

**Addendum generieke kennisbasis
tweedegraads lerarenopleidingen**
Focus op beroepsopleidend onderwijs

Colofon

Titel	Addendum generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen: Focus op beroepsgericht onderwijs
Auteurs	Erica Aalsma, Carlos van Kan, Elly de Bruijn & José van den Berg
Datum	3 juni 2013

Aanleiding voor deze rapportage was een opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie Leraren, uitgevoerd door het Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Erica Aalsma is verbonden aan De Leermeesters, Elly de Bruijn is verbonden aan de Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht; Carlos van Kan en José van den Berg zijn beiden verbonden aan het Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

ecbo 's-Hertogenbosch
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
info@ecbo.nl
www.ecbo.nl

ecbo Utrecht
Postbus 19194
3501 DD Utrecht



© ecbo 2013

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

Inleiding	5
Deel A: Analyse	7
Analyse kader	7
Werkdefinities	7
Deel B: Overzicht aanpassingen GKB	9
Deel C: Rationale aanpassingen GKB	19
Literatuurlijst	25
Bijlage: illustratieve voorbeelden beroepsopleidend onderwijs	29

Inleiding

In het kader van het OCW-beleid om de kwaliteit van de opleiding van leraren voor het beroepsonderwijs te verbeteren, zijn drie maatregelen ingezet (ingangsdatum medio 2013, zie brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Tweede Kamer (briefnummer 460203/d.d. 18 december 2012):

- 1 Invoering van twee afstudeerrichtingen (*algemeen vormend onderwijs* en *beroepsgericht onderwijs*) bij de tweedegraads lerarenopleidingen.
- 2 Verhoging van de kwaliteit van zij-instromers in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) door het opstellen van een kwaliteitskader en door betere scholingstrajecten voor zij-instromers.
- 3 Aanspreken van nieuwe doelgroepen door invoering van een *educatieve minor beroepsonderwijs* voor hbo-bachelorstudenten buiten de lerarenopleiding. Deze minor wordt een nieuwe route naar het leraarschap in de beroepsgerichte vakken in vmbo en mbo.

Voor de implementatie van de eerste maatregel is een werkdocument *Ontwerpeisen en kaders herontwerp tweedegraads lerarenopleidingen* in ontwikkeling, waarin onder andere de volgende uitgangspunten zijn geformuleerd (werkversie maart 2013):

“(...) We blijven opleiden voor leraar in alle onderwijssoorten van het gehele tweedegraads gebied (vmbo, mbo en onderbouw havo/vwo). De startbekwame leraar die we afleveren blijft ook in de toekomst breed bevoegd en bekwaam voor alle onderwijssoorten in het tweedegraads gebied. Dat betekent dat in het (basis)programma de brede kennisbasis (zowel vak als generiek) moet worden bijgebracht in de brede context van alle onderwijssoorten (...).”

“(...) Dat betekent dat er in het basisprogramma (meer) aandacht moet komen voor de specifieke leerlingkenmerken en leren in diverse contexten behorende bij de onderliggende onderwijssoorten waarmee de tweedegraads leraar in aanmerking komt ten aanzien van ontwikkelen van onderwijs, uitvoeren van onderwijs en begeleiden en beoordelen van leerlingen/deelnemers (...).”¹

Gegeven deze uitgangspunten ligt bij OCW onder andere de vraag voor naar verdieping/verbreding van de huidige generieke kennisbasis (GKB) tweedegraads lerarenopleidingen (zoals opgesteld door de Vereniging Hogescholen; HBO-raad, 2011) zodat deze ook gericht is op de afstudeerrichting beroepsopleidend onderwijs (dat wil zeggen de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo, de vakcolleges en het mbo). OCW wil zich bij het beantwoorden van deze vraag baseren op actueel en onafhankelijk onderzoek, en heeft zich in dat kader georiënteerd op onderzoek van het landelijk Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo). In deze oriëntatie is ecbo gevraagd om de huidige generieke kennisbasis in verkennende zin te spiegelen aan de resultaten van ecbo-onderzoek. De resultaten daarvan zijn gepresenteerd op 17 april 2013, met als voorlopige conclusies:

“(...) Alle domeinen en subdomeinen van de GKB zijn ook relevant voor het beroepsonderwijs. Met als kanttekening dat de context mbo inhoudelijke kleur en relatieve

¹ Zie ook hoofdstuk 1 (Leren in diverse contexten) en hoofdstuk 2 (Didactiek en leren) van *Generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen* (HBO-raad, 2011).

zwaarte van de domeinen en subdomeinen bepaalt, en dat deze tot uitdrukking dienen te worden gebracht in kernconcepten en -methodieken, in voorbeelden en in taal (...).”
“(...) Eerste analyse van wat ontbreekt binnen domeinen en subdomeinen: de didactiek van leren voor beroep (werkplekleren, hybride leeromgevingen, omgekeerd leren, bpv²-leren); ontwikkeling beroepsidentiteit; stelsel van doorstroom, leerroutes, niveaus, leerwegen et cetera; arbeidsmarktkennis; betekenis van werken in een team; externe oriëntatie en samenwerken met andere partners: drievoudige kwalificeringsopdracht mbo en de responsiviteit die daaruit voortvloeit; problematiek specifieke doelgroepen, uitvallers et cetera (zeker niveau 1-2); zorg versus empowermentperspectief (...).”

Naar aanleiding van de oriënterende bespreking heeft OCW ecbo gevraagd om op basis van de resultaten van onderzoek de huidige negen domeinen van de generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen te verdiepen/verbreden met kennis, inzichten, vaardigheden en houding die een docent in huis moet hebben om goed beslagen ten ijs te komen in het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs.

