

Masterthesis

De mbo docent de klas uit!

Een studie naar de kenmerken van een competente mbo docent

Leren in organisaties



Naam: Aarnoud van Nieuwenhuijze
Studentnummer: 3946851
Eerste begeleider: Louise van der Venne
Tweede begeleider: Isolde van Roekel - Kolkhuis Tanke
Datum: 12 juni 2015

Samenvatting

De opdracht voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is om continu in verbinding te staan met de arbeidsmarkt (Ministerie OCW, 2014). Van docenten wordt gevraagd expert te zijn in het lesgeven én expert te zijn in het beroep (Wheelahan & Curtin, 2010). De mbo docent werkt hierdoor in een wezenlijk andere context dan een reguliere tweedegraads opgeleide docent. Uit eerder meer conceptueel onderzoek worden drie specifieke competenties voor de mbo docent onderscheiden: aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven. Bij de competentie aansluiten op de doelgroep is het de uitdaging om op pedagogisch en didactisch vlak aan te sluiten op de student. Beroepsgerichtheid is kennis hebben van wat er in het werkveld speelt (Boer & Wee, 2002). Competentiegericht lesgeven is het leren zoveel mogelijk in een voor de leerling levensechte context, situatie of activiteit uit de werkelijkheid te laten plaatsvinden (Merriënboer, Klink & Hendriks, 2002). Dit onderzoek richt zich op de vraag: In welke mate beschikken mbo docenten over de drie specifieke competenties? Daarnaast is onderzocht wat het effect van de kenmerken leeftijd, ervaringsjaren, bevoegdheid, functiewaardering en stagebegeleiding is op de aanwezigheid van de specifieke competenties. Voorafgaand aan het kwantitatieve onderzoek is doormiddel van een factoranalyse een betrouwbare vragenlijst geconstrueerd. De vragenlijst waarbij gescoord kon worden op een schaal van één tot vijf is ingevuld door 221 mbo docenten. Door met een ANOVA per kenmerk het effect op de specifieke competenties te analyseren zijn de resultaten gegenereerd.

De mbo docenten beoordelen zichzelf het hoogst op competentiegericht lesgeven en het laagst op beroepsgerichtheid. Het onderzoek toont een positief verband tussen de drie competenties onderling. Er is een positief effect van functiewaardering op competentiegericht lesgeven gevonden. Docenten in de functiewaarderingsschaal LC beoordelen zichzelf significant hoger op lesgeven dan docenten in de schaal LB, de maatregel waarbij promotie op inhoudelijke grond mogelijk is lijkt zijn vruchten af te werpen. Daarnaast blijkt dat mbo docenten die actief zijn (geweest) als stagebegeleider zichzelf significant hoger beoordelen op de competenties aansluiten op de doelgroep en competentiegericht lesgeven dan docenten die niet actief zijn als stagebegeleider. Hierdoor zou gepleit kunnen worden voor stagebegeleiding als vast onderdeel van het takenpakket van een mbo docent.

Inleiding

Probleemstelling

Aanleiding

In de beleidsbrief 'Ruim baan voor vakmanschap: 'een toekomst gericht middelbaar beroepsonderwijs (mbo)' zet de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW, 2014) uiteen dat het cruciaal is om de talenten van studenten te ontwikkelen zodat hun opleiding beter aansluit bij de steeds sneller veranderende arbeidsmarkt. Afgestudeerde studenten aan het mbo moeten volgens de minister flexibel inzetbaar zijn, sociaal vaardig en creatief en hun leven lang blijven leren. Dat stelt hoge eisen aan ons middelbaar beroepsonderwijs waarbij een continue afstemming tussen het bedrijfsleven en het aangeboden onderwijs noodzakelijk is (Ministerie OCW, 2014). Deze eisen hebben op hun beurt weer invloed op de rol, taak en verantwoordelijkheid van docenten die daarbij betrokken zijn. Naar de docent in het mbo is onderzoek gedaan (Aalsma, Berg & Bruijn, 2014; Glaudé, Berg, Verbeek & Bruijn, 2011; Brink, Heusdens, Laarschot & Pfaff, 2011; Rijst, Bakker & Duijn, 2013). In deze onderzoeken worden op conceptueel niveau uitspraken gedaan over de benodigde specifieke competenties voor een docent beroepsonderwijs. De overeenkomstige specifieke competenties zijn: aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven. Bij aansluiten op de doelgroep gaat het om het op pedagogisch vlak (gedrag, motivatie en cultuur) en didactisch vlak (kennis, leerproblemen, leerstijl en kwaliteiten) aansluiten op de student. Beroepsgerichtheid is kennis hebben van wat er in het werkveld speelt en wat er verwacht wordt van een beginnend beroepsbeoefenaar in de praktijk (Boer & Wee, 2002). Competentiegericht lesgeven is het leren zoveel mogelijk in een voor de leerling levensechte context, situatie of activiteit uit de werkelijkheid, al dan niet gesimuleerd laten plaatsvinden. Theorie en praktijk worden hierbij zoveel mogelijk geïntegreerd zodat de student kennis, vaardigheden en houding tegelijkertijd moet toepassen (Merrienboer, Klink & Hendriks, 2002; Koopman 2010). Het is niet inzichtelijk in hoeverre mbo docenten in Nederland beschikken over deze specifieke competenties. Hierdoor kunnen er moeilijk onderbouwde uitspraken worden gedaan over de kwaliteit van mbo docenten ten aanzien van deze competenties. De vraag of mbo docenten voldoende toegerust zijn om aan de eisen te voldoen die aan het middelbaar beroepsonderwijs worden gesteld kan hierdoor niet worden beantwoord.

Het mbo heeft te maken met vergrijzing de gemiddelde leeftijd ligt boven de 50 jaar (Ministerie OCW, 2014). Door het ‘verouderde’ docentencorps is er relatief veel ervaring aanwezig. Verwacht wordt van docenten dat zij beschikken over de kennis van het werkveld waartoe ze opleiden (Onderwijsraad, 2011). Mbo docenten kunnen op verschillende manieren hun bevoegdheid behalen. Docenten met een bevoegdheid behaald voor een algemeen vormend vak zullen minder kennis van het werkveld hebben dan docenten die via een zij-instroomtraject hun lesbevoegdheid hebben behaald. Het onderzoek richt zich daarom ook op de vraag: wat hebben de achtergrondkenmerken (leeftijd, ervaring, bevoegdheid, functiewaardering en stagebegeleiding) voor invloed op de specifieke competenties?

Context

Het onderzoek vindt plaats binnen ROC Midden Nederland (ROCMN), een mbo-instelling met ruim 17.000 studenten. ROCMN wil zich de komende tijd richten op een versterking van de externe oriëntatie. Meer samenwerking, co-creatie, meer ‘van buiten naar binnen’, meer arbeidsmarktrelevante professionalisering van docenten en innovaties tussen opleidingen (ROC Midden Nederland, 2014).

Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

Er is met name op conceptueel niveau onderzoek gedaan naar de competenties die een mbo docent geacht wordt te beheersen. Er is geen onderzoek gedaan in welke mate docenten beschikken over de specifieke competenties (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven). Dit onderzoek zal met behulp van een betrouwbaar meetinstrument in de leemte voorzien door specifieke competenties van een mbo docent meetbaar te maken. Door het kwantitatieve onderzoek krijgen mbo-instellingen inzicht in hoeverre docenten de specifieke competenties beheersen. Daarnaast wordt duidelijk welke kenmerken van de docent effect hebben op de drie competenties. Instellingen kunnen vervolgens met hun professionaliseringbeleid sturen op het verbeteren van de kwaliteit van de mbo docenten waardoor studenten beter toegerust zijn om flexibel inzetbaar te zijn, sociaal vaardig en creatief en hun leven lang te blijven leren.

Theoretische achtergrond

Wettelijk kader

Docenten werkzaam binnen het mbo vallen onder de Wet Beroepen in het Onderwijs (Wet-BIO, 2006). Voor mbo docenten gelden dezelfde eisen als voor docenten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo), het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het praktijkonderwijs en de volwasseneneducatie.

Voor deze beroepsgroep zijn bekwaamheidseisen opgesteld onder leiding van de Stichting Beroepskwaliteit van Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, 2006). De bekwaamheidseisen zijn geordend binnen zeven competenties (zie tabel 1).

Tabel 1

SBL-Competentie Matrix

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

Bron: Onderwijscoöperatie, mei 2006

Na het behalen van een hbo-lerarenopleiding (tweedegraads lerarenopleiding) is de docent in het bezit van een bevoegdheid en is het mogelijk om in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, het vmbo, het mbo, het praktijkonderwijs en de volwasseneneducatie les te geven. Andere mogelijkheden om een lesbevoegdheid te behalen zijn: een eenjarige hbo-kopopleiding (na het behalen van een hbo-bachelor), een educatieve minor in het wetenschappelijk onderwijs en een eerstegraads lerarenopleiding. Daarnaast is het mogelijk om een lesbevoegdheid te behalen voor alleen de beroeps- en volwasseneneducatie (bve), hiermee kan worden lesgegeven in het vmbo en het mbo. In het mbo

heeft een docent niet te voldoen aan bevoegdheidseisen voor een specifiek vak, dit is afwijkend ten opzichte van de andere onderwijstypen (inclusief het vmbo) binnen de wet.

De opdracht voor het mbo is uniek. In de Wet educatie beroepsonderwijs (WEB) is de drievoudige kwalificatie opdracht opgenomen. Dit houdt in dat deelnemers dienen te worden opgeleid voor de arbeidsmarkt (beroepskwalificatie) voor een vervolgopleiding (doorstroomkwalificatie) en voor maatschappelijke participatie (burgerschapskwalificatie).

In de brief ‘competentieprofiel leraar (v)mbo?’ informeert de toenmalig minister van OCW dat er geen speciaal profiel opgesteld hoeft te worden voor docenten bve. (Ministerie OCW, 2006). Hierbij woog het argument dat een docent beweeglijk moet zijn op de arbeidsmarkt zwaar. Er blijft discussie bestaan of de bekwaamheidseisen voldoen voor het mbo, aangezien uit onderzoek blijkt dat het mbo specifieke kenmerken heeft (Onderwijsraad, 2011). In het rapport van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LBPO) werd gesteld dat het werken met kwalificatiedossiers, nauwe contacten met het bedrijfsleven moeten onderhouden en het werken met een heterogene leerling populatie complex en specifiek is voor het mbo.

Uit onderzoek is gebleken dat er drie overeenkomstige aspecten te onderscheiden zijn die specifiek zijn voor het (v)mbo docentschap: aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven (Aalsma, Berg & Bruijn, 2014; Brink, Heusdens, Laarschot & Pfaff, 2011; Glaudé, Berg, Verbeek & Bruijn, 2011; Rijst, Bakker & Duijn, 2013).

Aansluiten op de doelgroep

Binnen de Wet-BIO raakt dit onderwerp aan drie competenties uit de SBL-competentie matrix (zie tabel 1) namelijk; de interpersoonlijke; pedagogische en vakdidactische competentie (Laarschot & Heusdens, 2012). Hierbinnen is onderscheid te maken tussen het aansluiten op pedagogisch vlak (gedrag, motivatie en cultuur) en het aansluiten op didactisch vlak (kennis, leerproblemen, leerstijl en kwaliteiten). Voor leerlingen in het (v)mbo geldt dat door concentratieproblemen ze sneller zijn afgeleid en moeite hebben met het combineren van taken (Groeneveld, Benschop & Olvers, 2010). Daarnaast zijn leerlingen in het mbo zich bewust van het feit dat een (v)mbo opleiding een relatief lage status heeft, wat invloed heeft op de motivatie (Bulk, 2011). Docenten in het mbo moeten daarnaast leerproblemen bij zorgleerlingen kunnen signaleren (Rijst, Duijn & Nedermeijer, 2011). Het

begeleiden van zorgleerlingen vraagt vervolgens specifieke pedagogische en didactische kwaliteiten zoals coaching en begeleiding (Onstenk, 1997). Een docent moet hierbij maatwerk kunnen bieden en hierbij over een breed didactisch handelingsrepertoire beschikken (Bruijn, 2009). De uitdaging voor docenten in het mbo is om voortdurend op zoek te zijn om leerlingen te bereiken en te stimuleren/motiveren op individueel en groepsniveau. Daarbij lijkt het te gaan om een mix van twee belangrijke ingrediënten: relatie en inspiratie (Laarschot & Heusdens 2012).

Beroepsgerichtheid

Binnen de SBL-competentiematrix van de Wet-BIO valt beroepsgericht werken binnen de vakinhoudelijke competentie waarbij de docent moet kunnen samenwerken met leerlingen, collega's en omgeving (Laarschot & Heusdens, 2012). De beroepskwalificatie in het mbo die in de WEB is opgenomen stelt dat er opgeleid moet worden voor de arbeidsmarkt. Dit is uniek voor het beroepsonderwijs ten opzichte van het regulier voortgezet onderwijs. Een mbo docent moet als lesgever en begeleider kunnen functioneren in het beroepsgericht en geïntegreerd onderwijs (Rijst, Duijn & Nedermeijer, 2011). Om beroepsgericht les te kunnen geven moeten docenten weten wat er in de praktijk speelt en wat er verwacht wordt van een beginnend beroepsbeoefenaar in de praktijk (Boer & Wee, 2002). Een belangrijke uitdaging bij dit praktijkgericht lesgeven is het up to date houden van de praktijkkennis. Het gaat hierbij om het inzicht hebben in de begrippen en concepten die ten grondslag liggen aan de uitvoering van het beroep als ook kennis van protocollen, regels en procedures op de werkplek (Aalsma, Berg & Bruijn, 2014). Met name bij het begeleiden van leerlingen tijdens de stages in de beroepspraktijkvorming (bpv) is praktijkkennis essentieel omdat docenten de student moet helpen relevante theorie aan praktijksituaties te verbinden en moet helpen te reflecteren op zijn functioneren (onderwijsraad, 2011). Docenten in het mbo beschikken in onvoldoende mate over actuele kennis van het beroep waartoe zij opleiden, hierdoor is er sprake van gefragmenteerd leren bij de leerlingen (Bruijn & Leeman, 2011).

Competentiegericht lesgeven

Competentiegericht leren vindt zoveel mogelijk plaats in een voor de leerling levensechte context, situatie of activiteit uit de werkelijkheid, al dan niet gesimuleerd. Theorie en praktijk worden hierbij zoveel mogelijk geïntegreerd zodat de student kennis, vaardigheden en houding tegelijkertijd

moet toepassen (Merriënboer, Klink & Hendriks, 2002; Koopman 2010). Deze competentie van de docent valt onder de vakinhoudelijke en didactische competentie van de SBL-competentiematrix (Laarschot & Heusdens, 2012). Uitgangspunten van competentiegericht lesgeven zijn: het integreren van kennisverwerking en kennistoepassing; een probleem uit de beroepspraktijk centraal stellen en competentiegericht onderwijs doet een groter beroep op het zelfstandig kennis verwerven door de student en waarbij tijdens de toetsing meer aandacht is voor vaardigheden en houdingen (Merriënboer, Klink & Hendriks, 2002). Docenten in het beroepsonderwijs moeten hierdoor in staat zijn om “krachtige leeromgevingen” te ontwerpen waarbinnen de leerlingen hun competenties kunnen ontwikkelen. De term krachtige leeromgeving is gedefinieerd als omgevingen die zodanig zijn ingericht dat lerenprocessen worden uitgelokt om het gewenste leerresultaat te bereiken (Corte, 1990). De kenmerken van een krachtige leeromgeving zijn in 10 dimensies (zie tabel 2) te onderscheiden (Bruijn e.a, 2005).

Tabel 2

Kenmerken van een Krachtige, Beroepsgerichte Leeromgeving

	Kenmerk
	Programma/Structuur
1.	Beroepsidentiteit als uitgangspunt
2.	Authentiek/functioneel
3.	Geïntegreerd thematisch/cursorisch
	Deelnemers
4.	Construeren
5.	Reflecteren
	Docenten
6.	(adaptief) Instrueren en modelleren
7.	Coachen
8.	Bevorderen zelf regulerende vaardigheden
	Evaluatie
9.	Functionele toetsing van kennis, inzicht en vaardigheden
10.	Assessment van brede comptenties

Bron: Bruijn e.a. (2005)

Docenten in het mbo zullen bekend en bekwaam moeten zijn met de didactische principes om leerprocessen bij leerlingen op gang te helpen (Koopman, 2010). Binnen het competentiegericht lesgeven is een link met het “aansluiten op de doelgroep”. Docenten moeten studenten kunnen coachen en begeleiden tijdens het ontwikkelen van competenties waarbij de docent meerdere begeleidingsvormen moet kunnen inzetten zoals: modelling, guiding, scaffolding, coaching en monitoring (Bruijn, 2009). Daarnaast is er ook een link met de beroepsgerichtheid omdat zonder kennis van het beroep geen authentieke leersituatie kan worden ontworpen. Voor goed onderwijs kunnen de drie specifieke competenties niet los van elkaar bestaan (Laarschot & Heusdens, 2012). Op grond van de uitspraken in onderzoek (Laarschot & Heusdens, 2012) zijn de SBL-competenties te ordenen onder de specifieke competenties (zie tabel 3) en is zichtbaar dat er overlap is van SBL-competenties binnen de drie specifieke competenties.

Tabel 3

Specifieke Competenties Binnen De SBL-Competenties

SBL-competentie	Aansluiten op de doelgroep	Beroepsgerichtheid	Competentiegericht lesgeven
1 Interpersoonlijk	X		
2 Pedagogisch	X		
3 Vakinhoudelijk & didactisch	X	X	X
4 Organisatorisch			X
5 Samenwerken met collega's			X
6 Samenwerking met de omgeving		X	
7 Reflectie en ontwikkeling			

Achtergrondkenmerken van docenten

Ervaring speelt een rol bij het bezitten van competenties (Benner, 1984; Dreyfus & Dreyfus 1990). Het proces van beginner tot expert duurt gemiddeld tien jaar (Benner 1984) waarbij de opleiding meegerekend wordt. Werknemers met minder dan vijf jaar werkervaring beschikken gemiddeld over minder competenties dan werknemers met meer werkervaring (Benner, 1984; Dreyfus

& Dreyfus, 1990). De verwachting is dat docenten met meer ervaring in hogere mate beschikken over de specifieke competenties.

Ondanks het verminderend cognitief vermogen op oudere leeftijd kunnen oudere werknemers hun 'gebreken' compenseren met hun kennis en ervaring (Boerlijst, Assen & Heijden, 1994). Het zou kunnen dat de oudere groep docenten bepaalde competenties compenseren met anderen.

De verschillende manieren om een bevoegdheid voor mbo te behalen zijn genoemd in het wettelijk kader. Te verwachten is dat het soort bevoegdheid invloed heeft. Docenten die via een zij-instroomtraject hun bevoegdheid hebben behaald beschikken vaak over meer relevante werkervaring en praktijkkennis waardoor zij meer kennis hebben van de beroepspraktijk. Verwacht wordt dat dit met name invloed heeft op de specifieke competentie beroepsgerichtheid (Onderwijsraad, 2011).

In 2008 is afgesproken in het convenant Leerkracht (Ministerie OCW, 2008) om extra middelen vrij te maken voor een betere balans binnen de functiewaardering (FUWA). De FUWA in de sector mbo houdt in dat er drie verschillende salarisschalen zijn, LB, LC en LD. De docent-LB is een (startende) docent, de docent-LC een ervaren goed functionerende docent met extra taken en verantwoordelijkheden en de docent -LD een senior docent met coaching- en ontwikkeltaken. Elke salarisschaal heeft 12 treden. Een docent gaat in principe elk jaar een trede omhoog. Het bruto salaris per trede in de salarisschaal LD is hoger dan het salaris in de schaal LC. Net zoals er een verschil zit in het salaris per trede tussen de schalen LC en LB. De afspraak in 2008 hield in dat docenten op basis van hun competenties en verantwoordelijkheden gepromoveerd konden worden naar de schaal LC of LD. Verwacht wordt dat docenten in de functiewaardering LC of LD in hogere mate beschikken over de specifieke competenties dan de docenten LB.

Het begeleiden van studenten tijdens hun stage kan een taak zijn van de mbo docent, dit is geen vanzelfsprekendheid. Verwacht wordt dat docenten die actief zijn (geweest) als stagebegeleider hoger scoren op de specifieke competenties dan een docent die niet actief is (geweest) als stagebegeleider. Deze aanname wordt gedaan op basis van het onderzoek van Boer & Wee (2002) die beschrijven dat een docent in het mbo moet weten wat er in de praktijk speelt om goed les te kunnen geven en studenten te kunnen begeleiden in hun leerproces.

Onderzoeksvragen:

Dit onderzoek richt zich op de volgende hoofdvraag:

- In welke mate beschikken mbo docenten over specifieke competenties onderscheiden naar: aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven?

Deelvragen hierbij zijn:

- In hoeverre is er onderling samenhang tussen de specifieke competenties (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven)?

- In hoeverre verschillen mbo docenten in hun specifieke competenties uitgesplitst naar leeftijd, ervaringsjaren, bevoegdheid, functiewaardering en stagebegeleiding,

Op basis van de hoofdvraag en deelvragen zijn de volgende hypothesen opgesteld:

H1: Er is positief onderling verband tussen de specifieke competenties (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven).

H2: Er is een positief effect tussen leeftijd van de docent en de specifieke competenties.

H3: Er is een positief effect tussen ervaringsjaren van de docent en specifieke competenties.

H4: Er is een positief effect tussen de bevoegdheid "zij-instroomtraject" en de specifieke competentie beroepsgerichtheid.

H5: Er is een positief effect tussen de functiewaardering en de specifieke competenties.

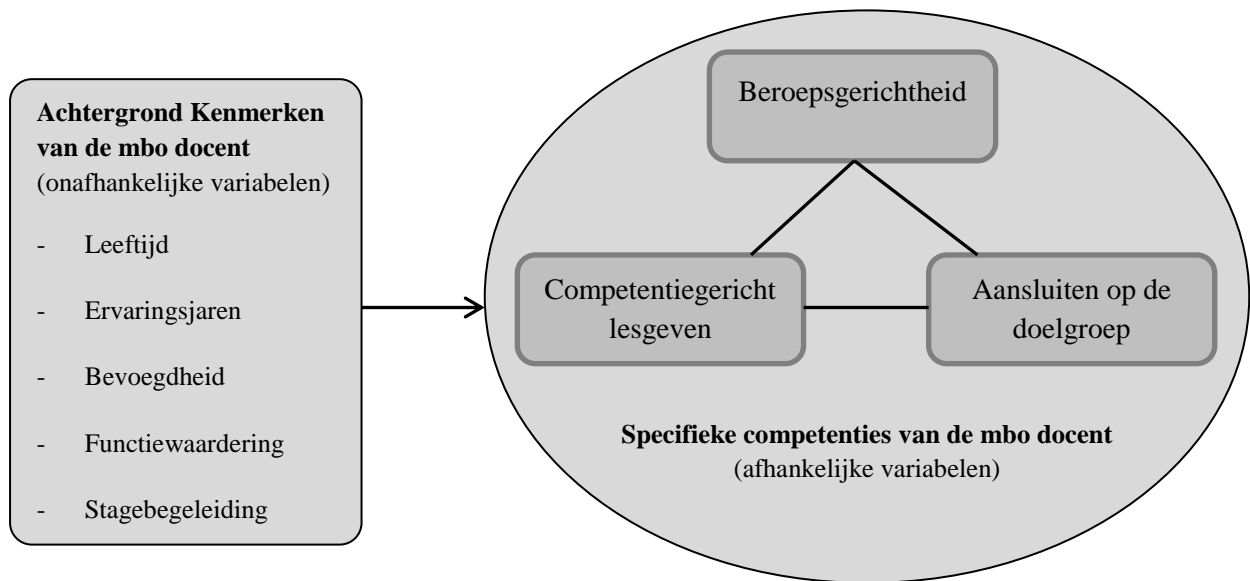
H6: Er is een positief effect tussen het zijn van stagebegeleider en de competenties aansluiten op de doelgroep en competentiegericht lesgeven

Methode

Onderzoekopzet/design

Binnen dit exploratief survey onderzoek is een eerder ontwikkelde vragenlijst, opgesteld op basis van de bekwaamheidseisen vo en bve (Onderwijscoöperatie, 2006) en getoetst op betrouwbaarheid tijdens een pilot. Met de bijgestelde vragenlijst na de pilot is gemeten in hoeverre mbo docenten beschikken over de specifieke competenties (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven). Ook is onderzocht in hoeverre deze competenties

onderling samenhangen en in hoeverre mbo docenten in hun competenties onderling verschillen naar leeftijd, ervaring, bevoegdheid, functiewaardering en stagebegeleiding (zie figuur 1).



Figuur 1. Onderzoeksmodel

Deelnemers

Het onderzoek vond plaats binnen ROC Midden Nederland waar in totaal 1653 medewerkers werken waarvan 947 actief zijn als BVE docent. De gemiddelde leeftijd van de mbo docenten is 51.54 jaar ($SD = 10.54$). Aan de pilot hebben vijftig docenten meegewerkt. Voor de uiteindelijke afname zijn 802 mbo docenten benaderd, waarvan 221 respondenten de vragenlijst hebben ingevuld, het responspercentage was hierbij 27%.

Instrumenten

Het meetinstrument dat gebruikt werd bij het onderzoek betreft een vragenlijst (bijlage A). De items zijn gebaseerd op de indicatoren die de SBL heeft beschreven in de bekwaamheidseisen vo/bve (Onderwijscoöperatie, 2006). De vragenlijst is opgebouwd met vragen over drie verschillende specifieke competenties (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentieverricht lesgeven) met elk tien items. De items in de vragenlijst konden gescoord worden op een vijfpunts Likertschaal van “nooit” tot “altijd”. Items die bij de competentie *aansluiten op de doelgroep* geformuleerd zijn bijvoorbeeld vraag 18. “Ik sta open voor vragen van studenten en ik laat merken dat

ik begrijp wat ze zeggen” en item 24. “Ik houd rekening met (culturele) verschillen tussen studenten”. Items geformuleerd bij de competentie *competentiegericht lesgeven* zijn bijvoorbeeld item 28. “Tijdens de les, gebruik ik voorbeelden uit de beroepspraktijk” en item 10. “Ik moedig studenten aan om leerervaringen binnen de lessen en stage onder woorden te brengen en te verbinden”. Bij de competentie *beroepsgerichtheid* is bijvoorbeeld item 13 geformuleerd. “Ik bouw relaties op met stage bedrijven of instellingen en onderhoudt deze” en item 33. “Ik bespreek op een open en constructieve manier de ontwikkeling van de student met de praktijkbegeleider”. Het grootste deel van de items die zijn geconstrueerd om de competentie beroepsgerichtheid te kunnen meten zijn alleen te beantwoorden door docenten die actief zijn (geweest) als stagebegeleider. In de geconstrueerde vragenlijst is, voorafgaand aan de items die betrekking hebben op stagebegeleiding item 30 opgenomen. “Bent u actief (geweest) als stagebegeleider?”

In een pilot is de betrouwbaarheid van de vragenlijst en de bijbehorende schalen getest met een principale componenten factoranalyse (PCA). De assumpties voor de factoranalyse zijn eerst bekeken. De waarde voor de Kaiser-Meyer-Olkin meting was .707 (norm > .600), te beoordelen als goed (Hutcheson & Sofroniou, 1999). De Bartlett’s test van sfericiteit (Bartlett, 1954) is significant, $\chi^2(435) = 937.58, p < .001$. Geconstateerd is dat de factoranalyse over de data was toegestaan. Op basis van het knikcriterium in het scree-plot in combinatie met het kaiser-criterium (eigenwaarde > 1) is gekozen voor drie componenten, deze verklaren tezamen 53% van de totale variantie, te beoordelen als goed (Field, 2009). De betrouwbaarheid van de totale vragenlijst, Cronbach’s alfa = .91 was te beoordelen als goed betrouwbaar. De betrouwbaarheid van de subschalen was voldoende tot goed (zie tabel 4). Er zijn geen items verwijderd, wel zijn de items anders gerangschikt binnen de drie competenties. Hierbij is opvallend dat 17 items zijn toegewezen aan de subschaal competentiegericht lesgeven.

Tabel 4

Betrouwbaarheid van de Subscales van de Vragenlijst

Subschaal	Pilotfase		Onderzoek	
	Aantal items	α	Aantal items	α
Aansluiten op de leerlingen	8	.82	13	.89
Beroepsgerichtheid	5	.72	7	.79
Competentiegericht lesgeven	17	.93	8	.81

Noot. α = Cronbach's alfa

In het onderzoek was de betrouwbaarheid van de uiteindelijke vragenlijst met 28 items, Cronbachs alfa = .91 te beoordelen als goed betrouwbaar (Kline, 1999). De subscales zijn alle drie betrouwbaar (zie tabel 4). De principale factoranalyse (PCA) was gerechtvaardigd gezien de resultaten uit de Kayser-Meyer-Olkin (KMO) meting en de Bartlett's test of sfericiteit. De waarde voor de Kaiser-Meyer-Olkin meting is .886, te beoordelen als zeer goed (Hutcheson & Sofroniou, 1999). De Bartlett's test van sfericiteit (Bartlett, 1954) is significant, $\chi^2(378) = 2075.57, p < .001$. Op basis van het knikcriterium in het scree-plot in combinatie met het Kaiser-criterium (eigenwaarde > 1) is wederom gekozen voor drie componenten, deze verklaren tezamen 46,96% van de totale variantie, te beoordelen als ruim voldoende (Field, 2009). Na het interpreteren van de factorladingen op de componenten (zie bijlage B) zijn items 22 "Ik bied studenten keuzes thema's, werkvormen, opdrachten in mijn lessen", met een factorlading lager dan .30 en item 29 "Ik ontwikkel, in samenwerking met collega's, beoordelingsinstrumenten", met een factorlading van .33 verwijderd.

Gezien de betrouwbaarheid en de inhoud van de subscales kan geconcludeerd worden dat de drie competenties (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven) te meten zijn met de geconstrueerde vragenlijst

Procedure

Het meetinstrument veronderstelde op basis van de theorie drie constructen (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven) te meten. Vooraf aan het

daadwerkelijke onderzoek vond er eerst een pilot plaats om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te testen. De vragenlijst voor de pilot is uitgezet bij 246 mbo docenten van ROCMN. Aan de pilot hebben vijftig docenten meegewerkt. In deze pilotfase werd de betrouwbaarheid van de vragenlijst en zijn subschalen gemeten. De vragenlijst werd digitaal in een bestaand enquêteprogramma 'ROCspiegel' en per e-mail uitgezet. Na twee weken werd de pilotfase afgerond en de gegevens verzameld voor de analyse. De vragenlijst vroeg zeven minuten tijd van de respondent.

Na de pilotfase werd de bijgestelde vragenlijst uitgezet bij 802 mbo docenten binnen ROC Midden Nederland. Voor de verzameling van de data werd meer tijd genomen. Er werd na een week een reminder verstuurd en na drie weken werd het verzamelen van de data afgesloten.

Analyse

Pilot

De betrouwbaarheid van de vragenlijst is met een Principale Componenten Analyse (PCA) geanalyseerd met behulp van SPSS 20.0. Vervolgens werd voor de gevonden factoren/variabelen de Cronbach's alfa (α) berekend waardoor de betrouwbaarheid van het meetinstrument is vastgesteld. De vragenlijst is aangepast door deze te herordenen.

Onderzoek

Een PCA is uitgevoerd om de drie constructen definitief te onderscheiden en daarmee de betrouwbaarheid van het meetinstrument vast te stellen. De betrouwbaarheid is doormiddel van de Cronbach's alfa (α) gemeten per schaal. Ook zijn de beschrijvende statistieken per schaal zoals de gemiddelden, en de standaarddeviaties gemeten. Met de correlatie van Pearson analyse is vervolgens gemeten of er verbanden zijn tussen de afhankelijke variabelen onderling. Het effect tussen de onafhankelijke variabelen (leeftijd ervaringsjaren, bevoegdheid en functiewaardering) en de afhankelijke variabelen (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven) zijn geanalyseerd met eenwegs-variantieanalyses (ANOVA). Tot slot is het effect tussen de twee groepen wel-stagebegeleiding en niet-stagebegeleiding en de drie afhankelijke variabelen geanalyseerd met een t-test voor onafhankelijke groepen.

Resultaten

Uit de beschrijvende statistieken (zie tabel 5) blijkt dat mbo docenten zichzelf het hoogst beoordelen op competentiegericht lesgeven. Op de competentie beroepsgerichtheid scoren de docenten zichzelf het laagst. Het lagere aantal respondenten ($n = 170$) op de competentie beroepsgerichtheid is te verklaren doordat de vragen over deze competentie alleen beantwoord konden worden als de docent actief is geweest als stagebegeleider.

Tabel 5

Beschrijvende Statistieken van de Competenties

Competentie	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Aansluiten op de leerlingen	221	3.68	.57	2.08	5.00
Beroepsgerichtheid	170	3.24	.81	1.14	4.86
Competentiegericht lesgeven	221	3.83	.58	2.25	5.00

Noot. $\alpha = M$ = gemiddelde; *SD* = Standaard deviatie

Hypothese 1: *Er is een positief onderling verband tussen de specifieke competenties (aansluiten op de doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven).*

Met een random steekproef ($n= 221$) waarbij het aannemelijk is dat de waarnemingen onafhankelijk zijn en een lineair verband is gevonden tussen de variabelen is voldaan aan de voorwaarden voor de correlatie meting van Pearson. De uitkomsten uit de Pearson correlatie tonen een positief verband tussen de specifieke competenties onderling. Een redelijk sterk significant verband is gevonden tussen de competenties aansluiten op de doelgroep en beroepsgerichtheid, $r = .496, p < .001$. Tussen de competenties aansluiten op doelgroep en competentiegericht lesgeven is een sterk significant verband gevonden, $r = .692, p < .001$. Tot slot is er tussen beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven een zwak tot redelijk significant verband gevonden, $r = .452, p < .001$.

Voor de toetsing van hypothese twee, tot en met vijf zijn eenwegs-variantieanalyses (ANOVA) ingezet. Aan de voorwaarde van een normaal verdeelde populatie binnen de drie afhankelijke variabelen is voldaan door het interpreteren van de histogrammen. De variantie in de

populaties zijn aan elkaar gelijk blijkt uit de verschillende Levene's tests, die uitwijzen dat de predictoren leeftijd, ervaringsjaren, bevoegdheid, functiewaardering en stagebegeleiding op alle drie de variabelen geen significante waarden laat zien. De analyses zijn hiermee gerechtvaardigd.

Hypothese 2: *Er is een positief effect tussen leeftijd van de docent en de specifieke competenties.*

In tabel 6 zijn de scores uitgesplit naar predictor per competentie te zien. Wat opvalt bij de predictor leeftijd is dat docenten die boven de vijftig jaar oud zijn hoog scoren op competentiegericht lesgeven ($M = 3.90$, $SD = .60$) in vergelijking met jongere docenten ($M = 3.64$, $SD = .45$). Desondanks heeft leeftijd geen significant effect op competentiegericht lesgeven $F(7,212) = 1.58$, $p = .142$. Leeftijd heeft ook geen significant effect op de competentie aansluiten op de doelgroep, $F(7,212) = .79$, $p = .595$. net zoals leeftijd geen significant effect heeft op beroepsgerichtheid, $F(7,212) = 1.26$, $p = .271$.

Hypothese 3: *Er is een positief effect tussen ervaringsjaren van de docent en de specifieke competenties.*

Uit de resultaten blijkt dat de groep met de minste ervaringsjaren (0-10 jaar) in vergelijking met de groepen met meer ervaringsjaren zichzelf het laagst beoordeeld op de drie competenties. Het aantal ervaringsjaren heeft echter geen significant effect op aansluiten op de doelgroep $F(5,215) = .22$, $p = .952$. Net zoals de predictor geen significant effect op beroepsgerichtheid heeft $F(5,164) = .08$, $p = .995$. Tot slot hebben de ervaringsjaren van een docent ook geen significant effect op competentiegericht lesgeven $F(5,215) = 2.08$, $p = .70$.

Tabel 6

Beschrijvende Statistieken van de Predictoren op de Variabelen

Predictor	Variabelen								
	Aansluiten op de doelgroep			Beroepsgerichtheid			Competentiegericht lesgeven		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geslacht									
Man	104	3.63	.54	76	3.24	.80	104	3.82	.54
vrouw	117	3.72	.59	94	3.24	.81	117	3.84	.61
Leeftijd									
<35 jaar	24	3.73	.37	13	3.22	.80	24	3.64	.45
35-50 jaar	63	3.65	.53	50	3.22	.70	63	3.74	.52
>50 jaar	134	3.68	.61	107	3.26	.82	134	3.90	.60
Ervaring									
0-10 jaar	81	3.66	.50	51	3.21	.76	81	3.72	.52
10-20 jaar	65	3.70	.62	55	3.24	.83	65	3.83	.59
>20 jaar	75	3.68	.60	64	3.28	.83	75	3.93	.60
Lesbevoegdheid									
2e gr. AVO	38	3.65	.53	28	3.30	.99	38	3.72	.55
2e gr. Beroepsger.	69	3.74	.60	58	3.40	.76	69	3.92	.63
1e graads	32	3.77	.59	26	3.23	.77	32	3.92	.52
HBO-kopopleiding	13	3.75	.45	11	3.12	.73	13	3.79	.37
Educatieve minor	1	3.38		1	2.86		1	3.75	
Zij-instroom	44	3.59	.59	32	3.00	.74	44	3.85	.57
Anders	14	3.68	.57	11	3.22	.99	14	3.83	.57
Geen bevoegdheid	10	3.35	.42	3	3.14	.14	10	3.36	.65
Functiewaardering									
LB	87	3.60	.54	60	3.19	.76	87	3.65	.55
LC	122	3.72	.58	101	3.26	.85	122	3.95	.57
LD	12	3.80	.57	9	3.41	.69	12	3.83	.51
Stagebegeleiding									
Wel	170	3.73	.57	170	3.24	.81	170	3.94	.53
Niet	51	3.49	.52				51	3.48	.59

Noot. *n* = aantal, *M* = gemiddelde, *SD* = standaard deviatie

Hypothese 4: *Er is een positief effect tussen de bevoegdheid “zij-instroomtraject” en de competentie beroepsgerichtheid.*

Er blijkt geen significant positief effect te zijn tussen de soort lesbevoegdheid van een mbo docent en de competentie beroepsgerichtheid $F(7, 162) = .82, p = .571$. Wel is te zien dat docenten met een tweedegraads lesbevoegdheid behaald in een beroepsgericht vak zichzelf het hoogst beoordelen ($M = 3.40, SD = .76$) op de competentie beroepsgerichtheid. Daarnaast blijkt dat docenten die geen bevoegdheid hebben zichzelf het laagst beoordelen op de verschillende competenties (zie tabel 6).

Hypothese 5: *Er is een positief effect tussen functiewaardering en de specifieke competenties.*

Functiewaardering (LB-LC-LD) heeft een positief significant maar zwak effect op competentiegericht lesgeven. $F(2, 218) = 7.71; p = .001, r = .07$. Waarbij uit de Post Hoc toets blijkt dat de docent LC zichzelf significant hoger scoort op competentiegericht lesgeven dan de docent LB ($M_{\text{verschil}} = 0,30, p < .001$). De salarisschalen hebben geen significant effect op aansluiten op de doelgroep $F(2,218) = 1.45, p = .236$. Er is ook geen significant effect op de variabele beroepsgerichtheid gevonden $F(2,167) = .38, p = .682$.

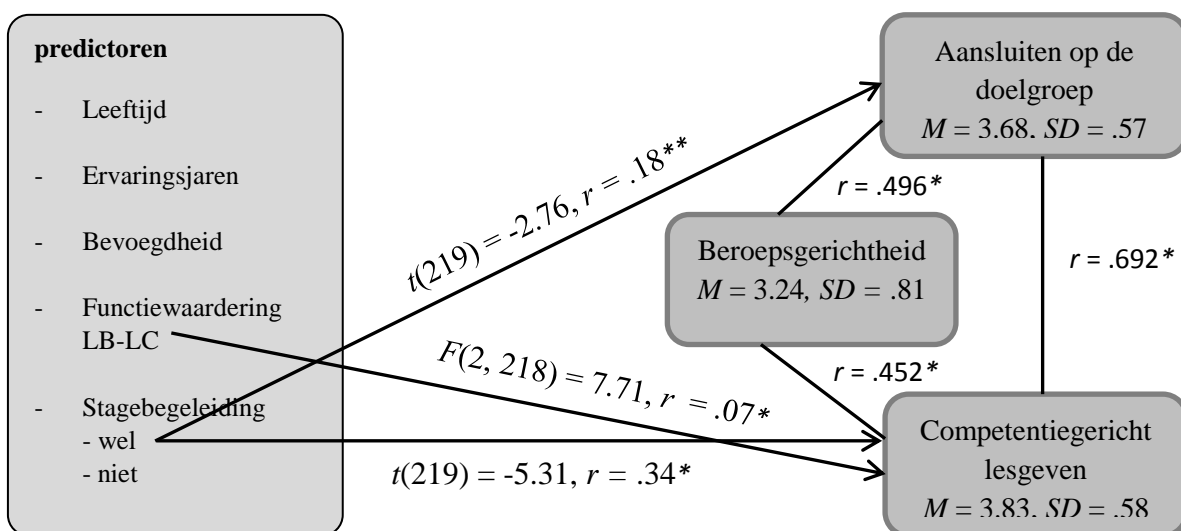
Voor het toetsen van hypothese zes is een t-test voor onafhankelijke groepen uitgevoerd. Aan de drie voorwaarden voor het uitvoeren van de test is voldaan. Er is sprake van een random steekproef en onafhankelijke waarnemingen. Daarnaast zijn de drie afhankelijke variabelen in de populaties normaal verdeeld en is de Levene's tests om homogeniteit van variantie aan te tonen niet significant.

Hypothese 6: *Er is een positief effect tussen het zijn van stagebegeleider en de competenties aansluiten op de doelgroep en competentiegericht lesgeven.*

De uitkomsten laten zien dat de groep die actief is (geweest) als stagebegeleider zichzelf hoger scoort op aansluiten op de doelgroep ($M = 3.73, SD = .57$) dan de groep die niet actief is geweest als stagebegeleider ($M = 3.49, SD = .52$). Tussen beide groepen is een klein significant effect $t(219) = -2.76; p = .003, r = .18$, als het gaat om aansluiten op de doelgroep.

De groep die actief is (geweest) als stagebegeleider heeft een hogere score op competentiegericht lesgeven ($M = 3.94, SD = .53$) dan de groep die niet actief is geweest als stagebegeleider ($M = 3.48, SD = .59$). Tussen stagebegeleiding en competentiegericht lesgeven is een middelmatig significant effect $t(219) = -5.31; p < .001 r = .34$.

In figuur 2 zijn de meest opvallende resultaten van het onderzoek te zien. Dit zijn de positieve significante effecten gemeten tussen de twee predictoren (functiewaardering en stagebegeleiding) en de variabelen (aansluiten op doelgroep, beroepsgerichtheid en competentiegericht lesgeven).



Noot. * $p < .001$, ** $p < .05$

Figuur 2. Significante Onderzoekresultaten

Conclusie

Dit onderzoek toont aan dat mbo docenten van de drie onderzochte competenties zich het meest bekwaam voelen in competentiegericht lesgeven. Het sterkste onderlinge verband is aangetoond tussen de competenties aansluiten op de doelgroep en competentiegericht lesgeven. Verder blijkt dat twee docentkenmerken een duidelijk effect hebben op de competenties. Allereerst scoort een mbo docent in de waarderingsschaal LC hoger op competentiegericht lesgeven dan een docent LB. Ten tweede blijkt dat een docent, die actief is als stagebegeleider, hoger scoort op de competenties aansluiten op de doelgroep en competentiegericht lesgeven dan een docent die geen stages bezoekt.

Discussie

Relatie met ander onderzoek

Het aangetoonde onderlinge verband tussen de drie competenties wordt ondersteund door het feit dat een docent met zowel de verschillen in einddoelen van opleidingen, de dynamiek van de beroepspraktijk en de diversiteit van de deelnemerspopulatie rekening moet houden (Bruijn, 2006; Glauvé & Berg, 2011).

Het feit dat het kenmerk functiewaardering wél en de kenmerken ervaring en leeftijd in dit onderzoek geen effect hebben op competentiegericht lesgeven is interessant te noemen. Eerder onderzoek heeft namelijk aangetoond dat ervaring wel een rol zou spelen bij het beschikken over meer competenties (Benner, 1984; Dreyfus & Dreyfus, 1990). Dat een docent in waarderingschaal LC hoger scoort op competentiegericht lesgeven dan de docent LB is mogelijk te verklaren doordat het convenant 'Leerkracht' (Ministerie OCW, 2008) is ingevoerd. Hierin is overeengekomen dat een docent promotie kan maken indien hij extra taken en verantwoordelijkheden op zich neemt en tevens goed functioneert. Het lijkt erop dat deze afspraken in het convenant Leerkracht zijn vruchten afwerpt. Door een betere selectie voor functiewaardering LC heeft het kenmerk ervaring opzichzelfstaand geen effect heeft op de competenties.

Een bijdrage leveren aan het proces van beroepsontwikkeling, impliceert dat docenten vertrouwd moeten zijn met de beroepspraktijk waarvoor zij opleiden (Bruijn, 2009). Door meer zicht te hebben op het werkveld is de mbo docent in staat studenten uitleg te geven over het verschil tussen de theoretische benadering van een vraagstuk en de handswijze in de beroepspraktijk. Een docent moet kennis hebben van wat er zich in de beroepspraktijk afspeelt (Boer & Wee, 2002). De verbinding van kennis van de praktijk en het competent voelen in de onderwijsinstelling is terug te zien in de resultaten van dit onderzoek. Dit blijkt uit het feit dat docenten die functioneren als stagebegeleider zichzelf meer bekwaam voelen in de competenties aansluiten op de doelgroep en competentiegericht lesgeven dan docenten die geen stages begeleiden. Een belangrijke uitdaging voor een mbo docent lijkt dan ook om de praktijkkennis te onderhouden zodat ze zich ook bekwaam blijven voelen.

Docenten ervaren echter dat ze te weinig tijd hebben om kennis en vaardigheden in hun vakgebied te actualiseren (Dalton & Smith, 2004).

Beperkingen

Ondanks dat de vragenlijst met de nodige zorgvuldigheid tot stand is gekomen kunnen er wel kritische kanttekeningen geplaatst worden. Bij de vijfpuntsschaal waarbij op stellingen geantwoord kon worden met 1- nooit, tot 5- altijd is gekozen om de mogelijkheid 'niet van toepassing' niet aan te bieden. Er is echter wel een verschil tussen iets nooit doen of nooit in de situatie terecht komen. Dit onderscheid zit niet in de antwoordmogelijkheden van de vragenlijst. Daarnaast sluiten bij twee vragen (vraag 2 en 16) de antwoordmogelijkheden niet helemaal aan bij de stelling. De vragenlijst is verstuurd via e-mail naar nagenoeg alle docenten van ROC Midden Nederland om hiermee te kunnen voldoen aan de voorwaarde van de steekproefgrootte voor een factoranalyse. Hierdoor is de vragenlijst echter niet als aselekt (random) te betitelen wat voor een variantieanalyses (ANOVA) wel een voorwaarde is. Daarnaast kan aangetekend worden dat de deelname aan de enquête een vrijblijvende karakter heeft. Hierdoor kunnen de meer gemotiveerde docenten hebben meegedaan aan het onderzoek en zijn de resultaten daarmee niet geheel representatief voor de gehele populatie.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Stagebegeleiding is een significant kenmerk gebleken voor het in hogere mate bezitten van specifieke docentcompetenties (aansluiten op de doelgroep en competentiegericht lesgeven). Welke onderdelen van de stagebegeleiding voor de transfer naar deze competenties zorgen is in dit onderzoek niet meegenomen. Daarnaast zou het effect van andere vormen van contact met het werkveld, zoals het afnemen van examens in de beroepspraktijk of een bedrijfsbezoek, op de specifieke competenties ook interessant zijn om te beoordelen middels verder onderzoek.

Het feit dat de docent LC hoger scoort op competentiegericht lesgeven dan de docent LB maar dat de kenmerken ervaring en leeftijd geen significante rol blijken te spelen is opmerkelijk te noemen. Welke verschillen tussen de docent LB en LC hierbij doorslaggevend zijn is nog niet duidelijk.

Aanbevelingen voor de praktijk

Door de invoering van Focus op vakmanschap (Ministerie van OCW, 2011) krijgen studenten

vanaf het schooljaar 2014-2015 duizend uur les in plaats van 850 uur. Dit betekent dat de docent meer voor de klas staat dan voorheen en indirect minder tijd heeft voor andere taken zoals stagebegeleiding. De trend bij mbo instellingen is om goedkope krachten in dienst te nemen om de stages te laten bezoeken en docenten zoveel mogelijk in te plannen op lestaken. Maar de resultaten van dit onderzoek pleiten voor het tegenovergestelde. De combinatie van contact met het werkveld en lesgeven zorgt voor het in hogere mate bezitten van competenties zoals ook wordt onderschreven door het onderzoek van Boer & Wee (2002) en Rijst, Duijn & Nedermeijer (2011). Met dit onderzoek wordt aanbevolen om de trend te doorbreken mbo docenten alleen in te zetten op lestaken: de mbo docent moet de klas uit!

Referenties

- Aalsma, E., Berg, J. V. D., & Bruijn, E. D. (2014) Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap. Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various χ^2 approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 296-298.
- Benner, P. (1984). From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice. Menlo Park, Addison-Wesley Publishing Company.
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and instruction*, 11(6), 431-452.
- Boer, T. den, & Wee, P. ter. (2002). Met twee benen in de praktijk. Het belang van beroepspraktijkkennis van leraren in het agrarisch beroepsonderwijs. Wageningen
- Boerlijst, J. G., Heijden, B. I. J. M. van der, & Assen, A. van. (1993). *Veertig-plussers in de onderneming*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Brink, S., Heusdens, W., van de Laarschot, M., & Pfaff, A. (2011) Profilering van de docent Beroepsonderwijs
- Bruijn, E. D. de (2009). De docent beroepsonderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden. *De identiteit van de HBO-professional*, 18-24.
- Bruijn, E. de & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocation education: challenges to vocational educators. *Teacher and Teacher Education*, 27, 694-702
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I. M. C. C., Leeman, Y., Roeleveld, J., & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: Vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82(1), 77-95.
- Bulk, L. van den (2011). Later kan ik altijd nog worden wat ik wil: *statusbeleving, eigenwaarde en toekomstbeeld van leerlingen in het voortgezet onderwijs, met de nadruk op de relatieve positie van vmbo-leerlingen*. Maklu.

- Corte, P. de (1990) . Ontwerpen van krachtige leeromgevingen. In M.J. Ippel & J.J. Elshout (eds.), *Training van hogere denkprocessen*. Lisse: VOR/Swets en Zeitlinger
- Dalton, J., & Smith, P. J. (2004). Vocational education and training in secondary schools: challenging teachers' work and identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 507-521.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition (No. ORC-80-2). California Univ Berkeley Operations Research Center.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Glaudé, M. T., Berg, J., Verbeek, F., & Bruijn, E. D. (2011). Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs: Literatuurstudie.
- Groenenberg, R., & Hermanussen, J. (2012). Docent in mbo niveau 1 of 2, een vak apart. 's- Hertogenbosch. *Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs*.
- Groeneveld, M.J., Benschop, M & Olvers, D. (2010). *Kenmerkend vmbo, mbo, havo en vwo*. Hilversum; Hiteq, centrum van innovatie
- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501.
- Guthrie, H., & Clayton, B. (2010). *Building Capability in Vocational Education and Training Providers: The TAFE Cut. Occasional Paper*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. The multivariate social scientist 1999. *London: Sag*.
- Koopman, M. M. (2010). *Students' goal orientations, information processing strategies and knowledge development in competence-based pre-vocational secondary education* (Doctoral dissertation, Technische Universiteit Eindhoven).
- Laarschot, M. van de , & Heusdens, W. (2012). Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 10-18.
- Merriënboer, J. J. G. van, Klink, M. R. van der, & Hendriks, M. (2002). Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Een studie in opdracht van

de Onderwijsraad

Ministerie van OCW (2006). Brief aan de Tweede kamer met als onderwerp:

Competentieprofiel leraar (v)mbo? 18 mei 2006

Ministerie van OCW (2008). Definitief akkoord convenant leerkracht van Nederland, sector

beroepseducatie en volwasseneneducatie 10 december 2008

Ministerie van OCW (2011). Actieplan mbo Focus op vakmanschap 2011-2015. 16 februari 2011

Ministerie van OCW (2014). Brief aan de Tweede Kamer met als onderwerp: ruim baan voor

vakmanschap: een toekomst gericht mbo 2 juni 2014

Onderwijscoöperatie (2006). Bekwaamheidseisen VO en BVE

Onderwijsraad (2011). Adviesrapport: *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend)*

middelbaar 19 april 2011

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Eburon

Rijst, R. M. van de, Bakker, M., & Duijn, G. V. van. (2013). De

praktijkschok van (v) mbo-leraren: Hoe goed bereiden wij leraren voor op de

praktijk?. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34, 12.

ROC Midden Nederland (2014). Koers 2018. 7 november 2014

Schaik, M. van, van Oers, B., & Terwel, J. (2010). Learning in the school workplace:

knowledge acquisition and modelling in preparatory vocational secondary education.

Journal of Vocational Education & Training, 62(2), 163-181.

Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.

Teurlings, C., & Eurz, D. (2009). Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar

verbinding. Tilburg: IVA.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van

leraren. *Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van*

leraren. Universiteit Leiden, Expertisecentrum Leren van Docenten.

Wheelahan, L., & Curtin, E. (2010). The quality of teaching in VET: overview. *LH Martin*

Institute for Higher Education Leadership and Management, Melbourne.

Bijlage A

Sjabloon digitale vragenlijst

Enquête

Enquête	vragenlijst onderzoek A. van Nieuwenhuijze
Groep	
Referentie	Voorbeeld
Unit/Locatie	Algemeen (ROC Midden Nederland)
Aantal vragen	36

1. Wat is uw geslacht?

- A. Man
- B. Vrouw

2. In welke leeftijdscategorie valt u?

- A. < 25 jaar
- B. 25-30
- C. 30-35
- D. 35-40
- E. 40-45
- F. 45-50
- G. 50-55
- H. 55-60
- I. > 60

Voorbeeld Enquête gesloten.

3. Hoelang bent u actief als docent in het beroepsonderwijs?

- A. < 1 jaar
- B. 1-3 jaar
- C. 3-10 jaar
- D. 10-20 jaar
- E. 20-30 jaar
- F. > 30 jaar

4. Aan wat voor soort leerweg geeft u les?

- A. BOL (beroepsopleidende leerweg)
- B. BBL (beroepsbegeleidende leerweg)
- C. Beide (BOL en BBL)

5. Hoe heeft u uw lesbevoegdheid behaald?

- A. Tweedegraagds bevoegdheid in een algemeen vormend vak
- B. Tweedegraagds bevoegdheid in een beroepsgericht vak
- C. Eerstegraads bevoegdheid
- D. HBO-kopopleiding
- E. Educatieve minor (WO-kopopleiding)
- F. Didactische bevoegdheid middels een zij-instroom traject
- G. Anders.
- H. Ik heb geen BVE-lesbevoegdheid

6. Bij het bespreken van omgangsvormen in de klas gebruik ik voorbeelden die in de beroepspraktijk gebruikelijk zijn.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
7. Ik weet wat de leermogelijkheden op de stageplek van mijn studenten zijn.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
8. Ik ontwerp leeractiviteiten die in het perspectief van de loopbaan van de student betekenisvol zijn.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
9. Ik bepaal samen met de student diens (individuele) leertraject rekening houdend met de mogelijkheden en ambities van de student.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
10. Ik moedig studenten aan om leerervaringen binnen de lessen en stage onder woorden te brengen en te verbinden.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
11. Ik bied de studenten keuzes (thema's, werkvormen, opdrachten) in mijn lessen.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd

12. Ik help studenten met het ontwikkelen van hun beroepsidentiteit.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
13. Ik bouw relaties op met (stage) bedrijven of instellingen en onderhoud deze.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
14. Ik creer de randvoorwaarden (sfeer, organisatie, opdrachten, materialen) die de studenten in staat stellen zelfstandig te kunnen werken.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
15. Ik houd in mijn taalgebruik, omgangsvormen en communicatie rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van de student.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
16. Ik kan aansprekende voorlichting geven over de opleiding aan contactpersonen van (potentiele) stageplekken.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
17. Ik doe op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over de kennis en vaardigheden van een student.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd

18. Ik sta open voor vragen van studenten en ik laat merken dat ik begrijp wat ze zeggen.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
19. In mijn lessen geef ik de student (levensechte) opdrachten waarbij de student kennis, en vaardigheden moet toepassen.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
20. Ik kan verantwoorden/uitleggen hoe ik met (cultureel, heterogene) groepen omga.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
21. Ik leg duidelijk aan studenten uit welke leerdoelen ik met welke activiteiten nastreef.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
22. Ik signaleer ontwikkelings- of gedragsproblemen bij studenten.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
23. Ik laat binnen gegeven kaders studenten zelf leerdoelen formuleren.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd

24. Ik houd rekening met (culturele) verschillen tussen studenten.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
25. Ik begeleid studenten in hun leerproces door reflectiegesprekken met hen te voeren.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
26. Ik stimuleer studenten kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
27. Ik begeleid studenten bij het formuleren van hun leervragen.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
28. Tijdens de les gebruik ik voorbeelden uit de beroepspraktijk.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
29. Ik ontwikkel (in samenwerking met collega's) beoordelingsinstrumenten.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
30. Bent u actief (geweest) als stagebegeleider?
- Ja
 - Nee

31. Ik ontwerp in overleg met de praktijkbegeleider opdrachten waarmee de student in de stage zelfstandig aan de gang kan.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
32. Ik organiseer gesprekken om samen met de praktijkbegeleider en de student de voortgang te bespreken en de begeleiding af te stemmen.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
33. Ik bespreek op een open en constructieve manier de ontwikkeling van de student met de praktijkbegeleider.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
34. Ik help op de stageplek mee om een betekenisvolle leerplek voor de student te maken.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
35. Ik zorg voor een werkbaar evenwicht tussen de belangen van de student, school en het bedrijf.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd
36. Verslagen van contact met de stageplek administreeer ik in een relatiebeheersysteem.
- 1. Nooit
 - 2. Zelden
 - 3. Regelmatig
 - 4. Vaak
 - 5. Altijd

Einde Enquête

Bijlage B

Factorloadingen bij een Principale Componenten Analyse (PCA) met Oblique Rotatie (n = 221)

Item	Factoren		
	Aansluiten op IIn	Beroepsgerichtheid	Lesgeven
Ik stimuleer studenten kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren.	.82	-.08	.03
Ik signaleer ontwikkelings- of gedragsproblemen bij studenten.	.78	-.01	-.19
Ik begeleid studenten in hun leerproces door reflectiegesprekken met hen te voeren.	.76	-.04	.08
Ik begeleid studenten bij het formuleren van hun leervragen.	.74	.10	-.01
Ik houd rekening met (culturele) verschillen tussen studenten.	.71	.05	-.12
Ik laat binnen gegeven kaders studenten zelf leerdoelen formuleren.	.62	.22	.01
Ik kan verantwoorden/uitleggen hoe ik met (cultureel heterogene) groepen omga.	.54	-.03	.29
Ik sta open voor vragen van studenten en ik laat merken dat ik begrijp wat ze zeggen.	.44	.01	.17
Ik help studenten met het ontwikkelen van hun beroepsidentiteit.	.43	.13	.35
Ik bepaal samen met de student diens (individuele) leertraject rekening houdend met de mogelijkheden en ambities van de student.	.43	.26	.06
Ik creëer de randvoorwaarden (sfeer, organisatie, opdrachten materialen) die de studenten in staat stellen zelfstandig te kunnen werken.	.43	.14	.15
Ik doe op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over de kennis en vaardigheden van een student.	.42	.20	.25
Ik houd in mijn taalgebruik, omgangsvormen en communicatie rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van de student.	.41	-.01	.02
Ik organiseer gesprekken om samen met de praktijkbegeleider en de student de voortgang te bespreken	-.10	.83	-.04

en de begeleiding af te stemmen.

Ik help op de stageplek mee om een betekenisvolle leerplek voor de student te maken.	.12	.77	-.14
Ik bespreek op een open en constructieve manier de ontwikkeling van de student met de praktijkbegeleider.	.04	.76	-.01
Ik zorg voor een werkbaar evenwicht tussen de belangen van de student, school en het bedrijf.	-.02	.72	.20
Ik bouw relaties op met (stage) bedrijven of instellingen en onderhoudt deze.	-.10	.71	.26
Verslagen van contact met de stageplek administreer ik in een relatiebeheersysteem.	.12	.46	-.03.
Ik ontwerp in overleg met de praktijkbegeleider opdrachten waarmee de student in de stage zelfstandig aan de gang kan.	.11	.42	-.05
Tijdens de les, gebruik ik voorbeelden uit de beroepspraktijk.	.02	-.08	.74
Bij het bespreken van omgangsvormen in de klas gebruik ik voorbeelden die in de beroepspraktijk gebruikelijk zijn.	.09	-.19	.71
Ik weet wat de leer mogelijkheden op de stageplek van mijn studenten zijn.	-.14	.28	.62
Ik kan aansprekende voorlichting geven over de opleiding aan (potentiele) stageplekken.	.08	.09	.59
Ik ontwerp leeractiviteiten die in het perspectief van de loopbaan van de student betekenisvol zijn.	.01	.16	.53
Ik moedig studenten aan om leerervaringen binnen de lessen en stage onder woorden te brengen en te verbinden.	.19	.36	.41
In mijn lessen geef ik de student (levensechte) opdrachten waarbij de student kennis, én vaardigheden moet toepassen.	.33	-.07	.41
Ik leg duidelijk aan studenten uit welke leerdoelen ik met welke activiteiten nastreef.	.37	-.06	.39
Eigenwaarde	9.02	2.42	1.71
% variantie	32.21	8.65	6.12
α	.86	.79	.81
n	221	170	221

Noot. n = aantal, α = Cronbach's alfa