

**Docent in mbo niveau 1 of 2,
een vak apart**

Colofon

Titel Docent in mbo niveau 1 of 2, een vak apart
Auteurs Ria Groenberg en José Hermanussen
Datum Juni 2012
Projectnummer 30105 / ecbo.12-131

ecbo 's-Hertogenbosch
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
F 073 612 34 25
www.ecbo.nl

ecbo Utrecht
Postbus 19194
3501 DD Utrecht
T 030 296 04 75
F 030 636 04 31
www.ecbo.nl



© ecbo 2012

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

Deel 1: Algemeen	7
1 Inkadering van het onderzoek	9
1.1 Maatschappelijke functie van het mbo	10
1.2 Mbo niveau 1 en 2.....	11
1.3 De actuele beleidscontext	13
1.4 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet	14
2 Kenmerken van de respondenten	17
2.1 Representativiteit van de respons.....	17
2.2 Achtergrondkenmerken.....	19
2.3 Actuele vraagstukken in relatie tot het docentencorps in het mbo	23
2.4 Korte samenvatting	26
3 Kenmerken van deelnemers	27
3.1 Profiel van de deelnemers in mbo niveau 1 of 2	27
3.2 Zorgleerlingen in de klas.....	28
3.3 Gemiddelde groepsgrootte	30
3.4 Korte samenvatting	32
4 Professionele oriëntaties van docenten in niveau 1 of 2	33
4.1 Doelen.....	33
4.2 Professionele oriëntaties	35
4.3 Taken	38
4.4 Korte samenvatting	42
Deel 2: Het handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2	45
5 De interpersoonlijke component	47
5.1 Inleiding	47
5.2 Wat weten we al?.....	47
5.3 Werken met deelnemers	48
5.4 Culturele diversiteit.....	49
5.5 Korte samenvatting	52
6 De pedagogische component	53
6.1 Inleiding	53
6.2 Wat weten we al?.....	53
6.3 Werken met deelnemers	54
6.4 Korte samenvatting	56

7	De vakinhoudelijke en didactische component	59
7.1	Inleiding	59
7.2	Wat weten we al?.....	59
7.3	Werken met deelnemers	61
7.4	Maatwerk.....	64
7.5	Korte samenvatting	66
Deel 3: Organisatie.....		67
8	De organisatorische component.....	69
8.1	Inleiding	69
8.2	Wat weten we al?.....	69
8.3	Structuurcondities.....	71
8.4	Cultuurcondities	83
8.5	Leiderschapscondities	85
8.6	Korte samenvatting	88
9	Slotbeschouwing.....	90
9.1	Beantwoording van de onderzoeksvraag	90
9.2	Reflectie	94
9.3	Implicaties voor beleid en onderzoek	97
Gebruikte bronnen.....		100
Lijst met afkortingen		104
Bijlage 1: Vragenlijst survey		106
Bijlage 2: Interviewleidraad docenten.....		112
Bijlage 3: Interviewleidraad teamleiders.....		116
Bijlage 4: Overzicht respondenten		120

Inleiding

De maatschappelijke functie van het mbo is groot. In de afgelopen jaren is het aantal mbo-deelnemers toegenomen van 479.000 in 2003 tot 495.000 in 2010. Van hen volgen 21.400 deelnemers (4%) een opleiding op mbo niveau 1 en 121.600 deelnemers (25%) een opleiding op mbo niveau 2.¹ De overige deelnemers volgen een opleiding op mbo niveau 4 (44%) of op mbo niveau 3 (27%) (OCW, 2011a).

Hoewel het aantal deelnemers in mbo niveau 1 en 2 dus relatief klein is, gaat het in veel gevallen om deelnemers die relatief veel aandacht en begeleiding nodig hebben. De deelnemerspopulaties in mbo niveau 1 of niveau 2 worden vaak als lastige doelgroepen gezien. Een groot deel bestaat uit jongeren die kampen met een opeenstapeling van persoonlijke problemen, variërend van beperkte vaardigheden, concentratieproblemen, taalachterstand, schulden, verslaving en criminaliteit. Een relatief groot deel van de deelnemers heeft leerproblemen en/of gedragsproblemen. Docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 zijn daardoor wat opvoedende taken en zorgtaken betreft relatief zwaar belast. Deze constatering leidde tot de vraag: welke docenten kiezen ervoor om juist met deze 'lastige' doelgroepen te willen werken en welke vaardigheden vraagt het om met deze doelgroepen te kunnen werken?

In 2005 is een algemeen competentieprofiel van docenten vastgesteld, dat is gebaseerd op een set van zeven competenties: coachend, sociaal sensitief, collegiale samenwerking, oordeelsvorming, empathie, inspirerend leiderschap, werken met groepen. Onder regie van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) zijn deze competenties voor drie typen leraren verschillend uitgewerkt in bekwaamheidseisen. Er worden bekwaamheidseisen onderscheiden voor de leraar in het primair onderwijs (po), voor de tweedegraadsleraar (voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie) en voor de eerstegraadsleraar (bovenbouw havo en vwo). Met de invoering van de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) op 1 augustus 2006 moeten docenten voldoen aan betreffende bekwaamheidseisen. Vanaf dat moment zijn lerarenopleidingen ervoor verantwoordelijk dat startende leraren een diploma behalen dat deze bekwaamheidseisen omvat. De scholen moeten er zorg voor dragen dat het huidige personeel aan deze eisen gaat voldoen. Leraren moeten hun bekwaamheid onderhouden. In de wet is vastgelegd dat de school voor iedere docent de ontwikkelingen bijhoudt in een bekwaamheidsdossier. De bekwaamheidseisen fungeren enerzijds als beroepsvereisten – dus als minimumeisen voor alle leraren – en anderzijds als koersbepalend voor het onderhouden van bekwaamheid gedurende de beroepsloopbaan.

Deze opvatting is van belang geweest in de discussie over de wenselijkheid van een afzonderlijk competentieprofiel voor de leraar in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). In de discussie zijn zowel argumenten gehanteerd die wijzen op de verschillen tussen het (v)mbo en het algemeen vormend voortgezet onderwijs, als argumenten die wijzen op

¹ Met het van kracht worden van de WEB (1997) werd een indeling in vier niveaus gemaakt:

- niveau 1: leidt op tot assistent beroepsbeoefenaar (geen startkwalificatie);
- niveau 2: leidt op tot medewerker/basisberoepsbeoefenaar (startkwalificatie);
- niveau 3: leidt op tot zelfstandig medewerker/zelfstandig beroepsbeoefenaar (vakopleiding);
- niveau 4: leidt op tot middenkaderfunctionaris/gespecialiseerd beroepsbeoefenaar (geeft toegang tot hbo).

overeenkomsten. De verschillen hebben met name te maken met de leerlingenpopulatie, de relatie met de beroepspraktijk en de vernieuwingscontext. Actoren die pleiten voor een afzonderlijk profiel voor de leraar in het mbo willen meer accent kunnen leggen op bepaalde vaardigheden en pleiten daarmee voor een specialisering. De overeenkomsten hebben betrekking op het in de kern gelijke beroepsmatig handelen in beide onderwijssoorten: alle leraren moeten kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen, hun leerlingen voorbereiden op maatschappelijk participeren en ook alle leraren worden geconfronteerd met onderwijsvernieuwingen die nieuwe eisen stellen aan hun beroepsmatige handelen. Het uitgangspunt dat de bestaande bekwaamheidseisen minimumeisen zijn die voor alle leraren moeten gelden, houdt in dat verdere specialisatie en ontwikkeling gedurende de beroepsloopbaan mogelijk is. Aldus heeft het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) in opdracht van de minister van OCW vastgesteld dat het huidige competentieprofiel van de tweedegraadsleraar een adequaat profiel is voor de leraar in het middelbaar beroepsonderwijs (LPBO, 2006).

Dit neemt niet weg dat de vraag gerechtvaardigd is in hoeverre het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2 een specialisatie inhoudt van bepaalde vaardigheden binnen het competentieprofiel van de tweedegraadsleraar. In de huidige situatie besteden lerarenopleidingen geen specifieke aandacht aan het docentschap in mbo niveau 1 of 2. Meer inzicht hierin zou kunnen bijdragen aan de mogelijkheden van lerarenopleidingen om leraren op te leiden die beter toegerust zijn op het werken met deelnemersgroepen in mbo niveau 1 of 2. Het is vanuit deze gedachte dat de Programmaraad het thema 'docenten in mbo niveau 1 of 2' heeft geagendeerd.

De vraag die in deze studie is onderzocht, luidt:

Wat drijft docenten om te kiezen voor het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2, wat vraagt dit van docenten qua vakmanschap en sturingsmogelijkheden en in hoeverre worden zij in de uitoefening van hun vak ondersteund door de onderwijsorganisatie?

Deel 1: Algemeen

1 Inkadering van het onderzoek

Het middelbaar beroepsonderwijs bereidt deelnemers voor op de beroepspraktijk of een vervolgopleiding. Bij alle opleidingen in het mbo staat de aansluiting met de praktijk voorop. Voor de realisatie van deze en andere onderwijsdoelstellingen zijn goede docenten cruciaal. De vraag is: wat is een goede docent? Docenten in het beroepsonderwijs zijn werkzaam in een uiterst ingewikkelde sector. Het beroepsonderwijs is voortdurend in beweging onder invloed van de politiek, de samenleving en het bedrijfsleven. Daar komt bij dat docenten in het mbo voor de opgave staan deelnemers met uiteenlopende achtergronden, wensen en behoeften te begeleiden. De leerlingengroepen in het mbo zijn zeer gemêleerd van samenstelling en het type leerling verschilt per niveau (Groeneveld & Van Steensel, 2009).

De vraag wat een goede docent is, kan niet eenduidig worden beantwoord. Allerlei invalshoeken, inzichten, ontwikkelingen en wisselende prioriteiten spelen een rol. Op hoofdlijnen kan worden gesteld dat een goede docent tegemoet komt aan de basisbehoeften van leerlingen: veiligheid, waardering, uitdagingen om te leren. Hij² helpt leerlingen om die dingen te leren die maatschappelijk noodzakelijk zijn en die ze zelf willen en kunnen leren (www.bekwaamheidsdossier.nl). De Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) vat de verantwoordelijkheden van de docent samen in vier beroepscomponenten: de interpersoonlijke component, de pedagogische component, de vakinhoudelijke en didactische component en de organisatorische component. Deze beroepscomponenten of beroepsrollen worden vervuld in vier typen situaties die kenmerkend zijn voor het beroep van leraar: het werken met leerlingen, het werken met collega's, het werken met de omgeving van de school en het werken aan zichzelf. Bij dat laatste gaat het om het werken aan de eigen professionele ontwikkeling (Wet BIO, Staatsblad 460, 2005; OCW, 2004).

Zoals gezegd worden in de Wet BIO bekwaamheidseisen voor de tweedegraadsleraar onderscheiden, maar ontbreekt een nadere uitwerking in eisen die aan het docentschap op de verschillende kwalificatieniveaus in het mbo worden gesteld.³ Dat het zinvol is om onderscheid te maken naar docentschap op de verschillende kwalificatieniveaus, blijkt uit diverse recente studies (Groeneveld & Van Steensel, 2009; Lesterhuis, 2010; Glaudé, Van den Berg e.a., 2011; Glaudé & Van Eck, 2012).

Tot nu toe is het docentschap in mbo niveau 1 of 2 onderbelicht gebleven. Dit was voor ons aanleiding om een verkennende analyse naar het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2 uit te voeren. Ter inleiding bespreken wij in paragraaf 1.1 in een notendop de maatschappelijke functie van het mbo. In paragraaf 1.2 zoomen we in op mbo niveau 1 of niveau 2. In paragraaf 1.3 gaan we vervolgens kort in op de actuele beleidscontext. De onderzoeksvragen, onderzoeksofzet en analyse beschrijven wij in paragraaf 1.4. We sluiten het hoofdstuk af met een leeswijzer.

² Voor de leesbaarheid hebben we ervoor gekozen overall waar het gaat om de docent, te spreken van hij, in plaats van hij/zij.

³ De zeven competenties van het competentieprofiel van docent zijn: coachend, sociaal sensitief, collegiale samenwerking, oordeelsvorming, empathie, inspirerend leiderschap, werken met groepen.

1.1 Maatschappelijke functie van het mbo

De maatschappelijke functie van het mbo is groot. In de afgelopen jaren is het aantal mbo-deelnemers toegenomen van 479.000 in 2003 tot 495.000 in 2010 (OCW, 2011a). De meeste deelnemers volgen een opleiding op niveau 4 (44%). Ruim een kwart volgt een opleiding op niveau 3, 25% volgt een opleiding op niveau 2 en 4% van de deelnemers volgt een opleiding op niveau 1. In paragraaf 1.2 gaan wij hier nader op in. Het aantal deelnemers in niveau 1 en 2 is dus relatief gering, maar groeit door onder andere de invoering van de kwalificatieplicht, die is vastgelegd in de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB).

Het middelbaar beroepsonderwijs kent een drievoudige kwalificatie: beroepskwalificatie, doorstroomkwalificatie en leer- en burgerschapskwalificatie.

Beroepskwalificatie

Bij beroepskwalificatie gaat het om het verwerven van breed opgevatte beroepscompetenties (responsief vakmanschap), waarbij zowel naar de vakinhoudelijke kant wordt gekeken als naar het leren functioneren in de werkomgeving en de praktijkgemeenschap van beroep, bedrijf en team. Het percentage deelnemers dat het middelbaar beroepsonderwijs met een diploma verlaat, is de laatste jaren gestegen tot gemiddeld 70,4%. Het aandeel mbo'ers dat zonder diploma het middelbaar beroepsonderwijs verlaat, is hoger naarmate het niveau lager is.⁴ In het schooljaar 2009-2010 verliet ongeveer 35% van de deelnemers op niveau 1 voortijdig de school. Op niveau 2 is in het schooljaar 2009-2010 zo'n 13% van de deelnemers uitgevallen (OCW, 2011b).⁵

Doorstroomkwalificatie

Bij doorstroomkwalificatie gaat het om competenties van de (aankomend) beroepsbeoefenaar, die ervoor zorgen dat hij of zij zich zelfbewust en wendbaar op de arbeidsmarkt kan begeven. Ook de interne doorstroom binnen het middelbaar beroepsonderwijs is de laatste jaren toegenomen, maar verschilt per niveau. In 2009 stroomde 64% van de deelnemers van mbo niveau 1 het jaar daarop door naar een opleiding op niveau 2. In datzelfde jaar stroomde 58% van de deelnemers van mbo niveau 2 door naar een opleiding op niveau 3 (OCW, 2011a).

Leer- en burgerschapskwalificatie

Bij leer- en burgerschapskwalificatie gaat het om het leren functioneren in de samenleving als een goed burger. Een goed burger is sociaal, moreel, milieubewust, maatschappelijk actief, kan in zekere mate kritisch reflecteren op zijn eigen gedrag en wordt gekenmerkt door verantwoordelijke zelfsturing (Onderwijsraad, 2003). Door de drievoudige kwalificering is 'loopbaan en burgerschap' een integraal onderdeel van mbo-opleidingen en is het

⁴ Tot voor kort werden jongeren met een diploma op maximaal niveau 1 aangemerkt als voortijdig schoolverlater, maar deze definitie is gewijzigd. Jongeren met een getuigschrift praktijkonderwijs of mbo 1-diploma die een baan hebben, gelden niet langer als voortijdig schoolverlater (MBO Raad, 2009).

⁵ Berekeningswijze voortijdig schoolverlater: het ministerie van OCW gebruikt voor het berekenen van het aantal schooluitvallers gebruik van het Basisregister Onderwijsnummer (BRON). Wanneer een leerling gedurende een schooljaar het onderwijs verlaat, zonder startkwalificatie, dan wordt deze leerling gerekend tot voortijdig schoolverlater. Jaarlijks wordt er op 1 oktober (T) gekeken welke leerlingen het voorgaande jaar (T-1) stonden ingeschreven. Wanneer deze leerling op 1 oktober (T) niet meer ingeschreven staat en nog niet in het bezit is van een startkwalificatie, dan is dit volgens de definitie een voortijdig schoolverlater (www.vsvverkenner.nl).

onderdeel burgerschap een verplicht onderdeel voor alle deelnemers, ongeacht leerweg of niveau.

1.2 Mbo niveau 1 en 2

De beroepsopleidingen in het mbo worden onderverdeeld in vier niveaus: niveau 1 tot en met 4:

- de opleidingen op niveau 1, zogenoemde assistentenopleidingen, richten zich op de beginnende beroepsbeoefenaars;
- de opleidingen op niveau 2 leiden op tot een startkwalificatie: na afronding van een niveau 2-opleiding is de deelnemer gekwalificeerd voor een beroep. De deelnemer is dan een vakman of vakvrouw geworden;
- de opleidingen op niveau 3 zijn bedoeld voor deelnemers die zich willen specialiseren;
- de opleidingen op niveau 4 richt zich op het opleiden van middenkaderfunctionarissen.

Niveau 1-opleidingen

De instroom in opleidingen op mbo niveau 1 is drempelloos, dat wil zeggen: er worden geen vooropleidingseisen gesteld om toegelaten te worden. Ook leerlingen vanuit het praktijkonderwijs kunnen zich aanmelden voor niveau 1-opleidingen. Ook deelnemers met een negatief advies bij de intake worden in principe toegelaten. Opleidingen op mbo niveau 1 worden afgesloten met een erkend diploma, dat toegang geeft tot een vervolgopleiding op niveau 2 en goed voorbereidt op de arbeidsmarkt als een startkwalificatie niet haalbaar is.

Sinds 2004 zijn er twee opleidingsvarianten op niveau 1:

- assistentenopleiding Beroeps Kwalificerend Assistent (bka);
- assistentenopleiding Arbeidsmarkt Kwalificerend Assistent (aka).

Assistentenopleiding beroepskwalificerend assistent (bka)

De assistentenopleiding bka duurt een half tot één jaar en leidt deelnemers op tot een beginnend beroepsbeoefenaar, die werkzaam is in bedrijven en instellingen in de sectoren Economie & handel, Techniek, Zorg & welzijn, voedsel/leefomgeving. Tijdens de opleiding leert de deelnemer eenvoudige routinematige werkzaamheden uitvoeren onder toezicht van een ervaren collega. De bka wordt ook wel de 'smalle' assistentenopleiding genoemd, omdat deelnemers direct kiezen voor een bepaald beroep. Deze opleiding is daarom vooral geschikt voor leerlingen met een duidelijk beroepsbeeld. Voorbeelden van mogelijke beroepen zijn: zorghulp, horeca-assistent of assistent schilder.

Assistentenopleiding arbeidsmarktkwalificerend assistent (aka)

De assistentenopleiding aka duurt één jaar. Deelnemers met leerproblemen mogen maximaal twee jaar over de opleiding doen. De aka leidt op tot een arbeidsmarktkwalificatie waarmee jongeren kunnen doorstromen naar de arbeidsmarkt. De opleiding is gericht op het verwerven van algemene werknemersvaardigheden, zoals werktempo, sociale vaardigheden, veilig werken, een positieve werkhouding, het lezen van bedrijfsinformatie, alsmede het verwerven van leer- en burgerschapscompetenties. Als assisterend beroepsbeoefenaar mogen zij onder toezicht eenvoudig uitvoerende werkzaamheden verrichten. De aka is een 'brede' assistentenopleiding, die is bedoeld voor deelnemers die nog niet weten wat ze willen. Zij oriënteren zich aanvankelijk breed en maken pas later een beroepskeuze. Zo

hebben zij meer tijd om te ontdekken in welke sector zij werkzaam zouden willen zijn. Het kwalificatieprofiel voor deze opleiding bestaat uit een gemeenschappelijk deel en vier uitstroomdifferentiaties: economie/handel, techniek, zorg/welzijn, voedsel/leefomgeving. Gedurende de opleiding kiest de deelnemer minstens één van deze uitstroomdifferentiaties. Doordat in het aka-profiel gebruik wordt gemaakt van competenties die ook teruggevonden kunnen worden in de uiteenlopende bka-profielen, kunnen deelnemers overstappen van smalle opleidingen naar brede opleidingen en andersom (bron: Colo, in: Van Barneveld & Bos, 2007).

De aka-opleiding is ook bedoeld voor jongeren zonder vmbo-diploma en/of jongeren met sociaal-emotionele problemen. Met een juiste aanpak, een aangepast onderwijsaanbod en een intensieve begeleiding hebben ook zij zicht op doorstroom naar een niveau 2-opleiding of een passende plek op de arbeidsmarkt. Hoe de aanpak, het onderwijsaanbod en de begeleiding in mbo niveau 1 of 2 concreet in de praktijk worden ingevuld, hebben wij in deze studie in kaart gebracht. In de volgende hoofdstukken doen wij daarvan verslag.

Wanneer we in deze rapportage spreken over niveau 1-opleidingen, dan worden daarmee zowel de smalle als de brede assistentenopleidingen bedoeld.

Niveau 2-opleidingen

De opleidingen op mbo niveau 2 zijn basisberoepsopleidingen. Deze opleidingen leiden op voor beroepen als kapper en autotechnicus. De basisberoepsopleiding duurt twee tot drie jaar en leert de deelnemers om uitvoerende werkzaamheden te verrichten. Met een afgeronde opleiding op mbo niveau 2 heeft de deelnemer een startkwalificatie in handen. De opleidingen op mbo niveau 2 zijn met name bedoeld voor vmbo-leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg hebben afgerond (vmbo-bl). Op dit moment is de instroom in opleidingen op mbo niveau 2 nog drempelloos, indien er geen opleiding op niveau 1 is in hetzelfde beroepsdomein. Is zo'n opleiding er wel, dan mag een diploma vmbo-bl worden gevraagd. Drempelloze instroom betekent dat er geen diploma nodig is om de opleiding te kunnen volgen. De drempelloze instroom in mbo niveau 2 verdwijnt in 2013. In paragraaf 1.3 gaan wij hier nader op in.

Tabel 1.1 Schematische weergave van mbo niveau 1 en niveau 2

<i>Vooropleiding</i>	<i>Opleiding</i>	<i>Niveau</i>	<i>Duur</i>	<i>Werkzaamheden</i>	<i>Beroepen</i>
Vmbo praktijk-onderwijs, geen diploma	Assistentenopleiding aka	1	1 jaar, maximaal 2 jaar voor deelnemers met leerproblemen	Eenvoudige uitvoerende werkzaamheden	Werken in een sociale werkplaats of assisterende beroepen, bijv. assistent bouwplaats
Geen diploma	Assistentenopleiding Bka	1	½ jaar tot 1 jaar	Eenvoudige uitvoerende werkzaamheden	Bijv. assistent bakker en winkelassistent
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	Basisberoepsopleiding	2	2 tot 3 jaar	Uitvoerende werkzaamheden	Bijv. kapper en autotechnicus

1.3 De actuele beleidscontext

Niveau 1 wordt 'entreeopleiding'

De aka bevindt zich momenteel aan het eind van een experimentele fase. In februari 2011 is het *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015* verschenen. Hierin schrijft de minister van OCW dat de Arbeidsmarkt Kwalificerende Assistentenopleiding met ingang van 1 januari 2013 structureel wordt ingevoerd in mbo niveau 1 (OCW, 2011c). Volgens de plannen van het kabinet krijgt mbo niveau 1 niet alleen een eigenstandige positie binnen het bve-stelsel, maar krijgt het ook een nieuwe naam: 'entreeopleiding'.

De 'entreeopleiding' omvat het *gehele* huidige mbo niveau 1, dus:

- de *Assistentenopleiding Arbeidsmarkt Kwalificerende Assistent (aka)*;
- alle vakgerichte opleidingen op niveau 1 (huidige *Assistentenopleiding Beroeps Kwalificerend Assistent, bka*).

Onveranderd blijft de mogelijkheid van een drempelloze instroom op niveau 1: de 'entreeopleiding' is bedoeld voor jongeren zonder vooropleiding. Onveranderd blijft ook dat de 'entreeopleiding' toegang geeft tot een vervolgopleiding op mbo niveau 2 of deelnemers voorbereid op de arbeidsmarkt als een sterkqualificatie niet haalbaar is (OCW, 2011c). Wel krijgt de 'entreeopleiding' een meer prestatiegerichte opzet voor deelnemers. Er wordt een bindend studieadvies ingesteld dat instellingen in staat stelt leerprestaties te eisen van deelnemers (vanaf 18 jaar).

Afschaffing drempelloze instroom niveau 2

Met betrekking tot mbo niveau 2 schrijft de minister van OCW in het *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015* dat de drempelloze instroom in opleidingen op mbo niveau 2 in 2013 wordt beëindigd. De regel wordt dan dat deelnemers een diploma van het voortgezet onderwijs of een diploma mbo niveau 1 nodig hebben. Deze vooropleidingseisen worden noodzakelijk geacht om niveau 2-opleidingen een kwaliteitsimpuls te geven, beter te laten aansluiten bij mbo niveau 3 en 4 en voortijdige schooluitval te verminderen. Om deze plannen – mbo 1 wordt 'entreeopleiding' en zonder diploma niet naar mbo niveau 2 – te realiseren, gaat het ministerie van OCW wetgeving maken. Overigens behouden mbo-instellingen de mogelijkheid om van de regel af te wijken. Zij kunnen ook onder de nieuwe wetgeving, mits beredeneerd, deelnemers zonder diploma tot een niveau 2-opleiding toelaten.

Maatregelen verbetering mbo

De kwaliteit van een aantal mbo-opleidingen is nog niet voldoende. Het kabinet wil de kwaliteit verbeteren door scholen te vragen om meer uren les te geven, leerlingen meer te begeleiden en veel opleidingen op mbo niveau 4 te verkorten van vier naar drie jaar. Ook deze plannen van het kabinet staan in het *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015*. Al deze plannen moeten ervoor zorgen dat het mbo aantrekkelijker wordt voor leerlingen en gekwalificeerde vakmensen aflevert voor het bedrijfsleven of voor doorstroom naar het hbo. De Tweede Kamer moet het Actieplan nog goedkeuren.

1.4 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

De centrale vraag van deze studie is:

Wat drijft docenten om te kiezen voor het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2, wat vraagt dit van docenten qua vakmanschap en sturingsmogelijkheden en in hoeverre worden zij in de uitoefening van hun vak ondersteund door de onderwijsorganisatie?

Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, kozen we voor een mix van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden en is het onderzoek opgezet in de vorm van twee deelonderzoeken.

Het eerste deelonderzoek is uitgevoerd als een *survey* onder een steekproef van 255 docenten in mbo niveau 1 of 2. De survey bestond uit 55 vragen, zie bijlage 1.

Om de kwantitatieve gegevens uit de survey beter te kunnen duiden, verzamelden we vervolgens kwalitatieve gegevens door middel van interviews bij zeven docententeams die in het onderzoek zijn betrokken.

In het tweede deelonderzoek zijn in totaal veertien semigestructureerde interviews gehouden met vijftien docenten en zeven teamleiders. Voor docenten en teamleiders zijn aparte interviewleidraden ontwikkeld, zie bijlagen 2 en 3.

De vijftien geïnterviewde docenten namen alle deel aan de survey en zijn geselecteerd door hun teamleiders. De teamleiders zijn in het onderzoek betrokken om meer inzicht te krijgen in beleidsmatige en organisatorische vraagstukken die relevant zijn voor het handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2. De teamleiders vervullen een belangrijke rol bij de werving van docenten, de facilitering van het docententeam en de condities waaronder het docententeam haar taken uitvoert.

Leeswijzer

Dit rapport bestaat uit drie delen: een algemeen deel, een deel waarin het handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2 centraal staat en een deel waarin de schoolorganisatie centraal staat.

In het eerste, algemene deel is het onderzoek ingekaderd en zijn de onderzoeksvragen en de onderzoeksopzet beschreven. Vervolgens worden enkele relevante kenmerken beschreven van de respondenten van het onderzoek, de deelnemers in mbo niveau 1 of niveau 2 en van de professionele identiteit van docenten in mbo niveau 1 of 2. In dit deel beantwoorden wij de vraag wat docenten drijft om te kiezen voor het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2.

In het tweede deel van het onderzoek belichten wij de verschillende componenten van het handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2. In dit deel beantwoorden wij de vraag wat het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2 vraagt van docenten qua vakmanschap.

In het derde en laatste deel van het rapport gaan wij in op enkele relevante kenmerken van de schoolorganisatie, als context van het handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2. In dit deel beantwoorden wij de vraag naar de sturingsmogelijkheden van docenten en in hoeverre de docenten in de uitoefening van hun vak worden ondersteund door de onderwijsorganisatie.

In het afsluitende hoofdstuk wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord en formuleren we enkele conclusies. We reflecteren op de onderzoeksresultaten en sluiten af met enkele implicaties voor beleid en onderzoek.

2 Kenmerken van de respondenten

In dit hoofdstuk schetsen wij een beeld van de respondenten van dit onderzoek: docenten die werkzaam zijn in mbo niveau 1 of 2. Wat is hun achtergrond? Het beeld destilleren wij uit de onderzoeksgegevens die zijn verzameld in de survey en de interviews. Achtereenvolgens beschrijven wij de respons van beide deelonderzoeken (paragraaf 2.1) en enkele achtergrondkenmerken van de respondenten in paragraaf 2.2. In paragraaf 2.3 zoomen wij in op enkele actuele vraagstukken in het mbo in relatie tot het docentencorps, waarmee de beschreven kenmerken van de respondenten in perspectief worden geplaatst. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting.

2.1 Representativiteit van de respons

Survey

De survey is digitaal uitgevoerd in de periode van 3 november 2010 tot 29 november 2010. Met het oog op het realiseren van voldoende geografische spreiding én een min of meer gelijkmatige verdeling van de respondenten over de onderwijssectoren hebben wij teamleiders gericht benaderd met het verzoek tot deelname aan het onderzoek. Op deze wijze hebben wij docententeams van zeven roc's bereid gevonden om deel te nemen aan de survey. Het gaat om vier roc's in de Randstad (ROC van Amsterdam, Zadkine, Da Vinci College en Albeda College) en drie roc's buiten de Randstad (ROC Flevoland, ROC RIVOR en Leeuwenborgh Opleidingen).⁶ Van één roc namen twee docententeams van twee verschillende vestigingen deel aan het onderzoek.

In totaal ontvingen 255 docenten de online vragenlijst. Al deze docenten zijn werkzaam in opleidingen op mbo niveau 1 of 2 in de sectoren Economie & handel, Zorg & welzijn en Techniek. Het is niet gelukt om docenten van een agrarisch opleidingscentrum (aoc) of vakschool in het onderzoek te betrekken.

Tabel 2.1 Overzicht van de verdeling van respondenten over de onderwijssectoren

<i>Verdeling respondenten per sector in respons</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Vergelijking landelijk (%)</i>
Economie & handel	48	38	35
Zorg & welzijn	50	39	33
Techniek	29	23	32
<i>Totaal</i>	<i>127</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totaal sectoren</i>		<i>100</i>	<i>100</i>

Bron: MBO Raad, Vierde Benchmark*, juni 2010.

*Gecorrigeerd voor de sector Landbouw en combinatie van sectoren.

Van de 255 docenten in de steekproef, retourneerden 127 docenten de online vragenlijst geheel of gedeeltelijk ingevuld. Dit betekent een respons van 50%.

Tabel 2.1 toont de respons verdeeld over de drie onderwijssectoren: Economie & handel 38%, Zorg & welzijn 39%, Techniek 23%. De sector Landbouw is niet vertegenwoordigd in de steekproef.

⁶ Met Randstad bedoelen wij provincie Noord-Holland, provincie Zuid-Holland en provincie Utrecht.

Wanneer we de verdeling van de respons over de onderwijssectoren vergelijken met de landelijke verdeling over de onderwijssectoren, dan kunnen we vaststellen dat de steekproef een redelijke afspiegeling vormt van het mbo-veld. Het aandeel respondenten uit de sector Techniek is licht ondervertegenwoordigd; het aandeel respondenten uit de sectoren Economie & handel en Zorg & welzijn is licht oververtegenwoordigd, zie tabel 2.1.

Een groot deel van de respondenten blijkt werkzaam te zijn in zowel mbo niveau 1 én niveau 2. Dit betekent dat een indeling van respondenten naar onderwijsniveau niet uitsluitend is, maar deels overlappend. Om toch tot een werkbare verdeling van respondenten over de beide onderwijsniveaus te komen, hebben wij de respondenten gevraagd aan te geven aan welke opleiding zij het meest verbonden zijn qua aantal lesuren en dienovereenkomstig ingedeeld naar onderwijsniveau. Dit betekent dat wij in deze studie de respondenten hebben ingedeeld in de volgende twee categorieën:

- Docenten niveau 1: dit zijn respondenten die uitsluitend of voor het grootste deel van hun aanstelling verbonden zijn aan een assistentenopleiding (aka of bka).
- Docenten niveau 2: dit zijn respondenten die uitsluitend of voor het grootste deel van hun aanstelling verbonden zijn aan een basisberoepsopleiding.

Op basis van deze categorisering valt 29% van de respondenten in de categorie 'docenten niveau 1' en 71% van de respondenten in de categorie 'docenten niveau 2'.

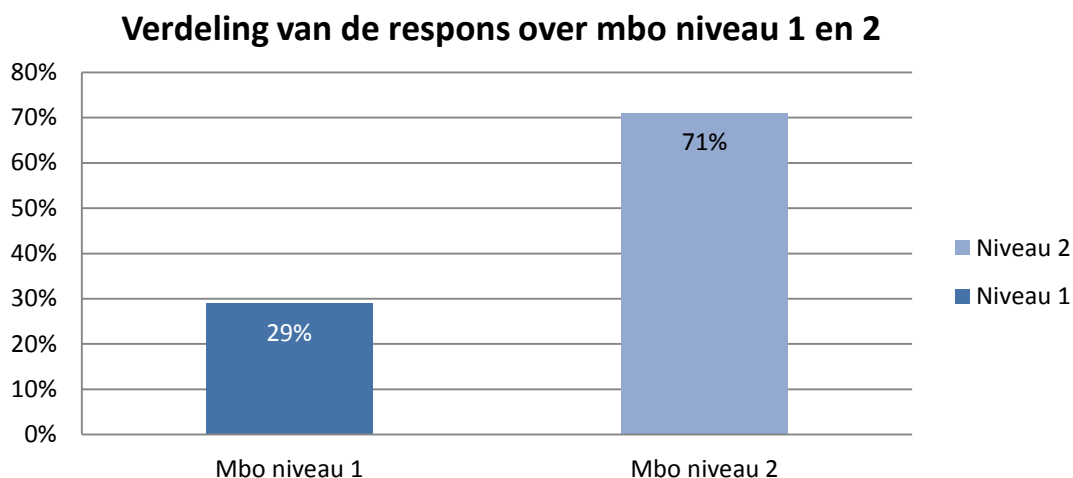
Er zijn geen landelijke gegevens over het percentage docenten dat werkzaam is in mbo niveau 1 en in mbo niveau 2. Maar ervan uitgaande dat 4% van de mbo-deelnemers een opleiding op niveau 1 volgt en 25% van de mbo-deelnemers een opleiding op niveau 2 én dat de gemiddelde groepsgrootte in mbo niveau 1 kleiner is dan in mbo niveau 2, lijkt de verdeling van de respondenten over de onderwijsniveaus in de gerealiseerde respons een redelijke afspiegeling te zijn van de werkelijke verdeling van docenten in mbo niveau 1 of 2. Figuur 2.1 toont de verdeling van de respons over mbo niveau 1 en niveau 2.

Met betrekking tot de geografische spreiding in de respons kunnen we vaststellen dat 73% van de respondenten werkzaam is bij een van de vier betrokken roc's uit de Randstad; 27% van de respondenten is verbonden aan een van de drie betrokken roc's van buiten de Randstad. Dit betekent dat docenten in mbo niveau 1 of 2 uit de Randstad in de survey oververtegenwoordigd zijn.

Docenten techniek in de steekproef komen allemaal uit de Randstad. Dit betekent dat vergelijkingen tussen Randstad en niet-Randstad in deze studie enkel betrekking kunnen hebben op de onderwijssectoren Economie & handel en Zorg & welzijn.

Bovengenoemde kanttekeningen gebieden dat wij terughoudendheid in acht moeten nemen wat betreft het generaliseren van de steekproefresultaten naar de gehele bve-sector.

Figuur 2.1 Verdeling van de respons over mbo niveau 1 (29%) en niveau 2 (71%)



Interviews

De interviews zijn op locatie gehouden in de periode december 2010 – januari 2011. Eén roc trok zich terug voor het tweede deelonderzoek, zodat in totaal veertien semigestructureerde interviews zijn gehouden met zeven teamleiders en vijftien docenten. De interviews met docenten waren groepsinterviews. De interviews met de teamleiders waren één-op-ééngesprekken (op één roc na, waar de teamleider twee seniorteamleden had uitgenodigd aan het vraaggesprek deel te nemen).

De vijftien docenten met wie wij een vraaggesprek voerden, vulden eerder de online vragenlijst in. De betrokken docenten zijn geselecteerd door hun teamleiders. Uiteindelijk spraken wij met acht docenten niveau 1 en zeven docenten niveau 2.

De docenten zijn als volgt verdeeld over de onderwijssectoren:

- vijf docenten Economie & handel;
- drie docenten Zorg & welzijn;
- twee docenten Techniek en
- vijf docenten aka.

