



Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap

Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo



Colofon

Titel	Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo
Auteurs	Erica Aalsma, José van den Berg en Elly de Bruijn
Datum	Augustus 2014
Ontwerp	Design Crew
ISBN/EAN	978-94-6052-083-9
Bestellen	Via info@ecbo.nl o.v.v. bestelnummer A00771 / ecbo.14-198



Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch

T 073 687 25 00
info@ecbo.nl
www.ecbo.nl

© ecbo 2014

Overname van teksten, ideeën en resultaten uit deze publicatie is vrij toegestaan, mits met bronvermelding.

Inhoudsopgave

	Woord vooraf	5
	Inleiding	9
1	Mbo-studenten opleiden naar vakmanschap	13
	1.1 Kenmerken van het opleidingsproces van de student mbo	13
	1.2 Rol, taak en verantwoordelijkheid van de opleider in het mbo	17
2	Sleutels voor het opleiden naar vakmanschap	21
	2.1 Verbindend perspectief	21
	2.2 Uitleg conceptueel model	23
3	Professionalisering vanuit zicht op het geheel	29
	3.1 Betekenis van het conceptueel model op individueel niveau	29
	3.2 Betekenis van het conceptueel model op organisatieniveau	33
	3.3 Betekenis van het conceptueel model voor het opleiden en professionaliseren	37
4	Tot slot	45
	Literatuur	49
	Bijlage 1: Geraadpleegde experts	57
	Gebruikte afkortingen	61



ning
Advi
n
odisch
Onc
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
io et
Ar be
tsCen
r Sch
i e v

Woord vooraf

Onderscheidend voor het beroepsonderwijs is dat het leerproces van studenten in het perspectief staat van kwalificeren tot startend beroepsbeoefenaren en dat het leren en begeleiden van dat leren plaatsvindt op school én op de werkplek. In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is het aandeel leren op de werkplek aanzienlijk. Het gaat om 80% in de beroepsbegeleidende leerwegen (bbl) met 30,6 % van de studentenpopulatie en om minimaal 20% tot maximaal 60% in de beroepsopleidende leerwegen (bol) met 69,4% procent van de studentenpopulatie.¹ Zowel de docenten in onderwijsinstellingen als praktijkopleiders/werkbegeleiders² in leerbedrijven spelen een belangrijke rol in het opleidingsproces van mbo-studenten.

Een hiermee verbonden kwaliteitsvraagstuk is wat het onderscheidend kenmerk betekent voor de expertise van docenten/ praktijkopleiders. Centrale vragen zijn vervolgens: wat is deze expertise? En hoe is deze expertise (door) te ontwikkelen? In deze verkenning beantwoorden we deze vragen vanuit het standpunt dat docenten en praktijkopleiders gelijkwaardige bijdragen leveren aan het opleidingsproces van mbo-studenten. Vertrekpunt is niet de historisch gegroeide taak- en verantwoordelijkheidstoedeling tussen onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen, kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven en brancheorganisaties, waarbij de focus ligt op de expertise van óf docenten, óf praktijkopleiders. Vertrekpunt van deze verkenning is de beroepspraktijk waartoe mbo-studenten worden opgeleid en de expertise die nodig is om studenten op te leiden tot startend beroepsbeoefenaren. Afgeleid daarvan is de vraag aan de orde hoe de expertise (door) te ontwikkelen bij degenen die een rol spelen in het opleidingsproces van mbo-studenten. In deze verkenning positioneren we het mbo als de opleidingsroute naar vakmanschap, zonder daarmee te zeggen dat het mbo opleidt tot vakmanschap. Vakmanschap ontwikkelt zich in de beroepspraktijk, het mbo legt daarvoor de basis.

Een dergelijk verbindend perspectief op het opleiden naar vakmanschap vergt een gefundeerd kader dat recht doet aan het eigene van het mbo en aan de bijdragen die onderwijs en bedrijfsleven leveren aan het opleidingsproces van mbo-studenten. Voor het tot stand brengen van dit kader zijn verschillende expertises vanuit onderwijs en bedrijfsleven, theorie en praktijk, samengebracht. De voorliggende publicatie is het resultaat van de samenwerking tussen Erica Aalsma, onderwijsontwerper vanuit haar eigen bedrijf 'De Leermeesters', Elly de Bruijn, lector beroepsonderwijs aan de Hogeschool Utrecht en bijzonder hoogleraar pedagogisch-didactische vormgeving van beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en levenslang leren aan de Universiteit Utrecht en José van den Berg, praktijkgericht onderzoeker bij het Expertisecentrum Beroepsonderwijs. Gevoed door literatuurverkenning en reflecties van experts uit onderwijs en bedrijfsleven, wetenschappers en praktijkdeskundigen is in antwoord op de centrale vragen een conceptueel model ontwikkeld om de expertise (ontwikkeling) van docenten en praktijkopleiders in het mbo te duiden.

1 Bewerking BRON-data door ecbo.

2 We gebruiken vanaf hier de term praktijkopleider voor alle professionals die de student in het werk begeleiden. Zie voor uitleg terminologie pagina 10.

De auteurs hebben aan den lijve ervaren dat een verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap *out-of-the-box*-denken vergt. Het is nu aan de lezers om hun eigen referentiekader, vanuit onderwijs óf bedrijfsleven, te spiegelen aan de begrippen en aan het conceptueel model dat zij in deze publicatie presenteren.

Henny Morshuis
Directeur a.i. Expertisecentrum Beroepsonderwijs



on
iescor
Exam
h inno
d erwi
B
ontw
bevolk

verv

op he

lings-

Ad
ee rom
hodisc

e

weze

ming

eroeps

O

eerde

arktge

We

Th eo

n Ople

o r

atieve

tweed

leider

nt

t ijk vc

dviest

r m

tkomir

eidsm

trum

ool

van



ning
Advi
n
odisch
Onc
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
io et
Ar be
tsCen
r Sch
i e v

Inleiding

“Goed onderwijs is voor een belangrijk deel afhankelijk van de leerkrachten, docenten en onderwijsondersteuners. Als er één sector is waar ‘het product’ afhankelijk is van de kwaliteit van zijn makers, is dat het onderwijs wel.”³ Zowel in beleid als praktijk wordt onderkend dat de kwaliteit van docenten een belangrijke sleutel is voor het verhogen van de kwaliteit van het primaire onderwijsproces.⁴ Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) stelt in zijn beleid de kwaliteitsverhoging van het onderwijs centraal en focust daarbij op het versterken van de kwaliteit van docenten. Ook in onderwijsinstellingen staat, versterkt door het Nationaal Onderwijsakkoord 2013⁵, de professionalisering van docenten op de agenda.⁶

Doel en inhoud van de verkenning

Met deze brede aandacht voor kwaliteitsverbetering van onderwijs is ook de kwaliteit van het beroepsonderwijs in beeld. Het beroepsonderwijs kent een aantal specifieke kenmerken: een drievoudige kwalificeringsopdracht, sterke heterogeniteit en een gedifferentieerde beroepsgerichte kwalificatiestructuur (vergelijk ook De Bruijn, 2006, 2013; Glaudé, Van den Berg e.a., 2011, Nieuwenhuis, Coenen e.a., 2012).

Het kwalificeren van studenten tot startend beroepsbeoefenaren is niet mogelijk als leren alleen in een schoolse context of alleen in een werkcontext plaatsvindt. Beide omgevingen zijn van belang, omdat zij ieder voor zich andere leerprocessen faciliteren: ze zijn complementair (Aarkrog, 2005). Om de kwaliteit van het beroepsonderwijs te kunnen verbeteren, is het dus van belang om te weten wat de betekenis van de verschillende contexten is voor het opleiden van studenten.

Leidend voor het leren in beide contexten is de beroepspraktijk waartoe mbo-studenten worden opgeleid en gekwalificeerd. De kracht van het opleiden in een specifieke – werk- en/of schoolgerelateerde – omgeving is verbonden aan de aard en dynamiek van de desbetreffende context en wordt gekleurd door kenmerken van de beroepspraktijk en van de studentenpopulatie. Uitdaging voor het middelbaar beroepsonderwijs is om de relatie tussen het leren in een schoolse context en het leren in een werkcontext zodanig vorm te geven dat mbo-studenten optimaal ondersteund worden in hun ontwikkeling tot gekwalificeerd en startbekwaam vakman (m/v) (vergelijk ook De Bruijn, 2013, p. 54; De Bruijn & Nieuwenhuis, 2014).

Het beroepskwalificerende doel en de tweeledige context van het beroepsonderwijs zijn van invloed op de expertise die van docenten en praktijkopleiders wordt gevraagd. Het gewenste handelingsrepertoire en de benodigde kennisbasis zijn in beide contexten niet identiek. Ze dienen elkaar te versterken om fragmentatie in het opleidingsproces van studenten te voorkomen. Dit veronderstelt dat docenten en praktijkopleiders hun – contextgerelateerde – expertise inzetten vanuit

3 Klarus & Weijzen, 2012, p. 17.

4 Martens, 2010; Scheerens, Luyten & Van Ravens, 2011; Onderwijsraad, 2011b.

5 <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2013/09/19/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs.html>.

6 McDaniel, 2009.

zicht op de beroepspraktijk. Opleiden vanuit dat perspectief draagt ertoe bij dat er een rode draad ontstaat in het opleidingsproces van mbo-studenten.

Doel van deze verkenning is om de expertise die nodig is om het opleidingsproces naar vakmanschap te realiseren, conceptueel in kaart te brengen. Daarmee willen we een fundament leggen onder de (door)ontwikkeling van de expertise van docenten en praktijkopleiders in het mbo.

Toelichting gehanteerde begrippen

Een verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap vergt begrippen die recht doen aan het onderscheidend karakter van het mbo en aan de bijdragen die onderwijs en bedrijfsleven leveren in het opleidingsproces van mbo-studenten.

In deze verkenning wordt het begrip ‘opleider in het mbo’ gebruikt voor professionals in het mbo die studenten begeleiden in hun leer- en ontwikkelingsproces tot startend beroepsbeoefenaar. Hieronder worden zowel opleiders verstaan die werkzaam zijn in mbo-instellingen en hun professionele identiteit ontleen aan het opleiden van (jonge) mensen, als opleiders die hun professionele identiteit grotendeels ontleen aan hun werkervaring in de beroepspraktijk en dit combineren met opleiden. Het laatste type opleider is meestal werkzaam in een leerbedrijf, maar kan ook – als instructeur of praktijkdocent – in dienst zijn bij een mbo-instelling. Voor beide typen zijn in het mbo verschillende benamingen in omloop. Veel voorkomende termen voor het eerste type opleider zijn docent, begeleider beroepspraktijkvorming (bpv), coach, leraar, studieloopbaanbegeleider. Voor het tweede type zijn dat: instructeur, praktijkopleider, leermeester, werkbegeleider. Onderzoeken en beleidsdocumenten waaraan we in deze verkenning refereren, hebben soms betrekking op specifieke groepen opleiders. Waar dit het geval is, benoemen we dat expliciet.

Het begrip ‘professie’ heeft betrekking op het beroep van de opleider in het mbo. Het begrip professie is gekozen omdat in de context van het mbo het begrip ‘beroep’ vooral gebruikt wordt om het beroepenveld te typeren waartoe mbo-studenten worden opgeleid. Het begrip sluit aan bij de beroepentheorie van Mok. Hij definieert een beroep – in deze verkenning professie genoemd – als: “een geïnstitutionaliseerd en gelegitimeerd kader rond een bepaald deel van de maatschappelijke arbeidsverdeling (het taakveld), dat een aantal mensen (de beroepsgroep) tegenover anderen beschouwt als een geheel van domeinen dat hun toebehoort” (Mok, Blees-Booij & Vrieze, 2009, p. 405). Hierbij zijn vakmanschap, beroepsethiek en beroepscultuur inbegrepen. In deze verkenning verwijst het begrip ‘professie’ naar de expertise van de beroepsgroep en niet naar de deskundigheid van individuele opleiders in het mbo.

Tot slot wordt het begrip ‘expertise’ gebruikt als verwijzing naar het vakmanschap van de opleider in het mbo. De keuze voor het begrip expertise is gemaakt omdat in de mbo-context het begrip ‘vakmanschap’ wordt gehanteerd om het doel van het opleidingsproces van studenten te duiden. Expertise verwijst in principe naar een bepaald niveau van beheersing (vergelijk Dreyfus & Dreyfus, 1980; Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993) maar wordt ook wel, evenals professionaliteit en deskundigheid, als alternatief voor vakmanschap gebruikt (Nieuwenhuis, 2012). In het kader van deze verkenning is het begrip ‘expertise’ synoniem voor het vakmanschap van de opleider in het mbo.

Leeswijzer en verantwoording

De inhoudelijke betooglijn in deze verkenning is als volgt. De focus ligt op datgene dat onderscheidend is voor het beroeps- onderwijs: het opleidingsproces van studenten in het perspectief van kwalificeren tot startend beroepsbeoefenaren en het leren en begeleiden dat plaatsvindt op school én op de werkplek. Het opleidingsproces van mbo-studenten is gekozen als vertrekpunt voor het antwoord op de vraag ‘wat is de expertise van de professie opleider in het mbo?’ Daarvan afgeleid komt de vraag naar de (door)ontwikkeling van deze expertise aan de orde.

Hoofdstuk 1 gaat binnen de gekozen redenering eerst in op een aantal kenmerken van het opleidingsproces van mbo-studenten. Afgeleid daarvan wordt stilgestaan bij de rol, taak en verantwoordelijkheid van opleiders, die nodig zijn om mbo-studenten optimaal te begeleiden in het opleidingsproces tot vakman (m/v). Het eerste hoofdstuk levert daarmee de ingrediënten om de expertise van de professie opleider in het mbo in kaart te brengen.

Uit welke onderscheiden expertisegebieden de professie opleider in het mbo is opgebouwd en hoe deze expertisegebieden zich tot elkaar verhouden, lichten we toe in het eerste deel van hoofdstuk 2. In het tweede deel van dit hoofdstuk staat de visualisatie daarvan centraal: een conceptueel model, met een inhoudelijke duiding van elk expertisegebied en van de relaties tussen de – te onderscheiden maar niet te scheiden – expertisegebieden.

Wat de betekenis is van het conceptueel model voor de professionele (door)ontwikkeling van opleiders in het mbo, komt in hoofdstuk 3 aan de orde. Deze betekenis wordt in drie opeenvolgende paragrafen besproken vanuit een individueel, organisatie- en stelselperspectief. Daarbij komen ook de partijen aan de orde die elk met eigen taakstellingen en verantwoordelijkheden betrokken zijn bij de professionalisering van opleiders in het mbo: de centrale overheid, mbo-instellingen voor beroepsonderwijs, kenniscentra/brancheorganisaties en lerarenopleidingen.⁷ Het hoofdstuk levert aandachtspunten, lacunes en knelpunten op, waarvan een ontwikkelagenda is af te leiden voor elke partij die betrokken is bij professionalisering van opleiders in het mbo. Hoofdstuk 4 tot slot, gaat in op de hoofdlijnen van deze agenda.

Voor deze verkenning raadpleegden we wetenschappelijke studies en beleids- en praktijkbronnen, zie de literatuurlijst. Ook voerden we gesprekken met experts uit onderwijs en bedrijfsleven, die conceptuele modellen ontwerpen of onderzoek doen naar de expertise van docenten en praktijkopleiders in het mbo, zie bijlage 1. In deze gesprekken hebben we de reikwijdte verkend van de expertise die nodig is om studenten op te leiden naar vakmanschap. Beide typen bronnen zijn in een iteratief proces benut om tot synthese van bestaande inzichten te komen. Dit proces van pendelen tussen theorie en praktijk, heeft een model opgeleverd voor de expertisegebieden van opleiders in het mbo. Het model heeft descriptieve en prescriptieve kenmerken. Het beschrijft de bestaande praktijk van expertise die opleiders in het mbo inzetten, én presenteert een verbindend perspectief op de inzet van expertise. Dit normatieve perspectief is ontleend aan kenmerken van opleiden naar vakmanschap. Daarmee verbonden theoretische concepten worden in de betreffende hoofdstukken kort toegelicht, onder verwijzing naar de geraadpleegde bronnen.

