.
- *Ondersteunen*: suggesties geven, extra materiaal aanbieden, vragen beantwoorden. Hier valt ook de begeleidingsvorm 'hulp op afroep' onder.
- *Laten oefenen*: de deelnemer zelf een opdracht laten uitvoeren en daarmee routines opbouwen. Hieronder valt ook de begeleidingsvorm 'zelfstandig werken'.
- *Scaffolding/fading*: dit is geen aparte begeleidingsvorm, maar een principe dat in de verwerkingsfase gehanteerd kan worden bij diverse begeleidingsvormen. Het gaat erom dat de docent zoveel ondersteuning geeft als nodig en de sturing gedoseerd kan terugnemen. Lastig punt hierbij is dat het hier veelal gaat om docentgedrag dat slechts zichtbaar wordt over een langere periode, bijvoorbeeld over een jaar, of over een opleidingsperiode.
- *Adaptiviteit*: hier geldt hetzelfde als voor scaffolding. Het gaat erom dat de docent er blijk van geeft rekening te houden met verschillen tussen deelnemers. Het betreft hier dus niet een specifieke begeleidingsvorm, maar een generiek principe dat in alle fasen en op alle begeleidingsvormen van toepassing is.

Besprekingsfase

Hier nemen we weer de begeleidingsvormen van het project *Krachtige leeromgevingen in het mbo* over: feedback geven en evalueren.

Samenvattend komen we tot een instrument dat de volgende begeleidingsvormen onderscheidt:

Instructiefase

- 1 Informatieoverdracht: informeren, instrueren en structureren.
- 2 Voordoen.
- 3 Hardop 'voordenken'.
- 4 Inzicht bevorderen.
 - a Integreren.
 - b Contextualiseren.
 - c Generaliseren.
 - d Conceptualiseren.

Verwerkingsfase

- 5 Coaching.
- 6 Ondersteuning.
- 7 Laten oefenen.
- 8 Scaffolding/fading.
- 9 Adaptiviteit.

Bespreking

- 10 Evalueren.
- 11 Feedback geven.

5.4 Operationalisatie begeleidingsvormen

In de vorige paragraaf is een aanzet gedaan voor een overzicht van begeleidingsvormen. In deze paragraaf operationaliseren we deze vormen in concreet observeerbaar docentgedrag.

Instructiefase

Informatieoverdracht: informeren, instrueren en structureren

- De docent maakt duidelijk wat met de uitleg wordt beoogd.
- De docent geeft deelnemers praktische (organisatorische) instructie.
- De docent geeft instructie over de stappen die leiden tot het gewenste eindresultaat.
- De docent geeft aan wat essentieel is bij de verwerking van de leerinhoud.

Voordoen

- De docent laat zien hoe deelnemers een schriftelijke opdracht moeten aanpakken.
- De docent laat zien hoe deelnemers praktische opdrachten moeten aanpakken.

Hardop 'voordenken'

- De docent denkt hardop na over de aanpak van problemen met aandacht voor de verschillende stappen die doorlopen moeten worden.
- De docent 'betrapt' zichzelf op een (denk)fout en laat zien hoe hij daar weer uitkomt.

Inzicht bevorderen

a Integreren

- De docent plaatst de leerinhoud in het complexe geheel (activeert voorkennis, geeft organizer, geeft doel of plaats in proces aan).

b Contextualiseren

- De docent plaatst de leerinhoud in context van praktijk/leefomgeving.

- c Generaliseren
 - De docent wijst op algemene principes, algemene toepasbaarheid.
- d Conceptualiseren
 - De docent brengt specifieke ervaringen in een theoretisch model onder.

Verwerkingsfase

Coaching¹⁵

- De docent stimuleert deelnemers tot systematisch reflecteren op het eigen denken.
- De docent stimuleert deelnemers om zelf werkwijzen te bedenken en oplossingen te zoeken.
- De docent stimuleert de verantwoordelijkheid van de deelnemers voor hun eigen leerproces.
- De docent stimuleert deelnemers kritische en relevante vragen te stellen.
- De docent stimuleert deelnemers zelf probleemoplossingsstrategieën toe te passen.

Ondersteuning

- De docent geeft extra begeleiding aan een groepje deelnemers dat dat naar zijn inzicht nodig heeft.
- De docent reikt individuele deelnemers die dat naar zijn inzicht nodig hebben extra hulpmiddelen of tussenstapjes aan.
- De docent helpt deelnemers wanneer ze daar om vragen.