De doelstelling van deze opdracht betreft de verdieping en/of verbreding van de huidige generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen, op basis van een systematische analyse die gebaseerd is op resultaten van actueel onderzoek. Deze doelstelling krijgt concreet vorm door een addendum te schrijven bij de generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen vanuit een beroepsopleidend perspectief.

In de volgende paragrafen zetten we eerst uiteen hoe de beroepsgerichte analyse van de generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen is aangepakt. Vervolgens geven we schematisch weer welke aanvullingen in de generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen zijn opgesteld. In de laatste paragraaf worden de aanvullingen van beknopte achtergrondinformatie voorzien.

² Bpv: Beroepspraktijkvorming.

Deel A: Analyse

Analyse kader

Met als doel de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen te verrijken vanuit een beroepsopleidend perspectief is er voor gekozen een selectie te maken van onderzoeksrapporten, -artikelen en andere vormen van onderzoeksverslaglegging die als brondocumenten kunnen fungeren. Bij de analyse van de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen ging het om de volgende drie vragen:

- 1 In hoeverre is de huidige beschrijving van de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen relevant voor het (v)mbo?
- 2 In hoeverre zijn er inhoud en in de huidige beschrijving van de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen die overbodig zijn voor het (v)mbo?
- 3 In hoeverre ontbreken er inhoud en in de huidige beschrijving van de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen die voor het (v)mbo essentieel zijn?

De leidende vraag bij de selectie van brondocumenten was in hoeverre de documenten konden bijdragen aan de beantwoording van de drie genoemde analysevragen. Deze vraag is op kritische wijze besproken in een expertronde waaraan drie onderzoekers van ecbo deelnamen. Uiteindelijk zijn de volgende brondocumenten geselecteerd:

- 1 Expertisedomeinen mbo (Van den Berg, Aalsma & De Bruijn, in voorbereiding);³
- 2 *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs* (Glaudé, Van den Berg, Verbeek & De Bruijn, 2011);
- 3 Website Canon beroepsonderwijs (www.canonberoepsonderwijs.nl).

Op basis van deze drie brondocumenten is een quickscan⁴ gemaakt van literatuur die achtergrondinformatie geeft over specifieke suggesties voor aanvullingen op de generieke kennisbasis van tweedegraads lerarenopleidingen vanuit een beroepsopleidend perspectief. De concrete uitwerking van deze aanvullingen is ter validering voorgelegd aan Elly de Bruijn (lector en hoogleraar beroepsonderwijs, Hogeschool en Universiteit Utrecht). Haar op- en aanmerkingen zijn in het voorliggende addendum verwerkt.

Werkdefinities

In de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen worden twee begrippen gehanteerd die voor de analysedoeleinden van onderhavige opdracht niet voldoende zijn uitgewerkt. Het gaat om de begrippen 'kernconcept' en 'kernmethodiek'. In de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen wordt wel aangegeven *hoe* deze begrippen gehanteerd worden in de publicatie, maar niet *wat* deze begrippen inhoudelijk betekenen (zie GKB, HBO-raad, 2011, pp. 13-14). Om deze begrippen hanteerbaar te maken voor de analyseopdracht in het voorliggende onderzoek is er voor gekozen een tweetal werkdefinities te formuleren. Deze werkdefinities zijn gebaseerd op de wijze waarop de genoemde begrippen in de huidige generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen gebruikt worden. Onder het begrip 'kernconcept' wordt vooralsnog het

³ Hoewel dit onderzoek nog niet gepubliceerd is, heeft het praktijktheoretische model dat in dit onderzoek ontwikkeld is gefungeerd als een heuristisch kader bij de analyse van de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen (zie ook presentatie Van den Berg, Aalsma & Van Kan, 17 april 2013).

⁴ De literatuur die deel uitmaakt van de quickscan is opgenomen in de literatuurlijst bij dit document.

volgende verstaan: een kernconcept betreft een inhoudelijk duiding van samengestelde leerinhouden die onderdeel uit maken van de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen.' Onder het begrip 'kernmethodiek' wordt voornamelijk het volgende verstaan: een kernmethodiek is een samenhangend geheel van didactische activiteiten die docenten moeten kunnen hanteren om de kernconcepten op een voor leerlingen betekenisvolle wijze vorm te kunnen geven in hun onderwijspraktijk.

Deel B: Overzicht aanpassingen GKB

“De generieke kennisbasis (GKB) legt de conceptuele kennis vast waarover de startbekwame docent dient te beschikken aan het einde van de lerarenopleiding. (...) De kennisbasis is opgezet volgens een vaste, overzichtelijke indeling die is afgeleid van de indeling van de kennisbases voor de (school)vakken. De kennisbasis benoemt de relevante domeinen en subdomeinen en geeft hierbij duidelijke omschrijvingen en toelichtingen. Tevens worden de kernconcepten (KC) en -methodieken (KM) geformuleerd. Om het bachelorniveau te typeren worden per subdomein 1 of 2 voorbeelden gegeven van kenmerkende situaties.” (GKB, HBO-raad, 2011, pp. 11-13)

De aanpassingen in dit document hebben betrekking op de beschrijving van de subdomeinen en/of de kernconcepten en/of de kernmethodieken. Er zijn geen aanpassingen gemaakt aan de domeinen, de toelichting op de domeinen en de subdomeinen. In onderstaand schema zijn de aanpassingen binnen een subdomein (d.w.z. omschrijving subdomein, kernconcepten en kernmethodieken) inzichtelijk gemaakt.

0 Een rondje voor een cel betekent dat er geen aanpassing is gemaakt.

Een kruisje voor een cel betekent dat er een aanpassing is gemaakt:

X Een zwart kruisje betekent dat er een aanvulling is gemaakt op een bestaande tekst, de aanvullende tekst is cursief weergegeven.