⁷ Nog onduidelijk is wat de door de minister van OCV aangekondigde herstructurering van de kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven gaat betekenen voor het professionaliseren van praktijkopleiders, een taak die door kenniscentra werd vervuld. Zie voor informatie over de herstructurering van de kenniscentra: <http://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/detail.jsp?id=2014D01910&did=2014D01910>



HOOFDSTUK

01

ning
Advi
n
odisch
Ond
veze n
nli jk
oepe b
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
lo et
Ar be
tsCen
r Scho
i e v

Mbo-studenten opleiden naar vakmanschap

Het middelbaar beroepsonderwijs leidt studenten op naar vakmanschap in de context van een drievoudige kwalificeringsopdracht: beroepskwalificering, maatschappelijke participatie en leven lang leren. Dit leidt tot opleidingsprocessen in meerdere leer-(werk)contexten en tot een diversiteit aan vak- en kennisinhouden. De opdracht voor opleiders in het beroepsonderwijs is om het onderwijs niet gefragmenteerd aan te bieden, maar een voor studenten betekenisvol aandeel te leveren in het geheel van kennis, vaardigheden, overtuigingen, inzichten en beroepsmatige dilemma's dat nodig is om een gekwalificeerd en startbekwaam vakman (m/v) te worden. Dit stelt eisen aan ontwerp en inhouden van het opleidingsproces van de student. Deze eisen hebben op hun beurt invloed op de rol, taak en verantwoordelijkheid van de opleiders die daarbij betrokken zijn.

1.1 Kenmerken van het opleidingsproces van de student mbo

Recht doen aan de drievoudige kwalificeringsopdracht

De drievoudige kwalificeringsopdracht van het mbo zorgt ervoor dat het beroepsonderwijs geen functie- of bedrijfstrainingen verzorgt, maar een brede basis legt om als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen participeren in de maatschappij en desgewenst na de initiële opleiding verder te leren. Het opleiden tot een – betere – beroepsbeoefenaar is het primaire proces van een beroepsopleiding. Toerusting tot maatschappelijke participatie en tot vervolgstudie kan onderdeel vormen van dat primaire proces door het opleidingsproces breder op te vatten dan ambachtelijk vakmanschap (vergelijk Turkenburg, 2014) en daaronder ook processen van zelfsturing en identiteitsvorming te verstaan (vergelijk Colley, James e.a., 2003; Meijers, Kuijpers & Winters, 2010; De Bruijn, 2013). Dit laat onverlet dat het opleidingsproces begrensd is: vakmanschap ontwikkelt zich tijdens de beroepsuitoefening, de mbo-opleiding legt de basis.

Rekening houden met differentiaties in het opleidingsproces

Het opleidingsproces in het mbo is niet alleen breed, maar ook gedifferentieerd. Het opleidingsaanbod van het mbo heeft betrekking op een veelheid van beroepssectoren en is gebaseerd op beroepsgerichte kwalificaties. Na de onlangs ingezette herziening van de kwalificatiestructuur zijn er anno 2014 in totaal 183 kwalificatiedossiers en 508 beroepsprofielen.⁸ Dit is 18% minder dan het aantal dossiers vóór 2013, maar illustreert nog steeds de reikwijdte van het beroepenveld waartoe het mbo opleidt. Het mbo heeft opleidingen op vier niveaus: entreeopleidingen, niveau 2, 3 en 4. Voor deze niveaus gelden verschillende toelatingseisen. Ook de opleidingsduur verschilt en loopt uiteen van een half tot maximaal vier jaar. Studenten kunnen kiezen uit een beroepsopleidende leerweg (bol) en een beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Bij de bbl werken studenten drie of vier dagen per week in een bedrijf en volgen zij de rest van de week leeractiviteiten op school.

⁸ www.s-bb.nl, juli 2013.

Bij de bol brengen studenten meer tijd op school door en brengen zij wat zij geleerd hebben in de praktijk via stages. De stage vormt 20% tot maximaal 60% van de opleiding.⁹ Van de 523.000 mbo-studenten in het schooljaar 2012-2013 volgt ruim twee derde de bol-opleiding en een derde de bbl-route.¹⁰

Het gedifferentieerde karakter onderscheidt het mbo van het algemeen voortgezet onderwijs (avo), maar ook van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), waar de directe verbinding met het beroep ontbreekt omdat het vmbo niet voor een startkwalificatie opleidt. Met uitzondering van de trajecten waarin vmbo en mbo als doorlopende opleidingstrajecten zijn vormgegeven. Zie hiervoor de *Doorstroomatlas vmbo*, waarin de onderwijsloopbanen van vmbo'ers in kaart zijn gebracht (Min. OCW, 2012a).¹¹

Leerprocessen organiseren in context van school én bedrijf

Binnen het opleidingsproces van de student zijn leercontexten van belang die zich in een schoolse omgeving en in een beroepsmatige omgeving bevinden. Deze contexten kunnen worden gepositioneerd op een schaal die zich uitstrekt van 'geconstrueerd' naar 'realistisch'. Geconstrueerde contexten zijn omgevingen waarin het echte beroepsproces er niet is, hooguit op papier of als simulatie en sterk gecontroleerd. In deze contexten wordt de rijke werkelijkheid gereconstrueerd en is ruimte voor reflectie en verdieping. In realistische contexten zijn de werk(beroeps)processen in hun volledige, complexe realiteit te vinden (Zitter & Hoeve, 2012). Hier wordt de theoretische kennis verbonden aan praktijkkennis en leert de student de 'kleur, geur en smaak' van het werkveld kennen (De Bruijn, 2009).

Zitter en Hoeve (2012) stellen dat leren in een schoolse, geconstrueerde context te typeren is als doelbewust, aangestuurd vanuit een formeel curriculum, met de nadruk op expliciete kennis en algemene vaardigheden. Leren in een realistische beroepscontext wordt door deze auteurs getypeerd als niet-intentioneel en min of meer informeel. Het betreft het leren van professionals die in de beroepscontext werkzaam zijn. De nadruk ligt in dat geval op impliciete kennis en gecontextualiseerde activiteiten, zoals het hanteren van professioneel gereedschap en samenwerkend leren. Ook andere auteurs onderstrepen het eigen karakter van leren in een schoolse en in een werkcontext. "Participating in tasks in the workplace can only lead to the development of some competencies while others can only be developed outside the workplace. Accordingly, school is an important supplement to learning in the workplace", aldus Aarkrog (2005, p. 145). Te beargmenteren is dat leren van studenten in een realistische beroepscontext ook aangestuurd en als intentioneel getypeerd kan worden als studenten praktijkopdrachten uitvoeren en de reflectie daarop wordt georganiseerd.

Opbouwen van een brede geïntegreerde kennisbasis

Onderzoek naar ontwikkeling van professionele expertise laat zien dat een expert beschikt over een gedegen kennisbasis. Een expert kan zijn kennis in verschillende contexten toepassen, en daar relaties tussen leggen (Boshuizen, Schmidt e.a., 1995; Huisman, De Bruijn e.a., 2010). Dit betekent dat het opleidingsproces erop gericht is beginnende beroepsbeoefenaren af te leveren die al een zekere kennisbasis bezitten en in staat zijn deze kennisbasis verder uit te breiden tijdens hun loopbaan (Huisman, De Bruijn e.a., 2010).

Kennisverwerving in het leerproces van de student staat dus in het perspectief van de vorming tot startend beroepsbeoefenaar waarbij de technisch-instrumentele dimensie: 'wat moet ik weten en hoe moet ik het doen', verbonden is met een normatieve dimensie: 'wie en hoe wil ik zijn in dit beroep' (De Bruijn, 2013; Van Kan, in druk). Huisman, Onstenk en Van den Berg (in voorbereiding) gaan in op de kenniscomponenten in dit leerproces en geven aansluitend bij de vier soorten kennis die de OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*, onderscheidt (OECD, 1996), voorbeelden die in het opleidingsproces van mbo-studenten aandacht verdienen:

⁹ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/middelbaar-beroepsonderwijs/opleidingen-niveaus-en-leerwegen-in-het-mbo>

¹⁰ Bewerking BRON-data door ecbo.

¹¹ <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/06/29/doorstroomatlas-vmbo-de-onderwijsloopbanen-van-vmbo-ers-in-kaart-gebracht.html>

- *Know what*: feiten, wat is het, hoe heet het, wat zijn verschillen? Deze kennis staat ook wel bekend als declaratieve kennis. Het gaat hier om namen en begrippen die op de een of andere manier moeten worden overgedragen.
- *Know why*: wetten, principes, processen. Het gaat hier om het leren van aan het beroep gerelateerde disciplinekennis: wiskunde, voedingsleer, mechanica; om de kennis die begrip en inzicht geeft.
- *Know how*: operationele kennis en bekwaamheid. Het gaat hier om hoe de kennis toe te passen, om hoe doe je dingen, om procedurele kennis, de kenmerken van de productiecyclus en het takenpakket. Ook kennis van communicatie, taal, omgang hoort hier bij, en ook het ingroeien in waarden en normen van de beroepsgroep.
- *Know who*: bij wie of waar moet je zijn als je iets gedaan wilt krijgen, meer wilt weten, toegang wilt krijgen tot de arbeidsmarkt enzovoort: werkproceskennis, kennis over organisaties, kennis over sociale relaties, en het ontwikkelen van eigen accenten en het kijken naar jezelf en je ontwikkeling.

De auteurs beargumenteren dat in het opleidingsproces van mbo-studenten alle vier de soorten kennis van belang zijn. Het gaat zowel om:

- het leren van aan het beroep gerelateerde disciplinekennis: wiskunde, voedingsleer, mechanica;
- procedurele kennis: hoe de kennis toe te passen;
- communicatie: taal, omgang;
- werkproceskennis: de kenmerken van de productiecyclus en het takenpakket;
- het ingroeien in waarden en normen van de beroepsgroep;
- het ontwikkelen van eigen accenten en het kijken naar jezelf en je ontwikkeling;
- het investeren in relaties en netwerken (De Bruijn, 2013; Petit & Van Esch, 2013).

In het dagelijks taalgebruik wordt het begrip 'kennis' in het mbo vaak geassocieerd met parate vakkennis of wordt kennis opgevat als 'de theorie' (Huisman, Onstenk & Van den Berg, in voorbereiding). Daarmee wordt kennis op school gesitueerd en praktijk op de werkplek in het bedrijf. De werkelijkheid is genuanceerder: kennisontwikkeling vindt op meerdere manieren en in meerdere contexten plaats (De Bruijn, 2013; Petit & Van Esch, 2013). De opdracht voor het beroepsonderwijs is om te ondersteunen dat lerenden de relatie verschillende soorten kennis met elkaar verbinden (zie ook Schaap, Van Schaik & De Bruijn, 2014).

Stimuleren in de ontwikkeling van een persoonlijke professionele theorie

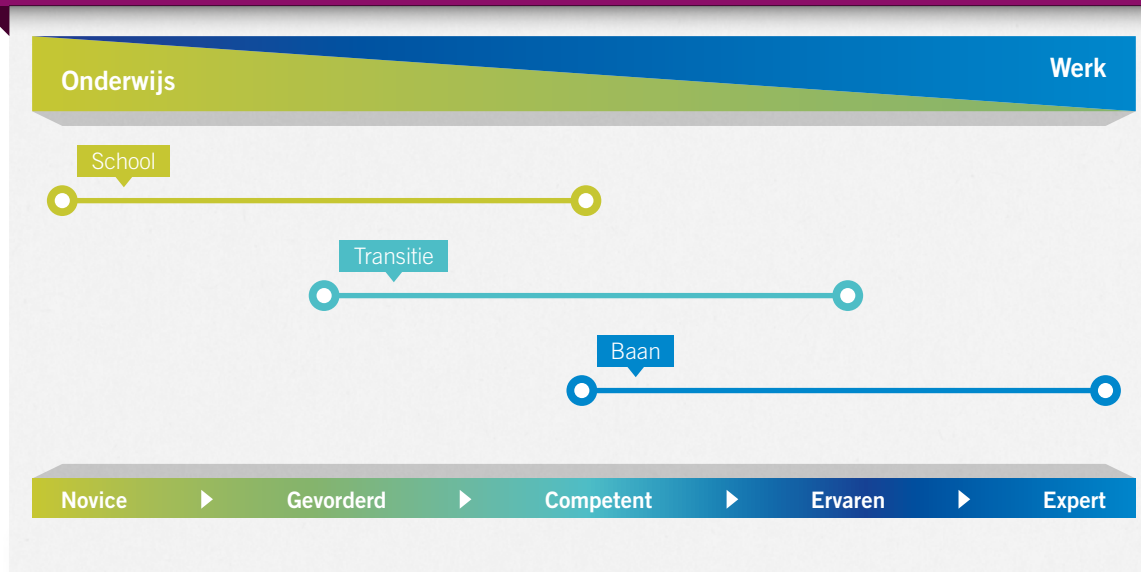
Bij leren voor een beroep gaat het om meer dan de ontwikkeling van kennis in de betekenis van theorie. Ook kennis in de vorm van overtuigingen, inzichten en beroepsmatige dilemma's is van belang voor een aankomend professional. Het resultaat van processen van integreren en verinnerlijken van deze verschillende elementen van beroepsontwikkeling, noemen Schaap, De Bruijn e.a. (2009) een persoonlijke professionele theorie (PPT). In dit concept staat 'persoonlijk' voor het gegeven dat kennisontwikkeling een proces van verinnerlijking is waarin kennis subjectief wordt: persoonlijke betekenis krijgt. Professioneel staat voor het gegeven dat kennisontwikkeling een proces van socialiseren is in een werkgemeenschap. Theorie staat voor de wijze waarop kennis zich organiseert, verbindt met bestaande kennis en opgeslagen wordt in het geheugen. Een PPT werkt als een referentiekader voor beroepsmatig handelen, om te begrijpen, te duiden en richting te geven (De Bruijn, 2013). Ontwikkeling van een professionele theorie heeft een directe relatie met beroepsidentiteitsontwikkeling (vergelijk Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Van der Sanden, 2004) waarin verinnerlijking – het persoonlijke in de PPT – en socialiseren – het professionele in de PPT – een plaats hebben. Het begrip 'beroepsidentiteit' heeft betrekking op hoe de beroepsgroep, dan wel de individuele leden van de beroepsgroep zichzelf zien als professional en wordt gevormd door algemeen geldende normen en waarden van een beroep. Zo heeft ook de professionele theorie tegelijkertijd unieke, persoonsgebonden en gemeenschappelijke kenmerken.

Activeren van het ontwikkelingsproces naar vakmanschap

Expertise kenmerkt zich door adequaat beroepsmatig handelen en goed ontwikkelde vaardigheden op basis van een

stevige persoonlijke professionele theorie. In de ontwikkeling van vaardigheden wordt ook wel verwezen naar Ericsson, Krampe en Tesch-Romer (1993) die dat benoemt als een proces van *deliberate practice*, wat iets anders is dan 'gewoon' ervaring opdoen. Het gaat dan om een vorm van gerichte training waarbij de oefening precies gericht is op datgene wat nog geleerd moet worden en veelvuldig herhaald moet worden met onmiddellijke en informatieve feedback op de uitvoering. Het ontwikkelingsproces naar vakmanschap als geheel wordt vaak onderscheiden in een aantal fasen. Een van de bekende indelingen is die van 'novice' tot 'expert' met vijf onderscheiden fasen: 1) beginnend, 2) gevorderd, 3) competent, 4) vakbekwaam en 5) expert (Dreyfus & Dreyfus, 1980; Benner, 1982). Nieuwenhuis (2012) zette deze fasen af tegen de ontwikkeling in de beroepsloopbaan van de start met een beroepsopleiding tot en met een aantal ervaringsjaren, zie figuur 1.1.

Figuur 1.1 Wegen naar vakmanschap



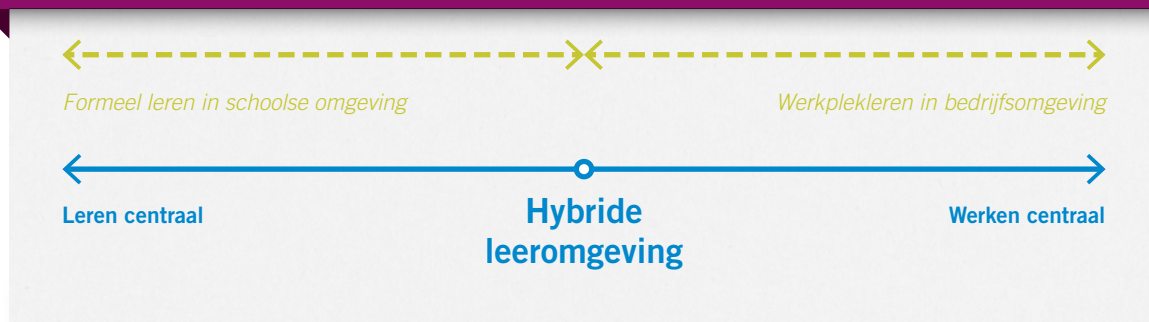
Bron: Nieuwenhuis, 2012.

