

Benodigde competenties voor en behoefte aan professionalisering van leermeesters in een leerwerkbedrijf volgens mbo-docenten binnen de sectoren Zorg en Techniek

Masterthesis Universiteit Utrecht
Anja Moesker | 3151980
Begeleider en eerste beoordelaar | dr. C. Hulshof
Tweede beoordelaar | dr. H. Broekkamp
September 2010

Met medewerking van en dank aan ROC A12 te Ede en IVA beleidsonderzoek en advisering te Tilburg.

Samenvatting

In het middelbaar beroepsonderwijs is een trend te bespeuren om leren en werken met elkaar te verweven in een leerwerkbedrijf. Het vormgeven van dit onderwijsconcept, *secondary apprenticeship*, betekent een andere rol voor de docent. Het is niet vanzelfsprekend dat de docenten hiervoor de competenties beheersen en waarschijnlijk zullen zij zich dienen te professionaliseren. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: Welke competenties en professionaliseringactiviteiten hebben mbo-docenten uit de sectoren Zorg en Techniek volgens eigen perceptie, nodig om als leermeester in een leerwerkbedrijf volgens dit onderwijsconcept te kunnen functioneren en stemt dit overeen met de in de literatuur vermelde noodzakelijke competenties en effectieve professionaliseringsactiviteiten? Door middel van een kwalitatief beschrijvende multicasesstudie onder dertien mbo-docenten is op deze vraag een antwoord gezocht. Het blijkt dat de noodzakelijk geachte competenties voor een deel overeenkomen met die vanuit de literatuur. Er is een accentverschil tussen zorg- en techniekdocenten: zorgdocenten leggen de nadruk op competenties als begeleiden en samenwerken, techniekdocenten op het vakinhoudelijk en didactisch competent zijn. De professionaliseringsactiviteiten waaraan zij de meeste behoefte hebben, zijn activiteiten waarbij geleerd wordt door sociale interactie en kritische reflectie. De meeste voorkeur wordt gegeven aan kortdurende activiteiten die gericht zijn op het verhogen van studentresultaten en waarvan het geleerde direct toepasbaar is in de praktijk.

1. Inleiding

1.1 Introductie

Per augustus 2011 zijn de opleidingen binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) wettelijk verplicht om de competentiegerichte kwalificatiedossiers (KD's) in te voeren als vervanging van de KD's gebaseerd op eindtermen. De invoering van deze KD's heeft gevolgen voor de vormgeving van het onderwijs doordat uitgegaan wordt van competenties. In deze thesis wordt aangesloten bij de definitie van competenties uit de KD's:

Competenties zijn ontwikkelbare vermogens van mensen waarmee ze in voorkomende situaties adequaat, gemotiveerd, proces- en resultaatgericht kunnen handelen.

Competenties zijn samengesteld van karakter en relateren aan onderliggende vaardigheden, kennis en houding. Competenties krijgen pas betekenis in een context. Of iemand over de gevraagde competenties beschikt, wordt zichtbaar in gedrag dat, als één van de voorwaarden, leidt tot succes bij uitoefenen van het beroep.

Doordat het beheersingsniveau van competenties zichtbaar wordt in de context van het beroep, dient binnen het onderwijs uitgegaan te worden van authentieke beroepstaken. Bij authentiek kan gedacht worden aan taken die zo realistisch mogelijk zijn, maar ook dat deze aansluiten bij de belangstelling en het niveau van de studenten (Volman, 2006). De student ontwikkelt, door het uitvoeren van deze taken, competenties die nodig zijn voor een adequate uitvoering van de bij het beroep behorende werkzaamheden. Door competentiegericht op te leiden, wordt verwacht dat er een betere aansluiting plaats zal vinden op de beroepspraktijk. Het is hierbij van belang dat de toekomstige werknemer een houding ontwikkelt waarbij hij zelf verantwoordelijkheid neemt voor zijn leerproces. Dit is noodzakelijk om te kunnen blijven functioneren in een snel veranderende beroepspraktijk. De verantwoordelijkheid voor het leerproces wordt daarom in competentiegericht onderwijs (CGO) ook neergelegd bij de student zelf.

1.2 Vormgeving CGO in een leerwerkbedrijf

Een aantal Regionale Opleidingscentra (ROC's) heeft er voor gekozen om CGO vorm te geven in een leerwerkbedrijf. Dit is bijvoorbeeld een fabriek, een afdeling in een ziekenhuis, een hotel of een recreatiebedrijf (Veldhoven, 2009) waarin onderwijs en produceren/dienstverleners gecombineerd worden. In de meeste gevallen is het een samenwerkingsverband tussen onderwijs en beroepenveld (Singh, 1998; Veldhoven, 2009) waarbij medewerkers vanuit het bedrijfsleven optreden als werkmeester (begeleider op de werkplek) en docenten van de onderwijsinstelling als leermeester (vormgever van het onderwijsproces en eveneens begeleider op de werkplek).

Een leerwerkbedrijf biedt een meer of minder realistische leeromgeving waarin het proces van productie en dienstverlening wordt uitgevoerd door studenten van diverse niveaus. Hierdoor past het bij CGO, want er wordt uitgegaan van zelfverantwoordelijke lerenden en gewerkt met authentieke leertaken. Kenmerkend is dat het produceren/dienstverlenen ondergeschikt is aan het leren, maar wel degelijk serieus genomen wordt. Er mogen (afhankelijk van het soort leerwerkbedrijf) binnen bepaalde marges fouten gemaakt worden en de productie/dienstverlening kan vertraagd worden. Dit is een verschil met leerbedrijven (dit zijn bedrijven waarin de beroepspraktijkvorming (BPV), de stage, plaats vindt), waarbij dit in mindere mate mogelijk is.

Voor de keuze om CGO vorm te geven in een leerwerkbedrijf wordt een aantal argumenten aangevoerd, namelijk dat 1) er gezorgd wordt voor een betere aansluiting bij de beroepspraktijk (Singh, 1998), 2) voortijdig schooluitval voorkomen wordt (Ritzen, 2004) en 3) het gebruikt kan worden als een alternatief bij een gebrek aan stageplaatsen (Huisman, de Bruijn, Baartman, Zitter & Aalsma, 2010). De betere aansluiting met de beroepspraktijk wordt gerealiseerd door het werken in een realistische leeromgeving. Deze wijze van werken wordt passend geacht voor mbo-studenten van alle niveaus (N), maar met name van N 1 en 2. Deze laatste vormen de groep waarbij voortijdig schooluitval het meest voorkomt. Door het leren te situeren in een krachtige leeromgeving en met het werken te verweven, wordt verwacht dat de studenten meer gemotiveerd zijn om hun opleiding te voltooien (Ritzen, 2004). Het dreigend gebrek aan stageplaatsen, bijvoorbeeld in de zorgsector, kan onderwijsinstellingen dwingen om alternatieven te zoeken voor het leerbedrijf.

1.3 Leren door studenten

Hoewel de focus in dit onderzoek ligt op docenten, wordt de context besproken waarbinnen geleerd wordt door studenten, omdat dit onderdeel is van de context waarbinnen de docent als leermeester functioneert.

Het leren binnen een leerwerkbedrijf is moeilijk onder één noemer te vangen. Het kan getypeerd worden als *gesitueerd leren*, omdat er geleerd wordt door samen te werken aan realistische taken binnen een authentieke context (Choi & Hannafin, 1995; Lave & Wenger, 1991). Er wordt geparticipeerd in een werkgemeenschap, waardoor er individueel en collectief geleerd wordt. Wenger (1998) noemt deze werkgemeenschappen Communities of Practice (CoP). Deze ontwikkelen zich binnen een organisatie door interactie tussen de deelnemers, omdat ze samenwerken aan een bepaalde taak of omdat ze gedeelde belangen of interesses hebben. Een belangrijk aspect is de interactie tussen beginner en expert. De expert dient als rolmodel door het laten zien van professioneel handelen en redeneren.

Geleidelijk aan ontwikkelt de beginner zich, door het verkrijgen van meer verantwoordelijkheden en het uitvoeren van meer complexere taken, tot een expert.

Het is de vraag of de werkgemeenschap binnen het leerwerkbedrijf gezien kan worden als een CoP, zoals bedoeld door Wenger (1998). Er is sprake van een authentieke context en realistische taken, maar deze zijn aangepast/vereenvoudigd ten behoeve van het onderwijsproces. Het handelen van experts kan geobserveerd en nagedaan worden, maar door de lagere complexiteit van de taken wordt er mogelijk minder of anders geleerd dan in een echt bedrijf. De beginners komen en gaan in grote(re) groepen en er zijn (dit is per leerwerkbedrijf verschillend) soms weinig experts aanwezig. Hierdoor is het de vraag of de rol van beginner en expert dezelfde zijn als in een CoP, waarin relatief veel experts en weinig nieuwkomers zijn.

Ten Dam, Volman en Wardekker (2004) bespreken het *secondary apprenticeship system*. In zo'n concept worden de voordelen van het leren door werken in de praktijk (authentieke context, realistische taken) gecombineerd met die van de school, namelijk de beschikbaarheid van bronnen en ruimte voor reflectie. Het doel is dat er geparticipeerd wordt in een gemeenschap waarin een balans is tussen werken en kritische reflectie. Hierbinnen is minder druk van productie en/of dienstverlening. Het leren binnen dit systeem is 1) gedeeld: er wordt geleerd door gezamenlijk te werken aan een gedeeld doel, 2) betekenisvol: het belang van het leren in relatie tot toekomstig werk en de persoonlijke ontwikkeling is duidelijk, 3) reflectief: er wordt in groepen gereflecteerd op het uitgevoerde werk en 4) gericht op transfer: de studenten worden zich bewust dat hetgeen ze geleerd hebben ook toepasbaar is in andere situaties (Volman, 2006). Binnen dit concept is eveneens aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling tot burgerschap. Het leren van studenten binnen een leerwerkbedrijf kan waarschijnlijk het beste als zodanig getypeerd worden. Het begeleiden van dit leren vraagt van de docent een andere rol dan in een reguliere setting.

1.4 Rol van docenten

In deze paragraaf wordt de veranderde rol van de docent besproken en gekeken naar de competenties die hiervoor nodig zijn.

Het begeleiden van het leren binnen het onderwijsconcept *secondary apprenticeship* stelt andere eisen aan de docent. Er wordt grotendeels gewerkt vanuit werkprocessen en niet vanuit een vak: dit vraagt om het herkennen van leermomenten tijdens het werk. De leervragen van de studenten zijn leidend en niet een methode: de leerstof wordt daardoor niet-lineair aangeboden en dit vraagt om overzicht van de eisen van de KD's. De nadruk ligt zowel op het individueel als groepsgewijs begeleiden bij de uitvoering van het werk: dit vraagt om coachende en reflectieve vaardigheden. De beoordeling vindt plaats binnen de

authentieke leeromgeving (Choi & Hannafin, 1995) en niet door middel van bijvoorbeeld schriftelijke toetsen: dit vraagt om het herkennen van competenties vanuit het getoonde gedrag in de context. Aangenomen kan worden dat de bestaande praktijkkennis van de docent, veelal impliciete kennis opgedaan door de uitvoering van het werk binnen het eindtermenonderwijs, niet meer toereikend is. Het is daarom van belang te weten welke competenties dienen te worden beheerst om te kunnen functioneren als leermeester.

Vanuit de literatuur kunnen meerdere rollen met bijbehorende competenties onderscheiden worden voor leermeesters. In tabel 1.1 worden deze weergegeven, namelijk de rol van 1) onderwijsontwikkelaar, 2) begeleider zowel van groepen en van individuele studenten als van werkmeesters, 3) expert zowel op het vakgebied als op het gebied van leerprocessen, 4) producent/dienstverlener en 5) samenwerkend teamlid.

De competenties behorend bij deze rollen sluiten aan bij de competenties zoals die verwoord zijn door de Stichting Beroepskwaliteit voor leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) in Nederland. De SBL onderscheidt zeven competenties namelijk interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk & didactisch en organisatorisch competent, competent in samenwerken met collega's, de omgeving, en reflecteren en ontwikkeling. Om tot een logische ordening te komen van de genoemde competenties is er voor gekozen om in de rapportage van de resultaten de indeling van de SBL-competenties te gebruiken.

In dit onderzoek ligt de focus op de benodigde competenties voor de rol van onderwijsontwikkelaar, begeleider van studenten en van werkmeesters, en samenwerkend teamlid. Onder de rol *onderwijsontwikkelaar* wordt verstaan het ontwikkelen van beroepsopdrachten (leertaken), assessments (de Bie, 2003) en een flexibel curriculum (Danish Technological Institute [DTI], 2007; Windschitl, 2002). Onder een flexibel curriculum wordt enerzijds verstaan het bieden van de mogelijkheid aan de student om de opleiding in eigen tempo te voltooien, anderzijds het in staat zijn om de benodigde theoretische kennis en praktische vaardigheden in relatie met de werkprocessen op de juiste wijze en het juiste moment aan te bieden. Onder de rol *begeleider van studenten* wordt verstaan het kennen en toepassen van didactische werkvormen die passend zijn bij het onderwijsconcept, het bespreekbaar maken van en reflecteren op de uitvoering van het werk en het resultaat (Teurlings & Uerz, 2009; Van den Berg & de Bruin, 2009) en het stimuleren en motiveren van studenten tot zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces (Windschitl, 2002). Onder de rol *begeleider van werkmeesters* wordt verstaan het overdragen van kennis over het KD aan en het coachen van werkmeesters bij het begeleiden van studenten (Singh, 1998). Onder de rol *samenwerkend teamlid* wordt verstaan het samenwerken met collega's ten aanzien van het begeleiden van groepen en onderwijs ontwikkelen (Basoski, van den Hoek & van Nieuwkerk, 2008), reflecteren op het eigen werk en dat van collega's en het

Tabel 1.1. Overzicht van de rollen met bijbehorende competenties van leermeesters in een leerwerkbedrijf

Rol	De Bie (2003) competenties	Teurlings & Uerz (2009) competenties	Van den Berg & de Bruijn, (2009) competenties	Singh (1998) competenties	DTI (2007) competenties	Windschitl (2002) competenties
Onderwijsontwikkelaar	Ontwerpen van onderwijsproducten: beroepsopdrachten en assessments	Ontwerpen		Ontwerpen	Ontwerpen flexibel curriculum	Ontwerpen flexibel curriculum
Begeleider	Het begeleiden van individuen/ groepen Ontwerpen individuele leertrajecten samen met student	Begeleiden bij exploratief leren, samenwerken en ontwikkelen van studie/werkhouding Didactische vaardigheden als het monitoren en schragen van het leerproces met afnemende docentsturing, reflecteren op de uitvoering van het werk. Begeleiden van groepsprocessen met verschillende niveaus	Reflecteren en exploreren Didactische vaardigheden als monitoring articuleren (hardop denken tijdens het voordoen), schragen en coachen	Begeleiden van studenten. Coachen van werkmeesters bij hun begeleiding van studenten. Overdragen van kennis aan werkmeesters.	Begeleiden van groepen Kennen van de doelgroep	Het stimuleren en motiveren van studenten tot het nemen van verantwoordelijkheid voor eigen leerproces Kennen van de doelgroep
Expert op het gebied van het vak en leerprocessen	Vakinhoudelijk adviseren	Modelleren: demonstreren van het leerproces Instrueren	Modelleren	Overdragen kennis kwalificatiedossier aan werkmeester		Beheersen van actuele kennis van het beroep: uitvoering en achterliggende concepten Beheersen van kennis van fasen in het leerproces
Producent				Producers/diensten verlenen Samenwerken met medewerkers bedrijfsleven	Samenwerken met medewerkers bedrijfsleven	
Teamlid	Samenwerken	Samenwerken	Samenwerken	Samenwerken	Samenwerken Reflecteren op elkaars werk Bevorderen van een lerende cultuur	

bevorderen van een lerende en ondersteunende cultuur (DTI, 2007). Om deze nieuwe rollen te kunnen vervullen, dienen de leermeesters de bijbehorende competenties te beheersen. Het is aan te nemen dat de docent ondersteund dient te worden om het gewenste beheersingsniveau hiervan te behalen. Dit kan door hen de gelegenheid te bieden zich te professionaliseren.

1.5 Professionalisering van docenten

Professionaliseren kan gezien worden als leren, dat is gericht op verbetering van de uitvoering van het beroep (Teurlings & Uerz, 2009). Het dient te leiden tot verandering en uitbreiding van de bestaande routines, zodat voldaan kan worden aan de veranderde eisen van het beroep. In deze paragraaf zal gekeken worden naar vier verschillende vormen van en manieren waarop docenten leren in de context van een onderwijsvernieuwing.

