

Professionalisering van docenten in het academietraject van de Global Academy

Onderzoek naar de benodigde competenties, professionaliseringsbehoeften en voorkeuren van professionaliseringsactiviteiten van docenten, die werken met het academietraject van de Global Academie.

N. Elijzen

Januari 2012

Onderzoek in het kader van de bacheloropdracht aan de Universiteit Twente voor de opleiding Onderwijskunde in opdracht van de Global Academy.

Samenvatting

De Nederlandse kenniseconomie is voortdurend onderhevig aan maatschappelijke ontwikkelingen en marktontwikkelingen. Organisaties en hun medewerkers moeten zich daarom blijven aanpassen aan hun omgeving. Ook door de ontgroening en de vergrijzing moet de beroepsbevolking flexibeler inzetbaar zijn en langer doorwerken. Leren is daarmee steeds belangrijker geworden in organisaties. Dit leren kan worden vorm gegeven in een BBL leertraject, waarin de deelnemer werkt en tegelijk scholing volgt om zich te ontwikkelen. De Global Academy is een niet bekostigde onderwijsinstelling die BBL leertrajecten op maat verzorgt voor organisaties. Zij hebben hiervoor verschillende docenten in dienst, die moeten voldoen aan de eisen van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs. De regering stelt dat de kwaliteit van het MBO onderwijs omhoog moet en daarnaast is er een schifting gemaakt naar competentiegericht onderwijs. Om alle bovenstaande redenen leeft bij de Global Academy de wens om een professionaliseringstraject in te richten ten behoeve van de professionalisering van hun docenten. De hoofdvraag van dit onderzoek is daarom: *'Welke competenties moeten worden verworven in het professionaliseringstraject van MBO docenten van de Global Academy en aan welke kenmerken van vorm en inhoud moet het traject voldoen?'*

Door middel van acht semigestructureerde interviews met GA docenten is een antwoord gezocht op deze vraag. Het blijkt dat de zeven SBL competenties uit de wet Beroepen in het Onderwijs door de Global Academy docenten benodigd gevonden worden en worden toegepast in hun werk voor de academietrajecten. Daarnaast hebben zij ook aanvullende competenties genoemd die zij nodig hebben om te kunnen werken voor de GA. Uit dit onderzoek is daarmee een specifiek competentieprofiel ontwikkeld voor docenten die werken met het Academietraject. Daarnaast komen uit dit onderzoek suggesties voor de vorm en de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten, die de Global Academy toe zij kunnen passen bij het ontwerpen van het professionaliseringstraject. Zo willen de docenten het liefst een combinatie van activiteiten, zoals een intensieve training gecombineerd met coaching on the job. De inhoud van de activiteiten dient zowel op vakinhoudelijke als didactische vaardigheden gebaseerd te zijn.

Trefwoorden: *professionalisering, opleiden, docenten, trainers, competenties, competentieprofiel, competentiegericht onderwijs, BBL traject, werkend leren en mbo.*

1. Inleiding¹

Nederland is een kenniseconomie waar maatschappelijke en marktontwikkelingen zich in hoog tempo aandienen, hierdoor moeten organisaties zich aan blijven passen aan hun omgeving. Deze organisaties hebben baat bij goede en gekwalificeerde werknemers, omdat hun medewerkers bijdragen aan het behouden van de marktpositie. Leren in organisaties is dus steeds belangrijker geworden (Becker, 1993; Kessels, 2001). De medewerkers binnen een bedrijf moeten zich blijven ontwikkelen om hun kennis en vaardigheden te verbreden en te verdiepen, hun werk nu uit te kunnen voeren, maar ook om in de toekomst zo bekwaam mogelijk te blijven. Als de eigen werkprocessen worden verbeterd kan er efficiënter en effectiever gewerkt worden en zal de organisatie zich ontwikkelen (Global Academy, 2010). Een manier om deze werkprocessen te verbeteren is door middel van het volgen van een onderwijstraject.

Werkend leren en lerend werken komen steeds vaker voor op allerlei verschillende manieren en daarnaast wordt er steeds meer waarde aangehecht. Zo staat er in het Regeerakkoord (Rijksoverheid, 2011a): ‘dat het kabinet wil bevorderen dat werkgevers en werknemers afspraken maken over scholing en langdurige inzetbaarheid. Hierdoor hebben werknemers meer zekerheid op werk op een dynamische arbeidsmarkt.’ Deze maatregelen zijn nodig omdat er in de toekomst steeds meer krapte op de arbeidsmarkt dreigt, maar ook omdat de economische dynamiek toeneemt. Beide vragen om mobiliteit en weerbaarheid van mensen op de arbeidsmarkt. Het Regeerakkoord (Rijksoverheid, 2011a) stelt daarnaast ook dat door de krimp van de beroepsbevolking en de toename van het aantal 65-plussers, langer doorwerken en flexibeler inzetbaar zijn steeds belangrijker worden.

Niet alleen zijn de inzetbaarheid en flexibiliteit van mensen belangrijk, ook aan de kwaliteit van de scholing moet aandacht worden besteed. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geeft dit weer in vijf punten in het ‘Actieplan MBO focus op vakmanschap’ (Van Bijsterveld-Vliegthart, 2011). De kwaliteit van het beroepsonderwijs moet omhoog, door meer onderwijstijd, betere examens en het professionaliseren van docenten. Goede docenten zijn immers cruciaal voor de realisatie van de onderwijsdoelstellingen. Recent heeft ook de onderwijsraad ervoor gepleit dat de opleiding voor MBO docenten beter moet (Onderwijsraad, 2011). De onderwijsraad meldt dat signalen uit de praktijk aangeven dat MBO docenten niet goed voorbereid zijn op het competentiegericht onderwijs en het werken met kwalificatiedossiers. Deze docenten zullen zich dus moeten gaan professionaliseren. De vraag die hierbij gesteld kan worden is hoe deze professionalisering vormgegeven kan worden.

We weten uit de literatuur over professionalisering van docenten dat om de gewenste competenties voor ondernemend docentschap verder tot ontwikkeling te kunnen brengen, er veelal gebruik gemaakt wordt van allerlei professionaliseringsactiviteiten (zoals coaching, training en scholing) (Teurlings & Uerz, 2009). Wat opvalt, is dat professionalisering van MBO docenten veel minder voorkomt in onderzoeken (zie bijvoorbeeld Hostens, 2009) en dat er dus meer onderzoek naar gedaan zou moeten worden. Dit huidige onderzoek wil dan ook een bijdrage leveren aan kennis over hoe verdere professionalisering van deze groep docenten vorm gegeven kan worden.

1.1 Context van de studie

Dit onderzoek is uitgevoerd voor de Global Academy [GA]. Bedrijven die willen investeren in de ontwikkeling van hun werknemers die kunnen terecht bij de GA. De GA is een zogenaamde ‘niet bekostigde erkende onderwijsinstelling’, dit houdt in dat zij erkende middelbare beroepsopleidingen

¹ Met dank aan dr. P.R. Runhaar en Prof. dr. P.J.C. Sleegers voor de begeleiding en ondersteuning bij dit onderzoek, de Global Academy voor het verstrekken van de opdracht en ook aan N. Rademaker en D. Eikenaar MSc voor de begeleiding vanuit de Global Academy.

aanbieden en erkende diploma's laten behalen waarvoor niet de overheid, maar de bedrijven of de deelnemers zelf betalen (Dekker & Van Rij, 2009). Het onderwijs wordt op zo een manier ingericht dat de doelen van de individuele deelnemers en de bedrijven waarvoor deze deelnemers werken kunnen worden behaald; zogeheten 'Academiëtrajecten' (EduPer, Z.D.). Dit verschilt van de reguliere mbo onderwijsinstellingen in de zin dat er op maat gemaakte trajecten ontwikkeld en uitgevoerd worden voor bedrijven uit de Nederlandse samenleving door de GA, waarbij de deelnemers werken en leren tegelijk.

Docenten die werken binnen de Academiëtrajecten van de GA ontwikkelen opleidingstrajecten en of onderwijsactiviteiten, die aansluiten op het onderwijsprogramma en de doelstellingen van het bedrijf waar de deelnemers werken en voeren deze trajecten en activiteiten ook uit. Docenten van de GA zijn vaak al enkele jaren als trainer werkzaam en dus voor een groot deel bekwaam. Echter zijn zij vaak nog niet bevoegd als docent. De GA heeft deze docenten dan ook in dienst op basis van een tijdelijke aanstelling. Deze docenten mogen volgens de Wet Educatie en Beroepsonderwijs [WEB] twee jaar worden vrijgesteld van een onderwijsbevoegdheid, met een eventuele verlenging van een jaar, mits deze docenten in die periode doorlopend hun bekwaamheid als docent aantonen. Dit doen zij door het bijhouden van een bekwaamheidsdossier (WEB, 2009). Na deze periode dienen zij volgens deze wet, hun onderwijsbevoegdheid te behalen.

