

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/260341905>

Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs.

Article · July 2013

CITATION

1

READS

858

1 author:



[E. de Bruijn](#)

Utrecht University

86 PUBLICATIONS 374 CITATIONS

SEE PROFILE

Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs

Elly de Bruijn

Hogeschool Utrecht; Universiteit Utrecht

Verschenen als: Bruijn, E. de (2013). Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs. *TH&MA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 20(2), 53-58.

‘De docent in het beroepsonderwijs opent de deuren naar de kennis, zienswijzen, vaardigheid, opvattingen en houdingen die horen bij de toekomstige beroepspraktijk van de student en draagt zorg voor de verwerving van een startpositie daarbinnen. Dat vraagt van docenten om de kleur en geur van een sector of functiedomein te verweven in het eigen zijn, denken en doen’ (de Bruijn, 2009, pagina 40, op citaat).

Docenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) verrichten hun taak in een complexe en dynamische omgeving. Per definitie is de onderwijstaak veeleisend (vergelijk Onderwijsraad, 2013), maar in het mbo is deze vanwege de andere kenmerken van dit onderwijs ook anders van aard dan in het basis of algemeen voortgezet onderwijs. Hoewel in andere bijdragen in dit themanummer de kenmerken van mbo reeds aan de orde zijn geweest is het relevant om de context en het kader waarbinnen mbo-docenten hun werk doen nog een keer kort te benoemen. Ik vat ze samen in drieën (vergelijk ook De Bruijn, 2006; Glauvé, Van den Berg, Verbeek, & de Bruijn, 2011):

- 1) Een drievoudige kwalificeringsopdracht: Volgens de in 1996 ingevoerde Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) dient het mbo op te leiden voor de arbeidsmarkt (beroepskwalificatie), voor een vervolgopleiding (doorstroomkwalificatie) en voor maatschappelijke participatie (burgerschapskwalificatie). Het verenigen van deze uiteenlopende doelen is geen gemakkelijke opdracht.
- 2) Sterke heterogeniteit: Het mbo is bedoeld voor iedereen van 16 jaar en ouder die niet, of niet meer, de weg volgt via het algemeen voortgezet onderwijs, dat wil zeggen de jongere die is uitgevallen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, de jongere die een voorkeur heeft voor leren op de werkplek en de jongere die het havo de rug toekeert en via het mbo naar het hoger beroepsonderwijs (hbo) gaat. Tezamen met de voornoemde driedelige kwalificeringsopdracht en de veelheid aan beroepsdomeinen waarvoor wordt opgeleid, impliceert het voorgaande een sterke diversiteit en een grote behoefte aan maatwerk.
- 3) Beroepsgerichte kwalificatiestructuur: het mbo kent beroepsopleidingen op vier niveaus die via twee hoofdroutes worden aangeboden die een andere combinatie kennen van leren op school en leren op de werkplek. De vier niveaus staan voor wettelijk vastgestelde kwalificaties per beroepsdomein of branche die gerelateerd zijn aan functieniveau in de beroepspraktijk waarbij niveau 1 staat voor hand en spandiensten en niveau 4 voor functies op middenkader en specialistenniveau; niveau 4 geeft bovendien toegang tot de hbo-bacheloropleidingen. De kwalificaties zijn geformuleerd in termen van functiegerichte dan wel beroepsgericht kennis, vaardigheden en houdingen en niet in termen van minimumvereisten gerelateerd aan schoolvak. Behalve de heterogeniteit naar niveau en domein die de beroepsgerichte kwalificatiestructuur met zich meebrengt (in schooljaar 2012/2013 zijn er 612 verschillende

kwalificaties), heeft de beroepsgerichte insteek ook andere consequenties voor de inrichting van de opleidingen zoals het organiseren en verbinden van leren in verschillende contexten.

Deze bijdrage bespreekt welke vraagstukken deze kenmerken van het middelbaar beroepsonderwijs met zich meebrengen voor het handelen van docenten in deze onderwijssector en de implicaties daarvan voor de kerntaak van mbo-docenten.

