



Ellen Klatter

Professionele identiteit in perspectief

Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs

Professionele identiteit in perspectief

Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs



Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Colofon

ISBN: 9789051798906

1^e editie, 2015

© Ellen Klatter

Cover:

Grafische Productie Fontys Hogescholen

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Publicaties zijn te bestellen via

www.hr.nl/onderzoek/publicaties

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen, in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en de uitgever.

This book may not be reproduced by print, photoprint, microfilm or any other means, without written permission from the author and the publisher.

Professionele identiteit in perspectief

Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs

Openbare Les

Ellen Klatter

Lectoraat Versterking Beroepsonderwijs

5 februari 2015

INHOUDSOPGAVE

Woord vooraf	7
Hoofdstuk 1. Introductie	9
Hoofdstuk 2. De complexe opdracht van het beroepsonderwijs	13
2.1 De politieke mindset over beroepsonderwijs	14
2.1.1 De waarde van professioneel kapitaal	15
2.1.2 Adaptief vermogen van het beroepsonderwijs	18
2.2 De opdracht aan het mbo: de drievoudige kwalificatie	18
2.2.1 Vakmanschap	19
2.2.2 Burgerschap	25
2.2.3 Loopbaanleren	27
2.3 Samenvattend	29
Hoofdstuk 3. Opleiden tot docent beroepsonderwijs via het bloemmodel	30
3.1 Het bloemmodel	31
3.2 Onderwijs gericht op cognitieve ontwikkeling	32
3.3 Onderwijs gericht op loopbaanoriëntatie	34
3.4 Onderwijs gericht op de context van het beroep	36
Context op drie niveaus	37
3.5 Professionele identiteit van de docent (in opleiding)	38
3.6 Concluderend	40
Hoofdstuk 4. De pedagogische opdracht	42
4.1 Pedagogiek in onderwijskundig perspectief	43
4.2 Pedagogiek in sociologisch perspectief	46
4.3 Pedagogische kaders	48
4.4 Pedagogisch handelen	49
4.5 Afsluitend	52
Hoofdstuk 5. Onderzoek van het lectoraat	53
Tot slot	56
Dankwoord	57

Woord vooraf

In de onderzoeks- en opleidingsactiviteiten die ik de afgelopen jaren binnen het beroepsonderwijs heb mogen uitvoeren, heb ik een drietal terugkerende tekortkomingen in onderzoeksvragen gesignaleerd. Deze openbare les van het lectoraat Versterking Beroepsonderwijs biedt de gelegenheid om de drie missende onderzoeksvragen expliciet te stellen en vanuit onderwijswijskundig perspectief nader te beschouwen.

De eerste tekortkoming betreft de beleidsontwikkelingen van de overheid met betrekking tot het beroepsonderwijs. De aandacht vanuit het ministerie van OCW gaat vooral uit naar organisatorische veranderingen, die niet per se leiden tot beter geëquipeerde beroepsbeoefenaren. De vraag of het actieplan Focus op Vakmanschap - en daarmee de vernieuwing richting macrodoelmatigheid - ook tot *inhoudelijk kwalitatief* beter beroepsonderwijs leidt, wordt eigenlijk niet gesteld. In het eerste hoofdstuk exploreer ik deze situatie.

De tweede tekortkoming betreft onderzoek naar de kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen voor het beroepsonderwijs. Er wordt landelijk stevig ingezet op de kwaliteitsverbetering van docenten, maar een echte probleemanalyse lijkt niet te zijn gemaakt voor het beroepsonderwijs. Om deze situatie in kaart te brengen, wordt het segmentenmodel, ook wel bloemmodel genoemd, geïntroduceerd, dat is ontwikkeld voor de Kennisbasis Docent technische beroepen (HBO-raad, 2012). Binnen dit model zijn vijf segmenten onderscheiden die relevant zijn voor het opleiden van docenten voor het beroepsonderwijs. Twee assen lopen over vier segmenten, te weten: de as van de *cognitieve ontwikkeling* en de as van de *loopbaanoriëntatie*. Beide assen draaien op het vijfde en centrale segment: de professionele identiteit van de docent. Het bloemmodel als geheel is goed bruikbaar in de opleiding van nieuwe docenten beroepsonderwijs.

De derde ommissie ten slotte, ligt in het verlengde van de professionele identiteit, namelijk in het onderzoek naar de (pedagogische) relatie die de docent aangaat met zijn studenten. Het gaat in de school immers niet om willekeurig gekozen leerprocessen, het onderwijs beoogt iets met het leren, het leren heeft een richting. Derhalve ontkomen docenten er niet aan om de vraag naar het *wat* en

het *waartoe* van het leren te stellen. De leerpsychologie geeft daar geen antwoord op. Hier komt volgens Biesta (2012) de pedagogiek in stelling. Dat een school een kwalificatietaak heeft, is niet te ontkennen, maar deze lijkt momenteel steeds meer andere taken van de school te overschaduwen (Biesta, 2012), waaronder de taak in de socialisatieprocessen en als gevolg daarvan de taak in de burgerschapsvorming. Dat het lastig is de resultaten van vorming in 'meetbare eenheden' om te zetten, ontslaat het onderwijs en ook de Inspectie niet van de verplichting om die vormings- of burgerschapsdoelen helder te communiceren, te expliciteren en een plek te geven in evaluaties van het onderwijs (Berding & Pols, 2014; De Winter, 2005). In het derde hoofdstuk wordt daar een voorzet voor gegeven.

Ten slotte wordt in het laatste hoofdstuk de onderzoeksagenda voor dit lectoraat beschreven. Samen met collega's van het Kenniscentrum Talentontwikkeling wil ik een bijdrage leveren aan de drie bovengenoemde thema's ter versterking van het beroepsonderwijs. Centraal daarin staat de professionele identiteit van docenten in opleiding (en nascholing) ten opzichte van de verschillende eisen vanuit de overheid, het beroepenveld, en de student. Dit vraagt om een 'wendend' perspectief van de identiteit van professionele docenten in het beroepsonderwijs. Dit fenomeen is uitgedrukt in de titel van deze openbare les: *Professionele identiteit in perspectief*.

HOOFDSTUK 1

Introductie

Meer dan de helft (60%) van de schoolgaande populatie in Nederland volgt een opleiding in het beroepsonderwijs; voor Rotterdam ligt dit percentage zelfs hoger. Daarnaast is bijna 40% van de Nederlandse beroepsbevolking opgeleid in het middelbaar beroepsonderwijs (MBO Raad, 2015). Dat zijn hoge percentages. Het is dan ook terecht dat de Nederlandse politiek het belang van vakmanschap benadrukt. Aangejaagd door economische ontwikkelingen, is een trend gezet om het beroepsonderwijs beter op de kaart te zetten. Zo stelt minister Bussemaker in haar brief 'Ruim baan voor vakmanschap' (OCW, 2014) dat "[...] de steeds sneller veranderende arbeidsmarkt vereist dat talenten van mensen zoveel mogelijk worden ontwikkeld. Onze economie heeft goed opgeleide vakmensen nodig: van elektrotechnici tot opticiens, van kraamverzorgers tot game-ontwikkelaars."

Recent zijn diverse politieke maatregelen genomen om de kwaliteit van het beroepsonderwijs te verbeteren. Veel van die maatregelen zijn vooral organisatorisch van aard. Het actieplan 'Focus op Vakmanschap' heeft hierin een heel centrale rol. In dit plan zijn de contouren neergezet van de nieuwe ordening van het beroepsonderwijs. Tevens zijn nieuwe bestuurlijke instrumenten geïntroduceerd, zoals verkorting van leerroutes, lesuren-verplichting, strengere ingangseisen, vereenvoudiging en flexibilisering van de kwalificatiedossiers, stageregelingen en vormgeving van macrodoelmatigheid.¹ De onderwijsinstellingen zelf (de vmbo-scholen, de roc's en de hogescholen) zijn onvermoeibaar bezig om deze regelingen te vertalen naar een adequate onderwijsorganisatie.

Volgens Hogeschool Rotterdam heeft de stad Rotterdam er baat bij dat jongeren doorleren, hun talent ontwikkelen en hoger gekwalificeerd raken. Nergens anders in Nederland is de kloof tussen het opleidingsniveau van de beroepsbevolking en het in het bedrijfsleven gevraagde (hoge) opleidingsniveau zo groot als in Rotterdam.

1 Macrodoelmatigheid heeft betrekking op een zo goed mogelijke aansluiting van kennis en vaardigheden in het mbo op de behoeften in de arbeidsmarkt.

Daarbij is Rotterdam het meest verstedelijkte gebied van Nederland, en met de grootste haven van Europa vormt zij een belangrijke pijler van de Nederlandse economie. De behoefte aan hoogopgeleide professionals groeit en er is nog veel onbenut talent in Rotterdam aanwezig (HR Position Paper, 2014).

Om de kloof tussen aanbod en vraag naar hoger opgeleiden te dichten, is Hogeschool Rotterdam gestart met het Focus-programma (2013), dat gerichte aandacht eist voor de kwaliteit van het bacheloronderwijs. De betere kwaliteit moet tot uiting komen in een hoger eindniveau, een hogere waardering door studenten en betere aansluiting op de beroepspraktijk. Om tegemoet te kunnen komen aan deze wens tot kwaliteitsverbetering, is verbinding vereist met de voorbereidende niveaus voor beroepsonderwijs, met innovatie en onderzoek én met professionalisering op de arbeidsmarkt (Van der Meer, 2014). Die verbinding vraagt om nieuwe vormen van sociaal-innovatieve uitwisseling tussen docenten en de beroepsbeoefenaren in het werkveld (Adviesraad Wetenschap en Technologie, 2014). Ook de ministeries van Economische Zaken en van OCW laten gezamenlijk weten dat 'het beroepsonderwijs beter moet aansluiten op de veranderende beroepspraktijk' (min OCW & EZ, 2013); wellicht ten overvloede verscheen deze oproep recent ook in de publicatie van de Onderwijsraad *Meer innovatieve professionals* (2014).

De drang is dus sterk om de afstemming tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven te verbeteren. Ik ben een groot voorstander van een hechtere samenwerking tussen deze twee gremia, maar constateer tevens het probleem dat *het* beroepsonderwijs niet bestaat, evenmin als *het* bedrijfsleven. Waar gaat het dan over als gesproken wordt over *het beroepsonderwijs*? En, wat voor type relaties en kwaliteitskenmerken hebben onderwijs en overheid voor ogen, als het gaat over een *betere aansluiting* op de arbeidsmarkt?

De centrale probleemstelling voor dit lectoraat is daarmee gelegen in de meervoudige vraag: op welk aspect moeten we inzoomen om de kwaliteit van het beroepsonderwijs te verbeteren en hoe kunnen we zorgen voor een betere aansluiting op de arbeidsmarkt? Om de richting van een antwoord te bepalen, zijn drie stappen relevant.

Ten eerste sta ik stil bij de complexiteit van het beroepsonderwijs. Nederland kent drie niveaus van beroepsonderwijs; het voorbereidend, het middelbaar en het hoger beroepsonderwijs (vmbo, mbo en hbo). Formeel sluiten de drie niveaus naadloos op elkaar aan, ook wel uitgedrukt als 'de beroepskolom'. Maar op de scharnierpunten van deze kolom wil het in de praktijk nog wel eens piepen en wringen. Dat staat een flexibele doorstroom in de weg. Tevens is het systeem van de kolom complex. Zo is elk van de niveaus verdeeld in sectoren (voorheen: Zorg & welzijn, Techniek, Economie en Groen), kent het vmbo vier leerwegen die vier

niveaus representeren (bb, kb, gl en tl)², en kent het mbo vier niveaus (entree, 2, 3 en 4) en twee leerwegen (bol en bbl)³. Het hbo kent een bachelorniveau, in voltijd- en deeltijdvariant, en een tussenliggend niveau in de vorm van een tweejarige Associate degree (Ad). Afgezien van recente vernieuwingen met versimpeling als doel, blijft het beroepsonderwijs een vlechtwerk van systemen. Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO) heeft in het laatste decennium vele innovatiearrangementen gesubsidieerd die een betere doorstroom ten doel hadden. Vele arrangementen zijn gestart, maar slechts weinige zijn geslaagd. Ook OCW heeft modellen ontwikkeld, zoals de Vakmanschapsroute en Technologieroute, om de doorstroom tussen vmbo en mbo te verbeteren. Een ander initiatief is de tweejarige Associate degree als opstap naar de vierjarige hbo-bacheloropleiding. De oorzaak van een haperende doorstroom wordt vaak gezocht in een verkeerde studiekeuze (Luken, 2012) of de vele verschillen in de onderwijssystemen (Smulders, van Wijk & Zitter, 2011). Maar het meest wezenlijke van onderwijs, namelijk de verschillen in de *processen van lesgeven* aan leerlingen in vmbo 2, studenten mbo-niveau 4 of derdejaars studenten hbo, zijn nauwelijks inhoudelijk en in relatie tot elkaar onderzocht. Het lijkt mij derhalve relevant en interessant om onderzoek op te zetten naar kenmerken van het *onderwijsproces* in de verschillende leerwegen en sectoren van het vmbo, mbo en hbo. Het optimaliseren van leerprocessen is momenteel geheel terecht als centraal onderzoeksthema opgenomen in het nieuwe onderzoeksprogramma van het Kenniscentrum Talentontwikkeling (2015-2018).

Als logische *tweede stap* zoom ik in op het opleiden van docenten die (gaan) werken in het beroepsonderwijs. Zij zijn het die het leerproces van studenten in het vmbo, mbo of hbo moeten faciliteren. De complexiteit van het beroepsonderwijs doet een groot beroep op de kwaliteit van docenten die werkzaam zijn in deze context. Niet alleen dient de docent veel kennis te hebben van de onderwijsinstututen binnen de (verticale) beroepskolom en de context van het beroepenveld (horizontale verbanden), hij moet met name kennis en vaardigheden ontwikkelen om het leerpotentieel van de studenten aan te wakkeren, hen te motiveren en hen successen te laten ervaren. Vooral in Rotterdam vraagt de super-diverse populatie in het beroepsonderwijs van de docent een grote kennis over cultuur, etniciteit, differentiatie en groepsprocessen. Loopbaanoriëntatie is een belangrijk onderwerp voor docenten in de voorbereiding op vervolgonderwijs, evenals de cognitieve ontwikkeling van de student. Het bloemmodel (HBO-raad, 2012), dat ik voor deze stap hanteer, focust op het belang van de professionele identiteit van de docent. Tot slot formuleer ik richtlijnen voor het *opleiden van innovatieve docenten voor het beroepsonderwijs*.

2 bb= basisberoepsgerichte leerweg; kb= kaderberoepsgerichte leerweg; gl= gemengde leerweg; tl= theoretische leerweg

3 bol= beroepsopleidende leerweg; bbl= beroepsbegeleidende leerweg

Ten derde verbind ik het thema van de professionele identiteit van de docent aan de pedagogische opdracht waar de docent voor staat. Het gaat in de school, zoals gezegd, niet om willekeurig gekozen leerprocessen ten gunste van het behalen van een diploma, het onderwijs beoogt iets met het leren, het leren heeft dus een richting en een doel. Daarom ontkomt geen docent eraan de vraag naar 'het *wat* en het *waartoe* van het leren' te stellen. Onderwijs-economische, -sociologische noch leer-theoretische principes leiden daarbij tot een antwoord. Hier komt volgens Biesta (2012) de *pedagogiek* in stelling. De pedagogische vraag die hieruit voortvloeit is: *wat willen we de jongere generatie aan- en overdragen en waartoe willen we dat?* Bij de beantwoording van die vraag kijk ik naar de rol van de docent als opvoeder, als degene die richting wijst en samen met de student (p)reflecteert op diens ontluikende identiteit als vakman en als mens. De *professionele identiteit* van de docent wordt dan gezien in het licht van de *pedagogische sensitiviteit*. In dit verband ga ik met het lectoraat op zoek naar concrete voorbeelden van die pedagogische sensitiviteit in het beroepsonderwijs.

In hoofdstuk 2 beschrijf ik kenmerken van de verschillende niveaus van het beroepsonderwijs en benoem ik knelpunten die naar mijn mening verder onderzoek behoeven. Vanwege de grote diversiteit in de beroepskolom, leg ik de focus op één niveau: het mbo. Dit vanwege de 'schakelfunctie' van het mbo tussen het vmbo en hbo, en de drievoudige kwalificatieplicht die het mbo moet waarmaken. Een zeer complexe opdracht.

HOOFDSTUK 2

De complexe opdracht van het beroepsonderwijs

Zoals gezegd laten de ministeries van Economische Zaken en van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen gezamenlijk weten dat 'het beroepsonderwijs beter moet aansluiten op de veranderende beroepspraktijk' (min OCW & EZ, 2013). Hoe oud is deze slogan eigenlijk? Al decennialang wordt gestreefd naar optimale aansluiting, maar blijkbaar is deze nog niet goed genoeg. Moeten wij als burgers accepteren dat het onderwijs vanuit zijn positie en organisatiemodel⁴ de economische en maatschappelijke ontwikkelingen volgt? Of moet het onderwijs voorop lopen? Juist vanwege de 'halfwaardetijd van kennis'⁵ (Weggeman, 2010) dient het beroepsonderwijs van vmbo tot hbo zich blijvend te ontwikkelen. Het liefst zodanig dat kennis- en ontwikkelcentra ontstaan waar het bedrijfsleven zich aan wil en kan laven. Daarvoor moeten kennisontwikkeling en professionalisering in school en bedrijf samen oplopen (Van der Meer, 2014; Smart Industry, 2014).

In paragraaf 2.1 geef ik een kritische reflectie op de recente aandacht van de overheid voor vakmanschap. Een economische behoefte is niet per se de meest zwaarwegende reden om voor beroepsonderwijs te kiezen. In paragraaf 2.2 bespreek ik de wettelijke taken van het mbo. Daarbij geef ik aan dat de derde kwalificatie-eis, leren voor de persoonlijke ontwikkeling, een persoonlijke passie voor vakmanschap te vervullen, m.i. een veel krachtiger en eerlijker stimulans voor studenten vormt om voor het beroepsonderwijs te kiezen, dan het economisch motief dat de overheid momenteel voor ogen heeft.

4 Denk aan de eindtermen documenten, kwalificatiedossiers en kennisbases, die na ontwikkeling enkele jaren vastliggen, en dus niet per direct meegroeien met de laatste stand in de economie.

5 Dit betekent dat de tijd dat kennis relevant is, afneemt.

2.1 De politieke mindset over beroepsonderwijs

De overheid ziet heel scherp dat de Nederlandse economie voor een groot deel afhankelijk is van goede vakmensen en dat met de toenemende vergrijzing, de behoefte aan deze vakmensen alleen maar zal toenemen (SBB, 2014; OCW, 2014; Van der Meer, 2014). Het beroepsonderwijs is bij uitstek het type onderwijs waar vakmensen worden opgeleid. 'Het zou zonde zijn als leerlingen niet voor het beroepsonderwijs kiezen omdat ze denken dat iets met je hoofd én handen doen minder gewaardeerd wordt of geen goed perspectief op een baan biedt', aldus Bussemaker (OCW, 2014).

Het vernieuwen van het beroepsonderwijs is natuurlijk een goede zaak, maar zal naar mijn idee niet direct leiden tot hogere instroom. Immers, de afgelopen jaren heeft de overheid onder het motto 'Nederland kenniseconomie' een - onbedoeld - negatief signaal afgegeven over het beroepsonderwijs. Kinderen die na de basisschool niet naar het algemeen vormend onderwijs (havo, vwo) worden doorverwezen, maar naar het (voorbereidend) beroepsonderwijs 'moeten', zijn zich sterk bewust van de lagere status van het door hen gevolgde onderwijs, verwerven minder respect in de maatschappij en hebben daardoor vaak een zeer gering gevoel van eigenwaarde (Turkenburg, 2014). Dit fenomeen kwam ik al tegen ten tijde van mijn promotieonderzoek naar de transitiefase van leerlingen van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs (Klatter, 2003). Ouders streven ernaar om hun kinderen, al dan niet via extra training, de hoogst mogelijke cito-scores te laten halen. Niet zelden met het gevolg dat hun kind op termijn met een gevoel van falen, moet overstappen naar het vmbo.