Binnen de GA is nagedacht over de competenties die hun docenten nodig hebben om hun werk uit te kunnen voeren en om bevoegd te kunnen worden. Er is door de GA een procesmodel ontwikkeld, het zogenaamde Sterrenprofiel, waarin het gehele academiëtraject ingedeeld is op niveaus die de uitvoerende taken van de GA docenten omschrijven (Global Academy, 2011). Deze niveaus zijn bepaald aan de hand van het aantal en het niveau van taken en welke personen deze taken uitvoeren. Om tot deze taken te komen is het hele academiëtraject en al haar bijbehorende taken, per actor ingedeeld aan de hand van het RASCI model. Met dit RASCI model kunnen bij de indeling van procesmodellen blinde vlekken (geen functiescheiding) en grijze vlekken (wie is er verantwoordelijk en zijn er geen dubbele rollen) inzichtelijk worden gemaakt (Tonissen, 2011). Aan de hand van deze indeling op procesniveau zijn er duidelijke beschrijvingen gemaakt van de verschillende niveaus van de docenten. Er zijn vijf niveaus onderscheiden voor de docenten en bij ieder niveau horen verschillende taken en competenties die het werk van het betreffende docentniveau omschrijven. De zeven competenties die de bekwaamheidseisen uit de wet Beroepen in het Onderwijs [wet BIO] vormen (Staatsblad 344, 2004 & Staatsblad 460, 2005), zijn in het Sterrenprofiel ingezet als een minimale bekwaamheid waar een docent aan zal moeten voldoen. Op het moment dat dit onderzoek uitgevoerd werd, was het Sterrenprofiel nog niet ingezet in de praktijk en de docenten waren dus nog niet expliciet bezig met de ontwikkeling van hun competenties. Er is daarom met dit onderzoek uitgezocht welke competenties de GA docenten toepassen en nodig hebben in hun werk voor de Academiëtrajecten.

De verwachting van de GA is dat wanneer docenten hun competenties gaan ontwikkelen door deel te nemen aan professionalisering, zij bekwaam en uiteindelijk bevoegd zullen worden. Een gevolg hiervan is dat de academiëtrajecten beter ingericht, ontwikkeld en uitgezet zullen worden. Het voordeel hiervan is dat er een leertraject van hoog niveau wordt neergezet waardoor deelnemers en uiteindelijk de bedrijven waarvoor zij werken optimaal zullen kunnen profiteren van de onderwijsuitkomsten en duurzame kwaliteitsverbetering kan worden bewerkstelligd. Het is dus voor de GA ook van belang om te weten hoe zij hun professionaliseringstraject in zouden kunnen gaan richten.

De hoofdvraag die daarom in dit onderzoek centraal zal staan, is:
'Welke competenties moeten worden verworven in het professionaliseringstraject van MBO docenten van de Global Academy en aan welke kenmerken van vorm en inhoud moet het traject voldoen?'

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende drie deelvragen opgesteld:

1. Welke competenties zijn vanuit de perceptie van de docenten noodzakelijk voor hun rol in en om te kunnen werken binnen het academietraject van de Global Academy?
2. Aan welke vorm van professionaliseringsactiviteiten geven docenten de voorkeur om zich te professionaliseren voor hun werk binnen het academietraject van de Global Academy?
3. Aan welke inhoud van professionaliseringsactiviteiten hebben docenten behoefte en welke professionaliseringsactiviteiten hebben zij in het verleden gevolgd om te kunnen werken binnen het academietraject van de Global Academy?

Er zal in hoofdstuk 2 een beeld worden geschetst van het theoretisch kader. In hoofdstuk 3 wordt de gebruikte methode in dit onderzoek toegelicht aan de hand van enkele deelparagrafen. Vervolgens zullen in hoofdstuk 4 de resultaten worden beschreven die voortgekomen zijn uit interviews met de GA docenten. In de daaropvolgende hoofdstukken worden de conclusie en discussie van dit onderzoek beschreven, waarmee een antwoord wordt gegeven op de deelvragen en uiteindelijk op de hoofdvraag.

2. Theoretisch kader

2.1 Competentiegericht onderwijs en competenties

Sinds augustus 2010 wordt er bij het verzorgen van onderwijs op mbo niveau uitgegaan van de mbo kwalificatiedossiers die gebaseerd zijn op kerntaken, werkprocessen en competenties, dit sluit aan bij het competentiegerichte onderwijs [CGO] (Dekker & Van Rij, 2009; Rijksoverheid, 2011b). Het CGO heeft een aantal uitgangspunten (Onderwijsraad, 2011):

- Het integreert kennisverwerking en kennis toevoering;
- Het stelt problemen uit de beroepspraktijk centraal; en
- Het doet een groter beroep op leerlingen om zelf actief kennis te verwerven, het kent een nieuwe rol toe aan toetsing en integratie van toetsing in het hele onderwijsleerproces.

Het mbo onderwijs is er om leerlingen beroepsmatig te leren handelen door het opdoen van vaardigheden, kennis en houdingen (competenties), en dit zo veel mogelijk in de beroepscontext. Het CGO sluit hier op aan. Inhoudelijk zijn de kwalificatiedossiers hierbij van belang, want hierin wordt beschreven aan welke eisen de beroepsbeoefenaar moet voldoen, welke kerntaken hij moet uitvoeren en welke competenties hij moet verwerven. Docenten moeten hun lessen en opdrachten kunnen baseren op de kwalificatiedossiers, zodat erkende certificaten en diploma's kunnen worden behaald.

Competentiegericht lesgeven vraagt om een specifieke didactiek en specifieke onderwijs ontwikkelingen (Onderwijsraad, 2011). Hiermee is ook een nieuwe rol weggelegd voor de docent. Deze rol is niet meer alleen die van alles kenner die de kennis over moet brengen en het trucje voor moet doen. Door het zelfsturende karakter van het CGO dient de docent de student ook te kunnen begeleiden en coachen in het leren.

In voorliggend onderzoek wordt veel gesproken over competenties. In de mbo kwalificatiedossiers (Kwalificatiedossiers, 2011) wordt hiervoor een passende definitie gebruikt, die in de rest van dit onderzoek ook zal worden gehanteerd: *'Competenties zijn ontwikkelbare vermogens van mensen waarmee ze in voorkomende situaties adequaat, gemotiveerd, proces- en resultaatgericht kunnen handelen. Competenties zijn samengesteld van karakter en relateren aan onderliggende vaardigheden, kennis en houding. Competenties krijgen pas betekenis in een context. Of iemand over de gevraagde competenties beschikt, wordt zichtbaar in gedrag dat, als één van de voorwaarden, leidt tot succes bij uitoefenen van het beroep.'*

Door continue veranderingen in het onderwijs, is er bij het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap [OC&W] aandacht gekomen voor de competenties en de eisen waar docenten aan zouden moeten voldoen. OC&W heeft de bekwaamheidseisen voor docenten door de beroepsgroep zelf laten ontwikkelen, onder leiding van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel [SBL]. Deze eisen en competenties worden weergegeven in de bekwaamheidseisen in de wet Beroepen in het Onderwijs [wet BIO] (Staatsblad 344, 2004 & Staatsblad 460, 2005).

Er wordt uitgegaan van competenties die zijn afgeleid van vier verschillende beroepsrollen; de inter-persoonlijke, de pedagogische, de vakinhoudelijke- en didactische en de organisatorische beroepsrol. Deze rollen worden door docenten in vier verschillende typen situaties vervuld, wat tot zeven beschreven competenties heeft geleid zoals te zien is in afbeelding 1.

Afbeelding 1

De zeven SBL competenties, die de bekwaamheidseisen uit de wet BIO vormen.

OVERZICHT COMPETENTIES	MET LEERLINGEN	MET COLLEGA'S	MET OMGEVING	MET ZICHZELF
INTERPERSOONLIJK	1			
PEDAGOGISCH	2			
VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH	3	5	6	7
ORGANISATORISCH	4			

De docent moet dus bekwaam zijn in: 1 inter-persoonlijke competentie, 2 pedagogische competentie, 3 vakinhoudelijke en didactische competentie, 4 organisatorische competentie, 5 competent in samenwerken met collega's, 6 competent in samenwerken met de omgeving en 7 competent in reflectie en ontwikkeling. De competenties uit de wet BIO beschrijven de gewenste bekwaamheid van docenten, en worden daarom de bekwaamheidseisen genoemd. De bekwaamheidseisen omschrijven de minimale kwaliteit waaraan een docent zou moeten voldoen.

De SBL competenties zouden een verplichte en goede basis voor de docenten van de GA kunnen zijn. Echter zijn de GA docenten niet aan het werk in een standaard onderwijsprogramma in een vaste school, maar in een op maat gemaakt onderwijstraject dat ook voor iedere academie weer anders is. Naast dat de GA docenten in een veranderende omgeving werken hebben zij ook te maken met een organisatieverandering bij het betreffende bedrijf die moet worden bewerkstelligd. Daarom dienen de GA docenten ook een stuk commercieel inzicht en creativiteit te hebben. In de literatuur over competentie management wordt gesteld dat binnen een functiefamilie tachtig procent van de competenties algemeen geldend is en dat twintig procent specifiek voor de betrokken organisaties geldt (Linsgma, Mackay & Schelvis, 2003). Het is aan de onderwijsorganisatie zelf om dit verder uit te werken. Er zou dus voor de GA moeten worden onderzocht welke competenties er naast de SBL voor hun docenten van belang zijn.

Ook in andere literatuur is te lezen dat er specifieke competentieprofielen worden ontwikkeld. Zo hebben Karbasioun, Mulder en Biemans (2007) een competentieprofiel ontwikkeld voor agrarische docenten in Esfahan, omdat er nog geen specifiek profiel bestond dat aansloot op deze groep. Deze

onderzoekers stellen dat het belangrijk is om competentieprofielen te ontwikkelen die aansluiten op de specifieke doelgroep.