1.5.1 Vormen van leren

Bolhuis en Simons (2001) noemen vier vormen waardoor er geleerd wordt, namelijk leren door ervaring, sociale interactie, theorie en kritische reflectie. *Ervaringsleren* is een belangrijke vorm van leren, want hierdoor worden beroepsvaardigheden, -kennis, en -houdingen geleerd. Het kan door mee te maken (passief), door zelf te doen (trial and error), of door het observeren van experts. Wat geleerd wordt door ervaring is vaak impliciet en dient geëxpliciteerd te worden om het te waarderen en te delen met anderen. Ervaringsleren hoeft niet doelgericht te zijn, maar het kan wel doelgericht ingezet worden. *Leren door sociale interactie* is leren waarin de interactie tussen mensen centraal staat. Het kan onder andere door samenwerken, discussie en dialoog. Dit leren doet zich, net als ervaringsleren, voor in vele situaties, zonder dat er sprake is van een vooropgezet doel. Bij leren door ervaring en sociale interactie zijn de leerresultaten niet altijd de gewenste. Daarom is het aan te bevelen dit leren te richten op vooraf gestelde doelen. *Leren door theorie* is het zich eigen maken van gecodificeerde kennis, door middel van bijvoorbeeld cursussen, vakliteratuur en handboeken. Hierna zal deze kennis vertaald dienen te worden naar de praktijk. Dit lukt niet altijd, en dan is deze kennis weinig effectief. Theoretische kennis kan leiden tot misconcepties: het verkeerd begrijpen en duiden van informatie. Het is wel noodzakelijk, omdat niet alle kennis en vaardigheden geleerd kunnen worden door ervaring en sociale interactie. Met deze vormen van leren dient het verbonden te worden om effectief te kunnen zijn in de beroepspraktijk. Als laatste noemen Bolhuis en Simons (2001) *het leren door kritische reflectie*. Dit komt tot stand door zichzelf en elkaar vragen te stellen. Dit leren kan er toe leiden dat er naast verdieping en verbreding door theorie, ook ruimte komt voor vernieuwing en het ter discussie stellen van vanzelfsprekendheden.

Deze vier vormen van leren kunnen plaatsvinden op individueel en collectief niveau en zijn niet altijd helder van elkaar te scheiden, bijvoorbeeld door sociale interactie worden ervaringen opgedaan waarvan ook geleerd wordt.

1.5.2 Manieren van leren

In de bestudeerde literatuur is overeenstemming over de manieren waarop docenten leren (Bolhuis, 2001; Eraut, 2004; Glaudé, van Eck, Oud & Verbeek, 2008; Henze, van Driel & Verloop, 2009; Hodkinson & Hodkinson, 2005; Scribner, 1999; Tynjälä, 2008), namelijk zowel individueel en collectief als op formele en informele wijze. In tabel 1.2 worden deze manieren van leren met voorbeelden weergegeven.

Tabel 1.2. Leren van docenten

	Individueel	Collectief
Formeel	Leren door theorie: zelfstudie, opleiding, workshops/conferenties	Leren door theorie: teamtrainingen, workshops, conferenties
Informeel	Leren door ervaren en kritische reflectie: experimenteren, zelfreflectie	Leren door sociale interactie en kritische reflectie: samenwerken, intervisie

Bij een onderwijsvernieuwing dienen individueel en collectief leren met elkaar verbonden te worden, want dan zijn docenten in staat om individueel en gezamenlijk het werk te verbeteren (Hermanussen, Teurlings & Van der Neut, 2007). Het leren kan meer of minder (in)formeel zijn, het onderscheid hier tussen is niet scherp af te bakenen. Het kan gezien worden als een continuüm met aan het ene einde het meest formele leren, namelijk het opleiden door een onderwijsinstelling, aan het andere einde bevindt zich het meest informele, namelijk het leren door ervaring. Hiertussen bevinden zich allerlei vormen, die meer of minder formeel zijn, zoals bijvoorbeeld werkbijeenkomsten, coaching en mentoring. In figuur 1.1 wordt dit continuüm weergegeven met voorbeelden van soorten leeractiviteiten.

Informeel leren		↔		Formeel leren	
Al doende leren	Reflectie Intervisie Feedback	Community of Practice	Studiedagen Na- en bij- scholing	Cursus, Workshop	Training Opleiding

Figuur 1.1. Soorten leeractiviteiten op een continuüm tussen informeel en formeel leren

Bij een onderwijsvernieuwing wordt het meest geleerd op collectieve informele wijze: door de uitvoering van het werk maken de meeste docenten zich de nieuwe rollen gezamenlijk meester (Lankveld & Volman, 2009). Het onderwijsconcept *gesitueerd leren* lijkt hierdoor op

docenten van toepassing te zijn. Een risico van dit concept in de context van het leerwerkbedrijf is, dat er geen experts aanwezig zijn. De meeste docenten hebben geen ervaring met CGO in een leerwerkbedrijf, omdat het een vernieuwing betreft. Dit kan betekenen dat het leren van de leermeesters een ongewenste richting opgaat, zeker als men geen goed gedeeld beeld heeft wat competenties zijn, men niet overtuigd is van de waarde van deze vorm van leren voor studenten en de innovatie van bovenaf opgelegd wordt. Het is daarom van belang met dit aspect rekening te houden en ook gebruik te maken van collectief formeel leren.

Om het leren van docenten effectief te doen zijn, is het van belang dat er gebruik gemaakt wordt van verschillende vormen en manieren van leren. Door het leren door ervaring en sociale interactie doelgericht in te zetten en dit te verbinden met het leren door theorie en kritische reflectie kan men tot betere resultaten te komen. Bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten dient hiermee rekening te worden gehouden.

1.6 Effectieve professionaliseringsactiviteiten

Effectieve professionalisering leidt tot verandering van gedrag en tot verbetering van de studentresultaten. De activiteiten die hiervoor ingezet worden, dienen aan bepaalde kenmerken te voldoen. In deze paragraaf worden twee indelingen van kenmerken van effectieve professionalisering besproken.

Leliveld (2009) heeft naar aanleiding van twee reviewartikelen een inventarisatie gemaakt van kenmerken van effectieve professionalisering en benoemt er 38. Hoe meer een professionaliseringsactiviteit voldoet aan deze kenmerken, hoe groter de effectiviteit. Ze verdeelt deze kenmerken in inhoudelijke, contextuele, organisatorische en proceskenmerken. Een voorbeeld van een inhoudelijk kenmerk is *het heeft de analyse van de behaalde studentresultaten als uitgangspunt*, een contextueel kenmerk is *het vindt plaats op het eigen werk*, een organisatorisch kenmerk is *het aangeboden onderwijs kan als voorbeeld dienen voor het eigen onderwijs*, en een proceskenmerk is *een goede relatie tussen collega's wordt erdoor bevorderd*.

Garet, Porter, Desimone, Birman en Suk Yoon (2001) komen tot een andere indeling op basis van hun kwantitatief onderzoek naar kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten onder 1027 wis- en natuurkunde docenten. Zij benoemen drie structurele (type activiteiten, duur van het traject en gezamenlijk deelnemen als team) en drie kernkenmerken (inhoud, actief leren en samenhang) die een positieve invloed hebben op de effectiviteit. Deze kenmerken beïnvloeden elkaar wederzijds. Allereerst de structurele kenmerken. Het *type activiteit* is van invloed op het effect. Formele activiteiten als workshops, conferenties zijn minder effectief dan bijvoorbeeld meer informele als studiegroepen, mentoring en

coaching. Als tweede wordt genoemd de *duur van de activiteit*. Langdurende activiteiten blijken effectiever zijn dan kortere, omdat deze de mogelijkheid bieden tot dieper ingaan op de inhoud en het tussentijds oefenen van het geleerde. Hierbij is het type activiteit van minder invloed, zowel formele als informele zijn effectiever als ze langduriger zijn. Als derde wordt genoemd het gezamenlijk als *team* deelnemen aan de activiteit. Dit is van meer invloed op de dagelijkse praktijk dan individuele trajecten. Tijdens de activiteit kan het werk besproken worden en het geleerde is beter te implementeren. Als eerste kernkenmerk wordt genoemd *de inhoud* van de activiteit. Als de nadruk ligt op vakinhoud gekoppeld aan de daarbij behorende didactiek is de activiteit meer effectief dan wanneer dit niet het geval is. Als tweede wordt de invloed van *actief leren* genoemd. Als docenten actief betrokken worden bij het leerproces, door bijvoorbeeld oefenen, observeren van expertdocenten en reflecteren, dan is de activiteit meer effectief. Als laatste wordt genoemd dat er *samenhang* dient te zijn in de activiteiten. Deze samenhang wordt bevorderd door doelgerichte collectieve activiteiten.

Voor de professionalisering van leermeesters in het leerwerkbedrijf betekent dit dat gekozen dient te worden voor zowel informele als formele langdurende trajecten, die passen bij het leerconcept *gesitueerd leren*. Deze dienen zoveel mogelijk in teamverband gevolgd te worden en aan te sluiten bij de dagelijkse praktijk.

1.7 Aanleiding voor en relevantie van het onderzoek

Door ROC A12 te Ede werd aan IVA beleidsonderzoek en advies te Tilburg gevraagd om een onderzoek uit te voeren naar de plaats van het leerwerkbedrijf *de Sapfabriek* binnen het onderwijs van de sector Techniek. ROC A12 was van mening dat het niet makkelijk was voor docenten om de Sapfabriek te implementeren in het onderwijs en dat de docenten een grote afstand voelden tot de Sapfabriek. Uit het IVA-onderzoek kwam echter naar voren dat de docenten vele mogelijkheden zagen en zich competent voelden. Hier is een discrepantie te bespeuren die mogelijk opgelost kan worden door te onderzoeken welke competenties en professionaliseringsactiviteiten de docenten nodig vinden om het concept vorm te kunnen geven en deze te vergelijken met literatuurgegevens. Omdat leerwerkbedrijven ook steeds meer in andere sectoren voorkomen, worden bij dit onderzoek ook docenten betrokken uit de sector Zorg.

De centrale vraag in dit onderzoek is:

Welke competenties en professionaliseringsactiviteiten hebben mbo-docenten uit de sectoren Zorg en Techniek, volgens eigen perceptie, nodig om als leermeester in een leerwerkbedrijf volgens het onderwijsconcept 'secondary apprenticeship' te kunnen functioneren en stemt dit

overeen met de in de literatuur vermelde noodzakelijke competenties en effectieve professionaliseringsactiviteiten?

Het antwoord op deze vraag wordt onderzocht door middel van de volgende deelvragen:

1. Welke competenties zijn vanuit de perceptie van de docenten noodzakelijk voor hun rollen binnen het leerwerkbedrijf?
2. Aan welke professionaliseringsactiviteiten hebben de docenten behoefte en geven zij de voorkeur voor het werken binnen het leerwerkbedrijf?
3. Welke verschillen zijn er te signaleren wat betreft de te beheersen competenties en de behoeften aan en voorkeuren voor professionaliseringsactiviteiten tussen de docenten van de sectoren Zorg en Techniek?

De verwachtingen ten aanzien van de uitkomsten van het onderzoek worden per deelvraag omschreven.

- Deelvraag 1: Uit het IVA-onderzoek (van Vijfeijken, Kat & van Nieuwenhuis, in ontwikkeling) bleek dat het onderwijs in de Sapfabriek niet vormgegeven werd volgens het concept *secondary apprenticeship* en toch voelden de leermeesters zich competent om dit onderwijs vorm te geven. Deze discrepantie kan veroorzaakt worden doordat de docenten een ander beeld hebben van het onderwijsconcept dan als bedoeld door het ROC. Het gevolg kan zijn dat ze vinden dat er niet veel meer van hen gevraagd wordt, dan ze altijd al deden (Waslander, 2007). Daarom kan verwacht worden dat de competenties die kenmerkend zijn voor het onderwijsconcept geen deel uit maken van de competenties die zij noodzakelijk achten.
- Deelvraag 2: Uit het IVA-onderzoek bleek eveneens dat de docenten geen professionaliseringsactiviteiten hadden gevolgd als voorbereiding op het werken in het leerwerkbedrijf en dat acht van de negen dit ook niet gemist hadden. Dit kan betekenen dat er door hen het meest geleerd werd door ervaring en sociale interactie. Er kan daarom verwacht worden dat de behoefte en voorkeuren liggen bij informele activiteiten waarbij op deze wijze geleerd wordt (Glaudé et al., 2008; Lankveld & Volman, 2009).
- Deelvraag 3: De werkprocessen binnen de sectoren Zorg en Techniek verschillen van elkaar (Huisman et al., 2010). Binnen Zorg wordt gewerkt met mensen en is de beroepsbeoefenaar zelf een instrument in het proces, binnen Techniek wordt gewerkt met levenloze dingen en is de werknemer gedeeltelijk beheersers van het proces. Het kan daarom verwacht worden dat bij Zorg andere competenties noodzakelijk worden geacht dan bij Techniek. Dit kan van invloed zijn op de behoefte aan en voorkeuren voor professionaliseringsactiviteiten. Verwacht kan daarom worden dat er verschillen zijn te constateren tussen de zorg- en techniekdocenten.

Relevantie van het onderzoek

Zowel nationaal als internationaal wordt algemeen erkend dat het beroepsonderwijs van groot belang is voor de huidige kennismaatschappij (Singh, 1998). De technologische veranderingen in het bedrijfsleven gaan zo snel, dat dit voor het onderwijs vrijwel niet bij te houden is. Het beroepsonderwijs zal toekomstige werknemers dienen af te leveren, die in staat zijn om zich aan te passen aan snelle veranderingen en voorbereid zijn op een 'leven lang leren', het creatief oplossen van complexe problemen en samenwerken. Dit kan door middel van een onderwijsinnovatie als het leerwerkbedrijf. De docenten zullen echter bekwaam dienen te zijn om het onderwijs hierbinnen vorm te geven. De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (CPOO, 2008) stelt dat mogelijk één van de oorzaken van het niet succesvol zijn van onderwijsinnovaties is, een kloof tussen het huidige en gewenste beheersingsniveau van de benodigde competenties van docenten. De wetenschappelijke waarde van dit kleinschalige onderzoek is dat het enige informatie geeft over wat docenten noodzakelijke competenties vinden om een onderwijsvernieuwing als een leerwerkbedrijf vorm te geven en welke ondersteuning zij daarbij nodig hebben en wensen. Hierover is nog weinig bekend.

De maatschappelijke waarde is gelegen in het feit dat het leren in een leerwerkbedrijf mogelijk voortijdig schooluitval kan voorkomen. Het huidige mbo kent veel studenten die geen diploma behalen. Hierdoor gaan er potentiële werknemers verloren voor de arbeidsmarkt, die wel hard nodig zijn. Het leerwerkbedrijf is een onderwijsvorm die bij deze doelgroep past, met name voor N 1 en 2 (Ritzen, 2004). Als het concept niet uit de verf komt, doordat docenten niet in staat zijn het vorm te geven, kan dit een negatieve invloed hebben op het voortijdig schoolverlaten. En dat is een groot maatschappelijke probleem. Daarnaast kan dit onderzoek aandachtspunten opleveren voor andere ROC's die overwegen om een leerwerkbedrijf te starten.

2. Methode

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, is een kwalitatief beschrijvende multicasesstudie uitgevoerd met twee cases (Oost & Markenhof, 2002). De cases zijn mbo-docenten die opleiden voor 1) de sector Zorg en 2) de sector Techniek. Er is gekozen voor een casestudie omdat de benodigde competenties en de professionaliseringsbehoeften mede bepaald worden door de context van het dagelijks werk en daarom binnen die context onderzocht dienen te worden (Yin, 2009). Daarnaast is het leerwerkbedrijf een betrekkelijk nieuw fenomeen, waarnaar weinig eerder onderzoek is verricht en dan is een kwalitatief beschrijvend onderzoek een passende keuze (Oost & Markenhof, 2002).

2.1 Respondenten en leerwerkbedrijven

Deze paragraaf beschrijft criteria voor deelname aan het onderzoek, respondentgegevens en variabelen ten aanzien van de leerwerkbedrijven.

Om deel te kunnen nemen aan dit onderzoek, dienden de docenten te voldoen aan de volgende criteria:

- De docenten werkten met een onderwijsconcept waarbij leren en werken met elkaar verweven werden.
- De docenten hadden in de uitvoering van hun werk regelmatig contact met medewerkers uit de bedrijven, die optraden als werkmeester in het leerbedrijf.

Doordat in dit onderzoek aangesloten werd bij een onderzoek van IVA naar de mogelijkheden die techniekdocenten zien voor het onderwijs in de Sapfabriek, werden de deelnemers daarvan benaderd om deel te nemen aan dit vervolgonderzoek. Om verbreding te krijgen naar meer sectoren dan alleen Techniek, werden docenten van de sector Zorg van ROC A12 uitgenodigd om mee te werken. Daarnaast deden twee zorgdocenten mee van andere ROC's die geworven zijn via het netwerk van de onderzoeker.