Het primair proces van een beroepsopleiding

Een onderscheidend kenmerk van beroepsonderwijs is dat leren en het begeleiden van dat leren plaatsvindt op school én op de werkplek. Het kwalificeren tot startend beroepsbeoefenaren betekent dat studenten een basis voor beroepsmatig handelen moeten ontwikkelen in termen van kennis, vaardigheden en houdingen. Dat is niet mogelijk door lerenden alleen in een schoolse context of alleen in een werkcontext voor te bereiden, leren dient binnen en buiten de school in de beroepspraktijk, plaats te vinden (Aarkrog, 2005; Resnick, 1987). Hoewel er variaties zijn, bijvoorbeeld simulaties binnen de school of leerafdelingen in het bedrijf, is het onderscheid tussen de primaire leercontexten school en bedrijf uitgangspunt van beroepsonderwijs. Een centraal kwaliteitsvraagstuk van beroepsonderwijs is vervolgens hoe de verbinding tussen de verschillende contexten wordt vormgegeven zodanig dat lerenden optimaal ondersteund worden het geleerde in die verschillende contexten te integreren.

Uit onderzoek en verkenningen van dit kwaliteitsvraagstuk zijn interessante inzichten te formuleren die implicaties hebben voor het handelen van docenten. Ten eerste is het relevant stil te staan bij de verschillen tussen school en werkplek als leeromgeving. De school is ingericht als omgeving waarin alles is geordend en ingericht op leren van geëxpliciteerde kennis en op het expliciet ontwikkelen en trainen van vaardigheden. De werkplek is een omgeving waar het verrichten van arbeid de hoofdactiviteit is en leren veelal een impliciet proces is. Een student die deelneemt aan een beroepsopleiding beweegt zich in beide omgevingen.

Bij de vormgeving van beroepsonderwijs wordt er vaak vanuit gegaan dat het verstandig is om de activiteiten van de student in beide omgevingen op elkaar aan te laten sluiten en de overgangen zo soepel mogelijk te laten zijn. Verschillen worden gezien als probleem. In recent onderzoek naar leren in verschillende contexten komt naar voren dat verschillen ook productief kunnen zijn voor leren mits de verschillen betekenisvol gemaakt kunnen worden (vergelijk Akkerman & Bakker, 2012). Het leerpsychologisch begrip constructieve frictie (Vermunt & Verloop, 1999) verwijst naar eenzelfde mechanisme.

Een voorbeeld vinden we in een interventiestudie van Bakker en Akkerman (vergelijk <http://www.leraar24.nl/video/3499>) waarin studenten procestechniek leren de statistische technieken die ten grondslag liggen aan hun werk in het laboratorium te expliciteren en toe te passen. Ze krijgen op school les in statistiek en via opdrachten moeten ze die relateren aan de werkopdrachten die ze tijdens hun stage moeten maken. Ook krijgen ze praktijkproblemen voorgelegd door experts waarin ze zowel de praktijkkennis moeten expliciteren en de statistische technieken die relevant zijn. De stagiairs leren door te bewegen over grenzen met hulpmiddelen die (een andere, maar wel gerelateerde) betekenis hebben in beide werelden.

Een ander voorbeeld is de Waterfabriek van ROC Koning Willem I waar de deur tussen de school en de fabriek op slot is om studenten duidelijk te maken dat ze in deze twee werelden een andere

positie hebben en dat er andere verwachtingen zijn (Aalsma, 2011). Die gesloten deur is productief omdat deze helpt om in beide werelden op de juiste wijze aan de slag te gaan en te leren.

Het vraagstuk over het verbinden van leren in school en op de werkplek heeft ten tweede te maken met de positie en aard van de kennis in beroepsopleidingen. Het worden van een (betere) beroepsbeoefenaar is het primaire proces binnen een beroepsopleiding. Toerusting tot maatschappelijke participatie en tot vervolgstudie kan onderdeel vormen van dat primaire proces door het ontwikkelingsproces breed op te vatten, mede gericht op zelfsturing en identiteitsvorming (Colley, James, Tedder, & Diment, 2003). Daarmee staat kennisverwerving eveneens in het perspectief van de vorming tot startend beroepsbeoefenaar waarbij de technisch-instrumentele dimensie (wat moet ik weten en hoe moet ik het doen) verbonden is met een normatieve (wie en hoe wil ik zijn in dit beroep). Het gaat dan om het leren van aan het beroep gerelateerde discipline-kennis (wiskunde, voedingsleer, mechanica), procedurele kennis (hoe de kennis toe te passen), communicatie (taal, omgang), werkproceskennis (de kenmerken van de productiecyclus en het takenpakket), maar ook het ingroeien in waarden en normen van de beroepsgroep, het ontwikkelen van eigen accenten en het kijken naar jezelf en je ontwikkeling.