Lingsma, Mackay en Schelvis (2003) beschrijven in hun werk een competentieprofiel, bestaande uit een vijftal competenties die zij belangrijk achten in het docentschap, namelijk: onderwijskundige wendbaarheid, innoverend vermogen, zelfmanagement, relationele sensitiviteit en samenwerking. Ondanks kritiek van sommigen zijn deze auteurs voorstanders van het denken in competenties. Dit komt omdat het denken en handelen in competenties en het vaststellen van gedragsindicatoren, een gemeenschappelijke taal biedt en ook een maatstaf en meetlat is. Het zijn daarnaast ook krachtige tools om keuzes mee te maken, ze kunnen worden gebruikt voor zelfevaluatie, zelfontwikkeling, curriculum ontwikkeling, ontwikkeling van vakken, professionele licentie, selectie, personeel en remuneratie (Mulder, Wesselink & Bruijstens, 2005). Door deze bruikbaarheid overstijgt het competentie management de modegrill of hype.

De invoering van het competentiegerichte onderwijs, de nieuwe rollen voor de docent die hier uit naar voren komen en de competenties uit de bekwaamheidseisen, dienen allemaal rekening mee te worden gehouden bij het inrichten van het professionaliseringstraject voor de GA docenten. Alle academiëtrajecten van de GA zijn immers op mbo niveau en dus zullen de docenten die zij hebben aangesteld bekwaam, maar ook bevoegd moeten worden en daarmee voldoen aan de eisen van de wet BIO. Om tot een logische ordening te komen van de genoemde competenties en omdat ze landelijk geaccepteerd en daarmee ook verplicht zijn voor docenten, is er voor gekozen om in dit onderzoek de indeling van de SBL-competenties te hanteren. De eerste verwachting die vanuit dit theoretisch kader naar voren komt is dan ook:

VI: Docenten zullen de SBL competenties en naar verwachting ook andere competenties benoemen die zij nodig achten om hun Academiewerk uit te kunnen voeren. Omdat zij een ontwikkeltaak hebben, commercieel moeten denken en telkens maatwerk moeten leveren zou je hierbij kunnen denken aan: creativiteit, commercieel inzicht en flexibiliteit.

2.2 Professionele ontwikkeling en kenmerken van vorm en inhoud van professionaliseringsactiviteiten

Professionaliseren kan worden gezien als leren dat is gericht op verbetering van de uitvoering van een beroep en de daarbij behorende competenties. Het dient te leiden tot verandering en uitbreiding van de bestaande routines, zodat voldaan kan worden aan de veranderde eisen van een beroep. De verschillen in doelen en perspectieven over professionele ontwikkeling van docenten hebben een normatief karakter. Het zegt iets over wat docenten moeten leren, wat er nodig is in het kader van de verbetering van het onderwijs en wat hiervoor een bruikbare vorm zou zijn (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

Door de invoering van het competentiegerichte onderwijs is de rol van de docent veranderd en moeten competenties voor ondernemend docentschap worden ontwikkeld. Daarnaast dienen docenten voor de wet WEB blijvend bekwaam en uiteindelijk bevoegd te zijn. We weten uit de literatuur over professionalisering van docenten dat om de gewenste competenties verder tot ontwikkeling te kunnen brengen er gebruik gemaakt wordt van allerlei vormen van professionaliseringsactiviteiten (Teurlings & Uerz, 2009). Bij die vormen professionaliseringsactiviteiten kan worden gedacht aan allerlei verschillende activiteiten, zoals traditionelere activiteiten als workshops en congressen, maar ook aan vernieuwende activiteiten zoals netwerken en e-learning. Daarnaast kan er onderscheid gemaakt worden of een professionaliseringsactiviteit op de werkplek plaatsvindt of juist daarbuiten en of het leren individueel of in een groep gebeurt (Van Veen et al, 2010).

Moesker (2009) heeft onderzoek gedaan naar de benodigde competenties en professionaliseringsactiviteiten van mbo-docenten uit de sectoren Zorg en Techniek, om als leermeester in een leerwerkbedrijf volgens het onderwijsconcept 'secondary apprenticeship' te kunnen

functioneren. In haar onderzoek heeft zij een lijst met professionaliseringsactiviteiten gebruikt die zij heeft ontwikkeld voor ROC A12. In de lijst worden vijftien vormen van professionaliseringsactiviteiten omschreven die geschikt zijn voor docenten in het mbo: supervisie, intervisie, collegiale consultatie, coaching, peer coaching, werkbegeleiding mentoring, teamwerkbijeenkomsten, werken in duo's, werken in duo's met leidinggevende, coaching on the job, netwerken, formele opleiding, teamtraining, conferenties/ workshops en een (docenten) stage. Deze activiteiten zijn gekozen op basis van: het doel van de activiteit, voor wie het geschikt is, hoe er wordt geleerd, wat er wordt geleerd, wie het leren begeleidt, hoeveel deelnemers er meedoen, of de organisatie invloed kan uitoefenen op de inhoud, waar het plaats vindt, hoe vaak het plaats vind en wat de kosten zijn in tijd en geld. Omdat de docenten van de GA ook mbo opleidingen doceren zouden deze activiteiten als waardevol en relevant voor de inrichting van het GA professionaliseringstraject kunnen worden gezien. Een belangrijke kanttekening die hierbij gemaakt kan worden is het feit dat het belangrijk is om uit te zoeken welke vormen van professionaliseringsactiviteiten de GA docenten zelf kiezen.

Om docenten te ondersteunen bij de ontwikkeling van gewenste competenties zijn er professionaliseringstrajecten te ontwikkelen in allerlei verschillende vormen. De effectiviteit van deze trajecten zijn echter niet altijd even optimaal. Er is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar kenmerken van effectieve docentprofessionalisering. Uit meerdere onderzoeken komt naar voren dat juist de kennis, opvattingen en voorkeuren van docenten en opleiders zouden moeten worden betrokken bij het ontwerpen van de doelen, inhoud en methodiek van professionaliseringsactiviteiten, omdat dit de motivatie en het leren van docenten positief kan beïnvloeden (Van Veen et al, 2010; Gould, Kelly, White & Chidgey, 2004).

Teurlings en Uerz (2009) stellen in hun onderzoek dat het effect van de activiteit afhangt van de mate waarin de professionaliseringsactiviteit aansluit bij de leerbehoeften van de deelnemers. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden zijn: 'Wie of wat vormde de aanleiding voor de training?', 'Welke betekenis geven de deelnemers aan de scholing en voelen zij zich voldoende eigenaar?'. Dat is natuurlijk ook niet zo gek: als een docent een bepaalde leerbehoefte heeft, zal hij zich met een bepaalde activiteit gaan professionaliseren. Voor het verwerven van kennis is het lezen van een artikel waarschijnlijk een goede manier, terwijl dit om te leren samenwerken waarschijnlijk een minder geschikte manier is.

Het is dus van belang dat wordt nagegaan wat de voorkeuren voor vorm en inhoud voor professionaliseringsactiviteiten van de GA docenten is. Door het toepassen van deze kennis zou een traject kunnen worden ontworpen dat toepasselijk is voor de GA docenten.

3. Methode

Dit onderzoek kan worden gezien als een exploratief onderzoek. Er is voor gekozen om gebruik te maken van een kwalitatieve studie in de vorm van semigestructureerde interviews. Het is vooral handig om gebruik te maken van dit type onderzoek als men wil weten wat de mening van de respondent zelf is en hierbij door wil kunnen vragen.

3.1 Respondenten

Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen met acht docenten die ingehuurd worden door de GA, waaronder twee vrouwelijke en zes mannelijke docenten, die werken vanuit vijf verschillende trainer organisaties. De leeftijd van de respondenten is als volgt verdeeld: twee docenten vallen in de categorie: tussen de 25 en 35 jaar oud, vijf docenten in de categorie: tussen de 36 en 45 jaar oud en een respondent in de categorie: tussen de 46 en 55 jaar oud.

De gemiddelde ervaring op het gebied van trainen is 13,6 jaar, lopend van 6 tot 20 jaar. Het aantal jaren ervaring in werken met het academietraject ligt beduidend lager met gemiddeld 1,6 jaar, lopend van 0,5 tot 2,5 jaar. Zes van hen geven aan werkervaring te hebben in de onderwerpen waarin zij trainen, en twee geven aan dat niet te hebben. Alle docenten hebben minimaal een HBO opleiding gevolgd en twee van hen hebben een onderwijsbevoegdheid. Daarnaast hebben alle docenten veel cursussen op het gebied van train de trainer gevolgd. Vier van de respondenten geven training aan niveau 3 en 4, twee respondenten geven alleen training aan niveau 4, een respondent geeft training aan alle niveaus en een respondent geeft training van niveau 2 tot en met 4. Gemiddeld genomen besteden de respondenten 15,2 uur in de week aan hun taken voor het academietraject variërend van 4 tot 32 uur.²

3.2 Instrumenten³

Tijdens de interviews met de docenten is gewerkt met een topiclijst. Een topiclijst is een lijst met onderwerpen die in het interview aan bod kunnen komen. Op deze manier weet de interviewer welke onderwerpen belangrijk zijn, maar zo wordt de respondent niet een bepaalde richting gestuurd (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005). De topiclijst is tot stand gekomen op basis van wetenschappelijke literatuur en beleidsdocumenten. Om de topiclijst betrouwbaarder te maken zijn interviews met experts afgenomen met betrekking tot de inhoud van de topiclijst.