X Een rood kruisje betekent dat een nieuw element aan de tekst is toegevoegd, de nieuwe tekst is in het rood weergegeven.

Toelichting op de aanpassingen en literatuurverwijzingen worden in deel C weergegeven.

1 Leren in diverse contexten

<i>SU domein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
1.1. Het concept leren	0	X 1.1.2 <ul style="list-style-type: none"> Leren in een niet-schoolse setting, zoals werkplekleren, <i>en de combinatie van 'schools' leren met werkplekleren.</i> 	0
1.2 Visies op leren	0	X 1.2.2 <ul style="list-style-type: none"> Visies op verbinden van leren op school en op de werkplek. Visies op kennisverwerving en -ontwikkeling in het kader van een beroepsopleiding. 	0
1.3 Cognitie, werking van de hersenen en leren	X 1.3.1 (...)Kennis van de hersengebieden (...) handelen van de school en de docent. <i>Ook voor de doelgroep jongvolwassenen en volwassenen van het mbo vormt deze kennis een belangrijke factor.</i>	X 1.3.2 <ul style="list-style-type: none"> Invloed van brein op leren en ontwikkelen, ook voor (jong-)volwassenen, bijvoorbeeld growth mindset en denk- en leerprocessen Leerstrategieën en strategieën van zelfregulatie 	0
1.4. Leerling-kenmerken	0	X 1.4.2 <ul style="list-style-type: none"> Heterogene deelnemerspopulatie waaronder ook volwassenen vallen. 	0

2 Didactiek en leren

Subdomein		Omschrijving subdomein	Kernconcepten	Kernmethodieken
2.1. Didactische analyse	X	2.1.1 (...) of een daarvan afgeleid model voor beroepspraktijkleren. <i>De belangrijkste informatiebron voor de inhoudelijke structurering van beroepsopleidingen wordt gevormd door de (ontwikkelingen in de) beroepspraktijk.</i> De meest gebruikte modellen bevatten in meer of mindere mate de volgende elementen: (...)	2.1.2 X • Didactische concepten die naast de logica van de didactiek en de leerpsychologie de logica van de beroepspraktijk en het productieproces betrekken. X • Teamdidactiek en teamgebonden onderwijs: afstemming door verschillende docenten <i>en praktijkbegeleiders/-instructeurs</i> bij binnenschools en buitenschools leren.	2.1.2 X • Systematisch verbinden van praktijk nabije leersituaties en schoolse leersituaties X • Vertalen van beroepsprocessen naar leerprocessen X • Lessen, lessenseries <i>en leerwerkopdrachten of verwerkingsvormen</i> plannen, uitvoeren en evalueren.
2.2. Leerdoelen en instructie-modellen	0		2.2.2 X Instructiemodellen: • Modelling en scaffolding	2.2.2 X Verschillende soorten kennis kunnen onderscheiden. • aan het beroep gerelateerde disciplinekennis (wiskunde, voedingsleer, mechanica), procedurele kennis (hoe de kennis toe te passen), beroepsdomeinkennis (kennis die nodig is om processen binnen het beroep uit te voeren en begeleiden), communicatie (taal, omgang), werkproceskennis (de kenmerken van de productiecycclus en het takenpakket), empowerment-kennis (kennis die nodig is om te werken aan persoonlijke en professionele ontwikkeling)

Subdomein	Omschrijving subdomein	Kernconcepten	Kernmethodieken
2.3.	0	2.3.2	2.3.2
Vormgeving van leerprocessen		<ul style="list-style-type: none"> X • (Hybride) leeromgevingen met de vier ontwerp perspectieven: rollen, ruimtes, artefacten en tijd • Adaptief beroepsonderwijs, leren in transitie • Conceptualisatie, contextualisatie en integratie • Persoonlijke professionele theorie 	<ul style="list-style-type: none"> X • Begeleiden van leerprocessen in de (beroepspraktijk (vakoverstijgende leersituaties kunnen ontwerpen, verwerken) • Reflectie op werkgedrag en het organiseren daarvan • Kunnen structureren, organiseren en plannen vanuit het perspectief van werk • Ontwikkelen van meerdere leerlijnen naast elkaar: didactische leerlijn, begeleidingslijn, persoonlijke ontwikkelingslijn, vakinhoudelijke lijn; en de synthese daarvan
2.4.	0	2.4.2	2.4.2
Selectie en ontwerp van leermiddelen		<ul style="list-style-type: none"> X • Inzetten van instrumenten, procedures, materialen die betekenisvolle verbinding kunnen maken tussen schools leren en leren in de beroepscontext. 	<ul style="list-style-type: none"> X • Werkgerelateerde leermiddelen kunnen inzetten
2.5.	0	2.5.2	2.5.2
Begeleiden van leerprocessen		<ul style="list-style-type: none"> X • Ontwikkeling van handelings-repertoire om adaptief beroepsonderwijs te kunnen vormgeven: Modelling, Guiding, Scaffolding, Coaching, Monitoring X • Praktijkbegeleiding tijdens werk X • Differentiatie niet alleen op leerstof, maar ook op persoonlijke ontwikkeling (beroepsidentiteit) 	<ul style="list-style-type: none"> X • Differentiatietechnieken

<i>Subdomein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
2.6.	0	0	2.6.2
Toetsing en evaluatie			X <ul style="list-style-type: none"> • Proeve van bekwaamheid • Voortgangsmetingen van gedragsontwikkeling