Tien geïnterviewde docenten zijn werkzaam in de Randstad, vijf zijn werkzaam buiten de Randstad. Van de zeven geïnterviewde teamleiders zijn er vijf verbonden aan een roc in de Randstad en twee aan een roc buiten de Randstad.

2.2 Achtergrondkenmerken

2.2.1 Sekse

Landelijk gezien is in het mbo 45% van de docenten vrouw (OCW, 2011a). De respons op de survey bestaat voor 55% uit vrouwen en 45% mannen. Er is dus sprake van een lichte oververtegenwoordiging van vrouwen in de respons. Maken we een uitsplitsing naar onderwijsniveau, dan zien we dat de verhouding m/v niet wordt weerspiegeld in de afzonderlijke onderwijsniveaus: er is sprake van een oververtegenwoordiging van mannelijke docenten niveau 1 en een oververtegenwoordiging van vrouwelijke docenten niveau 2.

De verhouding tussen mannen en vrouwen bij respondenten uit de Randstad weerspiegelt de verhouding m/v in de totale respons. Eenzelfde verhouding tussen mannen en vrouwen zien we bij respondenten van buiten de Randstad.

2.2.2 Leeftijd

Het personeelsbestand in de bve-sector is de afgelopen jaren flink vergrijsd. In tabel 2.2 en 2.3 is goed te zien dat ook onder het onderwijzend personeel de vergrijzing een rol speelt. Het aandeel 50-plussers onder docenten is toegenomen van 52% in 2006 tot 57% in 2010 (OCW, 2011a; SBO, 2011).

Tabel 2.2 Ontwikkeling aandeel ouderen mbo in de periode 2006-2010, gebaseerd op aantal fte

<i>Functie</i>	<i>% 50 jaar en ouder 2006</i>	<i>% 50 jaar en ouder 2010</i>
Directie/management	77	65
Docenten	52	57
Ondersteunende functies	36	43
<i>Totaal mbo</i>	<i>47</i>	<i>52</i>

Bron: www.stamos.nl.

Tabel 2.3 laat zien dat de gemiddelde leeftijd over de hele linie licht gestegen is, behalve bij het management in het mbo. De gemiddelde leeftijd van docenten in het mbo is met 0,7 jaar gestegen van 48,3 jaar in 2006 tot 49 jaar in 2010.

Tabel 2.3 Ontwikkeling gemiddelde leeftijd mbo in de periode 2006-2010, gebaseerd op aantal fte

<i>Functie</i>	<i>Gemiddelde leeftijd 2006</i>	<i>Gemiddelde leeftijd 2010</i>
Directie/management	53,2	52,7
Docenten	48,3	49,0
Ondersteunende functies	43,8	45,6
<i>Totaal mbo</i>	<i>46,7</i>	<i>47,5</i>

Bron: www.stamos.nl.

De gemiddelde leeftijd van de respondenten van de survey bedraagt 48 jaar. In de sector Techniek ligt de gemiddelde leeftijd van de respondenten twee jaar lager: 46 jaar. Het verschil in gemiddelde leeftijd tussen docenten niveau 1 en docenten niveau 2 in het respondentenbestand is verwaarloosbaar klein. De respondenten uit de Randstad zijn gemiddeld zeven jaar jonger dan de respondenten van buiten de Randstad: 46 jaar versus 53 jaar.

2.2.3 Vooropleiding en vervolgoopleiding

Bijna de helft (43%) van de respondenten heeft havo als hoogst afgeronde vooropleiding, 15% heeft een vwo-diploma en 13% een vmbo-diploma. 29% van de respondenten geeft aan een andere vooropleiding te hebben afgerond. Nadere toelichting ontbreekt, maar gezien de gemiddelde leeftijd van de respondenten zou het kunnen gaan om mulo en hbs.

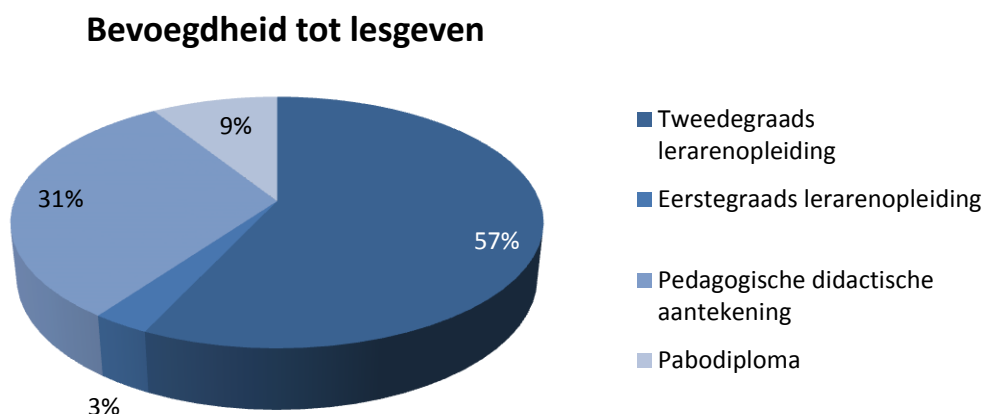
In vergelijking met de beide andere onderwijssectoren valt op dat in de sector Techniek relatief veel respondenten vmbo (29%) als hoogst afgeronde vooropleiding hebben. Tegelijk vinden we in de sector Techniek relatief veel respondenten met een vwo-diploma (21%). Dit

betekent dat de spreiding in de genoten vooropleiding in de sector Techniek groter is dan in de onderwijssectoren Economie & handel en Zorg & welzijn.

Tussen de respondenten die werkzaam zijn op mbo niveau 1 en respondenten die werkzaam zijn op mbo niveau 2 troffen we geen noemenswaardige verschillen aan in hoogst afgeronde vooropleiding.

Als hoogst afgeronde vervolgopleiding heeft 81% van de respondenten een hbo-opleiding gevolgd, 3% een wetenschappelijke opleiding een 6% een mbo-opleiding. Respondenten met een wetenschappelijke opleiding vinden we vooral in de sector Techniek (14%). Figuur 2.2 toont de wijzen waarop respondenten de bevoegdheid tot leraar hebben verkregen.

Figuur 2.2 Wijzen waarop respondenten de bevoegdheid tot lesgeven hebben verkregen



De meeste respondenten (57%) verkregen de bevoegdheid tot lesgeven na voltooiing van een tweedegraadslerarenopleiding. Enkele respondenten (3%) haalden de bevoegdheid via een eerstegraadslerarenopleiding. Bijna een derde (31%) heeft een pedagogische didactische aantekening gehaald en 9% van de respondenten volgde een opleiding aan een pabo.

In tabel 2.4 hebben we de wijzen waarop respondenten de bevoegdheid tot lesgeven in het mbo hebben verkregen, uitgesplitst naar onderwijsniveau. Docenten met een pabo-diploma (16% van de docenten niveau 1 en 7% van de docenten niveau 2) zijn feitelijk niet bevoegd om in het mbo les te geven.

Tabel 2.4 Wijzen waarop respondenten naar onderwijsniveau de bevoegdheid tot lesgeven hebben verkregen

<i>Bevoegdheid tot lesgeven</i>	<i>Docenten niveau 1 (%)</i>	<i>Docenten niveau 2 (%)</i>
Tweedegraadslerarenopleiding	58	56
Eerstegraadslerarenopleiding	0	4
Pedagogische didactische aantekening	26	33
Pabo-diploma	16	7
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

2.2.4 Omvang van de aanstelling

De respons van de survey bestaat uit:

- 43% docenten met een fulltime aanstelling;
- 57% docenten met een parttime aanstelling.

Bijna de helft van de respondenten met een parttime aanstelling werkt drie-vier dagen per week. Ruim 20% werkt twee-drie dagen per week. De rest, ruim 30%, werkt meer dan vier dagen per week.

Fulltime werkende respondenten vinden we vooral in de sector Techniek: 65%. In deze sector kiezen parttime werkende respondenten relatief vaak (60%) voor een grote parttime aanstelling van meer dan vier dagen per week. In de sector Zorg & welzijn vinden we relatief weinig fulltime werkende respondenten: 26%. In deze sector heeft driekwart van de respondenten een parttime aanstelling, waarvan meer dan de helft kiest voor een aanstelling van drie-vier dagen per week. In de sector Economie & handel werkt ongeveer de helft van de respondenten fulltime. Van de respondenten met een parttime aanstelling werkt bijna de helft drie-vier dagen per week. In deze sector vinden we het hoogste percentage relatief kleine aanstellingen van twee-drie dagen per week.

Maken we in de respons een uitsplitsing naar onderwijsniveau, dan zien we dat docenten niveau 1 vaker een fulltime aanstelling hebben (59%) dan docenten niveau 2 (36%), zie tabel 2.5.

Tabel 2.5 Omvang van de aanstelling van respondenten naar onderwijsniveau

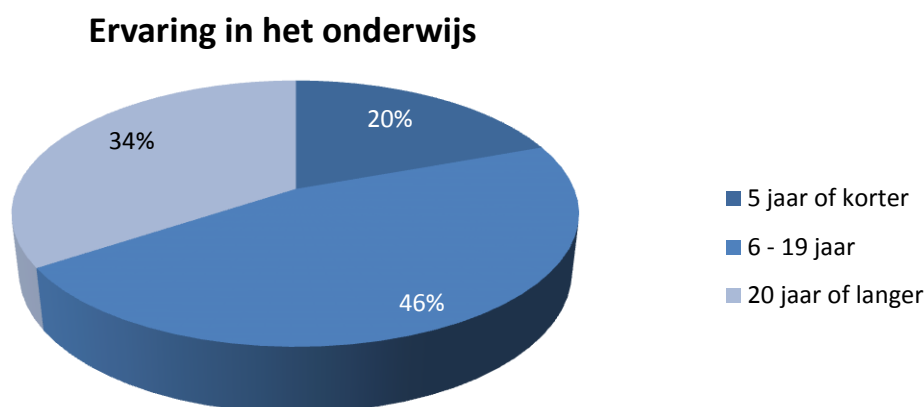
<i>Omvang aanstelling</i>	<i>Docenten niveau 1 (%)</i>	<i>Docenten niveau 2 (%)</i>
Fulltime	59	36
Parttime	41	64
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

2.2.5 Ervaring in het onderwijs

Figuur 2.3 brengt het aantal jaren onderwijservaring van de respondenten in beeld. Een derde van de respondenten is al twintig jaar of langer werkzaam in het onderwijs. Een kwart van deze respondenten werkt al die tijd voor hetzelfde roc. Van alle respondenten is bijna 20% vijf jaar of korter werkzaam in het onderwijs. Een kleine 40% van de respondenten is maximaal vijf jaar werkzaam in de huidige onderwijsinstelling.

In de sector Zorg & welzijn treffen we relatief veel oudgedienden aan: 42% is twintig jaar of langer werkzaam in het onderwijs. In de sector Techniek treffen we relatief de meeste nieuwkomers aan: 25% is vijf jaar of korter werkzaam in het onderwijs. De groep docenten op niveau 1 telt een groter aandeel nieuwkomers dan de groep docenten op niveau 2. Bijna de helft van alle docenten niveau 1 werkt maximaal vijf jaar in de huidige onderwijsinstelling. Van de docenten niveau 2 werkt 13% vijf jaar of korter in het onderwijs.

Figuur 2.3 Aantal jaren onderrwijservaring van de respondenten



Relatief veel respondenten van buiten de Randstad zijn zeer ervaren docenten: 56% van hen werkt al twintig jaar of langer in het onderrwijs, tegen 27% van de respondenten uit de Randstad. De respondenten van buiten de Randstad zijn ook relatief honkvast: 35% van hen werkt twintig jaar of langer in dezelfde onderrwijsinstelling, tegen 12% van de respondenten uit de Randstad.

2.3 Actuele vraagstukken in relatie tot het docentencorps in het mbo

2.3.1 Leeftijdsopbouw in relatie tot vervangingsvraag

De beschreven kenmerken van de respondenten maken duidelijk dat het mbo een sterk vergrijpsde sector is. Het mbo staat voor de opgave om de komende jaren voldoende alternatieven te vinden voor het vertrekkende personeel. De komende tien jaar bereikt bijna een derde van de docenten op mbo-scholen de pensioengerechtigde leeftijd. Het aandeel 60-plussers in de uitstroom is in de afgelopen jaren gestegen van 19% in 2007 naar 21% in 2008 tot een kwart in 2009 (SBO, 2011). Ondanks de licht krimpende vraag naar docenten als gevolg van dalende leerlingenaantallen, scheidt dit voor de komende jaren een grote vervangingsvraag. Uit de door SBO opgestelde *Arbeidsmarktanalyse MBO* (2011) blijkt dat er vooralsnog geen sprake is van een vacatureproblematiek in het mbo, zie tabel 2.6.

Tabel 2.6 Ontwikkeling vacatures docenten mbo in fte naar schooljaar

<i>Vacatures docenten</i>	'06-'07	'07-'08	'08-'09	'09-'10	'10-'11
Ontstane vacatures	2.452	1.896	1.298	1.361	
Vervulde vacatures	2.284	1.798	981	1.342	
Openstaande vacatures	272	275	147	106	160
Moelijk vervulbare vacatures (%)	37	33			
Openstaande vacature-intensiteit (%)*	1	1	0,7	0,4	

Bron: www.stamos.nl (2006-2010) en OCW *Nota werken in het onderrwijs 2012* (2010-2011).

* Het ministerie van OCW stelt dat de kwaliteit van het onderrwijs in het geding komt bij een openstaande vacature-intensiteit (het percentage openstaande vacatures ten opzichte van de werkgelegenheid) vanaf 1%.

Over de vacature-intensiteit in het mbo over 2010/2011 zijn nog geen gedetailleerde gegevens beschikbaar. In de *Nota werken in het onderrwijs 2012* meldt het ministerie van OCW dat de situatie in 2011 qua vacatures voor docenten in het mbo stabiel is in

vergelijking met 2010. Hoewel de openstaande vacatures tussen beide jaren aanzienlijk verschillen, zou deze opmerking in de nota erop kunnen wijzen dat de vacature-intensiteiten niet tot grote verschillen leiden.

Volgens de *Nota werken in het onderwijs 2012* bereikt de vraag naar nieuwe docenten mbo een piek in 2016/2017 met een vervangingsvraag van ruim 2800 docenten. Hoewel de vraag naar docenten in het mbo in de periode tot 2020 boven de verwachte instroom ligt, verwacht het ministerie van OCW op macroniveau geen grote knelpunten in de personele voorziening van het mbo. In de *Nota werken in het onderwijs 2012* worden hiervoor de volgende verklaringen gegeven:

- Het mbo kent een daling van de werkgelegenheid als gevolg van daling van het aantal deelnemers; een daling van 700 fte tot 2015 en daarna 1200 fte tot 2020.
- Het mbo heeft de mogelijkheid vakmensen uit de beroepspraktijk tot leraar te benoemen. Wel moet er rekening mee worden gehouden dat in het bedrijfsleven ook een hoge vervangingsvraag gaat ontstaan.
- Het mbo heeft meer mogelijkheden tot het inzetten van instructeurs.

De Raad voor Werk en Inkomen (RWI) concludeert in haar arbeidsmarktanalyse 2011 dat de komende jaren (tot 2014) vooral personeelskrapte bestaat voor beroepen in de volgende richtingen: bèta/techniek, transport, (para)medisch sectoren. De RWI verwacht ook voor de docentberoepen in het middelbaar beroepsonderwijs in deze sectoren enige knelpunten. Naast de concurrentie met het voortgezet onderwijs zal het mbo in hoge mate concurrentie ondervinden van andere, niet-onderwijsgerelateerde sectoren.

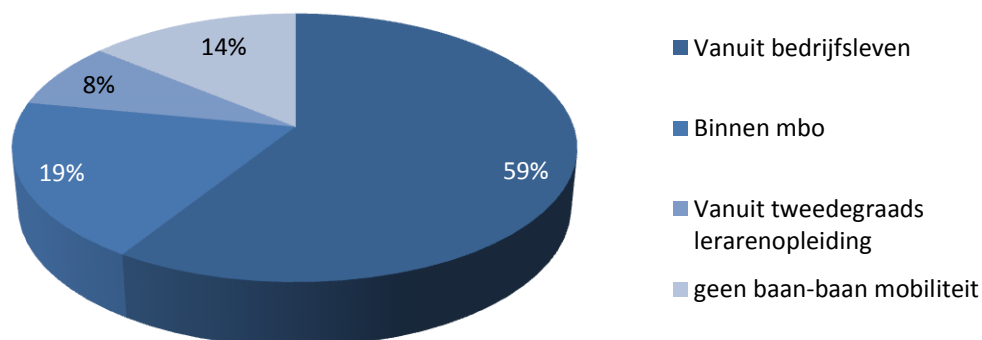
Bovenstaande cijfers en verwachtingen gelden voor het gehele mbo; er zijn geen gegevens beschikbaar voor de verschillende mbo-niveaus. De voor deze studie geïnterviewde teamleiders van mbo niveau 1 of niveau 2 gaven aan dat zij bij het werven van docenten voor mbo niveau 1 of niveau 2 tot nu toe geen knelpunten ondervinden. Zij maakten daarbij echter twee kanttekeningen: docenten techniek en onderwijsontwikkelaars die in de lagere mbo-niveaus willen werken, zijn nu al moeilijk te vinden.

2.3.2 Instroom in relatie tot bekwaamheid en bevoegdheid

De instroom van docenten in het mbo bestaat deels uit jongeren, maar voor een groot deel ook uit 50-plussers. In het mbo stroomt vooral personeel in dat al werkervaring heeft: het overgrote deel had voor indiensttreding in het mbo een baan, vaak zelfs met meer dan tien jaar werkervaring. Uit personeels- en mobiliteitsonderzoek blijkt dat 59% van de nieuwe docenten in het mbo op latere leeftijd instroomt, na een carrière in het bedrijfsleven. Bij een kleine 19% was de vorige baan ook in het mbo. Zo'n 8% van de docenten in het mbo stroomt rechtstreeks in na afronding van de lerarenopleiding. De overige 14% werkte gedurende langere tijd niet. Het is aannemelijk dat zich in deze groep herintreders bevinden (BZK, 2010). Figuur 2.4 toont de herkomst van de instroom van docenten in het mbo.

Figuur 2.4 Herkomst van de instroom van docenten in het mbo

Herkomst van instroom docenten in het mbo



Bron: BZK (2010). *Quickscan Personeels- en mobiliteitsonderzoek 2010* (N=581)

Om als docent aan de slag te kunnen in het onderwijs, moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Een docent moet bekwaam en bevoegd of benoembaar zijn. Verder geldt dat een docent op het moment van benoeming moet beschikken over een verklaring omtrent het gedrag en niet door een rechterlijke uitspraak mag zijn uitgesloten van het geven van onderwijs.

In het mbo is het niet noodzakelijk om een lerarenopleiding te hebben gevolgd om als docent aan de slag te gaan. Een pedagogisch-didactische aantekening kan volstaan. In de laatste vijf jaar is het zij-instroomtraject flink gestegen. Docenten met minder dan vijf jaar onderwijservaring blijken veelal als zij-instromer het mbo te zijn ingestroomd (39%), tegen 18% van de docenten met meer dan vijf jaar onderwijservaring. Van de zij-instromers heeft ruim twee derde een pedagogisch-didactische aantekening gehaald in plaats van een lerarenopleiding gevolgd (SBO, 2011). Dit betekent dat de uitstromende docenten over het algemeen hoger opgeleid zijn dan de nieuwe instroom, waardoor het opleidingsniveau van het onderwijspersoneel in het mbo daalt.

Ondanks de grote instroom van medewerkers op latere leeftijd en uit het bedrijfsleven, is de tweedegraadslerarenopleiding nog steeds een belangrijke leverancier van docenten voor het mbo; jaarlijks stromen circa 1000 afgestudeerden aan de lerarenopleidingen als docent het mbo in.

Onderzoek in het kader van het Convenant Leerkracht laat zien dat in 2009 11% van de leraren (in fte's) feitelijk *niet* bevoegd is om in het mbo les te geven (OCW, 2010). Van de respondenten in deze studie is 9% feitelijk *niet* bevoegd om in het mbo les te geven; zij hebben een pabo-diploma, zie tabel 2.7 (zie ook figuur 2.2). Het is goed mogelijk dat deze onbevoegde docenten als zij-instromer zijn ingestroomd en nog bezig zijn hun bevoegdheid tot lesgeven te halen.

Tabel 2.7 Lesgeevenden naar bevoegdheid in mbo, in fte

Bevoegdheid tot lesgeven	Docenten mbo (%)	Docenten mbo 1 of 2 (%)
2 ^{de} graads- of 1 ^{ste} graadslerarenopleiding	70,5	60
Pedagogische didactische aantekening	18,5	31
Pabodiploma	6,2	9
Geen diploma met onderwijsbevoegdheid	4,8	0
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Bron: OCW (2009). *Startmeting Convenant leerkracht 2009*; OCW (2010). *Nota werken in het onderwijs 2010* en onderhavige studie (*Docent in mbo niveau 1 of 2, een vak apart*).

Tabel 2.7 laat zien dat in verhouding tot alle docenten mbo relatief minder docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 een lerarenopleiding hebben gevolgd en relatief meer docenten in mbo niveau 1 of 2 bevoegd zijn tot lesgeven op basis van een pedagogische didactische aantekening. Deze cijfers indiceren dat het opleidingsniveau van docenten in mbo niveau 1 of 2 gemiddeld genomen iets lager is in verhouding tot het mbo als geheel en dat er in deze onderwijsniveaus relatief meer zij-instromers werkzaam zijn.

2.4 Korte samenvatting

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de respondenten van dit onderzoek: docenten die werkzaam zijn in mbo niveau 1 of niveau 2. Ten behoeve van de survey is een representatieve steekproef getrokken van 255 docenten, waarbij rekening is gehouden met voldoende geografische spreiding én een min of meer gelijkmatige verdeling van de respondenten over de onderwijssectoren Economie & handel, Zorg & welzijn en Techniek. In totaal namen 127 docenten deel aan de survey. Dit is een respons van 50%.

De respondenten zijn beschreven aan de hand van de achtergrondkenmerken sekse, leeftijd, vooropleiding en vervolgopleiding, wijze waarop de bevoegdheid tot leraar is verkregen, omvang van de aanstelling en ervaring in het onderwijs. Met 15 van de 127 docenten zijn semigestructureerde groepsinterviews gehouden om de gegevens uit de survey beter te kunnen duiden. De betrokken docenten werden geselecteerd door hun teamleiders. Ook deze teamleiders zijn geïnterviewd.

3 Kenmerken van deelnemers

In dit hoofdstuk schetsen wij aan de hand van enkele relevante kenmerken een beeld van de deelnemers in mbo niveau 1 of 2. In relevante onderzoeksliteratuur lezen we wel dat het om 'lastige' doelgroepen gaat. Wat houdt dat 'lastig' in en hoe kijken docenten in mbo niveau 1 of 2 tegen deze doelgroepen aan? Het beeld destilleren wij uit de onderzoeksgegevens die wij verzamelden in de survey en de interviews. Achtereenvolgens schetsen wij in paragraaf 3.1 een profiel van de deelnemers in mbo niveau 1 of 2, beschrijven we in paragraaf 3.2 het fenomeen zorgleerling en gaan we in paragraaf 3.3 in op de gemiddelde groeps grootte in mbo niveau 1 of 2. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting.

3.1 Profiel van de deelnemers in mbo niveau 1 of 2

In het mbo, en zeker in mbo niveau 1 of 2, is goed te zien dat de Nederlandse samenleving in toenemende mate multicultureel is. Landelijk gezien is in 2010 20% van de deelnemerspopulatie in het mbo van niet-westerse allochtone herkomst: met name Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen. Een klein deel komt uit nieuwere immigrantengroepen in Nederland, waaronder Afghanen, Irakezen, Iraniërs en Somaliërs. Van de deelnemerspopulatie is 6% van westerse allochtone herkomst en 74% is autochtoon. In een stad als Amsterdam liggen de cijfers net andersom: 23% van de deelnemerspopulatie is autochtoon, 77% is van allochtone herkomst, waarvan 92% van niet-westerse allochtone herkomst. Niet-westerse allochtone deelnemers volgen vaker (38%) een opleiding op de lagere niveaus dan autochtone deelnemers (25%), zo blijkt uit cijfers van het Centraal Bureau voor de statistiek (<http://statline.cbs.nl>; CBS, 2010).

Uit deze cijfers is af te leiden dat het beroepsonderwijs multicultureel is. Een klas wordt multicultureel genoemd als leerlingen afkomstig zijn van ten minste twee nationaliteiten en wanneer er in totaal ten minste vijf leerlingen in de klas zitten met een niet-Nederlandse nationaliteit (en/of ouders hebben met een niet-Nederlandse nationaliteit) (Den Brok, Wubbels e.a., 2006).

Veel deelnemers in mbo niveau 1 of 2 hebben complexe problemen, waardoor zij extra zorg en begeleiding nodig hebben om onderwijs te kunnen volgen. In het onderwijs worden zij zorgleerlingen genoemd. Zorgleerlingen zijn leerlingen die zonder extra zorgbegeleiding op school niet of moeilijk mee kunnen komen. Deze extra begeleiding is nodig vanwege een handicap, stoornis of andere beperking (CPB, 2009). Door een toenemende instroom van zorgleerlingen wordt het middelbaar beroepsonderwijs sterk geconfronteerd met de spanning tussen enerzijds de maatschappelijke opdracht alle deelnemers op te leiden tot een startkwalificatie en anderzijds de noodzaak extra zorg en begeleiding te bieden om hen binnenboord te houden. Dit is een omvangrijke opdracht, aangezien roc's een drempelloze instroom kennen in niveau 1 en 2 (Petit, Groenenberg & Kuijvenhoven, 2010).

Een specifieke groep zorgleerlingen zijn de (potentiële) voortijdig schoolverlaters ofwel jongeren die zonder startkwalificatie (een diploma mbo niveau 2) het onderwijs verlaten. Hun aantal bedroeg in 2010 39.600. Dat is 7,8% van het totaal aantal ingeschreven mbo-

deelnemers. Hoewel de uitval van voortijdig schoolverlaters in de lagere mbo-niveaus relatief groter is, is het absolute aantal voortijdig schoolverlaters uit de hogere niveaus veel groter. Scholen met veel voortijdig schoolverlaters liggen vaker in een grote stad, hebben vaker leerlingen uit sociaal-economische achterstandsgroepen en verzorgen vaker opleidingen in de lagere onderwijssoorten. Op deze scholen zitten veel jongeren met persoonlijke problemen of gezinsproblemen (OCW 2011a; Inspectie, 2011).

3.2 Zorgleerlingen in de klas

Dé zorgleerling bestaat niet. Deelnemers met dezelfde stoornissen of problemen kunnen verschillende behoeften hebben. Het binnenboord houden van deelnemers met leerachterstanden, sociale en/of persoonlijke problemen vraagt extra ondersteuning van de docenten. In de onderwijspraktijk blijkt dat er een capaciteitsprobleem is bij de begeleiding van de grote aantallen mbo-deelnemers die extra ondersteuning nodig hebben en dat docenten vaak onmacht ervaren bij het afstemmen van het onderwijs op de individuele behoeften van zorgleerlingen (Inspectie, 2011).

Survey

De survey bevestigt het algemeen bekende beeld dat er relatief zeer veel zorgleerlingen te vinden zijn in de opleidingen op de lagere mbo-niveaus. De helft van de respondenten geeft aan dat zij werken met groepen deelnemers waarvan een ruime meerderheid bestaat uit zorgleerlingen; 1 op de 5 klassen bestaat zelfs voor meer dan driekwart uit zorgleerlingen. Op mbo niveau 1 zijn deze cijfers nog pregnanter: ruim twee derde van de docenten niveau 1 zegt te maken te hebben met klassen die voor het overgrote deel bevolkt worden door zorgleerlingen, tegen een derde van de docenten niveau 2, zie tabel 3.1.

Tabel 3.1 Percentage zorgleerlingen per deelnemersgroepen naar schatting van respondenten

<i>Percentage zorgleerlingen per deelnemersgroepen</i>	<i>Docenten niveau 1</i>	<i>Docenten niveau 2</i>
50%-75%	40%	20%
75% >	28%	14%
<i>Totaal</i>	<i>68%</i>	<i>34%</i>

Vergelijken we de verschillende onderwijssectoren met elkaar, dan zien we dat de docenten economie en handel naar verhouding met de grootste percentages zorgleerlingen in de klas te maken hebben en de docenten techniek met de kleinste percentages. De helft van de docenten economie tegen ruim een derde van de docenten techniek geeft les aan groepen deelnemers waarvan meer dan de helft zorgleerlingen zijn. Bij zorg en welzijn gaat het om ongeveer 45% van de docenten.

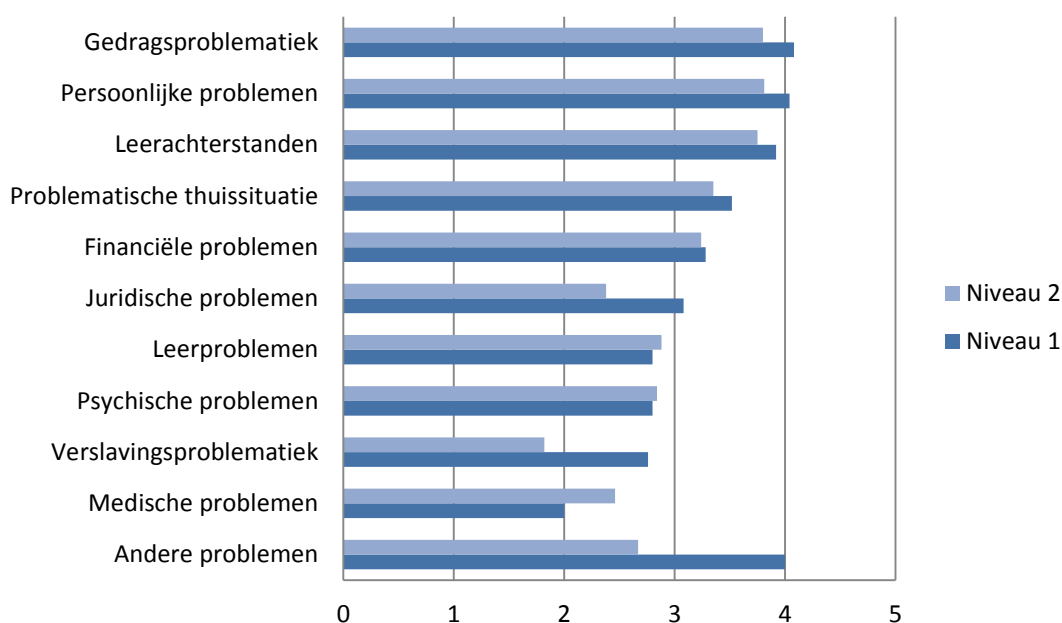
Docenten van de betrokken roc's uit de Randstad hebben relatief gezien iets minder vaak te maken met zeer hoge percentages zorgleerlingen per deelnemersgroepen dan docenten van betrokken roc's buiten de Randstad: 45% van de docenten uit de Randstad geeft aan te werken met deelnemersgroepen waarvan 50% tot > 75% zorgleerlingen zijn, tegenover 50% van de docenten buiten de Randstad.

Naar de mening van de respondenten hebben zorgleerlingen veelvuldig te kampen met meervoudige problematiek. Uit de survey komt naar voren dat zorgleerlingen in mbo niveau

1 en niveau 2 vooral te maken hebben met gedragsproblematiek, persoonlijke problemen, leerachterstanden (taal en rekenen), problematische thuissituatie (onder andere geweld, mishandeling, verwaarlozing) en financiële problemen, zie figuur 3.1.

Figuur 3.1 Overzicht van problematieken van zorgleerlingen in mbo niveau 1 en 2 in de perceptie van respondenten

Problematieken van zorgleerlingen in mbo niveau 1 en 2



Schaal: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Vergelijken we de verschillende onderwijssectoren met elkaar, dan blijken zorgleerlingen in de sector Techniek vaker leerachterstanden te hebben en zorgleerlingen in de sectoren Zorg & welzijn en Economie vaker persoonlijke problemen. Gedragsproblematiek scoort in alle sectoren hoog.

Interviews

Uit de interviews met docenten van zeven roc's blijkt dat de begeleiding van zorgleerlingen vooral veel tijd, sturing en oplossingsgerichtheid van hen vraagt.

Begeleiding vraagt flinke investering in tijd en inzet

Zorgleerlingen hebben volgens de geïnterviewde docenten vaak problemen die ze niet zelf en niet alleen kunnen oplossen. Docenten bieden daarbij ondersteuning, maar dat vraagt een flinke investering in tijd en inzet.

Citaat van een van de geïnterviewde docenten: *"De hoeveelheid werk die elke zorgleerling vraagt, is niet normaal. We moeten zoveel uitzoeken en regelen voor zoveel van deze leerlingen. En elke week eindeloze gesprekken over wat er allemaal mis is; per leerling anderhalf uur! Schuldhulpverlening en alles erbij. Wij hebben zelfs een 'hhh'-traject: huishouden, huisvesting, huiswerk. Leerlingen die gewoon op straat zijn gezet door hun ouders die kunnen via onze school een huis krijgen."*

Een andere docent ziet zichzelf als een soort regisseur: *"Ik vind het heel belangrijk om te weten welk netwerk er rondom de leerling zit, met het oog op het bewaken van begeleiding, de gesprekken en*

kijken of er hulpverlening nodig is. Mis ik iets, dan ga ik dat regelen. Als ik zeg: we pakken de deelnemer bij de hand, dan klinkt dat te beschermend, maar we staan er wel constant naast."

Oplossingsgerichte benadering van praktische problemen

De geïnterviewde docenten noemen het een voortdurende uitdaging om ervoor te zorgen dat zorgleerlingen op school blijven en gemotiveerd blijven om de opleiding af te ronden. Het vraagt volgens de geïnterviewden van docenten een oplossingsgerichte benadering van praktische problemen van zorgleerlingen. Een van de docenten illustreert wat dat in de praktijk inhoudt: *"Onder de zorgleerlingen zijn bijvoorbeeld tienermoeders met kinderen die op een crèche zitten. Wij zeggen niet: je kunt niet komen want je moet twee kindjes verzorgen. Wij gaan zoveel mogelijk uit van wat wel mogelijk is. Wij zeggen: je kunt niet op tijd komen, niet om 8:30 uur. Ok, dan maken we de afspraak dat je er om 9:00 uur bent. Bij ons kun je dat maken, maar je moet de zaak wel zo organiseren dat je op je stage wel om 8:00 uur kunt beginnen."* Hier valt op dat geprobeerd wordt oplossingsgericht te sturen, ervoor zorgend dat deelnemers vervolgstappen kunnen maken. Andere zorgleerlingen hebben schulden en hebben geen geld om op stage te gaan of naar school te komen. Citaat van een docent: *"Wij proberen altijd oplossingen te bedenken. Wij hebben hier op school een fietsenwerkplaats waar deelnemers vanuit de techniek werken. Dit jaar zijn er al drie fietsen uitgeleend aan deelnemers die door geldproblemen niet naar stage of school kunnen komen. Die krijgen dan een leenfiets."*

Grenzen aan de begeleiding van zorgleerlingen

Sommige geïnterviewde docenten benadrukken dat er een grens zit aan wat zij kunnen doen in de begeleiding van zorgleerlingen. *"Voor deze doelgroep moet je als docent steeds meer in huis hebben: we werken met zo veel zorgleerlingen waar zoveel mee aan de hand is. Maar bepaalde dingen kan ik gewoon niet doen. Ik ben docent, ik ben geen maatschappelijk werker. Ook als je alles uit de kast hebt gehaald, zijn er altijd deelnemers die je op een gegeven moment moet opgeven."*

3.3 Gemiddelde groepsgrootte

Er is veel ruimte voor scholen om te bepalen hoe zij hun personeel willen inzetten. Scholen kunnen binnen de cao's zelf bepalen welke functies zij inzetten en waar ze de formatie inzetten. Enkele cao-afspraken, bijvoorbeeld over maximum aantal lesuren en over taakbeleid, perken deze ruimte in (Onderwijsraad, 2009). In de cao voor de mbo-sector (Verlengde cao bve 2007-2009) zijn geen afspraken te vinden over een minimale of maximale groepsgrootte. Mbo-instellingen zijn vrij om de groepsgrootte zelf vast te stellen.

Survey

In de survey hebben wij aan de respondenten gevraagd hoe groot gemiddeld genomen de klassen/groepen zijn van de opleiding(en) waaraan zij zijn verbonden. Als de meest voorkomende groepsgrootte in mbo niveau 1 of 2 noemen respondenten groepen van achttien tot 22 deelnemers, direct gevolgd door groepen van twaalf tot zeventien deelnemers; samen goed voor 70%. Een kleine minderheid van 6% van de groepen bestaat uit minder dan twaalf deelnemers. Deze zijn vooral te vinden op mbo niveau 1. Ongeveer een kwart van de groepen bestaat uit meer dan 22 deelnemers. Deze vinden we niet op niveau 1, maar uitsluitend op niveau 2, zie figuur 3.2.