De topics in de topiclijst zijn per onderdeel gesorteerd, wat ervoor zorgt dat het interview in een logische volgorde verloopt. Alle vragen die gesteld zijn (op de stellingen na), zijn zoveel mogelijk open en niet-leidende vragen. Zo is er geheel naar de respondent geluisterd en doorgevraagd naar aanleiding van de gegeven antwoorden. De topiclijst bestaat uit vijf verschillende delen zo als in tabel 1 is weergegeven.

Er zijn in totaal in drie sessies, twee experts geïnterviewd aan de hand van een interviewleidendraad, met betrekking tot verbetering van onderdeel C en E van de topiclijst. De twee experts zijn allebei werknemers van de Global Academy, zij zijn geïnterviewd omdat zij inzichtelijk hebben aan welke eisen het academietraject en daarmee waaraan de docenten moeten voldoen. Een van de experts is opleidingsadviseur en heeft meer dan 26 jaar ervaring in allerlei verschillende functies in het onderwijs, zoals trainer en docent. De andere expert is Educational Designer en is als onderwijskundig medewerker nauw betrokken geweest bij de inrichting en ontwikkeling van de Global Academy.

Tabel 1

De onderdelen van het instrument en de bronnen.

Deel	Inhoud	Gebaseerd op	Aantal en soort vragen
A	• Respondentgegevens	• Baarda, de Goede en Teunissen (2005)	• 10 open en gesloten vragen
B	• Benodigde volgens de GA docenten	• Competenties uit wet BIO (Staatsblad, 2004, 2005)	• 10 open vragen
C	• Niveaubepaling van de GA docenten	• Sterrenprofiel GA (2011) en expert interview	• 15 stellingen
D	• Gevolgde professionaliseringsactiviteiten en de behoefte om te professionaliseren	• Moesker (2009)	• 5 open vragen
E	• Voorkeur voor vormen van professionaliseringsactiviteiten	• Lijst Moesker (2009) en expert interviews	• 17 stellingen

² Een respondent kon de werkzaamheden niet in uren benoemen en is daarom niet meegeteld.

³ Het instrument dat gebruikt is in dit onderzoek is op te vragen bij de auteur: n.elijzen@student.utwente.nl.

In onderdeel A zijn algemene vragen gesteld die betrekking hadden op de respondent gegevens als leeftijd, werkervaring als trainer en in het academietraject en de genoten opleiding. Deze vragen zijn van belang om de respondentgegevens met elkaar te kunnen vergelijken (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005).

In onderdeel B werd gevraagd naar de competenties die de GA docenten nodig achten om hun werk in de academietrajecten uit te kunnen voeren. Hiermee is vastgesteld welke competenties belangrijk zijn om te kunnen werken in een Academietraject en is een competentieprofiel voor GA docenten ontwikkeld.

In onderdeel C moesten vijftien stellingen worden beantwoord om vast te kunnen stellen tot welk niveau de respondenten behoren. Daarnaast kon deze niveaubepaling worden gebruikt bij de vergelijking van de antwoorden van de respondenten. Met een expert van de GA is gekeken naar onderdeel C, om te bepalen hoe het Sterrenprofiel (Global Academy, 2011) hier in stellingen in verwerkt zou kunnen worden. Er zijn stellingen ontworpen voor alle vijf de sterniveaus, die de bijbehorende taken van het niveau omschrijven.

Bij onderdeel D is gevraagd naar de gevolgde professionaliseringsactiviteiten als voorbereiding op het werken met het academietraject en in het afgelopen jaar om te professionaliseren als trainer. Daarnaast is de behoefte gepeild van de verdere wensen om te professionaliseren. De vragen zijn ontworpen naar voorbeeld van het onderzoek van Moesker (2009). Door de gevolgde professionalisering en de verdere behoefte hierin te peilen, kan worden bepaald wat de inhoud van het professionaliseringstraject zou kunnen zijn.

Als laatste is in onderdeel E gevraagd om voor zestien vormen van professionaliseringsactiviteiten aan te geven of men zich daarmee zou willen professionaliseren en of zij eventueel nog een andere voorkeur hadden. Hiermee kan aan de GA een advies worden gegeven met betrekking tot de inrichting van het professionaliseringstraject en de keuze voor de vormen van activiteiten hierin. De twee experts is om hun mening gevraagd met betrekking tot de haalbaarheid, effectiviteit en efficiëntie van de activiteiten in relatie tot het academietraject. De experts kozen allebei dezelfde zeven van de vijftien activiteiten; collegiale consultatie, peer coaching, teamwerkbijeenkomsten, werken in duo's, netwerken, teamtraining en workshops als het meest geschikt voor GA docenten. Er moest echter nog wel een activiteit aan de lijst worden toegevoegd, namelijk: modules volgen in e-learning. De voorkeur van de GA gaat er namelijk naar uit om deze professionaliseringsactiviteit op te nemen in het te ontwikkelen professionaliseringstraject.

3.3 Procedure

Om aan respondenten voor de semigestructureerde interviews te komen is bij een afdeling van de GA een lijst opgevraagd met de telefoonnummers en e-mailadressen van hun docenten. De voorwaarden die van tevoren voor deze respondenten waren opgesteld zijn; 1: het geven van trainingen voor een of meerdere academietrajecten van de GA en of 2: bekend zijn met het academietraject van de GA. Alle personen op deze lijst zijn middels een e-mail op de hoogte gebracht van de doelen van het onderzoek en zijn gevraagd om hun medewerking te verlenen middels een interview. Na enkele dagen zijn alle respondenten nagebeld waarna de afspraken voor de interviews zijn gemaakt.

Met zes respondenten is een interview op locatie afgenomen en met twee respondenten is het interview telefonisch afgenomen. Dit had te maken met de vakantieperiode, waarin die laatste twee interviews afgenomen zijn. Aan iedere respondent is gevraagd of het interview opgenomen mocht worden en is afgesproken dat de gegevens vertrouwelijk behandeld zouden worden. Gemiddeld duurde een interview 63 minuten, variërend van 43 tot 92 minuten per interview. Bij de uitvoering van de interviews waren twee lijsten die konden worden geraadpleegd. Een lijst met de beschrijving van de zeven SBL competenties uit de wet BIO. Docenten die nog niet bekend waren met de competenties is

uitleg gegeven aan de hand van die lijst. De tweede lijst bevatte een beschrijving van de vormen van professionaliseringsactiviteiten die in onderdeel E zijn bevraagd. Hiermee kon duidelijk worden uitgelegd wat de precieze verschillen tussen de activiteiten zijn. Nadat de interviews allemaal waren afgenomen zijn ze een voor een letterlijk uitgewerkt, vervolgens gecodeerd en omgeschreven tot het resultaten hoofdstuk.

3.4 Data-analyse

De interviews zijn opgenomen met een geluidsrecorder en konden door deze geluidsbestanden na te luisteren letterlijk worden uitgeschreven. De antwoorden van de respondenten zijn ingedeeld in categorieën en systematisch geanalyseerd om de deelvragen te kunnen beantwoorden (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). De categorieën zijn gekozen aan de hand van de vragen uit de onderdelen van de topiclijst. Uit ieder interview zijn die stukken tekst geselecteerd die het beste bij de categorieën paste. Twee voorbeelden van categorieën zijn: *'Benodigde competenties om taken uit te kunnen voeren'* en *'Wensen voor te volgen professionaliseringsactiviteiten in de toekomst en de inhoud hiervan'*. De categorieën zijn samen met de bijbehorende stukjes tekst verwerkt in een datamatrix⁴. Dit is een handige manier om een grote hoeveelheid gegevens systematisch met elkaar te kunnen vergelijken. Aan de hand van de gegevens in de datamatrix zijn per topic van ieder onderdeel conclusies getrokken en deze zijn verwerkt in het hoofdstuk Resultaten.

De respondenten hebben gezamenlijk vierenzeventig competenties genoemd in de categorie *'Benodigde competenties om taken uit te kunnen voeren'*. Deze competenties zijn geclusterd met een tweede beoordelaar tot vijftwintig competenties, waarbij vier competenties zijn weggelaten. Weggelaten competenties waren bijvoorbeeld *'op je hoede'* en *'bijwerken'*, deze zijn weggelaten omdat het onduidelijk was wat de respondenten hiermee bedoelden. De overgebleven vijftwintig competenties zijn vervolgens gekoppeld aan de 7 SBL competenties, een overzicht hiervan is in tabel 2 verwerkt.

De antwoorden van de respondenten op de stellingen in onderdeel E zijn verwerkt in grafiek 1, om zo een duidelijk overzicht weer te kunnen geven van de voorkeuren voor bepaalde vormen van professionaliseringsactiviteiten.

4. Resultaten

De resultaten van de semigestructureerde interviews zullen in dit hoofdstuk worden beschreven in drie paragrafen. Als eerste worden de benodigde competenties om te kunnen werken in het Academietraject beschreven, vervolgens met wat voor een vormen van professionaliseringsactiviteiten de docenten zich zouden willen professionaliseren en als laatste wordt ingegaan op welke inhoud die professionaliseringsactiviteiten dan zouden moeten hebben.