2.1.1 Kenmerken van de respondenten

De onderzoeksgroep bestaat uit zes docenten die werken bij een leerwerkbedrijf binnen de sector Zorg en zeven docenten die werken bij het leerwerkbedrijf de Sapfabriek binnen de sector Techniek. Van de zes zorgdocenten zijn vijf vrouw. De leeftijd varieert: één docent tussen de 26 en 35 jaar, twee docenten tussen de 35 en 45 jaar, en drie docenten tussen de 46 en 55 jaar. De docenten hebben gemiddeld zestien en half jaar gewerkt in het beroep waarvoor ze opleiden, variërend van vijf tot 29 jaar. Hun ervaring als docent in het mbo is gemiddeld acht jaar, variërend van vijf tot elf jaar. Vijf docenten zijn betrokken bij opleidingen van N 3 en 4, één docent geeft ook les aan N 2. Alle docenten geven les aan de beroepsopleidende - (BOL) en beroepsbegeleidende leerweg (BBL), drie ook aan een duaal traject, waarbij de studenten twee dagen per week naar school gaan en drie dagen werken in de beroepspraktijk. De inzet bij het leerwerkbedrijf varieert van 0.11 tot 0.05 fte, dit is tussen de 22 en 5% van hun totale inzet in fte's.

Onder de zeven techniekdocenten zijn twee vrouwen en vijf mannen. De leeftijdsamenstelling is als volgt: één docent tussen de 26 en 35 jaar, twee docenten tussen de 36 en 45 jaar, één docent tussen de 46 en 55 jaar en drie docenten waren 56 jaar of ouder. De vier docenten die komen uit het beroep waarvoor ze opleiden, hebben daar gemiddeld negen jaar gewerkt, de andere drie zijn een docent wis- en natuurkunde, Engels, en chemie en biologie. De ervaring van de docenten in het mbo is gemiddeld twaalf en een half jaar,

variërend van vier tot 26 jaar. Vijf docenten zijn alleen betrokken bij de BOL, één bij de BBL en één bij een BOL- en dualtraject. De inzet bij het leerwerkbedrijf varieert van 0.2 tot 0.1 fte, dit is tussen de 20 en 10% van de totale inzet in fte's. De docent Procestechniek (0.15 fte) is speciaal voor de opleiding Procestechniek benoemd en werkt voor de rest van haar inzet als freelance docent bij verschillende bedrijfsopleidingen. In tabel 2.1 wordt een overzicht gegeven van de respondentgegevens.

2.1.2 Overzicht leerwerkbedrijven

De zes zorgdocenten zijn betrokken bij de opleidingen Verzorging (Vz) en Verpleegkunde (Vp) van drie Regionale Opleidingscentra (ROC) en de leerwerkbedrijven zijn verschillende, namelijk twee verpleegafdelingen in een regionaal ziekenhuis, een woonafdeling voor geriatrische bewoners, een somatische afdeling in een verpleegtehuis en een thuiszorgafdeling. De leerwerkbedrijven zijn gesitueerd in een bestaande instelling. De afdeling of wooneenheid is ingericht als leerwerkbedrijf, wat betekent dat studenten van verschillende niveaus er gezamenlijk voor verantwoordelijk zijn. In de sector Zorg wordt het leerwerkbedrijf gebruikt als BPV-plaats. De niveaus van de studenten variëren van N 2 tot en met N 5. De begeleiding wordt gegeven soms alleen door de eigen docent, soms ook door docenten van andere betrokken instellingen.

De zeven techniekdocenten zijn verbonden aan vier verschillende opleidingen, namelijk Procestechniek (PT), Mechanical Design en Engineering (MD&E), Elektro van één ROC en Food van een Agrarisch Opleidings Centrum (AOC) en het leerwerkbedrijf is de Sapfabriek. Deze is opgezet als een nieuw bedrijf en voor bedrijfsvoering en productie zijn eveneens studenten van verschillende niveaus gezamenlijk verantwoordelijk. Bij Techniek wordt het leerwerkbedrijf soms voor de hele, soms voor een deel van de opleiding en soms alleen voor de BPV ingezet. De niveaus van de studenten variëren van N 1 tot en met N 5. De begeleiding wordt gegeven door docenten van de eigen opleiding aan de eigen studenten en door hbo-studenten. In tabel 2.2 wordt een overzicht gegeven van deze variabelen ten aanzien van de leerwerkbedrijven.

2.2 Procedure van dataverzameling

In deze paragraaf wordt een verantwoording gegeven van de wijze van dataverzameling. Er werd gebruik gemaakt van meerdere bronnen van dataverzameling, namelijk: oriënterende interviews en bezoeken, en een gestructureerd interview, waar binnen gebruik gemaakt werd van verschillende technieken, namelijk open vragen, stellingen en een behoefte- en voorkeurpeiling.

Tabel 2.1 Overzicht van de respondentgegevens

Case	Respon- dent	Leeftijds- categorie	Geslacht	Werkzaam bij de opleiding	Ervaring in mbo- als docent in jaren	Ervaring in het beroep in jaren	Les aan de volgende niveaus in leerwerkbedrijf	Les aan de volgende leerwegen in leerwerkbedrijf	Inzet in fte in leerwerk bedrijf	% inzet in fte van volledige inzet
Z	1	46 - 55 jaar	vrouw	VZ	6	29	N 2, 3,	BOL, BBL, Duaaltraject	0.1	20
Z	2	46 - 55 jaar	vrouw	VZ	8	26	N 3, 4	BOL, BBL, Duaaltraject	0.1	12.5
Z	3	26 - 35 jaar	vrouw	VZ	8	6	N 3, 4	BOL, BBL, Duaaltraject	0.11	22
Z	4	46 - 55 jaar	man	VZ	11	19	N 3, 4	BOL/BBL	0.05	5
Z	5	36 - 45 jaar	vrouw	VP	5	15	N 3, 4, 5	BOL/BBL	0.05	10
Z	6	36 - 45 jaar	vrouw	VP	10	5	N 3, 4	BOL/BBL	0.05	6.6
T	7	56 jaar en ouder	man	PT en MD&E	23	nee	N 1, 2, N 3, 4	BOL	0.1	10
T	8	56 jaar en ouder	man	PT	8	nee	N 1, 2	BOL	0.1	10
T	9	36 - 45 jaar	vrouw	PT	5	12	N 1, 2	BOL	0.15	Niet bekend
T	10	26 - 35 jaar	man	Electro	4	10	N 2, 3, 4	BOL, dual traject	0.2	20
T	11	56 jaar en ouder	man	MD&E	16	7	N 1, 2	BBL	0.1	12.5
T	12	36 - 45 jaar	vrouw	Food	6	8	N 3, 4	BOL	0.2	33.3
T	13	46 - 45 jaar	man	Food	26	nee	N 3, 4	BOL	0.1	11.5

Tabel 2.2 Variabelen ten aanzien van de leerwerkbedrijven en hun positionering binnen het onderwijs

Leer werk bedrijf	Case	Soort Leerwerkbedrijf	Opleiding en niveau	Plaats van de leeromgeving	Plaats in opleiding	Niveau (N) van studenten in het leerwerkbedrijf	Begeleiding vanuit de onderwijsinstelling(en) door docenten van het
1	Z	Geriatrische woonafdeling	VZ, N 3	In beroepspraktijk	BPV	N 2 en 3	mbo van de eigen studenten
2	Z	Somatisch verpleegafdeling	VZ, N 3		BPV	N 2, 3, 4 en 5	hbo en mbo van alle studenten, ongeacht het niveau
3	Z	Thuiszorg	VZ, N 3		BPV	N 3	mbo van de eigen studenten
4	Z	Verpleegafdeling Chirurgie	VP, N 4		BPV	N 4 en 5	mbo van de eigen studenten
5	Z	Verpleegafdeling Algemene Chirurgie	VP, N 4		BPV	N 4 en 5	hbo en mbo van alle studenten, ongeacht het niveau
6	T	De Sappabriek	PT N 1 en 2	In nieuw bedrijf	Hele opleiding	N 1, 2, 3, 4, 5	mbo van de eigen studenten
			Electro N 3 en 4		Delen van de opleiding + BPV	N 1, 2, 3, 4, 5	mbo van de eigen studenten
			MD&E N 1 en 2		Delen van de opleiding + BPV	N 1, 2, 3, 4, 5	mbo van de eigen studenten
			Food N 3 en 4		Delen van de opleiding + BPV	N 1, 2, 3, 4, 5	mbo van de eigen studenten

2.2.1 Oriënterende interviews en bezoeken

Deze interviews werden uitgevoerd met negen docenten uit de sector Techniek door onderzoekers van IVA met medewerking van de schrijver van dit artikel. De interviews duurden een uur en werden afgenomen in de periode februari - maart 2010 op de locatie waar de docenten werkten. In deze interviews werden de docenten bevraagd over de mogelijkheden die zij zagen om het leerwerkbedrijf in te zetten in hun onderwijspraktijk. Ook werd gevraagd of de docenten zich competent voelden in het vormgeven van het onderwijsconcept en of zij behoefte hadden aan professionalisering.

Er werden oriënterende bezoeken gebracht aan vier leerwerkbedrijven in de periode januari - maart 2010 om een beeld te krijgen van de context waarbinnen de leermeesters werkten. Er werd gesproken met twee leidinggevenden en drie werkmeesters. Er werden twee lessen van de opleiding Procestechiek, een presentatie en intervisiebijeenkomst van studenten Verzorging en Verpleging bijgewoond.

2.2.2 Gestructureerde interviews

Het gestructureerde interview (bijlage 1) is gebaseerd op vragenlijsten/artikelen van Garet en collega's (2001), Hermanussen en collega's (2007), Leliveld (2007), Ritzen (2004), en Teurlings en Uerz (2009) en op een overzicht van professionaliseringsactiviteiten dat ontwikkeld is voor ROC A12 (Moesker, 2009; bijlage 2). Het instrument bestond uit A) een algemeen deel, de respondentgegevens, B) open vragen over de benodigde competenties voor de verschillende rollen, C) stellingen over de competenties, gebaseerd op de literatuur, D) open vragen over gevolgde professionaliseringsactiviteiten ter voorbereiding op het werken in het leerwerkbedrijf, en de behoefte aan professionalisering, E) stellingen waarmee de behoefte aan professionaliseringsactiviteiten werd gepeild en F) een lijst met kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten waarbij de docenten hun voorkeur aan konden geven. De opbouw van het gestructureerde interview staat vermeld in tabel 2.3.

Verantwoording per onderdeel van het gestructureerde interview

Per onderdeel van het gestructureerde interview wordt een verantwoording gegeven van de gemaakte keuzes. In deel A werd gevraagd naar gegevens als domein, leeftijd, onderwijs- en werkervaring en inzet. Door deze gegevens kunnen er mogelijke vergelijkingen getrokken en verschillen geconstateerd worden tussen de sectoren.

In deel B werd gevraagd naar de benodigde competenties voor de rol van onderwijsontwikkelaar, begeleider en samenwerkend teamlid. De rol begeleider werd uitgesplitst naar begeleider van studenten *en* van werkmeesters, omdat uit de oriënterende interviews bleek dat de docenten dit als verschillende rollen ervaren. Om de docenten niet te overvragen, werd gevraagd naar de competenties voor twee rollen waarin ze zich het meest

Tabel 2.3. Opbouw gestructureerd interview

Deel	Onderwerp	Aantal vragen	Soort vragen	Bron
A	Respondentgegevens	9	Gesloten	Ritzen, 2004
B	Benodigde competenties per rol	3	Open	
C	Gedrag behorend bij de competenties	30	Stellingen	Teurlings & Uerz, 2009 Hermanussen et al, 2007
D	Gevolgde professionaliseringsactiviteiten als voorbereiding op het werken binnen het leerwerkbedrijf	6	Open	
E	Behoeftte aan professionaliseringsactiviteiten gericht op de rollen van leermeester	19	Stellingen	Moesker, 2009
F	Voorkeuren voor effectieve professionaliseringsactiviteiten	15	Kenmerken	Garet et al, 2001; Leliveld, 2007

herkenden. Bij twee respondenten werd gekozen voor het bespreken van één rol, bij één vanwege de tijd, bij de ander omdat zij zich in geen van de andere rollen herkende. De rol *vakexpert* werd toegevoegd door een techniekdocent, omdat hij het van essentieel belang vond dat de leermeester vakinhoudelijk goed op de hoogte moet zijn van het werkproces en de actuele ontwikkelingen binnen het vakgebied. Het bleek dat zijn invulling van de rol *vakexpert* overeenkwam met de rol *onderwijsontwikkelaar* en daarom zijn de resultaten opgenomen bij deze rol. Om te bepalen of er overeenstemming was over de inhoud van begrippen werd gevraagd het gedrag te benoemen dat volgens de docent hoorde bij deze competenties. Eveneens werd gevraagd welke competenties de docenten misten, om vanuit een ander perspectief de benodigde competenties te destilleren. Bij de afname werd nadrukkelijk gevraagd naar competenties die binnen een leerwerkbedrijf een hoger of ander beheersingsniveau vereisten dan binnen de reguliere setting.

In deel C waren per rol stellingen geformuleerd op gedragsniveau, zoals bijvoorbeeld: 'Doordat ik de theorie af stem op de leervragen van de studenten, heeft dit als gevolg dat ik flexibel omga met de volgorde van de te behandelen leerstof'. De docent kon kiezen uit eens, oneens of niet van toepassing. De bedoeling was om competenties te verhelderen waaraan niet gedacht was tijdens de open vragen en om informatie te verzamelen over de rollen die niet waren gekozen. Als de docent het eens was met de stelling, werd gevraagd een voorbeeld van dat gedrag te benoemen om te voorkomen dat er sociaal wenselijke antwoorden werden gegeven. *Oneens* met de stelling betekende dat het gedrag niet vertoond werd, het hoefde niet te betekenen dat de docent het niet wenselijk vond.

In deel D werd gevraagd naar de gevolgde formele professionaliseringsactiviteiten als voorbereiding op het werken in een leerwerkbedrijf en de behoefte aan toekomstige professionaliseringsactiviteiten om het werk te verbeteren. *Formeel* werd hier breed opgevat, ook het ontwerpen van onderwijsproducten onder leiding van een deskundige werd hieronder verstaan. Het doel was om na te gaan of de docenten ook ondersteund waren in het vormgeven van dit onderwijs, of ze het gemist hadden en welke professionaliseringsactiviteiten ze wilden gaan volgen in de toekomst.

In deel E werd, om te bepalen aan welke professionaliseringsactiviteiten de docenten behoefte hadden, gevraagd antwoord te geven op de vraag: ik heb behoefte aan...? Ook werd gevraagd voor welke rol deze behoefte gold, omdat bepaalde activiteiten passen bij een bepaalde rol. Bijvoorbeeld voor de rol van *het begeleiden van studenten* is intervisie mogelijk een meer effectieve activiteit dan het lezen van vakbladen hierover. Omdat de docenten het soms moeilijk vonden om specifiek per rol aan te geven waar de behoefte per activiteit het hoogst was, werd in een aantal gevallen aangegeven dat de activiteit ingezet werd voor het verbeteren van vakinhoud of voor het didactisch handelen in de klas.

In het deel F werd op basis van de kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten gevraagd naar de voorkeuren van de docenten. Er kon een cijfer tussen 1 en 5 gegeven worden van *helemaal geen voorkeur* tot *heel veel voorkeur*. Hiervoor is gekozen om te bepalen of de docenten de voorkeur geven aan professionaliseringsactiviteiten die deze kenmerken bevatten. In de analyse werden de scores 4 en 5 samengenomen en werd gekeken naar de frequenties van de voorkeuren.

2.2 Afname interviews

De interviews duurden een uur en werden afgenomen op de locatie waar de leermeesters werkzaam waren, in de periode april - mei 2010. Omdat het moeilijk kon zijn voor docenten om competenties te benoemen, was er tijdens de afname een lijst met SBL-competenties (bijlage 3) aanwezig waarvan de docenten gebruik konden maken als zij dit wensten. Twee zorg- en twee techniekdocenten hebben hiervan gebruik gemaakt. De interviews zijn opgenomen op video en na afloop getranscribeerd. Daarna werden de uitgewerkte interviews aan de respondenten voorgelegd met het verzoek om aanvullingen te geven of wijzigingen aan te brengen als zij dat nodig achtten. Door negen van de dertien respondenten, dit is 69%, werden de uitgewerkte interviews bevestigd binnen de gestelde termijn van twee weken. Een techniekdocent heeft aanvullingen gegeven, er zijn geen wijzigingen in aangebracht.

2.3 Analyse van de data

De analyse startte nadat de gestelde termijn voor bevestiging verstreken was. Er werd gebruik gemaakt van cross-analyse (Yin, 2009). De interviews werden per case per onderdeel van het instrument geanalyseerd en daarna met elkaar vergeleken.