Ontwikkeling betekent het integreren en verinnerlijken van de verschillende soorten kennis, overtuigingen, inzichten. Schaap, de Bruijn, Van der Schaaf en Kirschner (2009) gebruiken hiervoor de term persoonlijke, professionele theorie (PPT) waarbij persoonlijk staat voor het gegeven dat kennisontwikkeling een proces van verinnerlijking is waarin kennis subjectief wordt (persoonlijke betekenis krijgt), professioneel staat voor het gegeven dat kennisontwikkeling een proces van socialiseren is in een werkgemeenschap en theorie staat voor de wijze waarop kennis zich organiseert, verbindt met bestaande kennis en opgeslagen wordt in het geheugen. Een PPT werkt als een referentiekader voor beroepsmatig handelen, om te begrijpen, te duiden en richting te geven.

Ten derde veronderstelt het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen in verschillende contexten dat leren een proces is van integreren (Baartman & De Bruijn, 2011). Beroepsmatig handelen veronderstelt dat specifieke kennis, vaardigheden en houdingen samen komen. Beroepsmatig handelen is echter ook altijd gesitueerd handelen. Het ontwikkelen van beroepsmatig handelen kan beschouwd worden als een voortdurend en wederkerig proces van contextualiseren, dat wil zeggen theoretische modellen en begrippen toepassen en specificeren in concrete taken en conceptualiseren, dat wil zeggen specifieke situaties en ervaringen abstraheren en vertalen naar theoretische begrippen en modellen.

Het leren op en over grenzen zoals we de hiervoor beschreven leerprocessen in de context van beroepsopleidingen kunnen noemen, vraagt specifieke begeleiding. Het productief maken van verschillen voor leren stelt hoge eisen aan beheersing van het onderdeel dat onderwezen wordt en tegelijk van de aard van het beroep waartoe opgeleid wordt. In ons eerdere voorbeeld van studenten procestechniek moeten statistische principes herkend worden in de kern van de werkprocessen in de beroepspraktijk én geïnstrueerd worden in een veelheid aan toepassingen. Het begeleiden van het verbinden van kennis, opvattingen, normen, waarden en het leggen van eigen accenten vraagt een overstijgend perspectief en een wendbare en lenige blik op de ontwikkeling van het beroep of de branche bij de docent. En behalve die inhoudelijke lenigheid vraagt de heterogeniteit van dat wat geleerd moet worden, van wat waar geleerd kan worden en van de studenten in de opleiding eveneens lenigheid, of beter gezegd adaptiviteit in de aanpak.

Kernopgaven voor docenten in het middelbaar beroepsonderwijs

‘Jongeren kiezen het beroep dat hen past. Dat passen is een combinatie van de aard van het werk, de cultuur en de mensen. Een beroepsopleiding past ook in die zin bij een sector of domein en de docent is daar een belangrijke drager van. De match tussen aard van de beroepspraktijk, kenmerken van de studenten en die van de docenten is een krachtige motor tot leren’(vrij naar Colley, e.a., 2003).

De docent in het mbo heeft de taak het ontwikkelingsproces zoals tot nu toe geschetst, te ondersteunen en te stimuleren. Uitgangspunt is dat de docent de jongere net iets verder brengt dan deze op eigen kracht kan (brengen tot de zone van naaste ontwikkeling) en dat de docent daarbij vooral verbinding legt met de motivatie van de jongere om een beroep te leren (iemand te worden).