4.1 Benodigde competenties in het Academietraject

Om een competentieprofiel voor de GA docenten op te kunnen stellen is hen gevraagd om aan te geven welke competenties zij toepassen en nodig hebben om hun werk voor de Academietrajecten uit te kunnen voeren. De benodigde competenties zijn die vaardigheden, kennis en houdingen die zijn genoemd als noodzakelijk om te kunnen werken in het academietraject. De respondenten hebben 68 verschillende competenties genoemd die samen met een tweede beoordelaar zijn geclusterd tot 25 competenties. In tabel 2 worden deze vijftwintig geclusterde competenties

⁴ De datamatrix die gemaakt is voor dit onderzoek is op te vragen bij de auteur: n.elijzen@student.utwente.nl.

gerelateerd aan de SBL competenties en aan de betreffende respondenten door middel van het respondentnummer.

Tabel 2

Benodigde competenties om te kunnen werken in het academietraject, gerelateerd aan de SBL competenties.

Nr.	Competentie	Respondenten totaal en nr.
1	Inter-persoonlijk competentie	11x genoemd door:
1.1	Empatisch vermogen (sensitiviteit naar studenten)	1, 2, 4, 7, 8
1.2	Inspireren/ enthousiasmeren (richting geven)	1, 3, 5
1.3	Beïnvloeden/ overtuigen (richting geven)	3, 7
1.4	Luistervaardigheden (luisteren naar studenten)	5
2	Pedagogische competentie	16x genoemd door:
2.1	Analyseren (analyseren van leer en ontwikkelvragen)	1, 5, 6, 7, 8
2.2	Omgaan met groepsprocessen (groepsmanagement)	1, 2, 4, 5, 6, 8
2.3	Coachen/ begeleiden (begeleiden van studenten)	1, 7
2.4	Leiden/ managen (groepsmanagement)	3, 7, 8
3	Vakinhoudelijke en didactische competentie	19x genoemd door:
3.1	Presenteren	1, 3, 6, 7
3.2	Vakdeskundigheid	1, 2, 4, 6, 7
3.2	Materialen en middelen inzetten	1, 7
3.4	Doelen vertalen naar concreet gedrag	2, 3
3.5	Communicatieve vaardigheden (mondelijke communicatie)	2, 5, 6
3.6	Rapporteren en formuleren (schriftelijke communicatie)	5, 6, 7, 8
4	Organisatorische vaardigheden	9x genoemd door:
4.1	Resultaatgericht	2, 3, 6
4.2	Helikopterview/ overzicht houden (voortgangsbewaking)	4, 5
4.3	Organiseren (organiseren van eigen werk)	5, 6, 8
4.4	Instructies en procedures opvolgen	7
5	Competent in samenwerken met collega's	3x genoemd door:
5.1	Samenwerken en overleggen (samenwerken met collega's)	3, 6, 7
6	Competent in samenwerken met de omgeving	Niet genoemd
7	Competent in reflectie en ontwikkeling	4x genoemd door:
7.1	Leren en innoveren (zelfontwikkeling)	3, 7
7.2	Intelligentieniveau (leervermogen)	4,5
8	Overige competenties	6x genoemd door:
8.1	Oplossingsgericht	2, 4
8.2	Flexibiliteit	4, 8
8.3	Ondernemend en commercieel handelen	7
8.4	Creativiteit	8

In tabel 2 is duidelijk te zien dat de meeste competenties die genoemd zijn, aansluiten bij inter-persoonlijke (11), pedagogische (16), vakinhoudelijke en didactische (20) en organisatorische (9) competentie. Wat opvalt, is dat de docenten geen enkele competentie noemen die aansluit bij 6: competent in samenwerking met de omgeving (dat meer gaat over werkveldgerichtheid en extern

samenwerken). Daarnaast konden er ook nog vier competenties worden onderscheiden die aanvullend zijn op de SBL competenties, namelijk: oplossingsgericht, flexibiliteit, ondernemend en commercieel handelen en creativiteit.

Om te bepalen in hoeverre de SBL competenties uit de wet BIO van toepassing zijn voor het werken in het academietraject zijn de vijftientig genoemde geclusterde competenties gerelateerd aan de SBL competenties. Daarnaast is ook aan de docenten zelf (van huis uit trainers) gevraagd of zij deze zeven competenties kennen. Alle acht de respondenten gaven aan de SBL competenties niet te kennen. Wel heeft een van hen een aantal competenties gegokt, waarvan deze docent verwachtte dat ze tot die zeven toe zouden behoren. De competenties die deze docent noemde, bleken overeen te komen met vijf van de zeven competenties.

Door de docenten vervolgens aan te laten geven welke SBL competenties ze toepassen in hun werk voor de academietrajecten en ze daarbij voorbeelden te laten geven, is inzichtelijk gemaakt dat de SBL competenties ook volgens henzelf nodig zijn voor hun werk voor de academietrajecten. Alle docenten geven aan dat ze alle SBL competenties in hun werk voor de GA toepassen. Een voorbeeld van bekwaamheid is dat twee docenten een onderwijsbevoegdheid hebben. Een voorbeeld van toepassing is: *‘Competent in reflectie en ontwikkeling; ja zelfreflectie, wat ik al zei toen straks, ik heb heel veel zelfspot, dus ik stel mij regelmatig de vraag, eigenlijk na elke bijeenkomst, na elke training wat is goed gegaan, en wat is niet goed gegaan, en wat moet ik de volgende keer anders doen om het nog beter te krijgen. Dat doe ik altijd, dat vind ik ook erg belangrijk. Ik sta ook heel erg open voor reflectie of feedback van anderen.’*

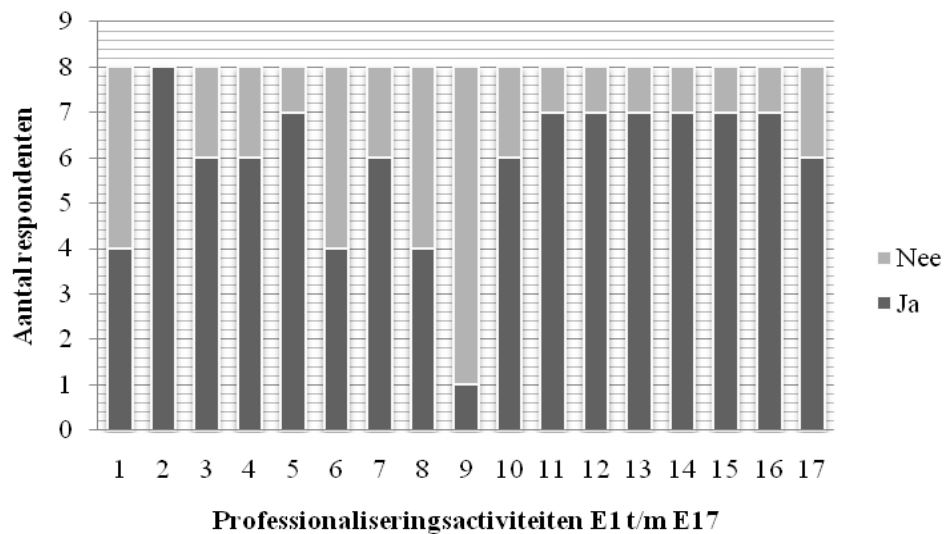
Één docent geeft echter wel aan dat competentie vijf, *competent in samenwerken met collega’s*, niet voorkomt zijn werk, omdat deze docent liever alleen werkt en daarom ook alle academies zelf doet. Wel geeft hij hierbij als aan dat samenwerken met collega’s in de nabije toekomst wel zal gaan gebeuren.

4.2 Voorkeuren voor vormen van professionaliseringsactiviteiten

In onderdeel E van de topiclijst is aan de respondenten gevraagd om voor zestien effectieve professionaliseringsactiviteiten, de volgende stelling met ja of nee te beantwoorden. *‘In mijn werk voor het academietraject heb ik een voorkeur om mij te ontwikkelen met de volgende professionaliseringsactiviteit:...’* De activiteiten werden een voor een bevraagd en mochten eventueel onderbouwd worden. De laatste vraag was of de respondent zelf nog voorkeur had voor een bepaalde activiteit om zich mee te professionaliseren, naast de zestien activiteiten die al genoemd waren. De antwoorden op deze zeventien vragen zijn verwerkt in grafiek 1.

Grafiek 1

Voorkeuren voor vormen van professionaliseringsactiviteiten.



Toelichting grafiek 1: Professionaliseringsactiviteit E 1 t/m E17; 1: supervisie, 2: intervisie, 3: collegiale consultatie, 4: coaching, 5: peer coaching, 6: werkbegeleiding mentoring, 7: teamwerkbijeenkomsten, 8: werken in duo's, 9: werken in duo's met leidinggevende, 10: coaching on the job, 11: netwerken, 12: formele opleiding, 13: teamtraining, 14: conferenties/ workshops, 15: (docenten) stage, 16: modules in e-learning en 17: anders.