De vraag is dus of alleen het moderniseren van het beroepsonderwijs, genoeg is om ouders ertoe aan te zetten hun kind enthousiast in te schrijven voor beroepsonderwijs. Een landelijke herwaardering van het vakmanschap en een aangewakkerde trots ten aanzien van het beroepsonderwijs, onder andere vanuit het ministerie van OCW, zullen de misvatting over de waarde van het beroepsonderwijs moeten wegnemen. Met de boodschap: het zijn de vakmensen die een belangrijke bijdrage leveren aan innovatieve werkwijzen, oplossingen zoeken voor relevante praktijkproblemen, en daarmee sterke waardering verdienen van onze maatschappij!

In de volgende sub-paragrafen ga ik in op de kaders die de overheid heeft geïntroduceerd in een poging de onderwijskwaliteit te verbeteren. De nadruk op de 'hard controls' door het naleven van kaders, levert geen garantie voor die gewenste kwaliteitsverhoging. Het expliciet maken van het waartoe en waarom van beroepsonderwijs, het naleven van gedeelde waarden en normen en invulling geven aan de pedagogische opdracht, oftewel de 'soft controls', vormen hierbij minstens even relevante variabelen.

De trend van de zogenoemde 'avo-isering', waarmee jongeren zichzelf een betere kans toedichten in het algemeen vormend onderwijs, is al jaren aan de gang. Dat is te zien in de daling van het aantal leerlingen dat zich voor het vmbo inschrijft. Deze daling wordt nog versterkt door de demografische ontwikkeling van teruglopende geboorteaantallen (CentERdata, 2014). Naast het feit dat het algemeen vormend onderwijs wordt verkozen boven het beroepsonderwijs, speelt het feit dat de 'economisering' van het onderwijsproces de afgelopen jaren is toegenomen. Deze gerichtheid op cognitieve leerresultaten, zoals de intensieve aandacht voor taal en rekenen, levert op korte termijn wellicht hoge(re) scores op in internationale rankings, maar de gevolgen op lange termijn zijn desastreus (Pols, 2013). Het curriculum versmalt, het toetsgericht trainen gaat domineren, zwakke leerlingen worden van toetsen uitgesloten en door de concurrentie nemen de verschillen tussen scholen niet af maar juist toe.

Hargreaves (2003) laat op basis van internationaal onderzoek zien dat duurzame onderwijsverbetering gebaseerd is op een heldere visie op onderwijs in de kennismaatschappij. In plaats van dat scholen de creativiteit en vindingrijkheid van jongeren daartoe ondersteunen, raken managers en docenten steeds meer in de ban van voorgeschreven kaders en het naleven van verplichte curricula en regels. Ambitieuze onderwijsmissies en samenwerking met de gemeenschap worden vervangen door een tunnelvisie op testscores, toetsing en examens, ranglijsten en verantwoording. *"And rather than cultivating cosmopolitan identity and the basic emotion of sympathy, which Adam Smith called the emotional foundation of democracy, too many educational systems promote exaggerated and self-absorbed senses of national identity"* (Hargreaves, 2003).

Een vergelijkbare neiging tot het invoeren van regels is ook aan de gang binnen het Nederlandse onderwijssysteem. In de afgelopen jaren zijn voor praktisch alle onderwijssectoren (po, vo, mbo en hbo) kaders ontwikkeld. Deze ontwikkeling is bedoeld om het onderwijs een kwaliteitsimpuls te geven. Als voorbeeld, een greep uit de kaders waar de tweedegraads Lerarenopleidingen Technische beroepen (LTB), dus de Technische lerarenopleidingen in Nederland, aan moeten voldoen om in aanmerking te komen voor een stempel van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO): de Dublin-descriptoren, de Wet BiO, de SBL-competenties, de Generieke Kennisbasis, het Addendum voor Beroepsonderwijs, de Vakinhoudelijke Kennisbasis (voor elke vakopleiding één exemplaar), de Kennisbasis Docent Technische beroepen, de Kennisbasis ICT, de Gedragscode voor praktijkgericht onderzoek en, als laatste, het Beroepsprofiel docent MBO. Tot slot kan het Lerarenregister hierbij worden opgenomen omdat tevens de eis geldt dat elke student en elke docent zich na het afstuderen moet blijven ontwikkelen.

Wanneer de kaders worden gevolgd, lijkt er niet veel ruimte en vrijheid over te blijven voor een vruchtbare samenwerking met stakeholders in de praktijk om innovatieve onderwijstrajecten te ontwikkelen. Initiatieven vanuit de lerarenopleiding samen met bijvoorbeeld Smart Industry of het Techniekpact lijken dan ook op grote afstand.

In hun recent verschenen boek bespreken Fullan en Hargreaves (2013) een theorie die uitgaat van de lange termijn, die bevorderend werkt voor wat zij *professioneel kapitaal* noemen. De theorie kenmerkt zich door nadrukkelijke aandacht voor de kracht van samenwerking tussen docenten en overige medewerkers, de kracht van eensgezindheid binnen één of meerdere organisaties en de kracht van een groep met een nadrukkelijke overtuiging. Landen die investeren in professioneel kapitaal, zien in dat het geld dat in het onderwijs wordt gestoken, een langetermijninvestering betreft in menselijk kapitaal, vanaf de vroege kinderjaren tot aan de volwassenheid. Deze investering zal pas in de volgende generatie rendement opleveren in de vorm van economische productiviteit en sociale cohesie. Een groot deel van dit geld wordt geïnvesteerd in goede leraren en goed onderwijs. Volgens deze theorie staat of valt goed onderwijs voor alle leerlingen, met leraren die betrokken en goed voorbereid zijn, zich permanent bijscholen, een goed salaris verdienen, onderling kennis en informatie uitwisselen om zoveel mogelijk uit zichzelf te kunnen halen en in staat zijn om effectieve beslissingen te nemen op basis van hun capaciteiten en ervaring.

Hanteert de Nederlandse overheid de theorie van het *professioneel kapitaal*, en zo ja, waarin zien wij dat terug? Uit bovenstaande paragraaf blijkt dat de overheid juist druk is met het formuleren van kaders, regels en examenvoorschriften. Echter, de output-maten waarop scholen voor beroepsonderwijs worden beoordeeld, zoals slagingspercentages, percentages voortijdig schoolverlaten (vsv) en percentages doorstroom naar het mbo/hbo, zeggen vooralsnog niets over de *kwaliteit* van het onderwijsproces. Voor een interessant voorbeeld van deze werkwijze verwijs ik graag naar het onderstaand intermezzo 'Normering' waarin een studie van Van de Venne, Hermanussen, Honingh en Genugten (2014) een treffend voorbeeld biedt van het niet meten van datgene waar het mijn inziens juist om gaat.

De wijze waarop de landelijk ingevoerde kaders door docenten worden geconcretiseerd naar onderwijs, moet jongeren faciliteren in hun persoonlijke ontwikkelproces. Het is de mindset van de docent die bepaalt in welke mate, vorm, in welke kleur en geur de informatie wordt overgedragen aan de student. En juist op dit proces wordt niet toegezien. Daardoor kan ook niet worden vastgesteld of de gewenste mindset en ontwikkeling van jongeren richting 'het competente rebellenleger' dat Bussemaker voorstaat, wordt bereikt. Welke criteria zijn valide voor goed beroepsonderwijs? Dit punt zal in deze openbare les vaker ter discussie staan.

Normen voor onderwijskwaliteit kunnen we afleiden uit landelijke benchmark onderzoeken waarin onderwijsinstellingen onderling worden vergeleken (MBO Raad, Trouw). Indicatoren voor de kwaliteit zijn output-maten als: vsv, diplomaresultaat, nominale opleidingsduur, of op- en doorstroompercentages. Deze zijn kwantitatief van aard, en daardoor relatief eenvoudig meetbaar en vergelijkbaar⁶. Het al dan niet passeren van de cesuur zegt echter nog weinig over de kwaliteit van het onderliggende leerproces. Ook de beoordeling van de onderwijskwaliteit zoals door de Inspectie geoperationaliseerd is, blijkt daarbij niet altijd betrouwbaar, beter gezegd, valide. Een illustratie daarvan is te vinden in een recente studie naar de veronderstelde relatie tussen formeel bestuurlijk vermogen en de zorg voor onderwijskwaliteit (Van Genugten, Honingh, Hermanussen en Van de Venne, 2014). De onderzoekers maken onderscheid tussen ‘hard’ en ‘soft control’ bij het beoordelen van een roc. Het oordeel van de inspectie over het bestuurlijk vermogen van een roc werd bestempeld als ‘hard control’; de ‘soft controls’ werden in kaart gebracht via de zeven dimensies van Kaptein (2007) en Lückerrath-Rovers (2011). Deze dimensies verwijzen naar het naleven van de normen van een roc, gemeten langs de thema’s: helderheid, voorbeeldgedrag door MT⁷, uitvoerbaarheid, betrokkenheid, zichtbaarheid, bespreekbaarheid en sanctioneerbaarheid. Betrokkenheid, bijvoorbeeld refereert naar de mate waarin de organisatie betrokkenheid creëert om de normatieve verwachtingen te realiseren.

In twee van de vier participerende roc’s sluiten de resultaten ten aanzien van ‘soft control’ niet aan bij het oordeel van de onderwijsinspectie. Eén van de roc’s die wordt beoordeeld als ‘in control’ laat geen hoge scores zien ten aanzien van ‘soft control’, terwijl een ander roc dat is beoordeeld als niet ‘in control’, juist significant hoger scoort op ‘soft control’. De resultaten van deze twee roc’s wijzen in de richting van een ‘false negative’ en een ‘false positive’ oordeel. De studie laat zien dat de codes over goed bestuur en formele protocollen alléén, geen garantie bieden een juiste beoordeling voor onderwijskwaliteit. Sterker nog, het beoordelen van ‘soft skills’ als burgerschap, en de kwaliteit van het onderwijs in dat domein, is niet te meten zonder de persoonlijke component van de ‘beleving’ te betrekken.

(ecbo, 2014)

6 De uitvoering van competentiegericht examens, waarin gedrag en beroepshouding meetbaar moest worden gemaakt, bleek lastig en is vervolgens afgeschaft en vervangen door de term “beroepsgericht onderwijs”. Ook in de nieuwe beroepsgerichte examenprogramma’s van het vmbo dreigt het persoonlijke gedragselement te verdwijnen. De inzet van mini-theorie-examens hebben nog steeds de voorkeur bij de landelijke examen-producten, waarmee het beroepsgerichte element niet optimaal wordt waargemaakt binnen het beroepsonderwijs.

7 De mate van congruentie van voorbeeldgedrag van leidinggevend en management en normatieve verwachtingen over *onderwijskwaliteit*.

Reeds een decennium geleden betoogde Johan van der Sanden (2004), toentertijd de man van het vmbo, dat studenten in het beroepsonderwijs adaptief vermogen ontwikkelen door te leren leren, te leren denken, te leren werken en te leren kiezen. Het onderwijs moet jonge mensen leren om te gaan met nieuwe contexten. Bussemaker heeft het anno 2014 over het 'astronautenpak': een 'pak' van creativiteit, verbanden kunnen leggen, leidinggevende eigenschappen, originaliteit en sociale interactie, waarmee de beroepsbeoefenaar in staat is in de ruimte (lees: van de maatschappij) te overleven.

Het adaptief vermogen van het individu wordt daarmee sterk aangesproken. In de Strategische Agenda Hoger Onderwijs (min OCW, 2013) wordt een onderzoekende houding bepleit van jonge mensen die de complexiteit van de 21^e-eeuwse samenleving aankunnen en internationaal georiënteerd zijn. Deze jongeren weten uit ervaring dat het tijd, moeite en creativiteit kost om uit te zoeken hoe dingen werkelijk in elkaar zitten. Ook weten zij dat internet noch politiek boven kritiek verheven is. Deze jongeren kunnen niet alleen een beroep uitoefenen, maar dit beroep ook vernieuwen. Het zijn de kenniswerkers van morgen, die op topniveau worden opgeleid via gedegen, intensief, activerend onderwijs, waarin onderzoek verweven is (Veltman- van Vught, 2013). Zo zou het idealiter moeten zijn.

Bovenstaande brengt twee vragen met zich mee: wat vraagt het van docenten in het beroepsonderwijs om studenten op dat topniveau te kwalificeren? Maar bovenal: bieden de kaders genoeg ruimte voor de leer- en ontwikkelprocessen? Welk factoren leiden tot werkelijke kwaliteitsverbetering, en mogelijk tot een verhoogde instroom? Een antwoord daarop vereist inzicht in de doelen en de opdracht van het beroepsonderwijs. In de volgende paragraaf geef ik een beschrijving van de drievoudige kwalificatie van het mbo.

2.2 De opdracht aan het mbo: de drievoudige kwalificatie

Voor de opdracht van het beroepsonderwijs kijk ik naar de drievoudige kwalificatie voor het middelbaar beroepsonderwijs, te weten: vakmanschap, burgerschap en doorstroom naar het vervolgonderwijs. Een mooi voorbeeld van de onderlinge afhankelijkheid tussen vakmanschap, burgerschap en loopbaanoriëntatie, staat in een citaat van het Rotterdamse coalitieakkoord (Eerdmans, Belhaj en De Jonge, 2014, pag. 23): "[...] jongeren leren op school en op hun werk. Rotterdam wordt daarmee de stad van het 'moderne vakmanschap'. Door een einde te maken aan opleidingen die voorbereiden tot een bijna zekere werkloosheidscarrière, moeten we jongeren helpen om te kiezen voor een beroepsopleiding die ook

werkelijk kansen biedt op een baan." In deze formulering is het leren van een vak (vakmanschap) gecombineerd met het leren kiezen voor de loopbaan (loopbaanleren), vanuit de onderliggende Rotterdamse opvatting dat 'actieve deelname aan de arbeidsmarkt' (burgerschap) belangrijk is.

2.2.1 Vakmanschap

Zoals vermeld, stelt de minister van OCW het vakmanschap sterk centraal binnen een beroepsopleiding. Onder vakmanschap wordt verstaan: de vaardigheid om hoog kwalitatief werk af te leveren, de optimale beheersing van het vak. Vakmanschap is tegenwoordig vaak niet meer zichtbaar. In het dagelijks leven merkt een klant of consument weinig van vakmanschap, aangezien veel producten grootschalig (en goedkoop) worden geproduceerd en door de klant steeds vaker op afstand worden gekocht (Turkenburg, 2014).

De socioloog Richard Sennett (2008) heeft een uitvoerige studie naar vakmanschap verricht en definieert vakmanschap als: het goed werk willen leveren, omwille van het werk zelf. Sennett laat zien dat vakmanschap zich niet alleen ontwikkelt in nauw contact met de dingen die gedaan moeten worden, maar evenzeer in wisselwerking met experts uit het vakgebied en met de door hen ontwikkelde gereedschappen, niet alleen materiële, maar ook cognitieve gereedschappen. Wat 'goed' werk is, wordt bepaald door de normen die de beroepsgroep, een gemeenschap van vaklieden, daarvoor hanteert. Hierin is de theorie van het professioneel kapitaal van Hargreaves (2003) te herkennen.

Voor de komende jaren wordt – ondanks de crisis – een tekort aan goed geschoolde vakmensen verwacht. Dit tekort zal zich naar verwachting voordoen in de techniek, de zorg, de groene sector, de voedingssector en in diverse specialistische beroepen. In de publicatie van het Sociaal en Cultureel Planbureau over vakmanschap (Turkenburg, 2014) staat dat arbeidsmarktprognoses van het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) tot 2016 laten zien dat het verwachte tekort in de techniek en de groene sector kan oplopen tot 170.000 arbeidsplaatsen (ROA, 2011). Per jaar zou het gaan om ongeveer 28.000 technici (Nationaal Techniekpact 2020). Het grootste tekort verwacht men op mbo-niveau, maar ook op andere niveaus in de beroepskolom dreigt een tekort aan technici (zie tabel 1).

Tabel 1. Prognoses 2011-2016 voor de technische en groene sector

	Baanopeningen	Instroom in de arbeidsmarkt	Instroom arbeidsmarkt minus baanopeningen
vmbo	121.900	63.100	- 58.800
mbo	264.900	187.400	- 77.500
hbo	78.600	54.300	- 24.300
wo	42.000	32.700	- 9.300
totaal	507.400	337.400	- 170.000

(Bron: ROA, 2011)

Op Google levert de term *vakmanschap* voornamelijk hits op die verwijzen naar vakmanschap in de sector techniek. Het landelijke samenwerkingsverband Techniekpact kwalificeert de Nederlandse beroepsbevolking als 'vakmensen van wereldklasse'. Ondanks de economische tegenwind, staan we op internationale ranglijsten op hoge posities voor concurrentiekracht, innovatie en wetenschap. Ik verwijs daarvoor graag naar de website van de Vakkanjers, waarin Nederlandse jongeren strijden om de Nederlandse, Europese en wereldtitel op het gebied van metaal, installatie, elektriciteit en koude techniek.

Om de top 5-positie vast te houden en te versterken, is er grote behoefte aan een goed opgeleide beroepsbevolking. Volgens het Techniekpact is samenwerking tussen onderwijs, bedrijfsleven en werknemers de sleutel voor aantrekkelijk techniekonderwijs dat naadloos aansluit op de arbeidsmarkt. De actieagenda van Smart Industry – een samenwerkingsverband van bedrijven dat de concurrentiekracht van de Nederlandse industrie wil vergroten – schetst met veertien punten op welke manieren daarop kan worden ingezet (Smart Industry, 2014). Bijzondere aandacht vraagt actiepunt 10, met de titel 'leren zonder onderbreking'. Hierin wordt gepleit voor het moderniseren van het curriculum van het primair en voortgezet onderwijs, door het invoeren van de 21st century skills en technische skills. Walma van der Molen (2013) presenteerde in haar oratie vier pijlers waarlangs dit actiepunt kan worden uitgevoerd: de talenten van leerlingen, hun houdingen, hun motivatie en hun zelfbeeld. Hierbij ligt de nadruk op de talentontwikkeling van leerlingen op het gebied van onderzoekend en ontwerpnd leren. Sennett (2008) laat zien is dat het daarbij vooral gaat om de wisselwerking tussen samen doen en samen denken. Leren in gezamenlijkheid is de motor van de ontwikkeling van het vakmanschap is. Dit vormt het aangrijpingspunt voor de (verdere) ontwikkeling van het vakmanschap, of zoals Sennett zegt: 'het anker van het vakmanschap'. Dit vraagt om een andere onderwijsaanpak en wellicht om een nieuwe invulling van het *vakmanschap* van de docent in het basisonderwijs en in het (beroeps) onderwijs.

OCW 'garandeert' de vakinhoudelijke eisen voor vakmanschap in het beroepsonderwijs via de examenprogramma's (vmbo), de kwalificatiedossiers (mbo) en kennisbases (hbo). De opdracht voor de ontwikkeling van deze 'eindkwalificatiedocumenten' belegt OCW bij de volgende partners in de beroepskolom: de Stichting Platforms VMBO (SPV), de Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB), voorheen COLO, en de Vereniging Hogescholen.

21

De kwalificatiedocumenten worden steeds in cycli van enkele jaren aangepast op de voortschrijdende technologische en maatschappelijke ontwikkelingen. Op deze wijze zijn alle kwalificatiedossiers altijd volgend, nooit toekomstgericht. Bovendien duurt de totstandkoming ervan lang (Schobben, 2014). Het maakt dat scholen en onderwijs nooit de 'halfwaardetijd van kennis' zullen inlopen. In onderstaand intermezzo is de meest recente aanpassing beschreven voor vmbo en mbo. In december 2014 berichtten de media dat staatsecretaris Sander Dekker (Onderwijs) het tijd vond dat 'het vmbo stevig op de schop gaat' (Bakker, De Volkskrant 2014).

VERNIEUWING VMBO en MBO

De examenprogramma's voor het vmbo en de kwalificatiestructuur voor het mbo worden herzien. Ze worden niet alleen inhoudelijk geactualiseerd, maar ook qua structuur versimpeld. Hieronder een overzicht van de systemen voor het vmbo en mbo, na herontwerp.

Vmbo⁸

Het vmbo gaat van 36 afdelingen naar 10 profielen. Elk profiel bestaat uit een kernprogramma, 4 profiieldelen en diverse keuzedelen (zie figuur 1).

De kern bevat voor de sector kenmerkende inhoud (kennis, houding en vaardigheden). De inhoud uit het kernprogramma krijgt invulling in de vier profiieldelen (samen het profiel) en in de keuzedelen. De inhoud uit het kernprogramma is geïntegreerd in de profiel- en/of keuzedelen.