Kernopgaven voor de docent in het middelbaar beroepsonderwijs zijn in dat perspectief (Glaudé, e.a., 2011):

1) Ondersteuning bij de ontwikkelen van een beroepsgerichte kennisbasis

Het ontwikkelen van een stevige kennisbasis voor het beroep bij studenten komt nog onvoldoende aan de orde. Door de nadruk op gedrag, door de nog vaak aanwezige scheiding tussen leren op school en op de werkplek in de beroepspraktijk, door de motivatie van studenten om vooral te leren hoe je iets moet doen in de beroepspraktijk, blijkt het lastig te werken aan de ontwikkeling van die kennisbasis. Een belangrijke opgave voor docenten is daarom ervoor te zorgen dat de kennisbasis van beroepen in voldoende mate aan de orde komt en verworven wordt. Een knelpunt is dat docenten vaak onvoldoende overzicht en actuele kennis hebben van het beroep waartoe ze opleiden.

2) Ondersteunen bij het integreren van kennis, vaardigheden en houdingen tot uiting komend in beroepsmatig handelen op de werkplek

Hier gaat het om het aansturen van het leren van de studenten gericht op het verbinden van kennis, vaardigheden en houdingen die ze geleerd hebben in verschillende situaties. Docenten vinden dit lastig. Een van de redenen is dat docenten nog geen adequate en wendbare begeleidingswijzen hebben om de studenten te begeleiden en vaak missen ze ook het (actuele, bredere, onderliggende) referentiekader vanuit het beroep waartoe opgeleid wordt. Een complicerende factor is dat het bij de ontwikkeling van beroepscompetenties, leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties en basiscompetenties op het terrein van Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en moderne vreemde talen, gaat om verschillende typen kennis, vaardigheden en houdingen. Deze kennen eigen (vakdisciplinaire) logica's qua opbouw, verwerving en integratie die uiteindelijk moeten bijdragen tot vak- dan wel beroepsbekwaam handelen (Guile & Young, 2007).

3) Concreet vormgeven aan leerarrangementen gericht op het leren aan dan wel van de beroepspraktijk

Zoals eerder aangegeven is het leren in verschillende omgevingen uitgangspunt van beroepsonderwijs. De beroepspraktijk is echter niet zomaar een geschikte leeromgeving. De kernopgave voor de docent is de beroepspraktijkervaringen te benutten als leerervaringen en deze te verbinden aan kennis, vaardigheden en houdingen die in schoolse situaties worden geleerd en andersom. Soms lijkt leren op de werkplek of in simulaties en projecten samen te gaan met een *laissez-faire* aanpak. Docenten blijken in die situaties onvoldoende in huis te hebben om de nodige steun te bieden (De Bruijn & Leeman, 2011).

- 4) Studenten leren reflecteren gericht op het opbouwen van zelfregulatievaardigheden voor verder leren in opleiding of beroep

Het zelf leren reguleren van leren, van de eigen ontwikkeling, is voor studenten in het beroepsonderwijs van belang. Het is belangrijk omdat van een beroepsbeoefenaar zelfstandig handelen wordt gevraagd, maar ook van een burger en van een doorleerder. Veel studenten vinden het moeilijk om zelfregulatievaardigheden op te bouwen. Uit onderzoek van De Bruijn en Leeman (2011) blijkt dat reflectie van deelnemers op hun resultaten en leerstrategie ontbreekt. Studenten lijken lang niet altijd behoefte te hebben aan bezinning op hun aanpak. Docenten hebben moeite met het adequaat stimuleren van zelfsturing bij deelnemers, onder andere omdat ze het lastig vinden om een goed evenwicht te vinden tussen sturen en loslaten.

5) Leveren van maatwerk voor studenten ten aanzien van inhoud en begeleidingsvorm