Uit grafiek 1 is af te lezen dat iedere respondent zich wel zou willen ontwikkelen met professionaliseringsactiviteit 2: *Intervisie*. Een voorbeeld hiervan is: *'Ik zou wel intervisie willen met elkaar, dus met opdrachtgevers, programmamanagers en mensen van Global en EduPer.'* Slechts één respondent ziet het zitten om zich te professionaliseren met activiteit 9: *Werken in Duo's met een Leidinggevende*. Alle andere vormen van activiteiten worden door minimaal de helft van de respondenten gewaardeerd en daarmee gezien als een mogelijkheid om zich mee te professionaliseren voor hun werk in het academietraject. Voorbeelden van teamtraining, e-learning en netwerken zijn: *'Als je met gelijkgestemden iets kan doen, teamtraining, dan merk je dat je daar altijd beter uit komt.'*, *'Dus misschien een samenwerking? Vanuit e-learning met groepen tegelijk. Zou ik graag inzetten in de academie.'* En *'Ja netwerken, op een kennisdeling platform.'*

Vraag zeventien was een open vraag, en uit de grafiek is op te maken dat zes respondenten aan hebben gegeven nog een aanvulling te hebben op de zestien reeds genoemde vormen van activiteiten om te professionaliseren. De aanvullingen die door de respondenten genoemd zijn, zijn:

- learning by doing op een boot of in een toerbus,
- job-rotation of joint-visits,
- intensieve training en dan afmaken met coaching on the job of e-learning of een netwerk (combineren),
- eens in de zoveel tijd met EduPer en de GA afstemmen,
- een database met praktische opdrachten/ platform met praktische kennis betreffende academies
- een teamtraining combineren met een platform om kennis te delen.

Dit zijn vaak combinaties van de professionaliseringsactiviteiten uit de lijst, of een invulling van een activiteit. Ze zijn hier apart nog eens genoemd omdat ze aangeven welke vormen van professionaliseringsactiviteiten de GA docenten zelf voor ogen hebben om zich mee te professionaliseren.

4.3 Ontwikkelbehoeften en inhoud voor de professionaliseringsactiviteiten

De GA docenten is gevraagd welke vorm en inhoud van professionaliseringsactiviteiten ze in het verleden hebben gevolgd en er is ook gevraagd naar de ontwikkelbehoeften van competenties en eventuele andere zaken die de docenten zouden willen ontwikkelen. Hiermee kan er aan de GA naast de methodiek, ook een advies worden gegeven met betrekking tot de inhoud van het te ontwikkelen professionaliseringstraject.

4.3.1 Voorbereiding en gevolgde professionaliseringsactiviteiten

Er is aan de docenten gevraagd of zij professionaliseringsactiviteiten hebben gevolgd als voorbereiding op het werken met het Academietraject. Vier docenten gaven aan dat niet te hebben gedaan, zo verwoordden een van hen het als: *'Wij waren een van de eerste die gingen werken met het Academietraject, dus pionieren. Gewoon zonder vlindertjes aan in het diepe.'* Toch voegt een van deze vier trainers nog toe dat er wel boeken en een vakblad gelezen zijn over competentiegericht coachen, kwalificatiedossiers en het competentiegerichte onderwijs. Verder stelt deze docent: *'Het is vooral learning by doing. Je merkt gewoon doordat je steeds meer kennis krijgt van hoe het nou precies werkt door het te doen, maar ook door het er over te hebben, merk je dat het steeds professioneler wordt.'* De vier andere docenten geven aan zich wel te hebben voorbereid. Dit is dan gebeurd in de vorm van kennisdelen en gesprekken met collega's, maar ook in gesprekken met de GA en EduPer. Daarnaast worden het lezen van offertes en het maken van presentaties en andere ondersteunende formulieren genoemd als voorbereidende professionalisering.

Ook is gevraagd welke professionaliseringsactiviteiten ten behoeve van docentschap, gedurende het afgelopen jaar gevolgd zijn, dit is weergegeven in tabel 3.

Tabel 3

Gevolgte professionaliseringsactiviteiten gedurende het afgelopen jaar.

D/V	Professionaliseringsactiviteiten:	Respondenten:
D	Training over coachen	1, 2, 3, 4
D	Cursussen en trainingen over didactiek	4
V	Het volgen van congressen en seminars	1, 3, 8
V	Lezen van boeken en vakbladen	3, 6
D	Meekijken met collega's, leren van elkaar, coaching on the job	3, 6, 7, 8
D/V	Intervisie	8
D/V	Gesprekken met de GA en EduPer	5

Alle docenten zijn bezig geweest met hun professionalisering. Het valt in tabel 3 op dat, op twee na, alle docenten meerdere activiteiten noemden, zoals: een training over coachen, het volgen van congressen en seminars, het lezen van boeken en vakbladen, meekijken met collega's en het leren van elkaar. Respondent nummer 5 geeft heel toepasselijk aan: *'Wij zijn daar eigenlijk altijd mee bezig. Negentig procent van de tijd ben ik met mijn ontwikkeling bezig'* en dat krijgt dan vorm in gesprekken. De inhoud van de genoemde activiteiten kan worden verdeeld in twee categorieën: activiteiten waarvan de inhoud gericht was op didactiek (D) en of op vakinhoud (V). Vakinhoud is iets wat elke docent bij wil houden, maar ook de vaardigheden worden blijvend ontwikkeld. De didactische vaardigheid om te coachen wordt vaak genoemd. De crebo van de opleiding koppelen aan het organisatievraagstuk is een voorbeeld van vakinhoud, dat vaak genoemd wordt.

4.3.2 Ontwikkelbehoeften van competenties

Om inzicht te krijgen in de ontwikkelbehoeften van de docenten is gevraagd welke competenties men naar eigen zeggen nog onvoldoende beheerst en zou willen ontwikkelen. Deze competenties worden in deze paragraaf beschreven met bijpassende voorbeelden.

1. Inter-persoonlijke competentie; Luisteren

Een docent vindt dat hij de competentie luisteren niet goed beheerst: *'Luisteren, ik vind het een van de belangrijkste en moeilijkste dingen bij mensen, luisteren met de intentie om dingen te begrijpen.'*

2. Pedagogische competentie;

Er wordt door een docent de pedagogische competentie genoemd waar hij zichzelf minder bekwaam in vindt: *'Pedagogische competentie; ik snap het, ik ben er wel competent in, maar het kan wel beter. Wat mij met name triggerd is de organisatieontwikkeling. Daar houd ik me ook het meest mee bezig.'*

3. Vakinhoudelijke en didactische competentie;

Twee docenten vinden dat de competentie vakinhoud altijd zou moeten blijven worden ontwikkeld, vooral om inzicht te krijgen in deelgebieden van de academie en waar mensen vanuit de onderwijsinstelling mee worstelen. Een van hen stelt dat: *'En dan meer kennisniveau als ik echt ga kijken naar, echt naar de inhoud die de academie moet hebben vanuit de Global, vanuit EduPer, dat vertalen naar de programma's die wij kunnen aanbieden.'* En ook *'Vakinhoudelijk blijft je altijd wel mee bezig, dus dat is een hele belangrijke. Maar de rest dus vaardigheden competenties, is op een gegeven moment wel op niveau.'*

De andere docent legt juist de nadruk op de didactische kant: *'Met name het didactische, dus welke werkvormen kun je gebruiken, hoe kun je nou les nog leuker maken voor bepaalde groepen, voor het niveau waar jij les aan geeft.'*

4. Organisatorische competentie; Helikopterview

Een docent geeft aan zichzelf geen goed voorbeeld te vinden, omdat deze docent bijna geen trainingen meer geeft en alleen nog management en acquisitietaken uitvoert. Wel denkt deze docent dat het een verbetering zou zijn als Academy docenten de lijn over de lange termijn van een academie beter zouden kunnen zien. Er is nog een docent die aangeeft haar helikopterview te willen vergroten: *'Zonder afbreuk te doen aan de kwaliteit van het onderwijs en daarmee het kwalificatiedossier, toch meer in kunnen spelen op wat de doelgroep nodig heeft. Dus de helikopterview vergroten, waardoor er mee aangepast is aan de groep, maar de kwaliteit niet omlaag gaat of zaken worden vergeten.'*

En er is nog een docent die aangeeft dat er een stap kan worden gemaakt in het ontwikkelen van de organisatorische competentie, *'Voor de academies zou ik de organisatorische, vier, wel als meerwaarde zien. Omdat academies toch anders zijn, dan als je voor ons een normaal traject hebt.'*

Plannen en organiseren;

Drie docenten zouden kunnen verbeteren in plannen en organiseren, dit doen zij vooral niet omdat ze er geen affiniteit mee hebben: *'Ik denk dat ik wel wat meer, als ik training geef dan maak ik nooit een planning, ik heb ook geen klok om, ik doe alles op de losse hand. Terwijl een beetje structuur daarin brengen best wel goed is.'* Een van de drie docenten geeft hierbij aan zich er juist niet in te willen ontwikkelen maar dit liever zou uitbesteden: *'Ik ben ook niet een man van de hele erge sterke planning. Wil ik me daar in ontwikkelen, ja nou in die zin dat ik het een ander voor me laat doen, maar niet dat ik daar zelf nou zoveel sterker in wil worden.'*

5. Competent in samenwerken met collega's;

Een docent benoemt dat hij toch niet heel sterk is in samenwerken met collega's: *'Ja dat mag wel verbeterd worden, ik ben wel een beetje een einzelgänger. Ja, inderdaad dat ik toch wel erg laat mensen erbij betrek, dat doe ik pas als ik echt in de problemen kom.'*

7. Competent in reflectie en ontwikkeling;

Een docent zegt dat de competentie ontwikkeling en reflectie altijd zou moeten blijven worden ontwikkeld. Een andere docent geeft aan dat door veel evalueren en jarenlange ervaring alle competenties wel goed zijn ontwikkeld. Wel vind deze docent het prettig als er af en toe een collega meekijkt in de les en daarna objectieve feedback geeft.