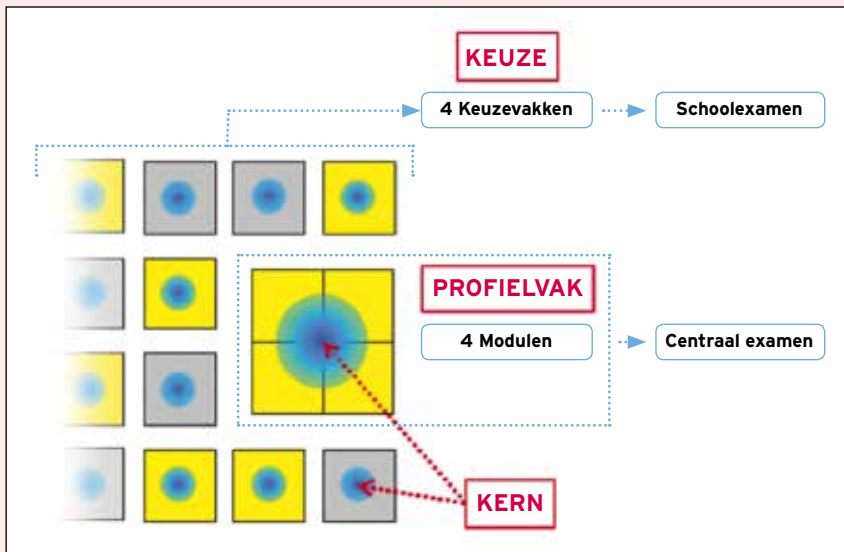
Het profiel bevat die kennis, houding en vaardigheden die passen bij het profiel. Een profiel bestaat uit vier profiieldelen van elk ongeveer 100 uur. Een profiel omvat ongeveer 50% van het examenprogramma.

Het keuzeprogramma kan verdiepen of verbreden; keuzedelen omvatten ongeveer 50% van het examenprogramma. Leerlingen kunnen een breed of smal examenprogramma kiezen. Kiezen voor 'breed' is mogelijk door naast het profiel, keuzedelen uit andere profielen te kiezen. Een 'smal' examen komt tot stand door keuzedelen te selecteren die een verdieping vormen op het centraal gekozen profiel.

Op het moment van schrijven is het onbekend hoe CITO de examens gaat vormgeven. Het verdient aanbeveling dat het onderwijs wordt geïnformeerd over de vorm, om leerlingen goed te kunnen begeleiden in hun voorbereiding. De opbouw van het onderwijs, evenals de didactische keuzes, blijft de verantwoordelijkheid van de school.

In 2016 moeten alle vmbo-scholen de nieuwe beroepsgerichte programma's aanbieden, in 2018 krijgen alle leerlingen een beroepsgericht examen nieuwe stijl. In deze majeure operatie worden momenteel door bijna vijftig pilotscholen in diverse tranches, de examenprogramma's omgezet naar onderwijs. Daarbij worden mogelijke combinaties van profielen, profieldelen en keuzedelen, en de volgorde van aanbidding doordacht en uitgeprobeerd.

Figuur 1. Nieuwe examenprogramma voor het vmbo



Bron: Ministerie OCW (2014b)

Heel recent is de naamgeving van de centrale eenheden gewijzigd. Vanaf 1 januari 2015 spreken we van:

- ▶ beroepsgerichte profielvakken (in plaats van profielen)
- ▶ modulen (in plaats van profieldelen)
- ▶ beroepsgerichte keuzevakken (in plaats van keuzedelen)

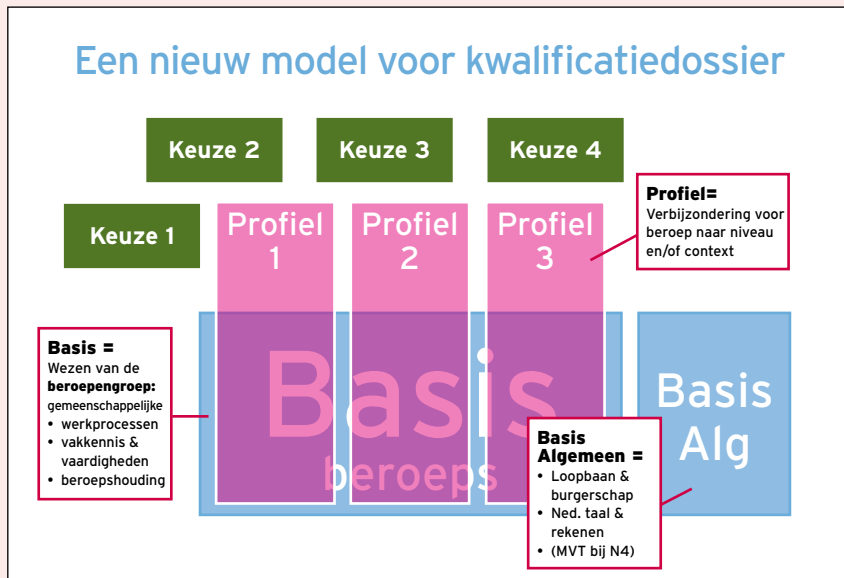
Mbo⁹

De herziene kwalificatiestructuur in het mbo kent een vergelijkbare structuur als in het vmbo (zie figuur 2). Een kwalificatiedossier beschrijft een of meer verwante beroepen (lees: vergelijkbare beroepshandelingen en contexten). Deze informatie is nodig voor scholen en bedrijven om (samen) opleidingen vorm te geven en in te vullen. Elke kwalificatie is opgebouwd uit een basisdeel en een profieldeel, die het duurzame fundament van de opleiding vormen:

1. *Het basisdeel (B)* bestaat uit twee delen, samen ten minste goed voor 50% van de studiebelastingen:
 - a. De beroepsgerichte basis beschrijft gemeenschappelijke kerntaken en werkprocessen, vakkennis en vaardigheden en houdingsaspecten van alle beroepsbeoefenaren in het betreffende werkveld.
 - b. De generieke kwalificatie-eisen voor Nederlands, rekenen, loopbaan en burgerschap en Engels (niveau 4).
2. *Het profieldeel (P)*. Profielen bestaan uit kerntaken (K) en werkprocessen (W) waarop de kwalificaties in het kwalificatiedossier van elkaar verschillen. De specifieke onderdelen van een kwalificatie die niet gelden voor alle kwalificaties in het dossier, worden beschreven in het profieldeel. De naam van het profiel wordt vermeld op het diploma. Basis en profiel moeten niet beschouwd worden als onderwijseenheden: basis gaat niet per se vooraf aan het profiel.

Keuzedeel. De introductie van keuzedelen moet zorgen voor flexibele afstemming op ontwikkelingen op de (regionale) arbeidsmarkt of vervolgonderwijs. Het is een vast onderdeel van de beroepsopleiding, maar niet voorwaardelijk voor diplomering. Een behaald keuzedeel wordt vermeld op het diploma. Keuzedelen vormen het flexibele onderdeel in het mbo omdat die voortdurend vernieuwd, aangepast en aangevuld kunnen worden op initiatief van onderwijsinstellingen en bedrijfsleven. Het keuzedeel vergroot de arbeidsmarktkansen van de mbo-student of vergemakkelijkt de doorstroom naar een vervolgstudie. Vanaf 1 augustus 2016 kunnen scholen hun nieuwe eerstejaarsstudenten alleen nog inschrijven voor opleidingen op basis van de herziene kwalificatiedossiers en keuzedelen.

Figuur 2. Nieuwe kwalificatiestructuur voor het mbo



Bron: Ministerie OCW (2014b)

De vooronderstelling luidt dat een flexibeler examenprofiel studenten beter faciliteert op de doorstroom naar vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. Mijn voorgevoel wijst voorzichtig op problemen in de overgang van vmbo naar het mbo, en van mbo naar het hbo.

Mijn zorg is meervoudig. Voorstelbaar is dat als leerlingen een grotere keuzevrijheid hebben, zij als een brede 'puntenwolk' doorstromen naar het vervolgonderwijs.

De variaties in profiel- en keuzedelen zullen het mbo c.q. het hbo confronteren met een grote diversiteit aan voorkennis en vakmanschap van een nieuw cohort.

Wat betekent dat voor de onderwijsinrichting, de curricula, de groepssamenstelling, de coaching en begeleiding, de examinering en uiteindelijk de leerloopbanen van studenten naar het mbo en hbo? Wat betekent een grotere variatie aan voorkennis, bredere of juist diepere mate van vakmanschap voor het mbo en hbo? Zijn docenten toegerust om tegemoet te komen aan verschillende leervragen van de student?

Is het aan het mbo of hbo wettelijk toegestaan om leerroutes te versnellen of te verkorten indien de competenties aantoonbaar aanwezig zijn? Onderzoek naar deze thema's kan docenten in beide sectoren ondersteunen in de voorbereiding op het 'nieuwe vakmanschap' van 'hun meesterschap'.

Smart Industry:

Vakmanschap blijft, maar wordt meer technologiegedreven voor een toekomst die onvoorspelbaar is.

Het tweede deel van de opdracht van het mbo is gelegen in het opleiden tot burgerschap. De kwalificatie-eisen rondom *loopbaan* en *burgerschap* en het *vakinhoudelijke kwalificatiedossier* geven *samen* aan wat verwacht wordt van de student die een mbo-diploma krijgt. Intrigerend daaraan is dat in de kwalificatie-dossiers thema's als *loopbaan* en *burgerschap* integraal zijn opgenomen in de competenties voor vakmanschap. Dit impliceert dat als een docent de kwalificatie-eisen integraal aan bod wil laten komen, hij ook in staat moet zijn om aspecten van loopbaan en burgerschap inhoud te geven binnen de context van zijn vak.

In het document 'Loopbaan en Burgerschap' (MBO Raad, 2009) worden burgerschapscompetenties in vier dimensies beschreven:

1. *de politiek-juridische dimensie*: de bereidheid en het vermogen om deel te nemen aan politieke besluitvorming;
2. *de economische dimensie*: het adequaat functioneren op de arbeidsmarkt en binnen een bedrijf en het verantwoord handelen op de consumptiemarkt;
3. *de sociaal-maatschappelijke dimensie*: het adequaat functioneren in de eigen woon- en leefomgeving, in zorgsituaties en in de school, en het accepteren van verschillen en culturele verscheidenheid;
4. *de dimensie vitaal burgerschap*: de bereidheid en het vermogen om te zorgen voor de eigen gezondheid. Een belangrijke taak is om de juiste afstemming te vinden tussen werken, zorgen (voor jezelf en anderen), leren en ontspannen.

Actieve participatie en sociale integratie vormen volgens Veugelers (2013) de kern van burgerschap. Veugelers' indeling in drie domeinen *democratie*, *participatie* en *identiteit* kent een meer waardegebonden inhoud dan de indeling van de MBO Raad (2011). *Democratie* betreft een manier om verschillende opvattingen en belangen bij elkaar te brengen en op vreedzame wijze tot oplossingen te laten komen; dit domein geeft een inhoudelijke waarde aan van de politiek-juridische dimensie. Het weerspiegelt een bepaald wereldbeeld, namelijk een democratische inrichting van de wereld.

Participatie betreft het tonen van verantwoordelijkheid voor de eigen leefomgeving. Dit domein verwijst naar actieve deelname aan de maatschappij. Het heeft een dwingend boodschap dan de dimensie van vitaal burgerschap van de MBO Raad. Participatie krijgt bijvoorbeeld vorm door het bezoeken van een zieke leerling of het organiseren van een actie voor een goed doel. Er wordt een sterker appel gedaan op die participerende rol van elke burger.

Identiteit ten slotte heeft betrekking op de individuele positie ten aanzien van mensen met overeenkomsten en verschillen. Kennis over verschillende geloven, culturen en gezinssituaties biedt perspectief op de eigen plek in de maatschappij.

Met deze dimensie snijdt Veugelers een nieuw concept aan. Meningsvorming en verantwoording ten aanzien van maatschappelijke topics¹⁰ draagt bij aan het ontwikkelen van een eigen standpunt en plaatsbepaling van de student als persoon. Gesprekken, discussies en participatie op platforms van social media vormen mede de identiteit van de jongere. Een standpunt bepalen over ethische en morele dilemma's (bijvoorbeeld, wat mag je op internet publiceren en wat niet) is een voorbeeld van het ontwikkelen van identiteit.

Theoretisch kent burgerschap een heldere invulling, de output-kant stelt echter een lastiger opdracht. Regels en kwalificatie-eisen voor het concept burgerschap zijn niet gesteld door de overheid. De Inspectie van het Onderwijs vraagt van scholen een verantwoordingsdocument voor de vormgeving van deze onderwerpen. Burgerschapsvorming is op deze wijze opgezet als algemene taak voor de school. Het mbo heeft daarmee een duidelijk opvoedende taak. De pedagogische relatie tussen docent en student vormt de weg waarlangs docenten jongeren begeleiden in de ontwikkeling tot volwaardig burger. Hoe die pedagogische relatie is te karakteriseren, en meer specifiek, welke elementen relevant zijn binnen het opleiden en opvoeden in de context van het beroepsonderwijs, is nagenoeg niet onderzocht. Het is derhalve een van de aandachtsgebieden van dit lectoraat.

De kaders voor pedagogische competenties zijn neergelegd in diverse kennisbases (zie Bijlage 1) en bieden belangrijke aanknopingspunten in het streven naar succesvol burgerschap. Zeker voor Rotterdam met haar grootstedelijke problematiek en super-diversiteit is dit een onderwerp van aandacht. Severiens (2014) behandelt in haar oratie de vraag wat super-diversiteit betekent voor gelijkheid en kansen in het onderwijs. Daarvoor verwijst ze naar Allman (2013), die vanuit de sociologie en sociale inclusie laat zien dat sociale in- en uitsluitingsprocessen van alle tijden zijn. Allmans vertrekpunt is de fundamentele behoefte aan sociale inclusie (vgl. de attachment theory van Ryan & Deci, 2000). Daarbij wordt zelfvertrouwen bepaald door de mate waarin een individu ergens bij hoort. Crul noemt de inter-etnische vriendschappen als verklaring voor het feit dat er in super-diverse steden zo weinig conflicten zijn (Crul, Sneider & Lelie, 2013). In dit kader zou bijvoorbeeld het uitblijven van politieke opstand in Rotterdam-Zuid, geïnterpreteerd kunnen worden als een positieve uitwerking van burgerschapsbeleid binnen Rotterdam. De zorg over opstand is terecht, als we denken aan de rassenrellen die regelmatig de kop opsteken in Parijs en London. Hoe komt het dat Nederland er redelijk in slaagt om die voortdurende onderstroom te kanaliseren? De rol van stedenbouw hierbij is vaak belicht (Duyvendak, 2014). En welke rol speelt het Nederlandse onderwijssysteem? Wellicht doet het ertoe dat het lager en middelbaar beroepsonderwijs nadrukkelijk streeft naar inburgering en sociale inclusie.

Dergelijke sociologische vragen zijn verbonden aan het pedagogisch kapitaal van een stad als Rotterdam. Pedagogische relaties waarin mensen elkaar gewoon kennen, vormen de basis voor het welzijn, de sociale cohesie, de welvaart en groei van een stad. Elementen die de samenleving bij elkaar houden, samen ook wel 'kleefkracht' genoemd, zijn samen te vatten als *wederzijdse afhankelijkheid* of eigenbelang, *dwang of macht* en *gedeelde waarden en normen* (de Hart, Knol, Maas-de Waal & Roes, 2002). Het zijn de docenten in het beroepsonderwijs in de stad Rotterdam, die hierin een voorbeeldfunctie innemen.

2.2.3 Loopbaanleren

In subparagraaf 2.2.2 is burgerschapsvorming gerelateerd aan identiteitsontwikkeling. Het concept van identiteitsontwikkeling is op zijn beurt verbonden aan de mate waarin een student zijn eigen leven kan inrichten en sturen, op basis van zijn kennis van de eigen capaciteiten en voorkeuren. Deze kennis ligt veelal besloten in de student zelf. Een uitgebalanceerde en bewuste keuze voor een baan of vervolgopleiding vereist een vorm van zelfkennis, die door aandacht voor loopbaanleren tot stand kan komen. Kuipers (2012) spreekt in dat verband van het ontwikkelen van loopbaancompetenties.

Onder loopbaanleren wordt verstaan het door leerlingen ontwikkelen van competenties waarmee zij hun loopbaan efficiënt kunnen sturen (Kuipers, Meijers & Bakker, 2006; Kuipers, 2012). Deze competenties zijn vertaald naar de context van leerlingen en betreffen:

- *kwaliteitenreflectie*: het vermogen je eigen kwaliteiten en de unieke talenten die je benut als je leert en werkt, te ontdekken en waarderen;
- *motievenreflectie*: het vermogen je eigen wensen en waarden die van sturend belang zijn als je leert en werkt, te ontdekken en waarderen;
- *opleidings- en werkexploratie*: het vermogen om je persoonlijke mogelijkheden en uitdagingen in studie en werk te onderzoeken;
- *loopbaansturing*: het vermogen om initiatief te nemen en in actie te komen als je je ambities wilt realiseren;
- *netwerken*: het vermogen contacten aan te gaan en te onderhouden om je ambities te realiseren.

In het onderwijs wordt veelal gesproken over wat leerlingen niet kunnen en nog moeten leren en veel minder over waar ze goed in zijn of wat ze willen worden. Bij kwaliteitenreflectie wordt de vraag positief gesteld: wat ging er goed tijdens de uitvoering van een werkopdracht of leeractiviteit? Via kwaliteitenreflectie kan de leerling bepalen in wat voor soort werk hij het beste tot zijn recht komt. Daarnaast kan de leerling in situaties ervaren welke waarden voor hem belangrijk zijn.

Waarden kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op de manier waarop mensen met elkaar omgaan of waarop ze problemen aanpakken. Conflicten, dilemma's, flow- en geluksmomenten kunnen worden gebruikt om waarden te achterhalen (Kerkhoffs, Abbenhuis & Uelderink, 2014).

Onderzoek naar de directe relatie tussen loopbaanbegeleiding en doorstroom of schooluitval is tot dusver niet veel uitgevoerd (Strijk, 2014). Verschillende onderzoeken leveren wel indirect onderbouwing voor een voorondersteld verband tussen deze twee aspecten. Zo blijkt dat de dialoog van de docent met leerlingen over hun school- en werkervaringen vooral belangrijk is voor het loopbaanleren. Effecten op leerlingniveau blijken vooral aantoonbaar in de gevallen dat docenten zelf actief bezig zijn om het voeren van loopbaanreflectiegesprekken met leerlingen op de werkplek te leren (Kuipers, 2012). Integratie van reflectiegesprekken in het curriculum en vooral in het leren op de stageplek, kan daarom een goede interventie voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties. Tijdens het werken binnen het eigen vakgebied worden concrete ervaringen opgedaan, waarover de docent (just-in-time) met de student in gesprek kan gaan. In dat geval moet, naast de mentor of studieloopbaancoach, ook de (vak)docent deze gesprekken kunnen voeren.

Docenten hebben invloed op het proces van loopbaanleren. In de (pedagogische) verbinding maken zij contact met de leerling, spreken ze over gebeurtenissen in de klas, hebben ze het over de voetbal of over persoonlijke voorkeuren die de student heeft in relatie tot specifieke praktijkervaringen of werk. Op deze wijze wordt expliciet waar studenten hun interesses en voorkeuren liggen, maar ook hun talenten en veelal nog impliciete ambities.

De docent is de schakel tussen de leeromgeving van de school en de leeromgeving in de bedrijfscontext. Door zijn manier van spreken bepaalt hij mede het imago van verschillende soorten werk. Ik geef een voorbeeld. Van het Havenbedrijf Rotterdam is bekend dat het kampt met een onjuist imago. Studenten denken bij de haven aan 'vies werk', terwijl dat werk vrijwel geheel verdwenen is. Zo berichtte het journaal onlangs dat kraanmachinisten hun 50 meter hoge kraan gaan verlaten om hetzelfde werk achter een bureau, via computers uit te voeren. Dat oude beeld van technisch werk vormt voor veel jongeren een reden om niet voor techniek te kiezen. De docent kan dergelijke 'verkeerde' beelden van een beroep rechtzetten, door bijvoorbeeld bedrijfsbezoeken te organiseren. RDM Centre of Expertise wordt (financieel) ondersteund om via bedrijfsbezoeken een bijdrage te leveren aan correcte beeldvorming onder jongeren over wat het werken in de haven tegenwoordig inhoudt. Gesprekken over deze onderwerpen schaaft Kuipers onder loopbaancompetenties. Loopbaancompetenties en de pedagogische relatie liggen op die manier in elkaars verlengde.