Tabel 3.2 Gemiddelde groepsgrootte naar onderwijsniveau naar schatting van respondenten

Gemiddelde groepsgrootte	Mbo niveau 1 (%)	Mbo niveau 2 (%)
< 12 deelnemers	16	1
12-17 deelnemers	72	14
18-22 deelnemers	12	49
22 > deelnemers	0	36
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Vergelijken we de verschillende onderwijssectoren met elkaar, dan zien we relatief veel grote groepen van meer dan 22 deelnemers in de sector Economie & handel (1 op 4). In de sector Techniek treffen we juist relatief veel kleinere groepen aan tot hooguit zeventien deelnemers (eveneens 1 op 4). Groepen met een groepsgrootte tussen achttien en 22 deelnemers treffen we het meest aan in de sector Zorg & welzijn (50%) en in de sector Techniek (bijna 50%).

De betrokken roc's in de Randstad hebben naar verhouding vaker grotere deelnemersgroepen dan de roc's buiten de Randstad: 70% van de Randstadgroepen bestaat uit meer dan achttien deelnemers, tegenover 54% van de groepen buiten de Randstad.

Interviews

Groepsgrootte op mbo niveau 1 gereguleerd

Uit de interviews met docenten in mbo niveau 1 of 2 blijkt dat de zeven in het onderzoek betrokken roc's regels kennen die de maximale groepsgrootte van de opleidingen op mbo niveau 1 regelen: bij meer dan vijftien deelnemers kan een nieuwe groep worden gevormd. Deze regels lijken in de praktijk goed nageleefd te worden, want alle geïnterviewde docenten niveau 1 geven aan te werken met groepen van vijftien of zestien deelnemers. Wel signaleren enkele docenten niveau 1 dat de maximale groepsgrootte een pragmatisch gekozen groepsgrootte is, die in de loop der jaren heeft meebewogen met de beschikbare financiën: *"Wij zijn begonnen met twaalf deelnemers, nu zitten we op zestien deelnemers per klas. Dat is het handigst te organiseren, ook met lesuitval."*

Groepsgrootte op mbo niveau 2 steeds groter

Volgens de geïnterviewden kennen de opleidingen op mbo niveau 2 meer spreiding in groepsgrootte, namelijk van vijftien tot dertig deelnemers. Het ene roc dat in staat is om groepen van vijftien deelnemers te maken, kan dat doen doordat *"de helft van de deelnemers een rugzakje heeft."* Het roc dat groepen tot dertig deelnemers vormt, anticipeert op een voortijdig schoolverlaten van ten minste 50% van de deelnemers: *"De groepen bestaan gemiddeld uit dertig deelnemers, maar we mogen eigenlijk maar tot 25 gaan. Het is een soort van overboeken. We hebben met omvangrijk voortijdig schoolverlaten te maken: de uitval op niveau 2 is al jaren 50% of meer."*

In een van de roc's werken duo's van docenten/instructeurs in groepen van 28 deelnemers. Ook deze docenten signaleren dat de groepsgrootte in de loop der jaren een trend naar boven heeft laten zien: *"Vroeger was de norm achttien. Nu staan er 28 op de lijst en we gaan langzaam naar de dertig deelnemers per groep. Bij aka is er een grens: mag je meerdere groepen gaan maken als je boven de vijftien deelnemers komt. Wij (niveau 2) kunnen dat gewoon niet betalen. Officieel kunnen wij geloof ik dertig deelnemers hebben in een groep."*

3.4 Korte samenvatting

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de deelnemers in mbo niveau 1 of 2. De deelnemersgroepen in deze onderwijsniveaus zijn zeer gemêleerd van samenstelling. Relatief veel deelnemers in mbo niveau 1 of 2 zijn van niet-westerse allochtone herkomst. Er zijn ook relatief veel deelnemers in deze onderwijsniveaus die naar de mening van de respondenten te maken hebben met een opeenstapeling van problemen, zoals leerachterstanden, persoonlijke problemen, gedragsproblematiek, problematische thuissituatie, financiële problematiek. Deze deelnemers worden binnen het onderwijs zorgleerlingen genoemd. Zorgleerlingen vragen extra ondersteuning van de docenten, alleen al om hen binnenboord te houden. Geïnterviewde docenten niveau 1 of niveau 2 geven aan dat de begeleiding van zorgleerlingen veel tijd, inzet en een oplossingsgerichte benadering van praktische problemen vraagt, maar ook dat er grenzen zijn aan de begeleiding van zorgleerlingen, qua problematiek en ook qua aantallen. De groepsgrootte op mbo niveau 1 is op de onderzochte roc's gereguleerd tot maximaal vijftien of zestien deelnemers. De groepsgrootte op mbo niveau 2 laat echter volgens de geïnterviewde docenten een opwaartse trend zien onder invloed van bezuinigingen.

4 Professionele oriëntaties van docenten in niveau 1 of 2

In dit hoofdstuk gaan we in op de professionele oriëntaties van docenten in mbo niveau 1 of 2. Om de oriëntaties van docenten enigszins in een context te plaatsen, nemen wij in paragraaf 4.1 de doelen van docenten in mbo niveau 1 of 2 onder de loep. Vervolgens zoomen we in paragraaf 4.2 in op de professionele oriëntaties van docenten in mbo niveau 1 en 2. We staan in paragraaf 4.3 stil bij het takenpakket van de docent en de factoren die docenten daarbij energie geven of juist energie kosten. De vraag: *'Wat heeft een goede docent in huis?'* staat centraal in paragraaf 4.4. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting.

4.1 Doelen

Heel veel onderzoek richt zich op het hoe van het onderwijs. Wat is de beste methode, wat zijn effectieve onderwijsprogramma's? Naar het waarom is nog weinig onderzoek gedaan. Kennis over het waarom geeft inzicht in de drijfveren van docenten. Het kan docenten helpen bij het afwegen van handelingsalternatieven wanneer zij helder hebben wat voor doelen ze eigenlijk met hun onderwijs nastreven.

Bij een doel gaat het om een bepaalde eindstaat die men wil behalen of bereiken en waar men energie en tijd in wil steken (Locke & Latham, 2006). Mensen zijn alleen bereid tijd en energie te besteden aan doelen die haalbaar worden geacht. Vertaald naar het onderwijs betekent dit dat de onderwijsdoelen die docenten nastreven, mede worden bepaald door de verwachtingen die de docent heeft over de haalbaarheid van die doelen.

Volgens Lesterhuis (2010) streven docenten langetermijndoelen en kortetermijndoelen na. Op lange termijn streven docenten naar het behalen van een diploma door de deelnemer, ongeacht het niveau waarop zij lesgeven. Docenten niveau 1 streven in eerste instantie naar een diploma niveau 1 voor de deelnemer en zo mogelijk doorstromen naar niveau 2. Docenten niveau 2 streven naar een startkwalificatie voor de deelnemer of doorstromen naar een vervolgopleiding. Op beide onderwijsniveaus is er veel aandacht voor het ontwikkelen van de sociale vaardigheden en de beroepshouding van de deelnemers. Op de korte termijn stellen docenten niveau 1 en 2 lesdoelen. Lesdoelen zijn bijvoorbeeld het motiveren van deelnemers, de leerstof die in de les behandeld moet worden, orde houden en doelen waarbij het meer gaat om de sfeer in de klas. In het eerste half jaar van een leerjaar is er veel aandacht voor het verbeteren van de houding en het gedrag van deelnemers op school en het vergroten van het zelfvertrouwen van deelnemers.

Op welk doel een docent het grootste accent legt, wordt bepaald door zijn opvatting over waar onderwijs toe moet dienen. Een docent die zich in de eerste plaats als pedagoog ziet, zal zich met name richten op de vorming van deelnemers en hun persoonlijke ontwikkeling. Een docent die in de eerste plaats leermeester wil zijn, zal zich met name richten op de leerstof en het kwalificeren van deelnemers. Pedagoog en leermeester zijn professionele oriëntaties van docenten. Hier gaan wij in paragraaf 4.2 nader op in.

Survey

In de survey onder docenten in mbo niveau 1 of 2 hebben wij aan de respondenten gevraagd aan te geven wat voor hen de belangrijkste drijfveer is om voor het docentschap in mbo niveau 1 of 2 te kiezen. Van de respondenten geeft 65% aan affiniteit te hebben met deelnemers in mbo niveau 1 of 2. Zij zien deze leerlingen vooral als jongeren die om wat voor redenen dan ook een valse start hebben gemaakt. Deze docenten willen zich uit idealisme voor deze jongeren inzetten en 'iets voor hen betekenen'. Van de respondenten noemt 26% het docentschap in mbo niveau 1 of 2 een uitdagende taak. Bijna 10% heeft andere drijfveren, die bij nadere analyse het meest neerkomen op affiniteit met de doelgroep of uitdagende taak.

Bijna twee derde van de respondenten zegt een *bewuste* keuze te hebben gemaakt voor het docentschap in niveau 1 of 2. Van de docenten niveau 1 zegt 71% bewust voor het docentschap in mbo niveau 1 te hebben gekozen. Voor de docenten niveau 2 gaat het bij 59% om een bewuste keuze voor het docentschap in mbo niveau 2, zie tabel 4.1.

Tabel 4.1 Keuze van respondenten voor docentschap in mbo niveau 1 of mbo niveau 2

<i>Docentschap in niveau 1 of 2</i>	<i>Docenten niveau 1 (%)</i>	<i>Docenten niveau 2 (%)</i>
Bewuste keuze	71	59
Geen bewuste keuze	29	41
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Wanneer we de resultaten uitsplitsen naar onderwijssector, blijken meer docenten economie en handel (70%) en docenten zorg en welzijn (68%) affiniteit met de doelgroep te hebben dan docenten techniek (40%). Docenten techniek vinden het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2 vaker een uitdagende taak (38%) dan docenten zorg en welzijn (24%) en docenten economie en handel (21%).

Interviews

Uit de interviews met docenten komt naar voren dat de uitdaging van het docentschap in mbo niveau 1 of 2 enerzijds ligt in de pedagogische relatie van de docent met de leerlingen en anderzijds in de onderwijskundige ambities van de docent.

Uitdaging van het docentschap zit in pedagogische relaties

Wat betreft de pedagogische relatie vinden de respondenten het belangrijk dat de docent een vertrouwelijke band met de deelnemers weet op te bouwen, belangstelling heeft voor alle deelnemers, de deelnemers kan motiveren en het plezier in school terug laat vinden. Dat het vaak om jongeren gaat met een gebrek aan zelfvertrouwen en zonder duidelijk toekomstbeeld maakt de taak voor de docent alleen maar uitdagender.

Eén docent licht toe: *"Dat ik de doelgroep belangrijk vind, dat maakt het uitdagend. Het is een doelgroep waarvan je denkt: daar is nog genoeg mee te doen. Ik heb een tevreden gevoel in ieder geval als ze er zijn. En als ze naar me toekomen met van alles en nog wat. Dat je een band hebt met ze, een stukje vertrouwen. En van daaruit, als de basis van vertrouwen er is, dan kun je ook echt iets met ze."*

Een andere docent voegt eraan toe: *"Qua voldoening ligt mijn hart bij niveau 1 en 2. Het is toch de warmte die je voelt en ook wat je dan terugkrijgt van zo'n deelnemer. De kleine succesjes, je ziet dat dat bij zo'n deelnemer bergen van verschil maakt."*

Uitdaging van het docentschap zit in onderwijskundige ambities

De geïnterviewde docenten zijn van mening dat zij de lat hoog leggen met betrekking tot hun onderwijskundige ambities: de docenten geven aan pas tevreden te zijn wanneer de deelnemers een diploma in handen hebben of een werkplek hebben waar ze hun draai hebben gevonden. De realiteit is dat dat doel lang niet door alle deelnemers van mbo niveau 1 of 2 wordt gehaald. Citaat van een docent: *"Het diploma niveau 1 is het streven, maar de uitstroom zou ook nog zo kunnen zijn dat ze naar de startkwalificatie gebracht kunnen worden of naar een goede werkplek. Het geeft mij ontzettend veel voldoening als ze daadwerkelijk dat diploma halen."*

Bij deelnemers die geen diploma halen, streven de geïnterviewde docenten ernaar *"dat ze op school blijven, dat ze gemotiveerd blijven en dat ze in staat worden gesteld om dat eruit te halen wat erin zit. Dat ze vaardigheden bijleren waarmee ze zich staande kunnen houden in een baan."* Daarmee wordt bedoeld: het opbouwen van het zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld, het verbeteren van de sociale vaardigheden van de deelnemers en hun houding, het vergroten van de zelfredzaamheid van de deelnemers.

4.2 Professionele oriëntaties

Recente onderwijsontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs zijn impliciet of expliciet gepaard gegaan met veranderende opvattingen over het docentschap: over wat een goede of slechte docent is, over wat wel en niet tot het takenpakket van een docent behoort en over de invloed die docenten hebben op het leerproces en de leerprestaties van hun leerlingen. Tegen deze achtergrond deden Moerkamp en Hermanussen (2011) onderzoek naar de relatie tussen de professionele identiteit van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs en onderwijsveranderingen. Zij omschrijven de professionele identiteit van een docent als het geheel van zijn of haar dynamische opvattingen over vragen als: wie ben ik als docent en aan welke standaarden moet voor mij mijn beroepsuitoefening voldoen? Professionele identiteit is *'an ongoing process of integration of the 'personal' and the 'professional' sides of becoming and being a teacher'* (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Moerkamp en Hermanussen interviewden 28 docenten van mbo niveau 3 of 4. Op basis van de analyse van de interviewresultaten konden zij drie oriëntaties in de professionele identiteit van docenten onderscheiden: de leermeester, de didacticus en de pedagoog. Het onderscheid tussen de drie oriëntaties is gradueel. De meeste docenten hebben iets van alle drie de identiteiten, maar met een duidelijk zwaartepunt op één of soms twee identiteiten. De onderzoekers komen tot een typologische beschrijving van de drie oriëntaties. In deze studie gebruiken wij deze typologie als bril om naar de resultaten van de survey en de interviews te kijken en om deze te interpreteren.

'De didacticus'

Docenten die zichzelf in de eerste plaats zien als didacticus worden gedreven door het *'willen maken van goed onderwijs'*. Deze docenten zien een belangrijke rol voor zichzelf weggelegd in het motiveren, stimuleren en uitdagen van deelnemers om goede leerresultaten te behalen. Ze willen hun onderwijs zodanig vormgeven en zodanig lesgeven dat deelnemers een (cognitieve) ontwikkelingsprong maken.

'De leermeester'

Docenten die zich profileren als leermeester ontlenu hun motivatie aan het beroep waaruit ze vaak zelf afkomstig zijn en waarvoor ze deelnemers opleiden. Deze docenten zijn van mening dat ze de deelnemers veel te bieden hebben voor wat betreft hun praktijkervaring. Ze willen deelnemers niet alleen kennis over het beroep bijbrengen, maar ook vaardigheden en de deelnemers zoveel mogelijk ondersteunen bij het ingroeien in het beroep.

'De pedagoog'

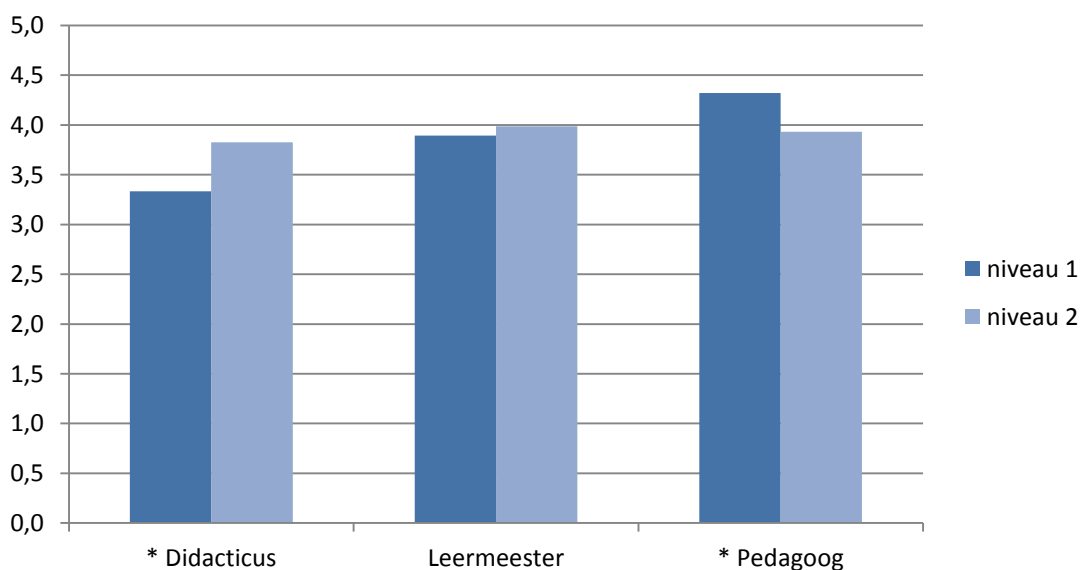
Docenten die zichzelf vooral herkennen in de pedagoog worden gemotiveerd door het werken met jongeren. Deze docenten leggen veel nadruk op het bijbrengen van waarden en normen en het stellen van grenzen. Ze willen aandacht besteden aan 'de mens achter de deelnemer' en zien hun opdracht niet beperkt tot het begeleiden en ondersteunen van deelnemers bij schoolzaken. Ze vinden ook de ondersteuning van deelnemers bij problemen in de privéomstandigheden tot hun takenpakket horen.

Survey

In de survey onder docenten in mbo niveau 1 of 2 hebben wij aan de respondenten gevraagd in welke typering van het docentschap zij zich als docent het meeste herkennen. De respondenten zeggen zich het meest te herkennen in de oriëntaties pedagoog en leermeester.

Gemiddeld genomen herkennen docenten niveau 1 zich het meest in de oriëntatie pedagoog en het minst in de oriëntatie didacticus, zie figuur 4.1. Vergeleken met docenten niveau 2 scoren docenten niveau 1 significant lager op de oriëntatie didacticus en significant hoger op de oriëntatie pedagoog. Bij docenten niveau 2 is de spreiding wat minder dan bij

Figuur 4.1 Professionele oriëntaties van docenten niveau 1 en docenten niveau 2 in de perceptie van respondenten



*(T-toets, significant $p < .05$)

Schaal: 1= niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

docenten niveau 1. Docenten niveau 2 herkennen zich gemiddeld genomen het meest in de oriëntatie leermeester. Zoals gezegd is het onderscheid tussen de drie professionele oriëntaties graduueel.

Bij een vergelijking van de verschillende onderwijssectoren met elkaar zien we dat in de sector Zorg & welzijn relatief veel docenten zichzelf in de eerste plaats zien als pedagoog. In de sector Techniek zien relatief veel docenten zichzelf als leermeester en in de sector Economie zien docenten zich vooral als pedagoog of als didacticus.

Interviews

Een meerderheid van de geïnterviewde docenten herkent in zijn docentschap een mix van ten minste twee professionele oriëntaties.

Docenten: combinatie pedagoog en leermeester

De meeste geïnterviewde docenten zien in zichzelf een combinatie van pedagoog en leermeester en sommigen voegen eraan toe dat deze combinatie samenhangt met de doelgroep. Citaat van een van de docenten: *"Je voelt je heel vaak meer opvoeder. Ze trekken je ook in die rol, daar ontkom je niet aan. Maar ik zal mijn vak nooit verloochenen."* Een tweede docent: *"Ik zie de pedagoog en de leermeester niet los van elkaar: het uiteindelijke doel is natuurlijk wel dat je ze wat kennis meegeeft, maar maakt de klas een puinhoop, dan zal je toch eerst de sociale vaardigheden moeten aanpakken."* En een derde docent: *"Ik ben duidelijk een mix. Het start met de relatie. In eerste instantie zal ik heel veel investeren in het krijgen van een band met de leerling, de veiligheid zien te creëren en daarna ben ik wel heel erg gericht op kennisontwikkeling die binnen het vak noodzakelijk is."*

Sommige docenten zijn van mening dat het van belang is dat het docententeam een aardige mix van oriëntaties laat zien, maar dat die mix niet in alle docenten zit: *"Er zijn altijd docenten die meer met hun vak bezig zijn als met de mens achter de leerling. Fijn als dat ook gebeurt, maar die belangstelling voor de mens erachter, die moet er zijn."*

Teamleiders: mix van oriëntaties in docententeam

Deze mening over het belang van een mix aan oriëntaties wordt gedeeld door de teamleiders die in het onderzoek zijn betrokken. Uit de interviews met de teamleiders komt naar voren dat teamleiders een mix van oriëntaties in het docententeam belangrijk vinden. Echter, de geïnterviewde teamleiders letten bij de werving van nieuwe docenten niet zozeer op de oriëntatie van een docent, maar meer op affiniteit met de doelgroep en op competenties. Citaat van een teamleider: *"Waar ik op werf, is de doelgroep. Mijn ervaring is inmiddels: iemand vindt de doelgroep heel erg leuk en kan het ook, of iemand vindt het niets en kan het niet. Maar ik let nog meer op de competenties in zijn totaliteit: of iemand zal passen in het team en of iemand de competenties heeft die we in het team nodig hebben."*

Teamleiders: onderwijsontwikkelaars moeilijk te vinden voor niveau 1 of 2

Meerdere van de geïnterviewde teamleiders geven aan dat voor de docententeams op mbo niveau 1 of 2 met name onderwijsontwikkelaars moeilijk te vinden zijn: *"Daarvoor is hbo werk- en denkniveau nodig. Docenten die goed in staat zijn om onderwijs op papier te zetten en te ontwikkelen. Die vaardigheid zat bij de vroegere mbo-docenten, maar die generatie is nu aan het uitstromen. Daar zit een zorgpunt."*

4.2.1 Professionele oriëntatie in relatie tot onderwijservaring en leeftijd

In paragraaf 4.2 is beschreven dat docenten in mbo niveau 1 of 2 zich gemiddeld genomen het meest herkennen in de professionele oriëntaties 'pedagoog' en 'leermeester'. In deze paragraaf gaan wij na of de professionele oriëntatie van een docent samenhangt met het aantal jaren onderwijservaring. Daartoe hebben wij de respondenten ingedeeld in twee groepen: docenten die korter dan tien jaar werkzaam zijn in het onderwijs en docenten die tien jaar of langer werkzaam zijn in het onderwijs. De veronderstelling is dat de oriëntatie 'leermeester' meer aangetroffen wordt bij docenten die meer recent in het mbo zijn ingestroomd als zij-instromer vanuit het bedrijfsleven en de oriëntatie 'pedagoog' meer aangetroffen wordt bij de oudgedienden onder de docenten in mbo niveau 1 of 2 en die afkomstig zijn uit het welzijnswerk.

Nadere analyse van de resultaten van de survey tonen deze veronderstelde samenhangen *niet* aan, zie tabel 4.2. Hoewel de verschillen klein zijn, zijn het de docenten met tien jaar of meer onderwijservaring die zich het meest herkennen in de oriëntatie 'leermeester' (86%). Tegelijkertijd leggen zij minder het accent op de oriëntatie 'pedagoog' (66%) dan de relatieve nieuwkomers in het onderwijs (76%).

Tabel 4.2 Professionele oriëntaties van docenten in niveau 1 en 2 in relatie tot onderwijservaring in jaren

<i>In hoge mate accent op oriëntatie</i>	<i>Onderwijservaring</i>	
	<i>< t/m 9 jaar (%)</i>	<i>10 jaar en > (%)</i>
Didacticus	58	69
Leermeester	76	86
Pedagoog	76	66

Wanneer we de professionele oriëntatie van de docent relateren aan de leeftijd van de docent, dan blijkt: hoe ouder de docent, hoe meer hij het accent legt op de oriëntatie 'leermeester', zie tabel 4.3.

Tabel 4.3 Professionele oriëntaties van docenten in niveau 1 en 2 in relatie tot leeftijd

<i>In hoge mate accent op oriëntatie</i>	<i>23-45 jr (%)</i>	<i>46-53 jr (%)</i>	<i>54-64 jr (%)</i>
Didacticus	71	55	61
Leermeester	71	82	87
Pedagoog	76	77	65

4.3 Taken

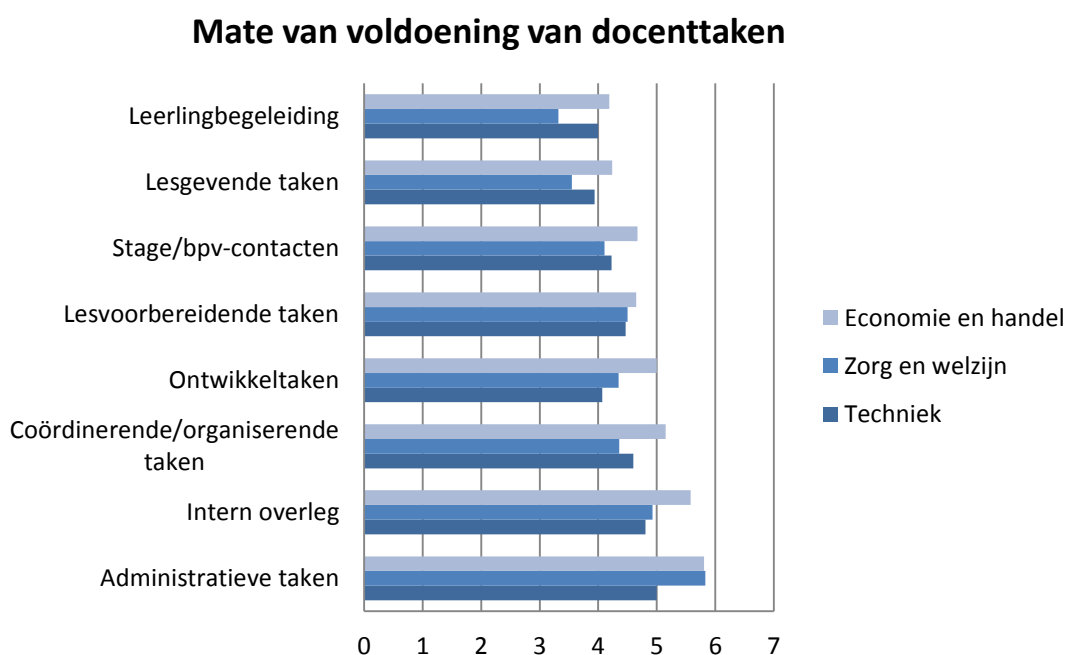
Van oudsher bestaat de docentfunctie uit een beperkt aantal kerntaken: lesgeven of instrueren, begeleiden van deelnemers, beoordelen. In het zich permanent vernieuwende middelbaar beroepsonderwijs voldoet deze set niet meer. Docenten voeren tegenwoordig een scala van taken uit op verschillende taakgebieden: onderwijstaken, beheertaken, professionalisering en kwaliteitszorg en netwerktaken, zie ook hoofdstuk 8.

Survey

In de survey onder docenten in mbo niveau 1 of 2 hebben wij aan de respondenten gevraagd om op een schaal van 1 tot 8 aan te geven uit welke taken zij als docent de

meeste voldoening halen en uit welke taken de minste voldoening. De taak die de meeste voldoening geeft, krijgt score 1, de taak die de minste voldoening geeft, krijgt score 8. De resultaten zijn weergegeven in figuur 4.2.

Figuur 4.2 Overzicht van docenttaken en de gemiddelde mate waarin zij respondenten voldoening geven



Hoe lager de score, hoe hoger de voldoening.

Figuur 4.2 toont dat wij op basis van gemiddelde scores kunnen zeggen dat de respondenten de meeste voldoening lijken te halen uit 'leerlingbegeleiding', in de tweede plaats uit 'lesgevende taken' en in de derde plaats 'stage/bpv-contacten'. Deze taken laten de laagste scores zien. De minste voldoening lijken de respondenten te halen uit 'intern overleg' en – op de laatste plaats – 'administratieve taken'. Deze taken laten in figuur 4.2 de hoogste scores zien.

Bij een vergelijking van de drie onderwijssectoren zien we dat docenten in de sector Economie & handel op alle docenttaken gemiddeld hoger scoren dan docenten in de sector Zorg & welzijn en de sector Techniek. De scores suggereren dat docenten economie en handel minder voldoening halen uit de volle breedte van genoemde docenttaken dan docenten in de sectoren Zorg & Techniek. Docenten in de sector Zorg & welzijn scoren gemiddeld genomen het laagst op de onderscheiden docenttaken. Dit lijkt erop te wijzen dat zij relatief meer voldoening halen uit het pakket aan docenttaken dan docenten uit de andere onderwijssectoren. Docenten in de sector Techniek scoren gemiddeld genomen lager op de minst geliefde taken 'intern overleg' en 'administratieve taken'. Wellicht ervaren docenten techniek deze taken als minder belastend dan de docenten uit de sectoren Economie & handel en Zorg & welzijn.

Interviews

Uitspraken van de geïnterviewde docenten sluiten naadloos aan bij het beeld uit de survey dat in figuur 4.2 is weergegeven. Wij hebben de docenten gevraagd met voorbeelden te illustreren wat hen als docent energie geeft. Hieronder enkele citaten van verschillende docenten.

Leerlingbegeleiding

- 1 *"Mij geeft het voldoening dat je leerlingen ziet groeien. Vooral in de stages, dan hebben ze het gevoel dat ze iets betekenen voor de maatschappij. Dat ze toch iets kunnen."*
- 2 *"Succesjes, hoe klein dan ook, dat is kicken. Dan heb ik het nog niet eens over de leersuccessen. Dat is het uiteindelijke doel: dat diploma. Maar tussendoor die kleine dingen: de doorbraak, dat je voor de eerste keer met een leerling zit te praten en daar komt het verhaal waardoor jij begrip krijgt. Dat vind ik super. Dat een leerling het vertrouwen geeft. Dat maakt de dag goed. Dat een leerling blij met zichzelf is en trots op wat hij bereikt."*
- 3 *"Ik vind het persoonlijke het allerfijnste. Als leerling-coach heb ik een soort mentorfunctie, dat vind ik het leukst. Daar krijg ik heel veel energie van."*

Lesgevende taken

- 1 *"Ik haal mijn voldoening uit lesgeven. Dat vind ik het lekkerste en mooiste wat er bestaat: met de hele groep in interactie."*
- 2 *"Op het moment dat je die deelnemers toch spelenderwijs kunt meenemen, ze zijn lekker bezig en ze voelen zich prettig in de klas en ze hebben leuk omgang met elkaar: dát geeft mij voldoening. Dan voel ik me prettig. Ze luisteren naar je, ze vinden je toch ergens aardig. Het geeft een stukje voldoening dat je ze toch in school houdt."*
- 3 *"Of als 'Leerplicht' langskomt en zegt van: zitten die allemaal hier en komen die elke dag? Ik zeg: ja, die komen elke dag. En dan denk je: dat is wel niveau 1, de moeilijke doelgroep. Doe het maar eens even. Dat is wel fijn. Dat is iets waar je echt ook als docent van groeit."*

Stage/bpv-contacten

"Stagebezoeken, dat is geweldig. Loop je door het hele VU Ziekenhuis met een paar van die elektromannen die dan trots vertellen over hun kabels die ze hebben aangelegd. Ja, en iedere keer leer je er weer wat van, wat je in je les kunt gebruiken. Gewoon de contacten met het bedrijf. Dat geeft mij energie. In mijn eentje iets opbouwen vind ik leuk en geeft mij heel veel energie."

Wij hebben de docenten ook gevraagd met voorbeelden te illustreren wat hen als docent energie kost. Opmerkelijk genoeg valt hier voor sommige docenten ook de doelgroep onder. Hieronder weer enkele citaten van verschillende docenten.

Intern overleg

- 1 *"Wat ik vervelend vind, dus ook zwaar: het vele vergaderen."*
- 2 *"Ik word altijd heel moedeloos van de vergaderingen. Er is zo ontzettend veel te bereiken, relatief makkelijk en alles mislukt de hele tijd, elk initiatief. Dan word ik helemaal moedeloos en denk ik: het zal nooit goed gaan. De volgende dag denk ik dan: ik ga gewoon mijn eigen gang. Maar dat doet iedereen en dan is er ook geen voortgang. Dat wordt weer bevestigd op zo'n vergadering."*

Administratieve taken

- 1 *"De zaken die energie geven en energie kosten liggen heel dicht bij elkaar. Intern zaken voor elkaar krijgen, dat heeft eigenlijk heel weinig met de deelnemers te maken, maar dat is de*

energievreter."

- "Waar ook veel tijd en energie in gaat zitten, zijn de randverschijnselen. Je hebt ze nodig, maar allerlei mensen er rondom heen: Jeugdzorg, Reclassering. Daar moet je mee bellen. Daar moet je mee mailen."*

Doelgroep

- "Waar ik wel tegenaan loop is de doelgroep, die is best heel moeilijk. Je wilt gewoon vaak heel veel, maar de realiteit is; je hebt idealen, maar je bereikt het niet. Het krijgen van het contact kost steeds meer tijd, ik moet heel veel energie stoppen in het corrigeren van mensen, dat eigenlijk zo tegen mijn natuur ingaat en wat me zo ongelooflijk veel energie kost. Dus dat hele interactieve met de leerling, dat vreet zoveel energie."*
- "Je moet veel geduld hebben. Soms moet je zo angstaanjagend veel geduld hebben dat je af en toe denkt: dat kost wel heel veel energie van jezelf. Je wordt wel heel erg gebruikt, in de zin van: ze willen echt alles uit je trekken."*

Zowel aan de geïnterviewde docenten als aan de geïnterviewde teamleiders hebben wij gevraagd wat in hun perceptie een docent in mbo niveau 1 of niveau 2 in huis moet hebben om een *goede* docent te zijn. In tabel 4.4 presenteren wij een samenvattend overzicht van door de geïnterviewden spontaan genoemde vaardigheden en kwaliteiten die het docentschap in de laagste mbo-niveaus volgens hen vraagt van docenten.

Tabel 4.4 Overzicht van kwaliteiten en vaardigheden die een goede docent niveau 1 of niveau 2 in huis moet hebben, volgens geïnterviewde docenten en teamleiders

	<i>Docenten</i>	<i>Teamleiders</i>
Persoonlijke kwaliteiten		
Stabiele persoonlijkheid, stabiel in het leven staan	x	x
Geduld hebben, uithoudingsvermogen	x	x
Incasseringsvermogen, stevig in de schoenen staan, zelfvertrouwen, jezelf zijn en blijven	x	x
Inlevingsvermogen, empathie, maar geen medelijden	x	x
Flexibele instelling	x	x
Enthousiasme, zekere gedrevenheid	x	x
Humor	x	x
Open minded	x	
Oplossingsgericht	x	
Relativeringsvermogen		x
Stressbestendig		x
Teamspeler		x
Sociale vaardigheden		
Affiniteit hebben met de doelgroep, met de doelgroep overweg kunnen	x	x
Goed contact kunnen maken met deelnemers, vertrouwen van deelnemers kunnen winnen en vertrouwensband opbouwen: dan kun je praten, begeleiden, iets leren	x	x
Positieve wijze van benaderen van deelnemers, vertrouwen geven en deelnemers aanspreken op wat ze wel kunnen	x	x
Interesse tonen in de persoon van de deelnemer, geïnteresseerd zijn in ieder individu	x	X
Bereid zijn om tijd te investeren in een deelnemer, ook na afloop van de les	x	x

	Docenten	Teamleiders
Goede sfeer en werkklimaat in de klas creëren	x	
Veiligheid in de groep creëren	x	
Kunnen samenwerken		x
Voorbeeldgedrag vertonen		x
Pedagogisch-didactische vaardigheden		
Bereid zijn vaderrol of moederrol te spelen	x	x
In staat zijn steeds opnieuw te herhalen, begrijpen dat de spanningsboog van deelnemers niet zo erg groot is	x	x
Kunnen motiveren, stimuleren, uitdagen, inspireren	x	x
Realiteitszin: reële, haalbare doelen stellen	x	x
Inzicht hebben in groepsdynamica/groepsprocessen, integraal kunnen kijken en intensieve begeleiding bieden	x	x
Voortdurend kunnen schakelen tussen theorie en praktijk, kunnen afwisselen van werkvormen en didactieken	x	x
Duidelijk zijn, helder en concreet zijn	x	x
Structuur bieden, grenzen stellen	x	
Successen vieren	x	
Luisteren naar persoonlijke verhalen en vertaalslag kunnen maken naar een stukje onderwijs		x
Doelgericht kunnen werken, ook op individueel niveau		x
Zicht hebben op andere culturen		x
Kennis van psychische processen van pubers om ontwikkelingsstoornissen te kunnen signaleren en herkennen		x

Wat opvalt in tabel 4.4 is de lange lijst van persoonlijke kwaliteiten die een goede docent in mbo niveau 1 of niveau 2 in huis moet hebben in de perceptie van geïnterviewde docenten en teamleiders. Uit de lijst van genoemde persoonlijke kwaliteiten kan worden afgeleid dat het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2 een bepaald type persoonlijkheid vereist, namelijk personen die zich niet snel uit het veld laten slaan en bereid zijn zich met veel geduld in te zetten voor hun doelgroep.