Laten oefenen

- De docent laat deelnemers een bepaalde handeling zo lang opnieuw uitvoeren totdat de handeling routineus wordt uitgevoerd.
- De docent begint met deelnemers deelhandelingen te laten oefenen en laat hen dan geleidelijk naar de gehele complexe uitvoering overgaan.

Scaffolding/fading

- De docent geeft er blijk van sturing gedoseerd terug te nemen: geeft bijvoorbeeld *clues* waarmee deelnemers zelf oplossingen kunnen vinden.
- De docent laat de deelnemers eerst een taak uitvoeren met veel hulp en begeleiding en daarna een soortgelijke taak met minder begeleiding.

Adaptiviteit

- De docent geeft er blijk van rekening te houden met wat individuele deelnemers aan zelfstandigheid aankunnen.
- De docent laat deelnemers die moeite hebben om een bepaalde opdracht af te maken, langer met die opdracht bezig zijn.
- De docent past de moeilijkheidsgraad van een opdracht aan de aanwezige voorkennis van de deelnemer aan.

¹⁵ Bij coaching wordt voornamelijk gesproken over het stimuleren van bepaald gedrag bij deelnemers. In de uitwerking van het overzicht verdient deze term nadere explicitering. Ook hier is essentieel om het docentgedrag te expliciteren. Dat kan zijn: waarom vragen stellen, deelnemers fouten laten maken, dingen laten opzoeken, activiteiten laten organiseren enzovoort.

Bespreking¹⁶

Evalueren

- De docent geeft de deelnemers een cijfer of een andere formele waardering.
- De docent toetst of deelnemers de aangeboden kennis kunnen reproduceren.
- De docent checkt of correct of incorrect geautomatiseerd gedrag is ontstaan.

Feedback geven¹⁷

- De docent bespreekt met de deelnemers de kwaliteit van het samenwerkingsproces.
- De docent geeft de leerlingen feedback op de manier waarop zij een taak of probleem aangepakt hebben.
- De docent corrigeert foute interpretaties van deelnemers.

5.5 Verbinding met kernopgaven

Zoals eerder gezegd kan met het observatieschema in kaart gebracht worden hoe docenten aan de kernopgaven werken. We gaan er hieronder voorbeeldmatig op in. Voor alle kernopgaven geldt daarin dat een constellatie van begeleidingsvormen en -begeleidingsgedrag aan de orde is uit zowel de instructie-, verwerkings- als besprekingsfase. Om vast te stellen om welke constellaties het gaat, is nader empirisch onderzoek nodig.

Kernopgave 1 Ontwikkelen van een kennisbasis voor het beroep

Met het observatieschema is met behulp van de onder de instructiefase en feedback geven genoemd begeleidingsgedrag na te gaan hoe de docent werkt aan de ontwikkeling van de kennisbasis voor het beroep. Het gaat bijvoorbeeld om inzicht bevorderen, conceptualiseren, contextualiseren en ervaringen bespreken.

Kernopgave 2 Het ondersteunen van deelnemers bij het integreren van kennis, vaardigheden en attitudes in het beroepshandelen

In het observatieschema is een aantal begeleidingsvormen opgenomen dat betrekking heeft op deze kernopgave. Het gaat dan bijvoorbeeld om voordoen (hoe pakt een competente beroepsbeoefenaar iets aan), hardop voordenken (welke keuzes worden waarom gemaakt) en feedback geven (wat gaat goed en niet goed bij de deelnemer). Modelling en scaffolding spelen hier een rol.

Kernopgave 3 Concreet vormgeven aan het leren aan en van de authentieke beroepspraktijk

Ook voor deze kernopgave is een aantal begeleidingsvormen uit het observatieschema relevant. Zoals: oefenen (leren aan de beroepspraktijk), integreren (verbinden van het leren van de beroepspraktijk aan schools leren), generaliseren (transfer naar andere situaties) en coaching (stimuleren te reflecteren op ervaringen, verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces).

Kernopgave 4 Deelnemers leren reflecteren gericht op het opbouwen van zelfregulatievaardigheden voor verder leren in opleiding of beroep

¹⁶ Inzicht bevorderen (instructiefase) is ook aan de orde in de besprekingsfase en dan in relatie tot ontwikkelde kennis, opgedane ervaringen, ontwikkelde vaardigheden van deelnemers in relatie tot expert- en theoretische kennis/modellen (Vergelijk: De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006; De Bruijn & Kleef, 2006).