Ik ben hoofdstuk 2 begonnen met het professioneel kapitaal te beschouwen als een opbouwende theorie, waarlangs docenten en onderzoekers gezamenlijk onze studenten kunnen voorzien van een 'astronautenpak'; een 'pak' waarin creativiteit, relaties leggen, leidinggevende eigenschappen, originaliteit en sociale interactie aanwezig is (Bussemaker, 2014). Het opleiden daartoe vraagt, volgens het professioneel kapitaal, om een heldere visie van onderwijsteams op de kaders die zijn samengesteld in opdracht van de overheid. Krachtig onderwijskundig leiderschap is daarbij een must.

Vervolgens heb ik een overzicht gegeven van de drievoudige kwalificatie-eis van het mbo: het opleiden tot vakmanschap, burgerschap en loopbaanleren. Met betrekking tot het borgen van het 'vakmanschap' heb ik verwezen naar de vernieuwingen van de vmbo-examenprogramma's en de herziene kwalificatiestructuur voor het mbo. De nieuwe organisatiestructuur kent volgens mij nog diverse vragen die niet alleen de structuur betreffen, maar vooral de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Een vraag die ik eerder benoemde, is: wat betekent de nieuwe indeling in profielen voor de onderwijsinrichting, de curricula, de groepssamenstelling, en de coaching en begeleiding van studenten? Onderzoek op deze terreinen kan inzicht bieden in eventuele knelpunten en mogelijk ook in oplossingsrichtingen. Naast de kwalificatie-eis van het mbo voor vakmanschap, heb ik kort stilgestaan bij de eisen rondom burgerschap en loopbaanleren. Die twee eisen worden bij scholen geevalueerd door zogenoemde verantwoordingsdocumenten. Deze onderwerpen zijn vooralsnog 'te soft' om in harde maten te kunnen evalueren, aldus de Inspectie. Toch zijn loopbaanleren en burgerschap elementaire onderwerpen om aandacht aan te besteden, als het gaat om de versterking van het beroepsonderwijs.

Ik heb betoogd dat een verhoogde instroom niet per se zal plaatsvinden door het re-organiseren van systemen of door het belang van beroepsonderwijs te benadrukken vanuit economisch perspectief. Eerder gaat het om het overbrengen van passie voor het vakmanschap, het waartoe (Biesta, 2012) of het 'why' van onderwijs, zoals Simon Sinek (2015) beeldend verwoordt via de 'golden circle'. Worden docenten in opleiding eigenlijk uitgedaagd om over deze thematiek na te denken? En zo ja, wat vinden zij er dan van? In het volgende hoofdstuk exploreer ik deze, en andere relevante segmenten voor het opleiden van de docent beroepsonderwijs.

HOOFDSTUK 3

Opleiden tot docent beroepsonderwijs via het bloemmodel

Al jaren zijn discussies gaande over 'het eigene' van het beroepsonderwijs. Legitimeren de specifieke kenmerken van het beroepsonderwijs een speciaal op beroepsonderwijs gerichte lerarenopleiding? Deze vraag is positief beantwoord in het advies van de Onderwijsraad (2011b) en overgenomen door de minister. In de kamerbrief 'Opleiden van leraren beroepsonderwijs' (18 december 2012) zijn twee afstudeerrichtingen voorgeschreven: algemeen vormend onderwijs en beroepsgericht onderwijs. Een treffende zin in de brief raakt het unieke kenmerk van het beroepsonderwijs: "Van de leraar in het beroepsonderwijs wordt verwacht dat hij de kennis van zijn vak breed kan inzetten en kan plaatsen in de context van het (toekomstige) beroep van de leerling / student" (pag. 2). In de reguliere lerarenopleiding werd volgens het ministerie en het werkveld te weinig rekening gehouden met de sterke beroepsgerichtheid, de specifieke leerlingenpopulatie, het competentiegericht onderwijs (dat tegenwoordig beroepsgericht moet heten) en het werken met kwalificatiedossiers in het mbo (Van der Rijs, Van Duijn & Nedermeijer, 2011). Hoe moet het dan wel?

In de volgende paragrafen presenteer ik het bloemmodel, dat bestaat uit een kern met vier omliggende blaadjes, ook wel vijf segmenten. Elk segment staat voor een belangrijk concept dat aanwezig dient te zijn in het verzorgen van beroepsonderwijs. Ik constateer dat onderwijskundig onderzoek zich veelal bevindt op twee assen die in het model te onderscheiden zijn; de cognitieve ontwikkeling, en de loopbaanoriëntatie. Om volwaardig beroepsonderwijs te verzorgen zal de kern van het model, de docent als persoon, de assen moeten laten draaien, en alle blaadjes van de bloem moeten raken.

3.1 Het bloemmodel

31

Voor de beschrijving van de opleiding voor docenten beroepsonderwijs hanteer ik een van de landelijke kaders die in opdracht van de Vereniging Hogescholen (voorheen HBO-raad) is ontwikkeld voor de opleiding van tweedegraadsdocenten technische beroepen: de *Kennisbasis Docent Technische beroepen* (2012). Voor deze Kennisbasis is een model ontwikkeld, het segmentenmodel of - gezien de vorm - bloemmodel (zie figuur 3), dat is opgebouwd uit vijf segmenten of kernconcepten, die een belangrijke rol spelen bij kwalitatief goed 'meesterschap' binnen het - al dan niet technisch- beroepsonderwijs. Vier segmenten (de 'blaadjes') zijn gegroepeerd rondom het vijfde segment: de beroepsidentiteit van de docent. Gezien de centrale rol van de persoon van de docent voor het onderwijs, vormt deze persoon de kern van het segmentenmodel. De opdracht van de drievoudige kwalificatie voor het mbo is te situeren binnen dit bloemmodel en wordt in onderstaande paragrafen nader beschreven.

Figuur 3. Het segmentenmodel van de Kennisbasis Vakdidactiek Technische beroepen (HBO-raad, 2012)



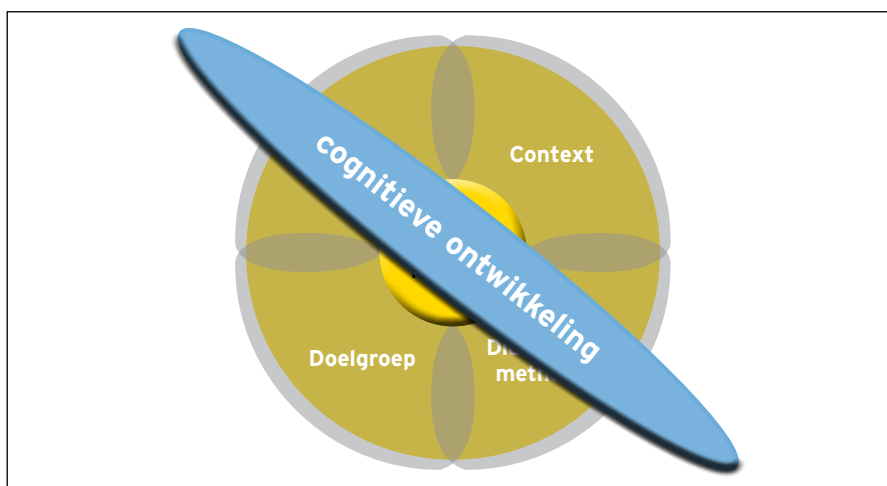
In het beroepsonderwijs staat het leren en ontwikkelen van de student centraal. Dit is de gele cirkel die onder het hart en de vier bloemblaadjes ligt. De weergave van de segmenten, die elkaar als 'blaadjes' overlappen, verbeeldt de organische samenhang tussen de apart te onderscheiden onderdelen. In de dagelijkse onderwijspraktijk bestaan immers geen harde scheidslijnen; leerlingen bevinden zich altijd in een bepaalde sfeer en situatie, waartoe de docent zich met het onderwerp dat hij wil behandelen, dient te verhouden (vgl. Van Kan, Zitter, Brouwer & Van Wijk, 2014). De vijf segmenten in het model zijn belangrijke concepten in het ontwerpen en verzorgen van beroepsonderwijs. De segmenten zijn:

1. beroepsidentiteit: kennis over jezelf als technologisch onderwijsprofessional en opvattingen over jezelf als leraar;
2. content: kennis van het vakinhoudelijke (en technologische) domein;
3. context: kennis van de onderwijsomgeving en de beroepspraktijk waarvoor je de leerlingen opleidt;
4. doelgroep: kennis van de doelgroep en haar diversiteit;
5. didactische methoden: kennis van de didactische modellen en werkvormen en het bijbehorende handelingsrepertoire.

Goed beroepsonderwijs veronderstelt dat de docent kennis, inzicht en vaardigheden heeft met betrekking tot elk van de segmenten zodat hij bewust, bekwaam en effectief kan handelen in de rijke context van het beroepsonderwijs (HBO-raad, 2012). Daarbij vormen onderliggende opvattingen over het doel van onderwijs en de relevantie van elk segment de professionele identiteit van de docent, die mede bepalend is voor pedagogische benadering. Parallel daaraan, vraagt het opleiden van docenten voor het beroepsonderwijs intensieve aandacht voor de vijf segmenten van het bloemmodel apart, maar vooral in hun onderlinge samenhang. In de volgende paragrafen wordt het bloemmodel van de HBO-raad nader geëxploreerd.

3.2 Onderwijs gericht op cognitieve ontwikkeling

Er bestaat veel onderwijskundig onderzoek dat gericht is op de efficiëntie van het leren, waarin veelal twee segmenten uit het bloemmodel zijn betrokken; de didactische werkvormen in relatie tot de te onderwijzen content (Schneider & Plasman, 2011; De Putter-Smits, 2012; Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013). Hoogleraar onderwijspsychologie Lee Shulman introduceerde in 1986 daarvoor als eerste de term Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK wordt door Shulman beschouwd als een bijzonder soort vakkennis, namelijk 'subject matter knowledge for teaching'. In het bloemmodel raakt PCK de segmenten *content* (subject matter, linksboven) en *didactische methoden* (teaching, rechtsonder), waar de *professionele identiteit* van de docent (personal knowledge for teaching) als kern tussen ligt. In figuur 3a is het concept PCK weergegeven als een as over de aspecten content en didactische methoden. Deze as is vooral gericht op de wijze waarop de cognitieve ontwikkeling van studenten kan worden uitgedaagd en gefaciliteerd.



Het gaat in deze as zowel om de cognities van de student ten aanzien van de curriculaire concepten, als om de cognities van de docent op dat vlak, maar ook de onderwijsstrategieën die hij kan inzetten ten dienste van de begripsontwikkeling van de student. Hattie (2012) stelt op basis van zijn onderzoek dat het voor docenten de kunst is om 'door de ogen van de leerlingen te kunnen zien wat leren is'. Als bij een bepaalde leerling een strategie niet werkt, dan moet hij een volgende strategie kunnen inzetten. De docent moet zoveel mogelijk alternatieve leerstrategieën paraat hebben en deze bewust en verantwoord kunnen inzetten. Uit onderzoek blijkt dat het handelingsrepertoire van docenten in het beroepsonderwijs nog te weinig gevarieerd is om maatwerk vorm te geven (De Bruijn & Van Kleef, 2006; De Bruijn & Leeman; 2011). Docenten hebben moeite om evenwicht te houden tussen stimuleren en voorschrijven, ze vinden het lastig om leeractiviteiten in te zetten waarin het geleerde vanuit verschillende bronnen bij elkaar kan komen en de specifieke situatie overstijgt. Onderzoek van Janssen (2012) naar de pedagogical knowledge (PK) als onderdeel van PCK, wijst uit dat docenten van drie technische bacheloropleidingen het hoogst scoren op instructiewerkvormen. Binnen het technisch beroepsonderwijs wordt dus vaak gedoceerd, significant vaker dan dat werkvormen uit andere categorieën zoals activerende werkvormen, beroepsvaardigheden, demonstrerende werkvormen of overige werkvormen worden ingezet. Hoewel het arsenaal aan didactische werkvormen nagenoeg onuitputtelijk is, hanteren docenten doorgaans een beperkte set aan werkvormen (Klatte & Vloet, 2013). De vraag is dan of het beroepsonderwijs voldoende beschikt over het adaptief vermogen dat wordt verondersteld. De afstemming van onderwijs op de behoeften van de student, maar ook op die van de afnemers in het veld, lijkt in de didactiek nog niet optimaal gerealiseerd (Glaudé, Van den Berg, Ter Beek & de Bruijn, 2011).

De elementen context en doelgroep vallen min of meer buiten de as van de cognitieve ontwikkeling, en worden in het PCK-onderzoek – in het voortgezet onderwijs althans – nauwelijks betrokken. De nadruk ligt ogenschijnlijk vooral op de vakinhoudelijke ontwikkeling, oftewel het vakmanschap. Maar, vanuit het perspectief van de lerarenopleiding *beroepsonderwijs*, heeft een leraar niet genoeg aan alleen vakkennis (linksboven) en algemene didactische kennis en vaardigheden (rechtsonder). Van de Sande (2014) stelt dat het belangrijk is dat de docent ook antwoord kan geven op vragen *waarom* het van belang is dat jongeren het vak leren dat hij doceert en wat ze dan zouden moeten leren. En *hoe* hij ervoor kan zorgen dat de leerlingen het vak goed onder de knie krijgen. Het faciliteren van leerprocessen is feitelijk de corebusiness van het onderwijs. Voor deze relevante thematiek moet ik voor dit moment volstaan met een verwijzing naar literatuur van de onderwijspsychologie.

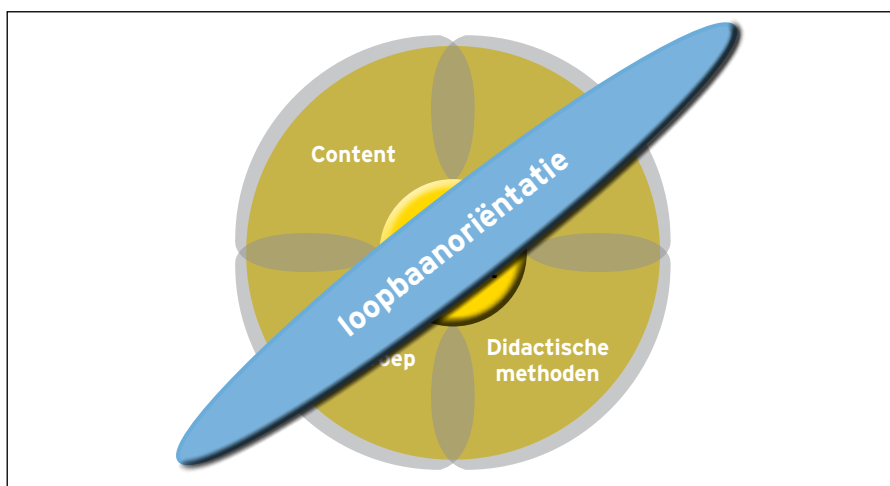
Het belang van het *waarom* kenmerkt het opleiden binnen het beroepsonderwijs (zie geciteerde zin uit de brief van de Tweede Kamer, in de inleiding).

Verondersteld wordt dat de docent zijn vakinhoudelijke kennis kan relateren aan diverse toepassingsmogelijkheden in het beroep. Hierdoor ontdekt de student dat de leerstof (content) noodzakelijk is voor het vakmanschap dat hij (idealiter) ambieert, en dat hij kan inzetten de context van het beroep waarvoor hij wordt opgeleid. De docent dient ook kennis te hebben van bestaande functies binnen de beroepspraktijk, en van bijbehorende kerntaken en werkprocessen die eigen zijn aan bedrijfsprocessen. Cognitieve ontwikkeling wordt dan verbonden aan zowel vakmanschap als loopbaanleren. De kwalificatiedossiers zijn daarbij behulpzaam, doordat deze zijn opgebouwd langs kerntaken en werkprocessen van de beroepscontext. Dit ondersteunt de docent in de vertaling van vakinhoudelijke praktijken naar betekenisvol onderwijs.

De veelheid aan docenttaken illustreert glashelder dat *docentschap voor beroepsonderwijs* een complex en veeleisende functie is. Maar het kan niet op. In de volgende paragraaf worden er nog enkele eisen aan toegevoegd.

3.3 Onderwijs gericht op loopbaanoriëntatie

Welke interesses studenten hebben, welke aspiraties zij hebben, wat hen drijft en op welke onderdelen zij specifieke talenten hebben, zijn vragen die betrekking hebben op de loopbaancompetenties van de doelgroep. Hierbij gaat het gesprek van de docent met de doelgroep (linksonder in het bloemmodel) over mogelijke functies in bedrijf of instelling of over mogelijkheden voor vervolgonderwijs (beide rechtsboven). De as over de twee segmenten doelgroep en context (zie figuur 3b) vertegenwoordigt als het ware de concepten die verbonden zijn aan de loopbaanoriëntatie van de student.



Ook de as loopbaanoriëntatie draait op de professionele identiteit van de docent, die als kern of intermediair het loopbaanleren van de student kan aanjagen. Het opleiden voor een beroep veronderstelt dan ook een positieve relatie tussen docent en student. Daarvoor moet de docent de doelgroep kennen. Het verlangt min of meer een persoonlijke relatie van de docent met de individuele student. Dit komt onder andere tot stand via de vier thema's die zijn onderscheiden binnen het segment *doelgroep*: beginsituatie, belevingswereld van de lerende, communicatie en differentiatie (HBO-raad, 2012). De docent kan vragen naar de voorkennis en vaardigheden die een lerende meebrengt en die relevant zijn bij een bepaalde fase in zijn studie (beginsituatie); hij kan doorvragen naar significante ervaringen die de student in verschillende contexten heeft opgedaan, zowel privé als op school of op het (stage)bedrijf (belevingswereld). Deze ervaringen zijn mogelijk indicatief voor de interesses en ambities van de student en zijn loopbaan.

Communicatie is een heel relevant onderdeel binnen het onderwijs. Sluit de docent met het gebruik van vaktaal aan bij de voorkennis van de leerling? Kan hij differentiëren naar individuele en sociaal-demografische verschillen tussen studenten in zijn groep? Het gebruik van vaktaal is voor de docent vanzelfsprekend, voor de leerling niet. Het omgekeerde kan het geval zijn bij spreektaal. Mooie illustraties daarvan komen naar voren in het boek van Anja Vink (2011). Betekenisvol doorvragen over diverse onderwerpen is een significante competentie voor de docent in het beroepsonderwijs. Daarmee refereer ik aan het concept van dialogisch onderwijs (Alexander, 2008). Door het dialogisch leergesprek leert de docent niet alleen het vakinhoudelijk kennisniveau van de student kennen, maar ook zijn taalniveau en mentale modellen over wat leren en onderwijs inhoudt. In het gesprek bepalen waarden en normen van de docent (impliciet of expliciet) mede de betekenis van het onderwerp voor de

student. De pedagogische impact van de boodschap van de docent kan daarmee richtinggevend zijn voor de student in zijn loopbaanoriëntatie. Het moge duidelijk worden dat binnen één onderwijsactiviteit, meerdere 'blaadjes' van de bloem zijn betrokken.

3.4 Onderwijs gericht op de context van het beroep

Het afgelopen jaar heb ik diverse presentaties mogen verzorgen over het bloemmodel. Daarin nam ik standaard een interactief moment op, waarin ik de aanwezigen verzocht om in duo's in twee à drie minuten de vraag te bespreken: wat zijn volgens u de belangrijkste kenmerken van het beroepsonderwijs? Na prioritering van de antwoorden, inventariseerde ik de nummers 1 van de duo's en noteerde deze bij het passende segment. Voorbeelden van de uitkomsten zijn te zien op foto 1 en 2.