Alle competenties;

Twee docenten geven aan dat ze altijd open staan om te ontwikkelen en sterker te worden en zien het als een kwestie van nooit uitontwikkeld zijn, maar meer als een life-time-challenge.

4.3.3 Verdere ontwikkelbehoeften

Er is gevraagd of de docenten naast de al genoemde ontwikkelbehoeften in competenties eventueel nog ander ontwikkelbehoeften hadden. Alle docenten hebben de wens zich te verder te professionaliseren en hier ideeën over. De helft van hen noemt hier één voorbeeld en de andere helft noemt zelfs drie voorbeelden van professionalisering die zij graag zouden ondergaan. Genoemde voorbeelden zijn: professionaliseren in automatiseren/ tool om onderwijsvoortgang bij te houden, resultaatgebieden inzetten om de crebo te behalen, het kunnen kiezen van goede didactische werkvormen, afstemmen wie wat doet, Global Academy Planner training, inzicht in de kwalificatiedossiers, communicatie binnen academies en braintraining.

Daarna is er nog gevraagd of ze hier eventueel nog iets aan toe voegen hadden. Op een docent na hadden ze dat allemaal. Verschillende docenten geven aan dat ze zichzelf altijd willen blijven ontwikkelen en dat je in principe nooit uitgeleerd bent. Dat men ook altijd open staat om zich te ontwikkelen als de GA zoiets aan zou bieden. Echter missen de docenten in de academietrajecten niet alleen ontwikkeling in persoonlijke vaardigheden en kennis, maar juist de communicatie en duidelijkheid rondom processen en richtlijnen. Dit blijkt onder ander uit opmerkingen als: *'Dit heb je nodig in de academie, het doel moet helder zijn, heldere richtlijnen, maar ook voortgang. Je hoort pas wat van EduPer op het moment dat het mis gaat.'*, *'Wat ik merk en waar ik tegenaan loop is dat veel mensen niet helder hebben wat een academie is.'*, *'We gaan ook verder met de afstemming wie doet wat. Dat is natuurlijk altijd het probleem, wie doet nou wat en wie doet dat nou echt.'* en *'Je merkt nu, er verandert nu zoveel dat je het gevoel hebt dat je net het ene afgerond hebt, en dan moet het net weer wat anders.'*

5. Conclusie

De kwaliteit van het beroepsonderwijs in Nederland moet omhoog en dit kan onder andere worden bewerkstelligd door docenten te professionaliseren. De GA verzorgt academietrajecten op maat en heeft daarvoor allerlei docenten in dienst. Ook binnen de GA vindt men de kwaliteit van haar docenten belangrijk, immers goed onderwijs staat of valt met een bekwame docent. Bij de onderwijsinstellingen zijn wel ideeën om hun docenten te professionaliseren maar er was ook behoefte naar een praktijkgericht onderzoek, want wat willen de GA docenten eigenlijk? Met dit onderzoek is dan ook getracht om een antwoord te krijgen op de hoofdvraag: *'Welke competenties moeten worden verworven in het professionaliseringstraject van MBO docenten van de Global Academy en aan welke kenmerken van vorm en inhoud moet het traject voldoen?'*

Door middel van drie deelvragen is een antwoord gevonden op bovenstaande hoofdvraag. Hiervoor is gekeken naar de benodigde competenties om te kunnen werken in een Academietraject, vanuit de perceptie van de GA docenten. Er is ook bij ze gepeild waar de voorkeur voor vormen van professionaliseringsactiviteiten naar uit ging. Als laatste is er nog informatie verkregen betreffende de

ontwikkelbehoeften en gevolgd professionaliseringsactiviteiten in het verleden om de inhoud van het professionaliseringstraject vorm te kunnen geven.

In deelvraag 1 werd afgevraagd welke competenties vanuit de perceptie van de docenten noodzakelijk zijn voor hun rol in en om te kunnen werken binnen het academietraject van de Global Academy. Met de SBL competenties uit de wet BIO als referentiekader, is getracht een competentieprofiel voor GA docenten die werken met het Academietraject op te zetten. Het bleek dat de docenten de SBL competenties niet op voorhand kende, al gaven ze nadat de SBL competenties apart genoemd werden, wel aan dat deze alle 7 nodig zijn om hun werk voor de GA uit te kunnen voeren. Echter als hen gevraagd werd zelf competenties te noemen die vanuit de eigen perceptie nodig zijn om te kunnen werken met het Academietraject werden er vijftientig verschillende competenties genoemd die te relateren zijn aan 6 van de 7 SBL competenties. Dit kan zijn reden vinden in het feit dat de acquisitie meestal niet door de docenten wordt uitgevoerd, wat onderdeel uitmaakt van de niet genoemde competentie: 6: competent in samenwerken met de omgeving. De bedrijfsopleiders zouden hier wel een rol in kunnen spelen, het is aan de GA om te bepalen voor wie zij deze competentie in het traject juist wel meenemen en voor wie niet. De overige vier competenties, oplossingsgericht, flexibiliteit, ondernemend en commercieel handelen en creativiteit sluiten perfect aan bij verwachting 1, V1, die in het theoretisch kader was opgesteld. Deze vier competenties kunnen worden gezien als een aanvulling die past bij deze specifieke doelgroep en maken dit competentieprofiel compleet.

In deelvraag 2 ging het om welke vorm van professionaliseringsactiviteiten docenten de voorkeur geven om zich mee te professionaliseren voor hun werk binnen het academietraject van de Global Academy. Met de lijst van Moesker (2009) is gepeild met welke vorm van professionaliseringsactiviteiten de GA docenten graag zouden willen werken. De meeste docenten geven hierbij aan dat ze altijd wel bereid zijn om mee te werken aan een professionaliseringstraject van de GA, mits deze op niveau wordt aangeboden en de GA hier zelf ook in mee gaat. Twee experts hadden van te voren uit de lijst de zeven activiteiten geselecteerd die hen geschikt leken voor het academietraject en deze activiteiten worden ook gekozen door de docenten. Zo is de extra toegevoegde activiteit e-learning, door zeven van de acht docenten als mogelijke professionaliseringsactiviteit gekozen. Wat belangrijk is om mee te nemen is dat de docenten graag een combinatie van de activiteiten zouden zien. Hierbij kan gedacht worden aan een intensieve training of intervisie die wordt afgemaakt met coaching on the job, e-learning en of een platform om kennis op te delen.

In deelvraag 3 ging het erom een antwoord te krijgen op de vraag welke inhoud van professionaliseringsactiviteiten docenten behoefte hebben en welke professionaliseringsactiviteiten zij in het verleden hebben gevolgd om te kunnen werken binnen het academietraject van de Global Academy. De GA docenten zijn zich over het algemeen continue aan het professionaliseren, de activiteiten waar dit mee gebeurt zijn zowel gericht op vakinhoud als op didactische vaardigheden. Echter hebben de docenten zich, op enkele gesprekken soms na, vrijwel niet voorbereid op het werken met de Academietrajecten, hier zou bij nieuwe trajecten op gestuurd kunnen worden door de GA.

Verder worden voor de inhoud van het professionaliseringstraject verschillende competenties benoemd die de docenten zouden willen ontwikkelen, zoals is weergegeven in paragraaf 4.3.2. Waarbij twee docenten zelfs aangeven dat ze altijd open staan om te ontwikkelen en meer zien als een life-time-challenge. Ook in paragraaf 4.3.3 worden nog extra activiteiten en inhoud genoemd die GA mee zou kunnen nemen in de ontwikkeling van het professionaliseringstraject.

Daarnaast geven meerdere docenten aan dat ze naast hun eigen ontwikkeling in kennis, vaardigheden en houding (competenties), juist iets missen op het gebied van de communicatie en de duidelijkheid rondom processen en richtlijnen in de academietrajecten. De GA zou hier op in kunnen

spelen door een kennisplatform en proactieve gesprekken op te nemen in hun professionaliseringstraject.

Het antwoord op de hoofdvraag is dat de belangrijkste competenties in de vorm van een competentieprofiel op een rij zijn gezet. De GA kan het competentieprofiel gebruiken als maatstaf en meetlat, en ook als krachtige tool om keuzes mee te maken, zoals voor zelfevaluatie, zelfontwikkeling, curriculum ontwikkeling, ontwikkeling van vakken, professionele licentie, selectie, personeel en remuneratie. Ook bij de verdere indeling van docenten in Sterrenprofiel niveaus biedt het competentieprofiel een uitkomst en daarmee bij de inrichting van het professionaliseringstraject voor nieuwe GA docenten. Voor de vorm en inhoud zijn daarnaast de meest belangrijke kenmerken, ten behoeve van de inrichting van het professionaliseringstraject, op een rijtje gezet.

6. Discussie

Beperkingen van het onderzoek

In verband met de tijd die er was om dit onderzoek uit te voeren is maar een bepaald aantal respondenten geïnterviewd. Echter heeft de GA veel meer docenten van meerdere trainersorganisaties in dienst, en de representativiteit van dit onderzoek zou groter zijn als er meer GA docenten waren meegenomen in dit onderzoek. Door meer respondenten mee te nemen in het onderzoek zal de betrouwbaarheid en de validiteit vergroot kunnen worden.

De generaliseerbaarheid van dit onderzoek is gering. Doordat een kleinschalige kwalitatief onderzoek is uitgevoerd, is er inzicht verkregen in de benodigde competenties en ontwikkelingsbehoeften van de GA docenten die werken met Academietrajecten. Echter is het juist bij zo een kleine studie erg lastig om de conclusies van het onderzoek te generaliseren. In principe zijn de resultaten dus alleen geldend voor de Global Academy docenten en niet voor alle mbo docenten.

Het instrument bleek achteraf niet op alle onderdelen even goed te zijn. Zo is in onderdeel C getracht om het sterniveau van iedere docent te bepalen. Hierdoor kon inzichtelijk worden gemaakt of de professionaliseringsbehoeften van de docenten per sterniveau verschilden. De stellingen die in onderdeel C zijn gesteld bleken niet altijd even duidelijk. Hierdoor was er geen goede volgorde en konden sommige stellingen beter geschrapt worden of bij een ander niveau geplaatst worden. Zo zijn er bijvoorbeeld de meeste stellingen voor het laagste niveau gesteld en het minst aantal stelling voor het hoogste sterniveau. Dit bleek niet handig omdat iedere docent minmaal tot het laagste niveau behoorde, waardoor de antwoorden op deze stellingen een logisch gevolg waren. Bij de hogere sterniveaus, waar men juist de docenten van elkaar wil kunnen onderscheiden waren veel minder stellingen en waren sommige van die stellingen ook niet duidelijk genoeg. Hierdoor konden de docenten uiteindelijk niet ingedeeld worden op basis van sterniveau. Het wordt dan ook aangeraden om het aantal stellingen te verhogen voor de hogere niveaus en ze juist te verminderen voor de lagere sterniveaus. Hierdoor zou op een betere manier kunnen worden vastgesteld tot welk sterniveau de docent behoort.

Vervolgonderzoek.

Een vervolgonderzoek ten behoeve van de inrichting van het professionaliseringstraject voor de docenten van de GA zou gericht kunnen zijn op hoe er een goede assessment ontworpen kan worden. Deze assessment zou dienen om te kunnen bepalen op welk sterniveau de docenten zich bevinden. De GA wil graag de onderdelen van het professionaliseringstraject gaan onderverdelen in niveaus die gekoppeld zijn aan een of meerdere sterren. Des te meer sterren een docent heeft, des te meer taken van het Academietraject de docent zelfstandig uit kan voeren. Het is hierbij een logische

gedachtegang dat een docent van sterniveau een of twee dus andere professionaliseringsbehoeften heeft dan een docent van sterniveau vijf. Door het niveau van de docenten van te voren te bepalen kan dus een professionaliseringstraject aangeboden worden dat beter aansluit op de verschillende behoeften van de docenten.

Aanbevelingen

Het wordt de Global Academy niet alleen aangeraden om te onderzoeken hoe ze een goede assessment kunnen ontwikkelen om het sterniveau van hun docenten te bepalen. Er wordt hen ook aangeraden om voor het inzetten van de professionaliseringsactiviteiten met enkele bedrijfsopleiders en trainers om tafel te gaan om de huidige behoefte aan ontwikkeling en voorkeur voor inhoud en vorm te bespreken. Deze gesprekken zouden voor iedere nieuwe academie gepland kunnen gaan worden, zodat de nieuw aan te stellen docenten zich vervolgens direct bezig kunnen gaan houden met hun eigen op maat aangepaste professionalisering ten behoeve van de Academietrajecten. Door het gesprek zal kunnen worden voldaan aan de voorwaarde van eigenaarschap, waarmee intrinsieke motivatie bevordert wordt. Kortom dit huidige onderzoek met een behoefteanalyse per specifieke groep uit gaan breiden, zodat meerdere meningen meegenomen kunnen worden.

De Global Academy zou hun sterrenprofiel verder door moeten ontwikkelen. Tijdens dit onderzoek bleek dat er geen duidelijk verschil was tussen sterniveau drie en sterniveau vijf. En daarnaast klopte de hiërarchische volgorde van de sterniveaus ook niet. Zo gaven docenten aan de activiteiten van zowel niveau drie al niveau vijf uit te voeren, maar gaf geen enkele docent aan de activiteiten van sterniveau vier uit te voeren. In theorie zou een ster drie docent geen ster vijf docent kunnen worden zonder eerst ster vier docent te worden, dus dient hier een aanpassing in gemaakt te worden. Zoals al gezegd moeten de stelling uit het instrument ook worden aangepast maar dit staat in directe verbinding met de beschrijvingen van de niveaus van de sterren in het Sterrenprofiel (GA, 2011). Het competentieprofiel kan hierbij de basis van de niveaus behelzen.

Uit dit onderzoek zijn een competentieprofiel en adviezen met betrekking tot de inhoud en de vorm van het te ontwerpen professionaliseringstraject naar voren gekomen. Het verdient daarnaast de aanbeveling om te onderzoeken hoe het professionaliseringstraject zo effectief mogelijk ingericht kan gaan worden. Een voorbeeld van een onderzoek uit de wetenschappelijke literatuur dat hierover adviezen geeft is de reviewstudie Van Veen et al, 2010. Door het professionaliseringstraject zo effectief mogelijk in te richten zal het meeste rendement kunnen worden behaald. Een voorbeeld van een van de adviezen uit de reviewstudie is: de nadruk leggen op het zelf actief leren, dit zou effectiever zijn dan passief leren. Actief zelf leren wordt steeds meer ingevuld met onderzoeksgerichte activiteiten, zoals analyseren, onderzoeken en bediscussiëren van lesgerelateerde onderwerpen. Het gaat hier om de methodiek van zelf actief bezig zijn en onderzoeksactiviteiten te ondernemen in het kader van de interventie.

7. Referenties

- Baarda, D.B., Goede, de, M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Becker, G.S. (1993). *Human capital* (Derde druk). Chicago: University Press.
- Dekker, H., & Rij, van, C. (2009). *Bedrijfsscholen en Bedrijfsopleidingen. Een quickscan van omvang en diversiteit*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Eduper. (Z.D.). Verkregen op 15 april, 2011, van: <http://eduper.nl/leren+in+organisaties/leren+in+organisaties.html>

- Global Academy. (2010). *Studiehandleiding 2010 – 2011*. Versie 2.0. Enschede: Global Academy B.V.
- Global Academy. (2011). *Sterrenprofiel voor trainers en opleiders*. Enschede: Global Academy B.V.
- Gould, D., Kelly, D., White, I. & Chidgey, J. (2004). Training needs analysis. A literature review and reappraisal. *International Journal of Nursing Studies*. 41, Blz. 471–486.
- Hostens. (2009). *Externe evaluatie now/proo 1997-2009*. Commissie Externe Evaluatie NOW/PROO.
- Karbasioun, M., Mulder, M., & Biemans, H. (2007) Towards a job competency profile for agricultural extension instructors: A survey of views of experts. In: *Human Resource Development International*. 10, blz. 137-151.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in Organizations: A Corporate curriculum for the knowledge economy. In: *Futures*. 33, blz. 479-506.
- Kwalificatiedossiers. (2011). Visie op competenties. Verkregen op 9 september, 2011, van: <http://www.kwalificatiesmbo.nl/competenties.html>
- Lingsma, M., Mackay, A., & Schelvis, G. (2003). *De Docent Competent, vijf basiscompetenties van docenten*. Soest: Nelissen.
- Moesker, A. A. (2009). *Overzicht professionaliseringsactiviteiten*. Ede: ROC A12.
- Mulder, M., Wesselink, R., & Bruijstens, H. Chr.J. (2005). Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*. 9 (3), blz. 185- 204.
- Onderwijsraad. (2011). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs: Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rijksoverheid. (2011a). *Regeerakkoord*. Verkregen op 22 april, 2011, van: <http://www.rijksoverheid.nl/regering/het-kabinet/regeerakkoord/werk-en-sociale-zekerheid>
- Rijksoverheid. (2011b). Ingang competentiegericht onderwijs. Verkregen op 9 september, 2011, van: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/beroepsonderwijs/mbo/competentiegericht-onderwijs>
- Staatsblad* van het Koninkrijk der Nederlanden 344 jaargang 2004. Wet van 30 juni 2004 tot wijziging van onder meer de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra, de Wet op het voortgezet onderwijs, de Wet educatie en beroepsonderwijs en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, ter waarborging van de bekwaamheid tot het uitoefenen van beroepen in het onderwijs (Wet op de beroepen in het onderwijs).
- Staatsblad* van het Koninkrijk der Nederlanden 460 jaargang 2005. Besluit van 23 augustus 2005, houdende vaststelling van bekwaamheidseisen voor leraren in het basisonderwijs, het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs en voor docenten educatie en beroepsonderwijs, alsmede houdende aanwijzing van vakken voor bekwaamheid als vakleerkracht in het primair onderwijs (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel).
- Teurlings, C., & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Tonissen, H. (2011). *Bedrijfsarchitectuur, Principes en modellen uit de bedrijfsarchitectuur voor inrichting en governance van een bedrijf*. Verkregen op 23 mei, 2011, van: <http://www.via-nova-architectura.org/files/magazine/Tonissen.pdf>
- Van, Bijsterveld-Vliegenthart, M. (2011). *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap*. Verkregen op 22 april, 2011, van: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/beroepsonderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/02/16/actieplan-mbo-focus-op-vakmanschap-2011-2015.html>
- 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 van Docenten.
- Wet Educatie en Beroepsonderwijs. (2009). *Wet Educatie en Beroepsonderwijs, inclusief het Uitvoeringsbesluit WEB*. Kluwer: Alphen aan den Rijn.