¹⁷ In de nadere uitwerking van het overzicht vergt ook het begrip feedback geven nadere duiding. Wat doet de docent als hij feedback geeft, hoe ziet zijn gedrag eruit? Denk bijvoorbeeld aan het spiegelen aan of confronteren met andere opvattingen of kennis, ook van andere deelnemers.

Deze kernopgave beslaat vooral het terrein van de coaching (zelfregulatievaardigheden, reflecteren). Ook hier spelen modelling en scaffolding een rol.

Kernopgave 5 Leveren van maatwerk op deelnemersniveau ten aanzien van inhoud en begeleidingsvorm

Deze kernopgave is vrijwel identiek aan wat er bij adaptiviteit omschreven wordt. Zoals in paragraaf 5.3 besproken, is adaptiviteit geen aparte begeleidingsvorm maar een principe dat gehanteerd kan worden bij diverse begeleidingsvormen. Het kan niet altijd direct afgelezen worden aan specifiek begeleidingsgedrag op één moment; soms valt het pas te constateren op basis van een langere tijdperiode. Het gaat erom dat de docent blijk geeft rekening te houden met verschillen tussen deelnemers.

5.6 Leeromgevingen en begeleidingssituaties

Werken aan kernopgaven gebeurt in het mbo in verschillende leeromgevingen. In deze omgevingen is sprake van interactie tussen deelnemer en docenten en het is de plek waar men elkaar ontmoet. Er kan interactie zijn tussen de individuele docent en een individuele deelnemer, maar ook tussen de individuele docent met een groep deelnemers. Of de individuele docent samen met collega-docenten, met een individuele deelnemer of meerdere deelnemers. De verschillende leeromgevingen en begeleidingssituaties – gericht op het bewerkstelligen van bepaald leergedrag en leerresultaten – vormen de context waarin de interactie plaatsvindt. Deze kunnen op verschillende manieren worden ingericht en hebben verschillende kenmerken.

Huisman (2010) ontwikkelde op basis van onderzoek vijf ideaaltypische configuraties naar aanleiding van de vraag hoe – in de context van de competentiegerichte kwalificatiestructuur – een opleiding kan worden ingericht om de gewenste leerprocessen bij de deelnemer te laten plaatsvinden. Met de verschillende configuraties wordt duidelijk dat het op competentieontwikkeling gerichte middelbaar beroepsonderwijs niet op één maar op verschillende manieren vormgegeven kan worden.

Elke configuratie kent vijf opleidingsonderdelen (waaronder de beroepspraktijkvorming, studieloopbaanbegeleiding), vijf sturingsprincipes (bijvoorbeeld de ontwikkeling van de deelnemer of de proeven van bekwaamheid die de inrichting van de opleiding stuurt) en zes inrichtingskenmerken, zoals de mate waarin de inhoud flexibel aangeboden kan worden of de mate van samenwerkend leren. Huisman onderscheidt de volgende vijf configuraties:

In de *ontwikkelingsgestuurde configuratie* stuurt de *ontwikkeling* van individuele deelnemers de inrichting van het onderwijs. In zo'n configuratie is sprake van veel flexibiliteit; afhankelijk van behoeften kiest de deelnemer voor bijvoorbeeld bepaalde workshops, opdrachten of bepaalde stages. Belangrijk in deze configuratie is de ontwikkeling van zelfsturing en studieloopbaanbegeleiding.

De opleiding is zodanig geconstrueerd dat gewerkt kan worden met onderdelen die vooraf zijn ontwikkeld en wanneer er behoefte aan is, ingezet kunnen worden.

In een *praktijkgestuurde configuratie* is de *beroepspraktijkvorming* van de deelnemer leidend voor de inrichting van het onderwijs. De deelnemer verwerft theorie en vaardigheden die aansluiten bij de praktijkwerkzaamheden die in de beroepspraktijkvorming worden uitgevoerd. Daardoor is de volgorde van wat de deelnemer leert flexibel.