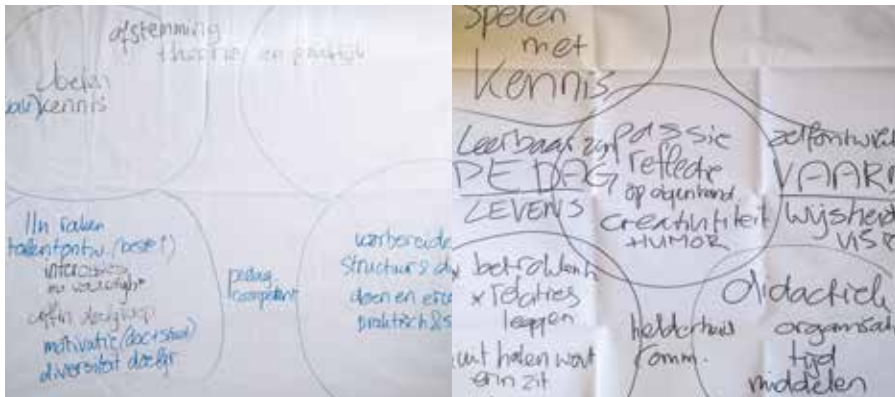


Foto 1 en 2. Relevante begrippen voor beroepsonderwijs volgens docenten, studenten en managers uit het beroepsonderwijs, ingedeeld naar de segmenten van het bloemmodel.

De onderwerpen die als 'belangrijkste kenmerk voor beroepsonderwijs' werden benoemd, vallen merendeels onder de segmenten *content*, *doelgroep* en *didactische methoden*. Opvallend weinig begrippen worden genoemd die refereren aan de context. Juist de beroepscontext waarvoor wordt opgeleid, staat ogenschijnlijk niet expliciet op het netvlies van docenten in het beroepsonderwijs. Een daarop vaak gehoorde reactie uit het publiek is: "Dit is zo vanzelfsprekend, die context benoem je niet meer." Toch betwijfel ik of dit de oorzaak is. Recent onderzoek door het lectoraat Didactiek in het Techniekonderwijs wijst uit dat docenten ook in hun dagelijkse lespraktijk de beroepscontext, de wereld om hen heen en de wereld van hun studenten praktisch niet betrekken (Klatter & Vloet, 2013b). In deze lijn past ook het praktijkonderzoek van Van de Sande (2014). Hij vond dat de 'vakbeelden' van leerlingen én docenten in het voortgezet onderwijs

vaak beperkt blijven tot het beeld van dat betreffende schoolvak. Hun mentale modellen zijn in zeer geringe mate toegespitst op de context van beroepspraktijk. Om sterkere beroepsbeelden bij leerlingen te creëren ten gunste hun studiekeuze en loopbaanoriëntatie, is het uitbreiden van vak- en beroepsbeelden van docenten zeer gewenst. Onderwijs op basis van authentieke taken, dat wil zeggen taken of opdrachten die gebaseerd zijn op vragen uit de concrete beroepspraktijk van een bedrijf, maakt de lesstof wellicht betekenisvoller voor de student. Studenten ervaren, zien en begrijpen dan waarom het curriculum de bewuste leerinhouden bevat.

Context op drie niveaus

Het segment van 'de context' in het bloemmodel kan uiteen gelegd worden in drie onderdelen: de specifieke *leeromgeving* waarin de docent opereert (a), de leeromgevingen in de *doorlopende leerlijn van de beroepskolom* (b), en de context van het *beroep* waartoe de lerende wordt opgeleid (c). Deze driedeling wordt hieronder toegelicht.

De leeromgeving (a) waarin het onderwijs wordt uitgevoerd staat onder invloed van drie factoren: 1. de onderwijsomgeving (bijvoorbeeld het lokaal, de materialen en faciliteiten die aanwezig zijn om het onderwijs vorm te geven); 2. de onderwijsorganisatie (de visie die de school hanteert en de keuzes die gemaakt worden ten aanzien van onderwijskundige thema's, professionalisering, externe betrekkingen, etc), en 3. overheidsbeleid (de politieke besluiten en landelijke acties, vergelijk FoV). De startbekwame docent heeft vanuit de lerarenopleiding kennis over deze contexten. Idealiter doorgrondt hij de invloed van deze factoren op elkaar en op het leren van de leerling.

Het voorbereiden op vervolgonderwijs (b) vraagt kennis van de verschijningsvormen van het beroepsonderwijs in de *kolom*. In de opleiding tot *docent beroepsonderwijs* dienen studenten kennis te maken met de diversiteit van leeromgevingen binnen het vmbo, mbo en hbo. Leeromgevingen variëren sterk en er worden verschillende ontwerpprincipes en didactische methodes gehanteerd. Zo kent het vmbo diverse didactische modellen en ook binnen het mbo komen diverse configuraties voor (Huisman, 2010; Zitter & Hoeve, 2011; Klatter & Pijnenburg, 2011; Klatter, 2014). Duidelijk is dat het voorbereiden op een doorlopende leerlijn noodzakelijk is. De lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam anticipeert hier al enige tijd op. Zo werkt zij in het BOSS-BVE project - een samenwerkingsproject tussen het Instituut voor Lerarenopleidingen (IVL) en de drie omliggende mbo-instellingen Albeda College, ROC Zadkine en het Da Vinci College - sinds 2013 aan sterkere inhoudelijke afstemming over het leren en werken in het mbo en hbo.

De voorbereiding van studenten op de beroepscontext (c) betekent dat de docent als rolmodel moet opereren. Kennis van specifieke leer- en werkwijzen, en over de leercultuur van het bedrijfsleven, behoort tot het kennisdomein van startende docenten. Hij moet bedrijfsprocessen kunnen illustreren, simuleren of binnenhalen, en zo als change agent vernieuwingen in het curriculum doorvoeren. De docent kan die kennis over de *beroepscontext* inwinnen door *inhoudelijke contacten* aan te gaan in de kolom en met het regionale bedrijfsleven. De mogelijkheid om samen met het regionale bedrijfsleven keuzedelen te ontwikkelen voor de examenprogramma's is een stimulans voor wederzijds contact tussen het vmbo, mbo enerzijds, en de bedrijven en instellingen anderzijds.

3.5 Professionele identiteit van de docent (in opleiding)

De term identiteit betreft niet alleen 'wie je in diepste wezen bent', maar is gekoppeld aan het *beeld* dat iemand van zichzelf heeft in relatie tot de sociale context waaraan hij deelneemt. Als het gaat om de relatie tot het beroep, spreken we van 'beroepsidentiteit'. De identiteit komt pas tot stand als de persoon ideeën, voorbeelden, ervaringen en contacten met anderen die 'van buiten' komen, verbindt aan persoonlijke eigenschappen, eerdere ervaringen en belevingen. Identiteit is daarmee een dialogisch leerproces (Hermans, 2001a). Een leerproces dat berust op de emotionele spanning tussen hoe anderen je zien en wat ze van je verwachten enerzijds, en hoe je jezelf ziet en wat je wilt anderzijds. En dat leren houdt nooit op; er is geen moment in het leven aan te wijzen waarop je identiteit 'klaar' is. Dat heeft vooral te maken met het feit dat dit leren zich afspeelt tussen mensen in een voortdurend veranderende omgeving (Wardekker, 2014).

Tegenwoordig krijgen persoonlijke eigenschappen als flexibiliteit en communicatieve vaardigheden meer nadruk (vergelijk de 21^e-eeuwse vaardigheden). Daardoor raken de persoonlijke identiteit en beroepsidentiteit steeds nauwer met elkaar verweven. Een positieve omgang met veranderingen impliceert dat iemand niet in de eerste plaats de wereld, maar zichzelf verandert om onzekerheden beter de baas te kunnen. Het gaat er dan om steeds opnieuw de identiteit bij te stellen, aangepast aan de context waarin men zich bevindt.

De twee assen die een docent via zijn onderwijs vormgeeft (figuur 3a en 3b), draaien op de professionele identiteit van de docent. De professionele identiteit is derhalve bepalend voor de 'kleur' van het onderwijs; de docent bepaalt op basis van onderliggende opvattingen wat hij relevant vindt, welke segmenten de meeste nadruk verdienen, of hoe hij zich daar het beste toe verhoudt. Welke segmenten nu het meest leidend zijn voor docenten, en hoe effectief zij daarmee zijn in het bereiken van de drievoudige opdracht van het mbo of voor het beroepsonderwijs, is niet vaak onderwerp van studie.

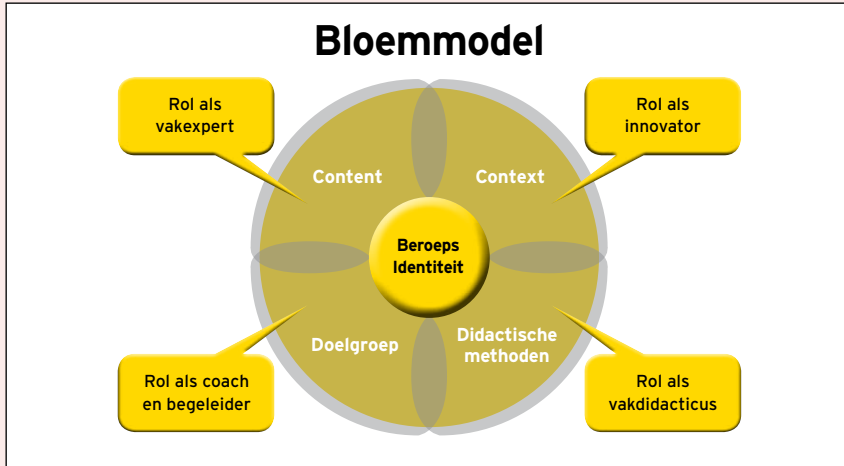
Voor de lerarenopleiding tot docent *beroepsgericht onderwijs* zouden de professionele identiteit, het identiteitsleren en het loopbaanleren dat hier direct mee verbonden is, verweven moeten worden in diverse vakken, cursussen of arrangementen van de opleiding. De docent in opleiding heeft meerdere instrumenten nodig, zoals begrippen, zienswijzen, theorieën en achtergronden die het mogelijk maken de praktijk op een meer diepgaande manier te leren kennen en het eigen engagement daarmee te analyseren. Meijers (2014) schetst acht regels waarlangs identiteitsleren kan worden gestructureerd. Een van de regels is dat de docent die met de jongere spreekt, zich er voortdurend van bewust moet zijn dat hij niet toegeeft aan de 'natuurlijke' neiging om onzekerheid te reduceren door te gaan invullen voor de ander. De essentie van iemand helpen bij identiteitsleren is het samen met de ander op zoek gaan naar het juiste woord; een woord waarvan de anders zegt: 'Ja, dit woord drukt uit wat ik voel.' Voor verdere informatie over het voeren van loopbaangesprekken verwijs ik naar het recente boek van Meijers, Kuijpers, Mittendorff en Wijers (2014).

Volgens Hattie (2012) is het cruciaal na te gaan hoe de docent zijn eigen rol ziet. Docenten die zichzelf zien als 'change agent' kunnen veel bereiken. Carol Dweck (2006) toont aan dat niet alleen talent de mate van succes bepaalt; de vaak onbewuste mindset is sterker bepalend voor het (leer)resultaat. Dweck onderscheidt de fixed mindset en growth mindset. Mensen met een growth mindset geloven dat hun kwaliteiten en intelligentie ontwikkelbaar zijn. Zij presenteren doorgaans beter dan mensen met een fixed mindset. Het is de rol van de docent om de growth mindset voor te leven. Daardoor leren ook studenten hun eigen verwachtingen te overtreffen. Deze pedagogische thematiek zou binnen de lerarenopleiding centraal moeten staan ten gunste van de eigen identiteitsontwikkeling in de rol van docent.

Professionele identiteit

De identiteit van de docent in het beroepsonderwijs bestaat grofweg uit twee delen: de docent als vakman (bijv. automonteur) én de docent als leermeester (de onderwijzer). Als leermeester beweegt hij zich binnen meerdere sub-identiteiten, als docent, beoordelaar en begeleider (Meijer & Oolbekkink-Marchand, 2011). Zowel de persoonlijke identiteit als de beroepsidentiteit beïnvloedt de wijze waarop de docent zijn praktijk vormgeeft. Uit recent kleinschalig onderzoek komt naar voren dat docenten binnen het technisch beroepsonderwijs, zichzelf vooral zien als vakdocent of vakexpert (Klatter & Vloet, 2014). Via deze roloppvatting krijgen we als het ware een beeld van hun 'identiteit'. Deze docenten zijn in hun onderwijs voornamelijk gericht op de content en minder op de andere segmenten van het bloemmodel.

Docenten uit andere branches, zoals de economische sector, zien zichzelf vooral als coach of begeleider, en zijn in hun onderwijspraktijk meer gericht op de doelgroep.



Docentrollen verbonden aan de segmenten van het bloemmodel

De beschreven rolopvattingen hebben betrekking op de beroepsidentiteit van docenten. Dit aspect vormt slechts een onderdeel¹¹ van de gehele persoon, maar speelt een grote rol in de wijze waarop de persoon zijn functie als docent vormgeeft en uitvoert.

3.6 Concluderend

Op basis van de informatie over het bloemmodel kom ik tot de stelling dat kwalitatief goed beroepsonderwijs gerelateerd is of wellicht, afhankelijk is van de professionele identiteit van de docent. Naarmate de docent meer of minder georiënteerd is op alle segmenten van de bloem, zullen de assen van de cognitieve ontwikkeling en de loopbaanoriëntatie wel of niet de volledige cirkel draaien op de kern van het bloemmodel, te weten die professionele identiteit. Er van uitgaande dat onderwijsleersituaties sterk drijven op de pedagogische relatie tussen docent en student, lijkt het ontbreken van dit segment in het bloemmodel dan een omissie (zie ook Aalsma, Van den Berg en de Bruijn, 2014). De pedagogische kwaliteit kan en mag niet ontbreken op het pad naar de versterking van het beroepsonderwijs.

11

Daarnaast vervult een persoon meerdere rollen, zoals de rol van partner of vader, maar ook de sporter of muzikant. Een compilatie van deze rollen vormt de gehele persoonlijke identiteit.

Moeten we een extra blaadje creëren om het belang van de pedagogische relatie te onderstrepen of leidt een aparte plek van pedagogiek juist tot een losstaand, af te vinken kunstje?

Alexander (2008) verrichtte onderzoek naar diepgaand onderwijs. Het stellen van open vragen, het doorspelen van vragen, het voortbouwen op de gegeven antwoorden en het trekken van conclusies, vormen daarbij de kern. Dialogisch onderwijs wordt als pedagogiek of *pedagogical approach* benaderd. Dit type onderwijs vraagt om een pedagogische houding die bestaat uit oprechte aandacht voor de leerling en uit aandacht voor de leerstof en de wijze waarop de leerling deze via het gesprek met de leraar en medeleerlingen eigen maakt en construeert. De leraar is daarmee de brug tussen leerstof en leerling.

Het adapteren van dit dialogisch onderwijs vraagt veelal om een verandering in de professionele identiteit van de docent; de docent moet de overtuiging hebben dat niet de leerstof maar de leerling centraal staat en dat het construeren van diepe kennis het best verloopt langs een krachtige dialoog. Zijn rol verschuift van 'instructeur' naar vragensteller en procesbegeleider. Antwoorden van de leerling op open en kritische vragen, stellen de docent in de gelegenheid het gesprek aan te gaan met de leerling als persoon en hen te ondersteunen in hun cognitieve ontwikkeling én in hun identiteitsvorming. De wijze waarop het onderwijs wordt ingericht, de didactische keuzes, de insteek van een onderwerp, de mate waarin de docent inbreng verwacht en/of wenst van de student, vertegenwoordigt zijn professionele identiteit en zijn van pedagogische aard.

Naar mijn overtuiging kan een pedagogische relatie langs alle segmenten van het bloemmodel worden opgebouwd: in de cognitieve ontwikkeling door het hanteren een dialogische onderwijsstijl, in de loopbaanoriëntatie via de gesprekken over (grens)ervaringen en door de pedagogische sensitiviteit die de docent uitstraalt naar zijn studenten. Pedagogisch handelen krijgt inhoud door het handelen binnen de onderwijscontext. Het is daarmee een basishouding van de docent, die eerder gericht is op het 'aanvonken' van ambities dan het 'afvinken' van resultaten.

In het volgende exploreer ik de pedagogische opdracht binnen het onderwijs.

HOOFDSTUK 4

De pedagogische opdracht

Binnen het Kenniscentrum Talentontwikkeling werkte Piet Boekhoud tot 2014 als lector van Hogeschool Rotterdam aan het thema 'pedagogische kwaliteit'. Samen met Marja Liefwaard voerde hij vele gesprekken met docenten uit het mbo, waarvan ik hieronder twee citaten vermeld:

"Eerst neem ik ze mee, laat ik hen de weg zien met de daarbij behorende rechten en plichten. Ik doe er mijn best voor om te laten zien dat ze mij kunnen vertrouwen.(...) Tegelijkertijd laat ik hen hun eigen mogelijkheden zien en daag ze uit daarin te geloven en ze te vermeerderen. Indien ze zelfstandig hun weg gaan en mij vragen: mag ik... Dan ben ik erg trots op ze, ze gaan hun eigen pad maken en lopen! Op alle fronten prijs ik ze de hemel in en schop ze onder hun achterste als dat nodig is." (docent Albeda College)

"Hoewel ik soms flink kan worstelen met de mentaliteit van mijn leerlingen, leer ik steeds meer daar doorheen te kijken en de persoon werkelijk te zien. Dat is mooi, van daaruit kun je iets bereiken." (docente Albeda College)

Praktisch alle docenten die zijn geïnterviewd door Boekhoud (2011) en Liefwaard, geven aan dat het de relatie met de leerling is, die hen het meeste inspireert. De nadruk ligt daarbij op de (identiteits)ontwikkeling van de jongere, waarbij in termen wordt gesproken als: door een mentaliteit heen kijken, zelfstandigheid bevorderen, stimuleren om verantwoordelijkheid te dragen en eigen keuzes te maken. Deze leraren benoemen hiermee het pedagogische aspect van het onderwijs, dat jongeren ondersteunt op hun weg naar volwassenwording en in hun (talent)ontwikkeling. Door de oprechte aandacht van de leraar wordt de leerling 'gedwongen' na te denken over wat hij zelf van waarde vindt en wat zijn eigen perspectief en zijn eigen rol daarin is.

Dit pedagogische aspect is in de ogen van Boekhoud en Liefwaard de laatste decennia binnen het beroepsonderwijs onderbelicht gebleven. Veel leraren voelen zich onthand als het gaat om de pedagogische relatie. De leraren vragen zich af of zij zich nog wel zo direct met de ontwikkeling en volwassenwording van hun leerlingen moeten en mogen bemoeien en of zij dat wel kunnen. Leraren stellen zich regelmatig terughoudend op als het gaat om zaken als: je verantwoordelijk gedragen, waarden en moraliteit. Ze willen hun leerlingen niet indoctrineren (Onderwijsraad, 2011a). En soms is er sprake van desinteresse of onwetendheid bij leraren als het om pedagogiek gaat.

4.1 Pedagogiek in onderwijskundig perspectief

Niet alleen op de scholen, maar in de gehele maatschappij is een pedagogische verlegenheid te zien (Berding & Pols, 2014). Na de jaren zeventig van de vorige eeuw werd binnen het onderwijs een pleidooi gehouden voor individualiteit, autonomie en gelijke kansen. Binnen het onderwijs werd dit vertaald in de ontplooiingsgedachte en werden de zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid van de individuele leerling benadrukt. De theorie van Piaget (1896-1980) leidde tot het beeld dat het kind zich ontwikkelt door het opdoen van ervaringen. Het hebben van meer leerervaringen zou leiden tot steeds meer genuanceerde schema's (via assimilatie en accommodatie).

Deze cognitieve-ontwikkelingstheorie is nog steeds van kracht, maar gaat niet in op de vraag of het kind de informatie ook kan interpreteren en er betekenis aan kan geven. Dit is wel het geval bij het sociaal constructivisme, de stroming die zijn wortels vindt in de onderwijsfilosofie van John Dewey (1859-1952). Volgens het constructivisme verlenen mensen zelf betekenis aan de wereld om zich heen, via het proces van sociale interacties. Vooral met het oog op het stimuleren van creativiteit en pluralisme pleitte Dewey voor effectieve communicatie tussen burgers, deskundigen en politici, maar ook voor een goede opvoeding en een goed onderwijssysteem. We nemen de woorden van Dewey ter harte als het gaat om de *opvoedende rol van het onderwijs* en de daaruit voortvloeiende *pedagogische relatie tussen docent en student*.