3 Communicatie, interactie en groepsdynamica

<i>Subdomein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
3.1.	0	0	0
Mentale modellen van communicatie			
3.2. Gespreksvoering	0	3.2.2 X • Het begrip vaktaal	3.2.2 X • Taal van het bedrijfsleven
3.3. Groepsdynamica	0	3.3.2 X • Interpersoonlijke didactische stijlen en interpersoonlijk leraarsgedrag • Ingroeien in gemeenschap van beroepsbeoefenaren	0

4 Ontwikkeling van de adolescent

<i>Subdomein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
4.1. Identiteits-ontwikkeling	0	4.1.2 X • Ontwikkelen van beroepsidentiteit/vakbekwaamheid (wie en hoe wil ik zijn) • Proces van 'becoming': het beroep vinden dat je past (welke beroepen passen bij mij)	0
4.2. Morele ontwikkeling	0	4.2.2 X • Verbinden van instrumentele professionalisering aan normatieve professionalisering	0
4.3. Adolescent en seksualiteit	0	0	0

5 Leerlingen met speciale behoeften

<i>Subdomein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
5.1. Leerlingbegeleiding in school	0	X 5.1.2 • Loopbaanontwikkeling met daarin een sociaal-emotionele dimensie ('leren groeien') en een cognitieve dimensie (leren leren, leren denken, leren keuzes maken)	0
5.2. Passend onderwijs voor iedereen?	0	0	0
5.3. Leerproblemen	0	0	0
5.4. Gedrag- en werkhoudingsproblemen	0	X 5.4.2 • Motivatietheorieën/ studiekeuze/ voortijdig schoolverlaten	0

6 Professionele docenten

<i>Subdomein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
6.1. Professionele ontwikkeling	0	X 6.1.2 X • Begrip 'professionele docent in het mbo' X • Begrip 'professionele identiteit in het mbo' X • Kernopgaven voor de docent in het mbo	0
6.2. Praktijkonderzoek	0	0	X 6.2.2 • Resultaten doorvertalen naar gebruik in de onderwijs- en beroepspraktijk
6.3. Onderwijsinnovatie en werken in teams	0	X 6.3.2 • Extended teams	X 6.3.2 • Externe oriëntatie
6.4. Onderwijsvisie en - ethiek			

7 Onderwijs in Nederland

<i>Subdomein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
7.1. Nederlandse onderwijsstelsel	0	X 7.1.2 • Complexiteit van het beroepsonderwijs (stelsel van doorstroom, leerroutes, niveaus, leerwegen, etc.)	0
7.2. Onderwijsconc.	0	0	0
7.3. Schoolorganisatie, structuur en cultuur	0	0	0

8 Pedagogische kwaliteit

<i>Subdomein</i>	<i>Omschrijving subdomein</i>	<i>Kernconcepten</i>	<i>Kernmethodieken</i>
8.1. Pedagogische driehoek	0	X 8.1.2 <ul style="list-style-type: none"> • Normatieve professionalisering (zie ook 4.1.2) • Pedagogisch-didactische begeleidingsstrategieën (zie ook 2.5.2) • Ontwikkelen van een persoonlijke professionele theorie (zie ook 2.3.2) 	0
8.2. Doel, arrangementen en voorwaarden	X 8.2.1 In generieke zin (...) te worden. <i>In het mbo is de doelstelling wettelijk vastgelegd in de vorm van een drievoudige kwalificeringsopdracht</i>	0	X 8.2.2 <ul style="list-style-type: none"> • Creëren van veilige leer (<i>werk-</i>) omgevingen
8.3. Pedagogisch leerplan en schools curriculum	X 8.3.1 Afhankelijk van de visie (...) een balans gevonden tussen de meer algemene vormingsdoelen (Bildung), de vakinhoudelijke leerdoelen (Scholing) <i>en de beroepseisen (Beroepsvorming)</i>	0	0
8.4. Pedagogiek van het (v)mbo	0	0	0

9 Diversiteit

<i>Subdomein</i>		<i>Omschrijving Subdomein</i>		<i>Kernconcepten</i>		<i>Kernmethodieken</i>
9.1 Onderwijskansen	0		0		0	
9.2 Burgerschapsvorming	0		X	9.2.2 Vier dimensies van burgerschap	0	
9.3 Omgaan met diversiteit	0		0		0	
9.4 Culturen en levensbeschouwingen	0		0		0	

Deel C: Rationale aanpassingen GKB

In onderstaande tekst geven we een beknopte toelichting op de in deel B genoemde aanpassingen met uitzondering van de volgende aanpassingen: 3.2.2. kernconcepten; 6.2.2; 8.2.2; 8.3.1. Deze aanpassingen spreken voor zich of zijn reeds bij de beknopte toelichting van andere aanpassingen aan bod gekomen.

1 Leren in diverse contexten

1.1.2 Kernconcepten

Het mbo kent ook vele 'mengvormen' tussen uitsluitend leren in de school en uitsluitend leren op de werkplek (bijvoorbeeld in leerafdelingen, leerwerkbedrijven, et cetera). In het mbo worden beide concepten gecombineerd. Het kwalificeren tot startend beroepsbeoefenaar is niet mogelijk door lerenden alleen in een schoolse context of alleen in een werkcontext voor te bereiden, leren dient binnen en buiten de school in de beroepspraktijk, plaats te vinden (Resnick, 1987; Aarkrog, 2005; De Bruijn, 2013).

1.2.2 Kernconcepten

In het (v)mbo staan concepten als competentiegericht leren en beroepsgericht leren centraal. Essentieel in beide begrippen is dat ze refereren aan een verbintenis tussen leren aan en voor een beroep en de persoonlijke ontwikkeling van een deelnemer in opleiding. Twee kernprincipes staan daarbij centraal: authentiek leren en zelfgestuurd leren (Van den Berg & De Bruijn, 2009; Biemans e.a., 2009; De Bruijn & Leeman, 2011)

Kennisverwerving in het beroepsonderwijs staat in het perspectief van de vorming tot startend beroepsbeoefenaar waarbij de technisch-instrumentele dimensie - wat moet ik weten en hoe moet ik het doen? - verbonden is met een normatieve dimensie - wie en hoe wil ik zijn in dit beroep? - (De Bruijn, 2013).

1.3.1 Omschrijving

De doelgroep (jong-)volwassenen wordt niet expliciet benoemd. Kennis over de werking van het brein strekt zich uit over alle leeftijden, over leren en werken.

1.3.2 Kernconcepten

De theorie van mindsets laat zien dat hoe we over onszelf denken ook mede bepaalt hoe we ons ontwikkelen en of we leren (Dweck, 2006). Deze theorievorming is met name betekenisvol voor de beroepsvorming van leerlingen. In dit verband heeft Ruijters (2006) onderzoek verricht naar denkvoorkeuren op de werkplek.

Zelfgestuurd leren is een van de pijlers van het beroepsonderwijs. In onderzoek over zelfgestuurd leren wordt veelal een onderscheid gemaakt tussen zelfsturing en zelfregulatie (Luken, 2008; Jossberger, 2011). Bij zelfsturing gaat het om (het bereiken van) doelen die de student zelf heeft gekozen. Zelfregulatie is in feite een zelfde proces, maar nu staan de doelen al vast. Zelfsturing vergt daarom meer van de beroepsbeoefenaar-in-opleiding dan zelfregulatie (Harms, 2010; Brouwer, 2012).

1.4.2 Kernconcepten

In vergelijking met het voortgezet onderwijs, waar leerlingen op leerniveau voorgesorteerd worden, komen verschillen in leerniveaus, leerstijlen, achtergrond, toekomstperspectief et cetera allemaal samen in het mbo: er ontstaat daarmee een soort cumulatie van diversiteit. De Bruijn (2013, p. 53) schrijft hierover: "Het mbo is bedoeld voor iedereen van zestien jaar en ouder die niet, of niet meer, de weg volgt via het algemeen voortgezet onderwijs, dat wil zeggen de jongere die is uitgevallen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, de jongere die een voorkeur heeft voor leren op de werkplek en de jongere die het havo de rug toekeert en via het mbo naar het hoger beroepsonderwijs (hbo) gaat. Samen met de voornoemde drievoudige kwalificeringsopdracht en de veelheid aan beroepsdomeinen waarvoor wordt opgeleid (in schooljaar 2012/2013 zijn er 612 verschillende kwalificaties) impliceert het voorgaande een sterke diversiteit en een grote behoefte aan maatwerk." Zie voor verdere informatie De Bruijn (2006), Groeneveld & van Steensel (2009) en Glaudé e.a. (2011).

2 Didactiek en leren

2.1.1 Omschrijving

Tekst is sterk geschreven vanuit het 'schoolse' perspectief. Toevoeging in de tekst zet de focus op leren in de beroepspraktijk iets zwaarder aan.

2.1.2 Kernconcepten

Enkele voorbeelden van didactische concepten die naast de logica van de didactiek ook de logica van de beroepspraktijk betrekken. Het 4C-ID-model (Merriënboer, 1997) integreert een aantal (leer)psychologische principes tot een wetenschappelijk verantwoorde methodiek voor het ontwerpen van oefentaken die studenten helpen complexe taken onder de knie te krijgen. Andere didactische concepten betreffen 'praktijkleren' (Geerligts, 2008) en 'de omgekeerde leerweg' (Aalsma, 2011).

2.1.2 Kernmethodieken

De toevoegingen richten zich op de combinatie van werkplekleren en schools leren. Met name op het gebied van leren in werkplekstructuren en problemen en succesfactoren die leerlingen en docenten ervaren is het proefschrift *Towards self-regulated in vocational education: Difficulties and opportunities relevant* (Jossberger, 2011).

2.2.2 Kernconcepten

Instructie laat zich in het beroepsonderwijs veelal zien in vormen van 'voordoen' - en afkijken - en 'werken met steigers' - en die weer afbouwen - (De Bruijn, 2012; Van de Pol, 2010)

2.2.2 Kernmethodieken

Het (v)mbo kenmerkt zich onder andere door de focus op verschillende kennissoorten. De beschreven soorten zijn gebaseerd op diverse indelingen: Stoas/Vilentum, 2013; De Bruijn, 2013; Schaap, De Bruijn, Van der Schaaf & Kirschner, 2009.

2.3.2 Kernconcepten

Hybride leeromgevingen verweven schools leren met leren in de beroepspraktijk (Zitter, 2010; Zitter & Hove, 2012). Handelingsbekwame deelnemers betekent dat deelnemers het

geleerde kunnen verbinden aan verschillende contexten via die leerprocessen: conceptualisatie, contextualisatie en integratie (De Bruijn e.a., 2005; De Bruijn, 2006). Schaap, De Bruijn, Van der Schaaf en Kirschner (2009) gebruiken voor ontwikkeling - het integreren en verinnerlijken van de verschillende soorten kennis, overtuigingen, inzichten - de term persoonlijke, professionele theorie (PPT). Persoonlijk staat voor het gegeven dat kennisontwikkeling een proces van verinnerlijking is waarin kennis persoonlijke betekenis krijgt, professioneel staat voor het gegeven dat kennisontwikkeling een proces van socialiseren is in een werkgemeenschap en theorie staat voor de wijze waarop kennis zich organiseert, verbindt met bestaande kennis en opgeslagen wordt in het geheugen. Een PPT werkt als een referentiekader voor beroepsmatig handelen, om te begrijpen, te duiden en richting te geven.

2.3.2 Kernmethodieken

In het beroepsonderwijs staan de verbindingen tussen werk en school steeds centraal. Dat betekent leerprocessen in verschillende contexten kunnen verbinden, parallel organiseren of verweven. De praktijkrelevantie van het onderwijs staat steeds centraal. De samenhang tussen werken en leren wordt door Glauzé e.a. beschreven (2011, p. 26). Ook in het document *Kennisbasis 'Educatie en kennismanagement groene sector'* van Stoas/Vilentum (2013) wordt hier aandacht aan besteed.

2.4.2 Kernconcepten

Het inzetten van instrumenten, procedures en materialen die betekenisvolle verbinding kunnen maken tussen schools leren en leren in de beroepscontext, noemen we boundary crossing. Dit houdt ook in het samenwerken door professionals over verschillende kennisdomeinen en subculturen heen, en het bewegen van het individu in verschillende werelden, over grenzen. Akkerman en Bakker (2012) hebben mogelijke leermechanismen in kaart gebracht bij boundary crossing: identificatie, coördinatie, reflectie, transformatie (zie ook Zitter & Hoeve, 2012).

2.4.2 Kernmethodieken

Leermiddelen die afgestemd zijn op zowel de schoolse leeromgeving als de beroepspraktijk versterken het leerproces. Bijvoorbeeld: portfolio, kwalificatiedossier, proeve van bekwaamheid.

2.5.2 Kernconcepten

Beroepsonderwijs vraagt om specifieke begeleiding van de leerprocessen. De Bruijn (2002, 2012) onderscheidt verschillende begeleidingsvormen. Van de Pol (2012) heeft specifiek onderzoek verricht naar scaffolding als begeleidingsvorm in de context van het vmbo.

2.5.2 Kernmethodieken

De heterogene populatie van het beroepsonderwijs leidt ertoe dat de docent differentiatietechnieken (bijvoorbeeld convergente differentiatie) goed moet beheersen.

Differentiatie richt zich niet alleen op het gedoseerd aanbieden van leerstof, maar juist op het ontwikkelen van een persoonlijke beroepsidentiteit, waarbij de technisch-instrumentele dimensie - wat moet ik weten en hoe moet ik het doen? - verbonden wordt met de normatieve dimensie - wie en hoe wil ik zijn in dit beroep? - (De Bruijn, 2013).

2.6.2 Kernmethodieken

Het beoordelen van beroepsbekwaamheid vraagt om specifieke toets- en evaluatiemethoden. Een overzicht van relevante bronnen ten aanzien van beoordelen is opgenomen in www.canonberoepsonderwijs.nl (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van Kan, 2012).

3 Communicatie, interactie en groepsdynamica

3.1.1 Kernconcepten

Docenten in het beroepsonderwijs moeten zich bewust zijn van het verschil tussen schooltaal en vaktaal, en weten welke invloed vaktaal heeft op beroepsontwikkeling. In *Kennisbasis vakdidactiek docent technische beroepen* (HBO raad, 2012) wordt hier uitdrukkelijk aandacht aan besteed.

3.2.2 Kernmethodieken

Docenten in het beroepsonderwijs moeten ook kunnen communiceren met vertegenwoordigers van het bedrijfsleven (praktijkopleiders, managers, et cetera).

3.3.2 Kernconcepten

De heterogeniteit in de doelgroep vraagt om het kunnen hanteren van meerdere interpersoonlijke didactische stijlen, bijvoorbeeld directief, gezaghebbend, tolerant-gezaghebbend (zie ook Groenenberg & Hermanussen, 2012).

Het ingroeien in een gemeenschap van beroepsbeoefenaren is een belangrijk onderdeel van de beroeps- en identiteitsvorming (zie ook paragraaf 4.1.2) (De Bruijn, 2013).

4 Ontwikkeling van de adolescent

4.1.2 Kernconcepten

Het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit en een beroepsidentiteit hangt nauw samen met arbeidsidentiteit en vakbekwaamheid, ofwel 'ergens goed in worden' (Van der Sanden, 2004). Kuipers, Meijers en Bakker (2006) hebben onderzoek verricht naar de ontwikkeling van arbeidsidentiteit en vakbekwaamheid. Het proces van 'becoming' of het beroep vinden dat bij je past, is beschreven door Colley, James, Tedder en Diment (2003).

4.2.2 Kernconcepten

Het leren herkennen en erkennen van waarden en normen die de jongere voor zichzelf formuleren, heeft in het beroepsonderwijs een directe verbinding met het beroepsperspectief. De vorming tot startend beroepsbeoefenaar is een proces waarbij de technisch-instrumentele dimensie - wat moet ik weten en hoe moet ik het doen? - verbonden is met een normatieve dimensie - wie en hoe wil ik zijn in dit beroep? - (De Bruijn, 2013).

5 Leerlingen met speciale behoeften

NB: *De tekst van de GKB start met de zin: "In dit domein wordt uitgegaan van de idee dat iedere leerling speciale onderwijsbehoeften heeft." De titel van het domein en de inhoud zijn ons inziens misleidend. Wij hebben de inhoud van dit domein geïnterpreteerd als dwarsverbanden die nodig zijn om het onderwijs voor alle leerlingen toegankelijk te maken.*

5.1.2 Kernconcepten

Loopbaanontwikkeling wordt aan alle leerlingen in het (v)mbo aangeboden. Kuijpers, Meijers en Bakker (2006) geven uitwerking aan het begrip 'loopbaancompetenties' en onderscheiden daarbij (1) capaciteitsreflectie, (2) motievenreflectie, (3) werkexploratie, (4) loopbaansturing en (5) netwerken (zie ook Den Boer & Bakker, 2008).

5.4.2 Kernconcepten

De motivatieproblematiek in het mbo is zeer specifiek, omdat de beroeps- en studiekeuze zeer direct van invloed zijn op toekomstmogelijkheden voor de student, in een levensfase waarin de student zich nog vooral vormt. De focus in het mbo ligt op het behalen van een startkwalificatie. In de Canon beroepsonderwijs (www.canonberoepsonderwijs.nl) wordt een lemma besteed aan voortijdig schoolverlaten waarin ook relevante bronnen zijn opgenomen (Van Wijk, 2012).

6 Professionele docenten

6.1.2 Kernconcepten

De professionaliteit van de mbo-docent onderscheidt zich van de docent zoals in de Wet BIO (Beroepen in het onderwijs) beschreven op de volgende elementen: Vakbekwaamheid in de branche/pedagogisch-didactische bekwaamheid/leerlinggerichtheid/karakterologische aspecten/leven lang leren en veranderingsbereidheid/collegialiteit/rekenschap en verantwoording/organisatorisch bekwaam (McDaniel e.a., 2009).

Er is niet één type docent in het middelbaar beroepsonderwijs. Groenenberg en Hermanussen (2012) onderscheiden in dit verband verschillende professionele identiteiten die zich naast elkaar ontwikkelen en in de verschillende vormen en niveaus van het mbo in meer of mindere mate naar voren komen, namelijk: de leermeester, de didacticus en de pedagoog.

De complexiteit van het docentschap in het mbo wordt door Glaudé e.a. (2011) inzichtelijk gemaakt door vijf kernopgaven voor de docent in het mbo te onderscheiden en systematisch te beschrijven.

6.3.2 Kernconcepten

Goed beroepsonderwijs zal in samenwerking met het (lokale) bedrijfsleven vormgegeven moeten worden. Het opleidingsteam beperkt zich dus niet binnen de grenzen van het roc, maar vormt een regionale netwerkorganisatie (Nieuwenhuis e.a., 2012)

6.3.2 Kernmethodieken

De toegevoegde waarde van een docent in het beroepsonderwijs uit zich vaak in de mate waarin hij of zij in verbinding staat met de up-to-date beroepspraktijk en de actuele expertkennis.

7 Onderwijs in Nederland

7.1.2 Kernconcepten

Het beroepsonderwijs heeft in de laatste drie decennia een specifieke ontwikkeling doorgemaakt van afzonderlijke scholen per vakgebied voor een redelijk homogeen publiek

(zoals meao en mts naar brede scholen onder invloed van de SVM en BVE (WEB) maatregelen; zie Onderwijsraad, 2009; De Bruijn, 2009; Nieuwenhuis et al., 2012)

8 Pedagogische kwaliteit

8.1.2 Kernconcepten

In dit addendum hebben wij pedagogiek en didactiek niet van elkaar gescheiden. Pedagogiek betreft opvoedkundige kwesties en is daarmee normatief van aard. Didactiek betreft het organiseren van leren. In het onderwijs (als apart subsysteem, institutie, formele setting) komen de twee samen, daarom gebruiken wij graag de term 'pedagogisch-didactische benadering/aanpak'. In het addendum staan nu al heel veel toevoegingen die over de pedagogisch-didactische aanpak gaan. Zie paragraaf 2.3.2, paragraaf 2.5.2 en paragraaf 4.1.2.

8.2.1 Omschrijving

De drievoudige kwalificeringsopdracht is voor het mbo wettelijk vastgelegd. Deze is van invloed op het pedagogische klimaat van het mbo (WEB, Wet educatie en beroepsonderwijs, 1996).

9 Diversiteit en onderwijs

9.2.2 Kernconcepten

De kwalificatie-eisen voor loopbaan en burgerschap zijn wettelijk vastgelegd. Voor burgerschap staan vier dimensies centraal: de politiek-juridische dimensie, de economische dimensie, de sociaal-maatschappelijke dimensie en de dimensie vitaal burgerschap (www.kwalificatiesmbo.nl).

Literatuurlijst

- Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg. Een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Eburon.
- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 137–147.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 153-173.
- Berg, J. van den, Aalsma, E. & Bruijn, E. de (in voorbereiding). *Perspectief voor de ontwikkeling van deskundigheid en expertise van opleiders in scholen en op de werkplek* (werktitel). 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- 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.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 267-286.
- Boer, P. den & Bakker, J. (2008). Loopbaanleren en de school. In: M. Kuijpers & F. Meijers (red). *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht/CINOP expertisecentrum.
- Bruijn, E. de (2009). De docent beroepsonderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden in Hogeschool Utrecht. *De identiteit van de HBO-professional* (pp. 18-24). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bruijn, E. de (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teacher and teaching: Theory and practice* 18(6), 637-653.
- Bruijn, E. de (2013). Docent zijn in het middelbaarberoepsonderwijs. *Thema hoger onderwijs*, 20(2), 53-57.
- Bruijn, E. de & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocation education: Challenges to vocational educators. *Teacher and Teacher Education*, 27, 694-702.
- Bruijn, E. de & Overmaat, M. (2002). *Tussentijdse rapportage op verzoek van de PROO. Onderzoeksrapport 'Intern rendement van krachtige leeromgevingen het in het secundair beroepsonderwijs'*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: CINOP/SCO-Kohnstamm Instituut (intern document).
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glauvé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82 (1), 77-96.
- Brouwer, P. (2012). *Metacognitieve dimensie van leren: Bewust leren, op je eigen manier*. [Www.canonberoepsonderwijs.nl](http://www.canonberoepsonderwijs.nl).
- Colley, H., James, D., Tedder, M. & Diment, K. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of vocational education and training*, 55, 471-498.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset; The new psychology of success*. New York: Random House.
- Geerligts, J. (2008). *Verwerven van competentie. Warenkennis over competentie*. Gouda: Raccent.