Verder kan uit tabel 4.4 worden afgeleid dat het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2 vraagt om docenten met zeer goed ontwikkelde sociale en pedagogisch-didactische vaardigheden. Werkelijk contact willen en kunnen maken met de deelnemers legt de basis om de deelnemers in mbo niveau 1 of 2 te motiveren en iets te leren. In tabel 4.4. zien we dan ook empathische, contactuele en communicatieve vaardigheden prominent terug. Deze vaardigheden zien we veelvuldig terug in eerder aangehaalde citaten van de geïnterviewde docenten en teamleiders.

4.4 Korte samenvatting

In dit hoofdstuk is ingegaan op de drijfveren, doelen, professionele oriëntaties en taken van docenten in mbo niveau 1 of niveau 2. Ook is geïnventariseerd welke kwaliteiten en vaardigheden een docent in mbo niveau 1 of 2 in huis moet hebben om een *goede* docent te zijn, in de perceptie van de respondenten. Uit de survey blijkt dat affiniteit met de doelgroep voor 65% van de respondenten de belangrijkste drijfveer is om voor het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2 te kiezen. Van de docenten niveau 1 zegt 71% bewust voor het

docentschap in mbo niveau 1 te hebben gekozen, 59% van de docenten niveau 2 zegt een bewuste keuze voor het docentschap in niveau 2 te hebben gemaakt.

De doelen die docenten zich stellen, worden bepaald door hun opvatting waar onderwijs toe moet dienen. Deze opvatting vertaalt zich in een professionele oriëntatie van docenten. Er kunnen drie professionele oriëntaties worden onderscheiden: 'didacticus', 'leermeester' en 'pedagoog'. Uit de survey komt naar voren dat docenten niveau 1 zich het sterkst herkennen in de oriëntatie 'pedagoog' en docenten niveau 2 in de oriëntatie 'leermeester'. De meeste geïnterviewde docenten zien in zichzelf een combinatie van 'pedagoog' en 'leermeester'. De geïnterviewde teamleiders vinden een mix van oriëntaties in het docententeam belangrijk, maar letten bij de werving van nieuwe docenten op mbo niveau 1 of niveau 2 niet zozeer op de professionele oriëntatie van een docent, maar op affiniteit met de doelgroep en op competenties. Opgemerkt wordt dat voor de docententeams op mbo niveau 1 of 2 met name docenten die onderwijs kunnen ontwikkelen moeilijk te vinden zijn.

Respondenten noemen als meest geliefde docenttaken: 'leerlingbegeleiding', 'lesgevende taken' en 'stage/bpv-contacten'. Als de minst geliefde docenttaken noemen de respondenten 'intern overleg' en 'administratieve taken'.

In de perceptie van de geïnterviewde docenten en teamleiders moet een goede docent niveau 1 of niveau 2 over zodanige persoonlijke kwaliteiten beschikken, dat hij zich niet snel uit het veld laat slaan en bereid is zich met veel geduld in te zetten voor de doelgroep. Daarnaast moet de docent beschikken over zeer goed ontwikkelde empathische, contactuele en communicatieve vaardigheden en kunnen putten uit een uitgebreid repertoire aan pedagogische-didactische vaardigheden.

Deel 2: Het handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2

5 De interpersoonlijke component

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe docenten in mbo niveau 1 of 2 met deelnemers in deze niveaus omgaan. Na een inleiding op het begrip 'interpersoonlijke component' in paragraaf 5.1 bepreken wij in paragraaf 5.2 wat al bekend is uit eerder onderzoek. In paragraaf 5.3 beschrijven we de interpersoonlijke stijlen van docenten in mbo niveau 1 of 2. In paragraaf 5.4 gaan we in op de culturele diversiteit in de klas. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting.

5.1 Inleiding

De interpersoonlijke component van het docentschap heeft betrekking op de competentie van de docent om goed met deelnemers te kunnen omgaan. De belangrijkste aspecten in dit verband zijn betrokkenheid bij en belangstelling voor deelnemers tonen en positieve verwachtingen van hen hebben. De Wet BIO omschrijft de interpersoonlijke competentie van de docent in het middelbaar beroepsonderwijs als volgt: de docent in het middelbaar beroepsonderwijs moet ervoor zorgen dat er in groepen waarmee hij werkt een prettig leef- en werkklimaat heerst. Zo'n docent schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer in de klas en brengt een open communicatie tot stand. Hij bevordert de zelfstandigheid van de deelnemers en zoekt in zijn interactie met deelnemers een goede balans tussen leiden en begeleiden, sturen en volgen, confronteren en verzoenen, corrigeren en stimuleren.

Hieronder brengen wij diverse kenmerken van deelnemersgroepen in mbo niveau 1 of niveau 2 in beeld die van invloed zijn op hoe docenten met deelnemers in deze niveaus omgaan.

5.2 Wat weten we al?

Den Brok, Wubbels e.a. (2006) hebben gevonden dat ruim 90% van de docenten in gemêleerd samengestelde deelnemersgroepen een interpersoonlijke stijl hanteren die kan worden gekarakteriseerd als 'directief', 'gezaghebbend' of 'tolerant-gezaghebbend'. Deze interpersoonlijke stijlen zijn herkenbaar aan een hoge mate van nabijheid (contact) en invloed (macht), in vergelijking met andere interpersoonlijke stijlen. De drie interpersoonlijke stijlen worden hierna kort beschreven (bron: Brekelmans, 1989).

In deze studie gebruiken wij deze indeling in stijlen als bril om naar de resultaten van de interviews met docenten te kijken en om deze te interpreteren.

'Directief' (regels)

Docenten met een directieve stijl hebben de touwtjes duidelijk in handen. De docent en de leerlingen zijn over het algemeen taakgericht bezig. Daarbij spelen regels en procedures een belangrijke rol. Wanneer leerlingen zich niet aan de regels houden, worden zij door de docent tot de orde geroepen. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer in de lessen. De docent biedt de leerlingen vooral ondersteuning bij het leren. Voor de persoon van de leerling is de aandacht minder groot.

'Gezaghebbend' (structuur)

Docenten met een gezaghebbende stijl structureren hun lessen duidelijk, waardoor leerlingen een goed beeld hebben van wat er van hen wordt verwacht. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer in de lessen. Slechts af en toe worden leerlingen door de docent aan regels of procedures herinnerd. In het algemeen wordt er taakgericht gewerkt: de docent legt de lesstof uit en de leerlingen luisteren geboeid. De docent heeft daarbij niet alleen oog voor de prestaties van de leerlingen, maar ook voor hun behoeften en wensen.

'Tolerant-gezaghebbend' (vertrouwen)

Docenten met een tolerant-gezaghebbende stijl tonen begrip voor leerlingen en houden rekening met hun behoeften en belangen. Deze docenten combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren en er zijn geen ordeproblemen. De docent hoeft het gedrag van de leerlingen niet vaak te corrigeren of de hand te houden aan regels. Leerlingen werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les.

5.3 Werken met deelnemers

Interviews

In de interviews met docenten komen de drie onderscheiden interpersoonlijke stijlen herkenbaar naar voren. Uit de interviews kan worden afgeleid dat de meeste geïnterviewde docenten een directieve stijl of een gezaghebbende stijl hanteren; een enkele docent heeft een tolerant-gezaghebbende stijl van werken met deelnemers.

Directieve stijl

Docenten met een directieve stijl streven naar een ordelijk verloop van de lessen. Om dat te bereiken zijn er enerzijds regels die nageleefd moeten worden. Citaat van een van de docenten: *"Bij het begin van de les is het herhaling van een aantal richtlijnen: niet drinken in de klas, niet eten in de klas. Dat blijf je zeggen. Dat doen we dus drie keer en dat bedoel ik niet grappig. Die meiden gaan redelijk aan de slag, die jongens hebben meer moeite. Die moet je echt constant achter de vordden aan blijven zitten."* Anderzijds zijn er regels die hersteld moeten worden. Citaat van een andere docent: *"Als iemand tegen een ander aanloopt dan moet je zorgen dat dat weer gesust wordt en dat ze voortaan op een normale manier met elkaar in gesprek gaan. Altijd ben je aan het corrigeren, maar ook aan het zoeken van: waar kan ik een succesje voor hen eruit halen, dat ze voelen dat dat werkt."* Tegelijkertijd hebben directieve docenten veel aandacht voor ondersteuning bij het leren. Een docent illustreert dat daarbij ook de setting een rol kan spelen: *"Op het moment dat wij zeggen dat het belangrijk is dat er ook geleerd wordt, dan gaan we naar een studie- of een theorielokaal. Daar zitten de leerlingen allemaal apart aan tafels, komt het bord erbij en dan is het uitleggen van datgene waar ze op dat moment mee bezig zijn. Dan gaat het mij plezieren."*

Gezaghebbende stijl

Docenten met een gezaghebbende stijl benadrukken dat het in mbo niveau 1 en niveau 2 belangrijk is om contact te maken met de deelnemers, een goede sfeer te creëren en de lessen duidelijk te structureren. Deze docenten vinden het belangrijk om de deelnemers individuele aandacht te geven. Een van de docenten vertelt hoe dat onderdeel is van zijn dagelijkse routine: *"Ik sta meestal bij de deur om iedereen naar binnen te laten. Dan maak ik een rondje: met alle deelnemers even contact leggen en kijken of het loopt. Wie kan aan de slag en wie heeft gelijk hulp nodig? Het is belangrijk dat*

een deelnemer in niveau 1 of 2 weet van: oké, ik kom naar een les en die docent weet waar ik mee bezig ben. Je hebt een soort startmoment."

Het creëren van een goede sfeer doen de docenten door middel van instructie of een gesprek. Citaat van een van de docenten: *"Tijdens de instructie ben je ook bezig met het maken van sfeer door voorbeelden te kiezen die heel dicht bij de belevingswereld van de deelnemers liggen."* Een andere docent vult aan: *"Wat ik wel belangrijk vind, is dat er een sfeer van respect is in de klas. Dus ik laat ze samenwerken en dan is er rumoer, maar dat is rumoer waar ik me niet aan stoort. Bij sommige werkvormen gebruik ik ook YouTube en liedjes en raps, dan is het leuker."*

Maar bovenal is volgens deze docenten het bieden van een duidelijke structuur belangrijk voor deelnemers in niveau 1 of niveau 2. Een van de docenten concretiseert het als volgt: *"Altijd geef ik van te voren het doel van de dag aan. Dan vertel ik hoe laat we beginnen, wanneer het pauze is, wanneer ik ze terugverwacht na de pauze en welk einddoel we nastreven. En waar het streven niet behaald wordt, ja goed, dan ga ik het weer bijstellen. Je moet echt kleine, hapklare brokjes hebben."* Andere docenten vullen aan: *"Elke keer vertellen we bij het begin van de les wat we gaan doen en ik schrijf het ook nog een keer op het bord."* En: *"Bij mij krijgen ze aan het begin van de les een briefje met daarop wat we gaan doen en ook wat ik van ze verwacht. Ik vind het zelf ook fijn om te lezen wat ik moet doen en niet alleen te horen."*

Tolerant-gezaghebbende stijl

De docent met een tolerant-gezaghebbende stijl legt veel nadruk op het belang van het winnen van vertrouwen van de deelnemers: *"Je moet heel veel doen om het vertrouwen te winnen van een niveau 1-leerling. Wat ik het leukste vind is dat als je het vertrouwen hebt, je er veel voor terug krijgt. Er zijn leerlingen die, als ze je eenmaal in vertrouwen genomen hebben, voor je door het vuur gaan."* Hij laat zijn leerlingen ruimte voor eigen inbreng: *"Als je tegen niveau 1-leerlingen zegt: 'kies maar een film uit die je zelf graag wilt zien en schrijf daar een verslag over', dan hebben ze een film gezien die ze leuk vinden. Zij denken: dat is een makkelijke opdracht, dat doe ik wel even. Natuurlijk gaan ze dan teksten jatten van internet, maar dat haal ik er gelijk uit en ik confronteer ze ermee. Ik prijs ze altijd wel als ze dat gedaan hebben, maar dan zeg ik ook van: 'ik ben niet zo dom als je gedacht had, je zult het toch over moeten doen'. Eigenlijk vind ik het ook wel grappig, want ze hebben zoiets van: ik ben toch weer erg slim dat ik dat gedaan heb. Dan hebben ze erover nagedacht en dat vind ik op zich al goed."*

5.4 Culturele diversiteit

In een praktijkonderzoek naar etnische diversiteit in het Amsterdamse beroepsonderwijs van Meerman, Spierings e.a. (2009) komt naar voren dat individuele opvattingen van docenten bepalen hoe met een multiculturele deelnemerspopulatie wordt omgegaan. Docenten kijken bijvoorbeeld bewust naar verschillen in afkomst, of willen geen onderscheid maken. Ze tonen betrokkenheid en staan open voor alternatieve opvattingen, of blijven bewust afstandelijk. Opvattingen kunnen een krachtige rol spelen en alledaagse keuzes beïnvloeden, maar ze kunnen ook sociaal wenselijk zijn en alleen met de mond worden beleden omdat de omgeving dat vraagt. Ook hoeven opvattingen geen overeenstemming te vertonen met gedrag. Zo kan iemand ervan overtuigd zijn geen verschil te maken, terwijl in het gedrag dat wel degelijk het geval kan blijken te zijn (Helms, 1990).

Meerman, Spierings e.a. komen tot een typologische beschrijving van de opvattingen van docenten over culturele diversiteit, die volgens hen ook is op te vatten als fasen in een

ontwikkelings- en leerproces. In deze studie gebruiken wij deze indeling als bril om naar de resultaten van de interviews te kijken en deze te interpreteren.

'Geen verschil zien'

Docenten die zeggen geen verschil te zien tussen mensen van diverse afkomst zijn er niet mee bezig. Docenten die geen verschil (willen) zien, doen dat om verschillende redenen:

- a Omdat ze onverschillig zijn ten aanzien van de multiculturele samenleving en het multiculturele beroepsonderwijs. Het heeft voor hen geen prioriteit.
- b Omdat ze bewust geen verschil zien vanuit een liberale vanzelfsprekendheid: iedereen is in de westerse wereld gelijk en wordt gelijk behandeld. Verschil zien, leidt tot discriminatie.

De multiculturalisering van de samenleving wordt niet ter discussie gesteld. De gangbare routines worden tot norm verheven en van alle individuen, zowel uit de autochtone meerderheidsgroep als uit allochtone minderheidsgroepen, wordt verwacht dat zij zich aanpassen aan de heersende norm. Volgens Van der Broek (2009) is het gevolg van dit gelijkheidsstreven dat de alledaagse werkelijkheid van ongelijkheid onzichtbaar wordt en in stand blijft. In het curriculum is de multiculturalisering van de samenleving niet aan de orde; de opleiding houdt zich niet bezig met de afkomst van studenten en leerlingen.

'Reageren op problemen'

Docenten die wel verschil zien tussen mensen van diverse afkomst, maar alleen als er problemen zijn die om een oplossing vragen omdat ze het gewone onderwijsproces frustreren. In deze opvatting vraagt de gangbare praktijk soms om actief handelen, omdat bepaalde groepen, vaak van niet-westerse afkomst, de orde verstoren of een achterstand laten zien en extra geholpen moeten worden. Volgens Van Knippenberg (1989) maakt de autochtone groep docenten in zulke gevallen onderscheid tussen wij en de ander. Allochtone docenten zijn welkom op school omdat zij ervoor kunnen zorgen dat de allochtone deelnemerspopulatie herkenning vindt.

'Waarderen van en leren over verschil'

Docenten die open staan voor de multiculturele omgeving en de etnische afkomst van deelnemers en collega's waarderen en gebruiken. In deze opvatting worden de multiculturele samenleving en de multiculturele school als een gegeven beschouwd en verschillen tussen mensen als een feit. Uitgangspunt van het curriculum is dat alle studenten gelijke kansen en mogelijkheden moeten krijgen. Deelnemers die niet in de dominante cultuur zijn opgevoed, krijgen ondersteuning zodat ook zij het diploma kunnen halen. (Meerman, Spierings e.a., 2009).

Survey

In de survey hebben wij aan de respondenten gevraagd hoe groot de diversiteit is aan nationaliteiten/culturen in de klassen/groepen waarmee zij te maken hebben, uitgedrukt als het percentage allochtone deelnemers. Een allochtone deelnemer is door ons gedefinieerd als een deelnemer van wie ten minste een van de ouders in het buitenland is geboren. Afhankelijk van het geboorteland van de ouder(s) wordt onderscheid gemaakt tussen westerse allochtone herkomst en niet-westerse allochtone herkomst. Deze definitie is conform de criteria van het ministerie van OCW.

De survey bevestigt dat de betrokken docenten in mbo niveau 1 of 2 te maken hebben met een hoge mate van multiculturalisering van de deelnemerspopulatie. Twee derde van de respondenten geeft aan te werken met groepen deelnemers waarvan meer dan de helft van de deelnemers van allochtone herkomst is.

Zoals te verwachten was, is de multiculturalisering in de Randstad verder gevorderd dan buiten de Randstad. Bijna de helft van de docenten die werkzaam zijn in de Randstad heeft te maken met groepen deelnemers waarvan meer dan driekwart van de deelnemers van allochtone herkomst is. Buiten de Randstad gaat het om minder dan één op de tien docenten, zie tabel 5.1.

Tabel 5.1 Mate van multiculturalisering van de deelnemersgroepen in de onderwijsniveaus mbo 1 en 2 naar schatting van respondenten

<i>Mate van multiculturalisering</i>	<i>In de Randstad (%)</i>	<i>Buiten de Randstad (%)</i>
50% -75%	26	36
> 75%	46	7
<i>Totaal</i>	<i>72</i>	<i>43</i>

Vergelijken we de verschillende onderwijssectoren met elkaar, dan zien we de grootste mate van multiculturaliteit in de sector Economie & handel, waar 43% van de docenten te maken heeft met groepen deelnemers waarvan meer dan driekwart van de deelnemers van allochtone herkomst is. Dit is in lijn met gegevens van het CBS, die tonen dat deelnemers van niet-westerse allochtone herkomst veel vaker een economische of juridische studie kiezen, omdat deze studies over het algemeen een goed perspectief bieden op de arbeidsmarkt en veelal ook meer in aanzien zijn bij de niet-westerse gemeenschap dan een technische studie of een studie in de sector Zorg & welzijn (CBS, 2010). In de sector Zorg & welzijn werkt 16% van de betrokken docenten met groepen deelnemers waarvan driekwart van allochtone herkomst is. In deze sector komen relatief veel groepen voor waarvan de helft tot driekwart van de deelnemers van allochtone herkomst is.

Interviews

De geïnterviewde docenten vinden de multiculturalisering van de deelnemerspopulatie van het beroepsonderwijs geen *issue* (meer).

Multiculturalisering is geen issue

Vrijwel alle geïnterviewde docenten hebben te maken met deelnemersgroepen waarvan meer dan de helft van de deelnemers van niet-westerse allochtone herkomst is. De docenten noemen de groepen *'behoorlijk gemêleerd'* en geven aan dat er *'veel verschillende nationaliteiten'* in een groep voorkomen. Dat de samenstelling van de groepen zeer divers kan zijn, blijkt wel uit de opsomming van een van de docenten: *"We hebben Marokkanen, Turken, Surinamers, Kaapverdianen, deelnemers afkomstig uit de Dominicaanse Republiek, een Spanjaard en Stefan is Nederlander."*

Een andere docent geeft aan: *"Het gaat voornamelijk om Antillianen, Afrikanen en Afghanen."*

Geen verschil willen zien

De opvatting *'bewust geen verschil willen zien'* is onder de geïnterviewde docenten de overheersende opvatting. Voor sommige van de geïnterviewden is de culturele diversiteit inmiddels een vertrouwd gegeven: *"We zijn er al zo aan gewend."* Voor anderen is het een achterhaald thema: *"Ik vind ook wel eens dat we er niet teveel meer over moeten vragen en zeggen. Dan ben je misschien toch weer geneigd om verschillen aan te geven."*

Een enkele docent wil bewust geen verschil zien en maken en verwacht dat alle deelnemers zich

aanpassen aan de heersende norm: *"Deelnemers komen hier binnen in een witte organisatie; er heerst hier een witte middelklascultuur."*

Wel verschil willen zien

Onder de geïnterviewde docenten zijn er ook die wel verschil willen zien en blijk geven van de opvatting 'reageren op problemen'. Deze docenten signaleren achterstanden bij allochtone deelnemers, met name taalachterstand, die zij in het belang van de onderwijskwaliteit proberen aan te pakken: *"Die Antillianen hebben wel een taalachterstand. Maar ik kon educatie-instrumenten gebruiken om de taalachterstand een beetje te verminderen."*

5.5 Korte samenvatting

In dit hoofdstuk is ingegaan op de interpersoonlijke stijlen van docenten en op de culturele diversiteit van deelnemersgroepen in mbo niveau 1 of 2. Docenten die met gemêleerd samengestelde deelnemersgroepen werken, hanteren overwegend een interpersoonlijke stijl die gekarakteriseerd kan worden als 'directief' of 'gezaghebbend' of 'tolerant-gezaghebbend'. Uit de interviews met docenten niveau 1 en docenten niveau 2 komen met name de 'directieve' en de 'gezaghebbende' interpersoonlijke stijlen herkenbaar naar voren. Hoe docenten binnen hun interpersoonlijke stijlen omgaan met een multiculturele deelnemerspopulatie, wordt bepaald door individuele opvattingen van die docenten over culturele diversiteit. Deze opvattingen kunnen op een typologische wijze worden beschreven als: 'geen verschil zien', 'reageren op problemen' en 'waarderen van leren over verschil'. Uit de survey blijkt dat de betrokken docenten niveau 1 en docenten niveau 2 te maken hebben met een hoge mate van multiculturalisering van de deelnemerspopulatie. Twee derde van de respondenten geeft aan te werken met deelnemersgroepen waarvan meer dan de helft van de deelnemers van niet-westerse allochtone herkomst is. De geïnterviewde docenten vinden de multiculturalisering van de deelnemerspopulatie van het middelbaar beroepsonderwijs geen issue (meer). De opvatting 'geen verschil willen zien' is onder de geïnterviewde docenten de overheersende opvatting.

6 De pedagogische component

In dit hoofdstuk gaan we in op het pedagogisch handelen van docenten in mbo niveau 1 of niveau 2. Na een inleiding op het begrip 'pedagogische component' beschrijven we in paragraaf 6.2 wat hierover bekend is uit eerder onderzoek. In paragraaf 6.3 gaan we in op de pedagogische strategieën die docenten in mbo niveau 1 of 2 gebruiken. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting.

6.1 Inleiding

De pedagogische component van het docentschap heeft betrekking op de competentie van de docent om deelnemers goed te kunnen begeleiden in hun persoonlijke ontwikkeling. De belangrijkste aspecten in dit verband zijn het op de hoogte zijn van en begrip hebben voor de belevingswereld van jongeren en een veilig leerklimaat voor hen creëren. De Wet BIO omschrijft de pedagogische competentie van de docent in het middelbaar beroepsonderwijs als volgt: de docent in het middelbaar beroepsonderwijs moet de deelnemers helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden, die onder andere een goed beeld heeft van zijn ambities en mogelijkheden. Zo'n docent biedt de deelnemers in een veilige leer- en werkomgeving houvast en structuur bij de keuzes die zij moeten maken en hij bevordert dat zij zich verder kunnen ontwikkelen. Hij zorgt ervoor dat de deelnemers weten dat ze erbij horen, welkom zijn en gewaardeerd worden, op een respectvolle manier met elkaar omgaan en initiatieven kunnen nemen.

Hieronder brengen wij diverse kenmerken van docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 in beeld die van invloed zijn op hoe docenten de deelnemers pedagogisch begeleiden.

6.2 Wat weten we al?

Om onderwijsdoelen te bereiken, maken docenten gebruik van pedagogische en didactische begeleidingsstrategieën. In het algemeen is een strategie bedoeld voor de lange termijn, maar in het onderwijs worden strategieën gebruikt om langetermijn- én kortetermijndoelen te bereiken. Een strategie is een plan voor de inzet van middelen en de wegen om die doelen te bereiken. De keuze van de strategie wordt bepaald door de doelen die de docent stelt en door de moeilijkheden die de docent verwacht tegen te komen op weg naar het bereiken van die doelen. In het onderwijs kunnen twee typen strategieën worden onderscheiden: de didactische strategie en de affectieve (pedagogische) strategie. Binnen de didactische strategie maakt een docent keuzes met betrekking tot inhoud, werkvormen en gebruik van materialen. Binnen de affectieve strategie maakt een docent keuzes met betrekking tot de relatie tussen docent en student (Elliot, Kratochwill e.a., 2004).

De didactische strategie is onderdeel van de didactische component volgens de Wet BIO en komt in hoofdstuk 7 aan de orde.

6.3 Werken met deelnemers

Lesterhuis (2010) heeft praktijkonderzoek gedaan naar de specifieke competenties van docenten die lesgeven in niveau 1 of 2 van het middelbaar beroepsonderwijs. Zij concludeert dat in mbo niveau 1 of 2 de affectieve strategie van groter belang is om de korte en langetermijndoelen te behalen dan de didactische strategieën van docenten; in mbo niveau 3 of 4 is het precies andersom.

Volgens Lesterhuis is het gebruik van de affectieve strategie voor docenten in mbo niveau 1 of 2 essentieel om 'iets' te bereiken met de deelnemers. In de eerste plaats gaat het om het motiveren van de deelnemers. Voor deelnemers van mbo niveau 1 of 2 is vertrouwen in de docent, wederzijds respect en duidelijkheid over wat er van hen verwacht wordt essentieel om gemotiveerd naar school te komen en in de klas mee te werken. Bij deze deelnemers lijkt het alsof zij naar school komen voor de docent en niet voor zichzelf. Ook het meewerken in de klas gebeurt alleen wanneer zij de docent aardig vinden. De docent is dus bepalend voor de inzet van deelnemers, aldus Lesterhuis. Docenten in mbo niveau 1 of 2 investeren daarom veel tijd en energie in de affectieve strategie. Dit betekent voor docenten consequent handelen, persoonlijke interesse in de deelnemers tonen en zich niet boven, maar naast de deelnemer opstellen.

Survey

In de survey hebben wij aan de respondenten gevraagd op welke wijze(n) zij hun leerlingen pedagogisch begeleiden. In de survey komt naar voren dat naar de mening van de respondenten de meest toegepaste begeleidingsvormen in mbo niveau 1 en in mbo niveau 2 zijn:

- individuele gesprekken met deelnemers over de studievoortgang en
- individuele gesprekken over persoonlijke ontwikkelpunten.

Deze begeleidingsvormen scoren 3,4 respectievelijk 3,3 op een vijfpuntsschaal, zie tabel 6.1.

Tabel 6.1 Toegepaste begeleidingsvormen door docenten niveau 1 en docenten niveau 2 in de perceptie van respondenten

<i>Toegepaste begeleidingsvorm</i>	<i>Docenten niveau 1</i>	<i>Docenten niveau 2</i>	<i>Totaal</i>
Individueel gesprek met deelnemer over studievoortgang	3,8	3,3	3,4
Individueel gesprek met deelnemer over persoonlijke ontwikkelpunten	3,5	3,2	3,3
Mentorgesprek	3,5	3,0	3,2
Individueel gesprek met deelnemer en praktijkopleider over voortgang stage	3,2	2,8	2,9
Groepsgesprek over studieloopbaan	2,7	2,8	2,8
Gesprek met zorgcoördinator	2,8	2,6	2,7
Gesprek met externe zorgpartner(s) (bijvoorbeeld Jeugdzorg, politie)	2,9	2,1	2,3
Gesprek met ouders/verzorgers	2,7	2,2	2,3

Schaal: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

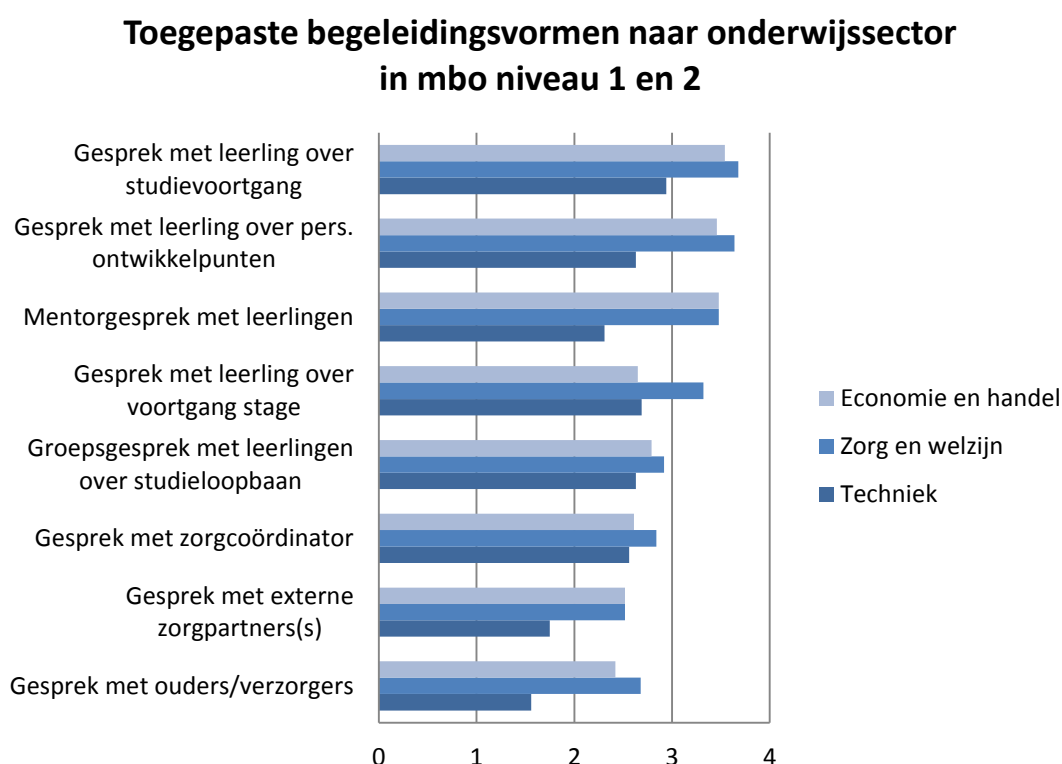
Dit betekent dat docenten in aanzienlijke tot hoge mate investeren in hun relatie met individuele deelnemers. Hoewel er niet expliciet naar is gevraagd in de survey, suggereren

deze scores dat de respondenten hun leerlingen begeleiden vanuit persoonlijke aandacht voor en interesse in de deelnemers.

Een overzicht van toegepaste begeleidingsvormen en de mate waarin ze in de perceptie van de respondenten worden toegepast, is weergegeven in tabel 6.1. De tabel laat zien dat docenten niveau 1 gemiddeld genomen iets hoger scoren op beide genoemde begeleidingsvormen dan docenten niveau 2. Dit betekent dat naar de mening van de respondenten docenten niveau 1 vaker individuele gesprekken met deelnemers over studievoortgang en over persoonlijke ontwikkelpunten voeren dan docenten niveau 2. Tabel 6.1. laat overigens een vergelijkbaar patroon zien voor beide groepen docenten.

Wanneer we de onderwijssectoren met elkaar vergelijken, zien we dat de meest toegepaste begeleidingsvorm – individueel gesprek met deelnemer over studievoortgang – in de sector Techniek verhoudingsgewijs iets lager scoort dan in de sectoren Economie & handel en Zorg & welzijn. Hetzelfde geldt voor de begeleidingsvorm individuele gesprekken met deelnemers over persoonlijke ontwikkelpunten. In de perceptie van de respondenten is in de sector Zorg en Welzijn relatief meer aandacht voor de voortgang van de stage dan in de andere twee onderwijssectoren, zie figuur 6.1.

Figuur 6.1 Overzicht van toegepaste begeleidingsvormen en de gemiddelde mate waarin zij per sector door docenten niveau 1 en docenten niveau 2 worden toegepast in de perceptie van respondenten



Schaal: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Interviews

In de interviews met docenten komt de affectieve strategie die de docenten niveau 1 of niveau 2 gebruiken herkenbaar naar voren.

Docenten: vertrouwen winnen en persoonlijke aandacht geven

Citaat van een docent niveau 1: *"Het belangrijkste om vertrouwen te winnen, is aandacht geven. Het feit dat je aandacht geeft en dat het niet gemaakt is, dat je een soort oorspronkelijkheid hebt; ik denk dat dat het allerbelangrijkste is. Deze deelnemers voelen haarfijn aan of dingen echt of niet echt zijn."*

Een andere docent niveau 1 zegt: *"Als je het vertrouwen hebt, zien ze je ook wel een beetje als een vaderfiguur, dus dan ben je ook meer met opvoeden bezig dan dat je je als pedagoog gaat gedragen. Het is een rol die mij wel ligt."*

Citaat van een docent niveau 2: *"Je moet heel flexibel zijn. Deze deelnemers halen je vaak even uit de klas om je te spreken over persoonlijke problemen. Het is helemaal verweven in de lessen. Daar ontkom je niet aan. De problemen lopen door. Het is een opmerking hier, een steuntje in de rug daar en een gesprek na de les. Als je dat niet doet, kun je geen lesgeven!"*

Teamleiders: docenten niveau 1 of niveau 2 zijn vooral sociaal bezig

De geïnterviewde teamleiders bevestigen de bevindingen van Lesterhuis over het belang van de affectieve strategie in mbo niveau 1 of 2. De teamleiders zijn van mening dat een effectief primair proces valt of staat met een goed contact tussen docent en deelnemer. Een van de teamleiders zegt: *"Ik denk dat het belangrijkste is dat de docent aandacht kan krijgen van de deelnemer en dus de verbinding kan maken. Dat er een lijntje loopt. Als je die verbinding hebt, kun je met de deelnemers praten, begeleiden, je kunt ze wat leren, er is een contact. Dat is, denk ik, het meest essentiële op niveau 1 of 2. Die verbinding kunnen maken met de doelgroep. Je merkt ook bij sommige collega's: die hebben dat gewoon van nature in zich en kunnen dat gewoon."*

Een andere teamleider verwoordt het als volgt: *"Een docent moet in eerste instantie met de doelgroep overweg kunnen. Of hij kan lesgeven, dat is eigenlijk van latere zorg. Dat klinkt een beetje cru, maar het is wel heel erg belangrijk dat ze de deelnemer kunnen aanspreken. Ja, de deelnemers op school houden, is al een kunst op zich."*

Een andere teamleider vult aan: *"Je moet als docent in mbo niveau 1 of 2 eerst een vertrouwensband met die jongens opbouwen en ze het gevoel geven dat je naast ze staat. Dat is heel belangrijk voor die gasten. Dat je niet de docent bent die boven hen staat, maar dat ze het gevoel hebben: bij jou kan ik alles kwijt. Daarom zei ik al: het is 70% sociaal bezig zijn. Daar werk je als docent aan, dat je ze vertrouwen geeft. Dat je vooral bezig bent met de dingen die goed gaan. Je moet met dit soort leerlingen ook niet denken, als om 10.00 uur de les afgelopen is, dat je rol dan klaar is. Juist in de pauze willen die gasten vaak onder vier ogen nog wel even doorpraten. Dat doen ze niet de eerste week, daar is tijd voor nodig. Dat zijn absoluut dingen die je extra moet doen ten opzichte van niveau 3 of 4. Het is een soort vaderrol die de jongens thuis vaak missen om wat voor reden dan ook."*

6.4 Korte samenvatting

In dit hoofdstuk is ingegaan op de affectieve (pedagogische) strategie, waarin docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 veel tijd en energie investeren. Daarbij draait het om het

motiveren van de deelnemers, het opbouwen van een vertrouwensband door het tonen van persoonlijke interesse in de deelnemers en het geven van vertrouwen door vooral bezig te zijn met die dingen die goed gaan. De survey bevestigt dat de betrokken docenten niveau 1 en docenten niveau 2 in aanzienlijke tot hoge mate investeren in hun relatie met individuele deelnemers. Ook in de interviews met docenten wordt opgemerkt dat het geven van aandacht het allerbelangrijkste is om het vertrouwen van de deelnemer te winnen. Dit is essentieel om met de doelgroep te kunnen werken. De geïnterviewde teamleiders zijn van mening dat een effectief primair proces in mbo niveau 1 of 2 staat of valt met een goed contact tussen docent en deelnemer.

7 De vakinhoudelijke en didactische component

In dit hoofdstuk gaan we in op het didactisch handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2. Na een inleiding op het begrip 'didactische component' beschrijven we in paragraaf 7.2 wat hierover bekend is uit eerder onderzoek. In paragraaf 7.3 gaan we in op de didactische strategieën die in het primaire proces in mbo niveau 1 of 2 worden toegepast. In paragraaf 7.4 zoomen we in op maatwerk in het primaire proces. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting.

7.1 Inleiding

De docent in het middelbaar beroepsonderwijs moet de deelnemers helpen zich de leerinhouden van een bepaald vak of beroep eigen te maken en vertrouwd te raken met de manier waarop die in het dagelijkse leven en in het werk gebruikt worden. Ook helpt hij de deelnemers zicht te krijgen op wat zij in de samenleving en in het werkveld kunnen verwachten. Zo'n docent creëert een krachtige leeromgeving, onder andere door het leren in verband te brengen met realistische en relevante toepassingen van kennis in beroep en maatschappij. Hij stemt de leerinhouden en zijn gedrag af op de deelnemers en houdt rekening met individuele verschillen en motiveert deelnemers voor hun leer- en werktaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden (Wet BIO).