De heterogeniteit en dynamiek van beroepsonderwijs met als gevolg een grote diversiteit in behoeften, noodzaken, verlangens en mogelijkheden ten aanzien van studenten en beroepssituaties, maken variatie in invulling van het primaire proces noodzakelijk. Studenten hebben verschillende behoeften; sommigen leren het best door te doen, anderen willen eerst begrippen en inzicht verwerven. Wat er mogelijk is maar ook de behoeften zelf verschilt ook nog naar beroepsdomein/branche, kwalificatieniveau van de opleiding en leerweg. Terwijl de student het beroep of de branche als afgebakende omgeving heeft, ook vaak fysiek in een besloten school(afdeling), hangt dat voor de docent af van het onderdeel dat hij of zij verzorgt en daarmee is de reikwijdte van het maatwerk ook groter. Zo zal een docent vakleer studenten begeleiden van één of enkele aanverwante beroepsopleidingen, hoewel dat wel weer kan variëren van niveau 1 tot en met niveau 4. Een docent Nederlands verzorgt in de regel onderwijs voor een breder scala aan beroepsopleidingen, vaak overigens nog wel binnen een sector. De heterogeniteit en het beroep op maatwerk verschilt eveneens naar beroepsopleiding. Sommige branches of beroepen waartoe opgeleid wordt zijn tamelijk afgebakend (bijvoorbeeld autotechniek), andere domeinen (bijvoorbeeld secretaresse) zijn in zichzelf zeer divers.

Toegevoegde waarde

De kernopgaven voor de docent in het mbo gaan uit van een toegevoegde waarde van die docent binnen de kaders van het leerproces van de studenten. In het beroepsonderwijs staat dat leerproces in het teken van het wordingsproces van een beroepsbeoefenaar. De docent heeft daar zijn of haar voornaamste functie in het creëren van een zone van naaste ontwikkeling, dat wil zeggen om de student zowel qua breedte als qua diepgang verder te brengen dan waar ze op eigen kracht zouden zijn gekomen. Het aangrijpingspunt voor het vormgeven van zijn of haar functie vindt de mbo-docent in de motivatie van de jongere om 'iets' te worden.

Het is geen gemakkelijke opgave. Het is daarom paradoxaal dat in het onderwijs de taak van de docent in het beroepsonderwijs als minder ingewikkeld beschouwd wordt dan die van een docent aan het gymnasium. Ook de opleidingen tot leraar gaan in de grondgedachte van hun opleidingsontwerp en begeleiding daarvan uit. Ter afronding van deze bijdrage belicht ik daarom enkele van de mijns inziens voornaamste ontwikkelopdrachten voor de opleiding en verdere professionalisering van mbo-docenten. Het zijn opdrachten die uit onderzoek naar voren komen als thema's die relevant zijn voor een verdergaande kwaliteitsverbetering van het primaire proces van het mbo waarvan de docent de belangrijkste drager is.

Het citaat waarmee deze bijdrage opende vertelt dat de competentie van de mbo-docent zich bevindt op het snijvlak van schoolvakinhoud en de onderliggende discipline, pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden en beroepskennis en –ervaring. Accenten tussen docenten kunnen verschillen maar de domeinen zijn alle drie relevant. In scholing en professionalisering wordt vaak maar op een domein het accent gelegd (vergelijk de pedagogisch-didactische aantekening die zij-instromers uit de beroepspraktijk moeten halen). Uit portretten van de mbo-docent van het jaar (Hogeschool Utrecht, 2009, pagina 25-32; Winnubst, 2012) valt vooral de ‘versmelting’ op van de drie domeinen. Dat betekent bijvoorbeeld dat het handelingsrepertoire van docenten tussen beroepsdomeinen verschilt (wat bij de opleiding elektrotechniek werkt, werkt niet bij de opleiding maatschappelijk werk) en ook dat de kennis van het vakonderdeel in relatie tot het beroep wendbaar is, diepgaand en reflectief. Professionalisering gericht op vormen van synthese tussen beroep, vak en pedagogisch-didactische kennis en kunde is dan de eerste ontwikkelopdracht.

Een tweede ontwikkelopdracht betreft reflectie. Eerder werd in deze bijdrage aangegeven dat studenten gedurende hun beroepsopleiding een persoonlijke professionele theorie ontwikkelen. Het ingroeien in een beroepsdomein en het geven van persoonlijke betekenis kan alleen vorm krijgen via reflecteren. Reflecteren staat dan in het teken van betekenisgeving. Dat vraagt om anderen die hun perspectieven inbrengen, het vraagt om confronteren met andere opvattingen en voorstellingen. Bespreking van werkervaringen is dan voer tot leren, een mogelijkheid die door docenten niet altijd zo opgepakt wordt. Het is ook lastig omdat het op deze wijze spiegelen van ervaringen, opgedane kennis en kunde, veronderstelt dat de docent op metaniveau de beroepspraktijk en de ontwikkelingen daarbinnen begrijpt en kan expliciteren en het eigen (school)vak daarbinnen kan duiden.