- 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: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Groenenberg, R. & Hermanussen, J. (2012). *Met inzet, geduld en maatwerk: Lesgeven aan deelnemers in mbo niveau 1 en 2.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Groeneveld, M.J. & Steensel, K. van (2009). *Kenmerkend mbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van mbo-leerlingen, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein.* Hilversum: Hiteq.
- Harms, G.J. (2010). *Zelfsturing meetbaar maken. Ontwikkeling van een instrument om zelfsturing in mbo-opleidingen in kaart te brengen.* Groningen: GION.
- HBO-raad (2011). *Generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen.* Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2012). *Kennisbasis vakdidactiek docent technische beroepen.* Den Haag: HBO-raad.
- Jossberger, H. (2011). *Toward Self-Regulated Learning in Vocational Education: Difficulties and Opportunities.* Doctoral Thesis, June, 24. Heerlen: Open Universiteit.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Hoe werkt het? Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo.* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 127-151).
- McDaniel, O., Neeleman, A., Schmidt, G. & Smaling, H. (2009). *De professionaliteit van mbo-docenten In vergelijkend perspectief. Comparatieve analyse van professionaliteit in 9 beroepen in vergelijking tot de MBO-docenten. Eindrapportage.* Amsterdam: CBE Consultants.
- Merriënboer, J.J.G. van(1997). *Training complex cognitive skills A four component instructional design model for technical training.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Nieuwenhuis, L., Coenen, J., Fouarge, D., Harms, T. & Oosterling, M. (2012). *De creatie van publieke waarde in het middelbaar beroepsonderwijs.* PROO-Review studie.
- Onderwijsraad (2009). *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs.* Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pol, J. van de, Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Research*, 22(3), 271-297.
- Pol, J. van de (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: Exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding.* Doctoral dissertation. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). *Teaching functions.* In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching.* Third edition. New York: MacMillan.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren, over diversiteit van leren en ontwikkelen in organisaties.* Deventer: Kluwer.
- Sanden, J.M.M. van der. (2003). Vakmanschap en constructivisme. *Leren in Ontwikkeling*, 3e jaargang, 12-14.
- Sanden, J.M.M. (2004). *Ergens goed in worden: Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs.* Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Schaap, H., Bruijn, E. de, Schaaf, M.F. van der & Kirschner, P.A. (2009). Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of

- personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 61: 4, 481-494.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D. & Kan, C. van (2012). *Beoordelen van leren; Een tien met een griffel*. www.canonberoepsonderwijs.nl.
- Stoas/Vilentum (2013). *Kennisbasis 'Educatie en kennismanagement groene sector': Tweedegraads lerarenopleidingen van Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool*. Stoas/Vilentum: Wageningen.
- Wijk, B. van (2012). *Voortijdig schoolverlaten: Voor het diploma de school uit*. www.canonberoepsonderwijs.nl.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2011). *Ontwikkelmodel voor Hybride leeromgevingen in het Beroepsonderwijs. Analyse 2.1*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Zitter, I. (2010). *Designing for learning. Studying learning environments in higher professional education from a design perspective*. Dissertation. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments. Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Bijlage: illustratieve voorbeelden beroepsopleidend onderwijs

1.1.3. Voorbeelduitwerkingen

Situatie-taak-activiteit

Studenten van de opleiding Secretariële beroepen moeten een professionele houding aanleren die past binnen de beroepsgroep. Ze leren wat de aanspreekvormen zijn, hoe de 'kledingcode' eruitziet, welke accuratesse van hen gevraagd wordt in het werk, et cetera.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De opleiding heeft een secretariaatsservice opgezet, waar studenten aan de slag gaan met levensechte opdrachten voor echte klanten. De leeromgeving is hiermee een werkomgeving geworden. De docent functioneert als professioneel rolmodel en laat dus zien hoe de professionele houding er in deze context uitziet, hij laat het wenselijke gedrag 'voorleven'. De studenten leren in deze context ook van de docent om elkaar aan te spreken.

2.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Situatie-taak-activiteit

Studenten in een koksopleiding hebben moeite met het opnemen van de abstracte vaktheorie die bij hun beroep/opleiding hoort. Zij krijgen deze steeds aangereikt in klassikale situaties, waarbij ze gedurende langere tijd achtereen moeten concentreren op het verwerven van cognitieve kennis. Zij vinden het ook moeilijk om deze kennis in hun dagelijkse werkpraktijk in de keuken toe te passen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docent vaktheorie biedt de abstracte kennis over bijvoorbeeld 'gluten' aan door middel van een demonstratie in de leerruimte en filmmateriaal. Bovendien werkt hij in nauwe afstemming met de praktijkopleider die deze kennis in de praktijk als eerste naar voren brengt. De studenten maken vervolgens vanuit de werkcontext weer verbinding met datgene wat ze in de leerruimte aangereikt hebben gekregen.

4.1.2 Voorbeelduitwerkingen

Situatie-taak-activiteit

Studenten in beroepsopleidingen bouwen in het kader van loopbaanontwikkeling aan hun beroepsidentiteit door te reflecteren op rijke ervaringen, zowel in het beroep, in de leeromgeving als in de persoonlijke omgeving.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docent bespreekt met de studenten enkele beroepsdilemma's. Beroepsdilemma's zijn persoonlijk en individueel, ze zullen dus verschillende kanten van het beroep betreffen, maar wel van de kern van het beroep. Deze confrontatie leidt de leerling naar de vraag of dit is wat hij wil met zijn arbeidzame leven. De docent is in staat om dit gesprek als een dialoog te voeren en zelf niet het hoogste woord te hebben.