7.2 Wat weten we al?

In recente jaren is discussie ontstaan over de effectiviteit van de vakinhoudelijke en didactische vormgeving in het middelbaar beroepsonderwijs. Docenten zouden teveel aandacht besteden aan het ontwikkelen van vaardigheden en te weinig aandacht aan de opbouw van een degelijke kennisbasis. Inmiddels is uit onderzoek duidelijk geworden dat de ontwikkeling van vakkennis en vaardigheden essentiële onderdelen vormen van een beroepsopleiding (Fransen, 2007; Glauvé, Van den Berg e.a., 2011).

Met de invoering van de WEB – dus de opgave tot concrete uitwerking van de drievoudige kwalificering – en de invoering van de beroepsgerichte kwalificatiestructuur is gekaderd 'wat' gedaan moet worden (de opleidingsdoelen), maar niet 'hoe' dat moet gebeuren (de weg waarlangs die doelen gerealiseerd worden). Binnen de wettelijke kaders kan het primaire proces op verschillende manieren worden ingevuld.

De didactische strategieën van docenten in mbo niveau 1 of 2 blijken slechts gradueel te verschillen van die van docenten in mbo niveau 3 of 4. De verschillen in didactische strategieën hangen samen met het beperktere concentratievermogen en de leerstijl van de deelnemers in de lagere mbo-niveaus: het cognitief vermogen. De keuzes die docenten niveau 1 en docenten niveau 2 maken binnen de didactische strategie leiden niet zozeer tot andere werkvormen, maar wel tot meer variatie in werkvormen, meer afwisseling in opdrachten en korter durende opdrachten, meer herhaling van thema's, een groter belang van voorbeelden en het belang van het aansluiten bij wat er speelt bij de deelnemers.

Uit praktijkonderzoek blijkt dat een docent bij zijn keuzes in wat hij doet en hoe hij dat doet het hoofd moeten bieden aan diverse spanningsvelden en dilemma's:

- Het dilemma tussen 'geheel en delen': docenten moeten ervoor zorgen dat allerlei activiteiten en (deel)handelingen betekenisvolle samenstellende delen worden die onderdeel vormen van een groter integrerend kader: het beroep en een beroepsidentiteit (Van den Berg en De Bruijn, 2009).
 - Het spanningsveld tussen 'het individu en de groep': docenten moeten individuele deelnemers kunnen bedienen en hun onderwijs gedifferentieerd kunnen organiseren naast het bieden van groepsgewijs onderwijs, dat noodzakelijk is om bepaalde sociale en communicatieve competenties te kunnen ontwikkelen (Van den Berg, et al., 2004).
 - Het spanningsveld tussen 'steun bieden en zelfsturing': zelfsturing is in het beroepsonderwijs zowel doel (opleiden van deelnemers tot zelfstandig beroepsbeoefenaren) als middel (ontwikkeling van leercompetenties). Steun bieden is nodig omdat het (zelfstandig) leren leren in veel gevallen nog ontwikkeld moet worden (Van den Berg en De Bruijn, 2009).
- Het dilemma tussen 'breed en praktijkgericht': docenten willen deelnemers breed opleiden en tegelijkertijd de deelnemers zoveel mogelijk laten leren aan en van de beroepspraktijk (Huisman & Onstenk, 2007).

In een review op basis van onderzoek dat is gedaan naar wat de specifieke behoeften, wensen, mogelijkheden en kenmerken van de deelnemers in het mbo, komen Van den Berg en De Bruijn (2009) tot inzichten die betekenis hebben voor de (vak)inhoudelijke en didactische keuzes van docenten:

- Voor deelnemers op de lagere mbo-niveaus blijven beproefde manieren van begeleiding (sturing en structuur) hun betekenis houden.
- Deelnemers zijn positief over nieuwe aanpakken als wordt gekeken naar motivatie, betrokkenheid en tevredenheid.
- Competentiegericht beroepsonderwijs kan alleen succesvol zijn als maatwerk centraal staat.
- Het is zinvol onderscheid te maken in het handelen van docenten op de verschillende kwalificatieniveaus.
- Deelnemers verschillen in hun leeropvatting; sommigen geven de voorkeur aan actief en zelfgestuurd leren terwijl anderen een voorkeur hebben voor reproductie en voor een aanpak die meer door de docenten wordt gestructureerd; actief en reflectief leren is niet hun eerste keus.
- Deelnemers hebben verschillende behoeften; sommigen leren het best door te doen, anderen willen eerst begrippen en inzicht verwerven. Bovendien loopt de zone van naaste ontwikkeling die van belang is om als aangrijpingspunt te nemen om te komen tot leren, erg uiteen bij de verschillende deelnemers.

Ter illustratie is in tabel 7.1 een aantal kenmerkende verschillen tussen de deelnemers op de onderscheiden kwalificatieniveaus weergegeven. Gekeken is naar hun manier van leren en informatie verwerken en naar hun werk- en beroepsbeeld.

Tabel 7.1 Verschillen tussen de deelnemers aan mbo-opleidingen op de verschillende onderwijsniveaus voor wat betreft hun manier van leren en informatie verwerken en hun werk- en beroepsbeeld

<i>Aspect</i>	<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	<i>Niveau 4</i>
Leren en informatie verwerken	Moeite met zelfstandig werken	Moeite met zelfstandig werken	Iets minder moeite met zelfstandig werken	Meer vermogen tot zelfstandig werken
	Weinig kritisch t.a.v. informatiebronnen	Weinig kritisch t.a.v. informatiebronnen	Kritischer t.a.v. informatiebronnen	Kritischer t.a.v. informatiebronnen
	Grote behoefte aan duidelijkheid	Grote behoefte aan duidelijkheid	Behoefte aan duidelijkheid	Behoefte aan duidelijkheid
	Onrealistisch vertrouwen in eigen vermogen om informatie te verwerken	Onrealistisch vertrouwen in eigen vermogen om informatie te verwerken	Kritischer over eigen vermogen tot informatieverwerking	Kritischer over eigen vermogen tot informatieverwerking
	Stellen weinig eisen aan docenten en praktijkopleiders	Stellen weinig eisen aan docenten en praktijkopleiders	Stellen eisen aan docenten en praktijkopleiders	Stellen eisen aan docenten en praktijkopleiders
Werk- en beroepsbeeld	Hechten aan status	Hechten minder aan status, meer authenticiteit	Hechten aan authenticiteit, uitdaging, afwisseling, sociale contacten	Hechten aan authenticiteit, uitdaging, afwisseling, sociale contacten
	Weinig zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden	Redelijk zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden	Zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden	Zicht op eigen capaciteiten en mogelijkheden zonder overschatting
		Persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis	Persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis	Persoonlijkheid op arbeidsmarkt belangrijker dan kennis

Bron: Groeneveld en Van Steensel, 2009

7.3 Werken met deelnemers

7.3.1 Didactische werkvormen

Docenten in opleiding leren om hun lessen vorm te geven volgens het didactisch analytisch model (DA-model genoemd). Het DA-model beschrijft in vier stadia een geslaagde les, waarin de docent de nadruk legt op de kennisoverdracht (lesdoel) en het controleren of de leerlingen geleerd hebben wat zij moesten leren (beoogde lesdoelen).

De stadia zijn:

- 1 lesstof: het in de les te behandelen onderwerp;
- 2 beginsituatie van de leerlingen (bijvoorbeeld voorkennis);
- 3 lesuitvoering: leeractiviteiten en werkvormen;
- 4 evaluatie: controleren door de docent of hij zijn lesdoelen heeft bereikt.

Het principe van het DA-model is dat alle leerinhouden en leeractiviteiten voor een les bewuste keuzes zijn van de docent. Deze keuzes maakt de docent door het DA-model telkens te doorlopen, ongeacht het leertheoretisch perspectief van waaruit hij werkt.

Survey

In de survey hebben wij aan de respondenten gevraagd welke didactische werkvormen zij het meest toepassen in hun lessen. Zij konden daarbij een keuze maken uit twee activerende werkvormen – ‘illustratieve demonstratie’ en ‘ontdekkend leren’ – en twee gespreksvormen: ‘vraaggericht kennis aanreiken’ en ‘reflecteren op gekozen oplossingsstrategieën’. Respondenten konden zelf ook andere werkvormen aangeven.

Uit de survey blijkt dat naar de mening van de respondenten de activerende werkvormen het meeste worden toegepast door de docenten in mbo niveau 1 of niveau 2: ‘ontdekkend leren’ scoort 46% en ‘illustratieve demonstratie’ scoort 22%. De twee gespreksvormen worden in de perceptie van de respondenten minder vaak toegepast: ‘vraaggericht kennis aanreiken’ scoort 18% en ‘reflecteren op gekozen oplossingsstrategieën’ scoort 9%, zie figuur 7.1.

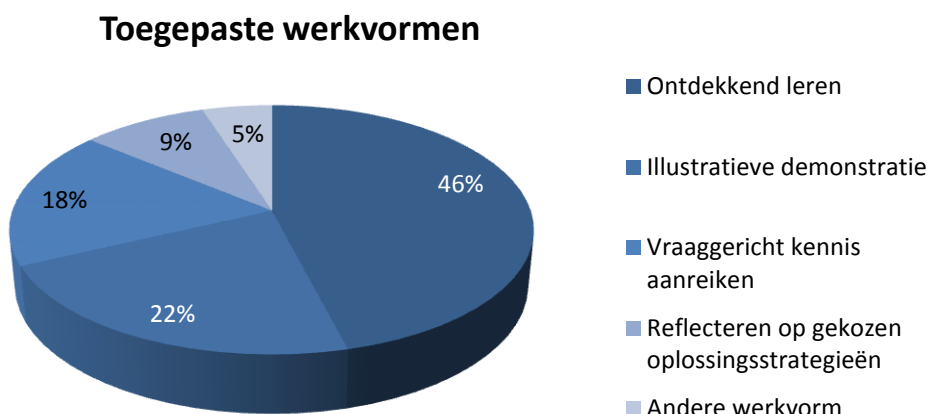
Bij ‘ontdekkend leren’ wordt de leerinhoud die de leerling moet leren niet in zijn volledig, uitgewerkte vorm aangeboden, maar moet deze zelfstandig gevonden worden. Hierdoor wordt de nieuwsgierigheid van de leerling opgewekt en de zelfwerkzaamheid en motivatie verhoogd.

Bij ‘illustratieve demonstratie’ maakt de docent de abstracte informatie concreet door middel van een video of film, geeft zelf een demonstratie om de leerstof duidelijker te maken of demonstreert het practicum dat de leerlingen later zelf gaan uitvoeren. De docent kan eventueel resultaat laten zien, zodat de leerlingen weten wat ze van het practicum kunnen verwachten. ‘Ontdekkend leren’ en ‘illustratieve demonstratie’ zijn werkvormen die passen in de didactische strategie om leerlingen zelfstandig te laten werken.

Bij ‘vraaggericht kennis aanreiken’ bepaalt de docent het onderwerp, geeft daarover alleen de hoogst nodige informatie en stelt vervolgens vragen aan de leerlingen die met name de kern van de leerstof raken om de leerlingen zelf gericht over het onderwerp te laten nadenken.

Bij ‘reflecteren op gekozen oplossingsstrategieën’ vraagt de docent achteraf hoe leerlingen het behandelde probleem hebben aangepakt. Deze werkvorm stelt de docent in staat om te controleren of hij zijn lesdoelen heeft bereikt. Wanneer meerdere leerlingen aan het woord komen, kunnen verschillende leer- en oplossingsstrategieën aan de orde worden gesteld. ‘Vraaggericht kennis aanreiken’ en ‘reflecteren op gekozen oplossingsstrategieën’ zijn werkvormen die passen in de didactische strategie van coaching: helpen met vragen in plaats van antwoorden.

Figuur 7.1 Didactische werkvormen die respondenten in hun perceptie het meest toepassen in hun lessen



Ook als we de resultaten van de docenten niveau 1 en de docenten niveau 2 apart bezien – weergegeven in tabel 7.2 – dan zien we opnieuw hetzelfde patroon: de activerende werkvormen, waarbij leerlingen zelfstandig informatie opzoeken en verwerken, lijken het meest te worden toegepast. Dit is een opvallend resultaat: uit eerder onderzoek is gebleken dat deelnemers op mbo niveau 1 of 2 moeite hebben met zelfstandig werken.

Tabel 7.2 Toegepaste werkvormen door docenten niveau 1 en docenten niveau 2 naar schatting van respondenten

<i>Toegepaste werkvorm</i>	<i>Docenten niveau 1 (%)</i>	<i>Docenten niveau 2 (%)</i>	<i>Totaal (%)</i>
Ontdekkend leren/zelfstandig kennis en informatie laten opzoeken	50	45	46
Illustratieve demonstratie/voordoen	15	26	22
Vraaggericht kennis aanreiken	20	17	18
Reflecteren op gekozen oplossingsstrategieën	10	9	9
Andere werkvorm	5	4	5
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Vergelijken we de verschillende onderwijssectoren met elkaar, dan zien we in elke onderwijssector hetzelfde patroon van relatief meer activerende werkvormen en relatief minder gespreksvormen. In de sector Economie & handel lijkt verhoudingsgewijs iets vaker te worden gekozen voor 'reflecteren op gekozen oplossingsstrategieën' en minder voor 'vraaggericht kennis aanreiken'.

Interviews

Uit de vraaggesprekken met docenten komen de didactische strategieën die de docenten niveau 1 of niveau 2 gebruiken herkenbaar naar voren.

Kleine stapjes en veel herhalen

Citaat van een docent niveau 1: *"Er zit didactisch een heel groot verschil tussen lesgeven op niveau 1 of op niveau 3 of hoger. Je moet je woordkeus aanpassen en de snelheid waarmee je dingen uitlegt. Bij gymnasiasten kun je zeggen: 'hup, stap 1, stap 2, stap 3, daarmee ga je aan de slag'. In niveau 1 is het: stap 1, stap 1.1, stap 1.2, stap 1.3. Dat zijn sowieso dingen die je continu met deze doelgroep moet doen. Anders snappen ze er geen pepernoot van. Inderdaad: kleine stukjes en dan weer terug en dan weer herhalen, herhalen, herhalen."*

Een andere docent niveau 1 voegt eraan toe: *"Met rekenen merk je dat heel sterk. Deelnemers met een IQ van 75 kunnen de tafel van 10 leren, maar de volgende dag zijn ze het weer kwijt. Ze zullen steeds moeten blijven oefenen en herhalen. Dat gaat ervoor zorgen dat ze het mettertijd wel gaan leren."*

Een docent niveau 2 schetst een vergelijkbaar beeld: *"Deelnemers op niveau 2 gaan niet zelfstandig aan het werk als je ze een opdracht geeft. Je legt iets uit en daarvan weet je dan eigenlijk bij voorbaat al dat een deel het niet begrijpt. Je legt het nog een keer uit en dan nog een keer. Deelnemers op niveau 2 zijn altijd aan het herhalen en wat je de ene dag hebt gezegd, mag je de andere dag ook nog een keer herhalen. Je blijft ze, en dat is misschien opvoedkundig, toch achter de broek aan zitten."*

Zelfstandig werken

Anderzijds bevestigen de geïnterviewde docenten dat zij de deelnemers in mbo niveau 1 of 2 in hoofdzaak zelfstandig laten werken. Dit lukt echter niet zonder slag of stoot, zo blijkt uit de interviews. Het vergt naar zeggen van de docenten een creatieve inzet van hun didactische repertoire om de deelnemers te binden, te motiveren, duidelijke uitleg te geven en doelen te stellen.

Een docent niveau 1 illustreert: *"Ja, je moet creatief zijn hoe je dingen aanpakt. Ik had vorige week een meisje dat steeds met haar BlackBerry onder de tafel zat. Dit meisje heeft heel veel moeite om op gang te komen. Toch een beetje faalangst. Dan stel je op een gegeven ogenblik: vandaag wil ik hebben dat je in ieder geval één bladzijde rekenen gaat doen. Dan maak je gewoon twee sommen en dan roep je even. Zo langzaam opbouwen."*

Citaat van een andere docent niveau 1: *"Als ik kijk naar het programma wat wij moeten gebruiken voor Nederlands, maar ook voor rekenen, wordt het steeds abstracter en is het wel de kunst om toch die vertaalslag iedere keer te maken naar de praktijk. Naar het hier en nu en naar de belevingswereld van de deelnemer. Dat is heel belangrijk."*

7.4 Maatwerk

Hiervoor is al eerder gezegd: competentiegericht beroepsonderwijs kan alleen succesvol zijn als maatwerk centraal staat, gezien de verschillen tussen deelnemers aan het beroepsonderwijs en de verschillen in beoogde uitkomsten van opleidingstrajecten. Dit geldt zeker in mbo niveau 1 of 2. Maatwerk is leerlinggestuurd onderwijs.

Interviews

Uit de interviews met docenten komt naar voren dat maatwerk in mbo niveau 1 breed wordt toegepast, maar dat maatwerk in mbo niveau 2 lastiger is te realiseren, vooral door de grote(re) groepen in niveau 2.

Docenten niveau 1: deelnemers werken in eigen tempo

De geïnterviewde docenten niveau 1 zeggen dat zij in het primaire proces veel maatwerk toepassen. Deelnemers krijgen dan een eigen maatwerktraject, indien nodig met eigen lesstof en op het eigen niveau. Het individuele traject is aangepast aan wat de deelnemer heeft gedaan en nog moet doen. Om vast te stellen waar een deelnemer zit qua leerstof en niveau, wordt bij binnenkomst een nulmeting gedaan. Volgens de geïnterviewde docenten lukt het om alle deelnemers op niveau 1 grotendeels individueel en in eigen tempo te laten werken.

Een docent niveau 1 zegt hierover: *"Je moet proberen erachter te komen waar een deelnemer staat, zodat je het ook goed inschat om die stof aan te bieden, waar een uitdaging in zit. Een deelnemer die onder zijn niveau zit te werken, raakt gedemotiveerd."*

Continuïteit en structuur zijn belangrijk

Maatwerktrajecten zijn niet alleen lastig voor de roostermaker; ze hebben als nadeel dat de continuïteit van doorstroom niet meer is gegarandeerd. Continuïteit geeft duidelijkheid en structuur en dat is waar deelnemers op niveau 1, maar ook deelnemers op niveau 2, goed op gedijen.

Een docent niveau 1 licht toe: *"Een deelnemer kan hier binnen een half jaar een aka-diploma op zak hebben. Maar het is heel belangrijk wat daarna komt. Je ziet bij onze deelnemers dat het heel moeilijk voor hen is als ze geen vervolg zien en niet direct succes hebben. Dan verliezen ze de moed als ze eerder uitstromen. Dat zijn onze frustraties. We hebben nu een leerling die stroomt uit, maar die weet dat hij meteen op bbl niveau 2 Zorghelpende kan beginnen. Daar is hij aangenomen door de instelling. Dat is een fijne combinatie. Hij is versneld klaar en mag ook nog eens precies op maat de volgende maand vervolgen."*

Docenten niveau 2: differentiëren is moeilijk

In mbo niveau 2 werken deelnemers ook wel individueel, maar de geïnterviewde docenten niveau 2 geven aan dat er ook altijd groepsopdrachten zijn, die het merendeel van de groep aan zou moeten kunnen. Maatwerk in niveau 2 betekent dat docenten moeten kunnen differentiëren. In de woorden van een van de docenten: *"een eigen programmaatje kunnen maken voor een deelnemer indien nodig."*

Kunnen differentiëren is geen gemakkelijke opgave, zo geeft een van de docenten niveau 2 toe: *"Nee, differentiëren lukt niet zoals we zouden willen. We doen heel erg ons best. Het kan zijn dat een klas in twee niveaus les krijgt in bijvoorbeeld Nederlands, maar dat is op zich al heel moeilijk. Daar hebben we de faciliteiten niet voor. Daar zijn de groepen te groot voor. En de bandbreedte in niveaoverschillen in die klassen is heel groot als ze binnenkomen."*

Teamleiders: programma is rode draad, route kan verschillen

De geïnterviewde teamleiders onderstrepen dat maatwerk centraal staat en dat de docenten in mbo niveau 1 en 2 veel moeite doen om deelnemers passende opdrachten te laten maken: *"Er is natuurlijk wel een programma, maar dat is een soort basis, een leidraad en daar wordt van afgeweken, want de ene deelnemer volgt de ene route en de andere deelnemer volgt een andere route. Het programma is een rode draad waar ze mee werken en elke opdracht moet aan eisen voldoen, maar die route kan echt heel anders zijn."*

7.5 Korte samenvatting

In dit hoofdstuk is ingegaan op de didactische strategieën van docenten en op maatwerk in het primaire proces in mbo niveau 1 of niveau 2.

De didactische strategieën van docenten in mbo niveau 1 of 2 blijken slechts gradueel te verschillen van die van docenten in mbo niveau 3 of 4. Docenten niveau 1 en docenten niveau 2 gebruiken niet zozeer andere werkvormen, maar kiezen wel voor meer variatie in werkvormen, meer afwisseling in opdrachten en korter durende opdrachten, meer herhaling van thema's en voorbeelden die goed aansluiten bij de belevingswereld van de doelgroep. De keuzes zijn afgestemd op het beperktere cognitief vermogen, de kortere spanningsboog en de leerstijl van de deelnemers. Uit de survey blijkt dat de activerende werkvorm 'ontdekkend leren', ofwel deelnemers zelfstandig kennis en informatie laten opzoeken, de meest toegepaste werkvorm is door zowel docenten niveau 1 als docenten niveau 2. Dit is een opvallende uitkomst: uit eerder onderzoek is gebleken dat deelnemers op mbo niveau 1 of 2 moeite hebben met zelfstandig werken. In de interviews nuanceren de geïnterviewde docenten het zelfstandig werken door deelnemers in mbo niveau 1 of niveau 2. Het vergt naar zeggen van de docenten een creatieve inzet van hun didactisch repertoire en veel geduld om de deelnemers te binden en te motiveren aan de slag te gaan, dingen in kleine stapjes uit te leggen en veel, heel veel herhalen.

Zelfstandig werken kan alleen succesvol zijn als maatwerk centraal staat. Uit de interviews met docenten komt naar voren dat maatwerk in mbo niveau 1 breed wordt toegepast, maar dat maatwerk in mbo niveau 2 lastiger te realiseren is. De geïnterviewde docenten geven aan dat maatwerk in niveau 1 betekent dat iedere deelnemer een eigen maatwerktraject krijgt en in eigen tempo kan werken. Maatwerk in niveau 2 betekent dat docenten moeten kunnen differentiëren. Door de grote deelnemersgroepen in niveau 2 en de grote onderlinge niveauverschillen tussen deelnemers in die groepen blijkt differentiëren voor docenten niveau 2 een lastige opgave.

Deel 3: Organisatie

8 De organisatorische component

In dit hoofdstuk gaan we in op de organisatorische context van het handelen van docenten in mbo niveau 1 of 2. Na een inleiding op het begrip 'organisatorische component' beschrijven we in paragraaf 8.2 wat hierover bekend is uit eerder onderzoek. In paragraaf 8.3 gaan we in op enkele relevante structuurcondities: de samenwerking binnen het team, de taakverdeling binnen het team, de regelruimte van docenten en de professionalisering van docenten. In paragraaf 8.4 gaan we in op enkele cultuurcondities en in paragraaf 8.5 komen leiderschapscondities aan de orde. We sluiten het hoofdstuk af met een korte samenvatting.

8.1 Inleiding

De docent in het middelbaar beroepsonderwijs draagt zorg voor organisatorische zaken die samenhangen met zijn onderwijs en het leerproces van de deelnemers in de school en op de leerwerkplek. Hij zorgt ervoor dat de deelnemers weten wat ze moeten of kunnen doen, hoe en met welk doel ze dat moeten of kunnen doen en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief. Hij draagt bij aan het goed functioneren van de schoolorganisatie door zijn werk goed af te stemmen op dat van zijn collega's in de school en door contacten te onderhouden met de ouders of verzorgers van de deelnemers en met collega's van (leer)bedrijven en instellingen waarmee de school samenwerkt. De docent zorgt ervoor dat hij goed communiceert. Verder werkt hij aan onderhoud en ontwikkeling van zijn professionaliteit. Zo'n docent weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn docentschap, van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat en hij heeft een goed beeld van zijn sterke en zwakke kanten (Wet BIO).

8.2 Wat weten we al?

Docenten in het middelbaar beroepsonderwijs zijn georganiseerd in onderwijsteams en in teamverband verantwoordelijk voor een samenhangend geheel van taken en processen. De hoofdtak van een onderwijsteam bestaat uit het voorbereiden en uitvoeren van directe onderwijstaken, meestal voor één of meer opleidingen of een specifieke groep deelnemers. De onderwijstaken omvatten een aantal activiteiten: planning, faciliteren van leren, beoordeling en evaluatie. Daarnaast heeft een onderwijsteam diverse organisatorische taken, die ondersteunend zijn aan de onderwijstaak van het team. Het gaat om beheertaken (organisatie en planning, projectmanagement), professionalisering van persoon en school en kwaliteitszorg (persoonlijke ontwikkeling, organisatieontwikkeling) en netwerktaken (onderhouden van interne en externe relaties).

Hiermee is het team verantwoordelijk voor het managen van zichzelf en voor de uit te voeren taken. Om dit te kunnen doen, moet een team voldoende beslis- en regelruimte (autonomie) hebben om uitvoering te kunnen geven aan de taken waarvoor het verantwoordelijk is. Met andere woorden: als een team niet voldoende ruimte krijgt om zelf invulling te geven aan het onderwijs, kan het niet aangesproken worden op de resultaten ervan. Verder dienen de beslislijnen kort te zijn, de afhankelijkheid van andere

onderwijsteams zo klein mogelijk te zijn, de dienstverlening van de ondersteunende diensten binnen de school (zoals roosteren, examenbureau, financiële administratie, personeel & organisatie) daadwerkelijk ondersteunend te zijn en moet het team beschikken over relevante competenties, informatie, middelen en beslissingsbevoegdheid (het vermogen in te grijpen), bevoegdheden en middelen om te sturen, te bewaken en bij te sturen (Tjepkema, 2002). Binnen mbo-instellingen worden op bovenstaande wijze georganiseerde onderwijsteams resultaatverantwoordelijke teams genoemd.

Inmiddels is veel onderzoek gedaan naar de condities waaronder resultaatverantwoordelijke teams slagvaardig kunnen functioneren. Hermanussen (2011) heeft deze condities in een inventariserend onderzoek in kaart gebracht, zie figuur 8.1. In deze studie gebruiken wij de indeling naar structuurcondities, cultuurcondities en stijl van leiderschap als bril om naar de resultaten van de survey en de interviews te kijken en om deze te interpreteren.

Figuur 8.1 **Conditie** **waaronder** **resultaatverantwoordelijke** **teams** **slagvaardig** **kunnen** **functioneren**

<i>Conditie</i>	<i>Functioneren van resultaatverantwoordelijke onderwijsteams</i>
<p>Structuurcondities die de samenwerking binnen het team bevorderen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mix van vakdisciplines en competenties in teamsamenstelling • Passende bevoegdheden en verantwoordelijkheden van het team • Interne afhankelijkheid m.b.t. het realiseren van teamtaken • Regelruimte voor docenten om teamtaken uit te voeren • Functioneringsgesprekken • Loopbaanbeleid/loopbaanmogelijkheden • Professionaliseringsbeleid/professionalisering van docenten • Voldoende faciliteiten in tijd en ruimte voor frequente interactie en overleg tussen teamleden • Continuïteit van het team (weinig verloop) • Korte communicatielijnen tussen management en team
<p>Cultuurcondities die de samenwerking binnen het team bevorderen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sfeer in het algemeen: wederzijds vertrouwen • Gedeelde ambities en gedeelde waarden • Collegiale waardering en respect • Onderling contact en overleg tussen teamleden • Ruimte voor docenten voor inbreng in team • Samenwerking tussen collega's • Positieve leercultuur (elkaar feedback geven) • Collectieve besluitvorming • Actieve houding van docenten m.b.t. schoolorganisatie
<p>Stijl van leiderschap die bijdraagt aan samenwerking binnen het team</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersteuning van het team door teamleiders door de benodigde voorwaarden voor zelfsturing te scheppen • Ontwikkeling van een positief leer- en werkklimaat binnen het team • Waardering van het management • Ondersteuning van het team door schoolleiding

8.3 Structuurcondities

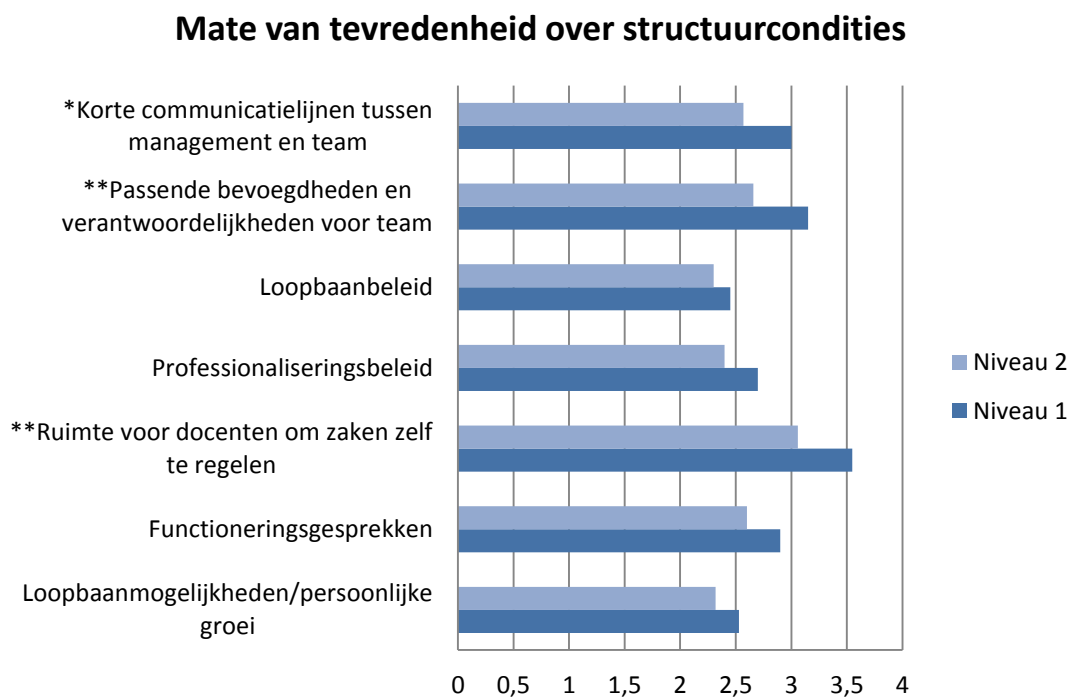
Als het om de schoolorganisatie gaat, is het van belang dat er structuren zijn die het werken en leren in teamverband faciliteren. Belangrijk is dat docenten de tijd, ruimte en gelegenheid hebben om elkaar te ontmoeten. Belangrijk is ook dat teams van docenten voldoende ruimte en bevoegdheden hebben om ideeën in de praktijk te brengen, ervaringen op te doen en collectief te leren over de onderwijspraktijk met de expliciete bedoeling de onderwijspraktijk, maar ook de eigen competenties, te verbeteren.

Figuur 8.2. geeft een overzicht van onderzochte structuurcondities en de gemiddelde mate waarin respondenten tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen schoolorganisatie. Het *overall* patroon in figuur 8.2 indiceert dat respondenten matig tot redelijk tevreden zijn over de onderzochte structuurcondities in de eigen schoolorganisatie. Ontevreden (score < 2,5) zijn respondenten over het loopbaanbeleid en de loopbaanmogelijkheden/mogelijkheden tot persoonlijke groei.

De cijfers in figuur 8.2 tonen dat docenten niveau 1 over alle onderzochte structuurcondities gemiddeld genomen meer tevreden lijken dan docenten niveau 2. De verschillen zijn significant voor wat betreft de condities 'korte communicatielijnen tussen management en team', 'bevoegdheden en verantwoordelijkheden voor het team' en 'ruimte voor docenten om zaken zelf te regelen'.

Docenten uit de Randstad zijn significant minder te spreken over het loopbaanbeleid dan docenten buiten de Randstad (gemiddelde score 2,1 versus 2,6).

Figuur 8.2 Overzicht van structuurcondities en de gemiddelde mate waarin respondenten tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen schoolorganisatie



*(T-toets, significant $p < .01$), **(T-toets, significant $p < .05$)

Schaalverdeling: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Hierna zoomen we achtereenvolgens in op de samenwerking binnen het team, de taakverdeling binnen het team, regelruimte of professionele ruimte van docenten en professionalisering van docenten.

8.3.1 Samenwerking binnen docententeams

Docenten werken in teams om doelen te realiseren die collectief handelen vereisen. In achterliggende jaren is veel onderzoek gedaan naar samenwerking in docententeams. Desondanks is er nog steeds onduidelijkheid over wat deze samenwerking precies inhoudt (Lima, 2001). In haar proefschrift naar de mate van samenwerking in docententeams concludeert Brouwer dat deze *moderate* is. De samenwerking kan eerder worden gekarakteriseerd als 'delen' (dit is een minder intensieve vorm van samenwerken) dan als 'gezamenlijk optrekken' (dit is de meest intensieve vorm van samenwerken). Volgens Brouwer is een matige samenwerking mogelijk zo slecht nog niet: te nauwe samenwerking kan leiden tot groepsdenken, terwijl weinig intensieve samenwerking voor docenten wel als voordeel onzekerheidsreductie kan hebben (Brouwer, 2011).

Survey

In de survey onder docenten van mbo niveau 1 of 2 is niet rechtstreeks gevraagd naar de samenwerking in docententeams, wel naar de belangrijkste doelen die de respondenten als docenten nastreven. Uit de survey blijkt dat de respondenten in hun perceptie behoorlijk eensgezind zijn over de belangrijkste doelen die zij als docenten nastreven:

- 59% noemt als belangrijkste doel deelnemers zo goed mogelijk toerusten op de beroepspraktijk;
- 37% noemt deelnemers begeleiden bij hun persoonlijke ontwikkeling als tweede belangrijkste doel.

De percepties van docenten niveau 1 en docenten niveau 2 over de belangrijkste doelen die in teamverband worden nagestreefd, wijken niet af van de totale respons.

Interviews

De geïnterviewde docenten geven aan dat op teamniveau zowel inhoudelijke doelen als instrumentele doelen (samenwerking) worden nagestreefd.

Inhoudelijk doel: maximale ontwikkeling van talenten van deelnemers

Uit de interviews komt naar voren dat de geïnterviewden van mening zijn dat het belangrijkste inhoudelijk doel waar docententeams op mbo niveau 1 of 2 naar streven, de maximale ontwikkeling van talenten van deelnemers is.

Citaat van een van de docenten: *"Het is een streven van onze afdeling om ervoor te zorgen dat iedere deelnemer op zijn plek komt door eruit te halen wat er in zit. Dat kan een certificaatje zijn, een vca, maar het kan ook zijn dat een leerling naar bbl kan doorstromen. We streven er uiteindelijk met zijn allen naar dat we ze aan het eind van de rit een diploma mee kunnen geven. En dat daar waar het er in zit, ook naar een startkwalificatie wordt gegaan."*

Instrumenteel doel: samenwerking binnen het docententeam

Volgens de geïnterviewde docenten zijn de belangrijkste instrumentele doelen van de docententeams op mbo niveau 1 of 2 een zo goed mogelijke samenwerking binnen het team van docenten en samenwerking tussen het docententeam en zorgverleners binnen de zorgstructuur van de instelling.

Over de samenwerking binnen het docententeam merkt een van de docenten op dat het niet gemakkelijk is om alle docenten op één lijn te krijgen: *"Het is belangrijk om te voorkomen dat er ruimte ontstaat tussen wat bij de ene docent gebeurt en wat bij de andere docent gebeurt. Het is heel belangrijk om daar één lijn in te trekken. Maar dat afstemmen blijft een hele lastige. Docenten zijn eigenwijze duvels: iedere docent heeft zijn eigen aanpak, zijn eigen manier van werken. Om dat op één lijn te krijgen en te houden, dat is niet altijd even gemakkelijk."*

Een andere docent getuigt eveneens van een moeizame samenwerking binnen het team wanneer docenten niet op één lijn zitten: *"In ons team is er niet één gedeelde visie over hoe je omgaat met oppositie van deelnemers. Iedere docent handelt op zijn manier naar eer en geweten. Je merkt dat het veel onderlinge spanningen geeft dat de aanpak niet door iedereen gedeeld wordt. Dan krijg je ook reacties van: bij de een gaat het zo en waarom bij de ander op een heel andere manier?"*

Instrumenteel doel: samenwerking tussen docententeam en zorgverleners

Bij de samenwerking tussen het docententeam en zorgverleners is het in de perceptie van de geïnterviewde docenten belangrijk om te zorgen voor een sluitende aanpak bij het lesaanbod én het zorgaanbod: *"Hulpverlening is toch een andere tak van sport en daar moet je als docent je deskundigheid in zoeken en zorgen dat de deelnemer op de juiste plek komt. Wij moeten de ogen en de oren zijn en ons afvragen: welke hulp is nu voor deze leerling van belang? Dat is een taak van het hele team."*

Teamleiders: samenwerking binnen het docententeam kan lastig zijn

Enkele geïnterviewde teamleiders bevestigen dat naar hun opvatting samenwerking tussen docenten lastig kan zijn.