In een *opdrachtgestuurde configuratie* staan de *integrale opdrachten* centraal die vaak binnen de opleiding (gesimuleerd) worden uitgevoerd. Dat wat aan kennis en kunde geleerd moet worden, is gekoppeld aan deze opdrachten. In deze configuratie is samenwerkend leren belangrijk. Huisman geeft aan dat de opleiding in deze configuratie wat minder flexibel is, maar er wel weer meer samenhang is in vakdisciplines.

Bij een *beoordelingsgestuurde configuratie* staan de *proeven van bekwaamheid* centraal in het leerproces. De proeven sturen het leerproces en de kennis en kunde die verworven moet worden. In deze configuratie is de studieloopbaanbegeleiding belangrijk, omdat steeds moet worden nagegaan hoe ver een deelnemer is in zijn leerproces en wat er nog nodig is om een proeve te kunnen afleggen.

De opleiding kan grotendeels vooraf worden ontwikkeld. Alle deelnemers doorlopen inhoudelijk hetzelfde programma, maar de onderdelen ervan niet noodzakelijk allemaal op het zelfde moment. In die zin is sprake van flexibiliteit.

In een *vakdisciplinairgestuurde configuratie* is de traditionele vakkenstructuur te herkennen. Soms voegt men integrale onderdelen toe aan de vakken, bijvoorbeeld een samenwerkings- of praktijkopdracht, maar dat gebeurt niet structureel.

Een docent opereert in een specifieke leeromgeving die bepalend is voor zijn handelen, maar die hij of zij ook deels verder vormgeeft. De veronderstelling is dat de leeromgeving waarin de docent opereert, medebepalend is voor zijn handelen en de opvattingen die de docent daarbij hanteert. Huisman (mondeling) zegt: "Het handelen wordt bepaald door de gegeven leeromgeving en wat daarvan volgens de docent de bedoeling is. Daarin gaat de docent handelen, deels vooraf gepland, deels vanuit overwegingen en uitgangspunten, reagerend op wat zich voordoet."

Met andere woorden: het gaat om een samenspel tussen de context en de oriëntaties van de docent zelf.

Het onderscheid in configuraties van Huisman biedt een goed overzicht welke leeromgevingen er zoal zijn. We gebruiken haar configuraties om een selectie te maken van concrete situaties waarin het gedrag van de docent zich afspeelt. We leiden er de volgende vier begeleidingssituaties uit af¹⁸:

- 1 Een situatie waarin gewerkt wordt aan *integrale opdrachten*. De deelnemers krijgen een meer of minder uitgewerkte opdracht en gaan daarmee aan de slag. De opdrachten kunnen gestructureerd zijn met stappen en de theorie die de deelnemer erbij nodig heeft, is aangegeven. De opdrachten kunnen echter ook redelijk ongestructureerd zijn, bijvoorbeeld dat bij de opdracht alleen de eisen voor het eindresultaat staan vermeld.
- 2 Een situatie waarin gewerkt wordt aan deelaspecten van het beroepshandelen. Huisman noemt dat de *partiële begeleidingssituatie*. Daarbij gaat het grotendeels om de 'vakken'; zowel beroepsgerichte theorie en deelvaardigheden als de op het beroepsgerichte avo-vakken¹⁹. Die kunnen de vorm hebben van workshops, lintlessen of modules. Deze begeleidingssituatie kan overigens weer onderverdeeld worden in situaties waarin via

¹⁸ Vooral nog is de summatieve beoordeling niet als vijfde begeleidingssituatie getypeerd. In het beroepsonderwijs kan de summatieve beoordeling echter zodanig zijn vormgegeven (als proeven van bekwaamheid, als criteriumgerichte interviews met zowel interne als externe betrokkenen enzovoort), dat deze te typeren is als een onderscheiden, vijfde, begeleidingssituatie waarin aan een of meer kernopgaven wordt gewerkt.

¹⁹ Avo staat voor: algemeen vormend onderwijs.

instructie en verwerkingsopdrachten gewerkt wordt aan onderliggende theorie en situaties waarin via praktische oefening vaardigheden worden geleerd ('de praktijkles op school'). Vergelijk het onderzoek naar krachtige leeromgevingen van De Bruijn en Overmaat, 2002.