Leren vormgeven op het snijvlak van praktijk en theorie

In beroepsmatig handelen komen specifieke kennis, vaardigheden en houdingen samen (Baartman & De Bruijn, 2011). Het ontwikkelen van beroepsmatig handelen, kan beschouwd worden als een voortdurend en wederkerig proces van contextualiseren en conceptualiseren (Schaap, Van Schaik & De Bruijn, 2014). Dat wil zeggen: relaties leggen tussen de ervaringen die opgedaan worden in de realistische beroepspraktijk en experimenteren met wat is aangedragen vanuit de theorie, ervaringen van collega's of dat wat je in andere contexten leert. En ook: theoretische modellen en begrippen toepassen en specificeren in concrete taken en specifieke situaties en ervaringen abstraheren en vertalen naar theoretische begrippen en modellen (De Bruijn, 2013; De Bruijn & Nieuwenhuis, 2014). De Bruijn spreekt in dit kader over leren op en over grenzen. De auteur wijst erop dat je de verschillen tussen contexten en leerprocessen niet alleen op elkaar kunt laten sluiten en soepel in elkaar over kunt laten gaan – als beoogd in hybride leeromgevingen of leerafdelingen in een bedrijf –, maar dat je deze ook productief kunt maken door de verschillen betekenisvol te maken (in navolging van Akkerman & Bakker, 2011; Bakker & Akkerman, 2014). Het leerpsychologisch begrip 'constructieve frictie' verwijst naar eenzelfde mechanisme van productief en betekenisvol maken van verschillen (Vermunt & Verloop, 1999). De ervaringen

met leeromgevingen die de verschillende elementen van formeel, schools leren en informeel, werkpleklernen, verweven tot een coherent programma, laten zien hoe het studenten helpt in hun leerproces als de leeromgeving de onderlinge verbanden inzichtelijk maakt. In hybride leeromgevingen worden schoolse leerprocessen verweven met leerprocessen in de beroepspraktijk. Daarmee beweegt het perspectief in deze leeromgevingen zich balancerend tussen enerzijds het werken centraal en anderzijds het leren centraal (Aalsma 2011; Zitter & Hoeve, 2012; Zitter, Hoeve & Aalsma, in voorbereiding).

Figuur 1.2 Het verweven van leer- en werkprocessen



Bron: Zitter & Hoeve, 2012.

Leerprocessen vormgeven vanuit geheel naar delen

Van Merriënboer (2005, p. 4) stelt dat veel onderwijsmodellen een complex leerstofdomein in kleine eenheden uiteenrafelen – bijvoorbeeld onthouden van een feit, toepassen van een procedure, begrijpen van een concept –, waarna onderwijsmethoden gekozen worden om elke eenheid afzonderlijk te onderwijzen. Bijvoorbeeld uit het hoofd leren, oefenen of probleem oplossen. Voor complexe vaardigheden of professionele competenties corresponderen de eenheden met deeltaarigheden en studenten oefenen slechts één of een beperkt aantal deeltaarigheden tegelijkertijd. “Het probleem met deze gefragmenteerde benadering is dat er voor de meeste professionele competenties juist heel veel interacties tussen de verschillende aspecten bestaan en er dus een zeer groot beroep gedaan wordt op de coördinatie van (deel)-vaardigheden, kennis en houdingen.” Volgens Van Merriënboer is het in het belang van de student dat het beroeps-onderwijs zich niet primair richt op het bereiken van afzonderlijke, specifieke leerdoelen, maar juist op geïntegreerde, algemene leerdoelen die *transfer* van het geleerde mogelijk maken. Hij betoogt dat je studenten beter in staat stelt om nieuwe problemen op te lossen als het onderwijsmodel gericht is op het bereiken van geïntegreerde, algemene leerdoelen die transfer van het geleerde mogelijk maken.

1.2 Rol, taak en verantwoordelijkheid van de opleider in het mbo

De primaire verantwoordelijkheid van een opleider in het mbo is studenten op te leiden naar vakmanschap. Daarin te vervullen rollen en taken zijn af te leiden van de eisen die het opleiden naar vakmanschap stelt aan het ontwerp en de inhoud van het opleidingsproces. In deze paragraaf een overzicht van de kernrollen en kerntaken van een opleider in het mbo.

Rolmodel zijn voor de beginnende beroepsbeoefenaar

Binnen zijn primaire taak heeft de opleider een sterke voorbeeldfunctie, is een rolmodel voor de beginnende beroepsbeoefenaar en een bron van inspiratie voor het verwerven van inzicht in en betrokkenheid bij het beroep waarvoor je leert (vergelijk Van Kan, in druk). Roefs (2010, p. 15) zegt hierover: “Voor de keuzes die ze in hun leven of loopbaan hebben

gemaakt, verwijzen mensen vaak naar een inspirerende docent. (...) Het zijn docenten die een concrete interesse weten aan te wakkeren of die – meer algemeen – een nieuwe blik op de wereld bieden. Met passie brengen zij hun vak tot leven, waardoor er veel te ontdekken valt. Leerlingen of studenten leren om verbanden te leggen, ze worden uitgedaagd, hun nieuwsgierigheid wordt aangemoedigd of ze leren van de fouten die ze konden maken.”

Het beroepsperspectief centraal stellen

Bijdragen aan het proces van beroepsontwikkeling en vorm geven aan leren vanuit het geheel naar de delen, impliceert dat opleiders vertrouwd zijn met de beroepspraktijk waarvoor zij opleiden. Dat stelt hen in staat studenten aan te spreken vanuit het beroepsperspectief, professioneel handelen te stimuleren, vaardigheden aan te leren en studenten wegwijs te maken in het verschil tussen de theoretische benadering van een vraagstuk en de pragmatische handelwijze in de context van een beroep. Op deze wijze introduceren opleiders studenten stap voor stap in de specifieke wereld van het gekozen beroep en ondersteunen zij hen in het ontwikkelen van een persoonlijke professionele theorie. De Bruijn (2009, p. 43) stelt: “De docent beroepsonderwijs moet de geur, kleur, smaak van de zorg en verpleging inbrengen, van het administratiekantoor, van de bank en boekhouder, van de kapsters en de modeboetieks, van de procestechniek en de garage. Als dat niet het geval is, wordt de primaire beroepspraktijk – waartoe de leerlingen van (bovenbouw) vmbo en mbo worden opgeleid – alleen maar in afgeleide en artificiële zin ingebracht.”

Tegemoetkomen aan verschillen

Differentiatie in het opleidingsproces en verschillende leercontexten in school én op de werkplek, doen een appél aan opleiders om na te denken over het aandeel dat zij leveren in het ontwikkelingsproces van studenten naar vakmanschap. De Bruijn (2006, p. 11) beargumenteert in haar oratie over adaptief beroepsonderwijs de noodzaak om maatwerk te leveren vanwege zowel de verschillen in einddoelen van opleidingen en de dynamiek van de beroepspraktijk, als de diversiteit van de deelnemerspopulatie in het beroepsonderwijs. Glaudé, Van den Berg e.a. (2011) wijzen erop dat het in de context van het mbo zowel aan onderwijsinstellingen als docenten(teams) zelf is om een visie op de drievoudige functie van het beroepsonderwijs te formuleren. En vervolgens vast te stellen 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. Niet zozeer een specifieke invulling van een opleidingsaanpak is van belang, maar de mate waarin docenten in staat zijn in hun aanpak te variëren en tegemoet te komen aan verschillen. Zowel wat betreft de begeleidingsmethodiek als het ontwerp van het leertraject, bijvoorbeeld de keuze van een leeromgeving, de uitwerking in opdrachten. Rekening houden met dat wat de deelnemers nodig hebben, wordt hiermee geaccentueerd (Groenenberg & Hermanussen, 2012). Van Kan (2014, in druk) beargumenteert dat dit van individuele opleiders vraagt dat zij beschikken over een persoonlijk, actueel en breed onderliggend referentiekader op het waarom en waartoe zij studenten opleiden. De Bruijn (1995, 2006) onderscheidt voor het opleiden tot vakmanschap de volgende soorten leer- en ontwikkelingsprincipes die in een dergelijk referentiekader van belang zijn: de beroepslogische principes die te maken hebben met de beroepspraktijk, leerpsychologische principes die de basis vormen voor de ordening en opbouw van leerarrangementen en de keuze van leer- en verwerkingsactiviteiten, didactische principes die gaan over de keuze van werkvormen en hulpmiddelen als ondersteuning van het leren en pedagogische principes die te maken hebben met sociaal-culturele aspecten. De opdracht aan opleiders is om vanuit hun eigen context in school en bedrijf die verschillende principes een plek te geven in het opleidingsproces van studenten. Van den Berg en De Bruijn (2009, p. 47) concluderen in hun *review* over competentiegericht beroepsonderwijs: “Gezien de verschillen tussen deelnemers aan het beroepsonderwijs, de verschillen in beoogde uitkomsten van opleidingstrajecten en het belang van congruentie in aanpak kan (...) beroepsonderwijs alleen succesvol zijn als maatwerk centraal staat.”

Meerdere soorten kennis verbinden

Vorm geven aan het opleidingsproces van studenten op het snijvlak van praktijk en theorie en daarbij een brede geïntegreerde kennisbasis leggen, veronderstelt dat opleiders in het mbo competent zijn op het snijvlak van beroepskennis en -ervaring, pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden en schoolvakinhoud met de onderliggende disciplines. De Bruijn (2013) wijst in dit kader op de verschillen per beroepssector. Zo is de betekenis van het schoolvak Engels in beroepen met een internationaal perspectief, zoals manager/ondernemer horeca, medewerker marketing en communicatie, secretariële beroepen, bijvoorbeeld belangrijker dan in veel andere beroepen. En het vak elektrotechniek heeft binnen de opleiding tot operator een andere invulling dan binnen de opleiding tot monteur of installateur. Illustratief voor het spanningsveld dat zich voordoet op dit snijvlak, is de bijna permanente discussie die gaande is over de mate van beroepsgerichtheid van de algemene vakken in het mbo: Nederlands, rekenen en Burgerschapsvorming (vergelijk Raaphorst & Steehouder, 2010; Geurts, 2011; Elbers, 2012). Het vraagstuk is tweeledig: het zijn vakken die betekenisvol zijn voor de algemene ontwikkeling van mbo studenten – bijvoorbeeld in het kader van burgerschapsontwikkeling – en voor de ontwikkeling van beroepskennis, bijvoorbeeld in het kader van vaktaalontwikkeling. Deze betekenissen komen in het beroepsonderwijs samen omdat lerenden alleen dat deel van de beroepskennis kunnen ontwikkelen, de vaktaal, als ze tot op zekere hoogte ook de fundamenteën van de discipline, Nederlandse taal, kennen. Anders gezegd: vaktaal kun je alleen goed leren als je ook de grammatica en spellingregels van de taal als zodanig kent. Vanuit het perspectief van beroepskennis is het van belang een grens trekken: wat is (minimaal) nodig aan algemene taalontwikkeling om de vaktaal te leren beheersen die van betekenis is in de beroepspraktijk? Vanuit het perspectief van de schoolvakinhoud en de algemene ontwikkeling van mbo-studenten ligt de grens bij de beheersing op een bepaald taalniveau.

Voor het optimaliseren van het opleidingsproces van de studenten is het van belang om als opleider dat onderscheid te kunnen maken en ook te zien waar beiden samengaan. Dit is voorwaardelijk om te kunnen opereren op het snijvlak tussen – kort gezegd – beroepspraktijkkennis en schoolvakkenkennis. Dit impliceert dat opleiders in het mbo bereid zijn hun specifieke deskundigheid te verbinden aan de beroepsmatige ontwikkeling van aanstaande professionals, studenten te begeleiden bij het leren vanuit verschillende leercontexten in school en op de werkplek en bij het leren reflecteren op welke kennis zij nodig hebben om de noodzakelijke beroepshandelingen op het gewenste eindniveau aan te leren.

Expliciteren van beroepspraktijkkennis

Er is veel geschreven over de rol, taak en verantwoordelijkheid van opleiders vanuit een schools perspectief, terwijl voorzicht op het geheel ook het bedrijfs- of werkplekperspectief van belang is. In de beroepspraktijk ziet leren er vaak anders uit: kennisverwerving staat vaak niet voorop, maar wel 'mee kunnen draaien' in de praktijk, verantwoordelijkheid krijgen en professioneel uitgedaagd worden. Kessels stelt dat werk de uitdager van het leren is. "Uit alle verhalen blijkt, hoezeer het werk uitdaagt tot leren. De praktijk stuurt de nieuwsgierigheid van de studenten én de belangstelling voor 'theorie'. De studenten zeggen het zelf: je wilt goed voorbereid zijn en dan ga je je vanzelf verdiepen in de theorie. De hardnekkige opvatting dat je eerst veel kennis in voorraad moet nemen om die later in de praktijk te kunnen toepassen, is volgens mij echt achterhaald" (Kessels & Grotendorst, 2007, p. 17). In deze omgeving is de rol van opleiders in de beroepspraktijk van groot belang. Zij kunnen zorgen voor een krachtige leerwerk omgeving, waar zij een rol hebben in het expliciteren van beroepspraktijkkennis. Maar waar zij ook bij uitstek optreden als de ambassadeur van de beroepsgroep en daardoor in staat zijn om in gedrag en houding de cultuur van de beroepsgroep 'voor te leven'. De uitdaging voor opleiders in het mbo en de organisaties waarin zij werken, is om de begeleidingstaken in de schoolse en werkcontext dusdanig te communiceren dat er voor studenten een rode draad in het opleidingsproces blijft bestaan.



HOOFDSTUK

02

ning
Advi
n
odisch
Onc
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
lo et
Ar bo
tsCen
r Scho
i e v

Sleutels voor het opleiden naar vakmanschap

De toegevoegde waarde van een opleider in het beroepsonderwijs is gekoppeld aan het ‘wordingsproces’ van een beginnend beroepsbeoefenaar. De complexiteit van het opleidingsproces dat daaruit voortvloeit, heeft zijn weerslag op de expertise die van opleiders wordt gevraagd. In dit hoofdstuk presenteren wij een conceptueel model dat deze expertise in kaart brengt en visualiseert. Het gaat over de expertise van de beroepsgroep, niet over de individuele deskundigheid van individuele opleiders. Het model gaat verder over dat deel van de professie dat betrekking heeft op het begeleiden van studenten in hun opleidingsproces. Andere elementen van de professie, zoals goed werknemerschap, professioneel handelen en teamsamenwerking, blijven buiten beschouwing. Het model geeft een inhoudelijke duiding van de expertise die relevant is voor het opleidingsproces. De uitwerking in termen van competenties – kennis, vaardigheden, houdingen – of handelingsrepertoire kan een daarop volgende stap zijn. Het conceptueel model laat zien uit welke onderscheiden, maar niet te scheiden, expertisegebieden de professie opleider in het mbo is opgebouwd en hoe deze expertisegebieden zich tot elkaar verhouden.

2.1 Verbindend perspectief

Met het opleidingsproces worden voor de student de deuren geopend naar de wereld van zijn toekomstig beroep. De student bevindt zich daardoor gedurende het opleidingsproces voortdurend en afwisselend in verschillende contexten, die ieder hun eigen dynamiek kennen. De opleider in het mbo is degene die de poort vormt naar de wereld daarachter: hij opent deuren, toont de weg naar de nieuwe (beroeps)wereld en leert de student hoe zich daar te bewegen. Hij leert echter ook de basis voor het beroep aan en voegt kennis en inzichten toe die nodig zijn om beroepsbeoefenaar te worden. De opleider in het mbo kan toegevoegde waarde leveren als deze in staat is om zowel het opleidingsproces te faciliteren, als de wereld van het beroep met de daaraan gerelateerde kennis en vaardigheden in te brengen.

De complexiteit van het opleidingsproces vereist op het niveau van de professie ‘opleider in het mbo’ uiteenlopende expertise. Vertaald naar het niveau van de individuele opleider creëert dat het beeld van ‘het schaap met de vijf poten’. Nieuwenhuis stelt in dit verband: “Kort gezegd lijkt het ideaaltype van de leraar in het beroepsonderwijs zich de afgelopen veertig jaar ontwikkeld te hebben van ‘vakdocent’ tot ‘alleskunner’” (Nieuwenhuis, Coenen e.a., 2012, p. 51).

Afbeelding 2.1 Van ‘vakdocent’ tot ‘alleskunner’

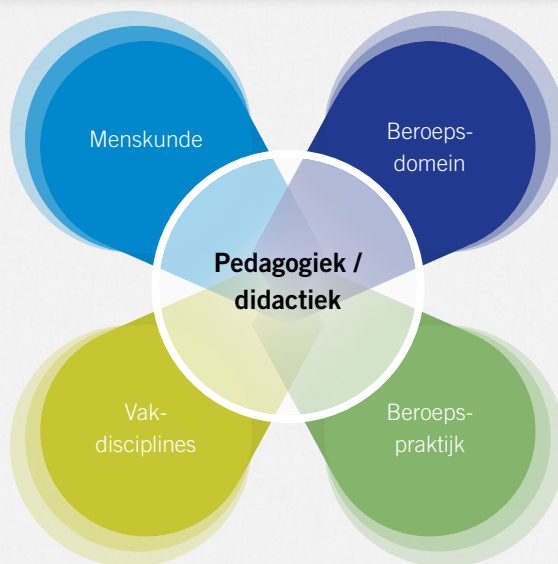


Door de werkcontext en het beroep als uitgangspunt te nemen, ontstaat ruimte voor een meer genuanceerde kijk op expertise van opleiders in verschillende contexten en op de kennis en het handelingsrepertoire dat zij van daaruit inbrengen. Nieuwenhuis (2012) stelt dat het aanleren van beroepscompetenties de integratie van meerdere kennisinhouden, vakvaardigheid en inzetbaarheid, naast burgerschap en participatie, veronderstelt. Dit vereist verschillende vaardigheden van docenten en begeleiders, die volgens Nieuwenhuis niet gemakkelijk in één persoon te verenigen zijn. Terugvertaald van het individuele niveau naar het niveau van de professie betekent dit: recht doen aan diversiteit in expertise in het perspectief van het beroepskwalificerende doel van het mbo.

Het conceptueel model brengt de expertise van de beroepsgroep gevisualiseerd in kaart en laat zien uit welke onderscheiden, maar niet te scheiden, expertisegebieden de professie opleider in het mbo is opgebouwd en hoe deze expertisegebieden zich tot elkaar verhouden. De onderscheiden expertisegebieden zijn ontleend aan kenmerken van het opleidingsproces van studenten in het mbo – de drievoudige kwalificeringsopdracht, differentiaties in het opleidingsproces, leercontexten in school én bedrijf, brede geïntegreerde kennisbasis, persoonlijke professionele theorie, fasen in beroepsontwikkeling, leren op het snijvlak van praktijk en theorie, leren vanuit geheel naar delen – en de daarvan afgeleide taken en verantwoordelijkheden van opleiders, zoals nader toegelicht in hoofdstuk 1. In het conceptueel model zijn deze niet een-op-een terug te vinden, maar teruggebracht tot de kern. De expertisegebieden zijn gebaseerd op het beroeps-

matig handelen zelf, op het denken over dat handelen en op de kennisbasis die ten grondslag ligt aan dat handelen.¹² Sommige expertisegebieden hebben hun wortels in de schoolse context, andere in de werkcontext.

Figuur 2.1 Conceptueel model van de expertisegebieden van de professie opleider in het mbo



2.2 Uitleg conceptueel model

Het conceptueel model verwijst naar de expertise van de opleider in het mbo. De expertisegebieden omvatten het geheel van geëxpliciteerde – gecodificeerde – kennis. Daarbij inbegrepen zijn:

- declaratieve kennis: feiten, begrippen, termen enzovoort;
- procedurele kennis: wetmatigheden, principes, processen enzovoort;
- situationele kennis: zienswijzen, opvattingen, waarden enzovoort;
- kennis van relaties en netwerken (vergelijk Guile & Young, 2003; Petit & Van Esch, 2013).

Voor elk expertisegebied geldt dat de kennis van het beroepenveld waartoe wordt opgeleid, een essentiële voedingsbron vormt. De kern van de professie opleider in het mbo wordt gevormd door de pedagogisch-didactische opdracht: 'het hoe'. Een opleider heeft de taak studenten te helpen bij het verwerven van een beroepsidentiteit, waarin beroepsvaardigheden en bijbehorende kennis geïntegreerd worden. De opleider helpt de student om vakbekwaamheid te ontwikkelen. De context van het beroepsonderwijs bepaalt 'het wat': de – accenten in de – expertisegebieden die nodig zijn in het opleidingsproces naar vakmanschap. Het conceptueel model wil 'het wat' en 'het hoe' van de professie opleider in het mbo en de relatie tussen beiden verhelderen. Dit sluit aan bij het concept *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) van Shulman (1986), dat de kern van het onderwijzen typeert als een diep besef van de onderlinge relatie tussen pedagogisch-didactische strategieën en de inhoud van het onderwijs.

¹² Vergelijk: agogie/de praktijk, agogiek/praktijktheorie en agologie/wetenschappelijke theorie: <http://assortiment.bsl.nl/files/865ef4ee-dbe2-4226-b02e-1da07cc57d5e/agogiekvoorzondheidszorgenverpleegkundeph.pdf>

Het conceptueel model is vormgegeven als een bloem met de pedagogiek-didactiek in het hart. We onderscheiden vier inhoudelijke expertisegebieden die via het hart met elkaar in verbinding komen. Ze vormen op deze wijze, samen met kennis van de pedagogiek-didactiek, de expertise van de professie opleider in het mbo. De gelaagdheid (figuur 2.1 op p. 23) van elk bloemblad visualiseert het dynamische karakter van de expertise van de opleider in het mbo die in elk bloemblad is besloten. Door veranderende opvattingen over vakmanschap en vakbekwaamheid vanuit de dynamiek in arbeidsmarkt en samenleving en door nieuwe inzichten over pedagogiek en didactiek, is de kennisbasis in het beroeps-onderwijs aan verandering onderhevig.

De vier inhoudelijke expertisegebieden van de professie opleider in het mbo zijn als volgt gedefinieerd:

- Beroepspraktijk: kennis en inzicht in het praktisch handelingsrepertoire dat nodig is om een beroep te kunnen uitoefenen. Bijvoorbeeld werkproceskennis, maar ook de ongeschreven regels hoe te handelen in bepaalde situaties, zoals verpleeg-technische handelingen, werkprocedures en reglementen, omgang en communicatie.
- Beroepsdomein: kennis en inzicht in de begrippen en concepten die ten grondslag liggen aan de uitoefening van een beroep. Bijvoorbeeld verpleegkunde, procestechniek, boekhouden, recht.
- Vakdisciplines: kennis en inzicht die ten grondslag liggen aan de beroepsinhoud. Bijvoorbeeld biologie, Engels, rekenen, omgangskunde, sterkteleer, voedingsleer.
- Menskunde: kennis en inzicht in ontwikkelingsprocessen van studenten in relatie tot beroepsvorming. Bijvoorbeeld leerloopbanen mbo-studenten, arbeidsmotivatie, activeringsstrategieën, investeren in relaties en netwerken.

Hierna volgt een korte inhoudelijke typering van het hart en elk bloemblad, waarbij we ingaan op de betekenis voor het opleiden van studenten naar vakmanschap. Over de afbakening van de expertisegebieden ten opzichte van elkaar is discussie mogelijk. Keuzes daarin worden scherp, als het conceptueel model benut gaat worden voor uitwerking van competenties en het handelingsrepertoire van opleiders in het mbo. Vertrekpunt is erkenning van de waarde van leren in een tweeledige context en gelijkwaardigheid in het aandeel dat onderwijsinstellingen en leerbedrijven leveren in het realiseren van het beroepskwalificerende doel van het mbo. Dat kan gerealiseerd worden als onderwijs en bedrijfsleven samenwerken in het uitwerken van competenties en handelingsrepertoire.

Het hart: het 'hoe'

Pedagogiek/didactiek: kennis die nodig is om een optimale leeromgeving voor studenten te kunnen creëren.

Als hart van het conceptueel model bevat pedagogiek/didactiek het ontwerpen en organiseren van leeromgevingen, het ondersteunen van de leerprocessen die ontlokt worden en het beoordelen van de resultaten daarvan. Pedagogiek en didactiek worden ingekaderd door de drievoudige kwalificeringsopdracht van het beroepsonderwijs. De pedagogisch-didactische expertise van een opleider in het beroepsonderwijs vertoont gedeeltelijk raakvlakken met de pedagogisch-didactische expertise die ook een docent in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo), vmbo en speciaal onderwijs (so) nodig heeft. Het vraagt in het beroepsonderwijs echter op een aantal pedagogisch-didactische terreinen een andere inkleuring en om extra aandacht op specifieke onderdelen. Bij het 'inzetten van leermiddelen' gaat het bijvoorbeeld om het kunnen inzetten van instrumenten, procedures en materialen die lerenden in staat stellen betekenisvolle verbinding te kunnen maken tussen schools leren en leren in de beroepscontext. Deze verbijzonderingen voor het mbo zijn vastgelegd in een addendum voor de generieke kennisbasis van de tweedegraads lerarenopleidingen (Aalsma, Van Kan e.a., 2013). Essentieel voor de professie opleider in het mbo is het kunnen ontwerpen van betekenisvolle leerervaringen – zowel in de schoolse omgeving als op de werkplek – en studenten daarop te laten reflecteren (Leonard & Swap, 2005).

De inhoudelijke expertisegebieden: het 'wat'

- 1 Beroepspraktijk: kennis en inzichten die het praktisch handelingsrepertoire vormen dat nodig is om een beroep te kunnen uitoefenen.

Een beroep kunnen uitoefenen betekent de beroepspraktijk van binnenuit kennen, in staat zijn om studenten ‘de kneepjes van het vak’ te leren en hen te leren hoe ‘de binnenbocht’ te nemen in problematische situaties tijdens het werk. Betekenisvolle leerervaringen in het werk kunnen creëren, betekent ook in staat zijn om *tacit knowledge*¹³ deels te expliciteren, over te dragen, om kennis van de beroescultuur over te brengen en om communicatie- en samenwerkingsprocessen die in dat kader van belang zijn te kunnen expliciteren: zó voert een verpleegkundige werkoverleg, en een werktuigbouwkundige doet dat zó. Ook kennis van de expliciete protocollen, regels en procedures op de werkplek vallen onder dit expertisegebied. Kennis van de beroepspraktijk heeft ook betrekking op kennis van actuele ontwikkelingen in de praktijk van het beroep: welk effect heeft de snelle groei van ict op de uitvoering van het werk of hoe veranderen werkzaamheden onder invloed van grootscheepse structurele bezuinigingen?

2 Beroepsdomein: kennis en inzicht in de begrippen en concepten die ten grondslag liggen aan de uitvoering van een beroep.

Dit expertisegebied bevat kennis over zienswijzen, vaardigheden, opvattingen en houdingen die horen bij de toekomstige beroepspraktijk van de student. Het omvat het inzicht in de begrippen en concepten die ten grondslag liggen aan de uitvoering van het beroep en die relevant zijn voor de beroepsuitoefening. Het gaat ook over vakvaardigheid in generieke zin, bijvoorbeeld voldoende weten van boekhouden als je een opleiding voor manager/ondernemer in de horeca volgt; of voldoende weten van pneumatiek als je een opleiding volgt voor monteur. Inbrengen van beroepsdomeinkennis is van cruciale betekenis in het integrale beroepsvormingsproces van mbo-studenten.

Kennis van de beroepspraktijk heeft verwantschap met kennis van het expertisegebied beroepsdomein, maar onderscheidt zich in de focus op de werkvloer. Een opleider die het expertisegebied beroepspraktijk beheerst, weet hoe je mbo-studenten in een zorgopleiding moet leren prikken, hoe je hen leert bij patiënten medicijnen toe te dienen en welke regels daarbij gelden. Een opleider die het expertisegebied beroepsdomein beheerst, kent de beroepsgroep in het algemeen, de beroescultuur, heeft *overview*. Zowel de opleider in het mbo die beschikt over beroepsdomeinkennis als de opleider die beschikt over beroepspraktijkkennis kan fungeren als rolmodel in het kader van beroepsidentiteitontwikkeling.

3 Vakdisciplines: kennis en inzichten die ten grondslag liggen aan de beroepsinhoud.

Dit expertisegebied omvat disciplinekennis die de student een brede basis geven voor zijn beroep en binnen verschillende beroepen een andere betekenis en accenten kunnen hebben. Bijvoorbeeld voedingsleer bij diëtisten of bij verpleegkundigen, scheikunde bij operators of laboranten, natuurkunde bij analisten en bij werktuigbouwkundigen, economie bij marketing-medewerkers of ondernemers enzovoort. Maar ook vakken die de basis leggen voor maatschappelijke participatie en (door)leren, bijvoorbeeld Nederlands, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen. Bij vakdisciplinaire kennis gaat het om – wetenschappelijke – kennis van feiten, kernbegrippen, regels, logica's en principes die betrekking hebben op een bepaald vakgebied. Een opleider in het mbo die beschikt over vakdisciplinekennis, kent niet alleen de feiten, kernbegrippen, regels, logica's en principes die betrekking hebben op zijn vakgebied, maar weet deze te structureren volgens de verschijningsvorm van deze kennis in de beroepspraktijk. Bijvoorbeeld door studenten bij het leren opstellen van een jaarrekening, opdrachten te geven waarin ze de betekenis van het onderscheid tussen percentage en percentielen ontdekken (vergelijk De Bruijn, 2013; Van Batenburg & Van Schaik, 2013; Huisman, Onstenk & Van den Berg, in voorbereiding).

4 Menskunde: kennis over ontwikkelingsprocessen van studenten in relatie tot beroepsvorming.

Studenten in het beroepsonderwijs werken al op relatief jonge leeftijd aan hun loopbaan en beroepsidentiteit. De levensfase waarin zij zich bevinden, vraagt tegelijkertijd om gerichte aandacht voor hun persoonlijke ontwikkeling en de keuzeprocessen daarin. Anders dan in andere vormen van onderwijs, lopen deze beroepsgerichte en persoonlijke vormingsprocessen in het mbo parallel of dwars door elkaar heen. Het gaat in dit expertisegebied om kennis van

13 Individuele kennis die ‘in het hoofd zit’.

ontwikkelingsprocessen bij individuen en groepen in het (leren) nemen van verantwoordelijkheid en het versterken van zelfbewustzijn. Een opleider in het mbo die dit expertisegebied in de vingers heeft, is in staat om studenten te begeleiden in de ontwikkeling van henzelf als persoon in het door hen gekozen beroep. De cognitieve dimensie daarvan heeft betrekking op bijvoorbeeld het ontwikkelen van denk- en leerstrategieën die de zelfstandigheid en het leervermogen van de persoon bevorderen. De sociaal-emotionele dimensie gaat over het ontwikkelen van professionele zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, het investeren in relaties en netwerken zodat studenten voorbereid zijn op het werken in de maatschappij (Klarus & Onstenk, 2006; Petit & Van Esch, 2013). Dit expertisegebied heeft zijn wortels in de agogie (Bobbink, Fleuren e.a., 2005), de ontwikkelingspsychologie, de sociologie en andragogiek: menswetenschappen in termen van geest en lichaam.

Met dit conceptueel model zijn de verschillende expertisegebieden die een optimaal opleidingsproces voor de studenten kunnen waarborgen, geduid. Eerder gaven we al aan (pagina 24) dat de verschillende expertisegebieden een onderlinge relatie met elkaar hebben en om explicitering vragen van kennis, vaardigheden en houding, taken en verantwoordelijkheden van de opleider in het mbo. Hiervoor zijn diverse bronnen beschikbaar, zoals de kennisbasis die voor de groene opleidingen is gemaakt (Stoas Vilemtum, 2012) of de kennisbasis vakdidactiek docent technische beroepen (HBO-raad, 2012). Voor een specificatie van het conceptueel model naar de taken en verantwoordelijkheden van de opleiders kan het beroepsprofiel van de mbo-docent als basis dienen (Van der Meer & Van Lindenberg, 2014). Net als het onderzoek naar de beroepscompetenties van mbo-docenten dat de beroepsvereniging voor mbo-docenten (BVMBO) liet uitvoeren door LOOK (Bruin & Münstermann, 2012).



on
iescor
Exam
h inno
d erwi
B
ontw
bevolk

verv

op he

lings-

Ad
ee rom
hodisc

e
weze
ming

eroeps
O

eerde
arktge

We
Th eo

n Ople
o r

atieve
tweed

leider
nt

t ijk vo
dviest

r m
tkomir

eidsm
trum

ool
van



HOOFDSTUK

03

ning
Advi
n
odisch
Onc
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
lo et
Ar be
tsCen
r Scho
i e v

Professionalisering vanuit zicht op het geheel

In zowel het opleidingsproces van de student als het professionaliseringsperspectief van de opleiders in het mbo is het belangrijk om recht te doen aan verschillen in expertises die opleiders meebrengen. Vanuit het perspectief van de student is het belangrijk dat opleiders hun expertise inbrengen vanuit zicht op het geheel van het opleidingsproces. Vanuit het perspectief van de opleider in het mbo is het belangrijk dat de eigen expertise verbonden wordt aan het wordingsproces van studenten tot vakmanschap. Op het snijvlak van deze perspectieven zit de uitdaging voor het opleiden en professionaliseren van opleiders in het mbo. De betekenis van het conceptueel model bespreken we in drie opeenvolgende paragrafen vanuit individueel, organisatie- en stelselperspectief.

3.1 Betekenis van het conceptueel model op individueel niveau

Kenmerkend voor de opleiders in het mbo is dat verschillen in beroepsidentiteit te verklaren zijn door zowel unieke, persoonsgebonden kenmerken, als door diversiteit in opleidings- en ervaringsachtergrond. Het conceptueel model onderscheidt diverse expertisegebieden. Dat maakt het mogelijk om binnen de gevraagde brede deskundigheid te differentiëren naar achtergrond en context van de opleider en daarmee de diversiteit van individuele opleiders te erkennen en waarderen.

Als het gaat om de achtergrond van opleiders in het mbo, dan weten we dat het om een uiterst gedifferentieerde groep gaat, waarvan het opleidingsniveau varieert van vmbo tot en met universitair geschoold (Lubberman, Langejans & Kemper, 2011). Ook de kennis en ervaring waarmee opleiders binnenkomen in het mbo-werkveld, lopen sterk uiteen. Niet alleen op het terrein van (beroeps)pedagogiek en -didactiek, maar ook op vakinhoudelijk terrein en in hun kennis van en ervaring met het beroepenveld. In het mbo stroomt veel personeel in dat al werkervaring heeft: het overgrote deel heeft voor indiensttreding een baan op mbo-niveau, grotendeels zelfs met meer dan tien jaar werkervaring. Slechts 8% van de docenten stroomt rechtstreeks vanuit een lerarenopleiding in als opleider in het mbo. De meeste docenten hebben eerst in het vmbo of het algemeen vormend onderwijs, een ander mbo of elders gewerkt. Het merendeel van de docenten – 71% – is hbo/wo-opgeleid en heeft een onderwijsbevoegdheid (Lubberman, Langejans & Kemper, 2011). Uit cijfers van SBO (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt) is af te leiden dat voor veel opleiders lesgeven in het mbo een tweede loopbaan is, waarbij zij werkervaring inbrengen. Er is een onderscheid tussen opleiders die hun professionele identiteit ontleen aan het opleiden van mensen en opleiders die hun professionele identiteit grotendeels ontleen aan hun werkervaring in de beroepspraktijk en dit combineren met opleiden.

Omdat het schoolse perspectief in de genen van het (beroeps)onderwijs zit, wordt de professie opleider in het mbo op dit moment nog vaak gelijkgeschakeld met het docentschap binnen de institutionele en gelegitimeerde kaders van

onderwijsinstellingen en daarbinnen geldende functiecategorieën. De, ook wettelijk geregelde, aandacht voor het leren in de beroepspraktijk maakt dat het beroepsonderwijs niet alleen door docenten verzorgd wordt. Ook praktijkopleiders die de beroepspraktijk door en door kennen en gemotiveerd zijn om hun praktijkkennis over te dragen, worden ingezet.

De Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) spreekt op haar site over meer dan 300.000 praktijkopleiders in het mbo. Deze werken voornamelijk in de bedrijven.¹⁴ Over de achtergronden en het opleidingsniveau van de praktijkopleiders is weinig bekend. Vanwege de branchesturing is het aannemelijk dat er op dit punt verschillen zijn tussen beroepssectoren. Een onderzoek uit 2010 in opdracht van Calibris, het kenniscentrum voor Zorg, Welzijn en Sport, geeft enig inzicht in de achtergronden en het opleidingsniveau van praktijkopleiders in deze sector. In deze sector maakt men onderscheid tussen praktijkopleiders die een rol spelen in het organiseren van leren en werkbegeleiders die de ervaren beroepskrachten zijn en studenten in de beroepspraktijk begeleiden.^{15, 16} De praktijkopleiders blijken hoofdzakelijk op hbo-niveau geschoold te zijn. Over de achtergrond van de werkbegeleiders is uit dit onderzoek niets bekend (Peters & Roelofs, 2010).

Het belang van de inbreng van opleiders in de beroepspraktijk voor het beroepsvormingsproces van de student wordt de laatste jaren meer erkend. Van Alten (2011) schrijft hierover: “In de beroepsvorming van beginnend beroepsbeoefenaren is de rol van de praktijkopleider in de beroepscontext van groot belang: hij of zij heeft een taak in het begeleiden van (aanstaande) professionals in de eerste fasen van hun beroepsmatige ontwikkeling. Hoe beter zij beginnende professionals ondersteunen in de fasen van overleven, hoe eerder deze kunnen toegroeien naar ervaren vakmensen.” In het rapport van de Verkenningcommissie MBO Techniek (2012, p. 8) wordt een pleidooi gehouden voor het erkennen van de praktijkervaring van professionals uit het bedrijfsleven: de commissie adviseert meer professionals uit het werkveld voor de klas te halen, docenten te professionaliseren in het werkveld, meer combi-banen in bedrijfsleven en onderwijs te introduceren en stages tot een vast onderdeel van de professionalisering van zittende docenten te maken. De huidige minister van Onderwijs, Jet Bussemaker, lijkt deze ontwikkeling te ondersteunen: “Ik vind dat iemand als Johan Cruijff les moet kunnen geven op een sportopleiding, ook al heeft hij geen mastertitel. Het is goed voor aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt om mensen met praktijkkennis, uit de ict-wereld, met medische specialisaties, binnen te halen” (*de Volkskrant*, 17 december 2012). SBB pleit ervoor de praktijkopleider in het erkende leerbedrijf de rol van praktijkdocent op het mbo te laten vervullen en daarvoor de wetgeving aan te passen (Hövels & Overdiep, 2012, p. 21).

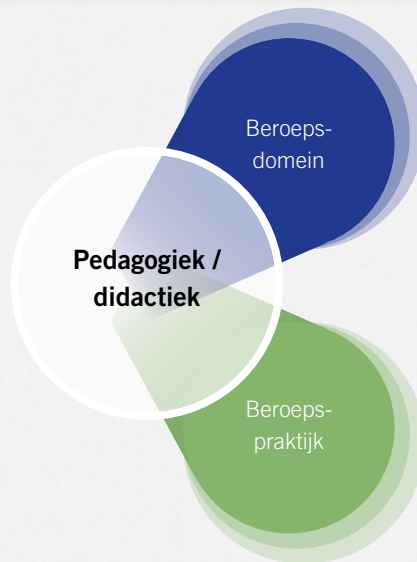
Het conceptueel model kan als basis worden gebruikt om recht te doen aan de verschillende expertises en achtergronden van de opleiders, ruimte te geven aan de erkenning van de beroepspraktijkexpertise van professionals uit het bedrijfsleven en tegelijkertijd de gemeenschappelijke kern overeind te houden. De kern van de professie opleider in het mbo wordt gevormd door pedagogische en didactische expertise. Het conceptueel model visualiseert de onlosmakelijke verbinding tussen pedagogiek en didactiek als kern en vier inhoudelijke expertisegebieden. Verschillen in de verbinding tussen afzonderlijke expertisegebieden weerspiegelen diversiteit in individuele ‘profielen’, die op hun beurt gerelateerd zijn aan uiteenlopende opleidings- en ervaringsachtergronden.

14 Vergelijk de cijfers in de onderwijsinstellingen: 26.900/4.540 docenten en 20.700/2.060 overig personeel – inclusief instructeurs – in dienstverband van mbo-instellingen/aoc's (Lubberman, Langejans & Kemper, 2011, p. 12).

15 In de meeste overige sectoren is sprake van één functie: die van 'leermeester'.

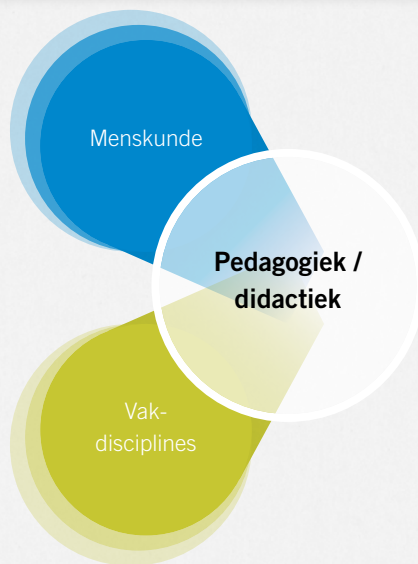
16 In deze verkenning wordt onder 'praktijkopleider' verstaan degene die de student op de werkplek begeleidt.

Figuur 3.1 Voorbeeld 1 van expertisegebieden op individueel niveau

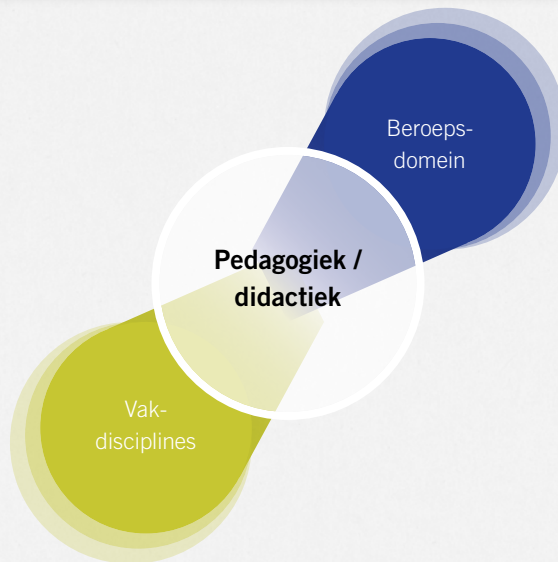


Ter illustratie (zie figuur 3.1): we zien bijvoorbeeld vrij vaak opleiders met een combinatie van expertise op het beroeps-domein en de beroepspraktijk. Zoals de docent verpleegkunde die zelf ook met de handen aan het bed staat of gestaan heeft. Deze professionals komen het beroepsonderwijs binnen met opleidings- en ervaringsachtergrond op twee expertise-gebieden die zijn verbonden met de kern van de professie: de pedagogiek en didactiek.

Figuur 3.2 Voorbeeld 2 van expertisegebieden op individueel niveau



Het komt ook voor dat opleiders gedurende hun loopbaan andere expertisegebieden verwerven. Bijvoorbeeld de docent Nederlands die zich tijdens zijn loopbaan in het beroepsonderwijs is gaan specialiseren in het begeleiden van studenten met psychosociale problematiek (zie figuur 3.2). Of de docent wiskunde die zich is gaan richten op de procestechniek en zich dit beroepsdomein eigen heeft gemaakt (zie figuur 3.3).

Figuur 3.3 Voorbeeld 3 van expertisegebieden op individueel niveau

Het conceptueel model duidt de expertisegebieden op het niveau van de professie opleider in het mbo. Op individueel niveau kan het model helpen om de expertise die opleiders inbrengen in het beroepsvormingsproces van studenten te verhelderen. Zowel in termen van de opleidings- en ervaringsachtergrond waarmee zij het beroepsonderwijs binnenkomen, als in termen van professionele identiteit en de ontwikkeling van persoonlijke bekwaamheden en kwaliteiten gedurende hun loopbaan.

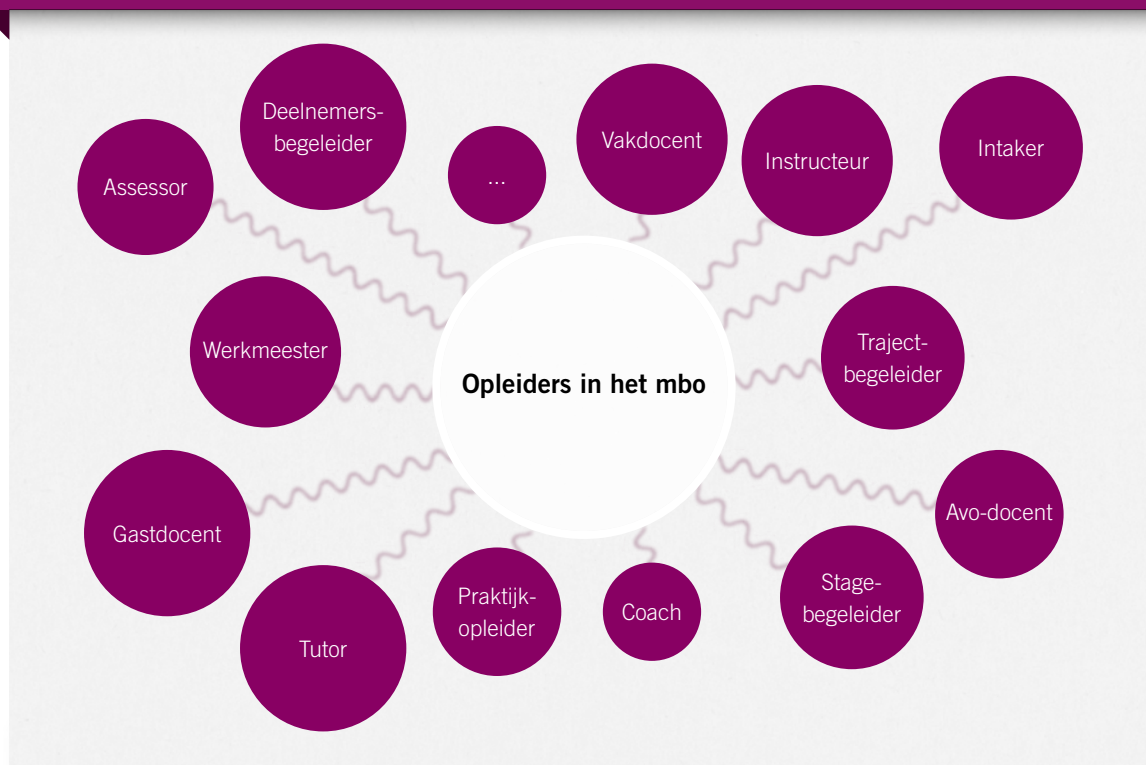
3.2 Betekenis van het conceptueel model op organisatieniveau

Differentiatie in de opleidings- en ervaringsachtergrond waarmee opleiders het beroepsonderwijs binnenkomen, gecombineerd met de brede, gevarieerde expertise die nodig is voor het beroepsvormingsproces van studenten, zorgt ervoor dat er in de praktijk van het beroepsonderwijs een variatie ontstaat in rollen, taken en functies van opleiders. Elke onderwijsinstelling heeft daarvoor een eigen jargon. Het conceptueel model richt zich op de kern van de professie opleider in het mbo. Het kan een kader bieden voor scholen om de kern van de professie helder te krijgen of te houden en daar hun personeelsbeleid op af te stemmen, zowel op individueel als op teamniveau.

Nieuwenhuis, Coenen e.a. (2012, p. 51) stellen dat onderwijsinstellingen in het beroepsonderwijs worstelen met het scherp krijgen van de kern van het opleidersberoep: “Het Nederlandse mbo is in de afgelopen decennia geconfronteerd met achtereenvolgende vernieuwingen die aangeduid zijn met labels als ‘participerend leren’, ‘modulering’ en het meest recent ‘competentiegericht leren’. Deze ontwikkelingen hebben met elkaar gemeen dat er in het onderwijs steeds meer nadruk gelegd wordt op individualisering en flexibiliteit, op bredere doelstellingen dan alleen de cognitieve en op betere afstemming op de beroepspraktijk. Dit heeft uiteraard zijn weerslag op de gevraagde kwalificaties van docenten en praktijkopleiders in het beroepsonderwijs (...). Wat nu precies de kwalificaties zijn waarover een moderne docent/ praktijkopleider in het Nederlandse mbo moet beschikken, is allesbehalve eenduidig.”

Ook Hendriks (2013) refereert aan de zoektocht van scholen naar de kern van het beroep 'docent'. Zij signaleert dat er in het afgelopen decennium ook een nieuw jargon is ontstaan: de docent doceert niet zoals in het verleden aan een groep studenten een vak, maar moest leren over de grenzen van zijn eigen vak heen te kijken. Hij heeft in de praktijk allerlei nieuwe rollen toebedeeld gekregen, als loopbaanbegeleider, coach enzovoort. Hendriks is van mening dat de nieuwe rollen om een heldere definitie en professionalisering vragen en ziet dat daarmee binnen menig team nog geworsteld wordt. Niet in de laatste plaats omdat deze rollen een beroep doen op nieuwe kennis en vaardigheden, die maar zeer ten dele te maken hebben met het pedagogisch-didactisch repertoire waarmee de docent mbo was of is toegerust.

Figuur 3.4 Jargon voor rollen, taken en functies in het beroepsonderwijs



In het scherp krijgen of houden van de professie opleider in het mbo spelen de ontwikkelingen rond teamvorming een belangrijke rol. In 2009 zijn met het Professioneel statuut de vakbekwaamheidseisen – volgens de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) – en de medezeggenschap van de teams vastgelegd.¹⁷ In het mbo betekent dat onder andere dat de onderwijsteams als basis organisatorische eenheid verantwoordelijk zijn voor het onderwijsproces. Zij bepalen de pedagogisch-didactische aanpak en de inzet van methoden binnen de wettelijke eisen en binnen de door de instelling, in overleg met de ondernemingsraad, vastgestelde kaders. Met het Professioneel statuut zijn de afspraken in het *Convenant Actieplan Leerkracht* over de professionele ruimte van docenten voor het mbo geconcretiseerd.¹⁸ Kessels (2012) pleit er in dit kader voor het gebruik van de professionele ruimte ook bij de opleiders zelf te laten. Hij waarschuwt voor de

¹⁷ <http://www.mboraad.nl/media/uploads/thema/goed%20bestuur/professioneel%20statuut%20ovk%20getekend.pdf>

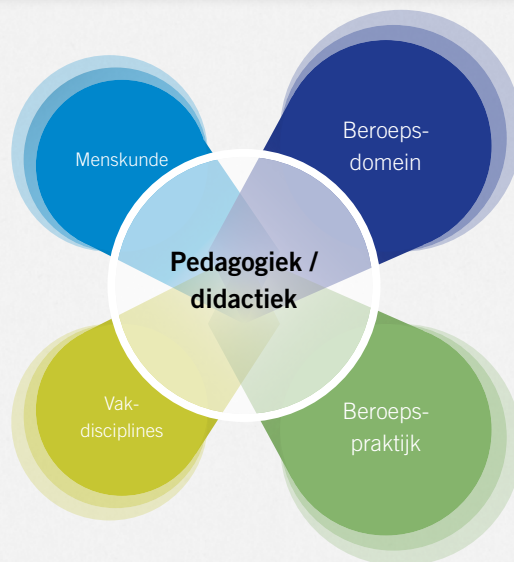
¹⁸ <http://www.mboraad.nl/?news/104132/Akkoord+Actieplan+LeerKracht.aspx>

neiging de professionele ruimte weer te willen sturen onder invloed van verantwoordingsplicht en -cultuur en stelt dat het faciliteren van ontwikkeling de nadruk legt op het creëren van een aantrekkelijke leercultuur. Het debat over de inhoud, ontwikkeling en organisatie van de expertise van opleiders in het mbo, wordt daarmee niet alleen gevoed door eisen die maatschappelijk en bestuurlijk worden gesteld aan de professie opleider in het mbo: ook individuele proposities van opleiders spelen een rol (vergelijk McDaniel, 2011). Verder is het ene team het andere niet: de differentiatie in samenstelling wordt bepaald door de opleidingsniveaus, de vorm van de opleiding – bol of bbl –, de aard van het werk, de manier waarop het werk georganiseerd is, de regionale verankering enzovoort (Brouwer & Van Kan, in voorbereiding).

Het gegeven dat het mbo een sector is met een sterke regionale functie, is van invloed op de vormgeving van het beroeps- onderwijs en benadrukt de bijzondere positie van het mbo ten opzichte van het algemeen vormend onderwijs. Het kabinet zet in op een doelmatig aanbod aan beroepsopleidingen op regionaal niveau. Teruglopende studentaantallen zorgen ervoor dat mbo-instellingen keuzes in hun opleidingsportfolio gaan maken om ervoor te zorgen dat het aantal studenten per opleiding op peil blijft en de kwaliteit gewaarborgd blijft. De instellingen dienen onderling en in samenwerking met het regionaal bedrijfsleven, tot afspraken te komen over concentratie en taakverdeling (Lubberman, Langejans & Kemper, 2011). Dit proces kan effecten hebben op de teamsamenstelling. Nieuwenhuis spreekt in dit kader van een extended team: “Goed beroepsonderwijs zal in coöperatie met het lokale bedrijfsleven vormgegeven moeten worden. Het opleidings- team beperkt zich dus niet binnen de grenzen van het roc, maar vormt een regionale netwerkorganisatie. De kwaliteit van het primaire opleidingsproces is afhankelijk van de kwaliteit van het functioneren van het extended team” (Nieuwenhuis, Coenen e.a., 2012).

Voor het beroepsvormingsproces van studenten is het van belang dat in een team een variëteit aan expertise zit, die aansluit bij het beroepsperspectief van de studenten waarvoor het opleidingsteam verantwoordelijkheid draagt.

Figuur 3.5 Voorbeeld 1 van expertisegebieden op teamniveau

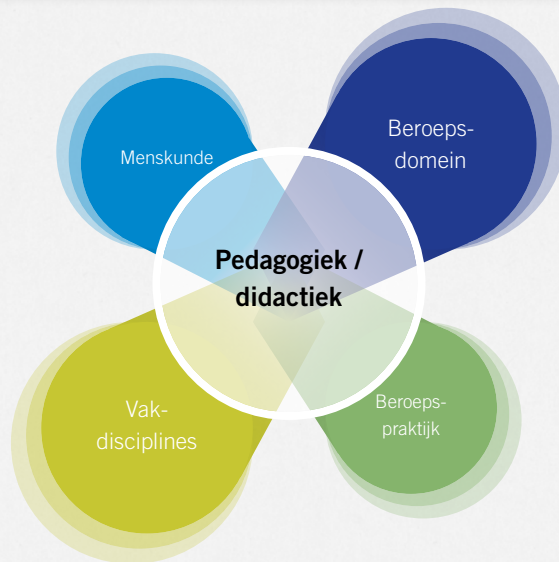


Ter illustratie (zie figuur 3.5): voor een team dat verantwoordelijk is voor de horeca-opleidingen op niveau 2, is kennis van de beroepspraktijk erg belangrijk. Dat kan betekenen dat er naar verhouding meer opleiders met deze expertisegebieden in het team zitten.

Een team op niveau 4, bijvoorbeeld werktuigbouwkunde, heeft een sterker perspectief op doorstroming naar het hbo. De expertisegebieden 'beroepsdomein' en 'vakdisciplines' zullen daarom waarschijnlijk in dit team dominanter aanwezig zijn (zie figuur 3.6).

De twee voorbeelden laten zien dat elk team alle expertisegebieden dekt, maar dat de samenstelling en het 'gewicht' van de expertisegebieden varieert, afhankelijk van opleidingssector, leerweg en kwalificatieniveau. Het conceptueel model kan helpen om in samenspraak met het bedrijfsleven te verhelderen welke expertise een opleiding en doelgroep nodig heeft. Het model kan ook helpen om een teamstelling te analyseren in het licht van expertises die in een team belegd moeten zijn om studenten te begeleiden in hun beroepsvormingsproces. De resultaten van deze analyse kunnen worden benut in personeelsbeleid voor de middellange termijn.

Figuur 3.6 Voorbeeld 2 van expertisegebieden op teamniveau



3.3 Betekenis van het conceptueel model op stelselniveau

Op stelselniveau hebben verschillende partijen een formele rol in het initieel opleiden en het professionaliseren van opleiders in het mbo: OCW, lerarenopleidingen, onderwijsinstellingen en kenniscentra. De inzet is betere docenten en praktijkopleiders, om daarmee de kwaliteit van het primaire opleidingsproces te verhogen. Het conceptueel model kan voor de (beleids)initiatieven op dit terrein een inhoudelijk kader bieden, door de relevante expertisegebieden van de professie opleider in het mbo te duiden. Het model laat ruimte voor beleidskeuzes op landelijk en regionaal/lokaal niveau, met als basis de kern van de professie opleider in het mbo.

McDaniel (2011) benadrukt dat de professionele ontwikkeling van de professie een cruciale factor is in de actualisering en verdere ontwikkeling daarvan. Actualisering is in de context van het mbo in versterkte mate aan de orde, vanwege veranderende opvattingen over vakmanschap en vakbekwaamheid vanuit de dynamiek in arbeidsmarkt en samenleving.

De professionele ontwikkeling van opleiders in het mbo vergt dubbel duaal denken. Om studenten goed te kunnen begeleiden in hun beroepsvormingsproces, heeft de opleider niet alleen kennis nodig van het mbo als opleidingssector met zijn twee leerwegen, vier kwalificatieniveaus, gevarieerde opleidingsinhouden en gedifferentieerde studentenpopulatie. De opleider heeft ook kennis nodig van het beroepenveld waartoe studenten worden opgeleid en waarbinnen een wezenlijk deel van hun beroepsvorming plaatsvindt.

Formeel zijn de volgende partijen betrokken bij het opleiden en professionaliseren van de professionals in het beroeps- onderwijs:

- de centrale overheid: ministeries van OCW, Economische Zaken (EZ), Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW), Inspectie van het Onderwijs;
- de instellingen voor beroepsonderwijs, vertegenwoordigd in de MBO Raad;
- de kenniscentra, vertegenwoordigd in de stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB);
- de lerarenopleidingen, vertegenwoordigd in de Vereniging Hogescholen, Algemeen Directeuren Overleg van Educatieve Faculteiten (ADEF).

Het perspectief van elke van deze partijen varieert van gerichtheid op het onderwijs in brede zin tot specifieke gerichtheid op het beroepsonderwijs, al dan niet met een sterke betrokkenheid van het bedrijfsleven. Ook de aard van hun initiatieven verschilt. Ze zijn gericht op de ontwikkeling van een beroepsprofiel docent mbo, het realiseren van mastertrajecten voor beroepsonderwijs, de inrichting van een lerarenregister, de professionalisering van zittend personeel en het in werking zetten van het Professioneel statuut dat de zeggenschap van onderwijsprofessionals regelt over ander andere de ontwikkeling van hun deskundigheid en expertise. Verder zetten branches, kenniscentra en SBB in op de professionele door- groei van praktijkopleiders in het mbo.

Het denken over het opleiden en professionaliseren voltrekt zich in twee werelden: die van onderwijsinstellingen als het docenten betreft en die van de leerbedrijven als het om praktijkopleiders gaat. Daarbij is er verschil in beleidsaandacht. Zo is voor de opleiding van praktijkopleiders geen formeel opleidingsaanbod georganiseerd zoals dat voor de opleiding van docenten via de lerarenopleidingen wel het geval is. Elke partij heeft zijn eigen (deel)verantwoordelijkheid in het opleiden en professionaliseren. Het conceptueel model kan helpen om daaraan invulling te geven vanuit een perspectief op het geheel aan expertise dat nodig is om mbo-studenten op te leiden naar vakmanschap. Daardoor kunnen eventuele lacunes in het opleidings- en professionaliseringsaanbod voor de opleider in het mbo zichtbaar worden, zowel qua visie als beleid.

3.3.1 Betekenis van het conceptueel model voor het lerarenbeleid

Bij het opleiden voor professionals in het onderwijs speelt de centrale overheid een belangrijke rol. Sinds de invoering van de Wet BIO leeft de discussie of er aparte eisen moeten worden geformuleerd voor docenten in het vmbo en het mbo. Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) komt in 2006 in het advies, *Competentieprofiel leraar (V)MBO?*, tot de conclusie dat het profiel van de tweedegraads leraar adequaat is voor de leraar in het (v)mbo (LPBO, 2006). Vijf jaar later, in 2011 dus, concludeert de Onderwijsraad in het advies *Goed opgeleide leraren voor het (voor- bereidend) middelbaar beroepsonderwijs* dat het (v)mbo anders is dan het algemeen voortgezet onderwijs en dat dit verschil andere vaardigheden en kennis vraagt van de opleiders (Onderwijsraad, 2011b).

Het ministerie van OCW komt in 2011 met *Focus op Vakmanschap 2011-2015* en de definitieve invoering van de beroepsgerichte kwalificatiestructuur (Min. OCW, 2011). Hiermee zet het ministerie in op een onderscheidend profiel van beroepsonderwijs ten opzichte van andere onderwijssoorten, met daarin expliciet aandacht voor de meervoudige opdracht. Verschillende experts beroepsonderwijs vinden het beschreven onderscheid echter niet krachtig genoeg en wijzen op de tendens van veralgemenisering en verschoolsing van het beroepsonderwijs (Geurts, 2011; SBB, 2012; Aalsma, 2011; Nieuwenhuis, Coenen e.a., 2012). Dit geldt eveneens voor het profiel en de functie-eisen van de opleider in het mbo, die in *Focus op Vakmanschap* niet expliciet gemaakt worden. De algemene bekwaamheidseisen voor docenten in het onderwijs gelden ook voor het beroepsonderwijs met daarbij enkele verbijzonderheden, zie kader 3.1.

19 <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-word-ik-docent-in-het-beroepsonderwijs-en-volwasseneneducatie-bve.html>

Kader 3.1 Wettelijke bekwaamheidseisen docenten beroepsonderwijs en volwasseneneducatie¹⁹

Om docent in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie (bve) te worden, moet u aan bepaalde voorwaarden voldoen.

Voorwaarden docent bve

Als u docent in het bve wilt worden, moet u voldoen aan een van de volgende voorwaarden:

- U bent afgestudeerd aan een lerarenopleiding of in het bezit van een tweedegraads onderwijsbevoegdheid.
- U heeft een diploma van hbo of universiteit of een mbo-diploma met ten minste drie jaar praktijkervaring in het beroep waarop het onderwijs is gericht en u bent bereid om binnen twee jaar een bewijs van voldoende didactische bekwaamheid te halen.
- U volgt een duaal opleidingstraject waarbij u tijdens uw opleiding in het hoger onderwijs deels in het onderwijs werkt.

Lesgeven in het bve met een onderwijsbevoegdheid

U kunt aan de slag in het bve met een van de volgende onderwijsbevoegdheden:

- een diploma van een lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs;
- een tweedegraads bevoegdheid in algemeen vormende vakken, zoals Nederlands of wiskunde;
- een tweedegraads bevoegdheid in beroepsgerichte vakken, zoals bouwkunde, verpleegkunde of detailhandel.

Om toegelaten te worden tot een opleiding waarmee u een tweedegraads bevoegdheid kunt halen, moet u beschikken over een havo-, vwo- of mbo-diploma (niveau 4). Heeft u deze diploma's niet en bent u ouder dan 21 jaar, dan kunt u een toelatingsonderzoek doen. Daarmee kunt eventueel toch worden toegelaten tot de opleiding.

Lerarenopleiding na afronden van bachelor of master

Het is ook mogelijk om een kopopleiding te volgen na het behalen van uw hbo- of wo-bachelor getuigschrift. De kopopleiding duurt één jaar en na afloop heeft u een tweedegraads onderwijsbevoegdheid. U kunt ook een lerarenopleiding op universitair niveau van 1 jaar volgen. Hiervoor heeft u een wo-master getuigschrift nodig.

Docent bve zonder onderwijsbevoegdheid

Ook als u geen onderwijsbevoegdheid heeft, is het mogelijk om in het bve aan de slag te gaan als leraar. De school kan u als zij-instromer in dienst nemen als u:

- een hbo-diploma heeft of een diploma van een universitaire opleiding;
- een mbo-diploma heeft plus ten minste drie jaar praktijkervaring in het beroep waarop het onderwijs is gericht. Bovendien moet u kunnen aantonen dat u een hbo- of universitair denk- en werkniveau heeft.

vervolg **Kader 3.1 Wettelijke bekwaamheidseisen docenten beroepsonderwijs en volwasseneneducatie**

Zij-instromers die niet aan bovenstaande criteria voldoen, dienen eerst een *assessment* te doen. Als ze deze met een goed resultaat afleggen, dan krijgen zij een geschiktheidsverklaring. Hiermee kunnen zij in tijdelijke dienst worden benoemd. Om een vaste aanstelling te krijgen, moeten ze binnen twee jaar een bewijs van voldoende didactische bekwaamheid halen. Dit bewijs kunt u halen door een pedagogisch-didactische cursus te volgen.