Een derde ontwikkelopdracht is het verder ontwikkelen van een handelingsrepertoire van docenten om adaptief beroepsonderwijs inderdaad te kunnen vormgeven. Enerzijds gaat het daarbij om de variëteit van het handelingsrepertoire waardoor vormgegeven kan worden aan:

- Modelling: de docent denkt en doet voor en de student zit daar dicht op om ‘de kunst af te kijken’ ;
- Guiding: piketten slaan waar naar toegewerkt kan worden, overzicht aanbrengen, structureren;
- Scaffolding: eerst een taak uitvoeren met veel hulp en begeleiding en daarna een soortgelijke taak met minder begeleiding;
- Coaching: de lerende volgen en door middel van vragen zelf tot oplossingen laten komen;
- Monitoring: in het kader van regulatieoverdracht treedt de docent op als het „externe oog” bij metacognitieve processen. Tijdens het verloop van het opleidingstraject treedt dit „externe oog” steeds verder terug maar blijft op de achtergrond aanwezig.

Anderzijds gaat het om de wendbaarheid van het handelingsrepertoire waarmee omgegaan kan worden met verschillen en passende keuzes mogelijk zijn tussen sturen versus loslaten of uitdagen versus stutten.

Een vierde en laatste ontwikkelopdracht is het verder handen en voeten geven aan vorming en identiteitsontwikkeling in termen van het wordingsproces van een beroepsbeoefenaar. Dit vormingsproces heeft een technisch-instrumentele dimensie en een normatieve. De technisch-instrumentele staat voor de collectieve kennis, kunde en houdingen die een nieuwkomer zich eigen moet maken. De normatieve staat voor bewustzijn van de rol die je als beroepsbeoefenaar speelt en hebt en de ontwikkeling van eigen accenten daarbinnen. Het een kan niet zonder het ander, maar het is lastig om beide dimensies te expliciteren in inhouden, werk-, groeiperings- en

begeleidingsvormen zodanig dat beide dimensies behouden blijven. In het mbo (maar niet alleen daar) worden deze twee vaak uit elkaar gehaald waardoor het onderwijs feitelijk losraakt van wat het beoogt. De technisch-instrumentele dimensie raakt los van het handelen als persoon en het normatieve raakt los van de bouwstenen van het beroep. Voor de vaak wat zoekende studenten in het mbo is dit demotiverend en voor de kwaliteit van het mbo en de toekomstige kwaliteit van de beroepspraktijk een gemiste kans.

Prof. dr Elly de Bruijn

Bijzonder hoogleraar Pedagogisch-didactische vormgeving van beroepsonderwijs,
volwasseneneducatie en levenslang leren, Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen,
Afdeling Educatie
Lector Beroepsonderwijs, Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie

Literatuur

Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg. Een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Eduron.

Aarkrog, V. (2005). [Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 137-147.](#)

Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2012(1), 15-20.

Baartman, L.K.J., & de Bruijn, E. (2011). [Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134](#)

Bruijn, E. de (2006). [Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. Oratie. Universiteit Utrecht. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/ CINOP Expertisecentrum.](#)

Bruijn, E. de (2009). De docent beroepsonderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden. In Hogeschool Utrecht (2009). *De identiteit van de HBO-professional* (pp. 33-45). Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Bruijn, E., de, & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694 -702.

Colley, H., James, D., Tedder, M., & Diment, K. (2003). [Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55, 471-498.](#)

Glaudé, M., van den Berg, J., Verbeek, F., & de Bruijn, E. de (2011). [Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.](#)

Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: some theoretical considerations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 63 – 82). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Huisman, J., Bruijn, E. de, Baartman, L., Zitter, I., & Aalsma, E. (2010). Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning, theoretische verdieping. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit.* Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Schaap, H., de Bruijn, E., van der Schaaf, M.F., & Kirschner, P.A. (2009). Students' personal professional theories in competence-based vocational education; the Construction of personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 481-494
- Vermunt, J.D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Winnubst, S. (2012). *Geef die kennis even door! Passie voor het leraarsvak.* Tiel: Uitgeverij.