- 3 Een situatie waarin sprake is van *studieloopbaanbegeleiding* waarin zowel de voortgang en planning van de opleiding als keuzes in relatie tot de loopbaan aan de orde komen. Ook komen bijvoorbeeld sollicitatievaardigheden aan de orde. Stagebegeleiding valt hiertoe ook te rekenen. Deze studieloopbaanbegeleiding heeft twee vormen: individuele gesprekken en groepsbijeenkomsten (lessen).
- 4 Een vierde situatie is de *beroepspraktijkvorming* waarbij de deelnemer zich in de beroepspraktijk bevindt en daar een deel van de opleiding uitvoert.

Concreet betekent dit dat in het handelen van docenten vier interactiesituaties zijn te onderscheiden:

- een projectruimte of simulatieruimte (vergelijk begeleidingsituaties 1);
- een schoolse omgeving waarin aan grotere groepen onderwijs wordt gegeven (vergelijk begeleidingssituatie 2);
- stage/studieloopbaanbegeleiding (vergelijk begeleidingssituatie 3)
- en de beroepspraktijk (vergelijk begeleidingssituaties 4).

Geraadpleegde literatuur

- Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2009). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction* (in press).
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*, 533-548.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.
- Berg, N. van den (2008). Vormgeven van beroepsonderwijs: hoofd, hart en handen. In W. Houtkoop, S. Karsten & A.M.L. van Wieringen. (Eds.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs. Jaarboek 2005-2006 van het Max Gooite Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie* (pp. 121 -141). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Berg, J. van den & Curvers, M. (1995). *Essenties leervaardigheden*. Amersfoort: SVE, landelijk Studie- en ontwikkelingscentrum voor de volwasseneneducatie.
- Berg, R. van den, Vandenberghe, R. & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural perspective. *School effectiveness and school improvement, 10* (3), 321-351.
- Berg, J. van den & Huisman, J. m.m.v. Mulder, R. (2002). *Herontwerp in de praktijk; een didactisch model voor techniekopleidingen niveau 1 en 2 BOL en BBL*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Berg, J. van den, Biessen, J., Bruijn, E. de & Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden. De kracht van de verbinding*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Berg, N. van den & Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich. Kennis over de vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Berg, J. van den, Huisman, J. & Onstenk, J. (in voorbereiding). *Kennis in het middelbaar beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs. (in voorbereiding).
- Bergenhenegouwen, G.J., Mooijman, E.A.M. & Tillema, H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Bergenhenegouwen, G.J. & Glauqué, M. (2006). Competenties, competent handelen en performancemanagement: een noodzakelijke verbintenis. *Opleiding & Ontwikkeling, 3* (19), 11-14.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of vocational education and training, 61* (3), 267-286.
- Billett, S. (2001a). Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction, 11*, 431-452.
- Billett, S. (2001b). Vocational educators: understanding practice at work. In C. Velde (Ed.), *International perspectives on competence in the workplace. Research, policy and practice* (pp. 41-65). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Boer, P.R. den (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing; Can it be done?* Intreerede door Dr. P.R. den Boer in het kader van het lectoraat Keuzeprocessen bij ROC West Brabant.
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. & Winch, C. (2008). Competence-based vocational education and training (VET): the cases of England and France in a European Perspective. *Vocations and Learning, 1*, 227-244.

- Brownlee, J.M., Berthelsen, D.M. & Boulton-Lewis, G.M. (2008). Epistemological beliefs in child care: Implications for vocational education. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (3), 457-471.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP.
- Bruijn, E. de (2008). Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. In W. Houtkoop, S. Karsten & A.M.L. van Wieringen, (Eds.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs. Jaarboek 2005-2006 van het Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie* (pp. 83-102). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bruijn, E. de (2009). De docent beroepsonderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden. In Hogeschool Utrecht, *De identiteit van de HBO-professional* (pp. 18-24). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bruijn, E. de (in voorbereiding). *Teaching activities and work theories of teachers in innovative vocational education in the Netherlands*. Utrecht: Utrecht University.
- Bruijn, E. de & Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bruijn, E. de & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocation education: Challenges to vocational educators. *Teacher and Teacher Education*, 27, 694-702.
- Bruijn, E. de & Overmaat, M. (2002). *Tussentijdse rapportage op verzoek van de PROO. Onderzoeksrapport 'Intern rendement van krachtige leeromgevingen het in het secundair beroepsonderwijs'*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: CINOP/SCO-Kohnstamm Instituut (intern document).
- Bruijn, E. de, Leeman, Y. & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo. *Pedagogiek*, 26 (1), 45-64.
- Bruijn, E. de, Hermanussen, J. & Venne, L. van de (2008). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003. Eindrapport tranche 2003*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP.
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glauvé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82 (1), 77-96.
- Clarke, L. & Winch, C. (2007). *Vocational education. International approaches, developments and systems*. London/New York: Routledge.
- Collins, A., Brown, J.S & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing. Learning and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Corte, E. de (1990). Ontwerpen van krachtige leeromgevingen. In M.J. Ippel & J.J. Elshout (Red.), *Training van hogere-orde denkprocessen* (pp. 133-149). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dronkers, J. (2008). Sociale ongelijkheid in het onderwijs. In R. Klarus & A. Dieleman, *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de onderwijssociologie* (pp. 153-175). Den Haag: Lemma.
- Elshout-Mohr, M. & Moerkamp, T. (1998). *Een theoretische verkenning van leren leren*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Elshout-Mohr, M. & Hout-Wolters, B.H.A.M. van (1995). Actief leren en studeren: acht soorten instructie-elepisodes, *Pedagogische Studiën*, 72, 273-300.
- Endedijk, M. (2010). *Student teachers' self-regulated learning*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Enthoven, M. & Bruijn, E. de (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and

- communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Educational Action Research*, 18 (2), 289-298.
- Glaudé, M. & Bergenhenegouwen, G.J. (2004). Situationele competentieontwikkeling. Een onderzoek naar een organisatiespecifieke benadering van competentieontwikkeling. In L. Dercksen (Gastred.), *HRD Thema, Competentiegericht leren: de context centraal*, 3 (5), 41-49. Doetinchem: Reed Business Information.
- Grift, W.J.C.M. van der (2010). *Ontwikkelingen van beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie Rijksuniversiteit Groningen. Eindhoven: Lecturis.
- Groeneveld, M.J. & Steensel, K. van (2009). *Kenmerkend mbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van mbo-leerlingen, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.
- Hermanussen, J., Smulders, H. & Bruijn, E. de (2009). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004. Eindrapport tranche 2004*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP.
- Houtkoop, W., Karsten, S. & Wieringen, A.M.L. van (Eds.) (2008). *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs. Jaarboek 2005-2006 van het Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Huisman, J. (2001). *Leren van competenties in het beroepsonderwijs; programmeren, begeleiden en beoordelen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Huisman, J. (2010). *Configuraties mbo-opleidingen*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Huisman, J., Bruijn, E. de, Baartman, L., Zitter, Y. & Aalsma, E. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning, theoretische verdieping*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Huisman, J. & Onstenk, J. (2007). *Kennis in het nieuwe competentiegericht beroepsonderwijs*. Conceptpaper voor de 17^e onderwijssociologische conferentie, 29 en 30 november, te Den Haag. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Koopman, M. (2010). *Students' goal orientations, information processing strategies and knowledge development in competence-based pre-vocational secondary education*. Dissertatie. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo. Hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Lesterhuis, M. (2010). *De docent competent. De opvattingen van docenten die lesgeven aan mbo - niveau 1 en 2*. Master thesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29, 861-878.
- MBO Raad (2010). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. Bunnik: Libertas.
- McDaniel, O., Neeleman, A., Schmidt, G. & Smaling, H. (2009). *De professionaliteit van mbo-docenten in vergelijkend perspectief. Comparatieve analyse van professionaliteit in 9 beroepen in vergelijking tot de MBO-docenten*. Eindrapportage. Amsterdam: CBE consultant.
- Meijden, A. van der, Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J. & Groenenberg, R. (2009). *Beroepsonderwijs in verandering: op weg naar competentiegericht onderwijs; Vierde meting van de CGO-monitor*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Meijden, A. van der, Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J. & Groenenberg, R. (2010). *Cgo langs de meetlat: Op zoek naar de effecten van competentiegericht onderwijs in het mbo*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