Leren en werken tijdens duaal opleidingstraject

In het bve kunt u ook docent worden via een duaal opleidingstraject. Dit betekent dat u tijdens uw voltijd-opleiding aan een hogeschool of universiteit werkt in het onderwijs. Zo kunt u alvast ervaring opdoen als onderwijsassistent, instructeur of docent bve.

Werknemers bedrijfsleven tijdelijk als leraar voor de klas

Werknemers die hun baan in het bedrijfsleven willen houden, maar ook graag (tijdelijk) in het onderwijs aan de slag willen, kunnen via het bedrijf worden gedetacheerd aan een school. Zo kan een automonteur bij een instelling lesgeven in reparatie van auto's en na schooltijd bij een garage werken. Voor hen gelden dezelfde eisen als voor zij-instromers.

Het beschikken over een onderwijsbevoegdheid is in de context van het mbo niet per definitie gelijk aan bekwaamheid voor het beroepsonderwijs en andersom. Opleiders met ruime werkervaring kunnen veel beroepspraktijk- en domeinkennis inbrengen. Dat wil niet zeggen dat ze ook voldoende theoretische verdieping kunnen geven of in staat zijn om hun eigen – impliciete – praktijkkennis te expliciteren ten dienste van het leer- en opleidingsproces van studenten. Aan de andere kant zijn er docenten die een lerarenopleiding hebben gevolgd en op hun vakgebied pedagogisch-didactische kennis op hbo- of academisch niveau inbrengen. Dat wil niet zeggen dat zij deze kennis, bijvoorbeeld van het vak Nederlands of biologie, ook betekenisvol kunnen structureren aansluitend op de verschijningsvorm van deze kennis in de beroepspraktijk (De Bruijn, 2013).

Vanzelfsprekend zijn de lerarenopleidingen een belangrijke speler als het gaat om het opleiden van leraren. Het mbo was tot voor kort geen specifiek aandachtsgebied van de lerarenopleidingen.

In het kader van het OCW-beleid om de kwaliteit van de opleiding van leraren voor het beroepsonderwijs te verbeteren, zijn medio 2013 drie maatregelen ingezet (Min. OCW, 2012b):

- Invoering van twee afstudeerrichtingen – algemeen vormend onderwijs en beroepsgericht onderwijs – bij de tweedegraads lerarenopleidingen algemene vakken.
- Verhoging van de kwaliteit van zij-instromers in het mbo door het opstellen van een kwaliteitskader en door betere scholingstrajecten voor zij-instromers.
- Aanspreken van nieuwe doelgroepen door invoering van een educatieve *minor* beroepsonderwijs voor hbo-*bachelor*-studenten buiten de lerarenopleiding. Deze minor wordt een nieuwe route naar het leraarschap in de beroepsgerichte vakken in vmbo en mbo.

Deze concrete beleidsmaatregelen, die voortvloeien uit het recente lerarenbeleid voor beroepsonderwijs, richten zich op versterking van het leraarschap van specifieke groepen opleiders. In de tweedegraads lerarenopleidingen gaat het voornamelijk om avo-vakken: Nederlands, rekenen/wiskunde, biologie, natuurkunde enzovoort. Om die reden is de educatieve minormaatregel gekoppeld aan de vakgerichte hbo-opleiding. Deze beleidsmaatregel voorziet echter niet in

het opleiden voor beroepen waarvoor geen hbo-bacheloropleidingen bestaan, zoals kapper en schoonheidsspecialist in de uiterlijke verzorging en kok in de horeca.

Met de afgekondigde maatregelen ten aanzien van de lerarenopleidingen wil de minister ervoor zorgen dat afgestudeerden van de lerarenopleidingen beter dan nu het geval is, worden voorbereid op het lesgeven in het vmbo en mbo, dat het aantal leraren dat uit de beroepspraktijk komt beter en op maat geschoold wordt om goed te kunnen lesgeven en dat er meer mensen kiezen voor het leraarschap in het beroepsonderwijs.

De Onderwijscoöperatie kreeg in 2012 de opdracht van OCW om de bekwaamheidseisen van docenten te herijken.²⁰ Dit heeft een voorstel opgeleverd waarin de mbo-sector onvoldoende garanties zag dat leraren op basis van deze eisen ook daadwerkelijk goed genoeg worden voorbereid op lesgeven in het mbo. Op verzoek van de minister bracht de Onderwijsraad daarop opnieuw advies uit inzake deze herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren in het po, vo en mbo. In zijn brief van 19 december 2013 aan de minister, pleit de Onderwijsraad ervoor meer recht te doen aan de verschillen tussen het algemeen voortgezet en het beroepsgericht onderwijs. De raad adviseert “de uitwerking voor de leraar beroepsonderwijs compleet te maken en te onderscheiden van de leraar voortgezet onderwijs. Op die manier zijn de eisen aan de leraar duidelijk herkenbaar” (Onderwijsraad, 2013). Anno 2014 is het vraagstuk nog steeds actueel.

Met het conceptueel model als basis, kunnen lacunes zichtbaar worden. Bijvoorbeeld ten aanzien van het expertisegebied ‘beroepspraktijk’, waarbij tot op heden niet is voorzien in een volwaardige professionaliseringsroute voor professionals die hun identiteit ontleen aan de beroepspraktijk en dat combineren met opleiden. Een analyse van het huidige opleidingsaanbod in het licht van expertises die in het mbo voorhanden moeten zijn om studenten te begeleiden in hun beroepsvormingsproces, kan voeding geven aan te nemen maatregelen en opdrachten van het ministerie aan formeel betrokken partijen.

3.3.2 Betekenis van het conceptueel model voor het professionaliseringsproces

De lerarenopleidingen ontplooiën naast initiële lerarenopleidingen ook postinitiële opleidingstrajecten voor docenten in het mbo. Er worden masteropleidingen Leren & Innoveren aangeboden, er is een traject Master Expert Beroepsonderwijs in ontwikkeling, de Academie voor mbo-taaldocenten is in oprichting enzovoort. Daarnaast zijn er mogelijkheden voor praktijkopleiders om ‘docent te worden’ door het behalen van een pedagogisch-didactisch getuigschrift of hbo-minor. Omdat het startpunt van de professionele ontwikkeling van opleider in het mbo zich vanuit verschillende opleidings- en ervaringsachtergronden ontwikkelt, zal de route die de opleider in het mbo in zijn professionele ontwikkeling doorloopt niet gelijk zijn, net zo min als het eindniveau. Dat wordt nog eens versterkt doordat voor een deel van de populatie opleiders in het mbo geen hbo-opleidingen bestaan, noch passende lerarenopleidingen. In dit licht is voor het mbo nuancering nodig van de opvatting dat de kwaliteit van onderwijs stijgt naarmate er meer docenten met een masterdiploma werkzaam zijn.²¹ Zie hiervoor ook de discussie over bevoegd en bekwaam in het beroepsonderwijs in de vorige paragraaf.

Dit laat onverlet dat referentiepunten voor start/basisdeskundigheid en fasen in expertiseontwikkeling essentieel zijn voor de ontwikkeling van de professie opleider in het mbo. Zeker als daaraan een gedifferentieerd instrumentarium wordt gekoppeld voor de erkenning van verschillende routes naar start/basisdeskundigheid voor professioneel gedrag en voor de professionele ontwikkeling van novice naar expert (vergelijk Nieuwenhuis, 2013).

Nu is het bijvoorbeeld vaak zo dat als praktijkopleiders in dienst treden bij een onderwijsinstelling, zij eenmalig een bve-cursus volgen. Deze cursus leidt in eerste instantie niet tot een bevoegdheid, maar tot een geschiktheidsverklaring als praktijkinstructeur. Op basis hiervan moet de praktijkopleider zich binnen twee jaar professionaliseren door het

²⁰ Zie www.onderwijscooperatie.nl

²¹ Naar aanleiding van het rapport van de Onderwijsraad, 2011a.

behalen van het pedagogisch-didactisch getuigschrift. Wil hij zich daarna verder ontwikkelen, dan zal de praktijkopleider een lerarenopleiding moeten volgen. Deze sluit vaak niet aan bij de opleidings- en ervaringsachtergrond van praktijkopleiders en bij waar zij hun professionele identiteit voornamelijk aan ontleen: opleiden voor het beroep. Interessant in dit verband is het SBB-advies over de (her)invoering van de meestertitel in beroepsopleidingen, waar het ingaat op alternatieve professionele ontwikkelingsroutes voor praktijkopleiders in leerbedrijven (SBB, 2012).

Van Alten (2011) onderstreept het belang van een gericht professionaliseringsperspectief voor praktijkopleiders in leerbedrijven en onderwijsinstellingen. Zij stelt dat praktijkopleiders in bedrijven nog niet optimaal worden gewaardeerd in hun opleidende rol, doordat bedrijven niet vanzelfsprekend investeren in de beroepsmatige ontwikkeling van studenten. “Een leidinggevende meldt een team dat er een student komt stagelopen, met daarbij de vraag: ‘Wie heeft er nog uren over en kan deze student begeleiden?’ Niet de kwaliteit van de werkbegeleider is aan de orde, maar of hij/zij tijd over heeft. Het begeleiden van studenten wordt eerder gezien als extra werkdruk en iedereen heeft het al zo druk. Hoe eerder een student zelfstandig taken kan uitvoeren, hoe prettiger het is voor de begeleider en het team. De werkbegeleider als restpost.”

Vanuit zijn verantwoordelijkheid de gemeenschappelijke belangen van de onderwijsinstellingen in het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie te behartigen, voert de MBO Raad activiteiten uit die passen binnen HRM-thema's op de scholen. Zo heeft de raad door CBE Group meerdere onderzoeken laten uitvoeren naar de professionaliteit van de mbo-docent (2009; 2010) en nam de raad het initiatief om een beroepsprofiel voor de docent mbo te ontwikkelen.

Naast de MBO Raad is de SBB een belangrijke speler in het veld: bedrijfsleven en onderwijs werken in deze stichting samen aan de aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt met als doel voldoende en ervaren vakmensen aan het werk. SBB en de kenniscentra hebben onder andere als taak om de beroepspraktijkvorming (bpv) en de inzet, kwaliteit en opleiding van praktijkopleiders te bewaken. De inzet, kwaliteit en opleiding van praktijkopleiders is binnen de wetgeving – vastgelegd in de WEB, de Wet educatie en beroepsonderwijs – overigens niet als specifieke taak benoemd voor de kenniscentra.²²

²² http://wetten.overheid.nl/BWBR0028395/geldigheidsdatum_10-01-2014



on
iescor
Exam
h inno
d erwi
B
ontw
bevolk

verv

op he

lings-

Ad
ee rom
hodisc

e
weze
ming

eroeps
O

eerde
arktge

We
Th eo

n Ople
o r

atieve
tweed

leider
nt

t ijk vo
dviest

r m
tkomir

eidsm
trum

ool
van



HOOFDSTUK

04

ning
Advi
n
odisch
Ond
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
lo et
Ar be
tsCen
r Scho
i e v

Tot slot

In hoofdstuk 3 is de betekenis van het conceptueel model toegelicht vanuit een individueel, organisatie- en stelselperspectief. Daarbij signaleerden we aandachtspunten, lacunes en knelpunten waaraan de volgende agenda voor ontwikkeling en onderzoek kan worden ontleend.

Draagvlak verbindend perspectief

Deze verkenning leverde een conceptueel model op voor een verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap. In de ontwikkeling van het conceptueel model raadpleegden we experts die modellen ontwerpen voor of onderzoek doen naar de expertise van docenten en praktijkopleiders in het mbo, zie bijlage 1. Een belangrijke stap als vervolg op deze verkenning is om het conceptueel model breder in gesprek te brengen bij partijen vanuit praktijk en beleid die betrokken zijn bij de professionalisering van opleiders in het mbo: docenten en praktijkopleiders zelf, de organisaties waar zijn deel uit maken, en partijen die uitvoering geven aan het professionaliseringsbeleid. In dialoogsessies kan verkend worden of de relevantie van een verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap wordt onderschreven en welke rol en betekenis het conceptueel model kan hebben in de activiteiten van deze partijen.

Uitwerking expertisegebieden

In het conceptueel model zijn de expertisegebieden inhoudelijk getypeerd, zowel afzonderlijk als in hun onderlinge relatie. Over de afbakening van de expertisegebieden ten opzichte van elkaar, is discussie mogelijk. Keuzes daarin worden scherp als het conceptueel model benut gaat worden voor uitwerking van competenties en het handelingsrepertoire van opleiders in het mbo. In navolging van het uitgangspunt van deze verkenning is het belangrijk dat in deze uitwerking van de expertisegebieden zowel onderwijsinstellingen als leerbedrijven hun aandeel leveren. Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven is nodig om verbindingen tot stand te brengen tussen het leren in een schoolse en in een werkcontext. Dit kan vorm krijgen door een aantal pilots voor specifieke beroepsopleidingen uit te voeren.

Ontwerp opleidings- en professionaliseringstrajecten

De diversiteit in opleidings- en ervaringsachtergrond waarmee opleiders het mbo binnenkomen, kan als kracht worden benut. Niet alleen voor het professionaliseren van zittend personeel, maar ook in het initieel opleiden voor het middelbaar beroepsonderwijs is het samenbrengen van schoolse expertise en beroepspraktijkexpertise van belang. Door in samenwerking professionaliseringstrajecten te ontwerpen, kunnen referentiepunten worden benoemd die relevant zijn in het vaststellen van de start/basisdeskundigheid van een opleider in het mbo en van de fasen in de professionele ontwikkeling van novice naar expert. Via die route kunnen ook lacunes in de huidige opleidings- en professionaliseringsroutes worden weggenomen. Zoals het ontbreken van passende opleidings- en professionaliseringsroutes voor praktijkopleiders en voor opleiders van beroepsvakken waarvoor geen hbo-opleiding en lerarenopleiding bestaat. Bij dit laatste gaat het bijvoorbeeld om het kappersvak, de horeca en diverse ambachtelijke beroepen als goud- en zilversmid, slager enzovoort.