Voor de open vragen werd open en axiaal gecodeerd op thema. De thema's waren de genoemde competenties en genoemde professionaliseringsactiviteiten. Dit coderen werd twee keer uitgevoerd met een tussenperiode van twee dagen. Bij het onderdeel professionaliseringsactiviteiten werd duidelijk dat geen enkele docent een activiteit ter voorbereiding had gevolgd, daarom vond daar een inventarisatie van de wensen plaats. Bij het selectief coderen werd voor de competenties de indeling van de SBL-competenties gehanteerd. Bij de tweede analyse werden enkele wijzigingen aangebracht bij de indeling, zoals bijvoorbeeld de plaatsing van *flexibiliteit*.

Voor de stellingen over de competenties vond een inventarisatie plaats. De scores werden per case geïnventariseerd. Door middel van kleurenschema's werd binnen elke case gekeken naar overeenkomsten en verschillen, daarna werden de cases met elkaar vergeleken.

De uitkomsten uit de behoefte- en voorkeurpeiling werden geïnventariseerd en frequenties werden met elkaar vergeleken. Daarna werden de cases met elkaar vergeleken. Hierna werden conclusies getrokken en konden de onderzoeksvragen worden beantwoord. Door binnen het interview gebruik te maken van zowel open vragen als stellingen, kon gekeken worden of de data congruent waren. Met de onderzoekers van IVA zijn de analysemodellen en de resultaten besproken.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk komen eerst de resultaten van de oriënterende interviews aan de orde, daarna volgen de resultaten van de gestructureerde interviews. Deze worden per case gerapporteerd op basis van de deelvragen 1 en 2 in de subparagrafen 3.2 en 3.3. In 3.4 vindt een vergelijking van de cases plaats en in 3.5 wordt de eindconclusie beschreven

Bij de bespreking van de resultaten wordt enkel ingegaan op datgene wat opvalt per case, zoals: wat verstaat men onder een rol, wat wordt specifiek bedoeld met een bepaalde competentie (onderdeel) of waarom is het binnen de context van de case van belang.

De gegeven antwoorden op de vraag 'welke competenties zijn er nodig voor de rol van?' zijn meestal onderdelen van een competentie, namelijk kennisgebieden, vaardigheden of een houding. Soms wordt genoemd de benodigde kennis zoals *vakkennis*, soms een

vaardigheid, bijvoorbeeld *goed kunnen luisteren*, soms een houdingsvaardigheid, bijvoorbeeld het luisteren met een *open mind*.

Een volledig overzicht van de resultaten per case worden vermeld in de tabellen 3.1: frequenties van de genoemde competenties per rol, 3.2: de behoefte aan collectieve en individuele activiteiten voor alle rollen gezamenlijk, 3.3: de behoefte aan collectief - en 3.4: aan individueel leren per rol, en in figuur 3.1: de frequenties in percentages van de voorkeuren aan effectieve professionaliseringsactiviteiten, op de pagina's 32 tot en met 36.

3.1 Oriënterende interviews

Uit de oriënterende interviews met negen techniekdocenten kwam naar voren dat de docenten vele mogelijkheden zagen voor het leerwerkbedrijf in hun onderwijs (van Vijfeijken et al, in ontwikkeling). Ze gaven aan dat zij achter het onderwijsconcept stonden en zich competent voelden om het onderwijs op deze wijze vorm te geven. Geen van de docenten had als voorbereiding op het werken in het leerwerkbedrijf een professionaliseringsactiviteit gevolgd en acht docenten vonden dit ook niet nodig. De docenten van de verschillende opleidingen werkten niet samen en iedere opleiding gaf een eigen invulling aan het concept. De docenten herkenden zich het meest in de rollen onderwijsontwikkelaar, begeleider van studenten en samenwerkend teamlid. In de rol van begeleiden van werkmeesters herkenden acht van de negen docenten zich niet. Omdat vanuit de literatuur deze rol van belang werd gevonden, werd deze wel meegenomen in de gestructureerde interviews. Van deze respondenten deden er zes mee met dit vervolgonderzoek.

3.2 Case Zorg

In deze paragraaf worden de resultaten van de oriënterende bezoeken en de gestructureerde interviews beschreven van de zorgdocenten.

3.2.1 Oriënterende bezoeken

Uit de gesprekken die gevoerd zijn tijdens de oriënterende bezoeken met een leidinggevende en twee werkmeesters van leerwerkbedrijf 5 en een werkmeester van leerwerkbedrijf 1, komt naar voren dat er ten aanzien van invulling van het onderwijsconcept verschillen te constateren zijn. Opvallend was dat het leerwerkbedrijf 5 direct gestart was met studenten van alle niveaus en de leerwerkbedrijven 1, 3 en 4 geleidelijk aan gestart waren met één niveau. Bij leerwerkbedrijf 5 worden werkmeesters begeleid door hen een training *coachingsvaardigheden* te laten volgen en met hen te reflecteren op de gegeven

begeleiding, bij de andere wordt er vanuit gegaan dat, als werkmeesters in staat zijn tot BPV-begeleiding, zij ook in staat zijn te functioneren als werkmeester. Bij beide leerwerkbedrijven komt naar voren dat een goede communicatie met de onderwijsinstellingen van belang is en dat het concept staat of valt met de betrokken leer- en werkmeesters. Uit de bijgewoonde bijeenkomsten komt naar voren dat er verschillen te constateren zijn tussen overtuigingen, zoals besproken tijdens het gestructureerde interview, en het daadwerkelijk vertoonde gedrag, bijvoorbeeld het niet op positieve wijze praten over collega's in het bijzijn van studenten of het overdragen van de verantwoordelijkheid voor het leerproces aan de studenten.

3.2.2 Benodigde competenties per rol

In deze subparagraaf worden de genoemde competenties per rol besproken. Op de resultaten van de stellingenlijst wordt na de bespreking van de genoemde competenties ingegaan.

Onderwijsontwikkelaar

De rol *onderwijsontwikkelaar* is gekozen door vier docenten en er wordt onder verstaan zowel het vooraf ontwerpen van onderwijsproducten als het ter plekke aanpassen van het onderwijs aan het moment. Bij *ontwerpen van onderwijsproducten* wordt gedacht aan het voorbereiden en invullen van klinische lessen, die aansluiten bij de leervragen van de studenten van verschillende niveaus. Bijvoorbeeld als er een bepaald ziektebeeld voorkomt of als er nieuwe methodieken worden geïntroduceerd op de afdeling, dan wordt dit in de klinische les behandeld. Bij het *ter plekke aanpassen van het onderwijs* wordt gedacht aan het in staat en bereid zijn om het onderwijsprogramma te veranderen als de situatie dit vereist. Een docent noemde het voorbeeld, dat een intervisiebijeenkomst niet door kon gaan omdat één van de geriatrische bewoners terminaal was en daardoor een aantal studenten de afdeling niet kon verlaten. 'Dan moet je bereid zijn om iets anders te gaan doen op de afdeling, bijvoorbeeld meewerken of individueel gaan begeleiden'. *Flexibiliteit* en *werkveldgerichtheid*, een gedegen *kennis van het vakgebied en de werkvloer* worden hierbij als noodzakelijk genoemd. Bij de bespreking van de stellingen komt naar voren dat alle docenten *het organiseren van flexibel onderwijs* van belang vinden. De docenten denken dan aan het afstemmen van de theorie op de leervragen van de studenten, en het flexibel omgaan met de volgorde van de leerstof.

Begeleider van studenten

De rol *begeleider van studenten* is gekozen door alle docenten en er wordt onder verstaan: het achteraf individueel en collectief coachen en reflecteren. Als noodzakelijk geachte

competenties hiervoor worden genoemd *samenwerken en reflecteren met collega's* en het *samenwerken met het leerbedrijf*, waarbij een *flexibele houding* ten opzichte van het leerbedrijf noodzakelijk is. *Kennis van het vakgebied* en *de werkvloer* vinden de docenten van belang om beter te kunnen begrijpen wat de problemen zijn waartegen de studenten aanlopen. Het *begeleiden van individuen* wordt door twee docenten als veranderd ervaren: binnen het leerwerkbedrijf zijn studenten aanwezig van andere onderwijsinstellingen met verschillende niveaus. De docent dient vaardig te zijn in het individueel begeleiden van studenten die men niet kent en van niveaus waaraan geen les gegeven wordt. Eén docent geeft aan dat het *begeleiden van groepen* binnen een leerwerkbedrijf wezenlijk anders is dan in het reguliere onderwijs. Dit komt ook naar voren uit de stellingen. Hierbij wordt gedacht aan de niveauverschillen binnen de groep. Het *groepsgewijs reflecteren over de werkuitvoering* wordt door één docent toegepast. Vijf docenten zien dit als de taak van de werkmeesters.

Begeleider van werkmeesters

De rol *begeleider van werkmeesters* wordt gekozen door één docent en er wordt onder verstaan: het begeleiden en coachen van de werkmeesters. Als competenties noemt zij: *reflecteren op het werk samen met collega's (de werkmeesters)*, *empathisch vermogen* en het *hebben van een flexibele houding*. Zij reflecteert met de werkmeesters op de gegeven begeleiding aan de studenten omdat volgens haar 'het succes van een leerwerkbedrijf staat of valt met de werkmeesters, zij werken samen met de studenten en zij moeten daarvoor toegerust worden, want ze zijn er niet voor opgeleid'. *Empathisch vermogen* wordt belangrijk gevonden om zich in te kunnen leven in de situatie van de werkmeesters. Hiermee verbonden is het hebben van een *flexibele houding*, met name omdat het voorkomen van ongeplande situaties inherent is aan het werken in een zorginstelling. Wel vindt ze het nodig om de *eigen grenzen te bewaken*, met name wat betreft de tijd die voor begeleiden wordt ingezet. Zij is van mening dat de competenties die nodig zijn om werkmeesters te begeleiden niet wezenlijk verschillen van die voor het begeleiden van studenten. Uit de bespreking van de stellingen blijkt dat binnen de leerwerkbedrijven Zorg de werkmeesters worden begeleid door een praktijkopleider van de instelling. En dat vinden vijf van de zes docenten een goede taakverdeling.

Samenwerkend teamlid

De rol *samenwerkend teamlid* wordt gekozen door één docent en er wordt onder verstaan: het samen met werkmeesters van het leerwerkbedrijf en leermeesters van andere onderwijsinstellingen vorm geven van het onderwijs.

De docent noemt als competenties: *het overleggen over studenten, het openstaan voor feedback* en *het gezamenlijk organiseren van activiteiten*. Hierbij wordt een *flexibele houding* belangrijk gevonden, met name het rekening houden met de werkprocessen in het leerwerkbedrijf. Ze ontwikkelt door deze samenwerking een grotere betrokkenheid bij het leerwerkbedrijf. Als voorbeeld noemt ze het bezoeken van startbijeenkomsten van studenten op het leerwerkbedrijf in haar vrije tijd. Deze grotere betrokkenheid bevordert de communicatie met het leerwerkbedrijf. Zoals ze zei: 'je mailt of belt eerder, de lijntjes zijn gewoon korter'.

Uit de bespreking van de stellingen komt naar voren dat de docenten zich zagen als lid van het team van het leerwerkbedrijf, er wordt daar soms incidenteel, soms structureel overlegd met de werkmeesters en leermeesters van andere onderwijsinstellingen. Ook blijkt dat niet alle zorgdocenten samenwerken met collega's aan onderwijsontwikkeling. Omdat het leerwerkbedrijf als BPV-plaats ingezet wordt, maken de docenten gebruik van meerdere producten die al ontworpen zijn.

3.2.3 Behoefte aan en voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten

In deze subparagraaf wordt eerst gekeken naar de gevolgde professionaliseringsactiviteiten, daarna naar behoeften aan collectieve en individuele activiteiten voor alle rollen gezamenlijk en per rol afzonderlijk.

Gevolgte professionaliseringsactiviteiten

Ter voorbereiding op het werken binnen een leerwerkbedrijf is er door geen enkele docent een formele professionaliseringsactiviteit gevolgd. De benodigde kennis en informatie werd individueel gezocht, bijvoorbeeld door het bezoeken van een ander leerwerkbedrijf en via internet. Eén docent zegt dat ze begeleiding niet gemist heeft en het waardeert om gaandeweg het proces te leren: 'Als BPV-docent moet je dit kunnen'. De formele activiteiten die het afgelopen jaar gevolgd werden, waren niet gericht geweest op het werken binnen het leerwerkbedrijf. Drie docenten geven aan in de toekomst individueel een training *coaching* te willen gaan volgen.

Professionaliseringsbehoeften

De docenten hebben meer behoefte aan collectieve dan aan individuele activiteiten. Voor alle rollen gezamenlijk geldt dat er de meeste behoefte is aan *leren door sociale interactie*, zoals collegiale consultatie, het samenwerken aan onderwijsproducten, teamwerkbijeenkomsten en netwerken. Als tweede is er behoefte aan *kritische reflectie* door middel van intervisie en samen met een collega elkaars werk bespreken. Daarna komt *leren door theorie*, waarbij de behoefte aan een teamtraining en het gezamenlijk bezoeken van een

workshop of conferentie even groot is. Het *leren van elkaars ervaringen* in de vorm van lesbezoek door een collega wordt eveneens gewaardeerd.

Individueel ligt de meeste behoefte voor alle rollen gezamenlijk bij *leren door theorie*: het lezen van vakbladen, het bijwonen van een workshop of conferentie en het volgen van een formele opleiding. Ook is er behoefte aan *begeleide reflectie* door middel van supervisie of coaching. Er is in mindere mate behoefte aan een docentstage of het experimenteren met nieuwe producten en materialen. Aan coaching on the job heeft één docent behoefte en er is geen behoefte aan werkbegeleiding door een mentor.

Voor de rollen *onderwijsontwikkelaar* en *begeleider van studenten* ligt de nadruk op leren door sociale interactie en kritische reflectie. Daarnaast op collectief leren door theorie. Er is minder behoefte aan leren door ervaring. Het valt op dat voor de rol van *begeleider van studenten* er docenten zijn die behoefte hebben aan een docentstage of het experimenteren met nieuwe producten en materialen. De andere twee rollen werden elk één keer gekozen en vertoonden het zelfde beeld.

Voorkeuren voor effectieve professionaliseringsactiviteiten

Wat betreft *type activiteit* gaat de meeste voorkeur uit naar formele korte activiteiten. De *inhoud* van de activiteiten dient volgens alle docenten gericht te zijn verhogen van studentresultaten en het vergroten van de vakkennis. Vier docenten geven de voorkeur aan activiteiten die de pedagogische en didactische bekwaamheid vergroten. Alle docenten vinden het belangrijk dat het geleerde direct toepasbaar is in de praktijk. De meeste docenten geven er de voorkeur aan om *actief* betrokken te worden bij het leerproces door oefenen, observeren, reflecteren, ontvangen van feedback en samenwerken. Wat de *samenhang* binnen de activiteiten betreft, geven alle docenten de voorkeur aan het opgeven voor een training of traject, zodra ze iets interessants zien. Er wordt hierbij geen rekening gehouden met de leerdoelen uit het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Door de helft van de docenten wordt voorkeur gegeven aan activiteiten die gericht zijn op het behalen van de teamdoelen.

3.3 Case Techniek

In deze paragraaf worden de resultaten van de oriënterende bezoeken en de gestructureerde interviews beschreven. In 3.3.1 komen de oriënterende bezoeken aan de orde, in 3.3.2. wordt deelvraag 1 en in 3.3.3 deelvraag 2 beantwoord.

3.3.1 Oriënterende bezoeken

De directeur van de Sapfabriek vertelt dat dit leerwerkbedrijf een samenwerkingsverband is tussen diverse onderwijsinstellingen en bedrijven uit de regio. Het onderwijsconcept wordt

genoemd: de omgekeerde leerweg, wat betekent dat de werkprocessen leidend zijn voor wat de studenten moeten en willen leren. De implementatie van het concept is zowel organisatorisch als onderwijskundig moeizaam, mede omdat een relatief klein aantal studenten naar de Sapfabriek gaat en het daarom niet de eerste prioriteit is van de onderwijsinstellingen.

Dit komt ook naar voren uit de twee lesbezoeken aan de opleiding procestechniek. Het *verweven van leren met werken* is moeilijk te realiseren als de leermeesters niet aanwezig zijn wanneer de productielijn in bedrijf is. De docent Engels zoekt aansluiting bij het werk door de opdrachten af te stemmen op de techniek en de docent Procestechniek begeleidt de studenten individueel aan de hand van een methode.

3.3.2 Benodigde competenties per rol

In deze subparagraaf worden de genoemde competenties uit de open vragen per rol besproken. Op de resultaten van de stellingenlijst wordt na bespreking van de genoemde competenties ingegaan.

Onderwijsontwikkelaar

De rol *onderwijsontwikkelaar* wordt gekozen door vier docenten en er wordt onder verstaan zowel het vooraf ontwerpen van onderwijsproducten als het ter plekke aanpassen van het onderwijs aan het moment. De docenten benoemen meer en vaker competenties voor deze rol dan voor de overige. De docent dient *vakinhoudelijk en didactisch* competent te zijn en *kennis te hebben van de doelgroep*. Een gedegen kennis van het vak en de werkprocessen wordt noodzakelijk gevonden. Een docent noemt dit *het hebben van een helicopterview*. Het wordt niet noodzakelijk geacht om alle details van het werkproces te kennen, maar er dient overzicht te zijn om te kunnen bepalen wat mogelijk is binnen het leerwerkbedrijf en wat niet. De docent die de rol *vakexpert* toevoegt, benadrukt dat het van belang is voor de onderwijsontwikkelaar om op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen in het bedrijfsleven. 'Als de productielijn zoals die er nu staat, er over tien jaar nog staat, dan kun je de Sapfabriek sluiten, die sluit dan niet meer aan bij het bedrijfsleven.' Ook werd genoemd *kennis van de KD's, en het vertalen van leerdoelen naar praktische programma's*. Het onderwijs in een leerwerkbedrijf is niet voorspelbaar en strak te plannen. Vanuit een niet-lineaire behandeling van de leerstof, dient er overzicht te zijn of alle benodigde kennis, vaardigheden en houding wel aan bod zijn gekomen en dient een balans bereikt te worden tussen de leer- en bedrijfsdoelen. Hiertussen wordt door enkele docenten een spanningsveld ervaren. Soms moeten opdrachten aangepast worden en komt het onderwijs onder druk te staan vanwege de productie die geleverd moet worden. Een docent stelt dat hierbij *creativiteit* van belang is: 'In het reguliere onderwijs is het ook fijn als je creatief bent, maar je

hebt een methode, waar je op terug kunt vallen. Hier heb je het echt nodig. Er doet zich iets voor in het werkproces en daar moet je onmiddellijk iets mee doen. Er wordt dan een beroep gedaan op je creativiteit, je kunt er niet er niet zonder'. Bij *kennis van de doelgroep* wordt gedacht aan kennis van de verschillende niveaus. In een leerwerkbedrijf zijn studenten aanwezig van N 1 tot en met 5, waardoor het van belang is dat de docent in staat is om individuele aanpassingen te maken en bij groepsbijeenkomsten onderwijs aan te bieden dat interessant is voor meerdere niveaus. Eén docent noemt het hebben van *incasseringsvermogen*. Hiermee wordt bedoeld dat de onderwijsontwikkelaar er tegen moet kunnen als andere docenten niet overtuigd zijn dat de ontwikkelde producten bruikbaar zijn. Hij stelt dan ook dat het van belang is om gezamenlijk het onderwijs te ontwikkelen.

Bij de bespreking van de stellingen kwam naar voren dat de alle docenten *het organiseren van flexibel onderwijs* van belang vinden. De docenten denken dan aan het flexibel omgaan met de leerstof en de mogelijkheid dat een student kan versnellen of vertragen. Hierbij wordt opgemerkt dat de onderwijsinstelling hiervoor wel de mogelijkheden moet bieden. Eén techniekdocent verstaat hieronder eveneens *het aanbieden van de benodigde theoretische kennis en praktische vaardigheden in relatie met de werkprocessen op de juiste wijze en het juiste moment*. Hij was hierover eerst erg onzeker, maar 'als je een helikopterview hebt, dan kun je er op vertrouwen dat het lukt, het onderwijs komt naar je toe'.

Begeleider van studenten

De rol *begeleider van studenten* wordt gekozen door alle docenten en er wordt onder verstaan *het begeleiden tijdens de werkprocessen*. Zoals een docent zegt: 'Als ik studenten begeleid, dan ben ik de baas. Ik verdeel de taken en beoordeel het resultaat'.

Kennis van het vakgebied en de werkvloer wordt van belang gevonden om beter leiding te kunnen geven aan het werkproces. *Kennis van de doelgroep* wordt genoemd door drie docenten die lesgeven aan de opleiding procestechiek. Hierbij wordt gedacht aan *kennis van andere culturen*. Deze opleiding heeft vrijwel alleen volwassen studenten van allochtone afkomst. Eén docent geeft aan dat het *begeleiden van groepen* binnen de Sapfabriek wezenlijk anders is dan in het reguliere onderwijs. Ze stelt: 'Het werken in de Sapfabriek vergt andere competenties, onder andere managementvaardigheden, want je moet eigenlijk een afdeling managen waarbij de afdeling bestaat uit leerlingen. Er moet gezorgd worden dat ze werk hebben en dat ze gecoacht worden en dat zijn andere dingen dan gewoon een lesje draaien'.

Uit de stellingen komt naar voren dat twee docenten *groepsgewijs* reflecteren over de uitvoering van het werk. Niet elke docent vindt dit horen bij de rol van begeleider van studenten. Twee docenten vinden het wel van belang, maar het komt er niet van door

tijdgebrek, één docent zou het meer willen doen en twee docenten begeleiden vrijwel alleen individueel.

Begeleider van werkmeesters

De rol *begeleider van werkmeesters* werd niet gekozen. Bij het bespreken van de stellingen komt naar voren dat één docent het wel van wezenlijk belang vindt om de werkmeesters te begeleiden, de overige docenten zijn van mening dat het wel van belang zou kunnen zijn.

Samenwerkend teamlid

De rol *samenwerkend teamlid* werd niet gekozen. Bij het bespreken van de stellingen komt naar voren dat onder deze rol wordt verstaan: het samen met het team van de eigen opleiding vorm geven van het onderwijs. Er wordt niet gedacht aan het samenwerken met collega's van andere onderwijsinstellingen of het leerwerkbedrijf. Na afloop van het interview opperde een docent: 'eigenlijk zou het wel goed zijn om meer overleg te hebben met andere leermeesters en de werkmeesters'.

3.3.3 Behoeftte aan en voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten.

Er wordt eerst gekeken naar de gevolgde professionaliseringsactiviteiten, daarna naar behoeften aan collectieve en individuele activiteiten voor alle rollen gezamenlijk en afzonderlijk per rol.

Gevolgde professionaliseringsactiviteiten

Ter voorbereiding op het werken binnen het leerwerkbedrijf werd er door geen enkele docent een formele professionaliseringsactiviteit gevolgd. Eén docent geeft aan dat ze begeleiding gemist heeft. Ze had graag onderwijskundige ondersteuning gehad bij het ontwerpen van het onderwijs en een training projectbegeleiding willen volgen. Twee docenten hebben een training gevolgd, één gericht op vergroten van vakkennis, de ander heeft in teamverband een opleiding *coaching* gevolgd, maar die activiteiten waren niet specifiek gericht op het werken in het leerwerkbedrijf. In de toekomst willen drie docenten individueel een training *coaching* gaan volgen, daarnaast wil één getraind worden in het *omgaan met andere culturen*, één wil de *kennis van de doelgroep* vergroten en één wil *vakinhoudelijk trainingen* gaan volgen.

Professionaliseringsbehoeften

Er wordt eerst gekeken naar de behoeften aan collectieve en individuele activiteiten voor alle rollen gezamenlijk en daarna per rol.

De behoefte aan collectieve en individuele activiteiten is vrijwel gelijk. Voor de rollen gezamenlijk geldt dat voor de collectieve activiteiten de nadruk ligt op *leren door sociale interactie*, waarbij de meeste behoefte is aan netwerken en de minste aan teamwerkbijeenkomsten. Daarnaast heeft men behoefte aan *kritische reflectie* door het samen met een collega te reflecteren op elkaars werk en intervisie. Lesbezoek door een collega en peercoaching waardoor geleerd wordt door *ervaring* komt als derde en de minste behoefte is er aan een collectieve formele training.

Individueel ligt de nadruk op het *leren door theorie* door het lezen van vakbladen, het bezoeken van een workshop of conferentie of het volgen van een formele opleiding. Er is ook behoefte aan het *leren door ervaring* door middel van docentenstages en het experimenteren met nieuwe materialen en producten. Aan *begeleide reflectie* heeft een aantal docenten behoefte en als laatste kan gesteld worden dat er behoefte is aan samenwerken met een expert in de vorm van een mentor of coach.

De meeste behoefte aan professionalisering is er voor de rol van *onderwijsontwikkelaar*. Collectief ligt de nadruk op leren door sociale interactie en kritische reflectie, en individueel op het leren door theorie. Voor *begeleider van studenten* is er de meeste behoefte aan collectief leren door kritische reflectie en het samenwerken met een collega en individueel voor het leren door theorie.

Voorkeur voor effectieve professionaliseringsactiviteiten.

Wat betreft *type activiteit* gaat de meeste voorkeur uit bij naar formele korte activiteiten. De *inhoud* van de activiteiten dient volgens vijf docenten gericht te zijn op het verhogen van studentresultaten en volgens drie van hen op het vergroten van de vakkennis. Wat betreft activiteiten die de pedagogische en didactische bekwaamheid vergroten, geven twee techniekdocenten hieraan de voorkeur. Deze laatste twee hebben nog geen pedagogisch didactisch diploma voor het mbo. Vijf docenten vinden het belangrijk dat het geleerde direct toepasbaar is in de praktijk. Een aantal docenten geeft er de voorkeur aan om *actief* betrokken te worden bij het leerproces door oefenen, observeren, reflecteren, ontvangen van feedback en samenwerken. Opvallend is de hoge score op de activiteiten waarin samengewerkt wordt met een collega. De docent die hieraan geen voorkeur geeft, is de taaldocent, die niet in teamverband bij het leerwerkbedrijf betrokken is. Aan activiteiten waarbij hetzelfde onderwijsconcept wordt toegepast als waarmee dagelijks gewerkt wordt, wordt weinig voorkeur gegeven. Wat de *samenhang* binnen de activiteiten betreft, geven vijf techniekdocenten de voorkeur aan het opgeven voor een training of traject, zodra ze iets interessants zien. Drie docenten houden bij het kiezen van professionaliseringsactiviteiten rekening met de leerdoelen uit het persoonlijke ontwikkelingsplan (POP). Door de helft van

de docenten wordt voorkeur gegeven aan activiteiten die gericht zijn op het behalen van de teamdoelen.

3.4 Vergelijking van de cases

In deze paragraaf worden de cases met elkaar vergeleken door te kijken naar overeenkomsten en verschillen. Bij de bespreking wordt ingegaan op datgene wat opvalt. In 3.4.1 komen de benodigde competenties en in 3.4.2 de behoefte aan en voorkeuren voor professionaliseringsactiviteiten aan de orde.

3.4.1 Benodigde competenties per rol

Er is overeenstemming tussen de cases over de invulling van de rollen *onderwijsontwikkelaar* en *begeleider werkmeesters*. Er wordt verschillend gedacht over de rollen *begeleider van studenten* en *samenwerkend teamlid*. Alle docenten kozen de rol *begeleider van studenten*, een enkele de rol *begeleider van werkmeesters* en *samenwerkend teamlid*. Uit de bespreking van de stellingen komt naar voren dat twaalf docenten overleggen met de werkmeesters over individuele studenten en dat zes docenten de eisen van de KD's met hen bespreken. Dit gebeurde incidenteel en informeel. Het opleidingsniveau en de ervaring van de werkmeesters als expert in de beroepspraktijk wordt niet als een belemmering ervaren bij deze informele contacten. De docenten beschouwen unaniem de werkmeesters *en* zichzelf als expert. Hierbij wordt opgemerkt dat de werkmeesters meer gedetailleerd de werkprocessen kennen en de docenten meer een totaaloverzicht hebben.

Ten aanzien van de gekozen competenties valt op dat zorgdocenten meer nadruk leggen op de rol *begeleider van studenten* en techniekdocenten meer op de rol *onderwijsontwikkelaar*. Er is overeenstemming over de competentie *begeleiden van individuen*, deze wordt gespecificeerd als *het analyseren van leervragen* en niet als *het samen met studenten ontwerpen van individuele leertrajecten*. De *didactische vaardigheden* die horen bij de rol van begeleider van studenten zoals articuleren, schragen, coachen, en exploreren, worden niet als nieuw ervaren. Veel gehoord was de uitspraak: 'dat doe ik altijd al'. De competentie *kennis van het vakgebied* wordt om verschillende redenen van belang gevonden, de zorgdocenten vinden dit van belang om de problemen te begrijpen waar de studenten tegenaan lopen en de techniekdocenten om het werkproces beter te kunnen begeleiden. Bij het ontwerpen van een flexibel curriculum denken de zorgdocenten alleen aan *het flexibel omgaan met de leerstof*, de techniek docenten ook aan *het bieden van de mogelijkheid aan studenten om te versnellen en te vertragen*.

Hoewel het geen competenties betreft, benoemen één zorg- en één techniekdocent ongevraagd het belang van een goede *visie op het leren* van studenten in een leerwerkbedrijf. Het antwoord op de vraag: ‘wat willen we bereiken’ dient voor het onderwijsteam en het leerwerkbedrijf helder te zijn. De techniekdocent stelt: ‘als dat niet helder is, dan doe je maar wat’. Daarnaast wordt door deze twee docenten genoemd dat het van belang is dat de leermeesters *zichtbaar aanwezig* en *bereikbaar* zijn voor studenten en werkmeesters.

3.4.2 Behoefte aan en voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten

Er zijn overeenkomsten en verschillen te constateren in behoefte aan professionaliseringsactiviteiten tussen zorg- en techniekdocenten. In de eerste plaats hebben beide groepen de meeste behoefte aan activiteiten waarbij geleerd wordt door sociale interactie en kritische reflectie. Ten tweede hebben zorgdocenten meer behoefte aan collectieve activiteiten dan de techniekdocenten. Als derde punt hebben techniekdocenten de meeste behoefte aan professionalisering voor de rol van onderwijsontwikkelaar. Als vierde valt op dat bij het leren door sociale interactie zorgdocenten meer gericht zijn op collegiale consultatie (intern) en techniekdocenten meer op netwerken (extern). In de vijfde plaats valt op dat er bij zorgdocenten meer belangstelling is voor docentstages dan bij techniekdocenten. Als laatste kan genoemd worden dat er individueel bij zorgdocenten meer behoefte is aan begeleide reflectie en weinig tot geen behoefte aan coaching on the job en mentoring. Bij techniekdocenten is er zowel behoefte aan begeleide reflectie als aan coaching on the job en mentoring.

Wat betreft de voorkeur voor effectieve activiteiten is er overeenstemming in voorkeur aan kortdurende activiteiten, die gericht zijn op het verhogen van de studentresultaten en waarbij het geleerde direct toepasbaar is in de dagelijkse praktijk. Hiervoor wordt gekozen als er iets interessants wordt aangeboden. Het valt op dat zorgdocenten hier meer gericht zijn op vakinhoud, techniekdocenten weinig voorkeur geven aan het verhogen van pedagogische en didactische kwaliteiten en veel aan activiteiten waarbij samengewerkt wordt. De activiteiten worden bij alle zorgdocenten en meer dan de helft van de techniekdocenten niet doelgericht ingezet.

Tabel 3.1. Frequenties van de genoemde competenties per rol

Competentie- gebied	Rol Competentie	Onderwijs- ontwikkelaar		Begeleider studenten		Begeleider werkmeesters		Samenwerkend teamlid	
		*Z	T	Z	T	Z	T	Z	T
Interpersoonlijk competent	Sector → Empatisch vermogen	-	-	2	4	1	-	-	-
	Communiceren	3	5	-	1	-	-	-	-
Pedagogisch competent	Kennis doelgroep	-	4	-	3	-	-	-	-
	Individueel begeleiden (coachen)	-	-	2	1	-	-	-	-
	Analyseren leervragen	1	1	5	3	-	-	-	-
Vakinhoudelijk en didactisch competent	Begeleiden groepen	-	-	1	1	-	-	-	-
	Kennis vakgebied en werkvloer	3	5	2	5	-	-	-	-
	Kennis KD's	1	3	1	-	-	-	-	-
	Vertalen leerdoelen	-	4	-	1	-	-	-	-
Organisatorisch competent	Creativiteit	1	3	-	1	-	-	-	-
	Plannen eigen werk	-	2	1	-	-	-	-	-
	Flexibel onderwijs	2	1	-	-	-	-	-	-
Competent in samenwerken met collega's	Samenwerken	2	2	2	-	-	-	1	-
	Reflecteren op elkaars werk	-	-	3	-	1	-	-	-
	Bewaken eigen grenzen	-	-	-	-	1	-	-	-
Competent in samenwerken met omgeving	Openstaan voor feedback	-	-	-	-	-	-	1	-
	Samenwerken leerwerkbedrijf	-	2	3	-	-	-	1	-
	Werkveldgerichtheid	1	1	1	1	-	-	-	-
Competent in reflectie en ontwikkeling	Flexibele houding	2	-	3	-	1	-	1	-
	Reflecteren op eigen werk	-	-	3	2	1	-	-	-
	Incasseringsvermogen		1						

* Z is zorg, T is techniek

Tabel 3.2. Frequenties van de behoefte aan collectieve (C) en individuele (I) activiteiten voor alle rollen gezamenlijk

C/I	Leren door	Activiteit	Z	T
C	Theorie	Het als team bezoeken van een workshop of een conferentie	8	4
C	Theorie	Teamtraining	7	2
C	Sociale interactie	Collegiale consultatie	14	7
C	Sociale interactie	Het samen met een collega een onderwijsproduct ontwikkelen	9	7
C	Sociale interactie	Teamwerkbijeenkomsten	7	3
C	Sociale interactie	Netwerken	5	9
C	Kritische reflectie	Het samen met een collega reflecteren op elkaars werk	10	8
C	Kritische reflectie	Intervisie: groeien in de rol	15	6
C	Ervaring	Peercoaching;	3	7
C	Ervaring	Lesbezoek van een collega met nabespreking	6	2
I	Theorie	Het individueel bezoeken van een workshop of conferentie	7	7
I	Theorie	Formele opleiding	3	4
I	Theorie	Het lezen van vakbladen	14	14
I	Ervaring	Docentstage	8	5
I	Ervaring	Experimenteren met nieuwe producten en materialen	3	5
I	Kritische reflectie	Supervisie	6	5
I	Kritische reflectie	Coaching	7	1
I	Sociale interactie	Werkbegeleiding door een mentor	-	4
I	Sociale interactie	Coaching on the job	1	3

Tabel 3.3. Behoeftte aan collectief leren per rol

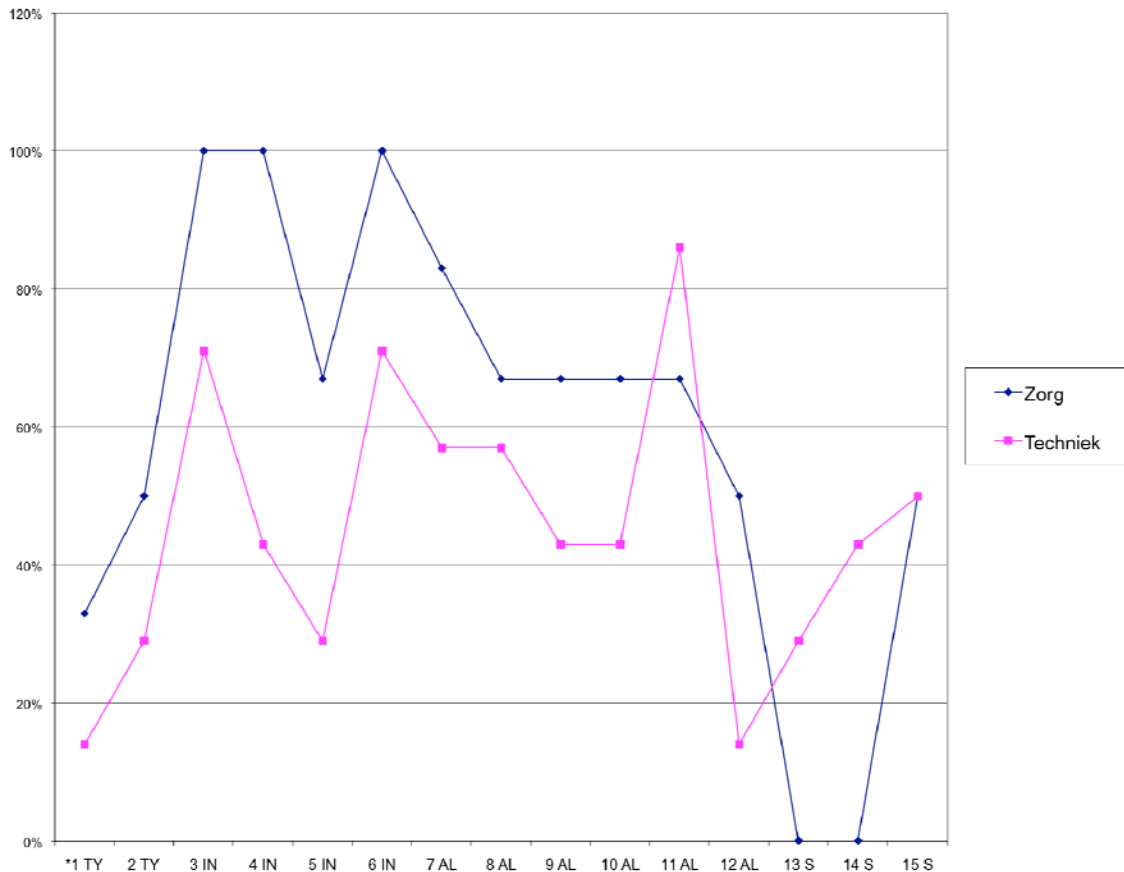
Professionaliseringsactiviteit	Leren door*	Onderwijs ontwikkelaar		Begeleider studenten		Begeleider werkmeester		Samenwerkend teamlid		Vakinhoud		Lessen	
		Z	T	Z	T	Z	T	Z	T	Z	T	Z	T
Het als team bezoeken van een workshop of een conferentie	t		3	1	3	1	1		1	-	-	-	-
Teamtraining	t		2	1	3	-	-		2	-	-	-	-
Collegiale consultatie	si		4	3	6	3	2		2	-	-	1	-
Het samen met een collega een onderwijsproduct ontwikkelen	si		4	6	3	1	1		1	-	-	-	-
Teamwerkbijeenkomsten	si		4	2	1	-	1		1	-	-	-	-
Netwerken	si		3	4	1	2	-	1	1	1	-	1	-
Het samen met een collega reflecteren op mijn/elkaars werk	kr		3	4	4	4	1		2	-	-	-	-
Intervisie: groeien in de rol	kr		3	3	6	3	2		3	-	-	-	1
Peercoaching;	e		1	2	-	2	1	1	-	1	-	-	1
Lesbezoek van een collega met nabespreking	e		1	1	1		-		-	-	-	-	4
Totalen			28	27	28	16	9	2	13	2	0	2	6

*leren door e:ervaring, si: sociale interactie, t: theorie en kr: kritische reflectie

Tabel 3.4 Behoefte aan individueel leren per rol

Professionaliseringsactiviteit	Leren door*	Onderwijs ontwikkelaar		Begeleider studenten		Begeleider werkmeester		Samenwerkend teamlid		Vakinhoud		Lessen		
		Z	T	Z	T	Z	T	Z	T	Z	T	Z	T	
Het individueel bezoeken van een workshop of conferentie	t		3	4	2	2	1	-	1	-	-	1	-	-
Formele opleiding	t		3	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Het lezen van vakbladen	t		4	6	4	5	2	1	2	1	2	1	-	-
Docentstage	e		2	2	2	-	-	-	1	-	2	3	1	-
Experimenteren met nieuwe producten en materialen	e		-	5	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Supervisie	kr		1	2	3	2	1	-	-	-	-	1	1	-
Coaching	kr		1	1	3	-	1	-	1	-	-	-	1	-
Werkbegeleiding door een mentor	si		-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Coaching on the job	si		-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Totalen			14	26	17	14	5	1	5	1	4	6	4	0

*leren door e:ervaring, si: sociale interactie, t: theorie en kr: kritische reflectie



Figuur 3.1: Frequenties van de voorkeuren van docenten aan kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten

- 1 TY: een langdurende training met tussentijds feedback.
- 2 TY: korte (twee tot driedaagse aaneengesloten) training.
- 3 IN: activiteiten waarmee ik de resultaten van de studenten kan verhogen.
- 4 IN: activiteiten die mijn pedagogisch-didactische bekwaamheid vergroten.
- 5 IN: activiteiten die mijn pedagogisch-didactische bekwaamheid vergroten.
- 6 IN: activiteiten die ik direct toe kan passen in de uitoefening van mijn beroep.
- 7 AL: activiteiten waarbij tijd voor oefenen in de praktijk is ingebouwd.
- 8 AL: activiteiten waarbij ik anderen aan het werk kan zien.
- 9 AL: activiteiten waarbij gezamenlijk gereflecteerd wordt.
- 10 AL: activiteiten waarbij ik feedback krijg van een expert of collega.
- 11 AL: activiteiten waarbij ik kan samenwerken met een collega.
- 12 AL: activiteiten waarbij het zelfde onderwijsconcept wordt gehanteerd als dat waar ik dagelijks mee werk.
- 13 S: het opgeven voor een activiteit als ik een interessante training of workshop zie.
- 14 S: activiteiten waarmee ik de doelen uit mijn POP kan behalen.
- 15 S: activiteiten waarbij ik toegerust wordt om de teamdoelen te halen.

*Ty: type activiteit, Al: actief leren, In: inhoud, S: samenhang

Conclusie

In dit hoofdstuk worden op basis van de resultaten in 4.1, 2 en 3 de deelvragen beantwoord.

De deelvragen waren:

1. Welke competenties zijn vanuit de perceptie van de docenten noodzakelijk voor hun rollen binnen het leerwerkbedrijf?
2. Aan welke professionaliseringsactiviteiten hebben de docenten behoefte en geven zij de voorkeur voor het werken binnen het leerwerkbedrijf?
3. Welke verschillen zijn er te signaleren wat betreft de te beheersen competenties en de behoeften aan en voorkeuren voor professionaliseringsactiviteiten tussen de docenten van de sectoren Zorg en Techniek?

4.1 Benodigde competenties per rol

De door de docenten genoemde competenties die zij noodzakelijk achten voor de vier onderzochte rollen van een leermeester komen voor een deel overeen met die vanuit de literatuur. Soms wordt een competentie gespecificeerd, er een andere invulling aangegeven of een onderdeel van een competentie toegevoegd. Hier worden de competenties benoemd die ontbraken of waaraan een andere invulling gegeven werd.

Vanuit de literatuur worden als competenties voor de rol *onderwijsontwikkelaar* genoemd het ontwerpen van onderwijsproducten en het ontwerpen van een flexibel curriculum. De docenten specificeren de competentie *ontwerpen van onderwijsproducten* door er kennis, vaardigheden en houdingsaspecten bij te benoemen. Bij het *ontwikkelen van een flexibel curriculum* ontbreekt, op een enkel geval na, *het aanbieden van de benodigde theoretische kennis en praktische vaardigheden in relatie met de werkprocessen op de juiste wijze en het juiste moment*.

Vanuit de literatuur worden als competenties voor de rol *begeleider van studenten* genoemd: het kennen en toepassen van didactische werkvormen die passend zijn bij het onderwijsconcept, het stimuleren en motiveren van studenten tot het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en het bespreekbaar maken van en reflecteren op de uitvoering van het werk en het resultaat. Het *kennen en toepassen van didactische werkvormen* evenals *het stimuleren en motiveren tot het nemen van verantwoordelijkheid* wordt niet als kenmerkend voor het werken in een leerwerkbedrijf beschouwd. Het *bespreekbaar maken van en reflecteren op de uitvoering van het werk* wordt wel benoemd voor het begeleiden van individuele studenten, niet voor groepen.

Vanuit de literatuur worden als competenties voor de rol *begeleider van werkmeester* genoemd: het overdragen van kennis van de KD's aan en het coachen van de werkmeesters bij het begeleiden van studenten. *Het overdragen van kennis van KD's aan werkmeesters*

wordt door een aantal docenten benoemd, het coachen van werkmeesters wordt in twee gevallen als van belang beschouwd.

Vanuit de literatuur worden als competenties voor de rol *samenwerkend teamlid* genoemd: het samenwerken met collega's bij het begeleiden van groepen en het ontwikkelen van onderwijs, het reflecteren op het eigen werk en dat van collega's en het bevorderen van een lerende en ondersteunende cultuur. Deze competenties, behalve het *bevorderen van een lerende en ondersteunende cultuur*, worden door de docenten benoemd.

4.2 Behoefte aan en voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten

Er is bij de docenten behoefte aan verschillende vormen en manieren van leren. De meeste behoefte is er aan leren door sociale interactie en kritische reflectie. Daarnaast is er behoefte aan zowel collectieve als individuele (in)formele activiteiten, echter minder dan de helft van de docenten heeft behoefte aan leren door theorie in teamverband. De voorkeur wordt gegeven aan kortdurende professionaliseringsactiviteiten die gericht zijn op het verhogen van studentresultaten, waarvan het geleerde direct toepasbaar is in de praktijk en waarbij samengewerkt wordt met een collega. Hierbij is geen tot weinig verbinding met de persoonlijke ontwikkelingsplannen. De behoeften en voorkeuren passen bij het concept *gesitueerd leren* dat voor docenten van toepassing is, maar het is de vraag of het leren door ervaring en sociale interactie doelgericht ingezet en verbonden wordt met het leren door theorie en kritische reflectie. De professionaliseringsactiviteiten waaraan de voorkeur wordt gegeven, vertonen een aantal kenmerken van effectieve professionalisering, namelijk het verhogen van de studentresultaten, het direct toepasbaar zijn van het geleerde in de praktijk en samenwerken met collega's.

4.3 Verschillen tussen de sectoren Zorg en Techniek

Ten aanzien van de benoemde competenties voor de vier rollen zijn er verschillen te constateren tussen de invulling van de rollen en het herkennen ervan in de dagelijkse beroepspraktijk. Bij Zorg ligt de nadruk op de rol *begeleider van studenten* en samenwerken met collega's en het leerwerkbedrijf, bij Techniek ligt de nadruk op de onderwijsontwikkelaar en vakinhoudelijk competent zijn. Dit komt eveneens tot uiting in de behoeften aan en voorkeuren voor professionaliseringsactiviteiten. Opvallend is hier dat bij Zorg de nadruk meer ligt op vakinhoud en bij Techniek op samenwerking. In beide cases komen de voorkeuren overeen met de behoeften. De verschillen tussen de cases zijn echter accentverschillen.

4.4 Eindconclusie

In deze paragraaf wordt een eindconclusie geformuleerd op basis van de centrale vraag: *Welke competenties en professionaliseringsactiviteiten hebben mbo-docenten uit de sectoren Zorg en Techniek, volgens eigen perceptie, nodig om als leermeester in een leerwerkbedrijf volgens het onderwijsconcept 'secondary apprenticeship' te kunnen functioneren en stemt dit overeen met de in de literatuur vermelde noodzakelijke competenties en effectieve professionaliseringsactiviteiten?*

De competenties die genoemd worden, komen voor een deel overeen met die vanuit de literatuur wenselijk worden geacht. De competenties die niet of in een enkel geval benoemd worden, zijn kenmerkend voor het onderwijsconcept *secondary apprenticeship*, namelijk het *aanbieden van de benodigde theoretische kennis en praktische vaardigheden in relatie met de werkprocessen op de juiste wijze en het juiste moment (Windschitl, 2002), het begeleiden van werkmeesters; en het reflecteren in groepen*. Wat betreft de behoefte - en voorkeur aan professionaliseringsactiviteiten, kan geconcludeerd worden dat deze voor een deel de kenmerken vertonen van effectieve professionaliseringsactiviteiten en passen bij het onderwijsconcept *gesitueerd leren*. Door het ontbreken van samenhang in de activiteiten is het de vraag of het leren van de docenten doelgericht ingezet wordt.

5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt besproken in volgorde van de deelvragen of de conclusies overeenstemmen met de hypothesen. Daarbij worden kanttekeningen geplaatst en verklaringen gezocht. Daarna worden de beperkingen van het onderzoek besproken en aanbevelingen gedaan.

5.1 Vergelijking van de conclusies met de hypothesen.

Ten aanzien van deelvraag 1 werd verwacht dat de competenties die kenmerkend waren voor het onderwijsconcept geen deel uitmaakten van de competenties die de docenten noodzakelijk achtten. Deze verwachting is voor een deel uitgekomen voor de rollen onderwijsontwikkelaar, begeleider van studenten en geheel voor begeleider van werkmeesters. Dit heeft gevolgen voor de vormgeving van het onderwijsconcept.

Voor deze rollen werden de volgende competenties niet of in een enkel geval benoemd 'het aanbieden van theoretische kennis en praktische vaardigheden op de juiste wijze en het juiste moment, het groepsgewijs reflecteren op resultaat en werkuitvoering zowel met studenten als werkmeesters'. Als deze competenties die kenmerkend zijn voor het onderwijsconcept, niet als noodzakelijk worden gezien, is het de vraag of het leren echt

verweven wordt met het werken. Voor de studenten wordt leren betekenisvol als de theorie direct verbonden wordt de praktijk, en als door reflectie op het uitgevoerde werk impliciete kennis geëxpliciteerd en gedeeld wordt. Dit stelt hoge eisen aan werkmeesters, die de studenten begeleiden bij de uitvoering van het werk. Deze dienen in staat te zijn om hun impliciete praktijkkennis te expliciteren om het te kunnen delen met de studenten. Daarnaast dienen zij kennis te hebben van de eisen van de KD's en begeleidende- en coachende vaardigheden te beheersen. Het is niet vanzelfsprekend dat werkmeesters hiertoe in staat zijn. Zij zijn er niet voor opgeleid en dienen daarom door de leermeesters ondersteund te worden.

Als de leermeesters bovengenoemde competenties niet noodzakelijk vinden, komt de vraag op of zij zich het onderwijsconcept wel eigen gemaakt hebben. Windschitl (2002) spreekt in dit verband over het *internaliseren* van het onderwijsconcept. Een verklaring voor het niet of in onvoldoende mate internaliseren van het onderwijsconcept kan zijn dat de leermeesters zelf niet ondersteund zijn in het vormgeven van het onderwijsconcept. Zij kregen de gelegenheid en ruimte om het in te vullen op eigen wijze. Als er geen goed gedeeld beeld bestaat van wat dit concept inhoudt en er zijn geen experts aanwezig, dan kan het gevolg zijn, dat de noodzaak niet gevoeld wordt om bestaande routines te veranderen en andere aan te leren. Waarschijnlijk is er gekozen voor een invulling die aansloot bij wat ze altijd al deden (Waslander, 2007). Mogelijk is het niet internaliseren van het concept de oorzaak voor de discrepantie tussen het oordeel van het ROC over de invulling van het onderwijsconcept en de beleving van de techniekdocenten. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het de vraag is *of* dit concept wel geïnternaliseerd kan worden bij een inzet van een halve tot één dag per week. Dit betekent namelijk dat ze het grootste deel van hun baan werken binnen een ander concept. Het is daarbij ook nog mogelijk dat zij in twee, mogelijk conflicterende, concepten werken.

Ten aanzien van deelvraag 2 werd verwacht dat de behoefte en voorkeuren zouden liggen bij informele activiteiten waarbij geleerd wordt door ervaring en sociale interactie. Aan deze verwachting is gedeeltelijk voldaan. De docenten hebben behoefte aan activiteiten waarbij *leren door sociale interactie en kritische reflectie* centraal staat. Deze laatste vorm werd niet verwacht. Bij professionalisering wordt vaak alleen gedacht aan het volgen van cursussen en trainingen en niet aan meer informele activiteiten zoals bijvoorbeeld supervisie en peercoaching. Dit kan verklaren waarom de docenten in het IVA-interview dit niet benoemd hebben.

Ten aanzien van deelvraag 3 werd verwacht dat er verschillen waren tussen de cases vanwege de verschillende werkprocessen. Deze verschillen zijn met name geconstateerd bij

de genoemde competenties en kunnen enerzijds verklaard worden vanuit de verschillende werkprocessen, anderzijds ook vanuit de variabelen ten aanzien van de leerwerkbedrijven en hun positionering binnen het onderwijs. Bij Zorg ligt meer de nadruk op begeleiden van studenten en samenwerken met het leerwerkbedrijf. In de zorgsector vereisen de werkprocessen samenwerking en reflectie. Door de gedeelde verantwoordelijkheid voor zorgvragers moeten werkzaamheden besproken en overgedragen worden. Een andere verklaring voor de neiging om meer samen te werken, kan zijn de samenstelling van de respondentengroep: vijf van de zes respondenten zijn vrouw en mogelijk dat deze meer gericht zijn op begeleiden en samenwerking dan mannen (Ten Dam et al., 2004).

Doordat het leerwerkbedrijf ingezet wordt als alternatief voor de BPV is het te verklaren dat er minder aandacht is voor onderwijsontwikkeling. De bestaande situatie wordt aangepast. Dit was bij een aantal leerwerkbedrijven het geval: de werkmeesters bleven begeleid worden door de praktijkopleider in de zorginstelling zoals de gewoonte was en er bleef gebruik gemaakt worden van bestaande BPV-producten. De noodzaak om te veranderen was niet groot.

Bij Techniek ligt de nadruk op onderwijsontwikkeling en vakinhoudelijk competent zijn. De Sappafabriek is als een nieuw leerwerkbedrijf opgericht en de plaats ervan in de curricula is verschillend. Doordat het een nieuwe vorm van onderwijs betreft, waarbij delen of het gehele curriculum in het leerwerkbedrijf worden vormgegeven, is het logisch dat de nadruk ligt op onderwijsontwikkeling. Er kon namelijk niet uitgegaan worden van bestaande producten.

De nadruk op vakinhoudelijk competent zijn, kan verklaard worden vanuit de snelle veranderingen in technologie binnen het bedrijfsleven. Het onderwijs dient bij te blijven om toekomstige werknemers af te leveren die in staat om daarbinnen te functioneren. Dat techniekdocenten een andere invulling hebben van de rol *begeleider van studenten* kan verklaard worden vanuit de aard van de werkprocessen, die vereisen bij techniek meer een werkgeversrol dan een begeleidende rol. Maar ook hier kan de samenstelling van de respondentengroep (vijf mannen en twee vrouwen) van invloed zijn geweest.

Tien van de respondenten hebben gewerkt in het vakgebied waarvoor ze opleiden. Daarnaast hebben ze gekozen voor het docentschap en te maken met werkprocessen, zoals bijvoorbeeld onderwijsontwikkeling, examinering, begeleiding van studenten. De vraag kan gesteld worden welke werkprocessen van meer invloed zijn op de invulling van de rollen van een leermeester: de onderwijsprocessen of de processen van het vakgebied waarvoor men opleidt. Mogelijk spelen bij de geconstateerde verschillen meer variabelen een rol, die niet in het onderzoek zijn meegenomen.

5.2 Beperkingen van het onderzoek

Ten aanzien van dit onderzoek zijn er beperkingen op te merken. Deze betreffen de betrouwbaarheid, geldigheid en representativiteit, het instrument, de onderzoeker en de leerwerkbedrijven.

Wat betreft de betrouwbaarheid: de analyses en resultaten zijn met de onderzoekers van IVA besproken. De inter-betrouwbaarheid kon niet berekend worden vanwege de werkdruk van deze onderzoekers. De geldigheid van het onderzoek zou hoger zijn geweest als, naast de uitgewerkte interviews, ook de resultaten per case aan de respondenten waren voorgelegd ter validering. Ten aanzien van de representativiteit kan opgemerkt worden dat het onderzoek is uitgevoerd onder een kleine selecte groep docenten, geworven via het netwerk van de onderzoeker. Deze uitkomsten van dit onderzoek betreffen deze groep en kunnen niet als representatief gezien worden voor alle mbo-docenten.

Wat betreft het instrument kan opgemerkt worden dat er in deel C en F van het gestructureerde interview sprake is van enige overlappingsen en onduidelijke formuleringen. Het instrument behoeft verfijning.

De onderzoeker is een collega van acht respondenten en daardoor is de kans aanwezig van vooroordelen en enige subjectiviteit. Deze zijn van tevoren geëxpliciteerd in gesprekken met de onderzoekers van IVA. Het *collega zijn* kan ook als een voordeel gezien worden. De techniekcollega's waren tijdens het gestructureerde interview meer ontspannen en openhartig dan tijdens het oriënterende interview. De onderzoeker is geen ervaren interviewer. Dit bleek uit het niet goed doorvragen over het groepsgewijs reflecteren bij zorgdocenten en uit het feit dat bij de eerste interviews meer tijd werd besteed aan de eerst gekozen rol. In de volgende interviews werd de tijd beter bewaakt.

De plaats van het leerwerkbedrijf in het curriculum van de betrokken opleidingen was heel verschillend, waardoor het moeilijk was om tot conclusies te komen waarin iedere respondent recht gedaan werd.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van bovenstaande kunnen er nog enkele aanbevelingen gegeven worden. Deze betreffen de onderwijsinstellingen, de leerwerkbedrijven en suggesties voor eventueel nader onderzoek.

Voor de onderwijsinstellingen is het aan te bevelen om docenten die als leermeester functioneren, structureel en doelgericht te ondersteunen bij het vormgeven van dit onderwijs. Deze ondersteuning dient gericht te zijn op het vormgeven en internaliseren van het onderwijsconcept.

Voor de leerwerkbedrijven is het aan te bevelen dat er structureel overleg en werkbijeenkomsten georganiseerd worden voor leer- en werkmeesters van de diverse instellingen. Hierdoor wordt bevorderd dat er kennis gedeeld en samen gezocht wordt naar nieuwe wegen en oplossingen.

Het is aan te bevelen dat dit onderzoek herhaald wordt bij leermeesters die wel ondersteund zijn in het vormgeven van dit onderwijs. Mogelijk levert dit nieuwe inzichten op. Ook kan onderzocht worden of de competenties die docenten noodzakelijke vinden voor de vormgeving van dit concept ook daadwerkelijk tot uiting komen in het gedrag binnen de context van het leerwerkbedrijf. De oriënterende bezoeken geven aanwijzingen dat tussen overtuiging en daadwerkelijk gedrag verschillen zijn waar te nemen.

Eveneens is het van waarde om te onderzoeken welke inzet minimaal noodzakelijk is voor het vormgeven van een nieuwe concept en wat de invloed is van het werken binnen twee, mogelijk conflicterende, concepten op het implementeren van een onderwijsinnovatie.

Een interessant onderzoeksthema is eveneens welke variabelen er nog meer van invloed kunnen zijn op de verschillen tussen zorg- en techniekdocenten dan de werkprocessen van het vak waarvoor men opleidt.

Over het onderwijsconcept *secondary apprenticeship* is, volgens de onderzoeker, weinig literatuur beschikbaar. Het is aan te bevelen dat dit concept, dat ook toegepast wordt in het vmbo, nader onderzocht en meer theoretisch onderbouwd wordt.

Als laatste...

Dit onderzoek was alleen mogelijk doordat de docenten bereid waren om een deel van hun kostbare tijd beschikbaar te stellen. Opvallend was het enthousiasme waarmee ze over hun werk vertelden. Als de slotopmerking van één techniekdocent voor allen geldt, dan is dit onderzoek van waarde geweest.

‘Zo’n interview is toch wel goed, je gaat weer eens op een andere manier naar je werk kijken en er over nadenken.’

Met dank aan docenten van:

ROC A12 te Ede;

AOC Groenhorst te Ede;

ROC Hoornbeeck College te Amersfoort;

ROC Alfa-College te Hoogeveen.

Gebruikte literatuur

- Basoski, I., Hoek, L. van den, & Nieuwkerk, H. van, (2008). *Op weg naar 2010... met vertrouwen*. Ede: MBO 2010.
- Berg, N., van den & Bruijn, E. de, (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. Amsterdam/'s-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Bie, D. de, (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bolhuis, S. (2001). *Learning in the workplace: New theory and practice in teacher education*. Gevonden op 23 februari 2010 op <http://de.scientificcommons.org/s.m.bolhuis>.
- Bolhuis, S. & Simons, P. R. J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In: J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Human Resource Development. Organiseren van leren* (pp. 37–51). Alphen aan de Rijn: Samson.
- Choi J. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: roles, structures, and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, 43 (2), 53-69.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Danish Technological Institute (2007). *VET partnership between schools and companies – the role of teachers and trainers*. Aarhus: Danish Technological Institute.
- Eraut, M., (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26, 247-273.
- Glaudé, M., Eck, E. van, Oud, W. & Verbeek, F., (2008). *Voorwaarden voor scholing van docenten mbo, volgens docenten en hun leidinggevenden: verkennende casestudies*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Henze, I., Driel, J. H. van & Verloop, N. (2009). Experienced science teacher's learning in the context of educational innovation. *Journal of teacher education*, 60, 184-199.
- Hermanussen, J., Teurlings, C. & Neut, I. van der (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap. Ervaringen uit 'Samen op scholen'*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Hodkinsons, H. & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20, 109-131.
- Huisman, J., Bruin, E. de, Baartman, L., Zitter, I. & Aalsma, E. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning, theoretische verdieping*.

- 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Lankveld, T. van & Volman, M. (2009). *Hoe krijgen we ze over de brug? Professionalisering van docenten in de context van onderwijsvernieuwing in communities of practice*. Gent: Velon.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leliveld, M. (2007). *Kenmerken van effectieve docentprofessionalisering. Onderzoek van Onderwijs*, 36 (3), 71-72.
- Moesker, A. A. (2009). *Overzicht professionaliseringsactiviteiten*. Ede: ROC A12 (intern document).
- Oost, H. & Markenhof, A. (2002). *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: Hb-uitgevers.
- Ritzen, H. (2004). *Zinvolle leerwegen: actieonderzoek naar innovatiever leeromgevingen voor ROC-leerlingen van kwalificatieniveaus 1 en 2*. Proefschrift. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35 (2), 238-266.
- Singh, M. (1998). *School Enterprises: Combining vocational learning with production*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Ten Dam, Volman, M. & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning. Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 63-85). Dordrecht: Kluwer.
- Teurlings, C. & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Veldhoven, M. (2009). *Werkplekieren: meer dan stage en bpv*. Ede: MBO 2010.
- Vijfeijken, M. van, Kat, M. P. & Nieuwenhuis, A. F. M. (in ontwikkeling). *De Sapfabriek als authentieke leeromgeving in het beroepsonderwijs*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Volman, M. L. L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An

analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers.
Review of Educational Research, 72 (2), 131-175.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills: Sage.

Bijlagen:

1. Instrument gestructureerde interviews
2. Overzicht professionaliseringsactiviteiten ROC A12, intern document
3. Lijst met SLB-competenties

Bijlage 1. Instrument gestructureerde interviews

Onderzoek Benodigde competenties, professionaliseringsbehoeften en voorkeuren voor professionaliseringsactiviteiten van leermeesters in een leerwerkbedrijf

Naam:

Deel A; Algemene vragen		
A.1	Ik werk bij het domein:	<input type="checkbox"/> Z&W <input type="checkbox"/> T&T; PT <input type="checkbox"/> T&T; Food <input type="checkbox"/> T&T; Elektro <input type="checkbox"/> T&T: MD&E
A2	Ik behoor tot de leeftijdscategorie:	<input type="checkbox"/> 26 – 35 jaar <input type="checkbox"/> 36 – 45 jaar <input type="checkbox"/> 46 – 55 jaar <input type="checkbox"/> 56 jaar en ouder
A3	Ik heb (aantal) jaren ervaring als docent in het mbo	Aantal jaren:
A4	Ik heb gewerkt in het beroep waarvoor ik de studenten opleidt. Zo ja, hoeveel jaar?	Aantal jaren:
A5	Ik heb de volgende opleiding:	<input type="checkbox"/> mbo + PDD <input type="checkbox"/> hbo + PDD <input type="checkbox"/> hbo lerarenopleiding <input type="checkbox"/> wo + PDD <input type="checkbox"/> anders, namelijk
A6	Ik geef les aan de volgende kwalificatieniveaus:	<input type="checkbox"/> niveau 1 <input type="checkbox"/> niveau 2 <input type="checkbox"/> niveau 3 <input type="checkbox"/> niveau 4 <input type="checkbox"/> niveau 5
A7	Ik geef les aan de volgende leerwegen:	<input type="checkbox"/> BOL <input type="checkbox"/> BBL <input type="checkbox"/> duaal traject <input type="checkbox"/> anders,
A8	Mijn inzet is momenteel (klokuren per week/omvang in Fte):	Aantal klokuren: Fte:
A9	Ik ben per week betrokken bij het leerwerkbedrijf	Aantal klokuren:

Deel B: Benodigde competenties volgens docenten zelf, gerelateerd aan de rollen.

Open vragen

Introductie:

Binnen een leerwerkbedrijf zijn vier rollen te onderscheiden voor leermeesters. Te weten *onderwijsontwikkelaar (o)*, *begeleider studenten (bs)*, *begeleider werkmeester (bw)* en *samenwerkend teamlid (t)*

Benoem de twee rollen die voor jou het meest herkenbaar zijn.

- 1.
- 2.

Het interview zal voornamelijk gaan over deze twee rollen.

B1	Rol van <i>onderwijsontwikkelaar/begeleider studenten/begeleider werkmeesters/samenwerkend teamlid</i>	
B1a	Welke specifieke competenties heb je nodig om te kunnen werken als (rol)	
B1b	Welk gedrag is zichtbaar bij een goede beheersing van deze competenties	
B1c	Zijn er ook competenties waarvan je zegt: die beheers ik nog onvoldoende?	