Dewey's denkbeelden komen opvallend overeen met de toekomstbeelden van Bussemaker (2014a) wanneer zij spreekt over het opleiden van competente rebellen. "De manier waarop mensen generieke vaardigheden inzetten, is altijd verbonden met hun persoonlijkheid en houding, responsief met wat de omgeving of de situatie vraagt, en verbonden met iemands opvatting over 'goed werk'." Die vaardigheden zijn ingebed in de context en 'mores' van een beroepspraktijk.

Een treffende passage uit het coalitieakkoord van de Rotterdams gemeente luidt: "De ouders zijn eerstverantwoordelijk voor het opvoeden van hun kinderen. [...] Tevens is er meer aandacht voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden op school nodig. Docenten worden uitgenodigd om samen met de gemeente een 'onderwijscode' op te stellen, zodat orde, rust en regelmaat de standaard in alle Rotterdamse klaslokalen wordt" (2014, pag. 23). Hoewel de drie elementen 'orde, rust en regelmaat' enigszins gedateerd overkomen, zijn het wel de basiselementen voor kinderen (lerenden) om überhaupt tot leren te komen. Als illustratie verwijs ik naar het onlangs verschenen boek van Anja Vink *Van deze kinderen ga je houden*. In dit boek wordt een schooljaar beschreven van leerlingen van het Gijsbert Karel van Hogendorp, een Rotterdamse vmbo-school in een wijk met typische elementen van de grotestadsproblematiek. Vink beschrijft op impliciete wijze hoe sterk het pedagogisch klimaat in de klas ertoe doet! Daarvoor stuurt docent Vincent allereerst aan op orde en rust, en probeert hij via het rooster de regelmaat van de dag te volgen. Hij weet als geen ander hoe hij de leerlingen moet benaderen, positief met hen in contact kan komen, hen aan zich kan binden en daardoor op een positieve wijze kan aanzetten tot leren en ontwikkelen. Maar dat kan hij niet alleen. De ouders krijgen in dit boek een zeer nadrukkelijke rol, waarmee Vink het thema van de pedagogische relatie tussen docenten en leerling sterk onder de aandacht brengt.

Binnen het Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO) is het thema ouderbetrokkenheid onderwerp van onderzoek. Mariette Lusse promoveerde onlangs op het proefschrift 'Een kwestie van vertrouwen'. Daarin heeft zij een ontwerpgericht onderzoek beschreven naar het verbeteren van het contact tussen de school en de ouders van kinderen op 'grootstedelijke' vmbo's. Dit als bijdrage aan de preventie van schooluitval. Lusse concludeert dat er voor een integrale aanpak op scholen meer aandacht nodig is voor de wederkerigheid in de relatie tussen ouders en kind, de plek van de ontwikkeling en begeleiding van de leerling thuis, en in het gesprek op school. Ook moet er meer aandacht zijn voor keuzes en teleurstellingen in de schoolloopbaan (Lusse, 2013). Aansluitend is een promotievoucher toegekend op het thema 'Ouderbetrokkenheid bij loopbaanoriëntatie en begeleiding in het grootstedelijk VMBO'. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door Monique Strijk, werkzaam bij het ISO, en begeleid door Lusse, Kuipers en mijzelf. Dit onderzoek sluit naadloos aan bij het project 'Rotterdamse aanpak loopbaan-oriëntatie', waarin de betrokkenheid van ouders een nadrukkelijk aandachtspunt is (Programmabureau NPRZ, 2013).

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding en de betrokkenheid van ouders hierbij maakt in Rotterdam deel uit van het onderwijsbeleid. In de afgelopen beleidsperiode 2011-2014 heeft de gemeente Rotterdam flink geïnvesteerd in onderwijs door middel van programma's als 'Aanval op Uitval', gericht op het voorkomen en

bestrijden van voortijdig schoolverlaten en 'Beter Presteren', gericht op het verhogen van de onderwijsprestaties. En met succes. De onderwijsloopbanen van Rotterdamse leerlingen zitten in de lift. Scholen hebben, dankzij de inzet van vele professionals, bereikt dat het aantal leerlingen dat voortijdig de school verlaat, de afgelopen twee jaar met 30% is gedaald. Het absoluut verzuim daalde met 6,5% (Gemeente Rotterdam, 2014).

Vanuit Hogeschool Rotterdam is door het Expertisecentrum Maatschappelijke Innovatie het programma 'Mentoren op Zuid' opgezet. Dit programma is een samenwerkingsverband van Stichting De Verre Bergen, het onderwijsveld van Rotterdam Zuid en de hogeschool. Het biedt studenten van alle studierichtingen de mogelijkheid om mentor te zijn van een leerling uit het primair of voortgezet onderwijs. De mentoractiviteiten vinden 'schoolbased' plaats, wat inhoudt dat de studentmentoren gekoppeld worden aan individuele leerlingen van een klas. Het uur met de studentmentor is standaard in het lesrooster opgenomen. Niet alle studenten die meedoen hebben een onderwijskundige of pedagogische achtergrond en niet alle leerlingen die meedoen hebben een directe vraag voor een mentor. Het wekelijks op een nuttige manier begeleiden van een leerling is niet altijd eenvoudig, maar wordt wel erg gewaardeerd door de leerlingen op de scholen (getuige ook de quotes). De individuele aandacht kan het verschil maken in het al dan niet verbonden voelen met de school, en met het zoeken naar en ontwikkelen van een eigen, persoonlijk perspectief.

■ "Mijn mentor heeft me super geholpen!
Ze luisterde echt naar me." (Laila, 14)

Met het beschreven project komen twee lijnen samen: die van de onderwijsopleidingen (IVL) en die van de sociale opleidingen (ISO). De relevantie van pedagogiek binnen gezins- en schoolsystemen is evident aanwezig. Binnen ISO worden de systemen op twee manieren benaderd, namelijk met een horizontale afstemming tussen diverse opvoedmilieus (thuis - school - straat) en een verticale afstemming over de beroepskolom (vmbo - mbo - hbo). Binnen elk systeem gaat het om het realiseren van wederkerigheid, sensitiviteit en responsiviteit, ruimte en autonomie, en structuur en grenzen (Kok, 2003; Meij, 2011; Le Sage, 2014). Deze begrippen staan ook centraal in de afstemming tussen actoren; het gaat dan om de vraag hoe verschillende opvoeders, thuis en op school, deze wederkerigheid samen kunnen realiseren voor het kind.

Mijn interesse gaat uit naar onderzoek waarin termen als sensitiviteit, wederkerigheid, responsiviteit, ruimte, autonomie, structuur en grenzen worden geoperationaliseerd. Het zijn grote woorden, waar niet iedereen zich direct iets bij kan voorstellen of kan omzetten in concreet gedrag. Hoe worden deze pedagogische termen geoperationaliseerd, welke situaties verdienen welk label, en waarop wordt de effectiviteit ervan (het al dan niet uitgevoerde of aangepaste handelen) afgemeten?

4.2 Pedagogiek in sociologisch perspectief

Voor een jongere is het ontwikkelen van een eigen identiteit in deze tijd een gecompliceerd proces (Ex, 2011). Er komen vele invloeden op vele (multimediale) wijzen bij de jongeren binnen, terwijl de grenzen steeds meer vervagen en opvoedingsrelaties een meer open karakter krijgen. Ouders stellen steeds minder strenge regels en de kaders binnen een gezin worden rekbaar (Berding & Pols, 2014). Ongeveer vijftig jaar geleden begonnen oude oriëntatiepunten weg te vallen. In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw brokkelde ook het verzuilde systeem af. Dat ging gepaard met toenemende ontkerkelijking (Berding & Pols, 2014). Voorgaande generaties hebben zich bevrijd van de knellende banden van kerk en ideologieën (Onderwijsraad, 2011a) en de individuele keuzevrijheid is een groot goed geworden.

Boekhoud stelt dat deze individualisering te ver lijkt doorgeschoten. In de huidige samenleving ervaren mensen de keerzijde ervan: onzekerheid, grote ik-gerichtheid en een verdere segregatie. De docent is de intermediair die de jongere een breder perspectief kan bieden. Een leraar moet zich bewust zijn van zijn rol om jongeren in te wijden in de werelden van werk, politiek en maatschappij. Dit heeft een normatieve kant, waarbij van belang is welke contexten een docent aanbiedt en vanuit welk perspectief hij dit benadert.

Het beroepsonderwijs is bij uitstek geschikt om de jongere te motiveren verder te kijken dan zijn eigen actieradius. Begeleid door de docent die vanuit zijn voorbeeldrol de nodige kaders biedt en morele grenzen stelt, kan de jongere zich door ontwikkelen (Boekhoud, 2011).

In Nederland is binnen het onderwijs 'het leren' steeds meer centraal komen te staan. De school moet effectief zijn, efficiënt gemanaged en klantgericht. Bij de diensten die ze levert, moet ze rekening houden met de wensen van de klant, in casu: ouders en overheid. En daarmee 'verleren' we waar het in het onderwijs pedagogisch gezien om gaat. 'We' zijn de overheid, scholen, docenten en managers. Maar ook de ouders leggen dit onderwerp graag in handen van de school. Het *wat* en het *waarom* verliezen we met ons allen langzamerhand

uit het oog (denk aan de vastliggende kennisbases, kwalificatiedossiers, etc.). Onderwijspedagogiek wordt onderwijseconomie en daarmee gaan economische waarden de pedagogische waarden domineren.

Biesta (2012) laat zien dat ook de 'taal' waarin over onderwijs wordt gesproken, van invloed is op de manier waarop mensen het onderwijs ervaren. Terminologie als de 'drievoudige kwalificatieplicht' als opdracht van het mbo, verleidt ons om het onderwijs te bezien als instituut waar jongeren competenties verwerven die hen kwalificeren voor de arbeidsmarkt. Het ontwikkelen van burgerschap vormt hierop een uitzondering. Daarin is een ontwikkelingsgericht perspectief te herkennen. De taak van burgerschapsvorming houdt in dat de jongere generatie in een traditie wordt geïntroduceerd, in een cultuur met normen en waarden, in een manier van denken en handelen. Die taken van burgerschap raken het doel van het onderwijs. Dat een school een kwalificatietask heeft, is niet te ontkennen, maar deze lijkt de andere taken van de school te overschaduw (Biesta, 2012), te weten de taak in de socialisatieprocessen en daarmee de burgerschapsvorming. Dit vormingsdoel wordt echter niet meegewogen door de Inspectie in het oordeel over de school. Het is lastig de resultaten ervan in 'meetbare eenheden' om te zetten. Dit ontslaat ons, onderwijzend personeel, maar ook de inspectie echter niet van de plicht om die vormings- of burgerschapsdoelen helder te communiceren, te expliciteren en ons handelen daarop af te stemmen (Berding & Pols, 2014; De Winter, 2005). Ook inspectie zou deze waardegebonden elementen in haar evaluatiesysteem moeten opnemen (zie intermezzo 'Normering').

De tijd lijkt rijp voor een nieuwe *mindset* die gericht is op leren en ontwikkelen vanuit de pedagogische waarde. De Volkskrant plaatste onlangs een bericht over de terreur van de Inspectie, die een afrekencultuur tot stand brengt in plaats van een leercultuur waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen (Volkskrant, 2014). De maatschappij raakt blijkbaar weer doordrongen van het feit dat de pedagogische opdracht het hart van het onderwijs vormt. Onderwijs en opvoeding zijn innig met elkaar vervlochten, waardoor jongeren begeleid worden bij hun ontwikkeling tot participerende burgers en werkers (Erdsieck, 2005). Deze trend biedt het (beroeps)onderwijs de kans de pedagogische opdracht versterkt in te zetten. Juist voor de doelgroep van het beroepsonderwijs, en zeker binnen Rotterdam, kan dat leiden tot meer binding en meer positiviteit en tot een sterkere ontwikkeling van een beroepsidentiteit waar de student in zijn loopbaan mee vooruit kan (WRR, 2009).

4.3 Pedagogische kaders

De 'pedagogische verlegenheid' die in de vorige paragraaf naar voren kwam, roept de vraag op welke kaders bestaan voor de lerarenopleidingen op het gebied van pedagogiek en/of pedagogische sensitiviteit. In mijn zoektocht naar richtlijnen voor pedagogiek startte ik met een inventarisatie van de algemene beschrijvingskaders voor de tweedegraads-lerarenopleidingen. In hoofdstuk 2 zijn deze reeds genoemd. Deze kaders heb ik gescreend op aanwezigheid van pedagogische voorschriften en ik kwam tot een frappant overzicht. Daarvoor verwijs ik naar bijlage 1. Tijdens het bestuderen van de kaders kwamen bij mij drie punten van zorg naar boven.

Ten eerste, alle kaders gelden op landelijk niveau en bijna alle zijn wettelijk voorschrijvend. Opleidingen dienen hun curriculum dus te ontwikkelen met de genoemde thema's en onderwerpen. Langs die thema's kunnen studenten van de tweedegraads-lerarenopleiding hun pedagogische competenties ontwikkelen. De kaders (ver)leiden echter gemakkelijk tot een oppervlakkig afvinken van onderwerpen, zonder diep na te denken over de zin en zingeving van deze thema's voor de onderwijspraktijk. Het gevaar voor onderwijskundige en pedagogische 'lamlendigheid' werd recent geventileerd door onderwijsmensen zelf. Het grote project '10 voor de leraar' is uitgegroeid tot een bureaucratisch monstroom, waar de opleidingen vooralsnog achter de hand over jammeren. *"Met detailrijke kennisbases en kennistoetsen is de flexibiliteit en ruimte voor eigen profiel en identiteit van de pabo's en lero's (lerarenopleidingen) door de Vereniging Hogescholen ingesnoerd met dit project"* (Science Guide, december 2014). Doordat ikzelf de ontwikkeling van één van die Kennisbases heb mogen leiden (KB VT, die overigens niet op detailniveau is beschreven, maar op conceptueel niveau), (her)ken ik bovenbeschreven problematiek. Ik zou daarom zowel de Vereniging Hogescholen als het ministerie van OCW willen uitnodigen voor een onderwijskundige en pedagogische reflectie op de eigen taakstelling. Vanuit de, wellicht ondertussen gedateerde, maar nog even krachtige competentiegerichte onderwijsvisie die is gebaseerd op de constructivistische leerpsychologie, leren we dat het *waarom* en *waartoe* centraal staat, het *wat* volgt daarna als vanzelf (vergelijk ook Miller, 1990).

Het tweede aandachtspunt betreft de grote variëteit in elementen die in Bijlage 1 zijn opgenomen. Om tot een overzicht van de pedagogische inhoud binnen de kaders te komen, heb ik labels op een hoog maar vergelijkbaar aggregatieniveau opgenomen. In dit onderzoekje trof ik categorieën aan die sterk verschillen naar aard, indeling, reikwijdte en abstractieniveau. Dit beeld suggereert dat de ontwikkelaars van de kaders, elk hun eigen indeling hebben gehanteerd en mogelijk gering onderzoek hebben verricht naar de bestaande literatuur op dit terrein. Dat op zich

is niet erg, tenslotte vraagt elke context zijn eigen vocabulaire zoals blijkt uit de theorie van Taalgericht Vakonderwijs (TVO) (Van Gelderen & Van Schooten, 2011), het laat echter ook zien dat er binnen het onderwijs geen coherent repertoire bestaat over de pedagogische kwaliteit of pedagogische sensitiviteit. Hiermee lijkt de stelling van Boekhoud en Liefwaard bevestigd, dat wij binnen het Nederlands onderwijs relatief pedagogisch verlegen zijn geworden, tenminste op taalkundig gebied (en hiermee zeg ik nog niets over pedagogisch handelen).

Mijn derde zorg vloeit voort uit de tweede. Inherent aan de beschrijving van pedagogische concepten als zijnde *kennisbases*, bestaat het gevaar dat we woorden en begrippen snel tot kenniselementen reduceren. Studenten *nemen kennis* van pedagogische concepten en weten dat het relevante onderdelen van het beroep (kunnen) zijn. Op welke wijze de woorden betekenis krijgen in de onderwijspraktijk en tot handelen leidt, hangt sterk af van de begeleidingskwaliteit van de stagebegeleider, coach of leermeester. Wat nu, als de pedagogisch sensitiviteit van deze leermeester (ook) niet (sterk) is ontwikkeld? De potentiële impasse kan worden doorbroken door de inzet van pedagogisch medewerkers. Collega's van het Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO) van Hogeschool Rotterdam hebben voor mij helder het dubbele belang uitgetekend van een krachtiger explicitering van de pedagogiek in het onderwijs. Extra aandacht voor pedagogische thematieken verbreedt niet alleen het arbeidsperspectief en werkgelegenheid voor pedagogiekstudenten, het biedt tevens de noodzakelijke pedagogische verrijking voor het onderwijs. Inzet van goed opgeleide pedagogisch medewerkers kan een antwoord zijn op de kille kennisbases die zijn ontworpen om het beroep docent te versterken.

4.4 Pedagogisch handelen

In de praktijk zijn beschreven kaders (bijlag 1) vaak meer richtlijnen dan voorschriften (Biesta, 2012; Pols, 2014). Men kan veel zaken afspreken, maar het is niet te bepalen welke reacties docenten zullen hebben in concrete situaties met individuele leerlingen (De Vries, 2014). De kaders worden dus niet klakkeloos toegepast. Pedagogiek wil een theorie zijn van en voor de praktijk. Pedagogiek biedt de docent of leraar in de praktijk een waardegeladen vaktaal waarmee hij kan oordelen. Want in de dagelijkse praktijk dienen zich steeds weer nieuwe momenten aan waarop geoordeeld moet worden door de docent: wat is hier precies aan de hand en wat staat mij hier nu te doen? (Van Manen, 2014).

“Unique classroom, teacher, group and individual child characteristics make it unadvisable to create a step-by-step protocol of specific treatment parameters.” (Shriver & Allen, 1996)

De pedagogiek heeft niet de pretentie vastomlijnde antwoorden te geven op deze vragen. Ze verschaft geen receptuur. Wat ze wel doet, is principes en waardegeladen concepten en werkwijzen aanreiken waarmee de docent de eigen situatie kan overdenken. Ze biedt dus oriëntatiehulp. En dat is tegenwoordig meer nodig dan vroeger (Boekhoud, 2011; Pols, 2012).

In dit verband komt het concept 'dialogisch onderwijs' naar voren, dat is geïntroduceerd door de Engelse pedagoog en hoogleraar Robin Alexander (2008). Alexander verrichtte onderzoek naar diepgaand onderwijs. Het stellen van open vragen, het doorspelen van vragen, het voortbouwen op de gegeven antwoorden en trekken van conclusies, vormen daarbij de kern. Zoals vermeld, beschouwt Alexander dialogisch onderwijs niet als techniek maar als pedagogiek of *pedagogical approach*; dit onderwijs vraagt om een pedagogische houding die bestaat uit oprechte aandacht voor de leerling en uit aandacht voor de leerstof en de wijze waarop de leerling deze via het gesprek met de leraar en medeleerlingen eigen maakt en construeert.

Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam heeft een project uitgevoerd rondom dialogisch onderwijs (Pols, e.a. 2013). Leraren van basis- en vmbo-scholen in Rijnmond bleken na training in dialogisch onderwijs goed in staat deze pedagogische aanpak uit te voeren en zij konden beter de talenten van hun leerlingen (h)erkennen. "Door dialogisch onderwijs zie je je leerlingen beter", aldus een deelnemer. Deze visie wordt bekrachtigd door hoogleraar Onderwijskunde Van Veen (2014), in zijn stelling dat een hoger opleidingsniveau niet per se leidt tot beter lesgeven. "Voor goed lesgeven moet je vooral goed kunnen communiceren met leerlingen. Een mastertitel is daar geen garantie voor" (p. 10).

Wat willen we de jongere generatie aan- en overdragen, en waartoe willen we dat?

De wijze waarop mbo-docenten de doelen van de drievoudige kwalificatie interpreteren en vormgeven, kan vanuit twee perspectieven worden benaderd: een functioneel perspectief en een substantieel perspectief (Mannheim, 1940; Ponte, 2012). Bij een *functioneel perspectief* gaat het erom dat docenten voorgeschreven middelen inzetten om de door anderen vastgestelde doelen te bereiken. Docenten worden hiermee aan het eind van een onderwijsketen geplaatst waarin standaardisatie de boventoon voert (Van Kan, Zitter, Brouwer & Van Wijk, 2014). Dit perspectief heeft recent flink aan terrein gewonnen doordat politiek en maatschappij in toenemende mate nadruk leggen op 'meetbare resultaten' (vgl Kessels, 2012; Wassink & Bakker, 2013). Vanuit een *substantieel perspectief* wordt van docenten verwacht dat ze de geldigheid en wenselijkheid van door hen zelf of anderen geformuleerde doelen, ter discussie kunnen stellen. In dit perspectief blijft de verhouding tussen de drie kwalificeringsopdrachten steeds onderwerp van debat. Een recente discussie speelde zich af op het gebied van de balans

tussen het algemeen vormend en het beroepsgericht onderwijs (Onderwijsraad, 2011b). In dit verband neemt Biesta (2012) duidelijk stelling met zijn visie dat het in het onderwijs niet alleen gaat om *kwalificatie*, maar ook altijd om *socialisatie*, dat wil zeggen het inleiden in bepaalde culturele en politieke praktijken, en *subjectwording*, het groeien naar autonome en onafhankelijke personen.

Van Kan e.a. (2014) onderzochten de vraag wat docenten in het beroepsonderwijs in onderwijspedagogische zin de moeite van het onderwijzen waard vinden. Daarbij gaat het om onderwijskwesties als: Waartoe dient mijn onderwijs? Wat vind ik in onderwijssituaties ten diepste in het belang van mijn studenten en waarom eigenlijk? In het onderzoek hebben docenten zelf 'bumpy moments' in hun les geselecteerd. Een bumpy moment betreft een situatie van interactie met studenten, die door docenten als legitiem wordt bestempeld maar waarbij zij achteraf ook legitieme handelingsalternatieven zien. De interpretatie van de gekozen (pedagogische) handeling kan alleen tot stand komen wanneer de docent een beeld heeft van de doelen die hij nastreeft. Het resultaat vertegenwoordigt de pedagogische visie. In dergelijke handelingen is een operationalisatie van de termen sensitiviteit, wederkerigheid, responsiviteit, ruimte, autonomie, structuur en grenzen terug te vinden.

Zoals Shriver en Allen (1996) aangaven, zijn pedagogische acties niet voor te schrijven. Van Kan e.a. (2014) vonden zes onderwijspedagogische visies en concluderen dat de visie van mbo-docenten de drievoudige kwalificeringsopdracht van een praktijkdoorleefde betekenis voorziet. Bovendien getuigen de visies ervan dat docenten niet alleen de kwalificatie centraal stellen, maar - zij het in mindere mate - ook de subjectwording en socialisatiefunctie van het onderwijs vormgeven via hun onderwijspedagogisch handelen.

Bussemaker sprak onlangs over de zogenoemde Bildungsopdracht die in deze tijd van segregatie van identiteit en geloof en van strijdende groepsbelangen sterk nodig is (Bussemaker, 2014). De Bildungsopdracht doet daarmee appel op de pedagogische opdracht van het onderwijs en op de noodzaak om pedagogische tact te ontwikkelen. Niet alleen door de docent, maar ook door ouders en overige opvoeders. Bussemaker: "Een recent beeld [uit de HO-tour] is dat studenten worden gestimuleerd tot nadenken over problemen in de samenleving en samen kennis vergaren. Zo leer je niet alleen iets over een vak, maar ook over hoe je samenwerkt, hoe de samenleving in elkaar zit. De socialisatiekant van het hoger onderwijs komt sterker in beeld en wordt ook betrokken op de persoonsvorming van de student." Hopelijk getuigt deze uitspraak van een verschuiving van aandacht van 'meten is weten' naar meer ruimte voor persoonlijke ontwikkeling en socialisatie, ten gunste van het pedagogische klimaat binnen het onderwijs.

4.5 Afsluitend

Het vinden van en beschikken over de juiste woorden, adequate terminologie en pedagogisch getinte vaktaal (Pols, 2013) maakt het mogelijk om te kunnen communiceren over pedagogiek, de pedagogische opdracht, en het eigen opvattingenrepertoire daaromtrent. Met onderzoeksactiviteiten die dit doel voor ogen hebben, sluit ik graag aan bij het werk dat Boekhoud is gestart met het samenwerkingsverband van zeven roc's rondom dit thema. Zijn aanpak had een dubbele doelstelling: het bewust worden van de pedagogische kwaliteit van docenten (individueel) en het gezamenlijk opzetten van een pedagogisch klimaat (op teamniveau). Het uitgangspunt daarbij was en is om docenten te inspireren om met andere ogen naar jongeren te kijken; dat zijn leraren die handelen vanuit een pedagogisch optimisme (Hövels, Visser & Schuit, 2006), zoals de docenten die aan het begin van dit hoofdstuk zijn geciteerd. Zij zien vooral de potenties van hun leerlingen en stellen er eer in die bloot te leggen.



“De ogen waarmee je kijkt bepalen wat je ziet. Zonder bezielde docenten raken we talentvolle jongeren kwijt en verkwanselen we onze toekomst. Het onderwijs bepaalt wat voor samenleving je vormt; onderwijsinstellingen zijn de inrichters van de 21e eeuw.” (Boekhoud, Liefwaard & Verhaar, 2010; Boekhoud, 2011)

HOOFDSTUK 5

Onderzoek van het lectoraat

In deze openbare les heb ik recente structuurwijzigingen binnen het beroeps-onderwijs geschetst, die zijn gestart om de doorstroom naar vervolgonderwijs en aansluiting bij de beroepspraktijk te bevorderen. Ik heb betoogd dat de sterke aandacht voor de organisatorische onderwijsinrichting, en de nadruk op cognitieve output van leerlingen ten koste gaat van de pedagogische opdracht van het onderwijs. Onderwijzen is het op gang brengen van leerprocessen geworden. Biesta (2012) spreekt over de *learnification* van het onderwijs. Het onderwijs 'ver-leert'. In het kielzog daarvan is men de kwaliteit van het onderwijs steeds meer aan leerresultaten gaan afmeten. Denk aan het huidige inspectiebeleid, dat de kwaliteit van het onderwijs afmeet aan de hoogte van de cito-scores. Met de introductie van geïnstitutionaliseerd onderwijs is de school een bedrijf geworden waarmee leerresultaten moeten worden geproduceerd. Met deze ver-lering van het onderwijs zijn ongemerkt nieuwe waarden in de school geïntroduceerd: economische waarden.

Vernieuwde aandacht is nodig voor de pedagogische opdracht binnen het onderwijs. Daarbij ligt het accent op socialisatieprocessen en de persoonlijke ontwikkeling van de student. De professionele identiteit van de docent is daarin sterk bepalend. Juist dit element vormt de kern van het bloemmodel. Vier segmenten van dit model bevatten relevante concepten die betrokken moeten worden om kwalitatief hoogwaardig beroepsonderwijs te realiseren. Deze segmenten draaien als twee assen op de kern van de bloem, de professionele identiteit van de docent. Mijn stelling is vervolgens dat kwalitatief goed beroepsonderwijs vraagt om een wenkend perspectief van de professionele identiteit van de docent, waardoor elk segment van de bloem ten volle terugkomt in het onderwijs via de pedagogische relatie met studenten. Met dit lectoraat wil ik het pedagogisch handelen van de docent meer centraal stellen. Daarvoor zijn drie lijnen van onderzoek ontwikkeld. In dit laatste hoofdstuk verbind ik de drie lijnen tot een onderzoeksprogramma voor dit lectoraat.

Kwalitatieve studies naar pedagogische competenties - Allereerst is het van belang om de pedagogische relatie tussen docent en student via kwalitatief onderzoek inzichtelijk te maken. Welk type interacties bestaat er tussen docenten en studenten, in welke context komen deze voor (figuur 3b), hoe ervaart een jongere of een professional de pedagogische relatie en wat betekent dat voor het professioneel handelen van de docent? Aan de hand van fenomenologisch onderzoek worden docentervaringen in kaart gebracht, teruggekoppeld en besproken worden met de betrokkenen. Diverse studies geven aan dat door eigen ervaringen en ervaringen van anderen te onderzoeken, docenten zich bewust worden van onbewust gedrag (Sligte, Bultermans-Bos e.a. 2009; Korthagen, 2006; Kelchtermans, 2009). Dit stelt hen in staat het eigen gedrag bewust, versterkt of gecorrigeerd in te zetten. Naast de stem van de docent, wordt ook de stem van de student en van de schoolleider betrokken in het onderzoek naar de pedagogische relatie: wat zijn kenmerken van een goede docent, volgens leerlingen, docenten en management? Voor dit onderzoek sluit ik aan bij het eerder vermelde werkverband van Boekhoud.

Binnen dit thema past ook het onderzoek naar ouderbetrokkenheid. Het promotieonderzoek van Monique Strijk draagt bij aan het inzicht in welke acties scholen kunnen ondernemen om ouders meer te betrekken bij de schoolloopbaankeuzes van hun kind. De vraag is in hoeverre deze betrokkenheid als pedagogische ondersteuning door het kind wordt ervaren.

Tevens sluit ik voor deze lijn van onderzoek graag aan bij het project 'Mentoring op Zuid' dat wordt aangestuurd door Nienke Fabrice (EMI), met medewerking van Margriet Clement (HR). In dit project ontwikkelen HR-studenten hun pedagogische competenties via één-op-één peercoaching met een vmbo-leerling op Zuid. De HR-studenten staan dicht bij de vmbo-leerlingen en vormen de schakel tussen school, vrije tijd, gezin en leerling. Naast een positief effect voor de vmbo-leerling is het effect voor de HR-studenten dat zij weerbare professionals worden, leren werken in de dynamiek van Zuid en leren professioneel te begeleiden. De resultaten daarvan vloeien terug naar de lerarenopleiding van IVL.

De kwaliteit van leerprocessen binnen de beroepskolom - Versterking van de aansluiting tussen vmbo, mbo en hbo vraagt enerzijds om onderzoek naar leerprocessen in verschillende contexten, anderzijds om onderzoek naar de diversiteit van onderwijsomgevingen in de beroepskolom. Daarbij is het tevens relevant om in te zoomen op de wijze van lesgeven, waarbij beide assen (cognitieve ontwikkeling en loopbaanorientatie) de focus van onderzoek moeten zijn (zie figuur 3a en 3b). Hierbij komt de vraag naar voren op welke manier de curricula en het onderwijs worden georganiseerd binnen het vmbo, mbo en hbo. Denk bijvoorbeeld aan projectmatig werken versus vakgericht werken, de verschillende manieren van evalueren en beoordelen, geïntegreerde of aparte

studieloopbaanbegeleiding, jaarklassen of niveaugroepen, of werken met een digitale didactiek. Anderzijds is het relevant te onderzoeken welke elementen voorwaardelijk zijn voor een goede relatie en inhoudelijke afstemming tussen het vmbo en mbo. Om deze vragen te beantwoorden maak ik graag gebruik van de context van het BOSS BVE-project. In dit project 'Beter Opleiden in Samenhang en Synergie' is het consortium van IVL (HR) en drie omliggende roc's gestart om elkaars context beter te leren kennen. In dit project is duidelijk geworden dat het onderlinge contact tussen mbo- en hbo-instellingen steviger wordt als duo-docenten op elkaars locatie 'meedraaien'. Door de opbrengsten systematisch in kaart te brengen, is de transfer naar andere teams, scholen of stakeholders te maken.

Vergelijkbaar onderzoek wil ik uitvoeren binnen Rotterdamse trajecten waarin de vakmanschapsroute en/of technologieroute al dan niet succesvolle resultaten sorteren in de overstap van leerlingen van vmbo naar mbo. Inzicht in elementen die daarin krachtig zijn, draagt bij aan verbetering van de aansluiting en een soepeler overgang naar vervolgonderwijs.

De relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven – Het onderhouden van relaties tussen onderwijs en bedrijfsleven, is ook een belangrijk punt van onderzoek. Onderzoek naar factoren die het onderlinge contact kunnen stimuleren, kan bedragen aan de versterking van beroepsonderwijs. Relevante issues zijn daarbij in hoeverre het (technisch) bedrijfsleven betrokken is bij de vormgeving van onderwijs. Wordt de begeleiding van studenten intensief afgestemd? Hoe komen we tot wederzijdse afhankelijkheid zodat de samenwerking geborgd wordt en verandert? Antwoorden op deze vragen zullen de onderlinge relatie tussen het onderwijsveld en het bedrijfsleven versterken. Aansluiting bij de actieagenda van Smart Industry biedt daarvoor mogelijkheden.

Participeren in lijn drie van de strategie voor Smart Industry (versterken van het fundament) biedt een platform voor het uitwisselen van kennis, skills en randvoorwaarden. Ik stel me een fieldlab voor waarin regionale bedrijven en kennisinstellingen (mbo en hbo) antwoord genereren op onderwijsvernieuingsvragen als: welke 'change agents' of verandermodi zijn nodig om onderwijsprofessionals aan te zetten tot het creëren van leeromgevingen die flexibiliteit, creativiteit en innovatieve krachten van studenten stimuleren? Juist de elementen of competenties die nodig zijn voor de 21e eeuw. Deze vraag doet allereerst een beroep op de mindset van docenten. Ik ben ervan overtuigd dat de houding van medewerkers uit de beroepspraktijk sterk kan inspireren tot een wending van de mindset van onderwijzend personeel.

TOT SLOT

De thema's 'haven' en 'Zuid' zijn van wezenlijk belang voor de economische en maatschappelijke ontwikkeling van Rotterdam. Via RDM Centre of Expertise en het Expertisecentrum Maatschappelijke Innovatie (EMI) verbindt Hogeschool Rotterdam zich met het maatschappelijk en economisch spectrum. De keuze voor de haven appelleert aan de nood om het tekort aan technisch personeel op te lossen. Wat hier nog niet genoemd is, is de problematiek rondom de instroom van nieuwe technici en nieuwe leraren technisch beroepsonderwijs. Terwijl de keuze van studenten voor de technische bachelor (landelijk) toeneemt, is de keuze voor het leraarschap voor technische vakken al jarenlang tanende. Dit leidt niet alleen op termijn tot marktfrikties (de vraag naar technische bachelor-docenten neemt toe), maar nu al bestaat er op landelijk niveau een tekort aan technische docenten voor het vmbo en mbo. Vanuit Hogeschool Rotterdam is het initiatief opgepakt om studenten die een technische bachelor volgen via de Educatieve Minor Beroepsonderwijs, te interesseren voor het docentschap in het beroepsonderwijs. Het lectoraat zal bijdragen aan de vormgeving en uitvoering van deze Educatieve Minor Beroepsonderwijs. De keuze om de openbare les op de inspirerende locatie van de voormalige Rotterdamsche Droogdok Maatschappij te houden, verbindt het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het lectoraat aan de werkzaamheden die hier plaatsvinden. Docenten en praktijkopleiders met jarenlange ervaring, al dan niet bij RDM, zullen lerarenopleiders van IVL inspireren tot de opvatting dat de kwaliteit van werken, wordt meegegeven tijdens de opleiding. Dat de echte wereld, binnen die opleiding, ertoe doet, spreekt voor zich! Onderwijs zou daarom gestoeld moeten zijn op authentieke en innovatieve praktijksituaties, waarin studenten via ervarend onderzoeken krachtige leerervaringen opdoen en geïnspireerd raken om een bijdrage te leveren aan de dynamische wereld van het vakmanschap.

DANKWOORD

Veel mensen hebben bijgedragen aan de totstandkoming van deze openbare les. Een aantal van hen wil ik op deze plek in het bijzonder bedanken.

Allereerst noem ik de directie van het Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Een speciaal woord van dank gaat uit naar Frans Spierings, die mij door inspirerende gesprekken wist te overtuigen dat Rotterdam echt de moeite waard is om voor te werken en voor te reizen. Frans, tot op heden heb je meer dan gelijk gekregen!

Dank aan het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam voor het in mij gestelde vertrouwen. Angelien Sanderman, dank voor de interessante gesprekken die wij ter voorbereiding op vandaag hebben gevoerd.

De collega's van het Kenniscentrum Talentontwikkeling bedank ik voor de warme ontvangst binnen de organisatie. Mede door jullie heb ik op een positieve manier kennis kunnen maken met andere afdelingen binnen Hogeschool Rotterdam en de gemeente Rotterdam. Speciaal een woord van dank aan Freddy Veltman en Marja Poulussen als directe collega's binnen de onderzoekslijn.

Een bijzondere samenwerking is groeiende met de collega's van IVL. Samenwerking met IVL is voor dit lectoraat zeer belangrijk. De lerarenopleiding kan immers gezien worden als de 'broedplaats' van nieuwe en innovatieve docenten. Samen met de collega's van IVL wil ik proberen hier optimaal vorm aan te geven. Speciaal bedank ik Rob Elgershuizen, directeur IVL, Inge Brons en Edwin Versluis voor de prettige samenwerking op diverse terreinen.

Een dankbetuiging gaat ook uit naar de leden van het forum; Selma Klinkhamer, John Schobben, Rob Elgershuizen en Willie Berentsen. Dank voor jullie inbreng en het bereiken van een gezamenlijk perspectief op leren in en voor het beroepsonderwijs. Een speciaal woord verdient Marc van der Meer, die als critical friend heeft meegelezen met het boekje, en gespreksleider was van een forumdiscussie. Marc, bedankt!

Ten slotte veel dank aan de mensen die een bijdrage hebben geleverd aan deze dag. Allereerst noem ik Frans, Freddy, Marja, Monique, Edwin, Martine, Bartha en Josephine voor hun feedback op de eerste hoofdstukken van dit boekje. Tevens een dank voor Charlotte, Annika, Ilona, Sharmila, Marleen (Fontys) en collega's van het secretariaat voor de redactionele, grafische en praktische voorbereidingen voor deze dag.

De grootste dank echter is bestemd voor mijn gezin. Henri, de hoeveelheid tijd en ruimte die jij me, ook deze keer weer hebt gegeven, is echt ongekend! Willem en Siebe, door jullie acties en reacties word ik geregeld geconfronteerd met mijn eigen pedagogische handelingsrepertoire. Aan dat leerproces komt echt nooit een einde... Ik prijs me zeer gelukkig met jullie driemanschap, dat mij elke dag weer laat zien waar het in leven(s)lang liefdevol leren werkelijk om draait. Wederom dank daarvoor!!