Onderzoek naar achtergronden en loopbanen van opleiders in het mbo

Er zijn weinig concrete gegevens beschikbaar over de achtergronden van opleiders in mbo-instellingen en leerbedrijven. Naast gegevens over leeftijd, geslacht enzovoort weten we weinig over opleidings- en ervaringsachtergronden en over de professionele identiteit van waaruit opleiders invulling geven aan hun werk. Wat we wel weten, is dat het om een zeer gedifferentieerde populatie gaat en dat er sprake is van specialismen. Verder is bekend dat voor het merendeel van de opleiders het lesgeven in het mbo een tweede loopbaan of een duobaan is. Een opleider in het mbo kan op meer expertisegebieden in de verbinding met pedagogiek-didactiek bekwaam zijn, maar moet om kwaliteit te kunnen leveren een zekere mate van specialisatie kennen die aansluit bij zijn professionele identiteit en opleidings- en ervaringsachtergrond. Het mbo is gebaat bij – extended – teams waarin teamleden met elkaar de expertise leveren om mbo-studenten in hun beroepsvormingsproces te begeleiden. De beroepssector, het kwalificatieniveau en de leerweg bepalen in sterke mate over welke expertise deze – extended – teams dienen te beschikken. Onderzoek naar en analyse van achtergronden en loopbanen van opleiders in het mbo in mbo-instellingen en leerbedrijven kan met het conceptueel model als vertrekpunt, bruikbare informatie opleveren voor het personeelsbeleid van mbo-instellingen en leerbedrijven en voor de centrale overheid als het gaat om het arbeidsmarktbeleid van opleiders in het mbo.



on
iescor
Exam
h inno
d erwi
B
ontw
bevolk

verv
op he

lings-
Ad
ee rom
hodisc
e
weze
ming
eroeps
O

eerde
arktge
We
Th eo
n Ople
o r
atieve
tweed
leider

nt
t ijk vo
dviest
r m
tkomir
eidsm
trum
ool
van



ning
Advi
n
odisch
Onc
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol T
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
io et
Ar be
tsCen
r Scho
i e v

Literatuur

- Aalsma, E. (2011). *De Omgekeerde Leerweg, een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Eburon.
- Aalsma, E., Kan, C. van, Bruijn, E. de & Berg, J. van den (2013). *Addendum generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen: Focus op beroepsgericht onderwijs*. Rapportage in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie Leraren, uitgevoerd door het Expertisecentrum Beroepsonderwijs. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Learning*, 24, 137-147.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Alten, J.P. van (2011). Welke rol pakt de werkbegeleider op bij het leren van aankomend professionals? In P.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden 56/81* (8.2-4). Doetinchem: Elsevier Human Resources.
- Baartman, L.K.J. & Bruijn, E. de (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134.
- Bakker, A. & Akkerman, S.F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8-23.
- Batenburg, E. van & Schaik, M. van (2013). Kennis op de werkvloer; wat helpt de docent en de vmbo-leerling? In J. van der Waals & M. van Schaik, *Het vmbo van dichtbij*. Amsterdam: SWP Uitgeverij.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Benner, P. (1982). Novice to expert. *The American Journal of Nursing*, 82 (3), 402-407.
- 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.
- Bobbink, A., Fleuren, G., Janssen, M.C. & Keukens, R. (2005). *Agogiek voor gezondheidszorg en verpleegkunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Boshuizen, H.P.A., Schmidt, H.G., Custers, E.J.F.M. & Wiel, M.W. van de (1995). Knowledge development and restructuring in the domain of medicine: the role of theory and practice. *Learning and Instruction*, 5, 269-289.
- Brouwer, P. & Kan, C. van (in voorbereiding). *Praktijkperspectief op rolverdeling in mbo-teams*. In opdracht van het ministerie van OCW.
- Bruijn, E. de & Nieuwenhuis, A.F.M. (2014). Over grenzen: pedagogisch-didactische aspecten van het opleiden voor beroepsuitoefening. Inleiding bij het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 91, 3-8.
- Bruijn, E. de (1995). Modulering in het beroepsonderwijs: curriculaire vraagstukken. *Pedagogische Studiën*, 72 (1), 64-77.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht/s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP.
- 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 (2013). Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs. *TH&MA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 20 (2), 53-58.
- Bruin, M. & Münstermann, H. (2012). *Specifieke beroepscompetenties van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs*. Heerlen: LOOK.
- Colley, H., James, D., Tedder, M. & Diment, K. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (4), 471-496.
- Dreyfus, S.E. & Dreyfus, H.L. (1980). *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Ongepubliceerd rapport, ondersteund door het Air Force Office of Scientific Research (AFSC), USAF Contract F49620-79-C-0063, University of California at Berkeley.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo*. De stand van zaken in theorie en onderzoek. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO-NWO.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.Th. & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological review* 1993, 100 (3), 363-406.
- Geurts, J. (2011). *Liever 'value based' dan 'evidence based' beroepsonderwijs*. 08-09-2011, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/nieuwsarchief/nieuwsbericht/2011/9/lvalue_based_beroepsonderwijs, geraadpleegd op 7 april 2014.
- Glaudé, M., Berg, J. van den, Verbeek, F. & Bruijn, E. de (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Groenenberg, R. & Hermanussen, J. (2012). *Docent in mbo niveau 1 of 2, een vak apart*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: some theoretical considerations. In T. Yuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 63-84). Amsterdam: Pergamon.
- HBO-raad (2012). *Kennisbasis vakdidactiek docent technische beroepen*. Den Haag: HBO-raad.
- Hendriks, H. (2013). Pleidooi voor een toekomstbestendig mbo/ROC : hoe complexiteit en politieke grilligheid het mbo in zijn greep heeft. *Th&ma 2013, jaargang 20*, 14-18.
- Hövels, B. & Overdiep, I., m.m.v. Berentsen, W. & Heeswijk, J. van (2012). *Dynamiek in mbo en vakmanschap. Bijdragen vanuit wetenschap, bedrijfsleven en onderwijs*. Hilversum: Hiteq.
- Huisman, J., Bruijn, E. de, Baartman, L., Zitter, I. & Aalsma, E. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroeps-onderwijs. Praktijkverkenning, theoretische verdieping*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroeps-onderwijs.
- Huisman, J., Onstenk, J. & Berg, J. van den (in voorbereiding). *Kennis in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Kan, C. van (in druk). *Onderwijs-pedagogische visie van mbo-docenten: wat dient het belang van docenten?* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Kessels, J.W.M. & Grotendorst, A. (2007). Verleiden is: verbinden en belemmeringen opheffen. In A. Grotendorst, I. van Aken, C. Sino & B. van Veldhuizen (Red.), *Verleiden tot leren in het werk* (pp. 14-20). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele rede, 30 maart 2012. Heerlen: Open Universiteit/Ruud de Moor Centrum.
- Klarus, R. & Onstenk, J. (2006). Persoonlijke leer- en actietheorie of 'identiteit'. In J. Fanchamps (Red.), *Ergens goed in worden. Johan van der Sanden en zijn beroepsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Klarus, R. & Weijzen, S. (Red.) (2012). *Mensen maken beroepsonderwijs. HRM en onderwijskwaliteit in vmbo en mbo*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Leonard, D. & Swap, W.C. (2005). *Deep Smarts: How to Cultivate and Transfer Enduring Business Wisdom*. Harvard: Business Review Press.
- LPBO (2006). *Competentieprofiel leraar (v)mbo?* Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs.
- Lubberman, J., Langejans, M. & Kemper, R. (2011). *Arbeidsmarktanalyse MBO*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijs-arbeidsmarkt.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.

- McDaniel, O. (2011). *Professionaliseringsscan (Wet BIO) voor docenten in het mbo. Eerste comparatieve analyse van de resultaten en inzicht in de activiteiten van het cursusjaar 2011-2012*. Presentatie voor de MBO Raad, Woerden.
- McDaniel, O., Immers, R., Neeleman, A. & Schmidt, G. (2010). *Op de grens van individuele verantwoordelijkheid en bestuurlijk verlangen*. In opdracht van de MBO Raad. Amsterdam: CBE Consultants.
- 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-docent*. In opdracht van de MBO Raad. Eindrapportage. Amsterdam: CBE Consultants.
- Meer, J. van der & Lindenberg, N. van (2014). Kwalificatiedossier docent mbo. In *Krachtig Meesterschap. De weg naar excellentie begint bij een adequaat opgeleide docent*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Meijers, F., Kuipers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/ Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Merriënboer, J.J.G. van (2005). *Het ontwerpen van leertaken binnen de Wetenschappen: 'Four-Components Instructional Design' als Generatief Ontwerpmodel*. Heerlen: Open Universiteit.
- Min. OCW (2011). *Actieplan mbo Focus op vakmanschap 2011-2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Min. OCW (2012a). *Doorstroomatlas vmbo: De onderwijsloopbanen van vmbo'ers in kaart gebracht*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Min. OCW (2012b). *Opleiden van leraren beroepsonderwijs*. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer, 18 december 2012.
- Mok, A.L. (1997). Beroepsvorming en kwaliteit van het leraarschap. In Stuurgroep beroepskwaliteit Leraarschap, *Tekenen voor kwaliteit* (pp. 173-201). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Mok, A., Blees-Booij, A. & Vrieze, G. (2009). Het proces van beroepsvorming bij leraren. *Sociologische gids*, vol. 45, nr. 6, 404-425.
- Nieuwenhuis, L. (2012). *Leren in extended teams: informeel leren aan ontwerp en kwaliteit van beroepsonderwijs*. Keynote voor conferentie 'Doorbraak Professionalisering', 's-Hertogenbosch, 27 november 2012.
- Nieuwenhuis, L., Coenen, J., Fouarge, D., Harms, T. & Oosterling, M. (2012). *De creatie van publieke waarde in het middelbaar beroepsonderwijs*. PROO reviewstudie. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs*. Intredeerde. Arnhem/Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Onderwijscoöperatie (2011). *Discussienota uitgangspunten herijking bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Onderwijsraad (2011a). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011b). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Advies Herijking bekwaamheidseisen*. Brief aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Kenmerk 20130257/1062. Den Haag, 19 december, 2013.
- Peters, F. & Roelofs, M. (2010). *Feitelijk en gewenst niveau van praktijkopleiders*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Petit, R. & Esch, W. van (2013). *Sociaal kapitaal in het mbo. Investeren in relaties en netwerken*. www.canonberoepsonderwijs.nl, geraadpleegd op 9 april 2014.
- Raaphorst, E. & Steehouder, P. (2010). *Nederlandse taal in het mbo: beleid en praktijk*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het hoger beroepsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Sanden, J.M.M. van der (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Openbare les. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- SBB (2012). *Advies (her)invoering meestertitel in het MBO*. Zoetermeer: Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven.
- 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., Schaik, M. van & Bruijn, E. de (2014). Studenten leren recontextualiseren in het beroepsonderwijs: de rol van ontwerptekeningen en beroepsdilemma's. *Pedagogische Studiën*, 91, 24-39.
- Scheerens, J., Luyten, H. & Ravens, J. van (2011). *Visies op onderwijskwaliteit. Met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlands primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Stoas Vilentum (2012). *Kennisbasis Educatie en kennismanagement groene sector; tweede graads lerarenopleiding Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool*. Wageningen: Stoas Vilentum.
- Turkenburg, M. (2014). *Kansen voor vakmanschap in het mbo. Een verkenning*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Verkenningcommissie MBO Techniek (2012). *MBO en bedrijven aan zet: Vijf actielijnen. Beroepsonderwijs en bedrijfsleven werken samen aan economische ontwikkeling*. Verkenningcommissie MBO Techniek. Den Haag: Platform Bèta Techniek.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9 (3), 257-280.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. 's-Hertogenbosch/ Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Zitter, I., Hoeve, A. & Aalsma, E. (in voorbereiding). *Van losse ingrediënten naar smakelijk gerecht: een ontwerpgericht diepte-onderzoek naar een hybride leeromgeving in het horeca-onderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.



on
iescor
Exam
h inno
d erwi
B
ontw
bevolk

verv

op he

lings-

Ad
ee rom
hodisc

e
weze
ming

eroeps
O

eerde
arktge

We

Th eo

n Ople

o r

atieve

tweed

leider

nt

t ijk vc

dviest

r m

tkomir

eidsm

trum

ool

van



BIJLAGE

01

ning
Advi
n
odisch
Onc
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
io et
Ar be
tsCen
r Scho
i e v

Geraadpleegde experts

Tabel B1.1²³

Mirjam Bakker	Onderwijsraad	Stafmedewerker
Mark Boiten	Hogeschool Windesheim	Projectleider e-learning Hogeschool Windesheim en voor de lerarenopleiding projectleider herontwerp traject pedagogisch/didactisch getuigschrift
Lotte Bouwhuis	ROC van Twente	P&O-adviseur
Magda Bruin	LOOK	Adviseur
Hans Drijfhout	Noordelijke Hogeschool	Directeur techniek
Marjolein Held	BVMBO, beroepsvereniging voor docenten in het mbo	Voorzitter BVMBO/docent verpleegkunde Koning Willem I College
Frank de Jong	Stoas Hogeschool	Lector kenniscreatie en ecologisch denken en Academisch directeur master leren en innoveren en EAPRIL Chair
Carlos van Kan	Expertisecentrum Beroepsonderwijs	Onderzoeker
Ellen Klatter	Fontys PTH/SCB	Lector didactiek in het techniekonderwijs
Marcel van der Klink	Open Universiteit/Hogeschool Zuyd	Universitair hoofddocent Celstec Open Universiteit
Ria van 't Klooster	Nederlandse Raad voor Training en Opleiding	Directeur
Peter Lourens	OCW Directie Bve	Coördinator beleid onderwijspersoneel mbo plaatsvervangend hoofd afdeling stelsel BVE
Joke van der Meer	Namens MBO Raad	Adviseur/ontwikkelaar/projectmanager
Marc van der Meer	Expertisecentrum Beroepsonderwijs	Directeur Expertisecentrum Beroepsonderwijs en bijzonder hoogleraar op de leerstoel 'onderwijsarbeidsmarkt' van ReflecT het research institute for flexicurity, labour market dynamics and social cohesion van Tilburg University en het CAOP in Den Haag

23 Het betreft in dit overzicht functies ten tijde van de studie (2012-2013).

vervolg Tabel B1.1

Monique Ridder	Hogeschool Windesheim	Coördinator werkgroep Master Expert Beroepsonderwijs Docent
Peter van Schijndel	Fontys lerarenopleiding PTH/BVE team	Coördinator BVE-team
Nathan Soomer	OCW Directie Leraren	Senior beleidsmedewerker Directie Leraren
Ilya Zitter	Expertisecentrum Beroepsonderwijs	Onderzoeker



on
iescor
Exam
h inno
d erwi
B
ontw
bevolk

verv

op he

lings-

Ad

ee rom

hodisc

e

weze

ming

eroeps

O

eerde

arktge

We

Th eo

n Ople

o r

atieve

tweed

leider

nt

t ijk vc

dviest

r m

tkomir

eidsm

trum

ool

van



ning
Advi
n
odisch
Onc
veze n
nli jk
oeps k
erde r
Wet
Opleic
ieve le
Met
eidend
erling
jk vol
Be
m
van e
idsm a
ount
ol
ondse
m vol
nnova
als
sbege
gerich
sprakt
Zorg a
platfo
io et
Ar be
tsCen
r Sch
i e v

Gebruikte afkortingen

ADEF	Algemeen Directeuren Overleg van Educatieve Faculteiten
Aoc	Agrarisch opleidingscentrum
Avo	Algemeen vormend onderwijs
Bbl	Beroepsbegeleidende leerweg
Bol	Beroepsopleidende leerweg
Bpv	Beroepspraktijkvorming
BRON	Basisregister Onderwijs
Bve	Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
BVMBO	Beroepsvereniging Docenten MBO
Cao	Collectieve Arbeidsovereenkomst
Ecbo	Expertisecentrum Beroepsonderwijs
EZ	Ministerie van Economische Zaken
Havo	Hoger algemeen voortgezet onderwijs
Hbo	Hoger beroepsonderwijs
HRM	Human resource management
Ict	Informatie- en communicatietechnologie
LOOK	Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek
LPBO	Landelijke Platform Beroepen in het Onderwijs
Mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
NRTO	Nederlandse Raad voor Training en Opleiding
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
PCK	Pedagogical Content Knowledge
Po	Primair onderwijs
PPT	Persoonlijke professionele theorie
Pro	Praktijkonderwijs
Roc	Regionaal opleidingscentrum
SBB	Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven
SBL	Stichting Beroepskwaliteit Leraren
SBO	Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt
SER	Sociaal-Economische Raad
So	Speciaal onderwijs
SZW	Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid
Vmbo	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
Vo	Voortgezet onderwijs

Vwo	Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs
Wet BIO	Wet op de beroepen in het onderwijs
Wo	Wetenschappelijk onderwijs



on
iescor
Exam
h inno
d erwi
B
ontw
bevolk

verv

op he

lings-

Ad

ee rom

hodisc

e

weze

ming

eroeps

O

eerde

arktge

We

Th eo

n Ople

o r

atieve

tweed

leider

nt

t ijk vc

dviest

r m

tkomir

eidsm

trum

ool

van

Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap

Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo

Een kenmerk van het middelbaar beroepsonderwijs is dat het leerproces van studenten plaatsvindt op school en in de beroepspraktijk. Zowel docenten als praktijkopleiders spelen in dit leerproces een belangrijke rol. Vanuit het perspectief van de student is het belangrijk dat beiden hun ervaring en expertise inbrengen vanuit zicht op het totale opleidingsproces dat studenten doorlopen naar startend beroepsbeoefenaar. In deze publicatie staat een daarmee verbonden kwaliteitsvraagstuk centraal. Welke expertise wordt van docenten en praktijkopleiders gevraagd in het opleiden van studenten naar vakmanschap? En hoe is deze expertise (door) te ontwikkelen? In antwoord op deze vragen is een conceptueel model ontwikkeld met vier inhoudelijke expertisegebieden die samen met pedagogisch-didactische expertise een verbindend perspectief geven op opleiden naar vakmanschap.

Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo) verzamelt, ontwikkelt en verspreidt kennis over het beroepsonderwijs. Ecbo doet zowel wetenschappelijk als beleids- en praktijkgericht onderzoek en vindt het belangrijk de resultaten daarvan te delen met het bve-veld. Zo levert ecbo een bijdrage aan de kennisinfrastructuur van de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.