Deel C: *Stellingen over competenties voor de rollen onderwijsontwikkelaar (O), begeleider van de student (BS), begeleider van de werkmeester (BW), collega in een samenwerkend team (ST)*

Eens/oneens/niet van toepassing. Bij eens: voorbeeld noemen

Nr		Stelling	Eens	oneens	Nvt	Voorbeeld
C1	O	De theorie in mijn lessen stem ik af op de leervragen van de studenten die ze opdoen door het werken in het leerbedrijf. Zo ja, vraag C2. Bij nee C3.				
C2	O	Doordat ik de theorie af stem op de leervragen van de studenten, heeft dit als gevolg dat ik niet alle leerstof kan behandelen.				
C3	O	Doordat ik de theorie af stem op de leervragen van de studenten, heeft dit als gevolg dat ik flexibel omgaan met de de volgorde van de te behandelen leerstof				
C4	O	Ik richt het onderwijs zo in dat het voor de studenten die sneller/langzamer willen en kunnen/moeten, mogelijk is om dat te doen.				
C5	O	Het werken met gemengde groepen (niveaus) zie ik als een uitdaging voor de rol van onderwijsontwikkelaar				

Nr		Stelling	Eens	oneens	Nvt	Voorbeeld
C6-C12		Ik maak gebruik in mijn onderwijs van de volgende interventies om het leerproces van de student te bevorderen:				
C6	BS	Ik demonstreer de vaardigheid.				
C7	BS	Tijdens het demonstreren van vaardigheden zeg ik steeds wat ik doe en waarom (articuleren).				
C8	BS	Ik ondersteun het leerproces in het begin van de opleiding meer, maar laat de student steeds zelfstandiger werken.				
C9	BS	Ik coach de student door hem te bemoedigen en positief te bevestigen.				
C10	BS	Ik reflecteer met de student op zijn leerproces.				
C11	BS	Ik reflecteer naar aanleiding van elke leertaak in groepen studenten over de samenwerking.				
C12	BS	In de leertaken zorg ik ervoor dat de student problemen kan verkennen en zijn kennis kan uitbreiden (exploreren).				
C13	BS	Ik ontwerp samen met de student zijn/haar individueel traject.				
C14	BS	Ik laat jongerejaars begeleiden door ouderejaars.				
C15	BW	Ik vind het van belang om met de werkmeester te overleggen over de vorderingen van individuele studenten.				
C16	BW	Ik coach de werkmeester in het begeleiden van studenten door te reflecteren op zijn/haar begeleiding.				
C17	BW	Met de werkmeester bespreek ik de eisen van de KD's.				
C18	BW	Ik vind het niet moeilijk om werkmeesters te begeleiden, omdat zij vaak van hetzelfde niveau zijn als mijn studenten				

Nr		Stelling	Eens	oneens	Nvt	Voorbeeld
C19	BW	Ik vind het moeilijk om werkmeesters te begeleiden, omdat zij expert zijn in de beroepspraktijk.				
C20	ST	Ik vind dat we als team gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het ontwerp en de invulling van leertrajecten die we verzorgen.				
C21	ST	Ik steun voorstellen van anderen en bouw daarop voort om te komen tot een beter teamresultaat.				
C22	ST	Ik geef samen met directe collega's invulling aan het onderwijsconcept.				
C23	ST	Ik denk met directe collega's na over de didactische consequenties van ons onderwijsconcept.				
C24	ST	Ik ontwerp samen met directe collega's de leertrajecten van de studenten.				
C25	ST	Ik steek genoeg tijd in het gezamenlijk ontwerpen van leertrajecten.				
C26	ST	Ik lever voldoende inbreng aan de gezamenlijke invulling van de leertrajecten.				
C27	ST	Ik laat me positief uit over het werk van collega's in gesprekken met studenten.				
C28	ST	Ik laat me positief uit over het werk van collega's in gesprekken met andere collega's.				
C29	ST	Ik spreek collega's aan op hun gedrag als dat nodig is.				
C30	ST	Ik bied hulp aan bij problemen of conflicten				

Deel D; professionaliseringsactiviteiten
Open vragen

D1	Welke formele professionaliseringsactiviteiten heb je gevolgd als voorbereiding op het werken in het leerwerkbedrijf?	
D2	Welke formele professionaliseringsactiviteit heb je het afgelopen jaar gevolgd?	
D3	Waar was de inhoud van deze activiteit op gericht? (vakinhoud/didactiek)	
D4	Welke formele professionaliseringsactiviteit wil je in de toekomst als eerste gaan volgen en waar zal de inhoud van deze activiteit op gericht zijn?	

Deel E; Professionaliseringsactiviteiten individueel (I) en collectief (C).							
Stellingen Ik heb behoefte aan de volgende activiteit met name om in mijn competenties te groeien voor de rol van							
		<i>Professionaliseringsactiviteit</i>	<i>Onderwijs-ontwikkelaar</i>	<i>Begeleider studenten</i>	<i>Begeleider werkmeesters</i>	<i>Samenwerkend teamlid</i>	<i>Alle vier de rollen</i>
E1	I	Het individueel bezoeken van een workshop of conferentie					
E2	C	Het als team bezoeken van een workshop of een conferentie					
E3	I	Het lezen van vakbladen					
E4	C	Het samen met een collega een onderwijsproduct ontwikkelen					
E5	C	Het samen met een collega reflecteren op mijn/elkaars werk					
E6	I	Supervisie					
E7	C	Intervisie: groeien in de rol					
E8	C	Collegiale consultatie					
E9	I	Coaching					
E10	C	Peer coaching; verbeteren van de werkuitvoering					
E11	I	Werkbegeleiding door een mentor					
E12	C	Teamwerk-bijeenkomsten					
E13	I	Coaching on the job					
E14	C	Netwerken					

		<i>Professionaliseringsactiviteit</i>	<i>Onderwijs-ontwikkelaar</i>	<i>Begeleider studenten</i>	<i>Begeleider werkmeesters</i>	<i>Samenwerkend teamlid</i>	<i>Alle vier de rollen</i>
E15	I	Formele opleiding					
E16	C	Team training					
E17	I	Docentstage					
E18	C	Lesbezoek van een collega met nabespreking					
E19	I/ C	Experimenteren met nieuwe producten en materialen					

Deel F Professionaliseringsactiviteiten**Rangorde kenmerken effectieve professionalisering**

Ik geef de voorkeur aan :

Geef een cijfer van cijfer 1 – 5. 1: helemaal geen voorkeur, 2: geen voorkeur, 3: neutraal, 4: enige voorkeur, 5: hoge voorkeur

F1	Ty	een langdurende training met tussentijds feedback op het huiswerk.	
F2	Ty	korte (twee tot driedaagse aaneengesloten) training.	
F3	In	activiteiten waarmee ik de resultaten van de studenten kan verhogen.	
F4	In	activiteiten die mijn kennis van het vak vergroten.	
F5	In	activiteiten die mijn pedagogisch-didactische bekwaamheid vergroten.	
F6	In	activiteiten die ik direct toe kan passen in de uitoefening van mijn beroep.	
F7	Al	activiteiten waarbij tijd voor oefenen in de praktijk is ingebouwd.	
F8	Al	aan activiteiten waarbij ik anderen aan het werk kan zien.	
F9	Al	activiteiten waarbij gezamenlijk gereflecteerd wordt.	
F10	Al	activiteiten waarbij ik feedback krijg van een expert of collega.	
F11	Al	activiteiten waarbij ik kan samenwerken met een collega.	
F12	Al	activiteiten waarbij het zelfde onderwijsconcept wordt gehanteerd als dat waar ik dagelijks mee werk.	
F13	S	het opgeven voor een activiteit als ik een interessante training of workshop zie.	
F14	S	activiteiten waarmee ik de doelen uit mijn POP kan behalen.	
F15	S	activiteiten waarbij ik toegerust wordt om de teamdoelen te halen.	

Ty: type activiteit
In: inhoudAl: actief leren I: individueel
S: samenhang C; collectief

Bijlage 2 Overzicht professionaliseringsactiviteiten (1) ROC A12

	Supervisie (I)*1	Intervisie (C)**	Collegiale Consultatie (C)	Coaching (I)	Peer coaching (C)	Werkbegeleiding, mentoring (I)
Wat is het doel?	Persoonlijke ontwikkeling in de beroepsrol (functie)	Persoonlijke ontwikkeling in de beroepsrol	Verbetering resultaten van de werkkuitvoering	Verbetering resultaten van de werkkuitvoering; het ontwikkelen zelfsturing	Verbetering resultaten van de werkkuitvoering;	Ingroeien van de persoon in en het bereiken van de doelstellingen van de organisatie
Voor wie is het geschikt?	Startende docenten, docenten met problemen bij de werkkuitvoering	Startende docenten en docenten betrokken bij onderwijsvernieuwing	Alle docenten	Onzekere docenten en docenten met problemen bij de werkkuitvoering	Startende docenten en docenten betrokken bij onderwijsvernieuwing	Startende docenten en docenten met problemen bij de werkkuitvoering
Hoe wordt er geleerd?	Door kritische reflectie	Door kritische reflectie en sociale interactie	Door sociale interactie	Door kritische reflectie	Door ervaring en sociale interactie	Door sociale interactie
Wat wordt er geleerd?	Reflecteren op het eigen functioneren	Reflecteren op het eigen en elkaars functioneren, het vinden van nieuwe wegen en oplossingen.	Verhelderen van problemen en het geven/ontvangen van advies	Reflecteren op het eigen functioneren, het ontvangen van feedback en advies.	Verhelderen van problemen, geven/ontvangen van feedback, zoeken naar nieuwe wegen	Uitvoeren en verbeteren van de werkkuitvoering
Wie begeleidt dit leren?	Erkende supervisor die deskundig is in het begeleiden van leerprocessen; Er is geen sprake van een gelijkwaardigheid.	Collega's onderling met vergelijkbare functies. Groep is zelfstandig (tenzij begeleide interventie) Er is sprake van gelijkwaardigheid	Deskundige in de betreffende functie of, ervaren collega. Er is sprake van gelijkwaardigheid.	Inhoudsdeskundige (beroep en/of functie) met kwaliteiten in het begeleiden van leerprocessen. Er is geen sprake van een gelijkwaardigheid.	Collega's onderling in vergelijkbare functies Er is sprake van gelijkwaardigheid	Leidinggevende van de organisatie of ervaren collega met bevoegdheden. Er is geen sprake van een gelijkwaardigheid
Hoeveel medewerkers betreft het?	1 op 1	6 tot 8	Niet van toepassing	1 op 1	tweetal	1 op 1
Heeft de organisatie invloed op inhoud?	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Ja
Waar vindt het plaats?	Op afstand van de werkplek	Op de werkplek	Op de werkplek	Op de werkplek	Op de werkplek	Op de werkplek
Hoe vaak vindt het plaats?	In principe tweewekelijkse bijeenkomsten, minimaal 10 zittingen	Vaste afspraken over een langere periode, bijvoorbeeld maandelijks of per zes weken	Incidenteel, soms ook structureel, volgens een soort contract.	Korter of langer durende traject afhankelijk van de gestelde doelen	Vaste afspraken over een langere periode	Vaste afspraken over een langere periode
Wat zijn de kosten in tijd en geld?	In tijd: vrij hoog In geld: hoog	In tijd: bijeenkomsten van 2 uur. In geld: nihil	In tijd: niet te bepalen In geld: nihil	In tijd: duur van het traject In geld: bij externe coach hoog, bij interne coach redelijk.	In tijd: vrij hoog In geld: nihil	In tijd: vrij hoog In geld: uren van de mentor

*: Individueel leren **: Collectief leren

Bijlage 2. Overzicht professionaliseringsactiviteiten (2)

	Teamwerkbijeenkomsten (C)	Werken in duo's 1 (C)	Werken in duo's 2 (C)	Coaching on the job (I)	Netwerken (C)
Wat is het doel?	Teamontwikkeling en ontwikkeling/verbetering/ vernieuwing van de uitvoering van het werk, kennisdeling	Onderwijsontwikkeling: ontwikkeling/verbetering/ vernieuwing van de uitvoering van het werk	Het benutten van de verschillen in leren van oud en jong, verandering mentale concepten, en verbetering/vernieuwing van de uitvoering van het werk	Verbetering van de werkkuitvoering	Kennisdeling binnen en buiten de organisatie
Voor wie is het geschikt?	Teams betrokken bij onderwijsvernieuwing	Docenten betrokken bij onderwijsontwikkeling met dezelfde opdracht	Ervaren docenten die moeite hebben met het veranderende onderwijs en onervaren docenten die mogelijk de gevolgen van bepaalde ontwikkelingen niet volledig overzien	Docenten met problemen bij de werkkuitvoering of voor alle docenten bij de invoering nieuw onderwijsconcept	Alle docenten, sterrolhouders, leidinggevenden
Hoe wordt er geleerd?	Door sociale interactie en ervaring	Door sociale interactie en ervaring	Door sociale interactie en ervaring	Door sociale interactie	Door sociale interactie
Wat wordt er geleerd?	Samenwerken aan beroepsgerelateerde opdrachten Expliciteren van impliciete kennis en presenteren	Samenwerken aan beroepsgerelateerde opdrachten Expliciteren van impliciete kennis en presenteren	Samenwerken aan beroepsgerelateerde opdrachten Expliciteren van impliciete kennis en presenteren	Vaardigheden die passen bij de werkkuitvoering, reflecteren en ontvangen van feedback.	Afhankelijk van de behoefte van de groep
Wie begeleidt dit leren?	Leidinggevende, sterrolhouder Er is geen sprake van een gelijkwaardigheid	Niet van toepassing Er is sprake van gelijkwaardigheid	Leidinggevende, sterrolhouder Er is sprake van een gelijkwaardigheid	Deskundige coach Er is geen sprake van een gelijkwaardigheid	Niet van toepassing Er is sprake van gelijkwaardigheid
Hoeveel medewerkers betreft het?	Team	2	2 + leidinggevende/sterrolhouder	1 op 1	Niet van toepassing
Heeft de organisatie invloed op inhoud?	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee
Waar vindt het plaats?	Op de werkplek	Op de werkplek	Op de werkplek	Op de werkplek	Virtueel/ op afstand van de werkplek
Hoe vaak vindt het plaats?	Twee keer per maand/ afhankelijk van het team	Vast moment in de week	Vast moment in de week	Op afspraak	Dit wordt door het netwerk bepaald
Wat zijn de kosten in tijd en geld?	Tijd: normale ontwikkel/vergadertijd Geld: nihil	Tijd: normale ontwikkeltijd Geld: nihil	Tijd: normale ontwikkeltijd Geld: nihil	Tijd: laag Geld: Extern: in geld hoog Intern: in tijd hoog	Tijd: laag Geld: laag

Bijlage 2. Overzicht professionaliseringsactiviteiten (3)

	Formele opleiding (I)	Formele opleiding (I)	Teamtraining (C)	Conferenties/ workshops (I/C)	Docentenstage (I)
Wat is het doel?	Loopbaanontwikkeling	Verbetering functioneren	Verbetering teamfunctioneren/ onderwijsontwikkeling	Actualisering kennis/vaardigheden	Actualisering van het vak
Voor wie is het geschikt?	Ambitieuze docenten	Docenten met problemen met de werkuitvoering	Team met problemen werkuitvoering	Alle docenten	Docenten beroepsgerichte vakken
Hoe wordt er geleerd?	Door theorie	Door theorie	Door theorie, doen en sociale interactie, reflectie	Door sociale interactie	Door ervaring
Wat wordt er geleerd?	Vaststaand programma	Vaststaand programma	Programma afgestemd op leervragen van het team	Vaststaand programma	Werkuitvoering in het bedrijf
Wie begeleidt dit leren?	Vast docententeam Er is geen sprake van gelijkwaardigheid	Vast docententeam Er is geen sprake van gelijkwaardigheid	Interne of externe deskundige Er is geen sprake van gelijkwaardigheid	Externe deskundige Er is geen sprake van gelijkwaardigheid	Werknemers van het bedrijf Er is sprake van gelijkwaardigheid
Hoeveel medewerkers betreft het?	Niet van toepassing	Niet van toepassing	Team	Niet van toepassing	1
Heeft de organisatie invloed op inhoud?	Nee	Nee, wel sturen op de keuze van opleiding	Bij bestaande training niet, bij in company wel	Nee	Nee, wel sturen op de keuze
Waar vindt het plaats?	Op afstand van de werkplek	Op afstand van de werkplek	Op afstand van de werkplek of in company	Op afstand van de werkplek	Op afstand van de werkplek
Hoe vaak vindt het plaats?	Volgens rooster	Volgens rooster	Incidenteel	Incidenteel	Incidenteel
Wat zijn de kosten in tijd en geld?	Tijd: hoog Geld: redelijk tot hoog	Tijd: hoog Geld: redelijk tot hoog	Tijd: afhankelijk van de duur Extern: hoog, intern: hoog Geld: extern: hoog, intern: laag	Tijd: laag Geld: hoog	Tijd: laag Geld: hoog (vervanging)

Lijst met SBL-competenties

Interpersoonlijk competent	
1	Richting geven
2	Luisteren naar studenten
3	Sensitiviteit naar studenten
4	Integriteit
5	Interpersoonlijke flexibiliteit
Pedagogisch competent	
6	Analyseren van leer- en ontwikkelvragen
7	Begeleiden van studenten
8	Groepsmanagement
Vakinhoudelijk en didactisch competent	
9	Oordeelsvorming
10	Mondelinge communicatie met studenten
11	Presenteren
12	Schriftelijk communiceren
Organisatorisch competent	
13	Plannen en organiseren
14	Voortgangsbewaking
15	Organiseren van eigen werk
16	Resultaatgerichtheid
Competent in samenwerken met collega's	
17	Samenwerken met collega's
18	Kwaliteitsgerichtheid
19	Organisatiesensitiviteit
20	Feedback geven en ontvangen
21	Initiatief nemen
Competent in samenwerken met de omgeving	
22	Werkveldgerichtheid
23	Extern samenwerken
Competent in reflectie en ontwikkeling	
24	Leervermogen
25	Zelfontwikkeling
26	Aanpassingsvermogen