- Meijer, P. & Verloop N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 2: het gebruik van het stimulated recall interview in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22 (3), 26-31.
- Meijers, F. (2002). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149-167.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaan leren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*.
- Mulder, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. Den Haag: Elsevier.
- Nieuwenhuis, L. (2006). *Vernieuwend vakmanschap; een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Oratie. Twente: Universiteit Twente.
- Houtkoop W., Karsten S. & Wieringen, A.M.L. van (Eds.) (2008). *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs. Jaarboek 2005-2006 van het Max Gootte Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie* (pp. 157-179). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Min. OCW (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Min. OCW (2008). *Werken aan vakmanschap: Strategische agenda beroepsonderwijs en volwasseneneducatie 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Versteviging van kennis in het onderwijs*. Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *Ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Een flexibeler opleiding- en kwalificatiestelsel voor docenten (v)mbo*. Beknopte notitie ter voorbereiding voor het panel van 19 januari 2010 (intern document).
- Onstenk, J. m.m.v. Blokhuis, F., (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J., Bruijn, E. de & Berg, J. van den (2004). *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden. Achtergronden en theoretische verantwoording*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Poell, R. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren; hoe kan het ook anders*. Oratie. Universiteit van Tilburg.
- Pol, J. van de, Volman, M. & Beishuizen, J. (in druk). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21 (1), 46-57.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Runhaar, P.R. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- Sanden, J.M.M. van der (1997). *Duurzame ontwikkeling van het leervermogen. Leren leren in het technische domein*. Oratie. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Schaap, H., Bruijn, E. de, Schaaf, M.F. van der & Kirschner, P.A. (2009). Students personal professional theories in competence-based vocational education; The construction of personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 481-494.
- Schaap, H., Baartman, L. & Bruijn, E. de (2011). *Students' learning processes during integrated learning in Vocational schools and workplaces*. (In voorbereiding).

- Schaap, H., Bruijn, E. de, Schaaf, M.F. van der & Kirschner, P.A. (2011). *Students personal professional theories in competence-based vocational education: Developing a knowledge base*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Seezink, A. (2009). *Continuing Teacher Development For Competence-Based Teaching. The Role of Teachers in Competence-Based Prevocational Secondary Education*. Dissertatie Universiteit Tilburg. Ridderkerk: Ridderprint.
- Seezink, A. & Sanden, J.M.M. van der (2005). Lerend werken in de docentenwerkplaats: Praktijktheorieën van docenten over competentiegericht voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82 (4), 275-293.
- Sol, Y. & Stokking, K. (2008). *Het handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept. Ontwikkeling, gebruik en opbrengsten van een instrument*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Steehouder P. & Raaphorst, E. (in voorbereiding). *Taal terug op het mbo. s'-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs*.
- Sturing, L., Biemans, H., Mulder, M. & Bruijn, E. de (2010). *Ontwikkeling van een instrument om de mate van competentiegerichtheid van opleidingen in kaart te brengen*. Enschede: Onderwijsresearchdagen 2010.
- Venne, L. van de & Furhi, K. (in voorbereiding). *Verkenning meetinstrument burgerschap mbo. s'-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs*.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning*. Proefschrift. Enschede: Printpartners Ipskamp.
- Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 53-66.
- Wendrich, E., Blom, S., Dieleman, A. & Wardekker, W. (2005) Competentiegericht onderwijs: een reflectie. In W. Veugelers & R. Bosman (Eds.), *De strijd om het curriculum. Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap* (pp. 61-85). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans, J.A. & Mulder, M. (in voorbereiding). Using an instrument to analyse competence-based study programmes; experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies* 42 (6).
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131-175.
- Wubbels, T., Brok, P. van den, Veldman, I. & Tartwijk, J. van (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12, 407-433.

Geraadpleegde websites:

- www.bekwaamheidsdossier.nl
- www.kwalificatiesmbo.nl
- www.lerarenweb.nl/lerarenweb-sbl.html
- www.mboraad.nl
- www.mbo2010.nl
- www.onderwijsraad.nl

- www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/02/16/actieplan-mbo-focus-op-vakmanschap-2011-2015.html
(Actieplan mbo focus op vakmanschap 2011 -2015)

Lijst met afkortingen

Aoc	Agrarisch opleidingscentrum
Aka	Arbeidsmarkt gekwalificeerd assistent
Avo	Algemeen vormend onderwijs
Bbl	Basisberoepsgerichte leerweg (vmbo) of: beroepsbegeleidende leerweg (mbo)
BIO	Wet beroepen in het onderwijs
Bol	Beroepsopleidende leerweg
Bve	Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
Ecbo	Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Hbo	Hoger beroepsonderwijs
Mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
LPBO	Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs
Roc	Regionaal opleidingscentrum
OCW	(Ministerie van) Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Vmbo	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs