



Universiteit Utrecht

De docent competent

De opvattingen van docenten die lesgeven aan mbo – niveau 1 en 2

Juni 2010

Marije Lesterhuis



Universiteit Utrecht

Algemene Sociale Wetenschappen

Master: Arbeid, zorg en welzijn: beleid en interventie

Projectgroep: De overgang van school naar werk

Begeleider: Prof. dr. R. Maier

Tweede lezer: dr. W.A.W. de Graaf

De docent competent

De opvattingen van docenten die lesgeven aan mbo - niveau 1 en 2

In opdracht van en samenwerking met:

Zadkine

Lectoraat Beroepsonderwijs

Lector: dr. N. van den Berg

Studente: Marije Lesterhuis

Studentnummer: 3437930

Utrecht, juni 2010

Samenvatting

Dit onderzoek moet inzicht geven in of er specifieke aandacht nodig is voor de competenties van docenten die lesgeven aan niveau 1 en 2 van het middelbaar beroepsonderwijs. In de wet op de Beroepen In het Onderwijs (wet BIO, 2006) is vastgelegd over welke competenties docenten moeten beschikken, hier wordt geen onderscheid gemaakt op basis van het niveau dat de docent lesgeeft. Ook wordt binnen roc Zadkine weinig aandacht besteed aan de specifieke kenmerken van het lesgeven aan niveau 1 en 2. Uit eerder onderzoek blijkt dat studenten niveau 1 en 2 vaker voortijdig de school verlaten (zonder in het bezit te zijn van een startkwalificatie) en vaker leer- en gedragsstoornissen hebben. In de wetenschappelijke theorievorming is tot nu toe geen aandacht besteed aan verschillen die docenten ervaren tussen het lesgeven aan de verschillende beroepsniveaus. Docenten zijn gevraagd naar hun opvattingen over de studenten, hun doelen, strategieën en benodigde competenties om de onderwijsdoelstellingen te behalen. De resultaten en uitkomsten van dit onderzoek zijn gebaseerd op interviews met twintig docenten die lesgeven aan de verschillende niveaus van Zadkine in Rotterdam. De hoofdvraag luidt:

In hoeverre stellen docenten andere doelen en gebruiken docenten andere strategieën bij niveau 1 en 2 dan bij niveau 3 en 4 en wat betekent dat voor de competenties die nodig zijn om effectief aan niveau 1 en 2 te kunnen doceren?

Geconcludeerd kan worden dat de studentengroep niveau 1 en 2 zeer complex en gemêleerd is, sommigen zitten op deze niveaus vanwege hun cognitief vermogen, anderen hebben complexe problemen en weer andere studenten zijn slecht gemotiveerd. Toch streven docenten op lange termijn naar een diploma ongeacht het niveau dat zij lesgeven. Op de korte termijn stellen docenten lesdoelen en hopen dat lessen rustig verlopen en studenten gemotiveerd aan het werk zijn. De strategieën die zij op niveau 1 en 2 gebruiken om de doelstellingen te behalen verschillen wel van de strategieën die zij op niveau 3 en 4 gebruiken. Op niveau 1 en 2 worden de werkvormen aangepast aan het cognitief vermogen van de studenten, echter de affectieve strategie vormt een belangrijker verschil. Voor studenten niveau 1 en 2 is vertrouwen in de docent, wederzijds respect en duidelijkheid over wat er verwacht wordt essentieel om gemotiveerd naar school te komen en mee te werken. Docenten investeren daarom veel tijd en energie in de affectieve strategie. De competenties flexibiliteit en het bieden van structuur, inter-persoonlijke competenties, reflecterend vermogen, creativiteit, didactische competenties en kunnen begeleiden worden op niveau 1 en 2 vaker ingezet, anders ingezet en zijn belangrijker dan als je lesgeeft aan niveau 3 en 4. Daarnaast moet je je als docent wel willen inzetten voor studenten niveau 1 en 2 en affiniteit hebben met deze groep. Toch worden niet alle doelstellingen door alle docenten behaald. De complexe problematiek van studenten niveau 1 en 2 belemmert de tijd en kansen om zowel de lange als de korte termijn doelen te bereiken, docenten kunnen hier maar beperkt invloed op uitoefenen, zo stellen zij.

Dit onderzoek heeft zich gericht op de opvattingen van de docent. Nieuw onderzoek moet inzicht geven in het gedrag wat docenten werkelijk vertonen en in het gedrag, de doelen en intenties van studenten. Ook moet onderzoek uitwijzen of de door de docenten toegepaste strategieën het meest effectief zijn om de onderwijsdoelstellingen te behalen.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
Maatschappelijke probleemstelling	5
Theoretische probleemstelling	5
Doelstelling	6
Opbouw	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Achtergrond.....	7
2.1.1 Inleiding	7
2.1.2 Onderwijsstelsel.....	7
2.1.2 Competentiegericht onderwijs	8
2.1.3 Visies op doceren.....	9
2.1.4 Wat gebeurt er in de klas	10
2.1.5 Conclusie.....	12
2.2 Analytisch kader	14
2.2.1 Inleiding	14
2.2.2 Het docentenperspectief	14
2.2.3 Effectief doceren.....	16
2.2.4 Doelen in het onderwijs.....	17
2.2.5 Strategieën van docenten.....	18
2.2.6 Competenties van docenten	19
2.2.7 Studenten- de omgevingsfactor	20
2.2.8 Conclusie.....	22
3. Methode	24
3.1 Vraagstelling	24
3.2 Verwachtingen.....	25
3.3 Operationalisering.....	26
3.4 Selectie.....	27
3.5 De vragenlijst, categorisering en verwijsmethode	27

3.6 Wetenschappelijke relevantie	28
3.7 Maatschappelijke relevantie	28
3.8 ASW- verantwoording	29
4. Resultaten	30
4.1 Inleiding	30
4.2 Studentenkenmerken.....	30
4.3 Doelen.....	34
4.4 Strategieën.....	37
4.5 Competenties	41
4.6 Conclusie.....	46
5. Conclusie.....	48
Reflectie.....	51
Literatuur	54
Bijlage 1 - Vragenlijst.....	57
Bijlage 2 – Deelnemende docenten	60

1. Inleiding

Wat is goed onderwijs? Goed onderwijs gaat om het halen van onderwijsdoelstellingen (Creemer, 1994). De Nederlandse overheid streeft naar het socialiseren en kwalificeren van mensen voor vervolgonderwijs, beroep en maatschappij. Onderwijs heeft dus zowel een sociaaleconomisch als sociaal-cultureel doel (Maes, 2004). Verder wil Nederland samen met en in de Europese Unie één van de belangrijkste kenniseconomieën worden. Dat betekent dat de kwaliteit van het onderwijs omhoog moet. Een hieraan gerelateerde doelstelling is dat het aantal voortijdig schoolverlaters teruggedrongen moet worden (Giddens, 2007). Dit zijn jongeren die zonder havo, vwo of diploma middelbaar beroepsonderwijs (mbo) niveau 2 stoppen met school. Dat de Nederlandse overheid zich aan deze doelstellingen heeft geconformeerd, betekent dat het wil en zal moeten investeren in het onderwijs om deze doelstellingen te bereiken.

In Nederland volgt momenteel circa zestig procent van de jongeren tussen de zestien en drieëntwintig jaar een middelbare beroepsopleiding (mbo). Er is in de laatste jaren een lichte toename van het aantal jongeren dat hoger beroepsonderwijs (hbo) of universiteit gaat volgen, maar er is ook een toename te constateren van het aantal jongeren dat binnen het mbo een opleiding op niveau 1 of niveau 2 volgt (Maes, 2004). De opleidingen op niveau 1 en 2 leiden op tot assisterend en uitvoerend werk met weinig zelfstandigheid. Opleidingen op niveau 3 en 4 leiden op tot het zelfstandig uitvoeren van beroepen en vakspecialisten.

De jongeren in niveau 1 en 2 opleidingen komen van de lagere niveaus van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), een student op een opleiding op niveau 2 heeft dit afgesloten met een diploma en een student niveau 1 heeft meestal geen diploma van het voortgezet onderwijs. Jongeren in opleidingen op niveau 1 en 2 worden vaak geassocieerd met en bestempeld als risicojongeren. De reden is dat bij studenten op niveau 1 en 2 relatief meer problemen voorkomen op ondermeer cognitief, sociaal-economisch en sociaal-emotioneel vlak. Mede daardoor komt ook voortijdige schooluitval vaker voor (Ritzen, 2005; WRR, 2009). Omdat de term risicojongeren een negatieve bijklank heeft, wordt deze term in deze scriptie niet gebruikt.

Voor jongeren in niveau 1 en 2 opleidingen¹ is goed onderwijs van belang, zij zijn nog niet in het bezit van een startkwalificatie en hebben een verhoogde kans op uitval. Onder meer om het onderwijs beter bij de jongeren en hun behoeften aan te laten sluiten, is in het hele beroepsonderwijs het competentiegericht onderwijs (cgo) ingevoerd. In het cgo wordt niet uitgegaan van kwalificaties maar

¹ Verder aangeduid als studenten niveau 1 en 2

van competenties. Niet het eindresultaat in kennis, maar het proces en de ontwikkeling van de student staan centraal. Daarnaast is met het cgo meer nadruk op de praktijk komen te liggen. Naast dat cgo een bijdrage aan de vermindering van het aantal voortijdig schoolverlaters moet leveren, moet het ook bijdragen aan een betere overgang van school naar werk en studenten beter onderleggen voor de arbeidsmarkt (Van den Berg & De Bruijn, 2009). Op de huidige arbeidsmarkt is kennis snel verouderd en worden daarom andere eisen aan werknemers gesteld dan dertig jaar geleden.

De kwaliteit van docenten heeft een grote invloed op de kwaliteit van het onderwijs. De docent is de spin in het web wanneer het gaat om studenten een positieve onderwijservaring te geven. In het personeelsbeleid van onderwijsinstellingen wordt steeds meer gebruik gemaakt van competentieprofielen. Door niet uit te gaan van functieomschrijvingen maar van competentieprofielen is ook in het personeelsbeleid meer aandacht voor ontwikkeling en houding van docenten. In de wet op de Beroepen In het Onderwijs (Wet Bio, 2006) wordt omschreven over welke competenties docenten minimaal moeten beschikken. Hierin wordt geen onderscheid gemaakt in de competenties die nodig zijn om aan verschillende of specifieke niveaus van het mbo les te geven (www.bekwaamheidsdossier.nl). Ook lerarenopleidingen bereiden aankomende docenten niet voor op de specifieke kenmerken van het lesgeven aan de verschillende niveaus, terwijl er wel degelijk een verschil is tussen de studenten. Studenten niveau 1 en 2 hebben een ander voortraject gehad dan studenten niveau 3 en 4 en worden opgeleid voor andere functieniveaus in het beroepsveld. Daarnaast komen voortijdig schoolverlaten en problemen op verscheidene leefgebieden vaker voor onder studenten niveau 1 en 2. Het is de taak van docenten om ook deze studenten te motiveren en begeleiden naar op zijn minst een startkwalificatie (WRR, 2009).

Wat betekent dit voor docenten? Moet er meer aandacht komen voor de docenten die lesgeven aan niveau 1 en 2? Moeten docenten beter voorbereid en begeleid worden om goed les te kunnen geven aan niveau 1 en 2? En hoe kan deze voorbereiding en begeleiding dan verbeterd worden? Tot nu toe is er weinig aandacht besteed aan de verschillen tussen studenten niveau 1 en 2 en studenten niveau 3 en 4. Ritzen (2005) is één van de weinige onderzoekers in Nederland die zich bezighoudt met niveau 1 en 2 en hoe onderwijs rond deze groep vorm moet krijgen en krijgt. Maar ook hij gaat niet in op de verschillen tussen het lesgeven aan de verschillende niveaus. Post (2005) beschrijft in zijn onderzoek dat er wel degelijk eigenschappen van niveau 2 studenten zijn die vragen om een bepaalde aanpak om voortijdig schoolverlaten te voorkomen, maar richt zich ook niet op wat voor docenten de verschillen zijn om les te geven aan niveau 1 en 2. De Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) heeft onderzoek gedaan naar oorzaken van voortijdig schoolverlaten (WRR, 2009). De stelling die hier uiteen wordt gezet, luidt dat het hebben van veel problemen op meerdere leefvlakken de oorzaak is van veel voortijdig schoolverlaten. De jongeren raken overbelast, waardoor zij geen tijd en energie

kunnen investeren in onderwijs. Op het mbo is de problematiek het grootst, waardoor er sinds de verschijning van dit rapport veel aandacht is gekomen voor het opzetten van zorgstructuren op mbo's. De problematiek komt op alle niveaus voor, maar hoe lager het niveau, hoe meer het voorkomt. De WRR stelt dat naast de zorgstructuren, de docent de sleutel kan zijn jongeren in de school te houden (WRR, 2009). Maar ook in dit WRR-rapport wordt niet duidelijk wat de docent dan moet doen en welke competenties daar voor nodig zijn.

In het voorliggende onderzoek staan docenten die lesgeven aan de niveaus 1 en 2 van het roc Zadkine centraal. Zadkine is gevestigd in Rotterdam. In deze stad zijn er wat meer probleemjongeren dan in gemiddeld Nederland. In deze stad wonen ook meer laagopgeleide mensen dan in de rest van Nederland, namelijk negenentwintig procent van de beroepsbevolking is laag opgeleid terwijl in de ander grote steden ongeveer negentien procent van de beroepsbevolking laagopgeleid is (CBS, 2009). In deze stad wonen mensen met meer verschillende nationaliteiten dan in de rest van Nederland. En in deze stad is het percentage voortijdig schoolverlaters elf procent ten opzichte van acht procent als landelijk gemiddelde (www.schooluitval.nl). Binnen Zadkine is er tot nu toe weinig onderscheid gemaakt tussen de docenten die lesgeven aan de verschillende niveaus en is er weinig beleid gemaakt rondom de competenties en begeleiding van de docenten van niveau 1 en 2.

Maatschappelijke probleemstelling

Docenten zijn van groot belang voor de kwaliteit van het onderwijs. De Nederlandse overheid heeft tot doel gesteld dat de onderwijskwaliteit omhoog moet en het aantal studenten dat zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat teruggedrongen moet worden. Studenten niveau 1 en 2 hebben een ander schoolverleden en beroepstoekomst dan studenten niveau 3 en 4 (Maes, 2004). Deze groep heeft ook een verhoogd risico op uitval (WRR, 2009). Er wordt vermoed dat lesgeven aan deze niveaus anders is dan het lesgeven aan niveau 3 en 4. De vraag is wat het lesgeven aan deze niveaus anders maakt en wat dat betekent voor de competenties die nodig zijn om goed les te kunnen geven aan niveau 1 en 2.

Theoretische probleemstelling

Onderzoek naar docentengedrag en –competenties in het beroepsonderwijs heeft zich tot nu toe overwegend gefocust op het beroepsonderwijs als geheel. Er is tot nu toe geen onderscheid gemaakt tussen lesgeven aan verschillende niveaus. Er lijkt echter wel degelijk een groot onderscheid te zijn tussen studenten niveau 1 en 2 en studenten niveau 3 en 4. Er is veel aandacht besteed aan opvattingen van docenten over het onderwijs (Clark, 1988; Denessen, 1999, Clark & Peterson, 1986), welke doelstellingen zij hebben, hoe effectief zij zijn (Creemer, 1994) en welke competenties nodig zijn om lange termijn doelen te bereiken (Korthagen, 2004) en de klas te kunnen managen (Deemer, 2004;

Emmer & Stough, 2001). Ook is in de literatuur aandacht besteed aan hoe docenten om gaan met verschillen binnen een klas. Er is echter geen aandacht geweest voor de doelen die docenten willen realiseren met de verschillende niveaus en of dit hun manier van lesgeven beïnvloedt en welke studentenkenmerken hier eventueel bepalend voor zijn.

Dit explorerende onderzoek moet inzicht geven in de opvattingen van de docenten over de studenten van de verschillende niveaus, hoe deze hun doelstellingen en strategieën beïnvloeden en welke competenties nodig zijn om goed les te kunnen geven. Goed les geven gaat om het behalen van de doelstellingen en daarmee valt dit onderzoek binnen het terrein van onderzoek naar effectief doceren (Creemer, 1994).

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om vast te stellen kunnen stellen of er specifiek aandacht besteed moet worden aan de competenties van docenten van niveau 1 en 2, zodat zij goed of beter les kunnen geven. Om dit in kaart te kunnen brengen zullen de doelstellingen, strategieën en verschillen tussen niveau 1 en 2 en niveau 3 en 4 worden onderzocht. Het gaat om een explorerend onderzoek waardoor aanbevelingen kunnen worden gedaan voor het opleiden en begeleiden van de docenten die lesgeven aan niveaus 1 en 2.

Opbouw

Deze scriptie is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader uiteengezet. In het eerste deel van dit hoofdstuk wordt de inhoudelijke basis beschreven en in het tweede gedeelte wordt de theorie toegespitst op de onderzoeksvraag. In hoofdstuk 3 wordt de methode beschreven. De hoofdvraag en deelvragen komen aan de orde en er is aandacht voor hoe het empirisch gedeelte van het onderzoek vorm heeft gekregen. In hoofdstuk 4 worden de deelvragen beantwoord op basis van de empirische gegevens die verkregen zijn uit de interviews met docenten. In hoofdstuk 5 volgen de conclusies en de reflectie op het uitgevoerde onderzoek.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt de basis gelegd voor de vergelijking tussen het lesgeven aan niveau 1 en 2 en niveau 3 en 4. Dit hoofdstuk bevat twee delen. Deel 1 geeft inzicht in de inhoudelijke achtergrond van het onderzoek, zodat het onderzoek in een breder perspectief van het Nederlands onderwijs kan worden geplaatst. In deel 2 wordt de theorie toegespitst, zodat er een analytisch kader ontstaat voor het empirisch gedeelte van het onderzoek.

2.1 Achtergrond

2.1.1 Inleiding

Dit deel geeft inzicht in de achtergrond van het lesgeven van docenten aan niveau 1 en 2. Er is aandacht voor het Nederlandse onderwijsstelsel, het onderwijsconcept “competentiegericht onderwijs (cgo)”, wat goed doceren is en hoe de gebeurtenissen in de klas geanalyseerd kunnen worden. De laatste paragraaf vormt de overgang naar het tweede gedeelte. In dit tweede deel wordt de theorie toegespitst op de doelstelling van dit onderzoek.

2.1.2 Onderwijsstelsel

In Nederland is het onderwijsstelsel zo ingericht dat jongeren na het afronden van het basisonderwijs, rond de leeftijd van 12 jaar, moeten kiezen voor een beroepsvoorbereidende opleiding of een algemeen vormende opleiding. Zestig procent van de jongeren gaat een traject volgen dat begint met het vmbo (Maes, 2004). Na twee jaar kiezen zij een sector: groen, economie, zorg & welzijn of techniek. De basisberoepsgerichte leerweg is vooral praktijkgericht. De kaderberoepsgerichte en de theoretisch gemengde leerweg zijn iets meer theoretisch gericht. De keuze van jongeren voor het vmbo wordt overwegend bepaald door de inschatting van hun leervermogen (onder andere aan de hand van hun cito-score) en niet zozeer door hun latere ambities of wens om een bepaald beroep uit te oefenen. Jongeren die niet naar het vmbo gaan, gaan naar de havo of het vwo en hebben vervolgens de mogelijkheid hun studieloopbaan te vervolgen in het hbo of aan de universiteit.

Jongeren die het vmbo verlaten kunnen doorstromen naar het mbo of de havo. Mbo-opleidingen worden gegeven op roc's (regionale opleidingscentra), aoc's (agrarische opleidingscentra) en vakopleidingen. In het mbo borduren de leerwegen voort op de leerwegen van het vmbo: niveau 2 op de basisberoepsgerichte leerweg en niveau 3 en 4 op de kaderberoeps- en theoretisch (gemengde) leerweg. Omdat het mbo een drempelloze instroom moet organiseren stromen leerlingen die het vmbo zonder diploma verlaten door in niveau 1. Niveau 1 leidt op tot een assisterende functie. Niveau 2 is de basisberoepsopleiding en leidt op tot het uitvoeren van eenvoudige taken. Een niveau 2 diploma is de minimale wettelijke startkwalificatie om de arbeidsmarkt te mogen betreden. Niveau 3 is de

vakopleiding, in deze opleiding worden studenten voorbereid om meerdere taken zelfstandig te kunnen uitvoeren. Niveau 4 leidt op tot vakspecialisten. De verschillende niveaus eisen dus het behalen van andere competenties. Studenten niveau 1 en 2 hoeven bijvoorbeeld niet zelfstandig te kunnen opereren, terwijl niveau 3 en 4 studenten dit wel moeten kunnen aan het eind van hun opleiding. Niveau 4 leidt op tot een meer leidinggevende functie, wat weer om extra competenties vraagt (Maes, 2004).

Naast dat het onderwijs een sociaaleconomische functie heeft, namelijk het opleiden tot geschikte werknemers, heeft het onderwijs ook een sociaal-culturele functie. Het onderwijs moet er voor zorgen dat mensen maximaal kunnen participeren in de maatschappij. Dit betekent dat onderwijs voor achterstandsgroepen hun integratie en participatie moet bevorderen (Wet Educatie Beroepsonderwijs, 1996). Het beroepsonderwijs heeft dus een bredere taak dan het enkel opleiden tot een beroep. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het onderwijsconcept dat in het Nederlandse beroepsonderwijs wordt en is ingevoerd: competentiegericht onderwijs.

2.1.2 Competentiegericht onderwijs

Al enkele decennia wordt er grondig gereflecteerd op het beroepsonderwijs in Nederland en de betekenis van dit onderwijs voor de arbeidsmarkt. Wat is het juiste didactische model en de beste pedagogische aanpak? Dit heeft tot het politieke besluit geleid dat het competentiegericht onderwijs (cgo) in het beroepsonderwijs moet worden ingevoerd. Dit type onderwijs is gebaseerd op de leertheorie van het sociaal constructivisme, waarin uitgegaan wordt dat zelf ontdekken leidt tot het beter begrijpen en onthouden. Het cgo moet zorgen voor een betere overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt en moet beter aansluiten bij wat jongeren willen (Van den Berg & De Bruijn, 2009). Op dit moment is het competentiegericht leren op de meeste mbo-opleidingen ingevoerd.

Om deze doelstellingen te bewerkstelligen wordt uitgegaan van competenties en niet van kennis en eindkwalificaties. Competenties omvatten het geheel aan kennis, vaardigheden en houding en uiten zich in gedrag. Het gaat om het goed kunnen uitvoeren van taken, zowel de dagelijkse handelingen als het oplossingsgericht handelen. In het cgo moeten studenten aantonen dat ze competenties bezitten. Probleemoplossend denken en samen kunnen werken is veel belangrijker dan het bezitten van kennis, dit was in het traditioneel onderwijs juist andersom. Daarnaast moet het cgo ook leiden tot het bijbrengen van een houding die levenslang leren bevordert (Wesselink et al., 2006).

Het cgo heeft een aantal kenmerken. Ten eerste is er een sterke nadruk op praktijk, zowel door stages als in simulaties en opdrachten die op praktijksituaties zijn gebaseerd. Ten tweede staat het zelfsturend leren van de studenten centraal. Ten derde is samenwerken een belangrijk element binnen het cgo. Ten vierde is het op maat leren en het flexibiliseren van de opleidingstrajecten een kenmerk

van dit onderwijstype. Het gaat dan om de inhoud en hoe studenten willen leren. Deze accenten moeten ertoe bijdragen dat de toekomstige werknemers beter geschikt zijn om aan de eisen van de arbeidsmarkt te voldoen (Van den Berg & De Bruijn, 2009). De snelle veroudering van kennis, de steeds grotere nadruk op dienstverlening en klantgerichtheid en de vraag naar probleemoplossend vermogen leidt ertoe dat het traditionele onderwijs waarin kennis(re)productie en het leren van bepaalde vaardigheden centraal stond niet voldoende is om studenten tot goede werknemers op te leiden.

Naast dat het cgo studenten moet opleiden voor de arbeidsmarkt, moet cgo er toe bijdragen dat studenten meer gemotiveerd zijn om het onderwijs met minmaal een startkwalificatie af te ronden. De persoonlijke ontwikkeling van studenten krijgt in het cgo meer aandacht. Studenten zijn bezig met het uitvoeren van opdrachten waarin taken en werkprocessen centraal staan. Ze krijgen meer ruimte om hun eigen leerdoelen te formuleren (Van den Berg & De Bruijn, 2009). Door de student en zijn leerproces centraal te stellen en meer praktijkgericht bezig te zijn, moeten studenten gemotiveerd raken om aan hun eigen competenties te werken en er over na te denken. Reflectie is binnen dit onderwijsconcept van groot belang. De competenties waarover jongeren moeten beschikken aan het eind van hun opleiding liggen vast in de landelijk vastgestelde kwalificatiestructuren. Deze worden in samenwerking met het bedrijfsleven opgesteld. Hierin staan competenties vermeld en de bijbehorende gedragsindicatoren. Een student moet met een portfolio en een assessment aantonen dat hij een competentie heeft verworven. Het cgo is nu op een groot deel van de roc's ingevoerd, ook bij Zadkine. Op dit roc is het op alle niveaus ingevoerd, maar ook nog steeds in ontwikkeling.

2.1.3 Visies op doceren

Met de verandering van het onderwijsconcept is ook de rol van de docent veranderd. Vermunt (2005) stelt dat de rol van de docent bepaald wordt door de keuze wie de les in kan vullen, wie de vrijheid heeft over de invulling van de einddoelen, de leerwijze, de leeractiviteit, het tijdspan, de vorm en het bepalen van de toetsing. In het cgo heeft de docent een andere rol dan in het traditionele onderwijs. In het traditionele onderwijs ligt zijn rol vooral bij de kennisoverdracht. Het ouderwetse beeld van een docent voor een klas die een uur lang praat komt dan naar voren. In het cgo heeft de docent ook de rol om de student te coachen en te begeleiden. De studenten gaan zelfstandig aan het werk en de docent ontwikkelt het onderwijsmateriaal en begeleidt de studenten met het formuleren van leerdoelen en leerstrategieën (Van den Berg & De Bruijn, 2009).

In de literatuur is doceren beschreven als professie, maar ook als een kunst en een kunde. Docenten hebben een pedagogische houding, wat inhoudt dat zij waarden met betrekking tot cognitieve en creatieve vaardigheden overbrengen. Daarnaast zitten er artistieke aspecten aan doceren: creativiteit

en intuïtie. Creemer (1994) stelt dat doceren als een kunst gezien wordt, de kunst van communiceren, perceptie, samenwerking en appreciëren. Het doceren lijkt dan meer op het hebben van persoonlijke eigenschappen, dan op een vaardigheid die iemand kan leren.

In de wet op de Beroepen In het Onderwijs (wet Bio, 2006) staan de competenties omschreven die docenten die lesgeven op het mbo moeten bezitten. In deze wet is er geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende vakken, of de verschillende niveaus. Alle docenten moeten inter-persoonlijk competent zijn wat betreft de omgang met de studenten. Een docent moet pedagogisch competent zijn waar het gaat om het sociaal-emotioneel en moreel kunnen ontwikkelen van studenten. Een docent moet vakinhoudelijk en didactisch competent zijn om de juiste kennis en vaardigheden over te kunnen brengen. Een docent moet organisatorisch competent zijn. Een docent moet competent in samenwerken met collega's zijn. Een docent moet competent zijn in het samenwerken en communiceren met ouders en andere betrokkenen. En ten slotte moet een docent competent zijn in reflectie en ontwikkeling van zichzelf en zijn eigen beroepsopvatting. Door in het personeelsbeleid te werken met competentieprofielen, kunnen beroeps- en functieprofielen gekoppeld worden aan de ontwikkeling van docenten. Een competentieprofiel onderscheidt de verschillende competenties en stelt bijbehorende gedragsindicatoren op. Dit gebeurt op verschillende niveaus waardoor docenten kunnen werken aan hun eigen ontwikkeling. Persoonlijke ontwikkelingsplannen (pop's) en functioneringsgesprekken kunnen dienen om de ontwikkeling te bevorderen en te stroomlijnen (www.bekwaamheidsdossier.nl).

2.1.4 Wat gebeurt er in de klas

In deze paragraaf worden een aantal brede en smallere visies op lesgeven en dat wat er in de klas gebeurd uiteengezet. Kort gezegd zijn er twee actoren van belang, de docent en de student. Deze twee staan in relatie tot elkaar en beïnvloeden elkaar.

Woods (1980) bekijkt de relatie tussen docent en student vanuit interactionistisch perspectief. Docenten en studenten hebben bepaalde intenties en nemen deze mee het klaslokaal in. In interactie met de ander, "on stage", bepalen zij hun gedrag, hun strategie. Het zichtbare gedrag wordt dus bepaald door de intenties die mensen hebben en hoe de ander acteert en reageert op het gedrag. Om een situatie te kunnen begrijpen is er kennis nodig over de intenties van de verschillende actoren, hoe zij elkaars handelen begrijpen, en hoe zij daarop hun eigen strategieën bepalen. Om te onderzoeken of, en waarom er verschillen zijn in het lesgeven aan niveau 1 en 2 en niveau 3 en 4 moet het handelen in de klas geanalyseerd worden. Dit kan door te onderzoeken of de intenties van docenten verschillen bij de verschillende niveaus, of studenten van de verschillende niveaus andere intenties hebben en hoe docenten en studenten elkaars gedrag begrijpen. Een verschil in gedrag en intenties van

studenten en/ of een verschil in intenties van docenten zal er toe leiden dat docenten andere competenties nodig hebben om hun eigen intenties te bewerkstelligen. In deze benadering wordt er van uitgegaan dat docenten en studenten bewust handelen en dat zij hun strategie baseren op het *zichtbaar gedrag* van anderen.

In de onderwijssociologie is veel onderzoek gedaan naar hoe *verwachtingen* over gedrag en presteren van studenten het handelen van docenten beïnvloedt. Verwachtingen zijn “*the probability held by the individual that a particular reinforcement will occur as a function of specific behavior on his part in a specific situation or situations*” (Dusek, 1985). Dit is met name onderzocht in relatie tot stereotype beelden die docenten (mogelijk) hebben van studenten en hoe deze leiden tot “selffulfilling prophecies”. Een selffulfilling prophecy duidt op hoe verwachtingen (in dit geval van docenten) hun handelen en reacties op studenten beïnvloedt. Het gaat dan om de verwachtingen die ze kenbaar maken aan de student door hun wijze van feedback en aandacht geven. Dit beïnvloedt het presteren van de student. Heeft een docent hoge verwachtingen, dan zal de student ook beter presteren. In de onderwijssociologie wordt dit het “pygmalion effect” genoemd. In tegenstelling tot onderzoekers in de jaren zeventig en tachtig komen Jussim en anderen (2005) tot de conclusie dat niet stereotype beelden van studenten verwachtingen van docenten bepalen, maar dat feitelijke eigenschappen van de studenten deze bepalen. Niet de vooroordelen, maar de feiten bepalen de verwachtingen en daarmee het gedrag van docenten. Hun sociale perceptie reflecteert de sociale werkelijkheid en creëert deze niet. De eerste lesweken zijn bepalend voor het scheppen van verwachtingen (Clark, 1988). Deze benadering biedt het inzicht dat docenten ook onbewust bepaald gedrag ten aanzien van studenten vertonen. Maar, in tegenstelling tot wat lang verondersteld is, gaat het dus niet om vooroordelen die dit onbewuste gedrag veroorzaken, maar reageren docenten onbewust op de verschillen in prestaties van studenten in de klas.

Verwachtingen bepalen dus mede het handelen van de docenten, maar wat bepaalt het gedrag en presteren van studenten? Het eerste perspectief op presteren van studenten komt vanuit een meer rationele benadering op studentengedrag. Mensen bepalen hun gedrag op basis van hun idee of het lonend is om te investeren (tijd en energie) in onderwijs (Elliott et al., 2000). Wanneer zij denken dat onderwijs lonend zal zijn, zullen mensen kiezen om te investeren in hun eigen onderwijs. Vanuit een meer onderwijs-cognitieve benadering wordt gewezen op het vermogen van mensen om te leren. Niet alle studenten zijn even goed in staat om te leren en studenten hebben ook verschillende manieren van leren. Deze benadering heeft zijn weerslag gehad in het Nederlandse onderwijssysteem, waarin er vanuit gegaan wordt dat al vroeg bepaald kan worden bij welke richting een student thuishoort en tot welk niveau hij in staat is (Verloop & Lowijck, 2003). Een meer sociologische benadering is door onder andere Coleman (1988) beschreven. De stelling van Coleman is dat het presteren in het

onderwijs bepaald wordt door je omgeving, de mate van steun en stimulering die de omgeving biedt en het voorbeeldgedrag dat hier van uit gaat. In deze korte omschrijving van studentpresteren is naar voren gekomen dat er geen enkelzijdig beeld gegeven kan worden van wat het presteren en de intenties van studenten in de klas beïnvloedt. De eigen motivatie, het eigen vermogen en iemands sociale omgeving hebben hier invloed op.

Hierboven zijn drie benaderingen geschetst die inzicht bieden in de verschillen die er kunnen zijn tussen het lesgeven aan niveau 1 en 2 en het lesgeven aan niveau 3 en 4. De eerste benadering gaat uit van intenties; gedrag wordt bepaald door de eigen intenties en het gedrag van de ander. Deze benadering gaat uit van het bewuste handelen van docenten en studenten. Het nadeel is echter, dat het handelen van *beide* actoren centraal staat en vervolgens gezocht wordt naar de achterliggende intenties. Deze benadering wordt daardoor moeilijk toepasbaar op een onderzoek waarin een vergelijking van benodigde competenties van docenten tussen de niveaus centraal staat. Daarnaast is dit een erg tijdrovende benadering voor empirisch onderzoek. De tweede benadering gaat uit van bewuste en onbewuste verwachtingen die docenten hebben. Dit vestigt de aandacht op hoe zowel bewuste als onbewuste opvattingen van docenten hun gedrag ten opzichte van studenten beïnvloedt. Deze benadering wordt met name gebruikt om verschillen binnen een klas te onderzoeken, omdat verwachtingen van docenten als gevolg van (on)bewuste opvattingen worden gezien. De laatste omschrijving richt zich op de student en zijn gedrag en presteren, dit onderzoek richt zich voornamelijk op de docent. Dat een student meer is dan zijn cognitief vermogen en zijn eigen intenties, maar ook beïnvloed wordt door zijn omgeving wordt meegenomen in de paragraaf over studentenkenmerken (paragraaf 2.2.7).

2.1.5 Conclusie

In dit eerste gedeelte is een brede, inhoudelijke basis gegeven waarbinnen het onderzoek kan worden geplaatst. De beschrijving van het Nederlands onderwijsstelsel maakt duidelijk dat op 12-jarige leeftijd een richting moet worden gekozen en twee jaar later studenten in het vmbo moeten beslissen over de sector waar zij later willen werken. In het beroepsonderwijs is en wordt het competentiegericht onderwijs ingevoerd; de student wordt geacht zelfstandig te (leren) werken en meer praktijkgericht aan de slag te gaan. Dit type onderwijs is het antwoord op de vraag van hoe een beroepsopleiding vorm moet krijgen gezien de veranderingen op de arbeidsmarkt en het beter kan aansluiten bij dat wat bij studenten speelt. De invoering van cgo heeft de rol van de docent veranderd van voornamelijk kennisoverdrager naar een meer begeleidende en coachende rol. Goede docenten zijn van groot belang voor de kwaliteit van het onderwijs. In het laatste gedeelte van dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat om uit te zoeken wat de verschillen zijn in het lesgeven aan niveau 1 en 2 en aan niveau 3 en 4 de docent en zijn bewuste opvattingen centraal moeten staan. De docent kan als

enige de vergelijking maken tussen niveaus uit eigen ervaring maken. In dit gedeelte is ook naar voren gekomen dat niet alleen het cognitief vermogen van studenten van belang is, maar studentenkenmerken breder moeten worden gezien. In deel twee wordt op basis van deze verkenning de theorie toegespitst op de docent en zijn bewuste handelen.

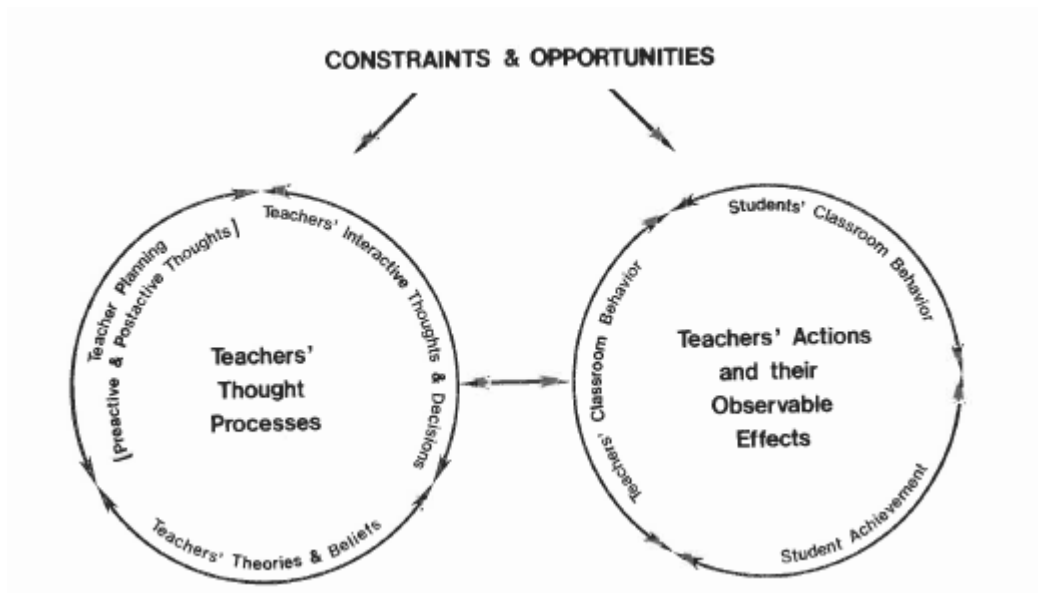
2.2 Analytisch kader

2.2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een analytisch kader opgezet om te kunnen achterhalen of er verschillen zijn tussen de verschillende niveaus en welk aspect van het lesgeven dan anders is. Tot nu toe is er nog niet veel vergelijkend onderzoek gedaan naar hoe goed doceren op verschillende niveaus vorm krijgt. Wel is goed doceren in het algemeen onderzocht. Om te onderzoeken welke competenties nodig zijn om goed te doceren is het eerst van belang uiteen te zetten hoe dit moet gebeuren vanuit het perspectief van de docent. Dit gebeurt in paragraaf 2.2.2. In paragraaf 2.2.3 wordt uiteengezet wat goed doceren is. In onderwijstermen gaat het niet om goed doceren, maar om effectief doceren; zo doceren dat de onderwijsdoelstellingen worden gehaald. Het is daarom noodzakelijk om te achterhalen welke doelstellingen er in het onderwijs zijn, dit gebeurt in paragraaf 2.2.4. In paragraaf 2.2.5 staan strategieën van docenten centraal. In paragraaf 2.2.6 is aandacht voor wat competenties zijn. Dit leidt tot een samenvatting en de formulering van de hoofdvraag in paragraaf 2.2.7.

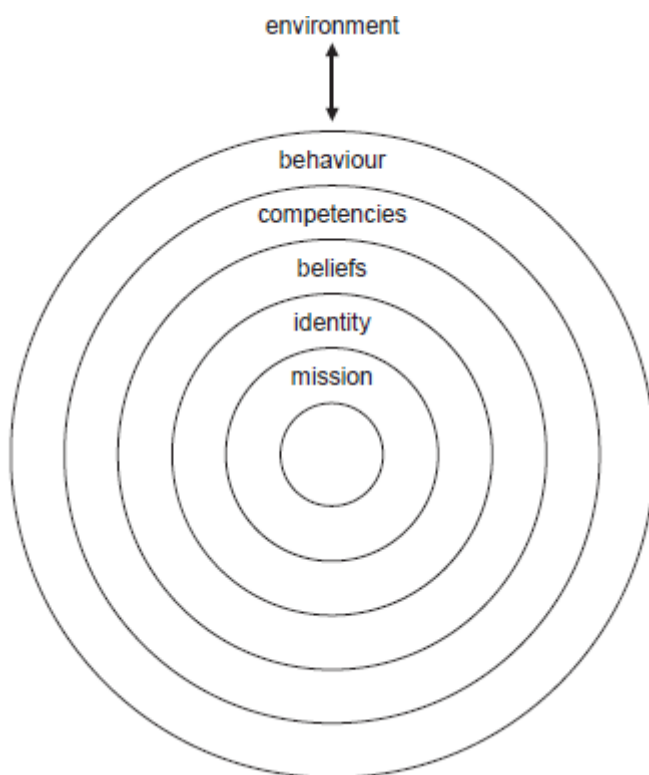
2.2.2 Het docentenperspectief

Het perspectief en de opvattingen staan centraal, omdat de docent als enige de verschillende studentengroepen uit eigen ervaring kunnen vergelijken. Deze ervaring leidt tot, zoals bleek in het vorige deel, een accurate perceptie van de werkelijkheid welke het docentengedrag beïnvloedt. Dit onderzoek zal zich richten op het bewuste gedeelte van het handelen van docenten. Het bewuste handelen van de docent moet inzicht geven in welke intenties hij het klaslokaal inbrengt, wat hij nastreeft met en voor de studenten en welke aspecten van de studentkenmerken invloed uitoefenen op wat en hoe hij dit nastreeft. Het onderzoek richt zich op de denkprocessen van de docent, die bepaald worden door studentenprestaties en -gedrag en dit ook probeert te beïnvloeden. Clark en Peterson (1986) stellen de denkprocessen van de docent tegenover hun acties en het te observeren gevolg bij studenten. Dit ziet er als volgt uit (zie volgende pagina):



Figuur 1: De denkprocessen van de docent en docentenacties met de te observeren effecten

In dit onderzoek staat de linker ring centraal en hoe de rechter ring de linker ring beïnvloedt en vervolgens weer beïnvloed wordt.



Figuur 2: Kenmerken van docenten in een gelaagd model

In het onderzoek wordt dus de docent centraal gesteld en vormen de studentengroepen de omgeving.

Ook Korthagen (2004) doet dat. Hij heeft het bovenstaande model opgesteld. Dit model geeft verschillende lagen van kenmerken van docenten weer. Korthagen stelt dat er een wisselwerking is tussen de verschillende lagen. De opvattingen van de docent beïnvloeden welke competenties nodig zijn om ook het gewenste gedrag uit te kunnen voeren. Aan de andere kant beïnvloedt de omgeving het gedrag van docenten, wanneer iemand vervolgens regelmatig bepaald gedrag vertoont, beïnvloedt dat de competenties en die kunnen weer de opvattingen van de docent beïnvloeden. De middelste twee ringen, de missie en de identiteit, worden in dit onderzoek niet meegenomen. De opvattingen, competenties en gedrag van docenten worden meer direct beïnvloed door de omgeving, de studentenkenmerken. Daarom richt dit onderzoek zich hier op.

Door te kiezen voor de benadering van effectief doceren is gekozen om bepaalde factoren als minder relevant te beschouwen. Effectief doceren richt zich voornamelijk op dat wat er in het klaslokaal gebeurt en niet wat daarbuiten gebeurt. Natuurlijk nemen docenten en studenten bepaalde invloeden mee van buitenaf, maar de nadruk ligt op dat wat er in het klaslokaal en tijdens een lesuur gebeurt. De volgende aspecten komen daardoor niet of minder aan de orde: het team waarin de docent werkt, de school en schoolorganisatie, de ligging van de school, maar ook de ouders van de studenten of naschoolse of buitenschoolse activiteiten. Deze factoren worden enkel in acht genomen wanneer ze invloed hebben op het reilen en zeilen in het klaslokaal. Er wordt in dit onderzoek op microschaal gekeken naar of en hoe studenten niveau 1 en 2 om andere competenties van docenten vragen, om goed onderwijs te krijgen.

2.2.3 Effectief doceren

In onderzoek naar effectief onderwijs is de uitkomst van het onderwijs altijd het vertrekpunt. Het kan hier om allerlei doelstellingen gaan, zowel de kennis(re)productie, als de sociaaleconomische functie en de sociaal-culturele functie van onderwijs. Onderzoek naar effectief onderwijs richt zich op de doelen en zoekt naar elementen en karakteristieken die bijdragen aan het behalen van deze doelen.

Effectiviteit van doceren is geïntroduceerd om het onderwijs op klasniveau te omschrijven, het gedeelte dat bepaald wordt door het docentengedrag. Creemer (1994) beschrijft in zijn boek een conceptueel raamwerk met factoren die onderwijsresultaten op klasniveau beïnvloeden. Hij noemt twee essentiële punten die bepalend zijn voor hoe goed een student presteert in het behalen van doelen. Dit is de tijd die de student heeft en krijgt om het doel te bereiken en de kansen die hij heeft, krijgt en gebruikt. Bij tijd en kansen gaat het om hoe deze door de student en zijn kenmerken beïnvloed worden en hoe docenten de tijd en kansen van studenten bepalen (Creemer, 1994).

Om te achterhalen wat effectief onderwijs betekent in de praktijk, moet er inzicht komen in wat de doelen zijn van het onderwijs en hoe deze doelen gehaald kunnen worden. De vraag is of docenten

andere doelen stellen voor de verschillende studentengroepen en welk gedrag van docenten er volgens hen toe leidt dat er zoveel mogelijk tijd en kans voor studenten gecreëerd wordt om de doelen te bereiken. Er wordt dus aangenomen dat de docent invloed uitoefent op de tijd en kansen van studenten om doelen te bereiken en dat de docent hier bewust naar toe werkt.

2.2.4 Doelen in het onderwijs

Het Nederlands beroepsonderwijs heeft twee functies, een sociaaleconomische en een sociaal-culturele functie (WEB, 1996). Voor studenten niveau 1 en 2 is gesteld dat zij op zijn minst een startkwalificatie moeten halen. Deze startkwalificatie staat voor de minimale vereiste om te kunnen participeren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Boekaerts et al. (2006) stellen dat docenten aan de ene kant het doel van kwalificatie en kennis(re)productie nastreven en aan de andere kant een meer studentgerichte benadering waar de nadruk op identiteitsontwikkeling, zelfontwikkeling en authenticiteit van studenten ligt. Op welk doel een docent zich richt wordt bepaald door zijn opvatting over waar onderwijs toe moet dienen.

In het cgo is de nadruk op competenties komen te liggen en gaat het daarmee om zowel kennis, vaardigheden als houding. Niet de kennis(re)productie is wat de studenten moeten kunnen, daarvoor veroudert kennis te snel. Sociale vaardigheden zijn daarentegen belangrijker aan het worden. In de kwalificatiedossiers is vastgelegd welke basiscompetenties studenten moeten bezitten om een diploma in ontvangst te mogen nemen. Competenties zijn de integratie van kennis, vaardigheden en houding en worden ingevuld afhankelijk van het beroep. Dat betekent dat in elke beroepsopleiding houding ook getoetst wordt (Maes, 2004). De competenties die gehaald moeten worden verschillen per niveau en per beroepssector.

Docenten streven niet alleen op de lange termijn doelen na. Zij hebben ook op de korte termijn doelen. Deze doelen behelzen de doelen die in een lesuur gehaald moeten worden. Volgens Emmer en Stough (2001) gaat het dan met name om klassenmanagement doelen. Dit zijn doelen als het orde houden, motiveren van de studenten en ervoor zorgen dat zij hun taken afronden. Daarnaast formuleren docenten lesdoelen over wat behandeld moet worden in de les.

In dit onderzoek gaan we uit van de doelen die docenten stellen. Dat betekent dat er gekeken wordt naar wat zij in hun les en in een lesjaar nastreven. Er wordt dus uitgegaan van de opvatting die docenten hebben over waar onderwijs toe zou moeten leiden en hoe zij dit proberen te bewerkstelligen. Bij een doel gaat het om een bepaalde eindstaat die men wil behalen of bereiken en waar men energie en tijd in wil steken (Locke & Latham, 2005). Wat mensen willen bereiken wordt niet enkel door henzelf bedacht, het wordt ook beïnvloed door hun omgeving. Dat kan op twee manieren. Het kan betekenen dat door middel van socialisatie en internalisatie mensen doelen

nastreven. Het kan ook betekenen dat mensen doelen nastreven die zij niet uit zichzelf, maar voor anderen, of vanwege de voordelen die anderen eraan verbinden, nastreven. In deze tweede vorm is er sprake van extrinsieke motivatie, in het eerste geval is er sprake van intrinsieke motivatie. De doelstellingen die mensen nastreven zullen naar hun verwachting wel haalbaar moeten zijn, is het niet haalbaar, dan zullen zij hun tijd en energie er niet aan besteden (Dusek, 1985). Doelstellingen worden dus mede bepaald door de verwachtingen die iemand heeft over de haalbaarheid van de doelstellingen.

2.2.5 Strategieën van docenten

Volgens Woods (1980) leiden strategieën naar doelen. Een strategie wordt ook bepaald door de “ander”, de student in dit geval. Een strategie wint zijn identiteit, wanneer zij wordt toegepast om obstakels op de weg naar het doel te overwinnen. Dit betekent dat strategieën zowel bepaald worden door de doelen die de docent stelt, als door de moeilijkheden die docent tegenkomt op weg naar de doelen.

Strategieën zijn:

specific and repeatable acts chosen and maintained in logical relationships with one another to serve the larger and long-term rather than the smaller short-term objectives. (Woods, 1980:18).

Met name lange termijn doelen vragen om strategieën. Hoe complexer het doel, hoe moeilijker de strategie. In de vorige paragraaf is gesteld dat docenten ook korte termijn doelen hebben waarin het meer om de sfeer en klimaat in de klas gaat. Emmer en Stough (2001) stellen dat de strategie om korte termijn doelen te bereiken, wel moet stroken met de lange termijn doelen. Dit gebeurt echter niet altijd.

Er zijn twee typen strategieën, de didactische strategie en de affectieve strategie. De didactische strategie bevat de keuze voor werkvormen, gebruik van materialen en de inhoud. De affectieve strategie gaat om de relatie tussen docent en student (Elliot et al., 2004).

Docenten hebben twee uiterste mogelijkheden voor hun didactische strategie (Boekaert et al., 2006). Het ene uiterste is dat de docent kennis overbrengt, het andere uiterste is dat de student actief is en de docent de student begeleidt en coacht. In het cgo is binnen de didactische strategie meer aandacht voor praktijk en praktijksimulaties. Op basis van al dan niet zelf opgestelde leerdoelen gaan studenten alleen of samen met anderen aan de slag. De rol van de docent is één van begeleider en coach. De student werkt zelfstandig, maar kan terugvallen op de docent die helpt bij het leerproces.

Strategieën worden gebruikt om lange en korte termijndoelen te bereiken. Brown (2004) beschrijft affectieve strategieën die door docenten in stadsscholen worden gebruikt. Stadsscholen kenmerken zich doordat de cultureel, etnisch en sociaaleconomische herkomst van de studenten zeer divers is. Die diversiteit is er onder docenten meestal niet. De strategieën die de docenten toepassen zorgen ervoor dat het opbouwen van een sterke relatie eerder op basis van vertrouwen, dan op angst voor straffen gebeurt. Persoonlijke interesse en een sfeer waarin communiceren centraal staat zijn belangrijk. Wanneer docenten langer dan vijf jaar doceren, leren ze dat het stellen van duidelijke verwachtingen voor het presteren en gedrag van studenten essentieel is om doelen te bereiken. Dit is juist waar beginnende docenten moeite mee hebben, het uitspreken van verwachtingen en assertief reageren op dat wat er gebeurt (Brown, 2004). Hier wordt direct duidelijk dat om bepaalde strategieën te kunnen volgen, specifieke competenties nodig zijn.

2.2.6 Competenties van docenten

Korthagen (2004) stelt dat er naast doelstellingen en de studentengroep nog één aspect belangrijk is voor dat wat de docent kan doen en doet. Docenten moeten de competenties bezitten om zich op een bepaalde manier te gedragen en bepaalde strategieën te kunnen volgen. Competenties zijn “*an integrated body of knowledge, skills and attitudes*” (Korthagen, 2004: 80). Competenties gaan over het gedrag dat mensen *kunnen* vertonen en niet direct om het gedrag zelf. Het gaat om het potentiële gedrag dat mensen kunnen vertonen in beroepssituaties doordat zij een bepaalde kennis, vaardigheden en houding hebben.

Klarus (2003) stelt dat iemands competenties vastgesteld kunnen worden op basis van hoe hij zich gedraagt in kritische en onverwachte situaties. Kritische situaties zijn situaties die zich onderscheiden van de normale gang van zaken. Om vast te stellen welke competenties noodzakelijk zijn, moet vastgesteld worden welke situaties kritisch zijn. Door te bepalen welke competenties docenten moeten hebben om deze situatie tot een goed einde te brengen, kan achterhaald worden welke competenties relevant zijn.

In het bekwaamheidsdossier worden zeven competenties voor docenten in het beroepsonderwijs uiteengezet. De zeven competenties zijn: inter-persoonlijke competenties, pedagogische competenties, vakinhoudelijk & didactisch competenties, organisatorisch competenties, competenties voor samenwerking met collega's, competenties voor samenwerking met de omgeving, competenties om te reflecteren en ontwikkelen (www.bekwaamheidsdossier.nl). Deze competenties kunnen worden ingevuld door middel van bijbehorende gedragsindicatoren en kwalificaties. De competenties gelden zowel voor docenten van niveau 1 en 2 als docenten die les geven aan niveau 3 en 4. De vraag is of voor niveau 1 en 2 andere competenties of meer competenties nodig zijn om goed les te kunnen

geven.

2.2.7 Studenten- de omgevingsfactor

In de vorige paragrafen is naar voren gekomen dat docenten doelstellingen nastreven en op basis daarvan een effectieve strategie kiezen. Deze strategie behelst een didactisch en een affectief deel. Om de doelstellingen te behalen is het nodig om bepaalde competenties te bezitten. Maar er zijn ook competenties nodig om door te kunnen als iemand niet rechtstreeks het doel kan bereiken. Een strategie zal gekozen worden om zoveel mogelijk tijd en kans te bieden om het doel te bereiken, en hier zullen dus competenties voor nodig zijn. Maar het doel van het onderzoek richt zich nu juist op hoe de competenties van docenten verschillen als de belangrijkste factor verandert die een klaslokaal kan hebben, namelijk een andere studentenpopulatie. In dit hoofdstuk wordt daarom ingegaan op kenmerken van studenten die van invloed kunnen zijn op dat wat er in de klas gebeurt.

In paragraaf 2.1.4 is al gesteld dat studentenkenmerken verschillende dimensies hebben, het gaat om hun cognitief vermogen, hun sociale omgeving en hun eigen motivatie. Verloop en Lowyck (2003) delen dit in naar eerstelijns en tweedelijns kenmerken. De eerstelijns kenmerken betreffen het cognitief vermogen, deze kenmerken hebben direct invloed op iemands leerprestaties. Tweedelijns kenmerken lijken gerelateerd te zijn aan het presteren van studenten, maar er is niet altijd een causaal verband tussen deze kenmerken en het presteren van de student. Vervolgens wordt er ingegaan op de studentenkenmerken die invloed hebben op hun gedrag in de klas.

De eerstelijns kenmerken, het cognitief vermogen, zijn direct bepalend voor de leerprestaties van studenten. Het gaat om hun denken en kennen (Verloop & Lowyck, 2003). Hieronder valt ten eerste de voorkennis die de leerlingen hebben. Voorkennis is bepalend voor de wijze waarop nieuwe kennis wordt verwerkt. Ten tweede vallen de leerpsychologische kenmerken van studenten hieronder. Dit is onder andere hun leerstijl. Ten derde betreft het hun metacognitieve kennis en vaardigheden, dat zijn de kennis en vaardigheden die studenten hebben over het eigen denken. Ten vierde valt hieronder de leer- en prestatiemotivatie van studenten. Dit heeft betrekking op de geneigdheid om succes na te streven. Tot slot valt het leervermogen hieronder; het zelfstandig kunnen uitvoeren van leerprocessen. Verloop & Lowyck (2003) benoemen IQ niet als indicator van cognitief vermogen, mogelijk omdat zij zich enkel richten op verschillen tussen studenten binnen een klas. Het is echter wel een indicator voor het cognitief vermogen van studenten.

Vervolgens onderscheiden Verloop en Lowyck (2003) tweedelijns leerling kenmerken. Er is veel onderzoek gedaan naar het presteren van studenten afhankelijk van hun sociale omgeving. Met name het sociaaleconomische milieu waar zij uit komen is veel onderzocht. Studenten uit een sociaaleconomisch lagere klasse lijken minder vaak goed te presteren dan studenten uit meer gegoede

milieus. Een aantal oorzaken wordt hiermee in relatie gebracht. Ten eerste zijn de ouders van deze kinderen vaak minder hoog opgeleid. Zij kunnen daardoor minder goed helpen met huiswerk, maar het opleidingsniveau van ouders heeft ook invloed op hoe er met kinderen omgegaan wordt, of er wordt voorgelezen, hoe de kinderen worden aangesproken en welke onderwerpen thuis besproken worden. Daar komt bij dat ouders het referentiekader waarbinnen kinderen hun toekomst zien bepalen en zullen ouders een bepaalde mate van prestatie stimuleren. Ten tweede hebben deze kinderen vaak minder hulpmiddelen, zoals bijvoorbeeld een computer. Ten derde wonen deze jongeren vaker in een wijk waar veel mensen tot de lagere sociaaleconomische milieus behoren, waardoor er in de omgeving minder mensen zijn die een jongere stimuleren om te presteren op school. Naast het sociaaleconomisch milieu waaruit studenten komen, is hun culturele en etnische achtergrond ook een tweedelijns kenmerk. Het heeft namelijk geen directe invloed op het schoolpresteren, maar lijkt hier wel verband mee te houden. Daarnaast zijn lagere sociaaleconomische klassen vaak meer etnisch gekleurd en wordt in veel onderzoek de sociaaleconomische en etnische en culturele achtergrond samen benoemd als de sociale achtergrond (Hooge, 2008; Spierings, 2004).

Ten derde maken studenten hun eigen afwegingen in hoe sterk zij gemotiveerd zijn om te presteren op school. Er zijn verschillende assumpties in de theorievorming te vinden die ingaan op waarom mensen de motivatie hebben om te leren. Studenten hebben bepaalde behoeften en ook studenten stellen doelen en hebben een visie over wat ze willen (Elliott et al., 2000). Wanneer onderwijs ertoe leidt dat zij deze doelen zullen halen, zullen zij meer gemotiveerd zijn om te presteren in het onderwijs. Maar ook op de kortere termijn heeft de invulling van het onderwijs invloed op de motivatie van studenten; als het te moeilijk is, zullen zij sneller gedemotiveerd raken, hetzelfde geldt als het te makkelijk is. Studenten streven daarnaast niet alleen naar onderwijsdoelen, maar nemen ook doelen op andere vlakken mee het klaslokaal in. Het gaat dan bijvoorbeeld om sociale doelen als het zien en spreken van vrienden (Ames, 1992). Deze benadering kijkt puur naar de afweging die studenten rationeel maken op basis van de doelen en visies die ze hebben en of presteren in het onderwijs naar hun inzicht “zinnig” is en de doelstellingen haalbaar zijn. Duidelijk mag zijn dat ook doelen van studenten bepaald kunnen worden door hun omgeving.

In de verschillende benaderingen is naar voren gekomen dat het kunnen, de kansen en het willen van studenten van invloed is op hun leren. Maar geen van alle benaderingen zijn direct waarneembaar in een klas, de factoren worden alleen zichtbaar wanneer zij zich vertalen in gedrag. Zo stelt Hooge (2008) dat de sociale achtergrond een grote invloed heeft op wat er in de klas gebeurt. Zij spitst dit toe op de lagere sociaaleconomische milieus in de steden met een grote culturele diversiteit. Docenten hebben direct te maken met armoede en de sociale problematiek die het gevolg is van het leven in onveilige buurten. Verzuim, motivatieproblemen, grote mobiliteit van studenten, psychische

problemen, geweld, discriminatie, sociale uitsluiting, armoede, verzorgings- en opvoedingsproblemen, lage ouderbetrokkenheid en maatschappelijk isolement of vervreemding worden als kenmerkend gezien voor problemen in stadscholen. Daarnaast leidt de omgeving van de studenten er vaker toe dat zij minder bekend zijn met de normpatronen die van hen in school verwacht worden. In achterstandswijken hebben docenten een grotere taak in de opvoeding. Door de extra tijd die dit kost, is er minder tijd voor de eigenlijke taak van de docent: onderwijzen (Weiner, 2005).

In het advies van de Onderwijsraad (2010) is er aandacht voor gedragsproblemen van studenten. Of het aantal studenten met gedragsstoornissen daadwerkelijk groeit is niet zeker, wel dat er meer studenten doorverwezen worden, bijvoorbeeld naar jeugdloketten. Gedragsstoornissen, zo stellen ze in het advies, worden zowel veroorzaakt door het cognitief vermogen van de student, als door de problemen die met name studenten in de lagere sociale milieus hebben. Deze jongeren worden ook wel multi-probleem jongeren genoemd. De druk die deze problemen op jongeren legt kan zich vertalen in gedragsproblemen als agressief gedrag, maar ook in ADHD en ODD, motivatieproblemen en concentratiestoornissen (Onderwijsraad, 2010). Ook hieruit blijkt weer dat de cognitieve benadering, de sociologische benadering en de individuele benadering van invloed op elkaar zijn. Voor dit onderzoek is relevant hoe bepaalde studentenkenmerken het gedrag en presteren beïnvloeden, althans in de ogen van de docent.

2.2.8 Conclusie

Het theoretisch kader moet leiden tot een analytisch raamwerk waarin onderzocht wordt op welke aspecten lesgeven aan niveau 1 en 2 anders is dan lesgeven aan niveau 3 en 4 en welke competenties docenten moeten hebben om goed les te kunnen geven aan niveau 1 en 2. Er is voor gekozen dit vanuit de opvattingen van docenten te doen, omdat zij de enige zijn die uit eigen ervaring kunnen stellen waar de verschillen liggen. De docent en zijn opvattingen staat dus centraal. Omdat het gaat om goed lesgeven zijn de theoretische aannames uit het effectief doceren overgenomen. Hierin wordt aangenomen dat goed doceren gaat om het zo goed mogelijk bereiken van de onderwijsdoelen en lesdoelen. Kansen en tijd creëren zijn de belangrijkste factoren die het presteren van studenten kunnen verbeteren. Dat betekent dat er onderzocht moet worden welke strategieën gebruikt worden om de doelen te bereiken. Didactische en affectieve strategieën worden onderscheiden. Om strategieën uit te kunnen voeren en obstakels weg te kunnen nemen (kansen te vergroten) moet een docent competenties hebben. Competenties uiten zich in gedrag, maar baseren zich op kennis, vaardigheden en houding. Kenmerken van studenten zijn van invloed op de docent en zijn handelen en het creëren van kansen en tijd om onderwijsdoelen te halen. Kenmerken waarop studenten zich kunnen onderscheiden zijn hun cognitieve vermogen en hun sociale achtergrond en motivatie. Ze hebben allemaal invloed op elkaar, en uiten zich in gedrag en presteren. De vraag is welke aspecten van de

studentenkenmerken van invloed zijn op de doelen die docenten stellen en de strategieën die zij gebruiken.

Dit leidt tot de volgende vraag:

In hoeverre stellen docenten andere doelen en gebruiken docenten andere strategieën bij niveau 1 en 2 dan bij niveau 3 en 4 en wat betekent dat voor de competenties die nodig zijn om effectief aan niveau 1 en 2 te kunnen doceren?

3. Methode

In het vorig hoofdstuk is het theoretisch kader uiteengezet. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de verzameling van de empirische gegevens plaatsvindt, zodat de hoofdvraag beantwoord kan worden. In paragraaf 3.1 worden de hoofdvraag en deelvragen behandeld. In paragraaf 3.2 worden de verwachtingen behandeld op basis van de theorie en eerder verricht onderzoek. In paragraaf 3.3 worden de gebruikte begrippen geoperationaliseerd. Paragraaf 3.4 gaat in op de selectie van de deelnemers aan het onderzoek, de docenten die lesgeven aan de verschillende niveaus. Paragraaf 3.5 gaat in op de gebruikte vragenlijst en de wijze van categorisering van de antwoorden. In paragraaf 3.6 en 3.7 is de relevantie van dit onderzoek beschreven. Tot slot wordt in paragraaf 3.8 ingegaan op waarom dit onderzoek valt binnen de studierichting “Algemene Sociale Wetenschappen”.

3.1 Vraagstelling

In het vorige hoofdstuk is de hoofdvraag geformuleerd.

Deze luidt:

In hoeverre stellen docenten andere doelen en gebruiken docenten andere strategieën bij niveau 1 en 2 dan bij niveau 3 en 4 en wat betekent dat voor de competenties die nodig zijn om effectief aan niveau 1 en 2 te kunnen doceren?

Om antwoord te kunnen geven op deze hoofdvraag moeten de volgende deelvragen beantwoord worden, omdat in elke deelvraag de kenmerken van de studentengroepen als oorzaak worden gezien voor verschillen, zal de eerste vraag zijn:

1. Hoe omschrijven docenten de studentengroepen van niveau 1 en 2 en op welke aspecten verschillen zij van de studentengroepen van niveau 3 en 4?

Vervolgens is er aandacht voor welke opvattingen docenten hebben over de doelstellingen van het onderwijs en waar onderwijs toe moet leiden voor studenten niveau 1 en 2. Dit wordt vergeleken met de doelstellingen die zij hebben voor studenten niveau 3 en 4. De deelvraag is als volgt geformuleerd:

2. Welke doelstellingen streven docenten na met studenten niveau 1 en 2 en met studenten niveau 3 en 4?

Wanneer dit in kaart is gebracht, komt aan de orde *hoe* docenten de doelstellingen willen bereiken. Er zijn twee typen strategieën, de affectieve en de didactische strategie. Voor beide strategieën is de volgende deelvraag:

3. Hoe verschillen de strategieën die docenten gebruiken bij studenten niveau 1 en 2 van de strategieën die zij gebruiken bij studenten niveau 3 en 4 om de doelstellingen te behalen?

Vervolgens zullen docenten inzicht moeten geven in welke competenties docenten nodig zijn om de strategieën uit te voeren en onverwachte situaties te kunnen overwinnen. De vraag luidt:

4. Welke competenties hebben docenten nodig om de strategieën goed uit te voeren en de doelstellingen te bereiken met studenten niveau 1 en 2?

Wanneer deze vragen beantwoord zijn kan antwoord gegeven worden op de hoofdvraag.

3.2 Verwachtingen

Op basis van de bestaande literatuur kunnen de volgende verwachtingen over de uitkomsten worden geformuleerd.

1. Verwachtingen over de kenmerken van de studentengroep

De studentengroep niveau 1 en 2 onderscheidt zich naar verwachting op twee vlakken van studenten niveau 3 en 4. Ten eerste zal er een cognitief verschil tussen de niveaus. De studenten op de niveaus 1 en 2 hebben een basis beroepsgerichte leerweg afgerond of nog geen diploma. Hun voorkennis is minder. Daarnaast zullen zij ook minder goed kunnen leren en mede daarom meer praktijkgericht zijn. In het WRR rapport (2009) komt naar voren dat de studenten niveau 1 en 2 vaker problemen hebben ten gevolge van hun situatie, financiële problemen, problemen in de thuissituatie etc.. Problemen kunnen zich vertalen naar probleemgedrag (Onderwijsraad, 2010).

2. Verwachtingen over de doelstelling van docenten

Er zijn volgens de literatuur twee type docenten, namelijk zij die doelstellingen nastreven en zich richten op de ontwikkeling van de studenten enerzijds en de meer leerstofgerichte docent anderzijds (Denessen, 2004). Daarnaast worden doelstellingen bepaald door de verwachtingen over de studentengroep en studentengedrag. Aangezien verwacht wordt dat de docenten de studentengroepen niveau 1 en 2 anders omschrijven dan de studentengroepen niveau 3 en 4, zal er mogelijk een (nuance) verschil zitten in de doelen die zij stellen of dat zij de nadruk op andere doelen leggen.

3. Verwachtingen over de strategieën

De affectieve strategie en de didactische strategie worden bepaald door de studenten in interactie met de docent die bepaalde doelstellingen heeft. Wat betreft de didactische strategieën zullen deze grotendeels beïnvloed worden door het competentiegericht onderwijs. Dat betekent dat er niet veel verschil hoeft te zitten in de werkvormen en lesstijl, maar dat deze bepaald worden door een verschil

in niveau. Wat betreft de affectieve strategie stelt Brown (2004) dat deze in stadsscholen anders is dan in niet-stadsscholen. De vraag is in hoeverre de studentenkenmerken van de verschillende niveaus overeenkomen met de studentenkenmerken van stadsscholen.

4. Competenties van docenten

Competenties zijn van invloed op wat docenten inzetten om hun doelen te bereiken. Te verwachten is dat meer leerstofgerichte docenten competenties nodig achten op het gebied van didactische vaardigheden. Meer studentgerichte docenten zullen eerder sociale competenties noemen. Aan de andere kant kan worden verwacht dat er verschillende competenties nodig zijn om goed les te kunnen geven aan niveau 1 en 2 ten opzichte van niveau 3 en 4. De vraag is dus of dit afhangt van de doelstellingen van docenten of van de studentenkenmerken.

3.3 Operationalisering

De volgende concepten zijn van belang voor de analyse van de interviews: de lange termijndoelen, de korte termijndoelen, strategie, competenties en studentenkenmerken.

Lange termijn doelen gaan over een ideaal waar mensen naar streven (Boekaerts et al., 2006). Bij lange termijn doelen gaat het zowel om dat wat de docent vindt dat de studenten moeten bereiken, als wat de docent zelf wil bereiken of samen met de student wil bereiken. Het lange termijn doel geeft betekenis aan het handelen van mensen en gaat over opvattingen.

Korte termijn doelen gaan om doelen die mensen op de korte termijn willen bereiken en bijdragen aan de lange termijn doelen (Boekaerts et al., 2006). In het onderwijs gaat het om lesdoelen en klassenmanagementdoelen (Emmer & Stough, 2001)

Om de doelen te bereiken moet er gekozen worden voor **strategieën**. De **didactische strategie** richt zich op de werkvormen, de inhoud, de afwisseling en de uitvoering van taken. Daarnaast is er de **affectieve strategie**, de relatie die de docent probeert op te bouwen met een student (Elliot et al., 2000). Strategieën zijn handelingen die zich samen richten op een lange termijn doel en minder op korte termijn doelen (Woods, 1980). Strategieën worden gebaseerd op de intentie die iemand heeft, maar uitonderhandeld in interactie met anderen en de omgeving.

Competenties zijn een integraal concept van kennis, vaardigheden en houding (Korthagen, 2004). Het kent deze drie aspecten, maar deze drie aspecten kunnen niet los van elkaar worden gezien. Competenties worden zichtbaar in gedrag en zorgen dat probleemsituaties kunnen worden overwonnen (Klarus, 2003).

Aan **studentenkenmerken** is in hoofdstuk 2 uitgebreid aandacht besteed. Twee kenmerken kunnen

onderscheiden worden, de cognitieve kenmerken en het tweedelijns kenmerk sociale achtergrond van studenten (Verloop & Lowyck, 2003). Daarnaast speelt motivatie een rol in de studentenkenmerken. Motivatie wordt bepaald door de intenties die studenten hebben en dat wat zij willen bereiken en denken kunnen te bereiken (Elliott et al., 2000).

3.4 Selectie

Omdat het onderzoek tot doel heeft verschillen vast te stellen die docenten opmerken tussen niveau 1 en 2 en niveau 3 en 4, is het van belang docenten te interviewen die de groepen met elkaar kunnen vergelijken op basis van hun eigen ervaring. De selectie is in eerste instantie gebaseerd op dit criterium. Omdat er niet veel docenten zijn die zowel lesgeven aan de niveaus 1 en of 2 als aan niveau 3 en of 4, kunnen er verder nauwelijks eisen worden gesteld aan de docenten.

Om de docenten te selecteren is gebruik gemaakt van de sneeuwbal-effectmethode. Dit leidde ertoe dat er af en toe een docent van een opleiding genoemd werd, maar meestal een teamcoördinator of -leider, waardoor in één keer toegang was tot meerdere docenten. Docenten uit eenzelfde team beïnvloeden elkaars opvattingen. Ten slotte worden meningen, strategieën en ideeën vaak gedeeld met collega's. Daar komt bij dat opleiding ook typerende eigenschappen hebben, bijvoorbeeld of er overwegend jongens of meisjes op zitten, of welke vakken er gegeven worden en of het dus overwegend om praktische vakken gaat of dat er in de opleiding overwegend met computers wordt gewerkt. Voor het effect wat het spreken van meerdere docenten uit eenzelfde team op de resultaten heeft wordt gecompenseerd doordat er verschillende teams in de selectie zitten. Er is geprobeerd een min of meer evenredige verdeling te maken tussen docenten die meer zaak vakken geven (zoals Engels en Nederlands) en docenten die meer praktijkgerichte vakken geven.

De deelnemende docentengroep ziet er als volgt uit. Ten eerste zijn docenten van zes verschillende locaties geïnterviewd. Hieronder zaten grote locaties en kleine locaties, locaties in de binnenstad en locaties buiten de stad. De docenten geven les op verschillende opleidingen; administratie, zorg en welzijn, techniek, sport en bewegen en horeca. Van de twintig docenten is de helft vrouw en de helft man. Acht van de docenten geeft Engels of Nederlands, de vakken die de andere docenten geven variëren van praktijkgericht tot praktisch. Het aantal jaren dat de docenten in het onderwijs zitten loopt uiteen van tweeënhalf jaar tot zevenentwintig jaar, overwegend bij Zadkine of een schoolorganisatie die in Zadkine is opgegaan. Van de docenten hebben vier een academische studie afgerond en zijn negen docenten eerst werkzaam geweest in het beroepsveld, voordat zij zich tot docent hebben laten omscholen.

3.5 De vragenlijst, categorisering en verwijsmethode

De vragenlijst is opgedeeld in drie delen. Het eerste deel vormt het algemene deel. De vragen zijn

gericht op het achterhalen van gegevens als: welke vakken een docent geeft, welke opleidingen de docent heeft gevolgd, welke banen hij hiervoor heeft gehad en hoelang hij in het onderwijs zit. Het tweede deel richt zich op de doelen die de docent heeft en stelt; hoe de docent de doelgroepen omschrijft; wat de docent wil dat studenten met het onderwijs bereiken; welke taak hij voor zichzelf ziet; en hoe hij de doelstellingen wil bereiken (de strategieën). Deze vragen zijn open geformuleerd. De antwoorden op de vragen zullen naderhand weer ingedeeld worden op basis van de theorie die in hoofdstuk 2 is besproken. Het laatste gedeelte richt zich op de competenties die de docent nodig denkt te hebben. Dit deel is geheel explorerend, omdat er tot nu toe nog geen onderzoek beschikbaar is over de competenties die nodig zijn om les te geven aan de niveaus 1 en 2. De competenties worden verduidelijkt door ook specifiek te vragen naar vaardigheden, kennis en houding. Ook wordt aan de docent gevraagd wat hij als een succesvol lesuur zien en of er wel eens onverwachte situaties zijn. In de interviews wordt docenten gevraagd om de antwoorden die zij geven te vergelijken met het antwoord dat zij zouden geven voor studenten niveau 3 en 4. De vragenlijst is terug te vinden in bijlage 1.

Het gaat om een kwalitatief, explorerend onderzoek. De keuze om een kwalitatief onderzoek te doen, is gemaakt vanwege de mogelijkheden die het biedt om dieper op onderwerpen in te kunnen gaan (Baarda et al., 1995). Daarnaast gaat het om de opvatting van de docenten, wat ook vraagt op open interviews. Over het algemeen is de vragenlijst dus explorerend opgesteld, waardoor de docenten de ruimte hebben hun eigen verhaal te vertellen. Naar de uitspraken en verhalen wordt in hoofdstuk 4 regelmatig verwezen door middel van een citaat. Omdat docenten, vooral binnen een team, elkaar makkelijk kunnen herleiden en hen anonimiteit beloofd is, is er voor gekozen om naar hen te verwijzen met een nummer. In bijlage 2 zijn de nummers terug te vinden en de sector waar de docent bij hoort. Alle docenten en studenten worden hij genoemd. Dit is om moeilijke hij/zij zinnen te voorkomen en ook weer om de anonimiteit van docenten te kunnen garanderen.

3.6 Wetenschappelijke relevantie

Voor dit onderzoek is een kader opgezet dat moet leiden tot inzicht in hoe effectief doceren op verschillende niveaus in het middelbaar beroepsonderwijs gestalte krijgt met de focus op niveau 1 en 2. Dit onderzoek moet inzicht geven in de relaties tussen docentencompetenties, docentenstrategieën, doelstellingen van docenten en studentenkenmerken. Het vormt daarmee de eerste aanzet om lesgeven aan verschillende niveaus te vergelijken vanuit het perspectief van de docent. Daarnaast biedt het een voorzet om de studentenkenmerken van de verschillende niveaus met elkaar te vergelijken.

3.7 Maatschappelijke relevantie

Het onderzoek draagt bij aan de inzichten over doceren aan niveau 1 en 2. Effectief onderwijs gaat

over het behalen van de doelen die docenten stellen. Hiervoor hebben docenten competenties nodig, maar wanneer docenten andere doelen stellen voor verschillende groepen of deze op een andere wijze nastreven, betekent dit dan ook dat zij andere competenties nodig hebben? Wanneer dat het geval is, zullen docenten specifiek opgeleid of begeleid kunnen worden voor het lesgeven aan niveau 1 en 2, zodat hun lesgeven beter aansluit bij de behoeften van de studenten op de niveaus 1 en 2 en onderwijsdoelstellingen beter gehaald worden.

3.8 ASW- verantwoording

Dit onderzoek is uitgevoerd voor de master Algemene Sociale Wetenschappen (Arbeid, zorg en welzijn; beleid en interventie) binnen de projectgroep “de overgang van school naar werk”. De docenten vallen niet onder de groep die deze overgang maakt, maar zijn juist de sleutel om de jongeren van niveau 1 en 2 goed te begeleiden en te onderwijzen en daarmee voor te bereiden op hun verdere loopbaan. Deze jongeren hebben vaak problemen op verschillende leefgebieden, minder cognitief vermogen, komen vaker uit lagere sociaaleconomische klasse en allochtone families. Daarmee biedt dit onderzoek een bijdrage aan de kennis over hoe docenten een rol kunnen spelen in de verbetering van de positie van de jongeren door goed onderwijs te geven. In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van een benadering van de docent als individu, dat geplaatst wordt binnen sociale structuren van de school, de klas en landelijk beleid. De wisselwerking tussen de docent en de studentengroep staat centraal. Hiervoor worden theorieën gebruikt die passen binnen zowel de sociologie, de psychologie als ook de onderwijskunde en pedagogiek. Daarnaast moet dit onderzoek leiden tot aanknopingspunten voor het beleid van Zadkine.

4. Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de deelvragen die in hoofdstuk 3 zijn gesteld beantwoord aan de hand van de uitspraken van de twintig docenten die zijn geïnterviewd. In paragraaf 4.2 worden de studentenkenmerken van studenten niveau 1 en 2 besproken. Hierin wordt een vergelijking gemaakt met studenten niveau 3 en 4. In paragraaf 4.3 wordt de deelvraag over welke doelstellingen docenten nastreven met studenten niveau 1 en 2 en in hoeverre deze verschillen van de doelstellingen die docenten nastreven met studenten niveau 3 en 4 beantwoord. In paragraaf 4.4 is aandacht voor de strategieën die docenten gebruiken om de doelstellingen te behalen, zowel de didactische strategie als de affectieve strategie komt aan bod. In paragraaf 4.5 worden de competenties die docenten nodig achten om goed (effectief) les te kunnen geven aan niveau 1 en 2 besproken. In paragraaf 4.6 volgen de conclusies met een samenvatting van de verschillende uitkomsten. Alle resultaten zijn gebaseerd op de interviews van de docenten, dat betekent dat het om perspectieven en opvattingen van dat wat docenten zien, denken en doen gaat. Een eerst algemeen opvallend punt is, dat de meeste docenten het leuk vinden om niveau 1 en 2 les te geven, anders, zo zeggen ze, houd je het ook niet vol. Een enkele docent vindt het niet leuk en vermoeiend. De antwoorden die zij geven verschillen verder niet, maar wel in of zij dit als positief of negatief ervaren.

4.2 Studentenkenmerken

In deze paragraaf wordt op basis van de interviews de volgende vraag beantwoord: hoe omschrijven docenten de studentengroepen niveau 1 en 2 en op welke aspecten verschillen zij van de studentengroepen niveau 3 en 4? Deze analyse gebeurt aan de hand van de verschillende studentenkenmerken. Eerst is aandacht voor het cognitief vermogen van studenten, vervolgens voor hun sociale achtergrond, motivatie en tot slot in hoe dit zich vertaalt in gedrag. Verwacht wordt dat op het kenmerk cognitief vermogen grote verschillen liggen, maar ook in de tweedelijns kenmerken. Over de motivatie van de studenten is onduidelijkheid, omdat er wel gesteld wordt dat er meer verzuim en voortijdig schoolverlaten is onder niveau 1 en 2 studenten, maar het niet duidelijk is of dit komt door motivatie of het hebben van problemen op veel leefgebieden.

Cognitief vermogen

Zoals in het theoretisch kader al uiteen is gezet, hebben studenten niveau 1 geen vmbo-diploma en studenten niveau 2 een diploma van de basisberoepsgerichte leerweg. Niveau 3 en 4 studenten hebben

een diploma van een hoger niveau van het vmbo. De meeste docenten onderschrijven een verschil in het cognitief vermogen van studenten niveau 1 en 2 ten opzichte van niveau 3 en 4. Bij niveau 1 en 2 is de voorkennis minder en hun concentratieboog is veel korter. Ook de leerstijl is anders dan die van studenten niveau 3 en 4. Studenten niveau 1 en 2 leren door te doen, terwijl studenten niveau 3 en 4 leren door eerst te begrijpen. Maar veel docenten stellen dat niet voor alle studenten niveau 2 het cognitief vermogen bepalend is voor het feit dat ze op niveau 2 zitten. Vaak hebben zij genoeg cognitief vermogen om havo of het vwo te doen, maar zijn ze door omstandigheden op niveau 2 terecht gekomen

Er zitten vaak per jaar een aantal leerlingen die gezakt zijn, die eigenlijk havo-niveau hadden en dan zie je dat zo iemand zich verveelt natuurlijk, die pikt alles heel snel op, die zit nauwelijks op te letten, terwijl iemand anders er zit die zijn stinkende best moet doen om het te begrijpen. Docent 4.

Dat betekent dat de samenstelling van de studentgroep van niveau 2 erg verschilt: voor sommige studenten is het het hoogst haalbare niveau, voor anderen is het eigenlijk te gemakkelijk. Op niveau 1 is dit minder het geval. Deze studenten hebben bijna allemaal minder cognitief vermogen, een lager IQ, minder voorkennis, weinig concentratie, moeite met leren en leerstoornissen. De groepsamenstelling is daardoor minder divers. Er is wel een groot verschil tussen opleidingen. Sommige opleidingen bieden geen niveau 1 aan en ook in de toelatingsprocedure zitten kleine verschillen. Dat kan betekenen dat bij sommige opleidingen de samenstelling van de niveaus iets anders is.

Sociaaleconomische situatie

Meer dan de helft van de docenten geeft aan dat er een grote groep studenten is waarbij niet hun cognitief vermogen, maar hun situatie ertoe heeft geleid dat studenten op niveau 2 terecht zijn gekomen. Veel studenten hebben problemen op verschillende leefgebieden, meer dan de studenten op niveau 3 en 4. Het gaat dan bijvoorbeeld om tienermoederschap, financiële problemen, problemen met ouders, problemen met justitie en huisvestingsproblemen.

Sommige docenten merken op, dat deze problematiek ook wel eens op niveau 3 en 4 voor komt. Studenten niveau 3 en 4 zijn echter beter in staat (door hun cognitief vermogen) om de problematiek niet van invloed op hun gedrag op school en hun presteren te laten zijn. Het is voor docenten daardoor niet relevant, of zij merken niet dat studenten problemen hebben. Andere docenten stellen het juist andersom, namelijk dat er minder verschil is in het cognitief vermogen, maar juist de complexe problematiek van grotere invloed is op welke niveau studenten zitten.

Veel van hen (niveau 2) zitten daar niet omdat ze cognitief niet meer kunnen, maar zitten daar door sociale problematiek ... en hebben vaak een levensverhaal waar de gemiddelde veertiger nog niet aan kan tippen, ze zijn in de situatie gekomen dat ze in niveau 2 zitten. Docent 18

Het is dus niet duidelijk of op niveau 1 en 2 feitelijk meer studenten zitten die veel problemen hebben dan op niveau 3 en 4. Het valt bij de studenten die op niveau 1 en 2 zitten echter wel meer op als ze problemen hebben. Ook stellen veel docenten dat studenten op niveau 3 en 4 vaak uit een sociaaleconomisch beter milieu komen. Er komen meer studenten uit de buitenwijken van Rotterdam, zij zijn vaker autochtoon en komen uit gezinnen met meer (financiële) middelen. Docenten merken op dat dit ertoe leidt dat deze studenten ook meer steun krijgen van de familie. Zo stelt een docent dat studenten niveau 3 en 4 met hun ouders over de opleiding praten en door hun ouders geholpen worden met het maken van opdrachten. Niveau 1 en 2 studenten maken zelden hun huiswerk, vaak omdat ze er thuis geen tijd voor hebben. Ook stelt een andere docent dat het op niveau 1 en 2 vaker voorkomt dat een student zich alleen komt aanmelden voor de opleiding en geen idee heeft hoe een mbo-opleiding er uit ziet. Zij krijgen dus veel minder steun van hun omgeving.

Motivatie

Motivatie wordt door verschillende factoren bepaald: door iemands omgeving, iemands mogelijkheden, maar vooral door of iemand het nut ziet om zich ergens voor in te zetten en zich in kan zetten. Motivatie hangt dus af van het toekomstbeeld van de student en hoe onderwijs hierin past. Voor sommige studenten niveau 1 en 2 vormt school niet een stap in de richting van het beeld dat zij van hun toekomst hebben. Voor andere studenten niveau 1 en 2 vormt het niet de meest essentiële stap. Docenten geven aan dat er een groep studenten is die een sterke straatcultuur hebben, waarin school niet belangrijk is, niemand nadenkt over de toekomst en iedereen leeft met de dag. Aan de andere kant denken veel studenten juist aan het grote geld dat je op straat kan verdienen, waarvoor het ook niet nodig is om een opleiding gevolgd te hebben. Voor hen is school niet meer dan een verplichting en dit is de enige reden dat ze ingeschreven staan. Dit leidt vaak tot contra-gedrag in de klas. Ze zijn overal tegen en willen niet mee doen.

Per definitie zijn ze contra, ze hebben niet in de gaten dat ik er ben om hen te helpen, ik ben er om hen binnen te houden, maar dat willen ze helemaal niet, ze willen naar buiten. Dat verschil zie ik wel. Dan moet je ze aan je binden, dan moet je ze motiveren en dat is echt razend moeilijk.... Er zit echt van alles bij, heel veel problemen, vier opleidingen mislukt en noem het maar op, het gaat over gedrag en werkhouding. Dat is wat je moet doen, ze motiveren, maar ik heb het knopje nog niet gevonden. Docent 10

Ook bij andere studenten speelt het toekomstig beroepsbeeld een rol in de motivatie. Zij hebben wel bewust voor de opleiding gekozen, maar hebben geen reëel beeld van wat hun functie in gaat houden met het niveau waarin zij opgeleid worden. Ook komt het voor dat bepaalde verplichte vakken niet aansluiten bij wat ze willen. Dit leidt tot het moeilijk kunnen motiveren van deze studenten.

Daarnaast geven docenten aan dat studenten niveau 1 en 2 meer korte termijndenkers zijn dan studenten niveau 3 en 4. Zij zien, zo stellen docenten, het belang van onderwijs minder goed dan studenten 3 en 4 en zijn daarom liever met andere dingen bezig, bijvoorbeeld met computerspelletjes en vrienden.

Andere docenten geven aan dat er juist op niveau 1 en 2 heel veel studenten zijn die heel graag willen. Zij willen alles doen om verder te komen. Zij zetten zich in, maar worden vaak beperkt door hun kunnen en hun problemen. Voorbeelden zijn de studenten die kinderen hebben, of studenten die hun ouders veel moeten helpen.

Gedrag

De klassen van niveau 1 en 2 zijn vaak drukke klassen. Dit heeft volgens docenten verschillende oorzaken. Allereerst heeft het cognitief vermogen invloed op de concentratie van de studenten. Maar ook als studenten wel opletten, leggen zij relaties met onderwerpen die volgens docenten alles behalve logisch zijn. Alles wat in ze op komt wordt gezegd. Ten tweede leidt sociale problematiek vaak tot verzuim. Het verzuim op niveau 1 en 2 is hoog, hoger dan bij niveau 3 en 4. Ondanks de verschillende verzuimmaatregelen zijn er klassen waar soms meer dan de helft niet komt opdagen. Maar naast het niet komen merken docenten aan het gedrag van studenten niveau 1 en 2 dat zij problemen hebben. Docenten merken het aan wat studenten vertellen, maar ook aan wat er gebeurt in de klas. Zo vertelt een docent over een student die slaapt in de klas, omdat zij al een paar dagen op straat gezworven heeft. Bij jongens uit het zich vaker in agressief gedrag. Ten derde laat de houding van veel van de studenten op niveau 1 en 2 volgens veel docenten veel te wensen over. Aan de ene kant worden de studenten met puur, eerlijk en direct omschreven, maar vaak geven dezelfde docenten aan dat de sociale vaardigheden niet goed zijn en dat de studenten een stukje opvoeding lijken te missen. Ze gebruiken in de klas dezelfde omgangsvormen, woorden en uitspraken die zij op straat gebruiken. Het lijkt dat de studenten niet goed door hebben dat er andere normen en cultuur geldt in de klas. Een docent ziet dit als het gevolg van een niet sterke normontwikkeling thuis, veel op straat zijn en niet weten hoe je je op school moet gedragen. Daarentegen lijken de meeste studenten wel door te hebben dat ze zich tijdens een stage anders op moeten stellen. Ten vierde zitten tussen de studenten niveau 1

en 2 naar verhouding meer studenten met gedragsproblemen en –stoornissen, bijvoorbeeld ADHD , ODD en PDDNOS. Deze leiden ook tot druk gedrag.

Aan de andere kant is het zelfvertrouwen volgens veel docenten niet groot bij de studenten niveau 1 en 2. Dit is het meest extreem op niveau 1, mede doordat deze studenten nog nooit in hun leven het succes van een diploma halen hebben mogen beleven. Ook zijn er op niveau 1 en 2 meer studenten met psychische problemen dan op niveau 3 en 4. Kenmerkend is dat het om gevoelige studenten gaat, die zich veel aantrekken van wat er tegen hen wordt gezegd. Studenten niveau 4 worden door een enkele docent als lui ervaren. Juist doordat ze altijd de beste waren van de vmbo-ers, zo stellen docenten, denken ze dat ze er al zijn.

Conclusie

Kijkend naar de uitspraken van de docenten zijn er drie groepen. De eerste groep bestaat uit zij die wel willen, maar het niet goed kunnen (de niet-kunners). De volgende zijn zij die niet willen, maar naar school komen omdat ze moeten (de niet-willers). Ten derde is er een groep studenten die wel willen, maar door hun thuissituatie zo belemmerd worden dat het niet lukt (de overbelasten). Sommige docenten stellen dat het hebben van minder cognitief vermogen ertoe leidt dat sociaal-emotionele problemen studenten in de weg gaan staan om te kunnen leren. Andere docenten stellen dat juist de sociaal-emotionele problemen in de weg staan om te leren, maar veel studenten wel het cognitief vermogen hebben om goed te presteren op school. Docenten noemen vooral de complexe problematiek waar veel studenten niveau 1 en 2 mee te maken hebben als kenmerkend voor deze niveaus. Deze problematiek in samenhang met hun cognitief vermogen en een kort concentratievermogen leidt tot drukke groepen, waarin studenten veel individuele aandacht vragen. Een groep studenten heeft grote motivatieproblemen, zij willen niet naar school en zitten er alleen omdat ze moeten. Zij werken slecht of niet mee. De studenten op niveau 3 en 4 hebben minder problemen, of laten dit niet merken. Zij hebben vaak een beter toekomstbeeld en worden meer ondersteund door hun familie om te leren. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op hoe deze kenmerken de doelen van docenten beïnvloeden.

4.3 Doelen

In de verwachtingen is uitgesproken dat er twee typen docenten zullen zijn, zij die zich met name richten op de leerstof en het kwalificeren van studenten en zij die zich met name richten op de studenten en hun ontwikkeling. Vanuit de overheid is opgelegd dat alle jongeren een startkwalificatie moeten halen. In het competentiegericht onderwijs zijn de doelen van het onderwijs verschoven van kennis(re)productie naar ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen van de student. De

vraag is welke doelen docenten nastreven. De doelstellingen die zij nastreven zullen mede worden bepaald door hun verwachtingen over de haalbaarheid ervan. Daarnaast is de vraag wat het verschil is tussen dat wat docenten vinden dat studenten niveau 1 en 2 moeten bereiken en dat wat docenten vinden dat studenten niveau 3 en 4 moeten bereiken.

De meeste docenten stellen dat het diploma datgene is, waar je naar streeft met de studenten. Een diploma op niveau 2 biedt een basis om een baan te vinden en op een fatsoenlijke manier je geld te verdienen en daarmee een plek in de maatschappij te krijgen. Hoe goed dit met een diploma van niveau 1 of 2 kan verschilt per sector. In sommige sectoren, zo stellen de docenten, is een startkwalificatie eigenlijk vrij weinig waard en stelt het niet zoveel voor. Een enkele docent geeft aan het niet eens te zijn met de verplichting om studenten naar een startkwalificatie te moeten begeleiden. Niet alle studenten zijn in staat om zich in te zetten voor school, omdat zij daar teveel problemen voor hebben. Het zou beter zijn als zij eerst deze problemen kunnen aanpakken. Deze docenten willen deze studenten iets meegeven waar zij nu misschien niets aan hebben, maar ooit, als hun hoofd er meer naar staat, wel. Op niveau 1 wordt in eerste instantie naar een diploma niveau 1 gestreefd met een mogelijke doorstroom naar niveau 2. Maar niet voor alle studenten is een diploma, laat staan doorstromen naar een hoger niveau, haalbaar.

Bij niveau 1 en 2 komt de nadruk iets sterker op wat de docenten als “de (beroeps) houding” omschrijven en de sociale vaardigheden te liggen, dan bij studenten niveau 3 en 4. De docenten hebben hier twee argumenten voor. Ten eerste is een goede beroepshouding belangrijker voor hun toekomstig beroep dan dat kennis en vaardigheden zijn. Ten tweede hebben deze studenten minder goede sociale vaardigheden en is er meer aandacht en tijdsinvestering nodig om hen een goede beroepshouding bij te brengen. Docenten stellen dat de houding van deze studenten soms schrikbarend is en besteden veel tijd aan de studenten attent maken op wat een goede houding is voor op school en op het werk.

Een enkele docent stelt dat hij het doel heeft de studenten zelfvertrouwen bij te brengen. Dit zelfvertrouwen is erg beschadigd en dit belemmert bij sommige vakken ook het presteren. Je moet ze leren dat ze dingen kunnen, dat ze kunnen leren.

Ook bij niveau 3 en 4 is het diploma de voornaamste doelstelling. Meer docenten benoemen dat bij deze niveaus de doorstroom naar een hoger niveau van het onderwijs als vervolg kan worden gezien. Dit wordt ook wel bij niveau 1 en 2 genoemd, maar voor die niveaus geldt het voor een beperkte groep studenten. Daarnaast ligt de nadruk bij niveau 3 en 4 minder op houding en meer op kennis en de leerstof.

Korte termijn doelen

Als doelen op korte termijn noemen docenten ook het zelfvertrouwen van studenten en hun houding op school verbeteren. Docenten stellen dat met name in het eerste half jaar eigenlijk voornamelijk aandacht is voor de houding op school, weten wat de regels zijn en weten hoe je je moet gedragen. Daarna kan pas serieus aan de beroepsgerichte competenties worden gewerkt. Andere docenten benoemen dat ze studenten een succesgevoel willen laten beleven. Maar ook lol in school en dat onderwijs leuk moet zijn vinden docenten juist bij niveau 1 en 2 belangrijk. Daarnaast willen de docenten de lesuren graag rustig laten verlopen en dat studenten gemotiveerd aan het werk zijn en hun taken afronden. Deze korte termijndoelen verschillen niet tussen de verschillende niveaus, behalve dat het zelfvertrouwen bij studenten niveau 3 en 4 al meer aanwezig is, waardoor de succesbelevingen dus ook minder belangrijk zijn om na te streven.

Het typerendste verschil tussen de niveaus is dat ik de leerlingen van niveau 2 directer vind, what you see is what you get, je ziet ook gewoon wat ze denken, en dat komt niet altijd even leuk over, ze hebben ook heel vaak niet in de gaten dat wat ze zeggen eigenlijk niet kan, dus daar moet je ze constant op wijzen, dus je bent echt doelgericht met gedrag en beroepshouding bezig. Op niveau 3 en 4 zijn leerlingen veel eerder bewust van het feit dat ze dingen zeggen die niet kunnen, die zeggen het bewust, vind ik. Docent 15

Voor de korte termijn is het hebben van rust in de klas het meest genoemde doelstelling, maar ook het moeilijkst haalbare bij een niveau 1 en 2 klas. Andere docenten vinden dit niet van belang, maar vinden het wel belangrijk dat alle studenten mee doen en gemotiveerd zijn. De lesdoelen die gesteld zijn vinden sommige het doel van de lessen, maar juist bij de studenten niveau 1 en 2, zo geven ze aan, worden lesdoelen regelmatig niet gehaald, omdat er andere gebeurtenissen in en rond de school plaatsvinden die ertoe leiden dat de studenten te onrustig zijn om de lesdoelen te bereiken. Als docent moet je dan ook de lesdoelen aan de kant kunnen schuiven. De doelstellingen komen hier dus in conflict met dat wat de docent op dat moment haalbaar acht.

Conclusie

De doelstellingen die docenten nastreven verschillen niet veel per niveau. Het gaat om het behalen van een diploma, dus de competenties die studenten nodig hebben om een diploma te kunnen krijgen moeten worden aangeleerd. Bij niveau 1 en 2 ligt er wel meer nadruk op houdingsaspecten, omdat een goede houding belangrijker is voor hun toekomst en juist hun houding nog niet erg passend is voor

werksituaties. Enkele docenten geven aan dat zij niet uit eigen overtuiging de doelstelling van een startkwalificatie nastreven. Zij zijn het er niet mee eens dat alle studenten belast worden met het moeten behalen van een diploma, omdat sommige van hen er door omstandigheden er niet toe in staat zijn. Op de korte termijn richten docenten zich op het motiveren van studenten en hen hun taken in rust laten afronden. Ook lol in de klas hoort bij de korte termijn doelen. Bij niveau 3 en 4 zijn dit niet zozeer de doelen van de docenten, maar is dit eerder een gegeven, de studenten zijn vaker gemotiveerd, werken zelfstandig en hebben zelfvertrouwen.

Het is dus niet juist dat er twee typen docenten zijn, een leerstof- en een studentgerichte docent. Alle docenten streven vooral naar een diploma. Daarnaast is in het cgo juist studentontwikkeling een onderdeel van de leerstof. In het traditionele onderwijs ging het om kennisreproductie en nu wordt ook houding en ontwikkeling getoetst. Juist bij studenten niveau 1 en 2 richten docenten zich sterker op deze houding. Hun houding is belangrijker dan kennis voor hun toekomstige functie en hun sociale vaardigheden zijn nog niet goed ontwikkeld.

4.4 Strategieën

In de vorige paragraaf zijn de doelen die docenten met studenten nastreven beschreven. In deze paragraaf is aandacht voor de wijze waarop de docenten de doelen willen behalen, de strategieën die docenten gebruiken. Verwacht wordt dat de didactische strategieën van de docenten op de verschillende niveaus overeen zullen komen, omdat deze bepaald wordt door het onderwijsconcept van het cgo. Over de affectieve strategie is het niet mogelijk geweest een verwachting te formuleren, omdat in de literatuur wel verschillen zijn gevonden tussen stadsscholen en andere scholen, maar niet tussen verschillende niveaus op stadsscholen. Wel is besproken dat de affectieve strategie van de studentenkenmerken en groepskenmerken afhangt. Aangezien docenten studenten niveau 1 en 2 anders beschrijven dan niveau 3 en 4, is het te verwachten dat ze een andere strategie toepassen. Eerst zal de didactische strategie aan de orde komen en vervolgens de affectieve strategie.

Didactische strategie

Bij de didactische strategie is het de vraag welke werkvormen, inhoud en setting docenten kiezen om korte en lange termijn doelen te bereiken. Docenten geven aan dat ze bij niveau 1 en 2 alle werkvormen gebruiken die zij bij niveau 3 en 4 ook gebruiken. Toch zijn er een aantal verschillen. Ten eerste duren de opdrachten bij niveau 1 en 2 korter. De studenten niveau 1 en 2 hebben een kortere concentratieboog, waardoor er meer afgewisseld moet worden. Ten tweede variëren docenten vaker met de werkvorm. Hierdoor wordt het onderwijs minder saai. Ten derde is er op niveau 1 en 2

veel meer herhaling van het thema nodig. Studenten niveau 1 en 2 moeten veel herhalen voordat zij het zelfstandig kunnen. Ten vierde zullen studenten niveau 1 en 2 iets eerst heel vaak moeten doen en nadoen, voordat zij het kunnen en gaan begrijpen, studenten niveau 3 en 4 zullen eerst proberen iets te begrijpen en het dan kunnen doen. Tot slot geven een aantal docenten aan dat zij in de werkwijze bij niveau 1 en 2 vaker succesmomenten inbouwen. De studenten zijn meer op korte termijn resultaten gericht en daarnaast is het goed voor hun zelfvertrouwen om regelmatig succesbelevingen te ervaren.

Waar krijg je ze dan wel mee op het juiste spoor, eigenlijk wil je een zo leuk mogelijke relatie met een klas hebben, en het grappige is, hoe lager het niveau, hoe meer structuur ze willen, niveau 1 en 2 willen steeds weer oefeningetjes, met hetzelfde thema, dat vonden ze ontzettend leuk, op een gegeven moment worden ze daar goed in, en ervaren ze een succeservaring en eigenlijk had je dan nog de leukste lessen, terwijl je bij de voorbereiding denkt dat het saai wordt, het tegendeel is waar. Docent 2

Binnen de werkvormen, zo geven de docenten aan, heeft dit invloed op dat wat de docent moet doen. Er kwam net al naar voren dat de studenten niveau 1 en 2 eerst doen en dat daarna de link naar de theorie en het begrijpen wordt gelegd. Bij niveau 3 en 4 is het juist andersom, daar wordt eerst de theorie uitgelegd en vervolgens komen er voorbeelden aan bod. Dat betekent dat de docent bij niveau 1 en 2 iets vaker voor moeten doen, wanneer het om vaardigheden gaat. Wanneer het niet om vaardigheden gaat, moet de docent met veel meer voorbeelden werken. Deze voorbeelden moeten aansprekend zijn voor de studenten, om het hen sneller te laten begrijpen.

Alle werkvormen zijn wel geschikt voor een niveau 2 leerling, maar ze hebben sturing nodig, je kan ze niet een opdracht geven en ga dat maar doen. Docent 14

De docenten geven aan dat studenten niveau 1 en 2 meer doeners zijn dan studenten niveau 3 en 4. Studenten niveau 1 en 2 leren door iets heel vaak te doen. Ongeveer de helft van de docenten stelt daarom dat je niet moet werken met frontaal, klassikaal lesgeven. De andere helft van de docenten geeft aan dat het wel mogelijk is. Zij stellen dat studenten niveau 1 en 2 het juist af en toe fijn vinden om even te kunnen zitten en toeluisteren, zolang het niet te lang duurt. De vraag is, zo stelt een docent, hoeveel er dan eigenlijk blijft hangen bij de studenten. Het verschil van mening tussen de docenten lijkt samen te hangen met het vak dat zij geven. Bij de vakken Engels en Nederlands is frontaal en klassikaal lesgeven meer gebruikelijk dan bij praktijkvakken. Daarnaast wil frontaal en klassikaal lesgeven niet zeggen dat de studenten helemaal niet participeren.

Veel docenten formuleren hun lesplanning niet. Ten eerste omdat ze afhankelijk zijn van hoe de klas

zich gedraagt. Ten tweede omdat zij genoeg ervaren zijn om niet de lesdoelen zorgvuldig te hoeven formuleren, hier hoeven zij van te voren niet meer uitgebreid over na te denken, stellen zij. Ten derde omdat binnen het cgo lesdoelen bij sommige vakken door de studenten zelf geformuleerd moeten worden. Dit geldt overigens meer bij niveau 3 en 4.

De didactische strategie verschilt met name vanwege het concentratievermogen en de leerstijl van de studenten: het cognitief vermogen. Maar docenten geven aan dat de lesdoelen niet bepalend zijn voor wat er in een les gebeurt. Juist op niveau 1 en 2 is het maar afwachten in hoeverre je de voorgenomen planning ook kan volgen. Wanneer een didactische strategie niet uitgevoerd wordt, worden de voorafgestelde lesdoelen niet bereikt. De docenten stellen dan ook dat je juist bij deze groep je ook niet de lesdoelen moet willen nastreven, maar de student centraal staat.²

De affectieve strategie

Bij de affectieve strategie gaat het om de relatie die docenten aangaan met de studenten. Bij de didactische strategie is al naar voren gekomen dat het sturen van studenten niveau 1 en 2 intensiever is. Maar de affectieve strategie, zo geven de docenten aan, is essentieel, indien je iets wilt bereiken met de studenten. Hier wordt in deze deelparagraaf op ingegaan.

Bijna alle docenten geven aan dat de band met studenten niveau 1 en 2 intensiever is dan de band met studenten niveau 3 en 4. Studenten niveau 1 en 2 positioneren zich heel anders dan de studenten niveau 3 en 4. Studenten niveau 3 en 4 zijn zelfstandiger, motiveren zichzelf, waardoor docenten minder invloed uitoefenen op dat wat studenten doen en bereiken. Voor studenten niveau 1 en 2 geldt dit niet. Bij deze studenten lijkt het alsof zij naar school komen voor de docent en niet voor zichzelf. Ook het meewerken in de klas gebeurt alleen wanneer zij de docent aardig vinden. De docent is dus meer bepalend voor de inzet van studenten.

Wat ik merk is dat je als docent heel veel invloed hebt op zo'n persoon, dat een leerling kan afhaken omdat hij een leraar niet aardig vind, jij als docent, kan een leerling door een verkeerde houding weggagen, dat is meer bij niveau 2 dan bij hogere niveaus. Docent 1

De affectieve strategie is dus heel belangrijk, maar hoe ziet deze eruit en wat houdt het in? Ten eerste zijn vertrouwen, respect en duidelijkheid aangeven wat van studenten verwacht wordt van belang. Om vertrouwen en respect te krijgen moet een docent consequent handelen en persoonlijke interesse in de

² Docenten lijken hiermee te stellen dat een student centraal stellen niet of niet altijd hetzelfde is als het nastreven van de onderwijsdoelstellingen.

studenten tonen. Docenten geven aan dat ze veel tijd besteden in het achterhalen van iemands achtergrond, iemands hobby's en problemen, zodat je daar op terug kan komen tegen de student. Daarnaast kunnen docenten beter begrijpen waarom studenten zich een bepaalde manier gedragen, wanneer ze iets over de student weten.

De relatie van docenten met studenten niveau 1 en 2 is weinig hiërarchisch en autoritair. Het is een relatie op basis van gelijkheid. Autoritair gedrag werkt bij deze studenten averechts en heeft tot gevolg dat de studenten juist tegen gaan werken in plaats van meewerken. Een aantal docenten geeft aan dat dit problematisch kan zijn, omdat de relaties op de werkvloer wel vaak hiërarchisch zijn, studenten moeten hier dus wel mee om leren gaan.

Het is ander dan niveau 3 en 4. Het verschil is dat het gewoon meer energie kost, je moet er veel meer boven op zitten, anders gaan ze door de school wandelen, maar je krijgt er ook wel wat voor terug, meer dan bij 3 en 4, als je als je docent met ze mee denkt, aandacht schenkt en ze het idee geeft, dat je ze verder helpt, dan vinden ze je ook wel tof, dan krijg je ook veel bij ze gedaan, als je die afstand te groot maakt, dat werkt bij niveau 2 niet, dan vinden ze je niet aardig of gaan ze confrontaties aan, maar die band en dat vind ik een heel groot verschil met niveau 3 en 4, die band is toch wel intensiever, is ook wel logisch studenten niveau 3 en 4 zijn toch wel wat zelfstandiger. Docent 2

Er lijken twee verschillende typen docenten te zijn, zij die zich meer als ouder van de student opstellen en zij die zich meer als vriend van de student opstellen. Een klein aantal stelt de affectieve strategie niet als het grootste verschil in het lesgeven tussen niveau 1 en 2 en niveau 3 en 4. Zij lijken zich sterker toe te leggen op de didactische strategie. Deze twee strategieën zijn echter niet altijd goed te scheiden.

Conclusie

De didactische strategieën van docenten verschillen. Niet zozeer de werkvormen, maar wel de afwisseling, de duur van de werkvorm, de variatie, het belang van voorbeelden en het belang van het aansluiten bij wat er speelt bij de student. Het cognitief niveau is de belangrijkste factor die tot dit verschil leidt. De meeste docenten geven aan dat het grootste verschil echter zit in de affectieve strategie en dat de affectieve strategie van veel groter belang is om studenten te motiveren. Vertrouwen, respect en duidelijkheid zijn bepalend voor of studenten wel of niet willen meewerken. Daarom is het belangrijk om veel persoonlijke interesse te tonen en je niet autoritair op te stellen als docent.

4.5 Competenties

In de vorige paragrafen zijn deelconclusies getrokken over doelen en strategieën van docenten voor studenten niveau 1 en 2 en zijn deze vergeleken met niveau 3 en 4. Voor studenten niveau 1 en 2 is de affectieve strategie veel belangrijker dan de didactische strategie bij het behalen van de doelen. In deze paragraaf is aandacht voor de competenties die nodig zijn om de strategieën uit te kunnen voeren. Maar eerst worden de onverwachte situaties die docenten tijdens het lesgeven ervaren omschreven. Zoals Klarus (2003) stelt, wordt pas duidelijk of iemand competenties bezit en welke competenties noodzakelijk zijn, wanneer duidelijk wordt welke competenties noodzakelijk zijn om onverwachte, kritische situaties te kunnen overwinnen. Vervolgens wordt er ingegaan op de competenties die docenten nodig achten te hebben om goed les te kunnen geven aan niveau 1 en 2 en is aandacht voor de persoonlijke kenmerken en eigenschappen van de docent. Tot slot wordt beschreven in hoeverre docenten stellen dat de doelstellingen worden behaald en wat de oorzaken zijn van het niet of wel halen van de lange en korte termijn doelstellingen.

Onverwachte situaties

Sommige docenten geven aan dat lesgeven een aaneenrijging van onverwachte gebeurtenissen is. Anderen geven aan dat ze met name in het begin van hun carrière veel onverwachte gebeurtenissen hadden. Weer anderen geven aan dat ze weinig verwachtingen hebben en voor hen dus nooit iets onverwacht komt. Wel geven alle docenten aan dat onverwachte situaties en gebeurtenissen veel vaker voorkomen tijdens het lesgeven aan niveau 1 en 2. Dat betekent dat er wel degelijk een verschil is in de competenties die nodig zijn om goed les te kunnen geven.

De onverwachte gebeurtenissen kunnen worden onderscheiden in twee typen oorzaken. De eerste oorzaak heeft te maken met de houding van de student. Docenten staan soms te kijken van de directheid en grofheid van de studenten, de manier waarop ze de klas inkomen of het tijdstip dat ze de klas inkomen.

Ja. Vooral de sociale vaardigheid, ..het eerste jaar ik wist niet wat me overkwam. Zo onbeschoft waren die jongens. Dat kwam niet in mijn denkwereld voor. Daar heb ik wel mee om moeten leren gaan. Docent 7

Het tweede type oorzaak is de link die studenten leggen of de uitstapjes die studenten maken wanneer een bepaald onderwerp besproken wordt. Er worden relaties met andere onderwerpen gelegd die of niet relevant, of niet logisch, of heel emotioneel beladen zijn.

Competenties

Welke competenties zijn nodig om les te kunnen geven en in hoeverre verschilt dit van de competenties die nodig zijn om goed les te kunnen geven aan niveau 3 en 4? Dat is het onderwerp van deze subparagraaf.

De meest genoemde competentie is flexibiliteit. Flexibiliteit is nodig, omdat er meer onverwachte gebeurtenissen zijn in de klas. Als docent moet je hier op in kunnen spelen. Wat doe je als een student zijn huiswerk niet maakt, maar wat doe je als de reden hiervoor was dat er thuis een ontzettende ruzie was? Wat doe je als een student een onderwerp uit de lessen en relateert aan zijn complexe problemen? Wat doe je als een student vol trots zijn nieuwe schoenen laat zien, terwijl je bezig bent met de uitleg? Wat doe je als de studenten een middag niet in de stemming zijn voor dat wat je gepland had om te doen? Voor al deze gebeurtenissen is flexibiliteit van de docent nodig, maar aan de andere kant ook duidelijkheid en structuur. Een docent moet juist voor niveau 1 en 2 heel veel structuur kunnen bieden, omdat de studenten passief worden wanneer zij niet weten wat ze moeten doen en hoe ze dat moeten doen. Dit is een balans die een docent op niveau 1 en 2 moet kunnen zoeken en vinden.

Ten tweede moeten de inter-persoonlijke competenties goed ontwikkeld zijn. Dit is een brede competentie waar allerlei subcompetenties ondervallen. Een docent moet goed kunnen communiceren, zowel verbaal als lichaamstaal kunnen lezen en kunnen aanvoelen hoe een student gaat reageren. Het is daarom belangrijk om kennis te hebben van de culturele achtergrond van studenten, omdat dit van invloed is op gedrag en hoe mensen met elkaar spreken, maar ook is kennis nodig over hun persoonlijke kenmerken. Heeft iemand ADHD? Heeft iemand heel weinig zelfvertrouwen? Heeft iemand last van agressieve momenten? Docenten geven aan dat dit belangrijk is om te weten, omdat het het communiceren met de studenten verbetert en de band versterkt. Als docent moet je je kunnen verplaatsen in hun wereld, om de vertrouwensband te kunnen opbouwen. Veel docenten geven aan dat sociale vaardigheden van groot belang zijn voor de relatie tussen docent en student. Een enkele docent stelt daarnaast ook dat je als docent juist inter-persoonlijke competenties nodig hebt om de groepsdynamica te kunnen begrijpen, inzicht te hebben in wat er speelt in de groep en tussen studenten en hier op in kunnen spelen.

Ten derde moeten docenten competent zijn in het reflecteren op hun eigen handelen. Dit is vooral belangrijk bij niveau 1 en 2, omdat er veel studenten met leer- en gedragsstoornissen zitten. Het eigen handelen moet bekeken worden in termen van welke strategie werkt, waarom en hoe kan het beter. Hierin, zo stellen docenten, speelt het team en collegae ook een grote rol. Door samen te kijken naar wat werkt en niet werkt kunnen docenten niet alleen hun handelen op elkaar afstemmen, maar kunnen docenten ook van elkaar leren. Daarom is het belangrijk dat docenten kunnen en willen erkennen wat

goed gaat en niet goed gaat. Ze moeten hun eigen handelen en het handelen van collegae kunnen en willen bekritisieren en kritiek op het eigen handelen kunnen en willen accepteren.

Ten vierde moet je als docent van niveau 1 en 2 creatief zijn. Het gaat om het kunnen afwisselen van werkvormen, maar ook om een bepaald thema vanuit verschillende perspectieven te kunnen behandelen. Dit is bij niveau 1 en 2 van belang omdat het niet alleen noodzakelijk is om veel te herhalen. De docenten moeten zoeken en blijven zoeken naar welke strategieën werken, hiervoor is creativiteit belangrijk.

Ten vijfde geven docenten aan dat didactische en vakinhoudelijke competenties belangrijk zijn. Het kennen van de stof en weet hebben van verschillende werkvormen is bij niveau 1 en 2 belangrijk, omdat werkvormen veel afgewisseld moeten worden. Het niveau van de lesstof is veel lager, zo geven de docenten aan, het is voor hen dan ook niet moeilijk om de lesstof te beheersen. Wel geeft een enkele docent aan dat het juist bij studenten niveau 1 en 2 belangrijk is dat je het ook paraat hebt, terwijl je bij niveau 3 en 4 kunt zeggen dat je een antwoord moet opzoeken en er later op terugkomt. Wil je goed kunnen lesgeven aan niveau 1 en 2 moet je heel goed zijn in het kunnen afbakenen van de lesstof. Ook moet het taalniveau sterk aangepast worden aan het niveau van de studenten. Bij niveau 3 en 4 gaat het eerder om het kunnen uitdagen van de studenten en het verdiepen van de lesstof.

Ten zesde moet je als docent op niveau 1 en 2 je begeleidende competenties goed ontwikkeld hebben. Het gaat om het begeleiden van individuen en groepen. Bij niveau 1 en 2 moet dat veel intensiever gebeuren. Daarnaast begeleiden docenten ook meer op persoonlijk en individueel vlak, dan dat zij op niveau 3 en 4 doen, omdat studenten niveau 3 en 4 zelfstandiger zijn, om minder begeleiding en individuele aandacht vragen en op persoonlijk vlak minder begeleid hoeven worden.

Maar zijn dit andere competenties dan die nodig zijn om effectief aan niveau 3 en 4 les te geven? De docenten zeggen van niet. De eerste vier competenties: flexibiliteit, inter-persoonlijke competenties, het vermogen om goed te reflecteren en creativiteit zijn alleen belangrijker om goed ontwikkeld te hebben als je les geeft aan niveau 1 en 2. Ze moeten eigenlijk tot je kwaliteiten behoren. Ook de laatste twee genoemde competenties, het begeleiden en didactische competenties, zijn belangrijk als je goed les wilt geven aan niveau 3 en 4. Ze krijgen dan echter een iets andere invulling. De didactische competenties bij niveau 1 en 2 gaan om het kunnen afbakenen en op een laag niveau kunnen bieden van de stof. Bij niveau 3 en 4 gaat het om de verdieping en de uitdaging. Het begeleiden gebeurt bij niveau 1 en 2 heel intensief, door de nauwe band en de sturing die studenten nodig hebben. Bij niveau 3 en 4 gaat het eerder om het zelfstandig kunnen laten werken van studenten en om op de juiste momenten de juiste ondersteuning bieden.

Volgens docenten bepalen de competenties die je hebt niet zozeer of je goed les kan geven aan de studenten niveau 1 en 2. Je moet wel bepaalde competenties bezitten, maar als je deze bezit kan je als nog niet een goede docent zijn. Daarnaast kunnen competenties aangeleerd worden. Wat je nodig hebt om goed les te geven aan niveau 1 en 2 zijn bepaalde persoonlijke kenmerken. Het hebben van geduld en humor, een positieve instelling en benadering, maar de meest genoemde belangrijke eigenschap is affiniteit met de doelgroep. Als je deze vier eigenschappen bezit, lukt het als docent om tijd te investeren in een hechte band met de studenten, hun vertrouwen te winnen, je te verplaatsen in hun wereld en de energie in het lesgeven te steken die deze studenten vragen. Geduld en humor zijn noodzakelijk om lesstof telkens weer te herhalen, om te kunnen gaan met tegenslagen en de spanning in een groep te kunnen doorbreken. Het positief benaderen van de doelgroep houdt in dat je hen veel positieve feedback geeft, maar ook altijd op zoek gaat naar mogelijkheden en kansen. Affiniteit met de doelgroep is noodzakelijk om de hoeveelheid tijd en energie die studenten niveau 1 en 2 vragen op te kunnen brengen. Als je deze kenmerken bezit, is met name ervaring wat er toe leidt dat je ook competent en competenter wordt in het lesgeven aan niveau 1 en 2. Docenten geven aan dat de enige voorbereiding die van belang is, is weten met welke groep je te maken hebt, kennis over de problematiek van de jongeren en misschien extra kennis over leer- en gedragsstoornissen. Verder is het een kwestie van ervaring en leren door te doen. Hierin speelt reflectie en coaching van mededocenten een grote rol. Een groot deel van de docenten geeft aan dat als deze niet goed was geweest in de eerste periode, zij er na een half jaar mee op zouden zijn gehouden.

Haalbaarheid van de doelstellingen

Betekent het dat als je de persoonlijke eigenschappen bezit, je over de competenties beschikt, je ook de doelstellingen haalt? Om de lange termijn doelstellingen te halen moeten studenten de vastgestelde eindkwalificaties kunnen halen. Niet alle docenten stellen dat deze haalbaar zijn. De volgende oorzaken worden gegeven om lange termijn doelstellingen niet te halen. Ten eerste zijn de eindkwalificaties niet altijd haalbaar in de tijd die ervoor gegeven wordt. Met name bij vreemde talen vinden docenten dat de eisen te hoog zijn en de middelen (vooral de tijd) niet toereikend is. Ten tweede halen sommige studenten het diploma niet, omdat zij te veel verzuimen. De sociale problematiek van de student en motivatieproblemen zijn hier de hoofdoorzaken van. Een competente docent kan hier maar beperkt invloed op uitoefenen, stellen de docenten. Wanneer een student teveel problemen heeft is het de vraag of je moet willen dat de student bezig is met school, of dat er eerst goed gekeken moet worden naar hoe de problemen aangepakt kunnen worden. Bij sommige ongemotiveerde studenten geldt ook dat de vraag is of je hen vast moet houden in de klas, omdat zij een negatieve invloed uitoefenen op hun klasgenoten.

Verder stellen docenten dat lesdoelen niet altijd worden gehaald. Het gebeurt regelmatig dat een student zijn problemen uit in de klas, waardoor docenten besluiten de lesdoelen naar een andere les te verschuiven en ad hoc nieuwe lesdoelen te formuleren. Daarom moeten docenten ook flexibel kunnen zijn en de lesdoelen flexibel kunnen invullen.

Dan heb je wel iets op je lesprogramma staan, maar dan loopt het nu even anders, want dan is er iets gebeurd waarover je kan discussiëren en dan gooi ik even alles op zij en dan gaan we discussiëren en dan houd ik mij niet aan mijn programma, het programma loopt ook regelmatig in de soep daardoor. Docent 15.

Docenten geven aan dat vooral tijd voor studieloopbaanbegeleiders en mentoren te kort schiet om effectief te kunnen doceren. Hierdoor is er geen tijd om studenten goed te begeleiden en op zoek te gaan naar hun kansen en mogelijkheden binnen het onderwijs. Tijdens lesuren, zo merken enkele docenten op, is de beperkte beschikbaarheid van materiaal wel eens een probleem om een les vlekkeloos te kunnen laten verlopen. Ondanks dat docenten stellen dat niet iedereen kan lesgeven aan niveau 1 en 2, stellen zij ook dat zij niet als enige de sleutel vormen voor het behalen van een diploma voor elke student, maar de tijd en kansen ook door studentenkenmerken en de schoolorganisatie bepaald worden.

Conclusie

De competenties die docenten op niveau 1 en 2 moeten bezitten om een goede docent te zijn, zijn structuur bieden en flexibel zijn, creativiteit, inter-persoonlijke competenties, reflecterend vermogen, begeleiden en didactische competenties. De docenten stellen dat deze competenties ook belangrijk zijn om effectief les te geven aan niveau 3 en 4, maar dat ze bij niveau 1 en 2 meer ingezet worden, van groter belang zijn, of anders ingevuld worden. Persoonlijke eigenschappen van de docent zijn volgens de docenten meer bepalend voor of je goed les kan geven aan niveau 1 en 2. Je moet affiniteit hebben met de doelgroep, je moet tijd willen en kunnen investeren in de studenten, je moet geduld, humor en een positieve instelling hebben. Daarmee lijkt het alsof je goed lesgeven aan niveau 1 en 2 niet kan leren. Veel van de docenten stellen dit ook, maar dat betekent niet dat je geen aandacht hoeft te besteden aan de ontwikkeling van de competenties. Niet zozeer een goede voorbereiding is van belang, maar begeleiding en opleiding terwijl je al les geeft aan niveau 1 en 2. De strategieën die docenten gebruiken op niveau 1 en 2, de competenties en persoonlijke eigenschappen die zij aangeven als essentieel, leiden echter niet direct tot het kunnen halen van de lange termijn doelstelling: een diploma voor elke student. De redenen liggen bij factoren waarop docenten maar beperkt invloed kunnen uitoefenen, te veel problemen van de student, of organisatorische ondersteuning en materialen

die missen. Er is gesteld dat docenten een hele grote invloed hebben op het halen van de hoogst mogelijke resultaten met studenten, ondanks dat zij dit onderschrijven, wordt door hen tegelijk gesteld dat zij niet volledig en alleen verantwoordelijk op zich kunnen nemen voor het wel of niet halen van de onderwijsdoelstellingen.

4.6 Conclusie

Zoals verwacht, zijn er verschillen tussen het cognitief vermogen van de studenten van de verschillende niveaus, maar eigenlijk leggen de meeste docenten de nadruk op de invloed van complexe (sociaal-emotionele, psychische en motivatie) problemen die voortkomen uit de sociale omgeving van de student. Deze zijn van grote invloed of studenten aanwezig zijn op school en hoe studenten zich in de klas gedragen. De docenten onderschrijven dat gedragsproblematiek, voortijdig schoolverlaten en overbelaste jongeren veel meer voorkomen bij de lagere niveaus.

Docenten streven eigenlijk vooral een diploma voor de studenten na, omdat zij dit als basis zien om goed te kunnen functioneren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Bij niveau 1 en 2 ligt het accent alleen sterker op houding en sociale vaardigheden. Deze studenten hebben hun houding en sociale vaardigheden minder goed ontwikkeld en voor hun toekomst is een goede houding ook belangrijker dan kennis.

De didactische strategie is vooral aangepast aan het cognitieve vermogen van de studenten. Afwisseling en variatie zijn belangrijk. Vanwege het korte termijn denken en het lage zelfvertrouwen van studenten niveau 1 en 2, bouwen docenten vaker succesmomenten in. Docenten stellen dat de affectieve strategie essentieel is. Het opbouwen van een vertrouwensband en respect zijn belangrijk om studenten te motiveren en te kunnen begeleiden. De studenten lijken het eerder voor de docent te doen dan voor zichzelf. Er moet dus veel geïnvesteerd worden in het vertrouwen van de student krijgen. Dit gebeurt door duidelijk en consequent te zijn in wat er van de studenten verwacht wordt (structuur bieden), maar ook door het tonen van persoonlijke interesse en begrip. De affectieve strategie wordt door docenten gebruikt om korte termijn doelen te behalen als orde en rust en een goede sfeer en draagt bij aan het behouden van de student op school, mits de thuissituatie van de student dit toelaat.

De competenties die nodig zijn om de strategieën uit te voeren en om te kunnen gaan met onverwachte gebeurtenissen zijn: structuur bieden en hierbinnen flexibel kunnen handelen, interpersoonlijke competenties, reflectie, creativiteit, begeleiden en didactische competenties. Deze zijn ook van belang bij niveau 3 en 4, maar ze worden op niveau 1 en 2 vaker of anders ingezet. Docenten geven aan dat om een goede docent te kunnen worden, je vooral geduld en humor en positieve houding nodig hebt en het allerbelangrijkst is affiniteit met de doelgroep. Het doceren aan niveau 1 en

2 kan je leren door te ervaren, ook al is voorkennis over de doelgroep wel gewenst. Maar om het te kunnen leren, moet je het willen leren. Daarvoor is affiniteit met de doelgroep nodig. Door middel van begeleiding en reflectie kunnen competenties verder worden ontwikkeld. Het hebben van alle competenties en de juiste persoonlijke eigenschappen leidt er nog niet toe dat alle studenten een diploma halen. Bij de studentenkenmerken kwam al naar voren dat sommige studenten hier cognitief niet toe in staat zijn, maar ook andere factoren spelen een rol. Dit komt doordat problemen studenten hun tijd en kansen belemmeren en sommige motivatieproblemen hebben. Docenten stellen dat ondanks dat zij invloed hebben op het creëren van tijd en kansen voor deze studenten, zij, hoe competent ze ook zijn, niet alle studenten kunnen helpen en motiveren. Daarnaast beïnvloedt de school als organisatie ook de kansen en tijd die docenten hebben. In dit onderzoek ligt de nadruk op het behalen van doelstellingen en effectief doceren, docenten onderschrijven het belang van de docent en zijn competenties, maar wijzen er dus op dat het onderwijs als geheel nog niet effectief is.

5. Conclusie

Tot nu toe is er in overheidsbeleid over docentencompetenties en binnen Zadkine geen onderscheid gemaakt in wat docenten moeten kunnen om goed les te geven aan mbo- niveau 1 en 2 en aan mbo-niveau 3 en 4. Ook in de wetenschappelijke theorievorming is er weinig aandacht besteed aan hoe docenten het lesgeven aan verschillende niveaus ervaren en wat voor hen het verschil maakt. In de theorievorming is wel aandacht besteed aan wat goed doceren is, goed doceren is namelijk het halen van onderwijsdoelstellingen. Docenten zijn dus een belangrijke sleutel voor goed onderwijs, ook bij studenten niveau 1 en 2. Studenten niveau 1 en 2 hebben vaker problemen die ertoe kunnen leiden dat zij zonder het behalen van een startkwalificatie het onderwijs verlaten. Dit onderzoek is uitgevoerd om inzicht te krijgen in de noodzaak specifiek aandacht te besteden aan de competenties van docenten die lesgeven aan studenten niveau 1 en 2 en als dit het geval is, welke studentenkenmerken daarvoor dan bepalend zijn. Het theoretisch kader gaat uit van de docent en zijn bewuste handelen in een klaslokaal. Twintig docenten op verschillende locaties en verspreid over verschillende opleidingen van Zadkine in Rotterdam zijn geïnterviewd over de specifieke kenmerken van niveau 1 en 2, hoe zij hun doelen en strategieën op deze studenten aanpassen en welke competenties zij nodig achten om goed les te kunnen geven aan niveau 1 en 2. Bij elke vraag moesten zij een vergelijking maken met niveau 3 en 4. De uitkomsten van dit onderzoek zijn gebaseerd op de uitspraken van docenten en geven hun opvattingen weer. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

In hoeverre verschillen de doelen die docenten stellen, de strategieën die zij gebruiken tussen niveau 1 en 2 en niveau 3 en 4 en in hoeverre betekent dat zij andere competenties nodig hebben om effectief les te kunnen geven?

De docenten omschrijven studenten niveau 1 en 2 als een erg gevarieerde groep. Ten eerste zitten er studenten in op niveau 1 of 2 vanwege hun cognitief vermogen, waarvan sommige met moeite een diploma kunnen halen. Ten tweede zitten er studenten die het cognitief vermogen hebben om een opleiding op een hoger niveau te volgen, maar worden belemmerd om te presteren op school door hun problemen. Ten derde zit er een groep studenten die niet gemotiveerd is, omdat zij geen goed beroepsbeeld hebben of helemaal het nut van onderwijs niet inzien. Vooral de complexe problematiek en motivatieproblemen noemen docenten als kenmerkend voor studenten op niveau 1 en 2. Doordat deze studenten bij elkaar in een klas zitten, zijn het erg drukke groepen, problemen in de les, maar ook met hoog verzuim. Studenten niveau 3 en 4 kunnen daarentegen beter leren, wat er toe leidt dat zij, als zij problemen hebben, dit beter aankunnen. Ook lijken minder studenten niveau 3 en 4 complexe problemen te hebben. Daarnaast hebben zij een beter beroepsbeeld en bewust voor de opleiding gekozen wat leidt tot een hogere motivatie. De invloed van de tweedelijns kenmerken (de sociale

achtergrond) en de motivatie van studenten lijken zijn volgens docenten dus van groter belang dan het verschil in cognitief vermogen tussen studenten niveau 1 en 2 en niveau 3 en 4.

De doelstellingen die docenten nastreven zijn gelijk voor de verschillende niveaus, het behalen van een diploma door de studenten. Docenten leggen voor studenten niveau 1 en 2 meer nadruk op de houding. Ten eerste, omdat beroepshouding voor hun latere functie belangrijker is dan kennis. Ten tweede, omdat juist hun houding en sociale vaardigheden minder goed ontwikkeld zijn dan bij studenten niveau 3 en 4. Bij niveau 3 en 4 is er meer aandacht voor kennis. Op korte termijn streven docenten naar lesuren waarin studenten rustig en gemotiveerd hun opdrachten maken, waarna studenten weglopen met een positief gevoel. Bij niveau 3 en 4 verlopen lesuren vanzelfsprekender rustig en gaan studenten uit zichzelf gemotiveerd aan het werk. Anders dan verwacht, stellen docenten dezelfde doelen voor de studenten van de verschillende niveaus. Overigens staat een diploma niveau 1 of 2 voor andere competenties dan een diploma niveau 3 of 4. De haalbaarheid van de doelen is bij niveau 3 en 4 groter dan bij niveau 1 en 2. De docenten passen hun lange termijn doelen echter niet aan op de haalbaarheid, omdat zij een diploma na moeten streven. Op de korte termijn stoppen docenten met het nastreven van de lesdoelen, wanneer zij dit op een moment niet haalbaar achten.

Om de doelen te bereiken gebruiken docenten strategieën. De didactische strategie wordt vooral aangepast aan de cognitieve eigenschappen van de student. Vanwege de korte concentratieboog van studenten niveau 1 en 2 is er volgens docenten veel afwisseling en variatie van werkvormen nodig. Ook hebben studenten niveau 1 en 2 meer sturing nodig. De lesdoelen die samenhangen met de didactische strategie worden echter aan de kant geschoven, wanneer de gemoedstoestand van de studenten niet aansluit bij de lesdoelen. De affectieve strategie is volgens de docenten belangrijker. Vertrouwen, respect en structuur zijn essentieel voor studenten niveau 1 en 2. Als studenten de docent niet aardig vinden, heeft dit negatieve gevolgen voor hun aanwezigheid en motivatie in de les, zo stellen de docenten. Het is daarom belangrijk om een vertrouwensband op basis van gelijkheid te creëren, door middel van het duidelijk uitspreken van verwachtingen, consequent te handelen en veel persoonlijke interesse in de studenten te tonen. Voor studenten niveau 3 en 4 is de affectieve strategie veel minder belangrijk, omdat deze studenten zichzelf motiveren en zelfstandiger werken. De didactische strategie verschilt enkel vanwege het niveau van de opleiding, zoals ook was verwacht. De affectieve strategie, daarentegen, verschilt sterk tussen de verschillende niveaus. Ondanks dat de studenten op dezelfde school zitten, zijn studenten niveau 1 en 2 volgens docenten indermate anders dan studenten niveau 3 en 4, dat zij hun affectieve strategie er op aanpassen. Niet alleen het cognitief vermogen van studenten is hier voor een aanleiding, maar met name hun sociale achtergrond en complexe problemen.

Er zijn een aantal competenties die vaker worden ingezet tijdens het lesgeven aan niveau 1 en 2 dan aan niveau 3 en 4. Het is belangrijk dat deze competenties goed ontwikkeld zijn bij docenten die lesgeven aan niveau 1 en 2. Het gaat om de competenties structuur kunnen bieden en daarbinnen flexibel kunnen handelen, creativiteit, inter-persoonlijke competenties, reflectie, begeleidend en didactische competenties. Didactische en begeleidend competenties krijgen een iets andere invulling bij niveau 1 en 2 dan dat zij bij niveau 3 en 4 krijgen. Om een goede docent te kunnen zijn of worden is het belangrijk te weten aan welke groep leerlingen lesgegeven wordt. Heb je affiniteit met de doelgroep? Wil en kan je je in hen verplaatsen? Ben je geduldig? Heb je humor? Kan je de studenten positief benaderen en ben je altijd op zoek naar mogelijkheden? Dan kan je een goede docent voor studenten niveau 1 en 2 worden. Overigens worden niet alle doelstellingen bereikt als docenten de juiste persoonlijke kenmerken hebben en alle competenties bezitten. Dit komt omdat docenten geen volledige invloed op de tijd en kansen van studenten hebben. Op de lange termijn speelt met name verzuim een grote oorzaak in dat studenten hun diploma niet halen. Op de korte termijn worden lesdoelen vaak niet gehaald, doordat problemen van studenten zich in de klas uiten. Niet alle kritische situaties worden dus overwonnen. Daarnaast moet ook de schoolorganisatie de docenten tijd en kansen bieden om de studenten goed te kunnen begeleiden en ondersteunen. Docenten stellen dus dat niet alleen docentencompetenties nodig zijn om onderwijsdoelen te bereiken, maar ook de tijd, middelen en kansen van anderen spelen een rol in de effectiviteit van onderwijs.

Teruggekoppeld naar het model van Korthagen kan gesteld worden dat de omgevingsfactor enkel op het gedrag en strategieën van docenten van invloed is en in mindere mate op hun doelstellingen. Om effectief te kunnen doceren aan niveau 1 en 2 passen docenten zowel hun didactische als affectieve strategie aan. Goed kunnen doceren gaat om het halen van de onderwijsdoelstellingen. Hiervoor zijn competente docenten van belang. Maar niet alleen docentengedrag speelt een rol, ook andere factoren beïnvloeden tijd en kansen van studenten om onderwijsdoelstellingen te halen. Dit zijn studentgerelateerde kenmerken (niet-kunnen, niet-willen, overbelast zijn) die zowel lange termijn als korte termijn doelstellingen onhaalbaar maken. Lange termijn doelstellingen, het halen van het diploma, blijven docenten nastreven, maar korte termijn doelstellingen worden aan de kant geschoven wanneer deze niet haalbaar blijken te zijn. Er lijkt bij het lesgeven aan niveau 1 en 2 dus een conflict te zijn tussen de doelstellingen die docenten stellen en de haalbaarheid van deze doelstelling. De studentenkenmerken (met name hun motivatie en het hebben van complexe problemen) veroorzaken dit conflict. De vraag is in hoeverre competenties ertoe leiden dat kritische situaties overwonnen kunnen worden. Zijn er andere competenties en strategieën nodig om de doelstellingen wel te kunnen behalen? Of zijn de doelstellingen die opgelegd zijn door de overheid niet haalbaar en onrealistisch?

In het Nederlands onderwijssysteem moeten jongeren al jong keuzes maken over de beroepsrichting

die zij willen volgen. Niet alle studenten hebben de mogelijkheid hier goed over na te denken. Dit heeft een negatieve invloed op hun motivatie om onderwijs te volgen, wat een docent niet altijd kan oplossen. Het competentiegericht onderwijs is zo ingericht dat het beter aansluit bij de behoeften en interesses van studenten. Het biedt docenten de mogelijkheid ook op een goede beroepshouding aan te sturen. Bij studenten niveau 1 en 2 is dit van groot belang. Deze studenten vragen om veel meer sturing van de docent, waardoor de begeleidende rol van de docent veel intensiever is dan bij niveau 3 en 4. Als docent moet je hier toe bereid zijn en de competenties hebben om dit te doen. Het gaat dus niet alleen om competenties, maar ook om bereidheid je in te zetten voor de doelgroep. Naast dat de competentieprofielen voor docenten die lesgeven aan niveau 1 en 2 verfijnd kunnen worden, is meer aandacht voor de personeelswerving nodig. Het is heel belangrijk om docenten op de juiste niveaus te plaatsen. Willen zij wel lesgeven aan niveau 1 en 2? Zijn zij bereid om zich meer in te zetten op de affectieve strategie?

Dit onderzoek heeft vooral het perspectief van de docent belicht. Het perspectief van de student is niet aan de orde gekomen. Ook is niet onderzocht of docenten de door hun gestelde strategieën in praktijk brengen. Er zal dus onderzoek moeten plaatsvinden dat op een meer interactionistische wijze bekijkt wat er precies in de klas gebeurt. In deze benadering zal aandacht besteed moeten worden aan hoe het gedrag van docenten is. Daarnaast is inzicht nodig in de intenties en doelen van studenten en hoe dit hun gedrag beïnvloedt. Dit kan leiden tot inzicht in of het studentengedrag dat docenten zien, wel leidt tot de keuze voor de juiste strategieën om de onderwijsdoelstellingen te behalen, of dat studenten andere intenties hebben dan dat docenten denken dat ze hebben en de docentenstrategieën dus niet goed aansluiten. Daarnaast kan een dergelijk onderzoek inzicht geven in hoe docenten zich gedragen, zijn ze competent genoeg om de strategieën uit te voeren? Gedragen zij zich onbewust anders dan dat ze stellen dat ze zich gedragen. Zo komt er een preciezer beeld over wat effectief docentengedrag op niveau 1 en 2 is en welke competenties docenten beter en meer moeten ontwikkelen.

Reflectie

In dit onderzoek heeft het perspectief van de docent centraal gestaan. Hoe zien zij de studenten? Wat vinden zij dat de studenten met het onderwijs moeten bereiken? Hoe proberen zij dit te bereiken? Welke competenties zijn daar voor nodig? Ten eerst is dit perspectief gekozen, omdat docenten als enige een vergelijking kunnen maken tussen de studenten van de verschillende niveaus. Ten tweede is dit perspectief gebruikt om hun bewuste handelen te kunnen begrijpen. Maar docenten staan niet op zichzelf. Allereerst zijn er de studenten, aan wie het onderwijs geboden wordt. Maar ook is er het team, de schoolorganisatie en het landelijk beleid. Wat het doel is, wat goed gedrag is, wat de taak van de docent is, is in deze scriptie alleen vanuit het perspectief van de docent behandeld. Maar zij hebben niet het primaat op de invulling van wat goed onderwijs is. Daarnaast is een specifieke groep

docenten geïnterviewd, namelijk een groep die ervaring heeft met niveau 1 en 2, maar ook met niveau 3 en 4. Dat betekent dat de mening van docenten die alleen lesgeven aan niveau 3 en 4 niet vergeleken is met docenten die alleen lesgeven aan niveau 1 en 2. Dit kan wel degelijk van invloed zijn op de opvattingen die docenten hebben over studenten en over het onderwijs en onderwijsdoelstellingen.

Ook is er geen aandacht geweest voor de verschillen tussen niveau 1 en niveau 2. De achtergrond van de studenten is anders (wel en geen vmbo-diploma) en mogelijk zijn de verschillen tussen niveau 1 en 2 groter dan tussen niveau 2 en 3. Het is echter gebruikelijk om niveau 1 en 2 samen te voegen, omdat niveau 2 leidt tot de startkwalificatie. Daarnaast wordt binnen veel opleidingen geen niveau 1 aangeboden en zitten niveau 1 studenten samen met studenten niveau 2. Maar het belangrijkste verschil, en dat is ook terug te zien in dit onderzoek, is het verschil in waar de opleidingen toe opleiden. Niveau 1 en 2 opleidingen leiden op tot assiserende functies waar geen zelfstandigheid voor vereist is en niveau 3 en 4 leiden op tot beroepsfuncties waar wel zelfstandigheid vereist is. Studenten niveau 1 en 2 hoeven dus niet zelfstandig te leren functioneren en docenten hoeven dat deze studenten ook niet te leren.

Ook is in dit onderzoek weinig aandacht besteed aan het functioneren van een team, zowel in het theoretisch kader als in de resultaten. Terwijl juist een team bepalend kan zijn wanneer het gaat om effectief doceren en effectief onderwijs. Ten eerste speelt een team een belangrijke rol rondom een student. Docenten hebben verschillende functies ten opzichte van de student, bijvoorbeeld kerndocent of studieloopbaanbegeleider. Het is daarom niet noodzakelijk dat elke docent evenveel tijd en energie investeert in de affectieve strategie. Ten tweede speelt het team een belangrijke rol in de kennisverwerving van docenten zelf. Het gaat hier in eerste instantie om het elkaar op de hoogte houden van de persoonlijke situatie en gedrag van studenten. In tweede instantie gaat het om de reflectie op gebruikte strategieën. Wat slaat aan bij welke student? Wat slaat aan in de groep? Waarom werkt iets wel of niet en hoe kan een strategie verbeterd worden? Welke strategieën passen bij mij? Hierin speelt een team een grote rol en hier is weinig aandacht aan besteed in dit onderzoek.

Tijdens dit onderzoek heeft het vinden van een passende theorie veel tijd gekost. Ik heb gekozen uit te gaan van het bewuste handelen van docenten en de doeltheorie als leidende theorie te gebruiken. De doeltheorie is een veel gebruikte theorie om effectiviteit in het traditioneel onderwijs te onderzoeken. Tijdens het onderzoek werd echter duidelijk dat docenten niet bewust naar doelen streven, behalve de vanuit de overheid opgelegde doelen, de studenten een diploma laten halen. Ook denken docenten minder na over korte termijn doelen en hoe deze tot lange termijn doelen leiden dan was verwacht op basis van de theorie. Achteraf bezien had er minder aandacht naar de doelen van docenten uit hoeven gaan en meer aandacht besteed moeten worden aan specifieke strategieën die de docenten toepassen.

Uit dit onderzoek kwam naar voren dat juist op dat vlak de verschillen tussen de niveaus liggen en niet bij de doelen van docenten. Nieuw onderzoek kan inzicht geven in de effectiviteit van de strategieën die docenten gebruiken. In hoeverre moeten docenten meer leerstofgericht worden, als leerstofgericht betekent dat er minder snel lesdoelen aan de kant worden geschoven? In hoeverre kunnen en moeten docenten strategieën ontwikkelen die zich richten op de sociale achtergrond en problemen van studenten? De al eerder genoemde interactionistische benadering waarin het gedrag van docenten, maar ook het gedrag van studenten en hun intenties aandacht krijgt kan dienen als basis voor dit nieuwe onderzoek. Vragen als wanneer is het goed om flexibel te zijn, wanneer niet, wanneer is het goed om vriendschappelijk met studenten om te gaan en persoonlijke interesse te tonen in studenten, wanneer gaat dat te ver en lijdt de kwaliteit van het onderwijs of het welzijn van de docent er onder kunnen dan beantwoord worden. Uitkomsten kunnen als houvast voor docenten fungeren. Docenten op niveau 1 en 2 investeren nu veel energie en tijd in het vinden van goede strategieën, terwijl ze nog steeds grote groepen studenten zien verzuimen en voortijdig de school zien verlaten.

Literatuur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84: 3, 261-271.
- Artiles, A. (1996) Teacher Thinking in Urban Schools. The Need for a Contextualized Research Agenda. In: Ríos, F. *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: State University of New York Press. 23-54.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M de & Teunissen, J. (1995). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Berg, N. van den & E. de Bruijn (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. Zadkine, Hogeschool Utrecht/ Universiteit Utrecht.
- Boekaerts, M., Koning, E. de & Vedder, P. (2006). Goal-Directed Behavior and Contextual Factors in the Classroom: An Innovative Approach to the Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*. Vol. 41: 1, 33-51.
- Brown, D.F. (2004). Urban Teachers' Professed Classroom Management Strategies: Reflections of Culturally Responsive Teaching. *Urban Education*. Vol. 39, 266- 289.
- CBS (2009). *Jaarboek Onderwijs in Cijfers 2009*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C. *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: American Educational Research Association.
- Clark, C.M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*. Vol. 17: 2, 5-12.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. Vol. 94, 95-120.
- Creemer, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Continuum Intl. Pub. Group (Sd).
- Deemer, S.A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*. Vol. 46: 1, 73-90.
- Deen, J., Hajer, M. & Koole, T. (2008). *Interaction in two multicultural mathematics classrooms*.

Mechanisms of inclusion and exclusion. Amsterdam: Aksant.

Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland.* Apeldoorn: Garant Uitgevers N.V.

Dusek, J.B. (ed). (1985). *Teacher Expectancies.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2004). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning.* 3rd edition. McGraw-Hill Higher Education.

Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implication for teacher education. *Educational Psychologist.* Vol. 36: 2, 103-112.

Giddens, A. (2007). *Europe in the Global Age.* Cambridge: Polity Press.

Hooge, E. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad.* Openbare les uitgesproken op 19 november 2008, Hogeschool van Amsterdam.

Jussim, L., Harber, K.D.M., Crawford, J.T., Cain, T.R. & Cohen, F. (2005). *Social reality makes the social mind. Self-fulfilling prophecy, stereotypes, bias, and accuracy.* Interaction Studies. Vol. 6:1, 85-102.

Klarus, R. (2003). Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding. Standaardsetting, leren en beoordelen. *Inauguratie STOAS Hogeschool den Bosch en Dronten.* 21 mei 2003.

Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education.* Vol. 20, 77-97.

Locke, E. A. & Latham, G.P. (2006) New Directions in Goal-Setting Theory. *Association for Psychological Science.* Vol. 15:5, 265- 270.

Lortie, D.C. (2002 [1975]). *Schoolteacher. A Sociological Study.* London: The University of Chicago Press.

Maes, M. (2004). *Beroepsonderwijs en -opleiding in Nederland. Een korte omschrijving.* Luxemburg: Cedefop.

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen.* Den Haag: Onderwijsraad.

Post, P. (2005). Leerlingen van niveau 2 hebben recht op school-succes! Resultaten uit een casestudie van ROC Zadkine. *Vakblad voor opleiders in het gezondheidszorgonderwijs.* Vol.6, 3-7.

Ritzen, H. (2005). *Zinvolle leerwegen. Actieonderzoek naar innovatieve leeromgevingen voor ROC-leerlingen van de kwalificatieniveaus 1 e 2*. Amsterdam: Nelissen.

Spierings, F. (2004). *De stad als gevaar? Kanttekeningen bij de sociale Kwaliteit van Rotterdam*. Verwey Jonker Instituut.

Verloop, N. & Lowijck, J. (red) (2003). *Onderwijskunde – Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters Noordhoss.

Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren*. Oratie Universiteit Utrecht, 24 maart 2006.

Weiner, L. (2003). Why Is Classroom Management So Vexing to Urban Teachers? *Theory into practice*. Vol. 42: 4, 305-312.

Woods, P. (ed.) (1980). *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.

WRR. (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wesselink, R., Biemans, H.J.A. & Mulder, M.(2006). *Competentiegericht beroepsonderwijs; wat is het en wat zijn de eventuele consequenties?* Wageningen: Universiteit Wageningen.

Internetsites

www.bekwaamheidsdossier.nl (meermaals opgeroepen februari 2010- juni 2010)

www.schooluitval.nl (opgeroepen 15 juni 2010)

Bijlage 1 - Vragenlijst

De verwerking gebeurt anoniem. Vragen of het gesprek opgenomen mag worden. Uitleg van het doel van het onderzoek, waarom de docent binnen de criteria valt en hoe het interview is opgebouwd.

Algemeen

- Welke vakken geeft u?
- Welke nevenfuncties heeft u
- Omschrijving loopbaan
 - Studie Hoelang zit u in het onderwijs Andere banen gehad? Waarom bent u docent geworden
- Welke niveaus geeft u les en hoeveel ervaring heeft u met de verschillende niveaus

De studenten

- Kunt u de studenten niveau 1 en 2 omschrijven?

- Wat zijn de verschillen tussen studenten niveau 3 en 4? Wat zijn de overeenkomsten met niveau 3,4?

Uitleg dat er doelen zijn op lange termijn en korte termijn. Dat ik dit indeel ook op langere termijn en termijn van lessuren.

- Wat vindt u dat studenten niveau 1 en 2 met het onderwijs moeten bereiken?
- Kunt u dat toelichten?
- En studenten niveaus 3 en 4?

Uitleg: didactische en affectieve strategieën.

- Welke werkvormen vindt u het meest geschikt voor studenten niveau 1 en 2?
- Wat zijn de verschillen en overeenkomsten met niveau 3 en 4?
- Kunt u dat toelichten

Welke relatie is het meest geschikt om te hebben? Leg uit hoe u zich positioneert ten opzichte van de studenten.

Kunt u dat toelichten

En bij niveau 3,4

Lesuur

Wat wilt u bereiken in een lesuur, zodat u zegt dat het een succesvol uur is geweest?

En bij niveau 3,4

Wat probeert u te vermijden?

En bij niveau 3,4

Onverwachte gebeurtenissen

Wordt u vaak verrast door onverwachte gebeurtenissen?

Wat is de aard van deze gebeurtenissen?

Komen zulke gebeurtenissen voor bij de niveaus 3,4?

Kunt u aangeven welke vaardigheden het van u vergt om lesuren succesvol te laten verlopen?

Kunt u aangeven welke kennis van belang is om een lesuur succesvol te laten verlopen?

Kunt u aangeven welke houding het vraagt om een lesuur succesvol te laten verlopen?

Het halen van de lange termijndoelstelling

Hebt u uw doelstellingen of verwachtingen bij moeten stellen in de loop van het jaar?

In hoeverre lukt het om de doelstelling die u hebt gesteld te bereiken?

Welke studentenkenmerken zijn van invloed op het wel of niet kunnen bereiken van de doelstellingen?

Welke andere factoren spelen een rol in het wel of niet bereiken van de doelstellingen?

Competenties

- Wat zijn de belangrijkste competenties om de strategieën uit te kunnen voeren?
- Wat zijn de belangrijkste competenties om een lesuur succesvol te laten verlopen?
- Kunt u dit toelichten?
- Is er een verschil met de competenties die nodig zijn om goed les te kunnen geven aan niveau 3 en 4?
- Kunt u dit toelichten?

Afronding

- Is het lesgeven aan niveau 1 en 2 anders dan u had verwacht?
- Waarop moeten docenten beter begeleid en voorbereid in worden?
- Hebt u nog opmerkingen of punten die niet aan de orde zijn gekomen?

Bent u geïnteresseerd in de uitkomsten van het onderzoek?

Bijlage 2 – Deelnemende docenten

Docentnummer	Sector
Docent 1	Handel en administratie
Docent 2	Handel en administratie
Docent 3	Handel en administratie
Docent 4	Handel en administratie
Docent 5	Handel en administratie
Docent 6	Handel en administratie
Docent 7	Handel en administratie
Docent 8	Horeca
Docent 9	Techniek
Docent 10	Techniek
Docent 11	Techniek
Docent 12	Techniek
Docent 13	Techniek
Docent 14	Sport en bewegen
Docent 15	Zorg en welzijn
Docent 16	Zorg en welzijn
Docent 17	Zorg en welzijn
Docent 18	Zorg en welzijn
Docent 19	Zorg en welzijn
Docent 20	Zorg en welzijn