BIJLAGE 1: LANDELIJKE KADERS VOOR TWEDEGRAADS- LERARENOPLEIDINGEN (*BEROEPSONDERWIJS)

1. *De Dublin-descriptoren* verschaffen geen informatie over pedagogische competenties.
2. *De Wet BIO* kent 4 kerntaken, waarvan kerntaak 2 refereert aan de begeleiding van de leerling op het gebied van: leerloopbaan, persoonlijke ontwikkeling en leerproces.
3. *De Generieke Kennisbasis* kent 9 domeinen. Domein 8 betreft de pedagogiek, dat bestaat uit 4 categorieën: 8.1 Pedagogische driehoek; 8.2 Doel, arrangement en voorwaarden in de pedagogiek; 8.3 Verbinding pedagogisch leerplan met schools curriculum; 8.4 Pedagogiek van het (voorbereidend) beroepsonderwijs.
- 4.* *Het Addendum voor Beroepsonderwijs* vormt een aanvulling op de GKB, gericht op het docentschap beroepsonderwijs. Naast een aantal tekstuele wijzigingen kent het een aanvulling op domein 8.1: normatieve professionalisering, pedagogisch-didactische begeleidings-strategieën, ontwikkelen van een persoonlijke professionele theorie.
5. *De SBL-competenties* zijn opgedeeld in 7 domeinen, domein 2 is Pedagogisch competent, dat naar 3 niveaus is ingedeeld. Hieronder is de beschrijving op niveau 3 weergegeven:
 - C 2.1 biedt een veilig klimaat waarin leerlingen en docenten elkaar respectvol behandelen
 - C 2.2 zorgt voor een leersituatie waarin leerlingen een eigen inbreng kunnen tonen
 - C 2.3 gebruikt op systematische wijze de input van leerlingen in het onderwijsleerproces
 - C 2.4 stimuleert het bespreken van normen en waarden tussen leerlingen
 - C 2.5 daagt leerlingen uit om mee te denken over hun eigen ontwikkelings- en leerprocessen
 - C 2.6 houdt rekening met verschillen tussen leerlingen in cultureel, sociaal en emotioneel opzicht
 - C 2.7 onderneemt waar nodig actie om het sociale klimaat in de groep te verbeteren
 - C 2.8 signaleert en benoemt ontwikkelings- en gedragsproblemen bij leerlingen en verwijst zo nodig door
 - C 2.9 voert in samenspraak een vastgestelde aanpak bij ontwikkelings- en gedragsproblemen uit
 - C 2.10 verantwoordt pedagogische opvattingen en de gekozen aanpak

- 6.* *Het Beroepsprofiel docent MBO* is beschreven langs 6 basistaken en enkele keuzetaken. Basistaak 3 raakt de pedagogische taak: de docent volgt de student vanaf de intake en bij zijn verschillende leeractiviteiten en hij begeleidt de leerling/student bij de te nemen vervolgstappen (loopbaanbegeleiding). Het begeleiden kent drie focuspunten:
1. leerproces en kwalificatie, 2. socialisatie en 3. loopbaan en persoonsvorming.
- 7.* *De Kennisbasis Vakdidactiek Technische beroepen (KB VT)* kent 5 segmenten, waarvan 2 indirect betrekking hebben op de pedagogische competentie:
- *Segment D. Doelgroep* kent 4 thema's: D1. beginsituatie, D2. belevingswereld van de leerling, D3. communicatie (vaktaal, spreektaal) en D4. differentiatie binnen de doelgroep.
 - *Segment E. Didactische methoden* kent 5 thema's: E1. denk- en leerprocessen; E2. intuïtieve begrippen; E3. motivatietheorieën; E4. didactische modellen en werkvormen; E5. evalueren en beoordelen.
8. *De Gedragscode Praktijkgericht onderzoek* wordt hier opgenomen vanwege de nadruk op onderzoeksvaardigheden van de hbo-opgeleide professional. Van de 5 gedragsregels refereren er 2 min of meer aan pedagogische waarden:
- Regel 2. Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol.
 - Regel 4. Onderzoekers aan het hbo zijn integer.
- 9.* *De Educatieve minor beroepsonderwijs*: de onderlegger wordt gevormd door 3 kaders die eerder in deze tabel zijn opgenomen:
- profiel docent mbo (nr 6)
 - generieke kennisbasis (met weglating van aantal domeinen) + addendum (nr 3+4)
 - de Wet BIO (SBL-competenties) (nr 2+5)
- Voor de Educatieve minor zijn de volgende pedagogische thema's onderscheiden:
- ontwikkeling van beroepscompetenties en -identiteit; 'ik als docent'
 - begeleiding van de mbo-student; 'ik als begeleider'
 - eigen ontwikkeling; 'ik als professional'

REFERENTIES

- Aalsma, E., Berg, J. van den, en Bruijn, E. de (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap*. Experticecentrum Beroepsonderwijs, Den Bosch.
- Adviesraad voor Wetenschap en Technologie (2014). *De kracht van sociale innovatie*. Rapport (84). Den Haag: AWT.
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Allman, D. (2013). *The sociology of social inclusion*. Sage Open, 1-16. DOI: 10.1177/2158244012471957
- Bakker, M. (2014). Het vmbo gaat stevig op de schop. *De Volkskrant*, Ten eerste (pag. 3) (16 dec 2014).
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom Lemma (oorspronkelijk Engels, 2010).
- Berding, J. & Pols, W. (2014). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Noordhoff Uitgevers, Groningen, Houten.
- Boekhoud, P. Liefwaard, M., Verhaar, K. (2010). De ogen waarmee je kijkt, bepalen wat je ziet. De pedagogische uitdaging voor docenten in het beroepsonderwijs en andere professionals. In: Gerris, J.R.M., Veerman, J.W., & Tellings, A. (red). *Jeugd- en gezinsbeleid vanuit pedagogische perspectief (deel 2)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Boekhoud, P. (2011). *Pedagogiek als tweede natuur*. Openbare Les. Hogeschool Rotterdam, Rotterdam University Press.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP.
- Bruijn, E. de & Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bruijn, E. de & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocation education: Challenges to vocational educators. *Teacher and Teacher Education*, 27, 694-702.
- Bussemaker, J. (2014a). *Competente rebellen. De toekomst volgens minister Jet Bussemaker*. Actuele onderwerpen. Stichting IVIO.
- Bussemaker, J. (2014). *Bildung en verscheidenheid*, Science Guide, december 2014
- CentERdata (2014). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo*. Tilburg.
- Crul, MR.J. Sneider, J. & Lelie, F. (2013). *Super-diversity. A new perspective on integration*. Amsterdam: VU University Press.
- Dweck, C.S (2006). *Mindset. The New Psychology of Success*. Random House, New York.
- Eerdmans, J., Belhaj, S. & Jonge, H. de (2014). *Volle kracht vooruit*. Coalitieakkoord 2014-2018. Gemeente Rotterdam, Rotterdam.

- Duyvendak, J.W. geraadpleegd op 11 jan 2015 www.en.nai.nl
- Erdsieck, J. (2005). Autonomie in het onderwijs. In: *Steeds minder leren, De tragedie van onderwijshervormingen*. Essays. Utrecht.
- Ex, Carine (2007). *Opvoeden, wat kun je?* Over de ontwikkeling van ouders en kinderen. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Fullan, M. & Hargreaves (2013). *Professioneel kapitaal. De transformatie van het onderwijs in elke school*. Uitgeverij: Duurzaam Leren
- Gemeente Rotterdam (2014). *Staat van het Rotterdams Onderwijs*. Conceptpublicatie.
- Gelderens, A. van & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Openbare les in duo. Rotterdam University Press.
- Glaudé, M., Verbeek, F., Berg, J. van den & Bruijn, E. de (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Teachers College Press, New York.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hermans, (2001a). *The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning*. Culture & Psychology, 7 (3): 243-281.
- Hart, J. de, Knol, F., Maas-de Waal, C., Roes, T. (2002) 'Zekere banden veiligheid'. *Sociale cohesie, leefbaarheid en veiligheid*. Den Haag: SCP.
- HBO-raad (2012). *Kennisbasis docent technische beroepen*. Den Haag: HBO-raad, Vereniging Hogescholen.
- Hogeschool Rotterdam, (2014). *Position Paper*. Hogeschool Rotterdam, Vereniging Hogescholen.
- Hövels, B., Visser, K., & Schuit, H. (2006). *Over 'hamers' en 'vasthouden' gesproken. Vijfentwintig jaar middelbaar beroepsonderwijs in Nederland: terugblik en vooruitblik*. Nijmegen. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) in samenwerking met CINOP Expertisecentrum.
- Huisman, J. (2010). *Configuraties mbo-opleidingen*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Janssen, N. (2012). *Didactische werkvormen in het Technisch beroepsonderwijs, bij docenten Fontys Hogeschool Eindhoven*. Masterthesis, Universiteit Utrecht.
- Kan, C. van, Zitter, I., Brouwer, P & Wijk, van B. (2014). *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?* Expertisecentrum Beroepsonderwijs, Den Bosch.
- Kenniscentrum Talentontwikkeling (2015). *Onderzoeksprogramma 2015-2018*. Hogeschool Rotterdam: Rotterdam.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 15: 2, 257-272.
- Kerkhoffs, J., Abbenhuis, R. & Uelderink, M. (2014). *Handreiking LOB in de nieuwe examenprogramma's vmbo*. SLO, Enschede.

- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kok, J.M.C. (2003). *Talenten Transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Oratie Fontys, Pabo's Den Bosch, Eindhoven, Limburg en Tilburg.
- Korthagen, F.A.J. (2006). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. VELON-congres.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Oratie. Open Universiteit.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.
- Klatte, E.B. (2003). *Thinking about Learning. Development of learning conceptions during the Transition from Primary to Secondary Education*. Doctoral Thesis, Katholieke Universiteit Nijmegen. Ponsen & Looijen BV, Wageningen.
- Klatte, E.B. (2007). *Nulmeting Het Metalen Scharnierpunt. Onderzoeksverslag Nulmeting over aansluiting vmbo-mbo*. Cinop, 's-Hertogenbosch.
- Klatte, E.B. (2011). *Auto's, Eieren en Onderwijs. Didactiek van het Techniekonderwijs*. Lectorale Rede, Fontys Hogescholen- PTH, Eindhoven.
- Klatte, E.B. & Pijnenburg, A. (2011). Het Metalen Scharnierpunt. In: *Innovatief onderwijs in de praktijk. Toepassingen van het 4C/ID-model*. (Eds.) Hoogveld, Janssen-Noordam, van Merriënboer, Noordhoff Uitgevers, Groningen.
- Klatte, E.B. & Vloet, K. (2013). *Exploring Teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) and Professional Identity (TPI) in the context of Applied Technology in Higher Education*. Paper presentation EAPRIL, Biel, Zwitserland.
- Klatte, E.B. & Vloet, K. (2014). *Het expliciteren van de Pedagogical Content Knowledge van docenten Techniek*. ORD paper presentatie, Groningen.
- Klatte, E.B. (2014). *Visiedocument. Opleiden, leren en examineren in het beroepsonderwijs - in ontwikkeling*. Stichting Consortium Beroepsonderwijs, Amersfoort.
- Luken, T. (2012). Loopbaanleren. LOB schiet de leerling voorbij. *Mesomagazine*, 182 (p.9-13).
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen. Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het grootstedelijke vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. Proefschrift. Rotterdam University Press, Rotterdam.
- Manen, van, M. (2014). *Weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen*. Nivoz, Driebergen.
- Mannheim, K. (1940). *Man and Society in an Age of Reconstruction*. London: Routledge.
- MBO Raad (2009). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. MBO Raad. Drukkerij Libertas, Bunnik.
- Meer, van der M. (2014). *Vakmensen en bewust vertrouwen: een institutionele beschouwing over de arbeidsmarkt in het middelbaar beroepsonderwijs*. Oratie, Tilburg University.

- Meij, H. (2011). *De basis van opvoeding en ontwikkeling*. Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload op 18 jan 2015, www.nji.nl
- Meijers, F. (2014). Loopbaanidentiteit als verhaal. In: Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K., en Wijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn.
- Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K., Wijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn.
- Meijer, P.C. & Oolbekkink-Marchand, H.W. (2011). Critical moments as heuristics to transform learning and teacher identity. In: Kooy, M., Veen, K. van (Eds.). *Teacher learning that matters* (pp. 143-157).
- Miller, G. (1990). *The assessment of clinical skills/competence/-performance*. Academic Medicine, 65 (9), 63-67.
- Min. OCW (2012). *Opleiden van leraren beroepsonderwijs*. Den Haag.
- Min. OCW (2013). *Strategische Agenda Hoger Onderwijs Onderzoek en Wetenschap. Kwaliteit in verscheidenheid?* Rijswijk: vijfkeerblauw.
- Min. OCW (2014). *Ruim baan voor vakmanschap: een toekomstgericht mbo*. Den Haag.
- Min. OCW (2014a). *Ontwerp- en stelselvergelijking vmbo-mbo*. Uitgevoerd door SBB en SLO in opdracht van OCW. Den Haag.
- Min. OCW en EZ (2013). *Uitwerking Regeerakkoord voor versterking kenniseconomie*. Den Haag.
- Nationaal Techniekpact 2020. Op 8 jan 2015, website www.techniekpact.nl
- Onderwijsraad (2011a). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011b). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *'Meer innovatieve professionals'*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pol, W. (2013). En denken! Bildung voor leraren. Van: <http://www.pedagogiek.nu/nieuw-onderwijsconcept/1024837>.
- Pol, W., Broek, van den H., Leerentveld, A., Schelven, D. (2013). *Het talent (h) erkend. Dialogisch onderwijs als talentherkenning. Onderzoeksrapporten*. Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam.
- Ponte, P. (2012). Substance. In S. Groundwater-Smith, N. Mockler, J. Mitchell, P. Ponte & K. Ronnerman (Eds.), *Facilitating practitioner research: Developing transformational partnerships* (pp 21-59). London Routledge.
- Putter-Smits, L.G.A., de (2012). *Science teachers designing context-based curriculum materials: developing context-based teaching competence*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- ROA (2011). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2016*. Maastricht: Research centrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Rijs, R.M. van der, Duijn, G. van & Nedermeijer, J. (2011). *Hoe goed leiden wij (v)mbo docenten op? Aansluiting van opleiding op de actuele onderwijspraktijk*. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychology, 55, (p. 68-78).
- Sage, L. le (2014). *Belang pedagogiek voor het onderwijs, in het bijzonder bij knelpunten vmbo-mbo*. Interne notitie. Instituut voor Sociale opleidingen. Hogeschool Rotterdam.
- Sande, van de, R. (2014). *Betadidactiek. Naar duurzaam vakmanschap*. Lectorale Rede. Fontys Hogescholen, Tilburg.
- Sanden, J.M.M. van der (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Oratie. Eindhoven. Fontys Hogescholen.
- Science Guide (2014). *HBO vreest lot lerarenopleidingen*. (gedownload op 18 januari 2015 <http://www.scienceguide.nl/201411/hbo-vreest-lotlerarenopleidingen.aspx>)
- Schneider, R.M. & Plasman, K. (2011). *Science teacher learning progressions: A review of science teacher' pedagogical content knowledge development*. Review of Educational Research, 81, 4, (p. 530-565).
- Schobben, J. (2014). Innovatiemanagers mbo 2014. *Ecbo dimensies*, 19, (p.2-3).
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman: de mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Oratie Universiteit van Amsterdam. Vossiuspers.
- Shriver, M. & Allen, K.D. (1996). *The time-out grid: a guide to effective discipline*. US: Guilford Publications.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15, 2 (pag. 4-14)
- Smart Industry (2014). Actieagenda Smart Industry. Dutch industry fit for the future. Drukkerij Snep (www.smartindustry.nl)
- Smulders, H., Wijk van, B., Zitter, I. (2011). *Het innovatiearrangement in vier ontwerpprincipes*. ecbo, Den Bosch.
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J., Huizinga, M. (2009). *Maatwerk voor latent talenten? Uitblinken op alle niveaus*. SCO-Kohnstamm Instituut. Amsterdam.
- Strijk, M. (2014). *Ouderbetrokkenheid bij loopbaanoriëntatie en begeleiding in het grootstedelijk VMBO*. Onderzoeksvoorstel promotievoucher Hogeschool Rotterdam.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Eilks, I. (2013). *The meaning of relevance in science education and its implications for the science curriculum*. Studies in Science Education., 49, 1, (p. 1-34).
- Turkenburg, M. (2014). *Kansen voor vakmanschap in het mbo*. Een verkenning. Sociaal en Cultureel Planbureau. Den Haag.
- Veen, K. van (2014). De beste manier van lesgeven bestaat niet. *Didactief* 10, (p.9 - 10).
- Veltman- van Vught, F. (2013). *Een leven lang professionaliseren*. Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam.
- Venne, L. van de, Hermanussen, J., Honingh, M. & Genugten, van M. (2014). *De dagelijkse zorg voor onderwijskwaliteit in het mbo. Bouwstenen voor een aanpak*. Ecbo. Den Bosch.

- Veugelers, W. (2013). *Burgerschapsvorming vanuit een pedagogische visie*. Presentatie. UvA, UvH Utrecht.
- Vink, A. (2011). *Van deze kinderen ga je houden. Een schooljaar in klas 1d van een vmbo*. Augustus: Amsterdam.
- Vries, P. de (2014). *Gedragsproblemen en het belang van de pedagogische sensitiviteit van de leerkracht*. Gedownload op 18 januari 2015 <http://wij-leren.nl/gedragsproblemen-tips.php>.
- Wardekker, W. (2014). Beroepsidentiteit en onzekerheid. In: Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K., en Wijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn.
- Walma van der Molen, J. (2013). *Verwondering en vindingrijkheid als motor voor leren*. Oratie. Universiteit Twente, Enschede.
- Wassink, H. & Bakker, C. (2013). Op zoek naar balans: Instrumenten en normatieve professionalisering. *Meso magazine*, (191). 9-131.
- Weggeman, M. (2010). Leidinggeven aan professionals? Niet doen! *Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Scriptum.
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- WRR, (2009). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Den Haag.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Websites

- www.herzieningmbo.nl
- www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/missie-en-visie/focus
- www.mбораad.nl
- www.platformsvmbo.nl
- www.s-bb.nl
- www.techniekpact.nl
- www.ted.com/simonsineke.nl
- www.vernieuwingvmbo.nl

Eerdere uitgaven

van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Gesprekken met honoursstudenten

Auteurs Josephine Lappia, Ron Weerheijm,
Albert Pilot en Pierre van Eijl
ISBN 9789051798883
Verschijningsdatum december 2014
Aantal pagina's 164
Prijs € 14,95



A Stake in the Unknown

Auteur Nana Adusei-Poku
ISBN 9789051798890
Verschijningsdatum oktober 2014
Aantal pagina's 40
Prijs € 14,95



Chronic Non-Specific Low Back Pain

Auteur Karin Verkerk
ISBN 9789051798760
Verschijningsdatum september 2014
Aantal pagina's 184
Prijs € 25,95



Kracht van verbeelding

Auteur Paul Rutten
ISBN 9789051798722
Verschijningsdatum juli 2014
Aantal pagina's 88
Prijs € 14,95



Grootmeesters in innovatie

Auteur Guy Bauwen
ISBN 9789051798548
Verschijningsdatum januari 2014
Aantal pagina's 57
Prijs € 14,95



De financiële omdenker

Auteur	Maaïke P. Lycklama à Nijeholt
ISBN	9789051798463
Verschijningsdatum	januari 2014
Aantal pagina's	56
Prijs	€ 14,95



Een kwestie van vertrouwen

Auteur	Mariëtte Lusse
ISBN	9789051798364
Verschijningsdatum	december 2013
Aantal pagina's	252
Prijs	€ 34,50



Disability studies en participatie

Auteur	Mieke Cardol
ISBN	9789051798524
Verschijningsdatum	november 2013
Aantal pagina's	38
Prijs	€ 14,95



Lokaal Energieneutraal

Auteur	Freek den Dulk
ISBN	9789051798586
Verschijningsdatum	november 2013
Aantal pagina's	84
Prijs	€ 14,95



Biomass as a feedstock for the industry

Auteur	Ad de Kok
ISBN	9789051798340
Verschijningsdatum	oktober 2013
Aantal pagina's	64
Prijs	€ 14,95

Exemplaren zijn bestelbaar via www.hr.nl/onderzoek/publicaties. Hier zijn ook eerder verschenen uitgaven van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij beschikbaar.

Professionele identiteit in perspectief



Vakmanschap lijkt recent het toverwoord dat het economisch ontij in Nederland kan keren. 'Onze economie heeft goed opgeleide vakmensen nodig: van elektrotechnici tot opticiens, van kraamverzorgers tot game-ontwikkelaars', stelt de overheid in vele brieven en notities. Dit vraagt om kwalitatief goed beroepsonderwijs en een optimale afstemming met het bedrijfsleven.

Ellen Klatter bespreekt in haar openbare les een drietal onderzoeksvragen rondom de versterking van beroepsonderwijs. Ten eerste gaat zij in op de beleidsontwikkelingen van de overheid. Deze gaan vooral uit naar organisatorische veranderingen, die niet per se leiden tot beter geëquipeerde beroepsbeoefenaren. Om dit te bewerkstelligen, zijn goed opgeleide docenten voor het beroepsonderwijs nodig. Er wordt landelijk stevig ingezet op de kwaliteitsverbetering van docenten, maar een echte probleemanalyse lijkt niet te zijn gemaakt voor het beroepsonderwijs. Dit vormt de tweede onderzoeksvraag. Voor een analyse hanteert Klatter het Bloemmodel, ontwikkeld door de Vereniging Hogescholen, waarin twee pijlers zijn te onderscheiden: de cognitieve ontwikkeling en de loopbaanoriëntatie. Deze pijlers draaien op de kern van de bloem: de professionele identiteit. Het derde aandachtspunt ligt in het onderzoek naar de (pedagogische) relatie die de docent aangaat met zijn studenten. Het gaat in de school immers niet om willekeurig gekozen leerprocessen. Het onderwijs en het leren heeft een richting. Derhalve dienen docenten de vraag naar het *wat* en *waartoe* van het leren te stellen. De leerpsychologie geeft daar geen antwoord op. Hier komt de pedagogiek in stelling.

Lectoraat Versterking Beroepsonderwijs; Pedagogische identiteit in perspectief.

Het lectoraat wil samen met docenten, studenten en managers uit de beroepskolom en de beroepspraktijk, de pedagogische kennis onderzoeken en inbrengen in het beroepsonderwijs ten gunste van de ontwikkeling van kwalitatief hoogstaand vakmanschap. Het lectoraat is ingebed in Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam.