

ANDERS KIJKEN NAAR ONDERWIJS EN DOCENTEN: WAT KUNNEN WE LEREN VAN HET MBO?

Monique Ridder, Hogeschool Windesheim Zwolle

Ilya Zitter, Hogeschool Utrecht

Elly de Bruijn, Hogeschool Utrecht en Open Universiteit Nederland

In dit artikel vragen we ons af of het lerarentekort in combinatie met de behoeften van jongeren, samenleving en beroepspraktijk vraagt om een andere organisatie van onderwijs en een breder concept van 'de docent' dan nu het geval is. De noodzaak tot ander onderwijs en andere onderwijsprofessionals is wellicht het meest voelbaar in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) vanwege het doel van dat onderwijs: opleiden voor participatie op de arbeidsmarkt (beroepskwalificatie) naast het opleiden voor participatie in de samenleving (burgerschap) en voor doorstroom en leven lang ontwikkelen. Daarnaast vanwege de aard van beroepsonderwijs: omdat beroepsopleidingen plaatsvinden in een combinatie van de school- en beroepscontext heeft dit onderwijs andere opleiders nodig dan de docent zoals die doorgaans wordt opgeleid op lerarenopleidingen. Beroepsonderwijs moet enerzijds adaptief zijn naar de studenten, anderzijds responsief naar de beroepspraktijk. Dat vraagt om andere opleiders, met andere kwalificaties dan voor algemeen vormend onderwijs en dus om anders opleiden. In het mbo en lerarenopleidingen voor beroepsgerichte vakken zijn voorbeelden te zien van andere vormen van onderwijs en docenten opleiden. Door docenten op te leiden in een wisselwerking tussen lerarenopleiding - onderwijspraktijk en daar het beroepsdomein en/of de maatschappelijke context actief bij te betrekken ontstaat een actuele, dynamische opleidingsvorm. Deze is aantrekkelijk voor jongeren, die zo een bredere maatschappelijk blik kunnen ontwikkelen en voor ervaren professionals, die hun beroepskennis en -ervaring op deze manier betekenisvol kunnen inzetten voor de volgende generatie.

Inleiding

Het lerarentekort neemt in alle onderwijssectoren zorgwekkende vormen aan met als gevolg lesuitval en een toenemend aantal onbevoegde docenten voor de klas (AOB, 2019). Om daar iets aan te doen, moeten we kritisch naar ons onderwijsstelsel kijken. De Onderwijsraad (2019) concludeert dat het huidige stelsel herziening behoeft omdat als gevolg van segmentatie jongeren uit verschillende sociale groepen elkaar niet meer vanzelfsprekend tegenkomen in het onderwijs, overgangsbepalingen vroeg in de schoolloopbaan leiden tot minder mobiliteit en het stelsel niet is gericht op permanente educatie. Dit vraagt om een drastische aanpak; een andere organisatie van het onderwijs met minder segmentering en meer aandacht voor contextrijk en toekomstbestendig opleiden voor maatschappij

en arbeidsmarkt. En daarnaast om een breder concept van 'de docent', die dit leren verder kan brengen; naast docenten ook professionals uit andere delen van de samenleving zoals arbeid en welzijn.¹ De noodzaak hiertoe is wellicht het meest voelbaar en zichtbaar in het (middelbaar en hoger) beroepsonderwijs (hbo en mbo) vanwege het doel en de aard van het onderwijs: opleiden voor participatie op de arbeidsmarkt (beroepskwalificatie) wat met zich meebrengt dat leren ook buiten de schoolcontext plaatsvindt en door andere professionals dan docenten wordt begeleid. Dit naast het opleiden voor participatie in de samenleving (burgerschap) en voor doorstroom naar vervolgonderwijs en leven lang ontwikkelen. Dat maakt het beroepsonderwijs een interessante context: wat is daar gaande en wat kunnen we daarvan leren voor andere onderwijssectoren? We richten ons in dit artikel specifiek op het mbo omdat deze onderwijssector een interessante schakel is in ons onderwijsstelsel met een heterogene studentpopulatie, meerdere opleidingsdoelen en regulerende structuren zoals bevoegdheidsregels die de lerarenopleidingen een noodzakelijke partner maken.

Hoe ziet het mbo-landschap eruit in de (nabije) toekomst, als vorm en inhoud van het onderwijs veranderen?

Het mbo is een onderwijssector die mede door de nauwe relatie met de arbeidsmarkt en de beroepspraktijk structureel in beweging is (zie ook De Bruijn & Westerhuis, 2016; De Bruijn, Billett, & Onstenk, 2017). Als het gaat om de positionering van het mbo in het onderwijsstelsel kunnen we in de nabije toekomst verwachten dat de opgebouwde differentiatie in niveaus en leerwegen zal verdwijnen. In de jaren negentig kreeg het mbo een aparte status, met een eigen wettelijk kader (de Wet Educatie en Beroepsonderwijs) en maakte zich los van het voortgezet onderwijs, zoals dat in 1968 werd gedefinieerd in de Wet op het voortgezet onderwijs, ook wel de Mammoetwet genoemd. In het mbo ontstond een complex systeem van opleidingen op vier kwalificatieniveaus die via twee leerwegen (dagonderwijs en werkplekleren) worden aangeboden. Met de vroege keuze op twaalfjarige leeftijd voor de verschillende routes in het voortgezet onderwijs kent Nederland een sterk gesegmenteerd onderwijsstelsel met uitval van jongeren bij overgangen in het stelsel en omslachtige leerroutes. In het laatste decennium zijn vele initiatieven, praktijken en wetgeving ontstaan om differentiatie niet meer vorm te geven via aparte schoolsoorten, maar in op maat gesneden routes waarmee omslachtige routes voorkomen kunnen worden (vergelijk evaluatie beleidsinterventies in het mbo (NRO, z.d.)). Westerhuis en De Bruijn (2017) laten in een analyse van stroomgegevens en een vergelijking met andere landen zien dat doorbreking van het omslachtige deelstelsel van (v)mbo in Nederland urgent is wil het mbo jongeren perspectief blijven bieden op betekenis- en zinvolle kwalificeringsroutes. Op basis van adviezen van de Onderwijsraad (2015) en de MBO Raad (2015) is in 2018 het programma Sterk Beroepsonderwijs van start gegaan met de actielijnen 1) sterker samenwerken in de regio, 2) structureel verankeren routes vmbo-mbo en 3) een nieuwe leerweg (Ministerie van OCW, 2018).

¹ Zie ook De Bruijn, 2019 die in haar oratie 'de significante ander' breed definieert vanuit het perspectief van de lerende met het oog op dat wat maatschappelijk van belang wordt gezien om onze jeugd mee te geven en toe op te leiden.

De toenemende behoefte vanuit de beroepspraktijk en op de arbeidsmarkt aan *cross over* kwalificaties en interprofessioneel werken veroorzaakt druk op de gegroeide scheidslijnen tussen beroepen. Radicale, systeemdoorbrekende veranderingen tekenen zich af. Vanwege inspanningen om allerlei formele scheidslijnen tussen leerwegen op te heffen en toenemend maatwerk aansluitend op de behoeften van jongeren en maatschappij, verandert ook het profiel van de docent beroepsonderwijs in de brede zin van het woord. We spreken daarom ook wel van 'opleider'. Niet meer gebonden aan een bepaald opleidingsniveau, onderwijssoort of (school)vak of zelfs beroepsdomein is een heroriëntatie nodig op de kennisbasis en het pedagogisch-didactisch handelen van opleiders én op wie die opleiders zijn.

Een al langer bestaande notie is dat beroepsonderwijs in school en op de werkplek plaatsvindt en dat daarmee ook die opleider zich zowel op school als op de werkplek bevindt. De klassieke tweedeling wordt steeds meer een hybride praktijk waarin leeromgevingen kenmerken van beide werelden hebben en nieuwe vormen aannemen en waar ook de opleider niet meer zonder meer in het hokje van school of werkplek valt in te delen (Bakker, Zitter, Beusaert, & De Bruijn, 2016). In die zin is in het mbo het concept van onderwijs en de mbo-docent voor de klas al flink opgerekt: klassikale lessen vormen nog maar een klein deel van het mbo-onderwijs. Daarnaast begeleiden mbo-docenten hun mbo-studenten in praktijklokalen, fieldlabs, projecten, leerteams op de werkplek en doen dat in nauwe samenwerking met opleiders afkomstig uit de beroepspraktijk (werkplekbegeleiders, praktijkopleiders, inhoudelijk experts). Wat kunnen we van het mbo leren voor de toekomst van het onderwijs in het algemeen?

Eerder hebben we in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders geschreven over samen opleiden in het mbo en wat dat van mbo-docenten vraagt (Van Bussel, Brouwer, Ridder, & Zitter, 2018). We constateren dat in het mbo sprake is van een dynamische interactie tussen mbo, beroepspraktijk en maatschappij. Dat vraagt om mbo-docenten, die de geur, kleur en smaak van onder andere de zorg, het administratiekantoor, de bank en de boekhouder, de kapper en de modeboetieks, de procestechniek en de garage kunnen overbrengen in hun onderwijs (De Bruijn, 2019). Zij geven het onderwijs zodanig vorm dat leren en werken logisch met elkaar is verweven, dat het past bij de leer mogelijkheden en ambities van de heterogene groep mbo-studenten én bij de vraag vanuit de arbeidsmarkt. Die arbeidsmarkt is voortdurend in beweging. Nederland is een kenniseconomie; nieuwe kennis, nieuwe technologie en ook sociaaleconomische en politieke ontwikkelingen vragen om andere manieren van werken in bestaande beroepen en om nieuwe beroepen. Daarom is er behoefte aan werknemers die wendbaar zijn: die kunnen samenwerken, flexibel zijn, kunnen inspelen op innovaties en zo bijdragen aan de samenleving (Coenders, 2016).



**Behoeft
aan werknemers
die kunnen samen-
werken, die flexibel
zijn en kunnen in-
spelen op inno-
vaties.**

We concluderen dat mbo-docenten expertise in verschillende expertisegebieden nodig hebben, in teamverband werken en dat hun rol verschuift naar het bieden van een meer flexibel onderwijsprogramma, naar meer coaching en minder sturende begeleiding en

naar een nauwere samenwerking met de beroepspraktijk (Aalsma, Van De Berg & De Bruijn, 2014). De lerarenopleidingen hebben geen pasklaar antwoord op de vraag hoe zij mensen hierop kunnen voorbereiden. In elk geval is het nodig om niet alleen op te leiden vanuit de lerarenopleiding en het mbo als afnemend werkveld, maar daar ook de beroepspraktijken bij te betrekken (MBO Raad en Vereniging Hogescholen, 2018). Het model van 'boundary crossing' (Akkerman & Bakker, 2011) kan worden gebruikt om grenzen over te (leren) steken en onderlinge samenwerking vorm te geven en zo mbo-docenten beter voor te bereiden op de dynamische context waarin zij komen te werken.

Wat voor mensen heeft het onderwijs dan nodig? Kenmerken van het mbo en de mbo-docent

In totaal volgen 507.900 studenten een mbo-opleiding (MBO raad, 2019a). Het mbo wordt geconfronteerd met veel veranderingen en vernieuwingen, zoals de introductie van de entreeopleiding, het bindend studieadvies, een vereenvoudiging van de opleidingsstructuur, intensivering van opleidingen, landelijke examinering en de invoering van keuzedelen (Turkenburg, Vogels & Sol, 2017). Een centraal vraagstuk voor het mbo is het blijvend inspelen op ontwikkelingen in de arbeidsmarkt, de sector en het regionale werkveld, aangezien de praktijk een cruciale rol vervult in het mbo. De mate waarin het mbo dit doet en studenten kan toerusten op het werk van vandaag en morgen wordt responsiviteit genoemd. Opleidingen kunnen responsief zijn en blijven door intensief samen te werken met regionale bedrijfspartners. In het mbo zijn verschillende, innovatieve vormen van samenwerking te vinden, waarvoor verschillende termen worden gebruikt, zoals *co-makership* (Smulders, Hoeve & Van der Meer, 2013), hybride leeromgevingen (SER, 2017) en publiek-private samenwerkingen ofwel PPS-en (MBO Raad, 2019b). De lerende wijkcentra waarin mbo- en hbo-studenten en welzijnsprofessionals intensief samenwerken rond de ontwikkeling, uitvoering en planning van het welzijnsaanbod zijn een voorbeeld van *co-makership* (Xtra, z.d.). De binnenschoolse restaurants van de Middelbare Horeca School waar meer dan 1000 betalende gasten per week worden bediend kunnen als een hybride leeromgeving worden beschouwd, omdat kenmerken van zowel de schoolse, als de werkcontext samensmelten (Zitter, Hoeve & Aalsma, 2016). Het netwerk Katapult heeft intussen ruim 250 publiek-private samenwerkingsverbanden in kaart gebracht (Katapult, z.d.).

We introduceren de volgende concrete casus² waaruit blijkt om wat voor soort veranderingen het gaat en welke responsiviteit er wordt verwacht van opleidingsteams in het mbo.

Casus nieuw opleidingstraject Servicemedewerker ziekenhuis

Binnen ziekenhuizen zijn ontwikkelingen waarbij patiënten op een andere manier worden benaderd. Voorbeelden zijn guest-journey, hostmanship, het streven naar excellente service voor de patiënt en vacatures voor medewerkers Roomservice. Dit soort thema's komen op dit moment nog niet voor in het huidige opleidingsaanbod.

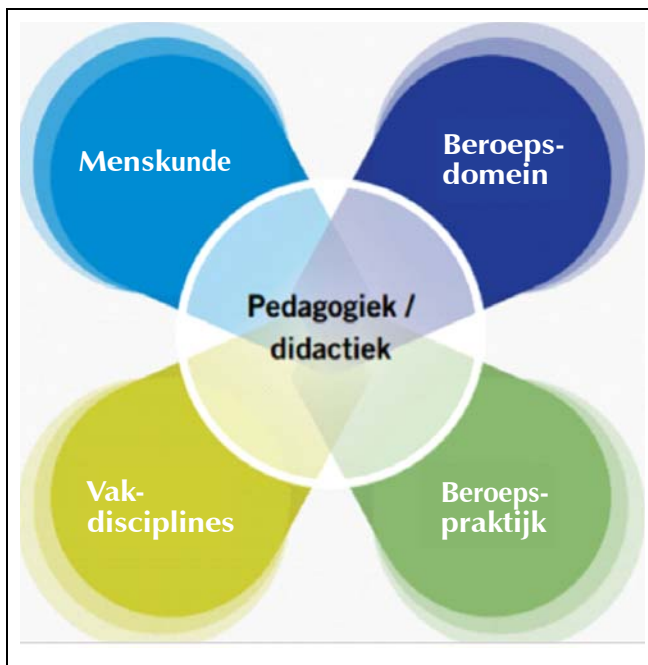
² Deze case is afkomstig van een student van de Masteropleiding Expertdocent Beroepsonderwijs (MEB).

Om hieraan te voldoen hebben een ROC en twee ziekenhuizen de handen ineen geslagen en zijn voornemens om samen een nieuw opleidingstraject Servicemedewerker Ziekenhuis te ontwikkelen. Het vormgeven van het opleidingstraject is ontstaan vanuit de wens van ziekenhuizen om samen met het ROC studenten op te leiden gericht op de gastvrijheid en serviceverlening (hospitality). De opleiding zal plaats gaan vinden op de werkplek van de betrokken ziekenhuizen.

Het is hierbij van belang om in ogenschouw te blijven houden dat het mbo een drievoudige kwalificatieplicht kent. Naast het opleiden voor een beroep, gaat het ook om het opleiden voor een vervolgopleiding en opleiden voor goed burgerschap (MBO Raad, 2019). Bij responsiviteit van het opleidingsaanbod en opleidingscurricula moet het mbo ook rekening houden met de andere twee doelen van het onderwijs (Turkenburg e.a., 2017).

Welke expertise hebben mbo-docenten nodig om te kunnen functioneren in een responsief opleidingsteam?

Uit de casus kan worden afgeleid dat van een mbo-docent niet dezelfde expertise wordt gevraagd als van een docent die in het voortgezet onderwijs (vo) werkt. De inhoud van de geschetste opleiding servicemedewerker in een ziekenhuis, is nieuw voor alle betrokken partners: de mbo-docenten, het ziekenhuispersoneel, de hospitality branche en voor de gezondheidssector als geheel. Er is geen specifieke didactiek voor deze inhoud beschikbaar, zoals die er wel is voor bijvoorbeeld vakdidactiek voor rekenen of een vreemde taal. Hier beginnen de verschillen tussen een mbo-docent en die van docent in



Figuur 1. Inhoudelijke expertisegebieden opleiders in het mbo (uit Aalsma e.a., 2014).

het vo zich af te tekenen. Het begeleiden en beoordelen van de studenten zal minder plaatsvinden in klassieke klaslokalen op school, maar zal zich voornamelijk op de werkplek afspeelen. Methodieken en instrumenten voor studentbegeleiding in dit type leeromgevingen zijn nog volop in ontwikkeling (zie *Ruimte voor wendbaar vakmanschap*, z.d.). Bovendien blijkt het vormgeven van een dergelijk opleidingstraject op de grens van onderwijs en werk een complex ontwerp-

vraagstuk, waar rekening moet worden gehouden met belangen van opleiding, werkveld en student (Bouw, Zitter & De Bruijn, 2019).

Uit het voorbeeld wordt duidelijk dat hoge eisen worden gesteld aan de benodigde expertise van opleiders in het mbo. In elk geval kunnen de volgende vier inhoudelijke expertisegebieden worden onderkend (Aalsma, Van de Berg & De Bruijn, 2014), zie Figuur 1:

- ▶ *Beroepspraktijk*: kennis en inzicht in het praktisch handelingsrepertoire dat nodig is om een beroep te kunnen uitoefenen. In deze casus gaat het bijvoorbeeld om kennis over bestaande werkprocessen in ziekenhuizen en de vernieuwende werkprocessen rond het verlenen van service aan patiënten.
- ▶ *Beroepsdomein*: kennis en inzicht in de begrippen en concepten die ten grondslag liggen aan de uitoefening van een beroep. Hier betreft het bijvoorbeeld kennis rond (facilitaire) dienstverlening in combinatie met kennis uit de zorg.
- ▶ *Vakdisciplines*: kennis en inzicht die ten grondslag liggen aan de beroepsinhoud. Hier bijvoorbeeld om Nederlands, communicatie in het algemeen en met anderstaligen.
- ▶ *Menskunde*: kennis en inzicht in ontwikkelingsprocessen van studenten in relatie tot beroepsvorming. Hier zijn dat bijvoorbeeld leerloopbanen mbo-studenten, arbeidsmotivatie, activeringsstrategieën, investeren in relaties en netwerken.

Wat opleiders in het mbo gemeenschappelijk hebben is de pedagogisch-didactische basis van waaruit zij handelen en met elkaar samenwerken.

Werken in (extended) opleidingsteams


Bij nadenken over welke expertise mbo-docenten in huis moet hebben, spelen ontwikkelingen rond teamvorming een belangrijke rol. In het mbo is in de afgelopen 10 jaar het onderwijsteam een belangrijke organisatie-eenheid geworden (Kennisrotonde, 2016). Al in 2009 is in het professioneel statuut van het mbo opgenomen dat het onderwijsteam de eindverantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs heeft (van der Meer, 2017). Gezien het belang van leren in de praktijk en de intensieve samenwerking met het werkveld, wordt ook wel gesproken over *extended teams* waarin opleiders van zowel de onderwijsinstelling, als uit de beroepspraktijk samen zorgdragen voor de kwaliteit van het onderwijs (Mazereeuw, Wopereis, & McKenney, 2013; Nieuwenhuis, 2013). Vanuit een teamperspectief is de benodigde expertise geen individueel vraagstuk, maar een teamverantwoordelijkheid. Het is van belang dat in een team een variëteit aan expertise aanwezig is en dat samen alle expertisegebieden worden gedekt (Aalsma e.a., 2014). Een deel van die expertise is belegd bij professionals in het werkveld. In de casus betekent dit dat niet iedere betrokken mbo-docent over kennis uit alle expertisegebieden rond serviceverlening in ziekenhuizen hoeft te beschikken. Wel is het nodig dat deze expertise aanwezig is in het (extended) team.

Beroepsprofiel van de docent in het beroepsonderwijs

De hiervoor beschreven verwachtingen die we hebben over mbo-docenten en mbo-teams zijn terug te vinden in het beroepsprofiel. Recent is een beroepsbeeld opgesteld onder regie van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren en de beroeps-

vereniging BV MBO met inbreng van mbo-docenten, bestuurders, leidinggevend, hr-medewerkers, lerarenopleiders, onderzoekers en vakbonden (BV MBO, 2019). In dit beroepsbeeld zijn twee aspecten gericht op de inhoud (beroeps-/vakinhoud en beroeps-/vakdidactiek), twee aspecten gericht op lerenden (studentbegeleiding en pedagogiek-didactiek) en daarnaast zes bredere aspecten gericht op docent-handelen, namelijk

ontwerpen, onderzoeken, ondernemen, professionaliseren, zorgdragen voor teamontwikkeling, beleid maken en organiseren. Ook worden vier contexten benoemd: vakgebied, werkveld, bedrijfsleven en samenleving (*Beroepsbeeld mbo-docent*, 2019). Uit dit beroepsbeeld komt sterk naar voren dat het docentschap veel meer omvat dan het student-docent-proces dat in de kern ligt. Een mbo-docent moet kunnen functioneren in een team dat midden in de regio en de samenleving staat.



Net als het mbo zoeken onderwijsvernieuwingsscholen verbinding met de wereld om hen heen.

Voor lerarenopleidingen die ook opleiden voor docenten in het vo en po zijn deze ontwikkelingen interessant en relevant.

In het primair en voortgezet onderwijs (po en vo) zien we vergelijkbare ontwikkelingen. Onderwijsvernieuwingsscholen zoeken de verbinding met de wereld om hen heen, bijvoorbeeld door de wijk de school in de halen (po) of leerlingen projecten buiten school te laten doen (vo). Onder de naam *Curriculum.nu* buigen docenten, schoolleiders en school zich over de vraag wat leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs moeten kennen en kunnen om aansluiting te houden bij maatschappelijke ontwikkelingen. De Onderwijsraad (2018) plaatst hierbij de opmerking: “*Curriculumontwikkeling is daarom nooit ‘af’, maar hoort een continu en dynamisch proces te zijn.*” Dit houdt in dat net als in het mbo, ook in het po en vo responsiviteit nodig is. Hetzelfde geldt voor het werken in teams, wat al in 2011 één van de aanbevelingen van de Onderwijsraad was om het beroep van docenten aantrekkelijk te maken. Werken in sociale verbanden kan de competenties van docenten versterken en leiden tot betere leerprestaties zoals is aangetoond voor taal en rekenen (Hargreaves, 2019)

De geschetste ontwikkelingen in het beroepsonderwijs hebben consequenties voor de wijze waarop docenten voor het mbo worden opgeleid; namelijk met meer aandacht voor het brede beroepsbeeld en met partners uit meerdere contexten naast het docent-student-proces als kern. Deze consequenties kunnen voor lerarenopleidingen in brede zin, dus ook voor vo en po, inspirerend en relevant zijn. Van het vo en po wordt steeds meer responsiviteit gevraagd, de maatschappij komt ook daar steeds meer de klas in. Bovendien worden in het vo en po de eisen die aan docenten worden gesteld breder en wordt het belang van samenwerken in een team groter. Deze teams gaan zich eveneens bewegen over de grenzen van de schoolorganisatie, zoals in het po, waar steeds meer samenwerking wordt gezocht in de wijk. Zoals hiervoor beschreven is in het mbo ruime ervaring met en onderzoek naar de bredere rol van de docent die is ingebed in een team, waarmee responsief onderwijs in nauwe samenwerking met de buitenwereld wordt verzorgd. Het po en vo kunnen de beschikbare kennis en expertise contextualiseren naar de eigen sector en inkleuren voor eigen regionale samenwerkingsverbanden.

Wat vraagt het van lerarenopleidingen om deze toekomstige onderwijsprofessionals op te leiden?

Toekomstige onderwijsprofessionals hebben een veelomvattende taak, werken in een (extended) team en staan middenin de regio en samenleving. Om aan te kunnen sluiten bij de actualiteit van de beroepspraktijk of de maatschappij is het vaak nodig zelf onderwijs te ontwerpen, zowel leerinhoud, leermaterialen en toetsing, passend bij het niveau en de leermogelijkheden van de leerlingen of studenten en te kunnen opereren in verschillende contexten. Het ontwerpen van dit onderwijs is een complexe ontwerptaak, waar geen kant-en-klare methode voor kan worden ingekocht. Het gaat hier om maken van een inhoudelijk, ruimtelijk, instrumenteel, temporeel en sociaal ontwerp, waarover nog minimaal ontwerp-kennis beschikbaar is (Bouw et al., 2019). In een goed onderwijsontwerp zijn deze ontwerpen bovendien in *constructive alignment* (Biggs, 2003) met vormen van toetsen en beoordelen. Wie zijn de onderwijsprofessionals die zijn toegerust op het ontwerpen, uitvoeren en beoordelen van toekomstig onderwijs en hoe leiden we ze op?

Bekwaamheidseisen en bevoegdheden

Lerarenopleidingen hebben de complexe taak studenten te bekwaamen in de onderwijsinhoud - de vakdiscipline waarin een student gaat lesgeven - en in de pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden en houding die daarvoor nodig zijn. Dit is omschreven in de generieke bekwaamheidseisen (Ministerie van OCW, 2017). Aanvullend is voor elke vakdiscipline in het voortgezet onderwijs (Engels, wiskunde en het vakgebied gezondheidszorg & welzijn) een kennisbasis vastgelegd die landelijk wordt getoetst. Voor veel beroepsgerichte vakken zoals die van de technische beroepen is dit niet het geval. De bekwaamheden van docenten in het beroepsonderwijs zijn nader uitgewerkt in verschillende documenten: het beroepsbeeld van de lerarenopleidingen technische beroepen, waarin de rol van co-createur expliciet is benoemd, in het kwalificatiedossier voor de docent mbo (MBO Raad, 2015) worden de 6 taken van de mbo-docent beschreven, met onder meer taak 4) begeleiden van de leerloopbaan van de student en taak 5) actief betrokken zijn bij de beroepspraktijkvorming en voorjaar 2019 is het eerder genoemde beroepsbeeld van de mbo-docent verschenen. In al deze documenten is een sterke focus op de verbinding tussen opleiding en beroepspraktijk en het werken in een team.

Wie worden op de lerarenopleidingen opgeleid voor het mbo?

Lerarenopleidingen voortgezet onderwijs kennen sinds 2017 twee afstudeerrichtingen: voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De lerarenopleidingen beroepsgerichte vakken zoals gezondheidszorg & welzijn, technische beroepen en economie leggen in hun curriculum logischerwijs veel nadruk op de afstudeerrichting beroepsonderwijs. Vooral studenten van deze laatste lerarenopleidingen zijn afkomstig van een verwante mbo niveau 4 opleiding en/of werkzaam in de sector, hebben praktijkervaring in de sector en de ambitie om docent te worden. Deze studenten (docenten in opleiding) volgen een tweedegraads lerarenopleiding, als voltijds dagonderwijs, deeltijdonderwijs of via afstandsleren, lopen leerwerkstages op een mbo of vmbo en worden bevoegd om in zowel vmbo als mbo te les te geven. Een tweedegraads lerarenopleiding is echter niet voor elke aankomend docent in het beroepsonderwijs beschikbaar of aantrekkelijk.

Bijvoorbeeld een kapper moet dan de lerarenopleiding gezondheidszorg & welzijn volgen, en dus voldoen aan de brede inhoudelijke kennisbasis gezondheidszorg & welzijn, met onderwerpen als gezonde voeding en verpleegkundige basiszorg. Het alternatief is om vanuit de beroepspraktijk in te stromen in het mbo-onderwijs en een pedagogisch didactisch getuigschrift (PDG) te halen. Daarmee is de docent echter niet bevoegd voor het vmbo. Een mbo-docent installatietechniek met een PDG kan bijvoorbeeld geen overstap maken naar het vmbo-profiel PIE (produceren, installeren en energie). Deze tweedeling draagt niet bij aan het oplossen van het lerarentekort dat vooral voor de sector techniek urgent is. Een stelselwijziging om dit aan te pakken is in de maak. De praktijkopleiders, die mbo-studenten begeleiden in de beroepspraktijkvorming op de werkplek, zijn vakmensen. De scholing, die zij volgen is gericht op motiveren, het geven van instructie en feedback, het voeren van begeleidingsgespreken en beoordelen van beroepsprestaties en wordt verzorgd door de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven (SBB).

Anders opleiden in een hybride omgeving

Mbo-docenten, die voldoen aan bovenstaande bekwaamheden, moeten worden opgeleid in een hybride omgeving van lerarenopleiding, onderwijspraktijk én het verwante werkveld, zo wordt door de Vereniging Hogescholen, ADEF en MBO Raad bepleit in een gezamenlijke agenda. Een hybride leeromgeving kan ruimte bieden om een eigen opleidingstraject vorm te geven, waarin eerder verworven bekwaamheden kunnen worden gehonoreerd, geleerd kan worden op de werkplek en een passend tijdpad kan worden uitgezet, wat aantrekkelijk is voor zij-instromers en mogelijkheden biedt om andere actoren zoals praktijkopleiders te betrekken in een gezamenlijk leerproces.

Met Samen Opleiden wordt het leren op de lerarenopleiding en de onderwijspraktijk verbonden (van Bussel et al, 2018). Daarnaast is het van belang dat de leraar-in-opleiding ook kennis en ervaring opdoet in het verwante werkveld. Een voorbeeld daarvan is een project van het innovatiecluster Kind & Educatie in Zwolle: leraren-in-opleiding én lerarenopleiders gezondheidszorg & welzijn participeren samen met professionals en mbo- en hbo-studenten van verschillende opleidingen in leerteams gericht op interprofessioneel leren werken. De leraren-in-opleiding slaan twee vliegen in één klap: zij verdiepen hun pedagogische kennis (onderdeel van de kennisbasis) én doen ervaring op met het begeleiden van leerteams als toekomstig mbo-docent.

Een andere vorm van *co-makership* is het *Teacher Tech College*: deze variant van de technische lerarenopleiding gaat uit van flexibel, creatief en gepersonaliseerd onderwijs voor mbo-docenten die reeds in het beroepsonderwijs werkzaam zijn en die een 'opscholing' van kennis en vaardigheden wensen of nodig hebben. De student stelt een plan op en gaat vooral in de eigen onderwijs- en beroepspraktijk aan de slag en bouwt een uitgebreid netwerk binnen en buiten school op (*Tech Your Future*, 2015). De opleiding is in opdracht van ROC van Twente vormgegeven door het expertisecentrum voor techniekonderwijs *TechYourFuture*, een samenwerkingsverband van hogescholen Windesheim en Saxion en de Universiteit Twente. De ervaringen uit dit traject hebben onder meer geleid

tot een sterker regionaal samenwerkend netwerk van lerarenopleidingen en roc's, meer expertise op het gebied van opleiden op de werkplek, het bieden van maatwerk en versterkte aandacht voor co-creatie in de reguliere lerarenopleidingen beroepsonderwijs van Windesheim.

Docenten opleiden in interprofessionele extended teams

Hoewel hier geleidelijk verandering in komt, zijn lerarenopleidingen traditioneel georganiseerd per vakdiscipline: de leraren-in-opleiding van de lerarenopleiding Engels volgen grotendeels gezamenlijk onderwijs, hetzelfde geldt voor de leraren-in-opleiding wiskunde of economie. Slechts in een beperkt aantal modules, projecten en in minoren is sprake van gemixte groepen. Alleen als leraren-in-opleiding stage lopen in het mbo doen zij ervaring op met het werken in een opleidingsteam. Leraren-in-opleiding worden op deze manier vooral opgeleid om hun eigen vak te doceren. In het mbo is het echter van belang om de eigen vakdiscipline te plaatsen in de context van het beroep waarvoor wordt opgeleid en de studenten te leren wat daarvoor relevant is. In het voorbeeld van de opleiding servicemedewerker in het ziekenhuis moeten de lessen Engels worden toegespitst op communicatie met cliënten en collega's in het ziekenhuis. Leraren-in-opleiding zouden al in de lerarenopleiding vertrouwd moeten raken met het werken in interprofessionele teams (Zitter, 2018).

Daarvoor is nodig dat opleidingsteams van de lerarenopleidingen naast lerarenopleiders vanuit verschillende vakdisciplines bestaan uit vo- en mbo-docenten en opleidingspartners uit beroepsdomeinen en maatschappelijke organisaties. Dat betekent een uitbreiding van het regionale netwerk Samen Opleiden. Een dergelijke constructie vraagt veel afstemming, coördinatie en de bereidheid om vanuit elkaars perspectief te kijken naar de gezamenlijk opdracht: het opleiden van docenten. De leermechanismen van *boundary crossing* kunnen daar behulpzaam bij zijn (Bakker et al, 2016).

Flexibel opleiden

De reguliere tweedegraads lerarenopleiding is een traject van vier jaar voltijds onderwijs. De opleiding start met een oriëntatiefase (is het onderwijs iets voor mij?), gevolgd door een hoofdfase waarin eerst het accent ligt op het omgaan met leerlingen en mbo-studenten (klassenmanagement, pedagogisch handelen, didactische werkvormen) en daarna meer focus komt op het verzorgen van inhoudelijke goed onderwijs. Uitgangspunt voor een dergelijk curriculum is de veronderstelling dat alle studenten van de lerarenopleiding eenzelfde startpunt hebben. Dat is niet het geval. Bij de lerarenopleidingen beroepsonderwijs op Windesheim maken leraren-in-opleiding sinds 2018 daarom een eigen *roadmap*: zij stellen een plan op waarin zij aangeven hoe zij aan de opleidingseisen denken te gaan voldoen. Daarvoor kunnen zij het aangeboden onderwijs volgen of voor een andere aanpak kiezen. Bijvoorbeeld door te leren in de onderwijscontext of in het beroepsdomein. De keuze hiervoor is ingegeven door de doelgroep van deze lerarenopleidingen: veel studenten zijn naast hun opleiding werkzaam in de beroepspraktijk en kunnen zo hun werkplek benutten voor het leren. Voor een deel van de leraren-in-opleiding is het in het kader van de experimenten flexibilisering hoger onderwijs mogelijk om hun opleiding te flexibiliseren; zij maken per studiejaar een afspraak over

het aantal te behalen studiepunten en betalen collegegeld naar rato (Ministerie van OCW, 2016). Dit stelt hen in staat om naast hun opleiding bijvoorbeeld te ondernemen, mantelzorgen of topsporten. Een dergelijke flexibele route is aantrekkelijk voor professionals die docent willen worden. Recent is veel aandacht voor de hybride docent, die werken als docent in de onderwijsinstelling met werken als professional in de beroepspraktijk combineert. De lijnen tussen onderwijs en beroepspraktijk zijn daardoor kort, ontwikkelingen kunnen op de voet gevolgd worden en snel in het onderwijs geïmplementeerd worden en er zijn loopbaanmogelijkheden in het onderwijs én in de beroepspraktijk.

Tot slot

Het onderwijs verandert, kinderen in het basisonderwijs en jongeren in vo en mbo hebben andere leerbehoeften en dat geldt ook voor de studenten van de lerarenopleidingen. Het is belangrijk aan deze vraagstukken tegemoet te komen om zo bij te dragen aan een oplossing voor het docententekort en responsiever te kunnen opleiden. Dit betekent een omslag voor de lerarenopleidingen. De focus van lerarenopleidingen kan niet meer alleen gericht zijn op de afnemende onderwijspraktijk, maar moet zich uitbreiden naar de maatschappelijke en beroepscontext. Onderdeel van de bekwaamheidseisen van de onderwijsprofessional moet het vermogen zijn om de onderwijsinhoud voortdurend aan te passen aan de actualiteit als gevolg van nieuwe vak- en beroepskennis, nieuwe technologie, politieke en sociaal-culturele ontwikkelingen. Daarvoor is samenwerken in een interprofessioneel en extended team met leden binnen en buiten de onderwijsinstelling noodzakelijk. Het gaat ook om interprofessionele opleiders die hun docentberoep combineren met een ander beroep zoals verpleegkundige, maatschappelijk werker, installatietechnicus. Dat vraagt om een andere focus bij het opleiden van onderwijsprofessionals: flexibel, multidisciplinair en in een consistente hybride leeromgeving. Bij de lerarenopleidingen van beroepsgerichte vakken wordt deze urgentie nu al het meest gevoeld en zijn mooie voorbeelden te vinden. Ook voor lerarenopleidingen po en vo geldt dat zij op zoek moeten gaan naar relevante, regionale partners om hun opleidingsteam te versterken. Dit maakt het docentberoep en de lerarenopleiding aantrekkelijker voor jongeren en zij-instromers, die daarmee geen definitieve keuze voor alleen het onderwijs hoeven te maken.



De focus van lerarenopleidingen moet zich verbreden naar de maatschappelijke en beroepscontext.

Referenties

Aalsma, E., Van de Berg, J., & De Bruijn, E. (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap*. Geraadpleegd van <https://ecbo.nl/portfolio-items/verbindend-perspectief-op-opleiden-naar-vakmanschap/>

AOb. (2019, 13 september). *Lerarentekort wordt snel voelbaar in heel Nederland*. Geraadpleegd op 19 september 2019 van <https://www.aob.nl/nieuws/lerarentekort-wordt-snel-voelbaar-in-heel-nederland/>

- Geraadpleegd op 19 september 2019 van <https://www.aob.nl/nieuws/lerarentekort-wordt-snel-voelbaar-in-heel-nederland/>
- Bakker, A., Zitter, I., Beauseart, S., & De Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. *Higher Education Academy*, 1(4). Geraadpleegd op https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work - A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- BV MBO. (2019, 19 maart). *Beroepsbeeld MBO-docent. Ontwikkeling van starter tot expert*. Geraadpleegd op 10 juni 2019, van https://www.bvmbob.nl/2016_02_18/wp-content/uploads/2019/02/Maart-2019_Beroepsbeeld-MBO-docent.pdf
- De Bruijn, E. (2019). *Leren van en voor werken. De waarde(n) van beroepsoponderwijs*. Oratie. Heerlen/Utrecht: Open Universiteit/Hogeschool Utrecht.
- De Bruijn, E., Billett, S., & Onstenk, J. (2017). *Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System: Reforms Enacted*. Switzerland: Springer International Publishing.
- De Bruijn, E., & Van den Berg, N. (2017, 13 juni). *Hybride routes om mbo-docent te worden - ScienceGuide*. Geraadpleegd op 10 juni 2019, van <https://www.scienceguide.nl/2017/06/hybride-routes-om-mbo-docent-te-worden/>
- De Bruijn, E., & Westerhuis, A. (2016). Leren voor een beroep: vraagstukken van richten, inrichten en verrichten van publiek beroepsoponderwijs in Nederland en Vlaanderen. In B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (Red.), *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken* (pp. 153-175). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Katapult. (z.d.). *Kaart netwerk*. Geraadpleegd op 17 september 2019 van <https://netwerk.wijzinkatapult.nl/>
- Kennisrotonde. (z.d.). *Welk effect heeft de grootte van een resultaatverantwoordelijk onderwijsteam in het mbo op de betrokkenheid van teamleden en de slagvaardigheid van het team?* Geraadpleegd op 2 september 2019 van <https://www.nro.nl/kennisrotonde/vragenopenerij/effect-grootte-resultaatverantwoordelijk-onderwijsteam-mbo/>
- Mazereeuw, M., Wopereis, I., & McKenney, S. (2016). Extended teams in vocational education: collaboration on the border. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 194-212. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247727>
- MBO-raad. (2015). *Het mbo in 2025. Manifest voor de toekomst van het middelbaar beroepsoponderwijs. Agenda van de mbo-scholen, verenigd in de MBO Raad*. Geraadpleegd van https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/het_mbo_in_2025_manifest_voor_de_toekomst_van_het_mbo.pdf
- MBO Raad. (2019a, 22 februari). *Het mbo*. Geraadpleegd op 2 september 2019, van <https://www.mboraad.nl/het-mbo>
- MBO Raad. (2019b, 26 februari). *Publiek-private samenwerking*. Geraadpleegd op 2 september 2019, van <https://www.mboraad.nl/themas/publiek-private-samenwerking>
- MBO Raad, & Vereniging Hogescholen. (2018). *Meer samen. Gezamenlijke agenda MBO Raad - ADEF - Vereniging Hogescholen 2018-2021*. Geraadpleegd van https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/meer_samen_-_gezamenlijke_agenda_mbo_raad_en_vereniging_hogescholen_2018-2021_o.pdf
- Ministerie van OCW. (2016). *Handreiking pilots flexibilisering hoger onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/documenten/richtlijnen/2016/11/25/handreiking-pilots-flexibilisering-hoger-onderwijs>

Ministerie van OCW. (2017, 16 maart). *Staatsblad 2017, 148, Overheid.nl > Officiële bekendmakingen*. Geraadpleegd op 15 september 2019 van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html>

Ministerie van OCW (2018). *Programma ter versterking van het beroepsonderwijs vmbo-mbo*. Kamerbrief 28 mei 2018. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Geraadpleegd op 13 september 2019 van <https://www.sterkberoepsonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/05/kamerbrief-over-programma-versterking-vmbo-mbo.pdf>

Nieuwenhuis, L.F.M. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs*. Lectorale rede. Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

NRO. (z.d.). *Evaluatie beleidsinterventies in het mbo*. Geraadpleegd op 2 september 2019. Van <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/beleidsinterventies-in-het-mbo/>

Onderwijsraad. (2015). *Herkenbaar vmbo met sterk vakmanschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2018, 13 december). *Curriculumvernieuwing*. Geraadpleegd op 2 september 2019, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/12/13/curriculumvernieuwing>

Onderwijsraad. (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

Ruimte voor wendbaar vakmanschap. (z.d.). Geraadpleegd op 2 september 2019, van <https://husite.nl/ruimtevoorwendbaarvakmanschap/project/projectaanvraag/>

Smulders, H., Hoeve, A., & Van der Meer, M. (2013). *Krachten bundelen voor vakmanschap: over co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo).

SER (2017). *Toekomstbericht beroeps- onderwijs - Deel 2: Voorstellen voor een sterk en innovatief beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal Economische Raad (SER). Geraadpleegd van <https://www.scienceguide.nl/wp-content/>

[uploads/2018/12/toekomstgericht-beroepsonderwijs-1.pdf](https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2018/12/toekomstgericht-beroepsonderwijs-1.pdf)

Turkenburg, M., Vogels, R. & m.m.v. Sol, Y. (2017). *Beroep op het mbo. Betrokkenen over de responsiviteit van het middelbaar*

Auteursinformatie

Dr. ir. Monique Ridder is hogeschool- hoofddocent bij de lerarenopleidingen Beroepsonderwijs in het domein Bewegen & Educatie, Hogeschool Windesheim. Trekker van de professionele master Expertdocent Beroepsonderwijs. Daarnaast betrokken bij projecten op het snijvlak van gezondheid, zorg & welzijn en onderwijs.

mam.ridder@windesheim.nl

Dr. Ilya Zitter is lector Leeromgevingen in het Beroepsonderwijs bij het lectoraat Beroepsonderwijs van het Kenniscentrum Leren en Innoveren, Hogeschool Utrecht (HU). Daarnaast betrokken bij de HU-brede voorziening voor professionalisering van hbo-docenten. Inhoudelijke focus op leeromgevingen op de grens van school en werk (mbo en hbo).

ilya.zitter@hu.nl
<https://husite.nl/nieuwslectoraatberoeps-onderwijs>

Prof. dr. Elly de Bruijn is lector Beroepsonderwijs en directeur van het Kenniscentrum Leren en Innoveren van Hogeschool Utrecht. Daarnaast bijzonder hoogleraar bij de Open Universiteit Nederland met als leeropdracht 'de pedagogisch-didactische aspecten van het opleiden voor beroeps-uitoefening'.

elly.debruijn@hu.nl