Citaat van een van de teamleiders: *"Een deel van het docententeam komt van oorsprong uit het vormingswerk en een deel komt van oorsprong uit het onderwijs. Bij mensen uit het vormingswerk gaat het in de eerste plaats om het welzijn van de deelnemers. Dat vervolgens de aftekenlijst niet op orde is, dat het dossier niet op orde is, dat is voor hen minder belangrijk. Dat is echt een spanningsveld binnen het team. Dan krijg je ondermijnend gedrag en deze deelnemers zijn zo getraind: ze zien elk gaatje wat er is.*

Dus het is heel essentieel dat het team open en eerlijk naar elkaar is en goed kan samenwerken."

Citaat van een andere teamleider: *"Er is veel affiniteit tussen de docenten die hier werken en de doelgroep. Omdat ze zo betrokken zijn bij die deelnemers, verliezen ze soms even de structuur en de doelen uit het oog. Dan zie je dat ze teveel meegaan in de problematieken van de deelnemers waardoor ze uiteindelijk toch niet gediplomeerd worden. En dat is toch waar je op teamniveau naartoe werkt: 100% met diploma weg. Dat lukt natuurlijk nooit, want de uitval is enorm groot. Maar de uitval beperken, daar wordt heel veel tijd voor gebruikt om dat te realiseren."*

8.3.2 Taakverdeling binnen docententeams

Doordat docenten in teamverband werken, behoeft een individuele docent niet alle voorkomende onderwijstaken en organisatorische taken te (kunnen) vervullen. Ieder jaar opnieuw worden alle taken waarvoor het docententeam verantwoordelijk is, verdeeld over de teamleden. Hoe de taakverdeling tussen docenten onderling ook uitwerkt, alle taken vragen van de docenten dat ze over vakinhoudelijke deskundigheid beschikken. Verder vragen de taken verschillende vaardigheden. Niet elke docent zal daarbij in alles even goed zijn, zodat het belangrijk is bij de taakverdeling niet alleen rekening te houden met 'wat allemaal moet', maar ook met de affiniteit en sterke punten van docenten. De taakverdeling bepaalt zo het individueel profiel van de docent in het beroepsonderwijs en bepaalt ook de breedte van de docentfunctie. Met het van kracht worden van het Professioneel Statuut bve

(2009) is de zeggenschap over de taakverdeling bij de docenten komen te liggen, binnen de kaders die voor de gehele schoolorganisatie gelden (Groenenberg & Visser, 2011).

Zoals geregeld in artikel F5 van de cao bve komt de taakverdeling binnen docententeams tot stand door middel van gezamenlijk overleg onder leiding van de teamleider. Alle onderwijstaken en organisatorische taken komen bij wijze van spreken op een grote hoop op tafel en worden zodanig onder de teamleden verdeeld, dat uiteindelijk alle taken zijn toegewezen en alle teamleden min of meer tevreden zijn over de verdeling. In artikel 6F van de cao bve is geregeld dat de teamleider eventuele 'overblijvende' taken kan toewijzen aan leden van het team, wanneer het docententeam er in gezamenlijkheid niet uitkomt om alle taken te verdelen.

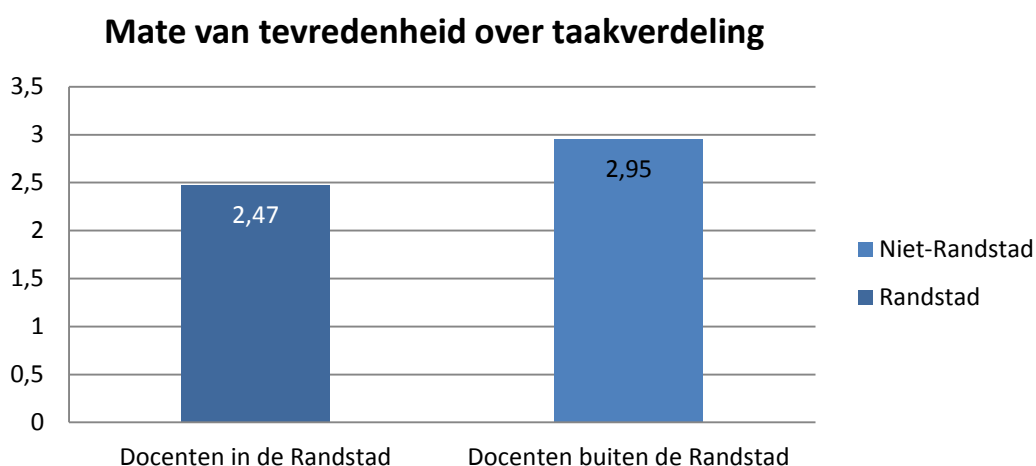
Survey

In de survey onder docenten hebben wij aan de respondenten gevraagd of zij van mening zijn dat bij de jaarlijkse taakverdeling binnen het docententeam voldoende rekening wordt gehouden met de belastbaarheid van individuele docenten. Iets meer dan de helft van de respondenten (52%) is van mening dat er voldoende rekening wordt gehouden met de individuele belastbaarheid van docenten; bijna de helft (48%) van de respondenten is hierover niet of minder tevreden.

Docenten niveau 1 lijken net iets meer tevreden over de taakverdeling in relatie tot de individuele belastbaarheid (55%) dan docenten niveau 2 (50%).

Docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad (gemiddelde score 2,95) zijn significant meer tevreden over de taakverdeling binnen het docententeam dan docenten die werkzaam zijn in de Randstad (gemiddelde score 2,47%), zie figuur 8.3.

Figuur 8.3 Gemiddelde mate van tevredenheid van respondenten over de taakverdeling binnen het docententeam, naar regio



*(T-toets, significant $p < .05$)

Schaalverdeling: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Wanneer we de resultaten uitsplitsen per onderwijssector, dan lijken vooral minder docenten techniek (38%) tevreden over de taakverdeling binnen het team. Van de docenten Economie & handel toont 62% zich tevreden over de taakverdeling binnen het team en van de docenten Zorg & welzijn is dat 52%.

Verdeling van organisatorische taken binnen docententeams

In de survey is aan de respondenten ook gevraagd of zij van mening zijn dat bij de jaarlijkse taakverdeling binnen het docententeam voldoende aandacht is voor de belastbaarheid van individuele docenten bij de verdeling van organisatorische taken.

Zo'n twee derde van de respondenten oordeelt dat er voldoende rekening wordt gehouden met de individuele belastbaarheid van docenten bij de verdeling van organisatorische taken: 65% van de docenten niveau 1 en 64% van de docenten niveau 2.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar onderwijssector geeft de helft van de docenten techniek (50%) aan tevreden te zijn over de verdeling van organisatorische taken binnen het team. Van de docenten economie en handel is dat 69% en van de docenten zorg en welzijn is dat eveneens 69%.

Relatief minder docenten die werkzaam zijn in de Randstad (63%) tonen zich tevreden over de verdeling van organisatorische taken binnen docententeams in vergelijking tot docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad (80%), zie tabel 8.1.

Tabel 8.1 Mate van tevredenheid van respondenten over de verdeling van organisatorische taken binnen het docententeam naar regio

<i>Verdeling van organisatorische taken binnen docententeam</i>	<i>Randstad (%)</i>	<i>Niet-Randstad (%)</i>
Tevreden	63	80
Niet tevreden	37	20
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Ervaren werkdruk

Desgevraagd geeft 70% van de respondenten aan werkdruk te ervaren. Het betreft vooral docenten zorg en welzijn (78%) en docenten techniek (75%) en in mindere mate docenten economie en handel (42%).

Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo niveau 1 of 2 zegt 75% van de docenten niveau 2 en 60% van de docenten niveau 1 werkdruk te ervaren.

Relatief meer docenten die werkzaam zijn in de Randstad geven aan werkdruk te ervaren (75%) dan docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad (57%), zie tabel 8.2.

Tabel 8.2 Percentage van respondenten dat werkdruk ervaart, naar regio.

<i>Ervaren werkdruk</i>	<i>Randstad (%)</i>	<i>Niet-Randstad (%)</i>
Ja	75	57
Nee	25	43
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Uit de resultaten van de survey komt naar voren dat extra aandacht vragende zorgleerlingen in de klas een belangrijke oorzaak is van de gevoelde werkdruk, maar als nog belangrijkere oorzaken worden genoemd: groeps grootte en de extra taken naast het lesgeven.

De meeste respondenten zijn van mening dat de ervaren werkdruk *niet* het resultaat is van een cultuur waarin overwerken vanzelfsprekend wordt gevonden: 60% van de respondenten is van mening dat binnen de eigen instelling géén sprake is van een overwerkcultuur. Zowel bij uitsplitsing van de resultaten naar onderwijssector als naar regio zijn de verschillen minimaal.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo niveau 1 of 2 vindt 49% van de docenten niveau 2 dat er wél sprake is van een overwerkcultuur binnen de eigen schoolorganisatie, bij de docenten niveau 1 is dat 20%, zie tabel 8.3.

Tabel 8.3 Percentage van respondenten dat vindt dat er sprake is van een overwerkcultuur binnen de eigen schoolorganisatie, naar onderwijsniveau

<i>Overwerkcultuur</i>	<i>Docenten niveau 1 (%)</i>	<i>Docenten niveau 2 (%)</i>
Ja	20	49
Nee	80	51
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Meer uren werken dan aanstellingsomvang

Wel of geen overwerkcultuur; een aanzienlijk deel van de respondenten werkt structureel meer uren dan de aanstellingsomvang. 80% van de respondenten geeft aan wekelijks, dan wel regelmatig méér uren per week te werken dan de aanstellingsomvang; 20% van de respondenten zegt nooit over te werken.

De respondenten werken gemiddeld 4,5 uren per week over. Er is echter nogal wat spreiding. In de sector Zorg & welzijn geeft 52% van de respondenten aan wekelijks over te werken: veelal gaat het om twee tot vier uur meer dan de aanstellingsomvang. In de sector Techniek zegt 35% van de respondenten wekelijks over te werken. Dat kan flink oplopen: bij een aanzienlijk deel van hen gaat het om acht uur of meer per week.

De gevonden regionale verschillen zijn als volgt: 12% van de docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad zegt nooit meer uren te werken dan de aanstellingsomvang, 42% doet dat wekelijks. Van de docenten die werkzaam zijn in de Randstad geeft 21% aan nooit meer uren te werken dan de aanstellingsomvang, 55% doet dat wekelijks.

Tabel 8.4 Percentage van respondenten dat aangeeft méér uren per week te werken dan de aanstellingsomvang, naar onderwijsniveau

<i>Werkt meer uren dan aanstellingsomvang</i>	<i>Docenten niveau 1 (%)</i>	<i>Docenten niveau 2 (%)</i>
Wekelijks	38	48
Regelmatig	41	33
Nooit	21	19
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo niveau 1 of 2 lijkt het erop dat docenten niveau 2 vaker wekelijks meer uren werken dan de aanstellingsomvang dan docenten niveau 1, zie tabel 8.4.

Interviews

De geïnterviewde docenten bevestigen dat binnen hun teams de teamtaken worden verdeeld in onderling overleg.

Draagvlak

Bij de jaarlijkse taakverdeling kunnen docenten hun interesses en affiniteit met bepaalde taken aangeven. De geïnterviewden zijn van mening dat, indien realiseerbaar, voorkeuren worden gehonoreerd. Enkele taken, zoals studieloopbaanbegeleiding en stagebegeleiding, worden veelal gekozen en toegewezen aan docenten met expertise op het betreffende terrein. Er zijn ook taken waarvoor iemand wordt aangewezen.

Citaat van een van de docenten: *"Onderwijsontwikkeling is bijvoorbeeld vaak een lastige.*

Er zijn op mbo niveau 1 of 2 niet zoveel docenten die dat echt ambiëren."

Soms wordt de taakverdeling *top-down* beïnvloed, tot groot ongenoegen van docenten: *"Afgelopen periode zijn wij als team kwaad geworden door de omstandigheid dat de slb-uren zijn gehalveerd. Zomaar, pats! Daar hebben we helemaal geen invloed op gehad! Dan voel je je als niveau 2-team een beetje miskend."*

Benutten van kwaliteiten

Welke rol spelen de geïnterviewde teamleiders bij de taakverdeling binnen het team?

Een van de teamleiders verklaart: *"Ik vind het mijn plicht als teamleider om iedereen daar op in te zetten waar hij sterk in is."*

Een andere teamleider zet juist in op draagvlak: *"Ik vind het belangrijk om, als we het hebben over hoe we de taken gaan verdelen, daar met elkaar naar te kijken. Daar waar het kan, geef ik ruimte om voorstellen te doen, misschien zelfs soms te veel."*

8.3.3 Regelruimte van docenten

Het begrip regelruimte of professionaliteit van docenten wordt gebruikt om aan te geven dat docenten in de onderwijspraktijk een bepaalde mate van zelfstandige handelingsvrijheid moeten hebben om hun vak adequaat uit te kunnen oefenen. Een professional werkt in het brandpunt van verschillende belangen. De kunst is om de professional een zodanige positie te geven dat deze enerzijds onder voldoende professionele druk staat en anderzijds voldoende handelingsvrijheden heeft om de werkzaamheden optimaal te kunnen uitvoeren. McDaniel, Neeleman e.a. (2009) lieten in een vergelijkende studie naar professionaliteit zien dat de regelruimte van docenten in het mbo groot is in vergelijking met die van andere professionals.

Survey

Uit de survey onder docenten in mbo niveau 1 of 2 blijkt dat de respondenten in redelijke mate tevreden zijn met de overdracht van bevoegdheden en verantwoordelijkheden aan het docententeam op de eigen school. Docenten niveau 1 zijn gemiddeld genomen significant meer tevreden over de bevoegdheden en verantwoordelijkheden van het team (score 3,2) dan docenten niveau 2 (score 2,7). Een score van 3,2 betekent redelijk tevreden, een score van 2,7 betekent *nét* tevreden.

Beschikbare regelruimte

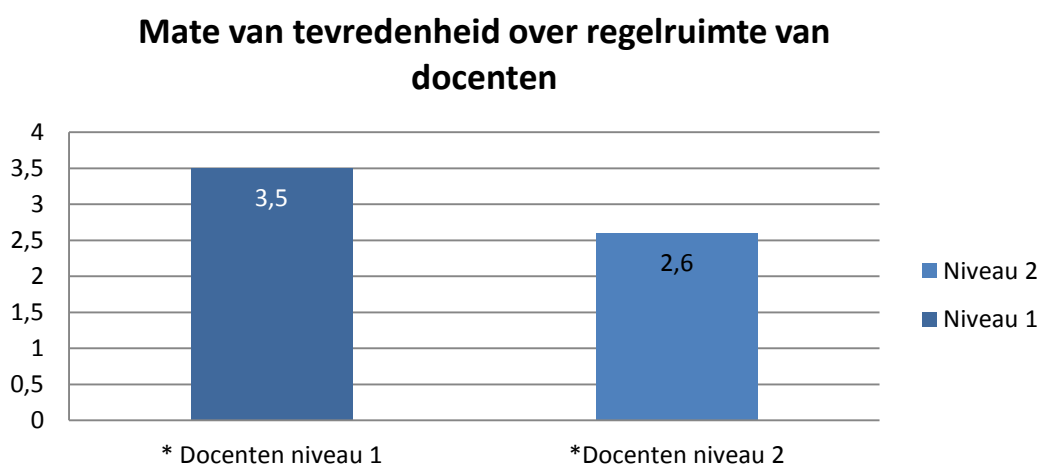
Op de vraag of respondenten naar hun mening voldoende regelruimte hebben om zelf het eigen werk in te richten, antwoordt een ruime meerderheid van 71% van de respondenten positief en geeft aan in redelijke tot zeer hoge mate over regelruimte te beschikken om het eigen werk in te richten. Deze uitkomst is in lijn met de bevindingen van McDaniel.

Tussen de onderwijssectoren zijn verschillen: 81% van de docenten economie en handel beoordeelt de regelruimte om zelf het eigen werk in te richten als voldoende, tegen 65% van de docenten zorg en welzijn en 63% van de docenten techniek. Bijna een derde van de docenten techniek geeft aan niet of nauwelijks regelruimte te ervaren.

De gevonden regionale verschillen zijn klein: 72% van de docenten die werkzaam zijn in de Randstad en 75% van de docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad is van mening dat de regelruimte om zelf het eigen werk in te richten voldoende is.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo niveau 1 of 2 oordeelt 90% van de docenten niveau 1 positief over de beschikbare regelruimte; de helft van hen geeft aan in hoge mate tot zeer hoge mate over regelruimte te beschikken om het eigen werk in te richten (gemiddelde score 3,5). Docenten niveau 2 lijken minder tevreden over de beschikbare regelruimte: 62% van hen beoordeelt de ervaren regelruimte als voldoende, 38% geeft aan niet of nauwelijks regelruimte te ervaren. De verschillen zijn significant, zie figuur 8.4.

Figuur 8.4 Gemiddelde mate van tevredenheid van respondenten over de beschikbare regelruimte van docenten, naar mbo-niveau



*(T-toets, significant $p < .05$)

Schaalverdeling: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Invloed op schoolbeleid

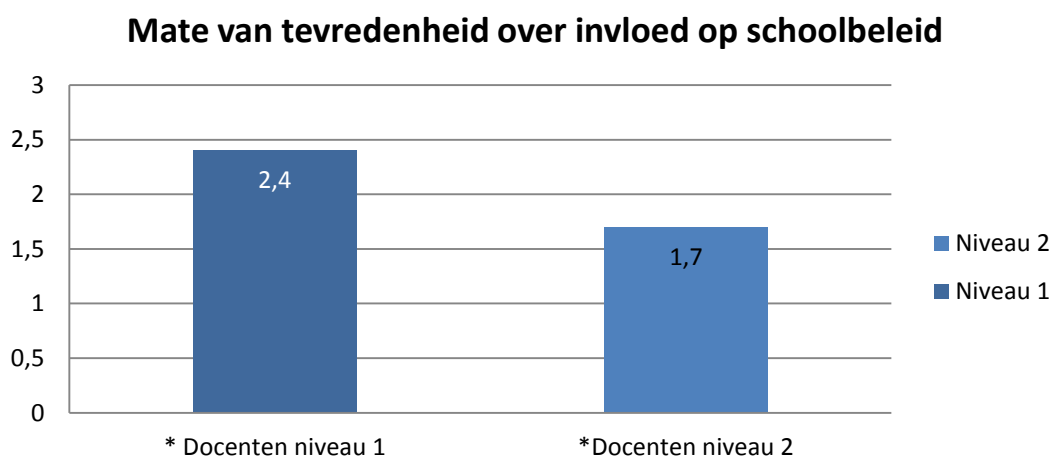
Aan de respondenten is in de survey ook gevraagd of zij naar hun mening voldoende mogelijkheden hebben om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid.

Een ruime meerderheid van 71% van de respondenten antwoordt negatief en geeft aan niet of nauwelijks tot hooguit geringe invloed uit te kunnen oefenen op het schoolbeleid.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar onderwijssector is opvallend dat de helft van de docenten techniek niet of nauwelijks mogelijkheden tot beïnvloeding van het schoolbeleid zegt te ervaren, tegen een derde van zowel de docenten zorg en welzijn als docenten economie en handel.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo-niveau geven docenten niveau 1 in meerderheid (60%) aan voldoende mogelijkheden tot beïnvloeding van het schoolbeleid te ervaren (gemiddelde score 2,4). Een grote meerderheid van de docenten niveau 2 (85%) beoordeelt de mogelijkheden om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid als onvoldoende (gemiddelde score 1,7). Dit is een significant verschil! Zie figuur 8.5.

Figuur 8.5 Gemiddelde mate van tevredenheid van respondenten over de mogelijkheden om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid, naar mbo-niveau



*(T-toets, significant $p < .05$)

Schaalverdeling: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Interviews

De geïnterviewde docenten geven zonder uitzondering aan dat zij de regelruimte om het eigen werk in te delen en vorm te geven als groot ervaren.

Door docenten ervaren regelruimte

De regelruimte van docenten is ingekaderd door het kwalificatiedossier, het lesprogramma, lesmethoden, boeken, lestabellen en rooster. Binnen deze kaders kunnen docenten in onderling overleg en in afstemming met collega-docenten, die dezelfde vakken geven, schuiven met onderdelen van het lesprogramma, hebben ze ruimte om te kunnen inspringen op iets wat actueel is, kunnen ze beslissen of aan een onderdeel drie, vijf of zes lessen worden besteed en kunnen ze naar eigen inzicht en voorkeur beslissen over de lesvorm.

Als de deelnemers aan het einde maar alle opdrachten hebben gedaan die voldoen aan de eisen.

Enkele docenten spreken expliciet uit met deze kaders goed uit de voeten te kunnen: *"Ik ben best autonoom aan het werk, alhoewel we het curriculum zo geordend hebben dat we wel weten wat er gedaan moet worden in elke groep. We hebben een jaarkalender van zeven kerntaken waarop is aangegeven: die maand starten we die kerntaak. Als je je daar enigszins aan houdt, dan heb je voor jezelf de zekerheid dat je aan alle kerntaken voldoende aandacht besteedt. Ik vind dat heel fijn. Het hoeft niet van A tot Z klaar te zijn, maar een bepaalde structuur is fijn."*

Citaat van een andere docent: *"Je weet welke onderdelen de deelnemers aan het einde van het jaar gedaan moeten hebben. Dat staat vast. Maar de weg ernaar toe staat niet vast. Dat is het mooie met die individuele roosters. Een deelnemer is bijvoorbeeld heel snel in werkwoordspelling. Als je dat ziet als docent, dan zeg je: 'Joh, jij zit spelling te doen, maar daar ben je heel goed in, sla lekker over en ga je tijd besteden aan dingen waar je minder goed in bent'."*

Een enkele docent vindt de regelruimte van docenten te beperkt: *"De indruk wordt wel gewekt dat de regelruimte van docenten groot is, maar als het erop aankomt, is het toch ineens een besluit van boven. Ik zou als docent graag meer invloed hebben op financieel gebied. Dat het docententeam een eigen budget heeft. Maar niet een budget voor de feestjes en een budget voor leermaterialen. Mogen wij onze feestjes misschien afzeggen en daar leermaterialen voor kopen? Dat soort dingen zou ik willen."*

Door teamleiders ervaren regelruimte van docenten

De geïnterviewde teamleiders noemen de individuele regelruimte van docenten groot: *"Ik denk dat docenten behoorlijk wat mogelijkheden hebben om werk in te richten naar hun eigen persoon."* Illustratief is ook deze uitspraak van een teamleider niveau 2: *"De docent weet hoe het examen eruit ziet. Hoe die docent samen met de deelnemer naar dat examen toewerkt, is de verantwoordelijkheid van de docent. Dat ligt absoluut niet vast. Maar deelnemers moeten klaar zijn op het moment van het examen."*

8.3.4 Professionalisering

Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) hebben een reviewstudie gedaan naar de professionele ontwikkeling van leraren, meer in het bijzonder naar effectieve kenmerken van professionaliseringsactiviteiten. De studie is gebaseerd op een analyse van 11 reviews en 34 studies, die gezamenlijk een uitgebreid overzicht geven van theoretisch en empirisch onderzoek in de afgelopen 25 jaar.

Professionele ontwikkeling van docenten kan betrekking hebben op het bevorderen van het primaire proces van lesgeven en leren en op het bevorderen van nieuwe secundaire rollen in school. De eerstgenoemde vorm van professionele ontwikkeling is de ontwikkeling van docenten die plaatsvindt vanaf de lerarenopleiding en de verdere opleiding in de vorm van introductieprogramma's en nascholing voor ervaren docenten. De tweede vorm van professionele ontwikkeling is de ontwikkeling van diverse functies en taken, die tegenwoordig verondersteld worden onderdeel te zijn van het werk van docenten, zoals mentor, *assessor*, *peer-coach*, onderzoeker, vernieuwer, assistent van het management.

Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop stellen in hun reviewstudie vast dat ongeveer 80% van de mbo-scholen een nascholingsplan heeft, maar dat op veel scholen nog geen sprake is van een samenhangend professionaliseringsbeleid. Ook stellen zij vast dat verreweg de meeste docenten deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten die kunnen worden gekarakteriseerd als meer traditionele vormen van nascholing, zoals studiedagen, kortlopende cursussen en trainingen en informatiebijeenkomsten. In het kader van deze paragraaf over de vakinhoudelijke en didactische component van professionele ontwikkeling, is echter niet de vorm en de plaats van de professionaliseringsactiviteiten van belang, maar de bruikbaarheid van de professionalisering voor docenten in hun dagelijks werk.

Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop concluderen dat een professionaliseringsactiviteit effectiever is wanneer de inhoud van de activiteit betrekking heeft op problemen met betrekking tot de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van deelnemers in een specifiek vak, terwijl in de Nederlandse professionaliseringscontext in de afgelopen twintig jaar meer de focus lag op algemene didactische en begeleidingsvaardigheden, waarbij vakgerelateerde aspecten als minder relevant werden beschouwd (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). In deze studie gebruiken wij de indeling naar vakgerichte en meer algemeen gerichte

professionaliseringsactiviteiten als bril om naar de resultaten van de survey en de interviews te kijken en om deze te interpreteren.

Survey

Uit de survey blijkt dat de respondenten gemiddeld genomen matig tot n t tevreden zijn over het professionaliseringsbeleid van de eigen school. De totale groep respondenten scoort 2,5 op een vijfpuntsschaal. Een score van 2,5 geeft aan dat men niet ontevreden, maar ook niet echt tevreden is.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar regio komen er aanzienlijke verschillen in tevredenheid over het professionaliseringsbeleid aan het licht. Respondenten die werkzaam zijn buiten de Randstad zijn gemiddeld genomen significant meer tevreden over het professionaliseringsbeleid van de eigen school (score 3,0; redelijk tevreden) dan de respondenten die werkzaam zijn in de Randstad (score 2,3; matig tevreden). Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo niveau 1 of 2 lijken docenten niveau 1 gemiddeld meer tevreden over het professionaliseringsbeleid (score 2,7; n t tevreden) dan docenten niveau 2 (score 2,4; matig tevreden).

Scholingsmogelijkheden

In de survey is aan de respondenten gevraagd of zij naar hun mening voldoende mogelijkheden hebben voor opleiding en scholing. Een ruime meerderheid van 71% van de respondenten antwoordt positief en oordeelt dat de opleidings- en scholingsmogelijkheden net voldoende tot ruim voldoende zijn; 25% geeft aan minder tevreden te zijn en 4% van de respondenten toont zich ontevreden.

Aan de respondenten is ook gevraagd hoeveel dagen per jaar zij naar schatting aan deskundigheidsbevordering besteden. Uit de survey blijkt dat de respondenten gemiddeld 10,5 dagen per jaar aan professionalisering besteden. Dit is minder dan de gemiddeld 13,5 dagen per jaar die docenten uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs aan professionalisering besteden (Van Cooten & Van Bergen, 2009). Het is ook minder dan 10% van de normjaartaak die volgens cao-afspraken aan professionele ontwikkeling besteed zou moeten worden.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo-niveau lijken de docenten niveau 2 relatief meer tevreden over de scholingsmogelijkheden dan de docenten niveau 1: 75% van de docenten niveau 2 beoordeelt de scholingsmogelijkheden als voldoende, tegen 58% van de docenten niveau 1, zie tabel 8.5.

Tabel 8.5 Mate van tevredenheid van respondenten over de mogelijkheden tot opleiding en scholing, naar onderwijsniveau

<i>Scholingsmogelijkheden</i>	<i>Docenten niveau 1 (%)</i>	<i>Docenten niveau 2 (%)</i>
Voldoende	58	75
Niet voldoende	42	25
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Bij uitsplitsing van de resultaten naar onderwijssector zien we het volgende beeld: 78% van de docenten zorg en welzijn beoordeelt de scholingsmogelijkheden als voldoende, tegen 73% van de docenten techniek en 62% van de docenten economie en handel.

De gevonden regionale verschillen zijn aanzienlijk: 63% van de docenten die werkzaam zijn in de Randstad beoordeelt de mogelijkheden tot opleiding en scholing als voldoende tegen 81% van de docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad, zie tabel 8.6.

Tabel 8.6 Mate van tevredenheid van respondenten over de mogelijkheden tot opleiding en scholing, naar regio

<i>Scholingsmogelijkheden</i>	<i>Randstad (%)</i>	<i>Niet-Randstad (%)</i>
Voldoende	63	81
Niet voldoende	37	19
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Vakgerichte en meer algemeen gerichte professionaliseringsactiviteiten

In de survey is aan de respondenten gevraagd aan te geven aan welke professionaliseringsactiviteiten zij het meeste behoefte hebben.

De door de respondenten meest genoemde activiteiten hebben betrekking op vakdidactiek en het leerproces:

- werken aan de (beroeps)houding van deelnemers;
- coachen van deelnemers,
- bevorderen van de sociale vaardigheden van deelnemers.

Wanneer we de resultaten van de docenten niveau 1 en de docenten niveau 2 apart bezien, dan blijkt uit de survey dat de betrokken docenten niveau 1 vooral behoefte hebben aan professionalisering met betrekking tot de vakdidactiek (werken aan de beroepshouding van deelnemers). De betrokken docenten niveau 2 hebben in de eerste plaats behoefte aan professionalisering met betrekking tot het leerproces van deelnemers in een specifiek vak (coaching).

Bij uitsplitsing van de resultaten naar onderwijssector, worden subtiele verschillen zichtbaar:

- docenten economie en handel noemen in de eerste plaats coachen van deelnemers;
- docenten zorg en welzijn noemen in de eerste plaats werken aan de (beroeps)houding van deelnemers;
- docenten techniek noemen in de eerste plaats orde houden.

Interviews

Aan de geïnterviewde docenten hebben wij gevraagd op welke wijze de professionele ontwikkeling van docenten vorm krijgt.

Collectieve en individuele scholing

Een van de geïnterviewde docenten zet uiteen dat in de jaartaak van elke docent een verplicht aantal uren professionalisering is opgenomen. Een deel van deze uren is bestemd voor collectieve scholing, een deel is bestemd voor individuele scholing. De collectieve scholing wordt veelal ingezet voor het bevorderen van nieuwe secundaire docentrollen in school en de individuele scholing voor vakinhoudelijke ontwikkeling, zo illustreren de volgende citaten van een docent en een teamleider.

Citaat docent: *"Op dit moment is er professionalisering voor de assessoren, voor degenen die moeten examineren. Ik denk dat we straks, als iedereen examinerator mag zijn en daar zijn scholing in gehad heeft, weer gaan kijken naar een ander onderdeel."*

Citaat teamleider: *"Wij hebben alle scholingsuren in een pot gestopt en daar kunnen we gezamenlijk mee scholen. Er zijn dingen waarvan we zeggen: dit doen we gezamenlijk, bijvoorbeeld professionalisering in intervisie. En er zijn ook dingen die gaan individueel, bijvoorbeeld een cursus uitdeuken voor onze garageman."*

Behoeftte aan professionalisering

Een geïnterviewde docent benadrukt het belang van de bruikbaarheid van de professionaliseringsactiviteiten voor het dagelijks werk: *"Ik zou wel wensen dat er wat meer aandacht kwam voor de didactiek, omdat de lesmethodiek zo verandert: van het ouderwetse lesboek van vroeger, de Grote Bosatlas, naar zoek het maar zelf uit op het wereldwijde web. Er is een hele nieuwe cultuur ontstaan waarin we altijd stand-by en bereikbaar zijn. Ook in lesontwikkeling met hedendaagse elementen als een smartbord zou ik me heel graag verder willen bekwamen. Ook in dat opzicht moet je lessen die je ontwikkelt zo aantrekkelijk mogelijk maken. Er is een stukje wat moet, waar een les aan moet voldoen, want daar liggen die eindnormen waar een deelnemer aan moet voldoen. Maar het moet vooral ook jongeren aanspreken. Anders kun je ontwikkelen wat je wilt, maar dan sla je de plank mis bij onze doelgroep en dan ben je ze kwijt!"*

8.4 Cultuurcondities

Een belangrijke factor voor werken en leren in teamverband in een schoolorganisatie is een krachtige en open cultuur die gericht is op leren, samenwerking en vernieuwing (Dixon, 2002; Verbiest, 2002). De cultuur in een team en in de schoolorganisatie zegt iets over de heersende normen, waarden, opvattingen en houdingen. Duidelijkheid en eensgezindheid hierover zijn belangrijke voorwaarden om als individuele docent en als docententeam te kunnen samenwerken en leren. In een dergelijke cultuur staat men open voor elkaars kwaliteiten, wordt er met respect met verschillen omgegaan, waardeert en vertrouwt men elkaar.

Survey

In de survey legden wij de respondenten zes condities van cultuur voor en vroegen op een vijfpuntsschaal aan te geven in welke mate zij op teamniveau tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen schoolorganisatie. Respondenten geven aan, in volgorde van meer naar minder, gemiddelde genomen het meest tevreden te zijn over:

- 1 sfeer in het algemeen;
- 2 ruimte voor docenten voor inbreng in team;
- 3 onderling contact tussen collega's;
- 4 samenwerking tussen collega's;
- 5 positieve leercultuur (elkaar feedback geven);
- 6 actieve houding van docenten met betrekking tot schoolorganisatie.

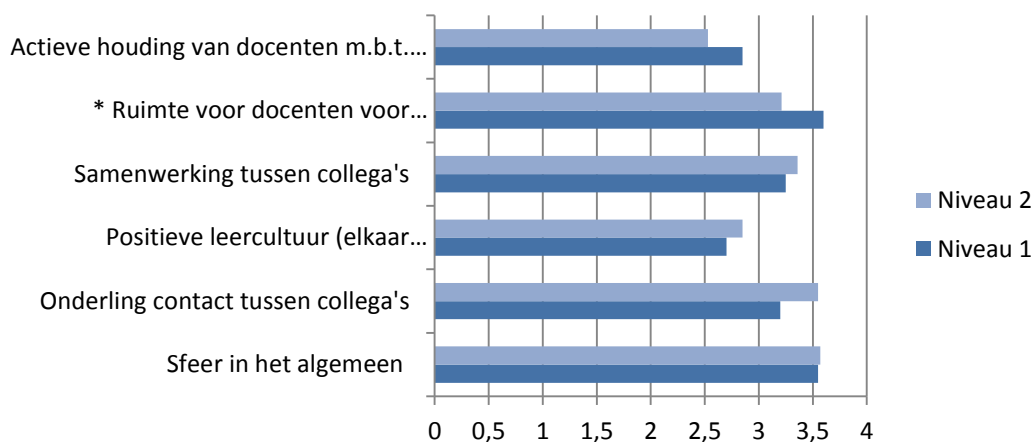
Figuur 8.6. geeft een overzicht van onderzochte cultuurcondities en de gemiddelde mate waarin respondenten tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen schoolorganisatie. Het overall patroon in figuur 8.6. indiceert dat respondenten in redelijke mate tot aanzienlijke mate tevreden zijn over de onderzochte cultuurcondities in de eigen schoolorganisatie. Ontevreden (score < 2,5) zijn respondenten over geen enkele onderzochte cultuurconditie.

Wanneer we de onderwijssectoren met elkaar vergelijken, dan valt op dat docenten economie en handel op alle onderzochte cultuurcondities hoger scoren dan docenten techniek en docenten zorg en welzijn en op vijf van de zes cultuurcondities zelfs beduidend hoger. Op basis van de gemiddelde scores kunnen we zeggen dat de docenten economie en handel in hoge mate tevreden lijken te zijn over de invulling van de cultuurcondities, waar de docenten techniek en docenten zorg en welzijn redelijk tevreden lijken te zijn.

Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo-niveau lijken docenten niveau 2 over de meeste onderzochte cultuurcondities gemiddeld genomen meer tevreden dan docenten niveau 1, behalve over de condities 'ruimte voor docenten voor inbreng in het team' en 'actieve houding van docenten met betrekking tot schoolorganisatie'. Als het gaat om de conditie 'ruimte voor inbreng in het team', dan zijn docenten niveau 1 significant meer tevreden dan docenten niveau 2, zie figuur 8.6.

Figuur 8.6 Overzicht van cultuurcondities en de gemiddelde mate waarin respondenten tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen schoolorganisatie

Mate van tevredenheid over cultuurcondities



*(T-toets, significant $p < .05$)

Schaalverdeling: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Hierna zoomen we in op stimulerende en remmende cultuurcondities, zoals waargenomen door de geïnterviewde docenten.

Interviews

Stimulerende cultuurcondities

Op de vraag welke factoren stimulerend zijn bij de vormgeving en uitvoering van het dagelijkse werk binnen het team, noemden de geïnterviewde docenten spontaan de volgende positieve cultuurcondities:

- Algemene sfeer in het team: "We kunnen elkaar de huid vol schelden en daarna een biertje drinken."
- Onderling contact tussen collega-docenten: "Wij gaan met zijn allen door één deur. Wij zijn niet heel kritisch in negatieve zin, we steunen elkaar. Er is heel veel respect voor de ander. Vanuit die houding reageren wij op elkaar."
- Samenwerking in het team: "We nemen lessen van elkaar over; daar wordt niet over gezeurd. Het is eigenlijk een vanzelfsprekendheid."
- Positieve leercultuur: "Ik vind het stimulerend en heel leuk om een deelnemer te bediscussieren vanuit allerlei verschillende zienswijzen: het is eigenlijk een stukje teamleren."
- Ondersteuning van docenten door schoolleiding: "Twee derde van de aka-deelnemers haalt een diploma. Als je weet dat het 80% overbelaste jongeren zijn en een behoorlijke gebruiksaanwijzing hebben, dan is dat behoorlijk hoor! Ook als het gaat om vroegtijdig schoolverlaten, dan zie je toch dat het afgedekt wordt. Van: 'ok, dat cijfer is zo, jullie hebben je best gedaan, er is gedaan wat

we moesten doen'. Ik merk, in ieder geval naar de buitenwacht, dat ze ons niet in twijfel trekken of zo. Dat is een van de positieve dingen."

Remmende cultuurcondities

Op de vraag welke factoren remmend werken bij de vormgeving en uitvoering van het dagelijkse werk binnen het team, noemden de geïnterviewde docenten spontaan de volgende negatieve cultuurcondities:

- Samenwerking in het team: *"Wat wel een punt is, is dat we ons niet allemaal aan onze afspraken houden. We hebben met elkaar afgesproken: als een deelnemer te laat is, komt hij niet meer het lokaal in. Dat was de afspraak. Maar vijf minuten wordt toegelaten, want vijf minuten is maar vijf minuten. Ja, dan is die afspraak glijdend. Dat is lastig."*
- Regelruimte van docenten: *"Er is heel veel onderwijsontwikkeling opgestart. Het is geïnitieerd en in handen gekomen van een beperkt groepje. Die onderwijsproducten zijn over het team uitgestort om het zo te zeggen. Dat wordt niet gedragen. Er is heel veel onderhuids verzet tegen. Als het onderwijs niet gedragen wordt, dan zal het ook niet geaccepteerd worden en zal men zich nooit een onderdeel vinden van dat traject."*
- Positieve leercultuur: *"Ik kom van buiten het onderwijs. Wat mij een beetje tegenvalt, ik denk dat het onderwijscultuur is; er is geen 360 graden feedback op elkaar. Elke docent zit in het eigen lokaal, heeft een eigen stijl. Ik ben zelf heel nieuwsgierig bijvoorbeeld wat de docenten van mij vinden. Ook feedback van de deelnemers: jongens, beoordeel mij een keer: wat vind je goed? Er is heel veel weerstand. Misschien onzekerheid."*
- Ondersteuning van docenten door schoolleiding: *"De opleidingsmanager kent de deelnemers niet, ook niet bij naam. Dat vind ik heel frustrerend. Wat ook heel irritant is: als er niet één duidelijke lijn wordt getrokken. Bijvoorbeeld een docent stuurt een deelnemer uit de les of zegt: 'je mag dit of dat niet'. Vervolgens komt die deelnemer bij de opleidingsmanager en die zegt: 'oh, maar dat mag wel'. Dan val je door de mand als docent."*

8.5 Leiderschapscondities

In een schoolorganisatie is ook het onderwijskundig leiderschap een belangrijke factor voor werken en leren in teamverband. Belangrijk is dat leidinggevenden direct in contact treden met de docenten en de teams, met hen communiceren over innovatiedoelen en -strategieën van de school, met hen discussiëren over nieuwe onderwijsconcepten, docentgedrag en veranderstrategieën en met hen een visie ontwikkelen op professionalisering en loopbaanbeleid.

Survey

In de survey legden wij de respondenten drie condities van leiderschap voor en vroegen we op een vijfpuntsschaal aan te geven in welke mate zij op teamniveau tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen schoolorganisatie. Respondenten geven aan, in volgorde van meer naar minder, gemiddelde genomen het meest tevreden te zijn over:

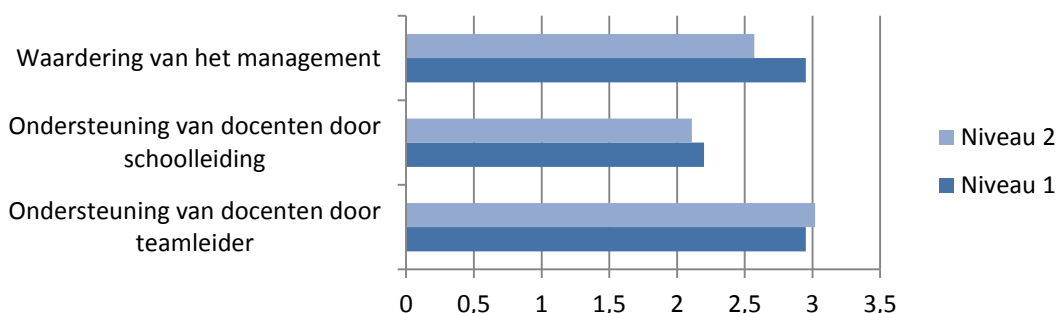
- 1 ondersteuning van docenten door teamleider;
- 2 waardering van het management;
- 3 ondersteuning van docenten door schoolleiding.

Figuur 8.7. geeft een overzicht van onderzochte leiderschapscondities en de gemiddelde mate waarin respondenten tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen

schoolorganisatie. Respondenten zijn gemiddeld genomen ontevreden over de ondersteuning van docenten door de schoolleiding (score < 2,5). Ze zijn redelijk tevreden over de ondersteuning door de teamleider en over de waardering van het management. Bij uitsplitsing van de resultaten naar mbo-niveau lijken docenten niveau 1 net iets meer tevreden te zijn over de onderzochte leiderschapscondities dan docenten niveau 2, behalve over de conditie 'ondersteuning door teamleider', zie figuur 8.7.

Figuur 8.7 Overzicht van leiderschapscondities en de gemiddelde mate waarin respondenten tevreden zijn over de invulling van deze condities in de eigen schoolorganisatie

Mate van tevredenheid over leiderschapscondities

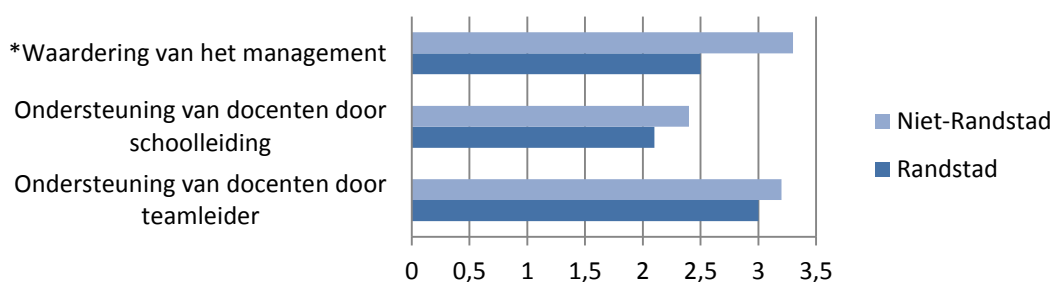


Schaalverdeling: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Bij uitsplitsing van de resultaten naar regio worden verschillen zichtbaar: docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad scoren op alle leiderschapscondities hoger dan docenten die werkzaam zijn in de Randstad. Een groot en significant verschil in tevredenheid laat de conditie 'waardering van het management' zien: docenten in de Randstad scoren matig tevreden (score 2,5) met betrekking tot de invulling van deze leiderschapsconditie; docenten buiten de Randstad scoren redelijk tevreden (score 3,3). Over de invulling van de conditie 'ondersteuning van docenten door de schoolleiding' lijken alle respondenten meer of minder ontevreden te zijn. Docenten in de Randstad scoren in geringe mate tevreden (score 2,1); docenten buiten de Randstad scoren matig tevreden (score 2,4). Over de invulling van de conditie 'ondersteuning van docenten door teamleider' zijn alle docenten redelijk tevreden, zie figuur 8.8.

Figuur 8.8 Gemiddelde mate van tevredenheid van respondenten over de invulling van leiderschapscondities in de eigen schoolorganisatie, naar regio

Mate van tevredenheid over leiderschapscondities



*(T-toets, significant $p < .05$)

Schaalverdeling: 1 = niet of nauwelijks, 2 = geringe mate, 3 = redelijke mate, 4 = hoge mate, 5 = zeer hoge mate

Interviews

Uit de interviews met docenten stijgt een gemengd beeld op met betrekking tot de leiderschapsstijl die een stimulerende of remmende werking heeft op de vormgeving en uitvoering van het dagelijkse werk van de docenten.

Gemengd beeld van leiderschapsstijlen

- Citaat van een tevreden docent: *"Wij zijn heel tevreden over onze teamleider, de manier waarop hij faciliteert en leiding geeft en het beleid in de gaten houdt. Hij heeft een democratische leiderschapsstijl. Ik bedoel: daar wordt gewoon in een overleg over gepraat. Wanneer wij wensen hebben, zegt hij: 'maak het kenbaar, laat me weten wat het kost'. En dan gaat hij zijn best ervoor doen. Hij zegt ook heel reëel: 'het lukt niet altijd'. Ik heb er altijd een goed gevoel over. Wat niet kan, kan niet."*
- Citaat van een neutrale docent: *"Ik ervaar het leiderschap als zijnde neutraal. Aan het eind van de dag is het positieve en negatieve in balans. Ja, de ene keer stimulerend en de andere keer minder stimulerend. Voor mij is het niet slecht. Maar goed, het kan altijd beter. Als je niet opkomt voor jezelf, gebeurt er te weinig. Ik ben ervan overtuigd dat mijn leiding haar best ervoor doet, maar ze stikt ook van het werk."*
- Citaat van een ontevreden docent: *"De opleidingsmanager laat heel veel. Hij zegt: 'bespreek dat in je team'. Dat krijgen we de hele tijd te horen. Heel veel beslissingen worden gewoon niet genomen. Daardoor kachelen we door op de weg die we nu al lang gaan. Er is niet echt iemand die dan de knoop doorhakt. Het team functioneert niet."*

De geïnterviewde docenten noemen spontaan diverse leiderschapscondities die in hun perceptie een remmende werking hebben bij de vormgeving en uitvoering van het dagelijkse werk van de docenten.

Remmende leiderschapscondities

- Korte communicatielijnen tussen management en team: *"Ik heb wel de ervaring dat vaak niet echt gezien wordt wat voor doelgroep je hebt. Als je nooit functionerings- of beoordelingsgesprekken hebt of er komt nooit iemand in je klas langs, dat vind ik niet goed. Ik krijg geen feedback en afgezien van dát feit, de onderwijsmanager weet ook niet wat er in die klassen gebeurt en dat vind ik zorgelijk, eigenlijk."*
- Korte communicatielijnen tussen management en team: *"Veel te veel managers staan niet meer voor de klas. Er zijn ook heel veel managers die nooit voor de klas hebben gestaan. Ik zeg: kom die klas in, kom mee voelen wat het is in plaats van op een afstand adviezen te geven. Dat wordt toch niet opgenomen. Dat is een belangrijke. Ik zou willen zeggen: ga die leslokalen in, ga daar kijken wat er gebeurt, ga daar de kwaliteit van het onderwijs vaststellen. Dan kom je ook meer te weten over die deelnemers en ook over de docenten."*
- Waardering van het management: *"Vooral erkenning ontbreekt over hoe lastig het is om les te geven aan niveau 1 of 2. Ik zou graag willen dat er van bovenaf niet alleen gekeken wordt naar de niveaus 3 of 4, maar dat erkend wordt wat de problematiek bij niveau 1 of 2 is. En niet van: 'we moeten dat doen, maar kijken jullie maar hoe jullie het oplossen'."*
- Waardering van het management: *"Een stuk waardering naar het werk wat je doet, is er totaal niet. Ik merk niet dat er enige belangstelling is voor waar ik mee bezig ben."*

8.6 Korte samenvatting

Docenten in het middelbaar onderwijs zijn georganiseerd in onderwijsteams en zijn in teamverband verantwoordelijk voor de uitvoering en het resultaat van een samenhangend geheel van taken en processen. Om als docententeam slagvaardig te kunnen functioneren, moet zijn voldaan aan bepaalde structuur-, cultuur- en leiderschapscondities. In dit hoofdstuk is ingezoomd op deze organisatorische condities voor de onderzochte docententeams in mbo niveau 1 of niveau 2.

Uit de survey blijkt dat de respondenten gemiddeld genomen matig tot redelijk tevreden zijn over de invulling van onderzochte structuurcondities in de eigen schoolorganisatie. Het meest tevreden zijn de respondenten over de conditie 'ruimte voor docenten om zaken zelf te regelen'. Bij nadere analyse van de conditie 'regelruimte van docenten' lijken met name docenten niveau 1 positief te oordelen over de beschikbare regelruimte: 90% van de docenten niveau 1 is van mening voldoende regelruimte te hebben om zelf het eigen werk in te richten, tegen 62% van de docenten niveau 2. In de interviews geven de meeste docenten aan goed uit de voeten te kunnen met de kaders waarbinnen zij als docent dienen te handelen. Met betrekking tot de conditie 'professionalisering' lijken docenten niveau 1 gemiddeld genomen meer tevreden te zijn over het professionaliseringsbeleid dan docenten niveau 2, maar tegelijkertijd lijken docenten niveau 1 minder positief over de mogelijkheden tot opleiding en scholing te zijn. Gevonden regionale verschillen ten aanzien van diverse structuurcondities zijn opvallend te noemen. Docenten die werkzaam zijn in de Randstad lijken gemiddeld genomen minder tevreden over de invulling van de structuurcondities dan docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad.

Uit de survey komt naar voren dat respondenten in redelijke tot aanzienlijke mate tevreden zijn over de invulling van onderzochte cultuurcondities in de eigen schoolorganisatie. Respondenten geven aan over geen enkele onderzochte cultuurconditie ontevreden te zijn. Het meest tevreden oordelen de respondenten over de conditie 'sfeer in het algemeen'. Docenten economie en handel scoren op alle onderzochte cultuurcondities hoger dan docenten techniek en docenten zorg en welzijn. De gevonden regionale verschillen ten aanzien van cultuurcondities zijn klein.

De survey laat een gemengd beeld zien ten aanzien van de onderzochte condities van leiderschap. Gemiddeld genomen lijken de respondenten het meest tevreden over de conditie 'ondersteuning van docenten door teamleider'. Met betrekking tot de onderzochte leiderschapscondities zijn tussen de onderwijssectoren geen grote verschillen in beoordeling gevonden, tussen de docenten niveau 1 en docenten niveau 2 ook niet. Regionaal lijken er wel aanzienlijke verschillen te zijn: docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad scoren op alle leiderschapscondities hoger dan docenten die werkzaam zijn in de Randstad. Met name de conditie 'waardering door management' springt eruit: docenten buiten de Randstad zijn significant meer tevreden over de waardering die ze van het management ontvangen dan docenten in de Randstad. Deze laatste groep docenten is van oordeel te weinig waardering van het management te ontvangen. Over de invulling van de conditie 'ondersteuning van docenten door de schoolleiding' zijn alle respondenten meer of minder ontevreden.

9 Slotbeschouwing

In dit hoofdstuk ronden we af. In paragraaf 9.1 beantwoorden wij de onderzoeksvraag: Wat drijft docenten om te kiezen voor het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2, wat vraagt dit van docenten qua vakmanschap en sturingsmogelijkheden en in hoeverre worden zij in de uitoefening van hun vak ondersteund door de onderwijsorganisatie? In paragraaf 9.2 reflecteren wij op de bevindingen in voorgaande hoofdstukken. Een van onze conclusies is dat het docentschap in mbo niveau 1 of 2 een vak apart is; wij reflecteren op deze stelling. We sluiten dit onderzoek af met in paragraaf 9.3 enkele implicaties voor beleid en onderzoek.

9.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Drijfveren

Een ruime meerderheid van de docenten niveau 1 en docenten niveau 2 heeft grote affiniteit met de deelnemersgroepen in mbo niveau 1 of 2. Gedreven door idealisme om 'iets te betekenen voor deze jongeren' of door een gevoel van maatschappelijke verantwoordelijkheid om ook deze doelgroep te bedienen, hebben zij vaak een bewuste keuze gemaakt voor het docentschap in mbo niveau 1 of niveau 2. De uitdaging van het docentschap in mbo niveau 1 en 2 ligt enerzijds in de pedagogische relatie van de docent met de leerlingen en anderzijds in de onderwijskundige ambities van de docent. Docenten zien een opvoedkundige taak voor zichzelf, een 'vader- of moederrol', die ze graag op zich nemen en waaruit ze veel voldoening halen. Deze rol is kenmerkend voor docenten in mbo niveau 1 of 2. In die rol proberen ze de deelnemers te motiveren en het plezier in school terug te laten vinden. We zien deze rol terug in de professionele oriëntatie van 'pedagoog', die veel docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 in zichzelf herkennen.

Wat betreft de onderwijskundige ambitie ligt de formele lat hoog: docenten in mbo niveau 1 of 2 werken toe naar een diploma voor alle deelnemers. De realiteit is dat diplomering niet haalbaar is voor alle deelnemers. Anders gezegd is in mbo niveau 1 of 2 het beperken van de uitval een belangrijke onderwijskundige ambitie. Er wordt heel veel tijd gebruikt om deelnemers maximaal te begeleiden en er worden diverse vormen van interne en externe ondersteuning ingezet om deelnemers binnenboord te houden. Desondanks is de uitval groot. Bij deelnemers die geen startkwalificatie halen, streven de docenten ernaar dat deze deelnemers ten minste voldoende sociale vaardigheden en algemene competenties leren, waarmee ze goed voorbereid op de arbeidsmarkt komen.

De doelen die docenten zich stellen, worden bepaald door hun opvatting waar onderwijs toe moet dienen. Deze opvatting vertaalt zich in een professionele oriëntatie van docenten. Veel docenten niveau 1 herkennen zich sterk in de oriëntatie 'pedagoog'. Docenten niveau 2 herkennen zich ook in de oriëntatie 'leermeester'. In veel gevallen gaat het om een mix van beide oriëntaties, waarbij een groter accent ligt op een van de oriëntaties.

Voor de docenten in niveau 1 is de pedagogische relatie met deelnemers belangrijker dan de onderwijskundige ambitie. Uiteraard bereiden docenten niveau 1 voor deze doelgroep lessen voor, maar zij houden er altijd rekening mee dat, mocht die les door onverwachte gebeurtenissen niet doorgaan, zij op flexibele wijze kunnen inspelen op wat op dat moment

(pedagogisch) nodig is. Voor de docenten in niveau 2 is een startkwalificatie voor alle deelnemers het doel waar ze naar toewerken. In het belang van hun onderwijskundige ambities investeren docenten veel in de pedagogische relatie met deelnemers. Daarvoor maken ze gebruik van wat in deze studie een affectieve strategie wordt genoemd. Deze strategie houdt in dat docenten in mbo niveau 1 of 2 eerst pedagogisch moeten handelen om een vertrouwensband met de deelnemers op te bouwen voordat ze aan het overdragen van kennis, (sociale) vaardigheden en beroepshouding toekomen. Voor deelnemers van mbo niveau 1 of niveau 2 is vertrouwen in de docent, wederzijds respect en duidelijkheid over wat er van hen verwacht wordt essentieel om gemotiveerd naar school te komen en in de klas mee te werken. Ze werken doorgaans alleen mee als zij de docent aardig vinden. De (relatie met de) docent is dus bepalend voor de inzet van deelnemers.

De hierboven beschreven drijfveren van docenten in niveau 1 en docenten in niveau 2 lijken meer te maken te hebben met verschillen tussen de deelnemersgroepen waarmee de docenten werken, dan met kenmerken van de docenten zelf. In hoofdstuk 2 van deze studie is immers vastgesteld dat een groot deel van de respondenten zowel in mbo niveau 1 als in mbo niveau 2 werkzaam is. De verschillen tussen de deelnemersgroepen in niveau 1 en 2 die in deze studie naar voren zijn gekomen, laten zich als volgt beschrijven.

Deelnemersgroepen in mbo niveau 1

Aan deelnemers in niveau 1 kleeft een negatief imago. Negatief commentaar in de zin van 'dat kun jij toch niet' heeft bij velen bijgedragen aan een negatief zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen. Gemiddeld genomen zijn het jongeren die zich afzetten tegen school. Vaak hebben ze negatieve ervaringen met school; ze hebben niet voor niets geen vmbo-diploma gehaald. Een relatief groot deel van de deelnemers heeft leerproblemen en/of gedragsproblemen. Een deel van de deelnemers in niveau 1 is bovendien niet in staat om te leren, omdat ze problemen thuis hebben, zwanger zijn, drugsverslaafd zijn, schulden hebben enzovoorts. Voor deelnemers die met dergelijke problemen kampen, is school maar bijzaak; vaak hebben ze geen concreet beroeps- of toekomstbeeld voor ogen.

Deelnemers in niveau 1 worden vaak als een lastige doelgroep gezien: naast beperktere cognitieve vermogens, hebben ze een hele korte spanningsboog, korte lontjes, vaak leer- en taalachterstanden en daar bovenop een mix aan genoemde persoonlijke problemen. De gemiddelde groeps grootte in mbo niveau 1 is vijftien of zestien deelnemers.

Deelnemersgroepen in mbo niveau 2

Het voornaamste verschil tussen deelnemers in niveau 2 en deelnemers in niveau 1 is dat deelnemers in niveau 2 doorgaans wel een vmbo-diploma hebben gehaald. Dit is toch een belangrijke mijlpaal en succeservaring in hun leven, die deelnemers in niveau 1 niet hebben. Gemiddeld genomen zijn het jongeren die niet graag op school zitten, maar desondanks een bewuste keuze hebben gemaakt voor een specifieke beroepsopleiding, omdat ze bijvoorbeeld kapster of autotechnicus willen worden. Het zijn jongeren die wel bereid zijn om de handen uit de mouwen te steken en vaak prima functioneren op hun stageplek. Ook in niveau 2 heeft een relatief groot deel van de deelnemers te kampen met leerproblemen, gedragsproblemen en/of persoonlijke problemen. Aannemelijk is dat de deelnemers in niveau 2 gemiddeld genomen iets slimmer zijn dan de deelnemers in niveau 1, minder concentratieproblemen en minder leer- en taalachterstanden hebben. De differentiatie in niveaoverschillen in de deelnemersgroepen in niveau 2 is juist groter. Daarbij is de

gemiddelde groepsgrootte in mbo niveau 2 met 22 of meer deelnemers ook groot te noemen.

Vakmanschap

Waar docenten in mbo niveau 3 of 4 vooral vakinhoudelijk bezig zijn, zijn docenten in mbo niveau 1 vooral gericht op de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemer en het aanleren van een juiste werkhouding. Docenten in niveau 2 nemen een middenpositie in: naast de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemer zijn zij vakinhoudelijk bezig met het beroep dat de deelnemers gaan uitoefenen.

Naar schatting besteden docenten in mbo niveau 1 of 2 evenveel tijd aan begeleiding van deelnemers dan aan onderwijs. In die zin wordt van docenten in niveau 1 of niveau 2 verwacht dat zij een leermeester zijn, maar absoluut ook een opvoeder: ze moeten het geduld hebben om iets vier, vijf, zes keer opnieuw uit te leggen. Bij het werven van docenten worden kandidaten op dit specifieke vakmanschap geselecteerd: ze moeten niet alleen over de juiste competenties beschikken en in het docententeam passen, maar vooral ook het sociale aspect van het docentschap in niveau 1 of 2 ambiëren. Een van de geïnterviewde teamleiders verwoordde het als volgt: *"Ik heb in mijn team docenten die ik absoluut niet inzet op niveau 2, want dan lopen ze binnen twee weken gillend weg. En ik heb docenten die zeggen: 'zet mij maar honderd procent in op niveau 2'. Dat zijn mensen die absoluut geïnteresseerd zijn in de leerling achter de leerling. Ik durf zelfs te zeggen: als je dat niet hebt, dan vind je er niets aan op niveau 2. Je moet iets hebben met dat type leerling."*

Het vakmanschap vraagt van docenten in mbo niveau 1 of 2 niet alleen dat zij over zeer goed ontwikkelde interpersoonlijke pedagogische vaardigheden beschikken. Ze moeten ook de didactische expertise en de bereidwilligheid hebben om zelf lessen te maken of om lessen op maat toe te snijden én ze moeten maatwerk kunnen leveren.

Pedagogische en didactische vaardigheden

Uit deze studie blijkt dat docenten in niveau 1 of niveau 2 veelvuldig werkvormen toepassen waarbij deelnemers zelfstandig informatie opzoeken en verwerken, ook al hebben deelnemers op mbo niveau 1 of 2 grote moeite met zelfstandig werken. Docenten moeten al hun pedagogische en didactische vaardigheden uit de kast halen om deelnemers zelfstandig te laten werken, omdat zelfstandig werken in combinatie met coaching eigenlijk niet zo goed past bij de leerstijl van deelnemers in niveau 1 of 2. Deze deelnemers hebben behoefte aan structuur, veel interactie, het aanreiken van hapklare brokjes en pas aan de volgende hapklare brok beginnen als de vorige is afgevinkt. Een proeve van bekwaamheid aan het einde van een module is voor veel deelnemers te onoverzichtelijk. En reflecteren op het eigen leerproces is voor deze doelgroep maar zeer ten dele haalbaar, het is te abstract. Deelnemers in niveau 1 of 2 moeten bij voorkeur bij de hand worden genomen en worden bediend door middel van maatwerk.

Maatwerk

Zelfstandig werken door deelnemers in mbo niveau 1 of 2 kan alleen succesvol zijn als docenten individueel maatwerk kunnen leveren. Volledig maatwerk leveren in mbo niveau 1 of 2 blijkt in de huidige praktijk te kostbaar en te complex. Dankzij de kleine deelnemersgroepen in mbo niveau 1 lukt het docenten in het algemeen om deelnemers op

maat te bedienen: vrijwel iedere deelnemer krijgt een eigen maatwerktraject, kan in eigen tempo werken en krijgt veel individuele aandacht van de docent. Maar in mbo niveau 2 lukt het docenten minder om volledig maatwerk te leveren. Enerzijds kan erop worden gewezen dat op niveau 2 niet wordt voldaan aan de vereiste randvoorwaarden voor het realiseren van maatwerk: de deelnemersgroepen in niveau 2 zijn zo groot en ook de niveaoverschillen tussen deelnemers in die groepen zijn zo groot, dat docenten onvoldoende gefaciliteerd zijn om te differentiëren. Anderzijds kan er ook op worden gewezen dat het vakmanschap van docenten hier en daar enige versterking behoeft. Docenten erkennen dat zij behoefte hebben aan uitbreiding van hun handelingsrepertoire door middel van professionalisering. Sommige docenten hebben behoefte aan versterking van de didactische vaardigheden: *"Ik zou wat meer van werkvormen willen weten die op onze doelgroep aansluiten. Ja, variatie. Het is nu toch nog heel veel klassikaal."* Andere docenten hebben behoefte aan versterking van de pedagogische vaardigheden: *"Wij werken met zoveel leerlingen waar zoveel mee aan de hand is, echt veel mee aan de hand. Maar geen van ons is sociaal-maatschappelijk werker, gespecialiseerd in dit soort leerlingen. Daar zou of meer ondersteuning of meer onderwijs in moeten zijn. Dat je daar training in krijgt en niet een enkel middagje, maar gewoon dat je daar in wordt opgeleid."*

Vaardigheid om zelf lessen te maken of lessen op maat toe te snijden

In deze studie refereerden diverse geïnterviewde docenten en teamleiders eraan dat er relatief weinig methodieken en lesmateriaal op de markt zijn die geschikt zijn voor deelnemers in mbo niveau 1 of 2. Ter illustratie een citaat van een van de geïnterviewde teamleiders: *"Of het is met Peppie en Kokkie-plaatjes en een heel groot lettertype wat eigenlijk bestemd is voor groep 5 van de basisschool, of het is veel te moeilijk en de deelnemers worden getraakteerd op lappen tekst, waar ze op afhaken."* Docenten in mbo niveau 1 of 2 zijn voortdurend op zoek naar betere methodieken. Waar geen geschikt lesmateriaal ingekocht kan worden, wordt een beroep gedaan op hun vaardigheid om zelf lessen te maken of om lessen op maat toe te snijden. Dat het om een expertise gaat, blijkt uit het volgende citaat van een docent niveau 1: *"Lessen die je ontwikkelt, moeten voldoen aan eindnormen, maar moeten vooral ook jongeren aanspreken. Anders kun je ontwikkelen wat je wilt bij onze doelgroep, maar dan sla je de plank mis en ben je ze kwijt."* Ook het volgende citaat van een andere docent is zeer illustratief: *"Als ik kijk naar het programma wat wij moeten gebruiken voor Nederlands, maar ook voor rekenen en wiskunde, wordt het steeds abstracter en is het wel de kunst om toch die vertaalslag iedere keer te maken naar de praktijk, naar het hier en nu en naar de belevingswereld van de deelnemer. Dat is heel belangrijk."*

Sturingsmogelijkheden en ondersteuning door onderwijsorganisatie

Er is een spanningsveld tussen de invloed die docenten ervaren op uitvoerend niveau (groot) en de invloed die zij ervaren op beleidsniveau (klein). Uit deze studie blijkt dat docenten in mbo niveau 1 of 2 redelijk tevreden zijn over de sturingsmogelijkheden of regelruimte die zij hebben op docent- en op teamniveau. Over de individuele scholingsmogelijkheden oordelen de docenten in meerderheid positief, maar over het gevoerde professionaliseringsbeleid zijn de meningen verdeeld. Docenten die werkzaam zijn buiten de Randstad zijn gemiddeld genomen significant meer tevreden over het professionaliseringsbeleid van de eigen school dan docenten die werkzaam zijn in de Randstad. Dit kan ermee te maken hebben dat een deel van de professionalisering collectief wordt ingevuld.

Ontevreden zijn docenten over de geringe invloed die zij kunnen uitoefenen op het schoolbeleid en de mate van ondersteuning van docenten door de schoolleiding. Docenten vinden het schoolbeleid onvoldoende faciliterend om hun werk goed te kunnen doen; dat wil zeggen om goed onderwijs te verzorgen. Met name docenten die werkzaam zijn in de Randstad tonen zich hierover zeer ontevreden.

Samengevat zijn de sturingsmogelijkheden van docenten op de verschillende niveaus:

Op docentniveau, in de klas

Het jaarprogramma ligt vast, maar docenten kunnen variëren in de volgorde waarin ze thema's willen behandelen, afhankelijk van het tempo van de deelnemers. De meeste docenten geven aan voldoende uit de voeten te kunnen met de kaders waarbinnen zij als docent dienen te handelen en zijn van mening voldoende regelruimte te hebben om zelf het eigen werk in te richten.

Op docententeam

Bij het vaststellen van het jaarprogramma en het verdelen van de taken kunnen individuele docenten invloed uitoefenen. Over de taakverdeling van onderwijskundige en organisatorische taken binnen de docententeams zijn docenten over het algemeen tevreden. Docenten hebben vooral behoefte aan een teamleider die dicht bij het team staat, goed zicht heeft op wat er gebeurt in het team, meedenkt en voor het team opkomt wanneer dat nodig is. In de perceptie van docenten geven teamleiders niet altijd adequaat invulling aan deze ondersteuningstaken.

Op organisatieniveau

Facilitering van docenten vanuit de onderwijsorganisatie is een heikel punt. Op gang brengen van effectieve leer- en ontwikkelprocessen bij deelnemers in niveau 1 of niveau 2 vraagt om kleine groepen en maatwerk; zeker in niveau 2 lukt het minder goed om maatwerk te leveren. De deelnemersgroepen in mbo niveau 2 zijn in de afgelopen jaren onder invloed van bezuinigingen steeds verder vergroot. Een van de teamleiders zegt daarover: *"Om dat te voorkomen, moeten we een heleboel extra financiering binnenhalen. Het is een van onze grootste problemen waar wij tegenaan lopen: onze kwetsbaarheid voor vergroting van de deelnemersgroepen."* Docenten in niveau 1 of niveau 2 hebben behoefte aan betrokken management, dat weet wat er in de klassen gebeurt, erkent hoe lastig het is om aan deze doelgroepen les te geven en voortijdige schooluitval afdekt. Deze condities ontbreken nogal eens volgens docenten.

9.2 Reflectie

In deze paragraaf reflecteren wij op de bevindingen in voorgaande hoofdstukken en op de stelling: het docentschap in mbo niveau 1 of 2 is een vak apart.

Professionele oriëntaties van docenten in niveau 1 of 2

Docenten in mbo niveau 1 of 2 moeten eerst een vertrouwensband met de deelnemers opbouwen voordat ze aan het overdragen van kennis, (sociale) vaardigheden en beroepshouding toekomen. Dat houdt in dat ze deelnemers het gevoel geven naast hen te staan en iemand te zijn bij wie ze hun verhaal kwijt kunnen en niet de docent te zijn die

boven hen staat. Het gaat om het tonen van persoonlijke aandacht en interesse voor de individuele deelnemer, het met geduld luisteren naar het verhaal van die individuele deelnemer en de bereidheid hebben om tijd te investeren in die deelnemer, ook na afloop van de les. Het vraagt van de docent in mbo niveau 1 of 2 een soort vader- of moederrol op zich te nemen, die deze deelnemers thuis vaak missen. Deze rol is kenmerkend voor docenten in mbo niveau 1 of 2.

De interpersoonlijke component

De doelgroepen in niveau 1 of niveau 2 vereisen dat de docent een groot deel van zijn tijd sociaal bezig is. Hij moet niet alleen een vakkundig docent zijn, maar vooral ook de juiste persoonlijke eigenschappen en vaardigheden bezitten om met de doelgroep overweg te kunnen. Een goed contact tussen docent en deelnemer is essentieel om met de doelgroep te kunnen werken. Docenten in mbo niveau 1 of 2 hebben te maken met zeer gemêleerd samengestelde deelnemersgroepen, grote niveaoverschillen tussen de deelnemers en relatief veel overbelaste jongeren met een uiteenlopende problematiek. De begeleiding van deze deelnemersgroepen vraagt van docenten veel tijd, inzet en een oplossingsgerichte benadering van praktische problemen. Het is kenmerkend voor de docent in mbo niveau 1 of niveau 2 dat deze, indien nodig, het onderwijs (tijdelijk) ondergeschikt maakt aan het sociale. Docenten moeten ervoor waken dat hun affiniteit met de doelgroep niet hun valkuil wordt, in die zin dat zij te veel meegaan in het welzijn van de deelnemer ten koste van het primaire proces.

De pedagogische component

Voor de docenten in niveau 1 is de pedagogische relatie met deelnemers belangrijker dan de onderwijskundige ambitie. Voor de docenten in niveau 2 is een startkwalificatie voor alle deelnemers het doel waar ze naar toewerken. Om hun onderwijskundige doelen te bereiken, investeren docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 veel tijd en energie in de affectieve strategie. Deze strategie houdt in dat docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 eerst pedagogisch moeten handelen om een vertrouwensband met de deelnemers op te bouwen voordat ze aan het overdragen van kennis, (sociale) vaardigheden en beroepshouding toekomen. Het draait om het motiveren van de deelnemers en het geven van vertrouwen door vooral bezig te zijn met die dingen die goed gaan. In die zin wordt van docenten in niveau 1 of niveau 2 verwacht dat zij een leermeester zijn, maar absoluut ook een opvoeder: ze moeten het geduld hebben om iets vier, vijf, zes keer opnieuw uit te leggen.

De vakinhoudelijke en didactische component

Op mbo niveau 1 gaat het erom dat deelnemers algemene competenties ontwikkelen, (vak)kennis is minder van belang. Het komt vooral aan op hun gedrag en op hun (werk)houding. Op mbo niveau 2 werken de deelnemers daarnaast aan de ontwikkeling van vakinhoudelijke competenties als onderdeel van de startkwalificatie. Docenten in mbo niveau 1 of 2 maken daarbij veel gebruik van activerende werkvormen. 'Ontdekkend leren' ofwel deelnemers zelfstandig kennis en informatie laten opzoeken, is zelfs de meest toegepaste werkvorm. Het zelfstandig laten werken vergt naar zeggen van de docenten een creatieve inzet van een breed didactisch repertoire en veel geduld om de deelnemers te binden en te motiveren aan de slag te gaan, dingen in kleine stapjes uit te leggen en veel, heel veel herhalen. Kenmerkend is dat docenten voortdurend in staat moeten zijn om te schakelen tussen theorie en praktijk, om zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de beleavingswereld van de deelnemers. De docent is bepalend voor de inzet van deelnemers.

Wij komen tot de conclusie dat, vanuit de specifieke kenmerken die het docentschap in niveau 1 of niveau 2 vraagt, wij kunnen spreken van een vak apart. Wat betekent dit voor de organisatorische component? Wat vraagt het docentschap in niveau 1 of niveau 2 van de onderwijsorganisatie? En anticipeert de onderwijsorganisatie voldoende op de specifieke kenmerken van het docentschap in mbo niveau 1 of 2?

De organisatorische component

Facilitering vanuit de onderwijsorganisatie van het docentschap in niveau 1 of 2 blijkt een knelpunt te zijn:

- Het leren van deelnemers in mbo niveau 1 of niveau 2 vraagt om kleine groepen. Zelfstandig werken door deelnemers in niveau 1 of 2 kan alleen succesvol zijn als maatwerk centraal staat. De geïnterviewde docenten geven aan dat maatwerk in niveau 1 betekent dat vrijwel iedere deelnemer een eigen maatwerktraject krijgt en in een eigen tempo kan werken. Maatwerk in niveau 2 betekent dat docenten moeten kunnen differentiëren. Door de grote deelnemersgroepen in niveau 2 en de grote niveaoverschillen tussen deelnemers in die groepen blijkt differentiëren voor docenten niveau 2 een lastige opgave.
- Docenten in mbo niveau 1 of niveau 2 hebben behoefte aan betrokken management, dat weet wat er in de klassen gebeurt, erkent hoe lastig het is om aan deze doelgroepen les te geven en voortijdige schooluitval afdekt; deze condities ontbreken nogal eens.
- Docenten hebben behoefte aan adequate ondersteuning door de schoolleiding. Een grote meerderheid van de docenten in dit onderzoek is van mening dat het schoolbeleid onvoldoende faciliterend is om goed onderwijs te kunnen verzorgen in de laagste mbo-niveaus. Tegelijkertijd ervaren zij dat zij slechts geringe invloed kunnen uitoefenen op het schoolbeleid.

Bovenstaande bevindingen zijn in lijn met bevindingen van Glaudé en Van Eck (2012). In hun onderzoek naar een competentieprofiel voor docenten in mbo niveau 1 en 2 sluiten zij aan bij de idee van de competentie-ijsberg. Die gaat ervan uit dat naast de zichtbare deskundigheid en vaardigheid van medewerkers (de bovenste zichtbare laag van de ijsberg), ook aandacht moet zijn voor iemands dieperliggende drijfveren en persoonlijke kwaliteiten, die de fundamentele (niet zichtbare lagen van de ijsberg) van de individuele competenties vormen. De idee bij de competentie-ijsberg is dat de dieperliggende persoonskenmerken van essentieel belang zijn voor het uitvoeren van een taak, maar via opleidingen en training moeilijk zijn aan te leren. De vakkennis en vaardigheden uit de bovenste laag zijn in verhouding tot de persoonskenmerken relatief minder belangrijk voor het uitvoeren van een taak, maar het aanleren ervan is een stuk gemakkelijker. Met betrekking tot het docentschap in mbo niveau 1 of 2 concluderen Glaudé en Van Eck dat de vereiste bekwaamheden en eigenschappen zijn verdeeld over alle lagen uit de competentie-ijsberg. Om hun taken naar behoren te kunnen vervullen, moeten docenten in niveau 1 of 2 niet alleen over belangrijke instrumentele kennis en vaardigheden uit de bovenste lagen van de competentie-ijsberg beschikken (een krachtige leeromgeving kunnen creëren, structuur kunnen bieden en positief kunnen communiceren met de deelnemersgroepen). Ze moeten ook beschikken over persoonlijke kwaliteiten die tot de diepere lagen van de competentie-ijsberg behoren (vertrouwensband met deelnemers kunnen opbouwen, affiniteit met de doelgroep hebben, geduld hebben) (Glaudé & Van Eck, 2012).

De bevindingen in dit onderzoek zijn ook in lijn met de bevindingen uit de arbeidsmarktanalyse mbo van SBO (2011). Het SBO beschrijft dat mbo-docenten op een flink aantal aspecten over werk, de relatie met de leidinggevende, de werkdruk en waardering een stuk lager scoren dan collega's uit het primair, voortgezet en hoger onderwijs. Mbo-docenten zijn doorgaans tevreden over de inhoud van het werk en de directe omgang met collega's. Ze zijn veel minder tevreden over het functioneren van de organisatie en de aansturing daarvan. Tabel 9.1. bevat de rangorde van de aspecten waarover mbo-docenten het meest of juist het minst tevreden zijn (SBO, 2011).

Tabel 9.1 (On)tevredenheid van mbo-docenten met diverse functieaspecten

<i>Positie</i>	<i>Meest tevreden</i>	<i>Minst tevreden</i>
1	Inhoud van het werk	Mate van bureaucratie
2	Mate van zelfstandigheid	Aansturing van de organisatie
3	Relatie met collega's	Werkdruk
4	Sfeer op de werkvloer	Oog voor de lange termijn
5	Uitdaging in het werk	Werkwijze leidinggevende

Bron: BZK (2010). *Quickscan Personeels- en mobiliteitsonderzoek 2010* (N=1551)

9.3 Implicaties voor beleid en onderzoek

Naar aanleiding van onze onderzoeksbevindingen formuleren wij de volgende aanbevelingen.

Beleidsniveau (OCW, MBO Raad, beroepsverenigingen docenten)

- Verruiming van het financiële kader is gewenst om kleine(re) klassen te realiseren, met name in mbo niveau 2. Door de grote deelnemersgroepen lukt het docenten nu niet goed te differentiëren en maatwerk te leveren.
- In de Wet BIO is vastgelegd over welke zeven competenties docenten moeten beschikken. De competenties zijn nader uitgewerkt in bekwaamheidseisen die specifiek zijn voor po, vo en mbo. Voor het mbo wordt geen onderscheid gemaakt naar het niveau in het mbo waar de docenten lesgeven. Het is gewenst om bij nadere inkleuring van de bekwaamheidseisen voor docenten in het mbo specifiek aandacht te hebben voor de vaardigheden die het docentschap in mbo niveau 1 of 2 vereisen.

Schoolniveau

Facilitering van de vereiste randvoorwaarden voor het realiseren van maatwerk is gewenst, omdat deelnemers in mbo niveau 1 of 2 doorgaans alleen succesvol kunnen zijn als docenten (individueel) maatwerk kunnen leveren.

- 1 in een groep een krachtige leeromgeving wordt gecreëerd. Een belangrijke voorwaarde is het realiseren van kleine(re) klassen, met name in mbo niveau 2.
- 2 Een tweede belangrijke randvoorwaarde is professionalisering van het zittend personeel gericht op verdere ontwikkeling van de maatwerkcompetenties van docenten in mbo niveau 1 of 2. Het gaat onder meer om de vaardigheden om zelf lesmateriaal te maken of lessen op maat toe te snijden, maar ook om de vaardigheden om pedagogisch-didactisch te kunnen differentiëren in een lessituatie. Dit laatste vraagt van de docent dat hij in staat is rekening te houden met de verschillen tussen deelnemers, zodat voor alle deelnemers.

- 3 Een derde belangrijke randvoorwaarde is verruiming van de mogelijkheden van *bottom-up* beleidsbeïnvloeding in de onderwijsorganisatie. Docenten in niveau 1 of niveau 2 hebben behoefte aan betrokken management, dat weet wat er in de klassen gebeurt, erkent hoe lastig het is om aan deze doelgroepen les te geven en voortijdige schooluitval afdekt. Wanneer aan deze condities wordt voldaan, kunnen de expertise en de signalen van docenten in mbo niveau 1 of 2 meer optimaal worden benut in de beleidsontwikkeling op schoolniveau.

Docentniveau

Docenten moeten hun bekwaamheid/vakmanschap onderhouden. Zij moeten scherp blijven op wat hun eigen functioneren en het teamfunctioneren vraagt, bijdragen leveren aan de kritische dialoog over het hoe (onderwijsproces), het wat (onderwijsinhoud) en de beoogde opbrengsten (*outcomes*) van het onderwijs in de lagere mbo-niveaus. Ze moeten de ruimte blijven opzoeken voor beleidsbeïnvloeding.

Nader onderzoek

Het verdient aanbeveling om nader onderzoek te doen naar de vraag in hoeverre het docentschap in mbo niveau 1 of 2 een specialisatie inhoudt van het competentieprofiel van de tweedegraadsleraar. En in het verlengde daarvan; in hoeverre dit vraagt om een toegepaste uitwerking van het competentieprofiel van de tweedegraadsdocent voor het docentschap op mbo niveau 1 of 2. Bij lerarenopleidingen is weinig specifieke aandacht voor het docentschap in mbo niveau 1 of 2. Er is in algemene zin weinig specifieke aandacht voor de verschillen tussen onderwijsniveaus in het mbo. De vraag is of dit terecht is.

Gebruikte bronnen

- Barneveld, D. van & Bos, G.J. (2007). *Invoering niveau 1 binnen het PrO*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies,
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berg, N. van den & Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich. Kennis over de vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- BZK (2010). *Quickscan Personeels- en mobiliteitsonderzoek 2010*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: W.C.C.
- Broek, L. van der (2009). *De ironie van de gelijkheid. Over etnische diversiteit op de werkvloer*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Brok, P. den, Wubbels, T., Tartwijk, J. van & Veldman, I. (2006). *Omgaan met leerlingen in multiculturele klassen*. Den Haag: NWO-PROO.
- Brouwer, P. (2011). *Collaboration in teacher teams*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.
- CBS (2010). *Jaarrapport Integratie*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CPB (2009). *Zorg om zorgleerlingen*, Den Haag: Centraal Planbureau.
- Cooten, E. S. van & Bergen, C.T.A. van (2009). *Teaching and learning, international survey (TALIS)*. Nationaal rapport. Amsterdam: Regioplan.
- Dixon, N.M. (2002). *De organisatie-leercyclus: hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J.F. (2004). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning (3rd edition)*. Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Fransen, J. (2007). Je groeit in het (competentiegericht onderwijs). *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (2), 31-38.
- Glaudé, M., Berg, J. van den, Verbeek, F. & Bruijn, E. de (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs*. Literatuurstudie. 's-Hertogenbosch/Utrecht/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs, Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut.
- Glaudé, M. & Eck, E. van (2012). *Lesgeven aan leerlingen op mbo-niveau 1 en 2*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Groenenberg, R. & Visser, K. (2011). De breedte van de docentfunctie. *MESO focus, Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Bouwsteden voor bezinning en beleid*, 80, 39-50.
- Groeneveld, M.J. & Steensel, K. van (2009). *Kenmerken mbo: een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van mbo, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq, Aetos i.s.m. Kenteq, Platform Bètatechniek, Procesmanagement MBO 2010.
- Helms, J.E. (Ed.) (1990). *Black and white racial identity: Theory, research and practice*. Westport CT: Praeger.
- Hermanussen, J. (2011). Werken in teams – stand van zaken. *MESO focus, Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Bouwsteden voor bezinning en beleid*, 80, 51-78.

- Huisman, J. & Onstenk, J. (2007). *Kennis in het nieuwe competentiegericht beroepsonderwijs*. Conceptpaper voor de 17^e onderwijssociologische conferentie, 29 en 30 november in Den Haag. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Inspectie (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Knippenberg, A. van (1989). Strategies of identity management. In: J.P. Kouwenhoven & T. Willemsem (Eds.), *Ethnic minorities, social psychological perspectives*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Lesterhuis, M. (2010). *De docent competent. De opvattingen van docenten die lesgeven aan mbo-niveau 1 en 2*. Afstudeerscriptie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Lima, J.A. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 97-122.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2006). New directions in Goal-setting Theory. *Association for Psychological Science*, 15 (5), 265-270.
- LPBO (2006). *Competentieprofiel leraar (v)mbo?* Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs.
- McDaniel, O., Neeleman, A., Schmidt, G. & Smaling, H. (2009). *De professionaliteit van MBO-docenten in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: CBE Group.
- Meerman, M., Spierings, J., Segers, J. & Bay, N. (2009). *Een ontwikkeling in kleur. Docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroepsonderwijs*. Amsterdam: Lectoraat Gedifferentieerd Human Resource Management.
- MBO Raad (2009). *Professioneel Statuut BVE*. De Bilt: MBO Raad.
- Moerkamp, T. & Hermanussen, J. (2011). Professionele identiteit van docenten. *MESO focus, Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Bouwsteden voor bezinning en beleid*, 80, 21-37.
- OCW (2004). *Blijf groeien. Wet op de beroepen in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2005). *Wet op de beroepen in het onderwijs*. Staatsblad 460. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2010). *Nota werken in het onderwijs 2010*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2011a). *Kerncijfers 2006-2010*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2011b). *VSV-Atlas. Totaaloverzicht Nederland*. 4^e editie. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2011c). *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2011d). *Werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *Naar doelmatiger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. Petit, R., Groenenberg, R. & Kuijvenhoven, G. (2010). *Over de grens. Begeleiding van zorgleerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs: beleid en praktijk*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- RWI (2011). *Arbeidsmarktanalyse 2011*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.
- SBO (2011). *Arbeidsmarktanalyse mbo*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.

- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Enchede: Universiteit Twente.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum leren en docenten.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in scholen*. Oratie. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D.J. & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Vos, K. & Ivanova, B. (2011). *Dat zijn vaak de beste lessen*. IVLOS, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Wubbels, T., Brok, P. den, Veldman, I & Tartwijk, J. van (2005). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12 (4), 407-433.

Websites:

<http://statline.cbs.nl>
www.stamos.nl
www.natuurlijkleren.net
www.bekwaamheidsdossier.nl
www.aanvalopschooluitval.nl

Lijst met afkortingen

Aoc	Agrarisch opleidingscentrum
Aka	Arbeidsmarkt Kwalificerend Assistent
Bbl	Basisberoepsgerichte leerweg (vmbo) of: beroepsbegeleidende leerweg (mbo)
BIO	Wet beroepen in het onderwijs
Bka	Beroeps Kwalificerend Assistent
BRON	Basisregister Onderwijsnummer
Bve	Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
BZK	Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties
Cao	Collectieve arbeidsovereenkomst
CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
DA-model	Didactisch analytisch model
Havo	Hoger algemeen voortgezet onderwijs
Hbs	Hogereburgerschool
Fte	Fulltime-equivalent
LPBO	Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs
Mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
Mulo	(Meer) uitgebreid lager onderwijs
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Po	Primair onderwijs
Roc	Regionaal opleidingscentrum
RWI	Raad voor Werk en Inkomen
SBL	Stichting Beroepskwaliteit Leraren
Slb-uren	Studieloopbaanbegeleidingsuren
Vmbo	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
Vo	Voortgezet onderwijs
Vwo	Voortgezet wetenschappelijk onderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs

Bijlage 1: Vragenlijst survey

Docenten in mbo niveau 1 of niveau 2

Toelichting

Aanleiding

Docenten werkzaam in mbo niveau 1 of 2 (aka, beroepskwalificerend niveau 1 en 2, vm2) hebben doorgaans te maken met een complexere leerlingenpopulatie. De complexiteit vraagt om maatwerk en maakt dat opvoedende taken en zorgtaken een relatief zwaar gewicht krijgen binnen de docenttaak.

Doel van het onderzoek

Doel van het onderzoek is het in kaart brengen van de opvattingen van docenten over het vereiste vakmanschap (wat is in hun ogen een goede docent) en de benodigde condities om het werk goed te kunnen doen.

Opbrengst van het onderzoek

Het onderzoek levert inzichten en kennis op die relevant zijn voor het voldoende toerusten van zittende docenten (professionaliserings- en organisatiebeleid van mbo-instellingen) en van aankomende docenten (opleidingsbeleid- en inrichting van lerarenopleidingen).

Invulinstructie

De enquête bestaat uit 55 vragen, die inzoomen op kenmerken van het docentschap, het werk, de leerlingengroepen, het handelen van docenten in mbo niveau 1 en 2-opleidingen en kenmerken van de werkorganisatie.

Achtergrondkenmerken opleidingen

1. Aan welke opleiding(en) bent u het meest verbonden?
2. Hoe lang bent u werkzaam bij de in de vorige vraag aangegeven opleiding(en)

Motieven voor docentschap

3. Wat zijn de naam en het crebonummer van de opleiding(en) waaraan u het meest verbonden bent?
4. Wat is uw belangrijkste motief om voor het docentschap, aka, mbo niveau 1, mbo niveau 2 of vm2 te kiezen?
 - affiniteit met doelgroep
 - uitdagende taak
 - ander motief, namelijk:
5. Heeft u bewust voor het docentschap aka, mbo niveau 1, mbo niveau 2 of vm2 gekozen?

Kenmerken van het docentschap

6. Hieronder staan enkele typering van docentschap. In welke typering herkent u zich als docent het meeste en in welke het minste? Stelt u een persoonlijke top 3 samen;
1 = meest, 3 = minst:
 1. didacticus
 2. leermeester
 3. pedagoog

7. In welke mate vindt u onderstaande (docent)rollen belangrijk om de leerlingen in de opleiding(en) waaraan u verbonden bent adequaat te kunnen bedienen?
 - didacticus
 - leermeester
 - pedagoog
 - docent/coach
 - andere docentrol, namelijk:
8. Hieronder ziet u een aantal mogelijke doelen van docentschap. Wat zijn de belangrijkste doelen die u als docent nastreeft? Stelt u een persoonlijke top 3 samen; 1 = meest belangrijk, 3 = minst belangrijk:
 - begeleiden van leerlingen bij hun persoonlijke (sociaal/emotionele) ontwikkeling
 - leerling zo goed mogelijk toerusten op de beroepspraktijk
 - begeleiden van leerlingen bij het maken van een passende opleidingskeuze en/of beroepskeuze

Kenmerken van het werk

9. Wat is de omvang van uw huidige aanstelling?
 - ik heb een fulltime baan
 - ik heb een parttime baan
10. Hoe groot is uw aanstelling, uitgedrukt als percentage van een fulltime aanstelling?
11. Werkt u per week gemiddeld meer uren dan uw aanstellingsomvang?
12. Hoeveel uren werkt u per week gemiddeld méér dan uw aanstellingsomvang?
13. Hoeveel uren besteedt u gemiddeld per week aan de volgende taken?
 - lesgevende taken
 - lesvoorbereidende taken
 - leerlingbegeleiding
 - intern overleg
 - stage/bpv contacten
 - administratieve taken
 - coördinerende/organiserende taken
 - ontwikkeltaken
 - andere taak, namelijk:
14. Hieronder staan taken uit het takenpakket van de docent. Uit welke taken haalt u als docent de meeste voldoening en uit welke taken de minste? Stelt u een persoonlijke top 8 of 9 samen; 1 = meest, 9 = minst:
 - lesgevende taken
 - lesvoorbereidende taken
 - leerlingbegeleiding
 - intern overleg
 - stage/bpv contacten
 - administratieve taken
 - coördinerende/organiserende taken
 - ontwikkeltaken
 - andere taak, namelijk:
15. Aan welk(e) vak(ken) of algemene vaardigheden besteedt u aandacht in uw lessen?
16. In hoeverre bent u op de hoogte van wat de beroepspraktijk van uw leerlingen verwacht wat betreft benodigde competenties (kennis, vaardigheden en houding)?
17. Heeft u zelf in de beroepspraktijk gewerkt waarvoor uw leerlingen worden opgeleid?

18. Heeft u als docent stage gelopen in de beroepspraktijk waarvoor uw leerlingen worden opgeleid?
19. Hoeveel dagen per jaar besteedt u naar schatting aan deskundigheidsbevordering/scholing?
20. Hoeveel dagen per jaar besteedt u naar schatting aan deskundigheidsbevordering/scholing en op welke terreinen?
 - leerinhouden
 - pedagogische/didactische aanpak
 - begeleidingssystematiek
 - beoordelingssystematiek
 - anders, namelijk:

Kenmerken van de leerlingengroepen

Hoe groot zijn gemiddeld genomen de klassen/groepen van de opleiding(en) waaraan u verbonden bent?

21. Wat is naar schatting het percentage zorgleerlingen in de klassen/groepen waarmee u te maken heeft?
(Definitie zorgleerling: een leerling wordt aangemerkt als 'zorgleerling' indien sprake is van een handicap, stoornis of andere beperking waardoor de leerling zonder extra begeleiding op school niet of moeilijk mee kan komen. Deze definitie is afkomstig uit het CPB-document Zorg om zorgleerlingen, 2009.)
22. Met welke problematiek hebben de zorgleerlingen in uw klassen/groepen te maken?
 - financiële problemen
 - gedragsproblematiek
 - juridische problemen
 - medische problemen
 - leerachterstanden
 - leerproblemen
 - persoonlijke problemen
 - problematische thuissituatie
 - psychische problemen
 - verslavingsproblematiek
 - andere problemen, namelijk:
23. Hoe groot is de diversiteit aan nationaliteiten/culturen in de klassen/groepen waarmee u te maken heeft, uitgedrukt als het percentage allochtone leerlingen?
(Definitie allochtone leerling: een leerling wordt aangemerkt als 'allochtoon' indien een van de ouders in het buitenland is geboren. Afhankelijk van het geboorteland van de ouder(s) wordt onderscheid gemaakt tussen westers allochtoon en niet-westers allochtoon. Deze definitie is conform de criteria van het ministerie van OCW.)

Kenmerken van het handelen van docenten

24. Aan welke activiteiten besteedt u uw lesgebonden contacturen met leerlingen?
25. Aan welke activiteiten besteedt u uw niet-lesgebonden contacturen met leerlingen?
26. Op welke lesgebonden activiteiten vindt u dat u zichzelf nog kan ontwikkelen/verbeteren?
27. Op welke niet-lesgebonden activiteiten vindt u dat u zichzelf nog kan ontwikkelen/verbeteren?

28. Welke van onderstaande werkvormen past u het meest toe in uw lessen?
- demonstreren/voordoen
 - vraaggericht kennis aanreiken
 - leerlingen zelf laten ontdekken/kennis en informatie laten opzoeken
 - reflecteren op gekozen oplossingsstrategieën
 - andere werkvorm, namelijk:
29. Op welke wijze(n) begeleidt u uw leerlingen?
30. Op welke wijze beoordeelt u uw leerlingen formatief?
31. Op welke wijze beoordeelt u uw leerlingen summatief?

Kenmerken van de werkorganisatie

32. Uit hoeveel personen bestaat het onderwijsteam waarvan u deel uitmaakt?
33. Wordt bij de taakverdeling binnen het docententeam waarvan u deel uitmaakt naar uw mening voldoende rekening gehouden met de belastbaarheid van individuele docenten (bijvoorbeeld beginnende docenten)?
34. Is bij de taakverdeling binnen het docententeam waarvan u deel uitmaakt naar uw mening voldoende aandacht voor de verdeling van niet-onderwijstaken?
35. Wordt bij de taakverdeling binnen het docententeam waarvan u deel uitmaakt naar uw mening voldoende rekening gehouden met het aantal zorgleerlingen in een klas/groep?
36. Ervaart u als docent een werkdruk?
(Definitie ervaren werkdruk: het gevoel van werknemers dat de werkdruk hoog is, waarbij het kan gaan om te veel werk en/of overwerk.)
37. In welke mate ervaart u als docent een werkdruk door:
- weinig gemotiveerde leerlingen in de klas
 - agressieve leerlingen in de klas
 - mondige leerlingen in de klas
 - extra aandacht vragende zorgleerlingen in de klas
 - diversiteit aan culturen in de klas
 - andere oorzaak, namelijk:
38. Heeft deskundigheidsbevordering/scholing naar uw mening een effect op de door u ervaren werkdruk?
39. Heeft u naar uw mening voldoende opleidings- en scholingsmogelijkheden?
40. Is er naar uw mening sprake van een overwerkcultuur binnen uw instelling?
(Definitie overwerk: van overwerk is sprake wanneer een werknemer incidenteel eer uren werkt dan in het arbeidscontract is afgesproken. Wanneer overwerk wordt ingeroosterd, is er sprake van een overwerkcultuur.)
41. Worden naar uw mening nieuwe collega's op een passende wijze ingewerkt en begeleid?
42. Kunt u uw niet-lesgebonden activiteiten op school verrichten in een rustige werkruimte voor docenten?
43. Zijn naar uw mening de schoollokalen voldoende adequaat ingericht voor het onderwijs dat u geeft?
44. Heeft u naar uw mening voldoende regelruimte om zelf uw werk in te richten?
45. Heeft u naar uw mening voldoende mogelijkheden om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid?
46. In welke mate is er bij u op school sprake van:
- korte communicatielijnen tussen management en team
 - passende bevoegdheden en verantwoordelijkheden voor het team
 - waardering van het management

- loopbaanbeleid
 - professionaliseringsbeleid
 - actieve houding van docenten ten aanzien van schoolorganisatie
47. Hoe tevreden bent u op teamniveau over:
- ondersteuning van docenten door schoolleiding
 - ondersteuning van docenten door teamleider
 - ruimte voor docenten voor inbreng in team
 - ruimte voor docenten om zaken zelf te regelen
 - functioneringsgesprekken
 - loopbaanmogelijkheden/persoonlijke groei
 - samenwerking tussen collega's
 - positieve leercultuur (elkaar feedback geven)
 - onderling contact tussen collega's
 - sfeer in het algemeen

Achtergrondkenmerken

48. Wat is uw geslacht?
49. Wat is uw leeftijd?
50. Wat is de hoogste vooropleiding die u heeft afgerond?
51. Wat is de hoogste vervolgopleiding die u heeft afgerond?
52. Op welke wijze heeft u uw bevoegdheid tot leraar verkregen?
53. Hoe lang bent u werkzaam in het onderwijs?
54. Hoe lang bent u werkzaam in de huidige onderwijsinstelling?

Bijlage 2: Interviewleidraad docenten

Onderzoek Docenten in mbo niveau 1 en 2-opleidingen

Vraaggesprek met **docenten**:.....

Onderwijsinstelling:.....te.....

Datum:

Centrale onderzoeksvraag:

Waarom kiezen docenten voor het docentschap in mbo niveau 1 en 2-opleidingen, wat vraagt dit van docenten qua vakmanschap en sturingsmogelijkheden en in hoeverre worden zij in de uitoefening van hun vak ondersteund door de onderwijsorganisatie?

*In de interviews steeds vragen naar de **overwegingen** die leiden tot bepaalde keuzes, **ervaringen** of **voorbeelden**!*

Wat zijn kenmerken van het docentschap in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

In de online enquête is gevraagd om aan te geven wat het belangrijkste motief is om voor het docentschap in niveau 1 en/of 2 te kiezen.

- *Affiniteit met doelgroep: 65%.*
- *Uitdagende taak: 26%.*

1. U stelt uzelf als docent doelen/ambities. Welke doelen/ambities zijn dat en wanneer bent u als docent tevreden? Kunt u **voorbeelden** geven?
2. Welke doelen zijn er op teamniveau in relatie tot de doelgroepen geformuleerd? Wanneer zijn jullie als team tevreden? Kunt u **voorbeelden** geven?

In de online enquête is gevraagd om aan te geven in welk type docent men zich het meest herkent: didacticus, leermeester, pedagoog/opvoerder.

3. Welk type docent zou u willen zijn? Kunt u toelichten waarom/**overwegingen**?
4. Lukt het u om de docent te zijn die u wilt zijn? Waarom **wel**/waarom **niet**? (Wat zijn belemmerende factoren? Wat zijn stimulerende factoren?) Kunt u illustreren met een **voorbeeld**?

5. Wat moet volgens u een docent in mbo niveau 1 of 2 in huis hebben om een **goede docent** te zijn?

Wat zijn kenmerken van het werk van docenten in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

In de online enquête is gevraagd om een persoonlijke top 8 samen te stellen uit uw takenpakket als docent.

6. Waar haalt u als docent de meeste **voldoening** uit of, anders gezegd: wat geeft u energie? Kunt u toelichten waarom/**overwegingen**?
7. Wat ervaart u als docent als meest belastend of **stressvol**, of anders gezegd: wat kost u energie? Kunt u toelichten waarom/**overwegingen**?
Kunt u illustreren met een **voorbeeld**?

In de online enquête is gevraagd om aan te geven of men een werkdruk ervaart:

- *Ja: 70%*
- *Nee: 30%*

8. Wat zijn voor **u** stressfactoren in de uitoefening van uw vak?
9. Hoe kunnen volgens u stressfactoren worden verminderd of weggenomen?
10. Geeft u ook les in mbo niveau 3 en/of 4? Zo ja, wat ervaart u als de belangrijkste verschillen tussen lesgeven in niveau 1/2 en niveau 3/4?

In de online enquête is een aantal vragen opgenomen over de beroepspraktijk. In aanvulling daarop:

11. Wat verwacht volgens u de beroepspraktijk van uw leerlingen? Op welke wijze houdt u daar als docent rekening mee?

Wat zijn kenmerken van de leerlingengroepen in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

12. Hoe zou u uw leerlingengroepen willen omschrijven, in de zin van: wat is volgens u kenmerkend voor leerlingen in mbo niveau 1 en 2?
13. Wat is uw **ervaring** met zorgleerlingen en weinig gemotiveerde leerlingen in de klas? Wat betekent dit voor het primaire proces?
14. Wat is uw ervaring als docent met een grote diversiteit aan culturen in de klas?

Wat zijn kenmerken van het handelen van docenten in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

15. Wat is **kenmerkend** voor uw handelen als docent? Kunt u bijvoorbeeld beschrijven wat er gebeurt als u uw klaslokaal binnenstapt en met de les wilt beginnen? Wat doet u/zegt u en wat doen de leerlingen? Kunt u toelichten **waarom** u handelt zoals u handelt?
16. In welke mate en op welke wijze past u **maatwerk** toe in het primaire proces, gelet op de verschillen tussen leerlingen? Denkt u bijvoorbeeld aan de inrichting van de opleiding, de sturing van het leerproces van leerlingen. Wat gaat goed? Wat kan beter?

Wat zijn kenmerken van de werkorganisatie waarin de docenten werken?

In de online enquête is gevraagd om aan te geven wat de regelruimte is om het eigen werk in te richten:

- *Geringe mate: 29%.*
 - *Redelijke mate: 44%.*
 - *Hoge mate: 27%.*
17. Regelruimte is een abstract begrip. Waar bestaat die **regelruimte** voor u als docent precies uit?
18. Hoe maakt u als docent gebruik van de regelruimte binnen uw team om uw werk effectief te kunnen doen? Kunt u **voorbeelden** geven?
19. Wat zijn **stimulerende** en wat zijn **remmende** factoren bij de vormgeving en uitvoering van uw werk binnen uw team? Denkt u bijvoorbeeld aan de wijze waarop binnen uw team wordt samengewerkt, taken worden verdeeld, beslissingen worden genomen, de wijze waarop het team wordt gefaciliteerd en aangestuurd, de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid.

Afsluitende vraag: aanbevelingen.

Wat heeft u nodig om uw werk als docent niveau 1-2 (nog) beter te kunnen te doen? (toegespitst op de structuur-, cultuur en leiderschapscondities).

- Eigen professionalisering.
- Het docententeam waarin u werkt.
- De schoolorganisatie.

Bijlage 3: Interviewleidraad teamleiders

Onderzoek Docenten in mbo niveau 1 en 2-opleidingen

Vraaggesprek met **teamleiders**:.....

.....

Onderwijsinstelling:.....te.....

Datum:

Centrale onderzoeksvraag:

Waarom kiezen docenten voor het docentschap in mbo niveau 1 en 2-opleidingen, wat vraagt dit van docenten qua vakmanschap en sturingsmogelijkheden en in hoeverre worden zij in de uitoefening van hun vak ondersteund door de onderwijsorganisatie?

*In de interviews steeds vragen naar de **overwegingen** die leiden tot bepaalde keuzes, **ervaringen** of **voorbeelden**!*

Wat zijn kenmerken van het docentschap in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

In de online enquête is gevraagd om aan te geven wat het belangrijkste motief is om voor het docentschap in niveau 1 en/of 2 te kiezen.

- *Affiniteit met doelgroep: 65%.*
- *Uitdagende taak: 26%.*

1. U stelt uzelf als teamleider doelen/ambities. Welke doelen/ambities zijn dat en wanneer bent u als teamleider tevreden? Kunt u **voorbeelden** geven?
2. Welke doelen zijn er op teamniveau in relatie tot de doelgroepen geformuleerd? Wanneer zijn jullie als team tevreden? Kunt u **voorbeelden** geven?

In de online enquête is gevraagd om aan te geven in welk type docent men zich het meest herkent: didacticus, leermeester, pedagoog/opvoerder.

3. Welk type docenten ziet u terug in uw team? Komt één of meer van de type docenten meer of minder voor in uw team dan de andere? Kunt u toelichten waarom?
4. Als u uw docententeam vergelijkt met docententeams in niveau 3 en 4, ziet u dan verschillen in de samenstelling qua type docenten? Kunt u daar iets over zeggen, bijvoorbeeld in relatie tot de werving van docenten?
5. Wat moet volgens u een docent in mbo niveau 1 of 2 in huis hebben om een **goede docent** te zijn?

Wat zijn kenmerken van het werk van docenten in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

In de online enquête is aan de docenten gevraagd om een persoonlijke top 8 samen te stellen van taken uit het takenpakket van de docent.

6. Waar haalt u als teamleider de meeste **voldoening** uit of, anders gezegd: wat geeft u energie? Kunt u toelichten waarom?
Kunt u illustreren met een **voorbeeld**?
7. Wat ervaart u als teamleider als meest belastend of **stressvol**, of anders gezegd: wat kost u energie? Kunt u toelichten waarom? Kunt u illustreren met een **voorbeeld**?

In de online enquête is aan de docenten gevraagd om aan te geven of men een werkdruk ervaart:

- *Ja: 70%*
- *Nee: 30%*

8. Wat zijn voor **u** als teamleider stressfactoren in de uitoefening van uw vak?
9. Hoe kunnen volgens u stressfactoren worden verminderd of weggenomen?

Wat zijn kenmerken van de leerlingengroepen in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

10. Wat is het beleid op schoolniveau/sectorniveau met betrekking tot zorgleerlingen?

Wat zijn kenmerken van de werkorganisatie waarin de docenten werken?

In de online enquête is gevraagd om aan te geven wat de regelruimte is om het eigen werk in te richten:

- *Geringe mate: 29%.*
- *Redelijke mate: 44%.*
- *Hoge mate: 27%.*

11. Regelruimte is een abstract begrip. Waar bestaat die **regelruimte** voor docenten precies uit?
12. Hoe bevordert en/of faciliteert u als teamleider de regelruimte van de docenten in uw team opdat zij hun werk effectief kunnen doen?
Kunt u **voorbeelden** geven?
13. Wat zijn **stimulerende** factoren bij de vormgeving en uitvoering van het dagelijkse werk binnen uw team op docentniveau en op teamniveau?
14. Wat zijn **remmende** factoren bij de vormgeving en uitvoering van het dagelijkse werk binnen uw team op docentniveau en op teamniveau?

Denkt u bijvoorbeeld aan de wijze waarop binnen uw team wordt samengewerkt, taken worden verdeeld, beslissingen worden genomen de wijze waarop uw team wordt gefaciliteerd, de wijze waarop u uw team aanstuurt, de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid.

In de online enquête is aan de docenten gevraagd om aan te geven hoeveel mogelijkheden er zijn om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid:

- *Geringe mate: 71%.*
- *Redelijke mate: 28%.*
- *Hoge mate: 1%.*

15. Hoe kijkt u tegen deze cijfers aan? Op welke wijze beïnvloedt het schoolbeleid het functioneren van uw team positief of negatief?
Kunt u **voorbeelden** geven?

Wat zijn kenmerken van het handelen van docenten in mbo niveau 1 en 2-opleidingen?

16. Handelen van docenten: **maatwerk** in het primaire proces?

Afsluitende vraag: aanbevelingen.

Wat heeft u nodig om uw werk als teamleider niveau 1-2 (nog) beter te kunnen doen? (toegespitst op de structuur-, cultuur en leiderschapscondities).

- Eigen professionalisering.
- Het docententeam waarin u werkt.
- De schoolorganisatie.

Bijlage 4: Overzicht respondenten

Survey: De steekproef van de survey bestaat uit 255 docenten, allen werkzaam in opleidingen op mbo niveau 1 en/of 2 in de sectoren Economie & handel, Zorg & welzijn, Techniek. De betrokken docenten zijn werkzaam in zeven verschillende roc's. In totaal retourneerden 127 van de 255 docenten in de steekproef de online vragenlijst geheel of gedeeltelijk ingevuld. Dit is een respons van 50%. De respons is als volgt over de drie onderwijssectoren verdeeld: Economie & handel 38%, Zorg & welzijn 39%, Techniek 23%. De herkomst van de respondenten is weergegeven in tabel B4.1.

Tabel B4.1 Overzicht herkomst van respondenten van de survey

<i>Roc</i>	<i>Aantal respondenten</i>
Leeuwenborgh Opleidingen	12
Albeda College	10
Da Vinci College	28
ROC Flevoland	18
ROC RIVOR	4
ROC van Amsterdam	28
Zadkine	27
<i>Totaal</i>	<i>127</i>

Interviews: Tabel B4.2. geeft een overzicht van de vijftien docenten en zeven teamleiders waarmee semigestructureerde interviews zijn gehouden.

Tabel B4.2 Overzicht van geïnterviewde docenten en teamleiders.

<i>Docenten</i>	<i>Teamleiders</i>
Mw I. Meuffels	Mw M. Felix
Mw E. van Kordenoordt	Dhr B. Kuipers
Mw M. Sporken	Dhr N. Lock
Dhr R. Kroon	Mw L. Cazemier
Dhr J. Boere	Mw I. Komen
Dhr H. Wigman	Dhr H. Kaspersen
Mw L. de Jong	Mw L. de Heer
Dhr R. Nederlof	
Dhr G. Damme	
Dhr J. Mendes	
Mw M. van Heeswijk	
Mw L. van Beuningen	
Dhr A. Moes	
Mw S. Handstede	
Dhr R. van Joost	