

OBPWO-22.05

Bouwstenen voor opleiding en professionalisering van (duale) leraren technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen

Deelrapport 5: Kwalitatieve onderzoeksfase: Interviews

Promotoren:

Melissa Tuytens (UGent) (promotor-coördinator)

Inge Placklé (VUB)

Geert Devos (UGent)

Joost Vaesen (VUB)

Evelien Timbermont (VUB)

Dorien Jansen/ Wouter Hustinx (PXL-hogeschool)

Onderzoeker:

Lyssa Pauwels (UGent/VUB)



Inhoud

Bouwstenen voor opleiding en professionalisering van (duale) leraren technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen.....	1
Inhoudstafel tabellen	2
1. Onderzoeksopzet en methodologie	3
1.1. Onderzoeksopzet en onderzoeksvragen	3
1.2. Onderzoeksmethode.....	3
1.3. Respondenten	3
1.4. Analyse	4
2. Resultaten	5
2.1. De lesgever	5
2.1.1. De pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis van de lesgever.....	5
2.1.2. De vaardigheden van de lesgever	6
2.1.3. De persoonlijke kenmerken van de lesgever.....	7
2.2. Professionalisering	8
2.2.1. Professionalisering met een formeel karakter	8
2.2.2. Professionalisering met een informeel karakter	16
2.3. Samenwerking met externe partners in het kader van professionalisering	18
3. Conclusie en discussie	20
4. Referenties	23
5. Bijlages	24
5.1. Bijlage 1: Leidraad interview	24
5.2. Bijlage 2: Codeboom	29

Inhoudstafel tabellen

Tabel 1: Overzicht respondenten	4
---------------------------------------	---

1. Onderzoeksopzet en methodologie

1.1. Onderzoeksopzet en onderzoeksvragen

In de vorige onderzoeksfases richtten we ons op het professionaliseren van leraren technische en praktijkvakken inzake het creëren van een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen. In dit kwalitatief deelonderzoek willen we over het muurtje kijken en inspiratie opdoen bij professionaliseringsinitiatieven georganiseerd door verschillende actoren die expertise hebben omtrent het professionaliseren van lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen buiten het secundair onderwijs zoals VDAB, Syntra's en dergelijke. Concreet willen we volgende onderzoeksvraag beantwoorden:

Wat zijn effectieve (opleidings- en professionaliserings)praktijken om tegemoet te komen aan de noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren?

- a. Welke good practices zijn er binnen andere segmenten (bv. SYNTRA, VDAB)?

1.2. Onderzoeksmethode

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werden verschillende semi-gestructureerde interviews gehouden met respondenten die expertise hebben omtrent het professionaliseren van lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen maar die niet betrokken zijn in het secundair onderwijs. De meeste van deze interviews werden afgenomen als duo-interview met twee respondenten van dezelfde organisatie. De interviewleidraad is te vinden in Bijlage 1. We startten met enkele vragen die peilden naar de achtergrondkenmerken van de respondenten alsook naar het professionaliseringsbeleid van de organisatie. Daarna toonden we de respondenten een slide met daarop de tien kenmerken van effectieve professionalisering (Merchie et al, 2016) om het interview te ondersteunen. Hierbij vroegen wij hen welke drie kenmerken van effectieve professionalisering zij het belangrijkste vonden voor de professionaliseringsinitiatieven (PI) van hun lesgevers. Bij elk kenmerk stelden we verschillende bijvragen. Een gedetailleerd overzicht van deze bijvragen is te vinden in Bijlage 1.

De elf interviews werden afgenomen in de maanden juni (10 interviews) en juli (één interview) 2023. Alle gesprekken werden online gehouden via het platform Teams. Dit om de tijdsinvestering voor de respondenten zo minimaal mogelijk te houden. De interviews duurden gemiddeld 53 minuten met een minimum van 39 minuten en een maximum van 71 minuten.

1.3. Respondenten

We selecteerden eerst vijf instellingen die expertise hebben omtrent professionalisering van lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen buiten het secundair onderwijs. Hierna selecteerden we via een random en vrijwillige sampling per instelling twee vestigingen. We doelen hierbij dus niet op een representatieve steekproef maar willen verschillende perspectieven en expertises in kaart brengen. Met oog op spreiding binnen de steekproef kozen we bij het selecteren van een vestigingsplaats per instelling telkens een andere provincie. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de steekproef. In totaal bevroegen we 17 respondenten aan de hand van individuele- of duo-interviews.

Tabel 1: Overzicht respondenten

Instelling	Vestigingsplaats	Aantal interviews	Aantal respondenten
SYNTRA	A	2	2
	B	1	2
VDAB	A	1	2
	B	1	1
CVO	A	1	1
	B	1	2
Hogeschool	A	1	2
	B	1	2
Bedrijf	A	1	2
	B	1	1

Binnen **Syntra** bevroegen we op de ene campus een directeur en een docentencoach via een duo-interview. Op een Syntra in een andere provincie bevroegen we een lesgever en opnieuw een docentencoach. De docentencoches hadden gemiddeld 3,5 jaar ervaring. De directeur is reeds twee jaar actief in zijn huidige functie en de lesgever is al 18 jaar aan de slag binnen Syntra.

We bevroegen ook respondenten uit twee **CVO's** gelegen in verschillende provincies. De drie respondenten hier hebben allemaal een verschillende functie: beleidscoördinator HR en pedagogie, didactisch coach en medewerker professionalisering. Twee van deze respondenten zijn op het moment van het interview minder dan een jaar aan de slag in de organisatie, de derde respondent heeft 5 jaar ervaring in de huidige job.

Daarnaast interviewden we ook vier respondenten afkomstig uit twee lerarenopleidingen in verschillende **hogescholen**. Deze lerarenopleidingen leidden leraren technische en praktijkvakken op. We interviewden per hogeschool telkens een opleidingshoofd en een lerarenopleider betrokken bij de lerarenopleiding voor technische en praktijkvakken. Alle vier respondenten zijn reeds 20 jaar of meer actief in de lerarenopleiding.

De respondenten van de **VDAB** komen eveneens uit twee verschillende provincies. We bevroegen een directeur, een didactische expert en een contactpersoon voor onderwijs.

Tot slot bevroegen we ook respondenten uit twee verschillende **bedrijfscontexten**. Zo spraken we met een gedelegeerd bestuurder met negen jaar ervaring uit één bedrijf en een trainingscoördinator (12 jaar ervaring) en een verantwoordelijke voor de volledige trainingsploeg (3 jaar ervaring) in een sectororganisatie.

1.4. Analyse

De interviews werden at verbatim getranscribeerd en geüpload in softwareprogramma Nvivo. Om de interviews te coderen stelden we een codeboom op die gebaseerd was op het kader van de eerdere systematische reviewstudie. We lieten ook in deze onderzoeksfase ruimte voor inductieve input via de restcode 'overige'. De codeboom is toegevoegd als Bijlage 2.

2. Resultaten

In dit onderzoeksluik willen we opleidings- en professionaliseringspraktijken in kaart brengen bij verschillende actoren die expertise hebben omtrent het professionaliseren van lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen buiten het secundair onderwijs zoals VDAB, Syntra's en dergelijke.

We zullen eerst het profiel van de lesgever beschrijven waarbij we in zullen gaan op de kennis en vaardigheden van de lesgever alsook de persoonlijke kenmerken die van belang zijn bij de professionalisering. Uit de literatuurstudie en het andere kwalitatieve onderzoeksluik zagen we dat deze kenmerken van de leraar een belangrijke rol spelen in de professionalisering. Nadat we dit beeld van de lesgever geschetst hebben, zullen we dieper ingaan op de professionaliseringspraktijken van de bevroegde instellingen. Hierbij maken we een onderscheid tussen formele en informele PI. Het belang van informele professionalisering werd reeds aangetoond in de literatuurstudie en de eerste kwalitatieve deelstudie. Bij het bespreken van de formele PI zullen we vertrekken vanuit het professionaliseringsbeleid van de bevroegde organisaties. Dit bouwen we op door eerst het professionaliseringsbeleid voor nieuwe lesgevers te bespreken waarna we dit doortrekken naar het beleid voor lesgevers die al langer actief zijn in de organisatie. Daarna gaan we dieper in op de informele professionalisering van de lesgevers waar we, gelijkaardig aan de vorige onderzoeksfases, enkele elementen bespreken namelijk: informele professionalisering door overlegmomenten, samenwerking, relaties met collega's en de complementariteit van het team. Als laatste bespreken we ook kort de samenwerkingen van deze organisaties met externe partners die bijdragen tot de professionalisering van de lesgevers. In de drie vorige onderzoeksfases werd immers de belangrijke rol van externe partners binnen de professionalisering van leraren reeds aangetoond. Dit alles zullen we koppelen aan de kenmerken van effectieve professionalisering gebaseerd op het raamwerk voor transfereffecten van professionalisering (Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016) zoals gehanteerd in de eerdere deelstudies. De volgorde waarop de besproken onderdelen aan bod zullen komen is gebaseerd op het aantal keren dat deze voorkwamen in de gesprekken. Om de kenmerken van effectieve professionalisering in de tekst te onderscheiden, zullen we deze in cursief tussen haakjes plaatsen.

2.1. De lesgever

Allereerst zullen we dus het profiel van de lesgevers schetsen die actief zijn binnen de bevroegde organisaties. Het is belangrijk om de leraar en zijn profiel in kaart te brengen om zo inzichten hieromtrent mee te kunnen nemen bij het invullen van concrete professionalisering voor deze doelgroep. Ook binnen dit deelrapport dat ingaat op professionalisering van leraren buiten het secundair onderwijs die, net als de leraren praktijk- en technische vakken in het secundair onderwijs, instaan voor arbeidsmarktgerichte vormingen, is het dus belangrijk eerst te schetsen wie de doelgroep is van de professionalisering waarover we rapporteren. Hier zullen we dus eerst dieper ingaan op de pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis (PCK) en de vaardigheden van de lesgever waarna we de persoonlijke kenmerken zullen bespreken die een rol spelen voor de professionalisering.

2.1.1. De pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis van de lesgever

Alle respondenten verwezen naar de PCK van de lesgevers. Ook in de literatuurstudie en de eerdere kwalitatieve deelstudie bleek dit een centraal concept in het profiel van de leraar. In deze interviewstudie gaven de meeste respondenten aan dat hun lesgevers vroeger werkzaam waren op de arbeidsmarkt en dat zij vaak naast hun job als lesgever nog actief zijn op de arbeidsmarkt. Ook dit zien we binnen het onderwijs en kwam in alle drie vorige deelonderzoeken naar boven. Ook in deze deelstudie werd er tijdens de gesprekken vaker ingegaan op de inhoudelijke vakkennis van de

lesgevers. Doordat de lesgevers een sterke band hadden met de arbeidsmarkt door vorige of huidige ervaringen, bouwden zij vaak heel wat vakkennis op binnen hun domein. Ook dit concludeerden we in de vorige deelstudies. Eén van de respondenten zei hierover het volgende:

“Het zijn experts. In vele gevallen zijn dat lokale gerenommeerde ondernemers. En dan zijn wij maar wat blij dat zij hun expertise willen delen.” (Respondent F, Syntra)

Een ander voordeel van deze verbondenheid met het werkveld dat werd aangehaald door verschillende respondenten is de mogelijkheid om op de hoogte te blijven van de technologie die gebruikt wordt op de arbeidsmarkt. Een respondent uit de wereld van de bedrijfssector kaderde dit als volgt:

“Wat je vandaag ziet op het gebied van soms tools die gebruikt worden in de onderneming, vijf jaar geleden bestonden sommige van die tools zelfs nog niet. Dus als je een lesgever hebt die op pensioen is of op rust is gegaan, binnen drie jaar, waar kan die nog over meespreken op het gebied van bepaalde tools die binnen een onderneming worden gebruikt? Al spreken we maar over bepaalde software, dan loop je heel snel achterop.” (Respondent O, bedrijfsfactor)

Hoewel dus veel respondenten belang hechtten aan deze vakinhoudelijke kennis, gaven verschillende actoren aan dat zij niet uitgaan van deze kennis wanneer een nieuwe lesgever start in hun organisatie. Hier zal later bij ‘professionaliseringsbeleid voor startende lesgevers’ dieper op worden ingegaan.

Ongeveer de helft van de respondenten ging dieper in op de pedagogisch-didactische kennis van hun lesgevers. Dit kwam vooral aan bod bij de actoren die werkzaam waren in de hogeschole, Syntra’s en CVO’s. Deze respondenten gaven aan dat hun lesgevers vaak instromen zonder lerarendiploma waardoor zij pedagogisch-didactische ondersteuning nodig hebben. De meerderheid van deze respondenten gaf aan dat zij vanuit de organisatie wel verwachten dat deze lesgevers op termijn hun lerarendiploma behalen. Ook deze bevindingen waren gelijkaardig aan het kwalitatieve onderzoek binnen het secundair onderwijs. Daar kwam eveneens aan bod dat verschillende zij-instromers hun lerarendiploma haalden nadat ze al actief waren in het onderwijs. Bij beide VDAB’s en de twee bevroegde bedrijven was het behalen van een lerarendiploma om les te geven geen vereiste. Al de bevroegde actoren zetten wel in op het vergroten van de didactische kennis van hun lesgevers via PI. Dit wordt later in detail toegelicht bij het onderdeel ‘Professionalisering’.

2.1.2. De vaardigheden van de lesgever

Naast de pedagogical content knowledge (PCK) van de lesgevers, was er in de gesprekken ook aandacht voor de vaardigheden van de lesgevers. Ook dit werd in alle gesprekken besproken. De aandacht voor dit kenmerk was dus gelijklopend met de literatuurstudie en het andere kwalitatief deelonderzoek. In het vorige onderdeel ‘de pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis van de lesgever’ werd reeds aangehaald dat de lesgevers vaak nog verbonden zijn met de arbeidsmarkt door een huidige of vorige job waardoor ze een uitgebreide inhoudelijke vakkennis bezitten. Daarnaast namen zij ook hun vaardigheden (verbonden aan dit beroep) mee in hun huidige onderwijstaak.

Meerdere respondenten gaven aan dat omdat hun lesgevers dus veel vakgebonden kennis en vaardigheden bezitten, zij vooral inzetten op het bijbrengen van pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden omdat de lesgevers vaak zonder lerarendiploma de organisatie binnenkomen. Dit werd in het vorige onderdeel ook reeds gekaderd en kwam evenzeer naar voren in de andere kwalitatieve deelstudie binnen secundair onderwijs.

“We zetten vooral in op de pedagogische vaardigheden: rond instructies, activerende werkvormen, klare taal, evalueren, feedback geven enzovoort. Minder op het vak zelf want daar zijn de leerkrachten, of zouden zij toch moeten de experts zijn?” (Respondent H, CVO)

In de gesprekken kwamen verschillende pedagogisch-didactische vaardigheden ter sprake. Enkele respondenten bespraken de ICT-vaardigheden van hun lesgevers. Ook in de drie andere onderzoeksfasen kwam dit naar voren als een prioriteit. Zij gaven aan hier op in te zetten omdat ze merkten dat dit niet voor alle lesgevers evident was:

“Ik ga nog een ander voorbeeld geven. Een lasser, die bij ons werkt, dat is iemand die misschien tot zijn zestien jaar naar een beroepsschool is geweest. Hij is nu drieënvijftig is, bij wijze van spreken, en heeft wel twintig, dertig jaar in een lasconstructiebedrijf gewerkt. Fantastische mens, van inborst sociaal voelend, technisch goed overlegd, maar hij kan alleen maar een pc aansteken om een keer naar Facebook te kijken, ik zeg maar iets. We kunnen niet verwachten van iedereen dat zij op onze digitale platformen de mensen kunnen opvolgen of dingen in hun klantendossier kunnen wegschrijven.” (Respondent C, VDAB)

Een tweede pedagogisch-didactisch aspect waar twee respondenten een nadruk op legden is differentiatie. Een respondent van VDAB gaf zo aan dat de lesgevers vaak te maken krijgen met grote kennisverschillen tussen cursisten:

“Onze instructeurs moeten eigenlijk van degenen die nog nooit een truweel in hun handen hebben, tot mensen die al twintig jaar op een werf staan, die moeten daar kunnen op bewegen, op die ene as.” (Respondent C, VDAB)

Ook in de survey-studie en het andere kwalitatieve deelonderzoek kwam naar voren dat ook leraren in het secundair onderwijs noden ervaren omtrent differentiatie. Daarnaast legde één van de respondenten uit VDAB en een respondent uit een Syntra ook een nadruk op de sociale vaardigheden, het kunnen omgaan met cursisten. Eén van de respondenten lichtte dit als volgt toe:

“Onze instructeurs moeten eigenlijk op die sociale as, kunnen bewegen. Van mensen met een medisch-psychosociale problematiek, die echt aan de grond gezeten hebben, die zelfs geen huis hebben en noem maar op, drugsproblematieken, weet ik het allemaal, tot en met mensen die met een oorlogstrauma zitten, tot en met mensen die heel veel ervaring hebben.” (Respondent C, VDAB)

2.1.3. De persoonlijke kenmerken van de lesgever

Ook in de vorige onderzoeksfasen werd aangetoond dat de persoonlijke kenmerken van de leraar technische en praktijkvakken een rol spelen in de professionalisering. Ook in dit deelonderzoek benadrukken de respondenten het belang van de persoonlijke kenmerken van de lesgever. Dit thema kwam in op één na alle interviews aan bod. Net zoals in het kwalitatief onderzoek bleek uit bijna alle interviews dat de lesgevers reeds werkervaring opdeden op de arbeidsmarkt en nadien de overstap maakten naar het lesgeven. De meeste bevroagde organisaties gaven aan dat deze lesgevers deeltijds aan de slag waren en hun onderwijstaak combineerden met een job op de arbeidsmarkt. Ook dit loopt parallel met de bevindingen uit het survey-onderzoek en het kwalitatieve onderzoek. De meeste respondenten uit dit survey-onderzoek gaven ook aan dat wanneer de lesgevers startten in hun organisatie, zij vaak (nog) geen pedagogisch bekwaamheidsbewijs hadden. Respondenten uit beide VDAB-vestigingsplaatsen en één Syntra gaven aan dat zij tijdens de aanwervingsperiode aftoetsten of de lesgevers voldoende vakinhoudelijke kennis hebben. Hier zal dieper op ingegaan worden in het ‘professionaliseringsbeleid voor nieuwe lesgevers’.

De twee bevroagde lectoren van hogescholen gaven aan dat hun docenten ofwel aan het hierboven besproken profiel voldeden ofwel ervaring hadden opgedaan als leraar in het secundair onderwijs. Daar gaf één van de respondenten aan dat deze nieuwe docenten wel een pedagogisch bekwaamheidsbewijs moesten behalen. Ook een respondent uit één van de CVO's geeft aan dat zij dit

stimuleerden. Eén van de hogescholen schakelde soms gastlectoren in om les te geven aan hun student-praktijkleraren. Dit waren dan praktijkleraren die actief waren in het onderwijs waardoor zij nog meer voeling hadden met het toekomstige werkveld van de studenten dan de vaste lectoren binnen de opleiding.

Respondenten uit beide VDAB-vestigingsplaatsen wezen ook op het belang van de motivatie van de lesgevers in spe om les te geven. Eén van de respondenten formuleerde dit als volgt:

“Eigenlijk ook de motivatie om werken bij VDAB. Ja, werken bij VDAB betekent dat, als je daarvoor kiest, je wel een sociale voelendheid hebt. Dat je werkt niet om enkel puur theoretisch of praktisch je vak door te geven, nee, maar dat je dat doet met een hart voor je vak.” (Respondent C, VDAB)

Daarnaast vulden de respondenten uit beide Syntra-vestigingsplaatsen aan dat het ook belangrijk is dat de lesgevers een ‘hart’ hebben voor de cursisten.

2.2. Professionalisering

Om professionaliseringspraktijken georganiseerd door actoren die expertise hebben omtrent het professionaliseren van lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen buiten het secundair onderwijs zoals VDAB, Syntra’s en dergelijke in kaart te brengen, zullen we eerst de praktijken met een formeel karakter beschrijven. Daarna gaan we dieper in op de informele manier van professionaliseren in de organisatie. In de eerdere onderzoeksluiken werd reeds aandacht besteed aan deze informele manier van professionaliseren in functie van het creëren van een krachtige leeromgeving (bijvoorbeeld via professionele leergemeenschappen in de school).

2.2.1. Professionalisering met een formeel karakter

In dit onderdeel gaan we dieper in op good practices van professionalisering van de lesgevers in VDAB, Syntra’s, CVO’s, hogescholen en bedrijven met een formeel karakter. Hierbij beschrijven we eerst het gehanteerde professionaliseringsbeleid van de bevroegde organisaties voor startende lesgevers waarna we dieper zullen ingaan op het beleid voor meer ervaren lesgevers.

A. Professionaliseringsbeleid voor startende lesgevers

Hierboven werd reeds het profiel met kennis, vaardigheden en persoonlijke kenmerken van de lesgevers geschetst. Net als in het secundair onderwijs, kwamen de lesgevers de organisatie binnen met heel wat vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en minder pedagogisch didactische kennis door hun ervaring in hun vorig beroep of huidige bijbaan op de arbeidsmarkt. Wanneer we alle respondenten bevroegen naar hun professionaliseringsbeleid voor startende lesgevers, merkten we twee verschillende aanwervingsprocedures op. Beide respondenten uit de VDAB gaven aan dat zij tijdens de aanwervingsprocedure veel belang hechtten aan de motivatie van de sollicitanten om bij VDAB te komen werken, alsook de potentiële nieuwe lesgevers eerst testen lieten afleggen en een proefles lieten geven:

“Bij de VDAB, voordat je bij ons een opleiding mag geven, zal je eerst een theoretische test afleggen van je vakgebied, dan een praktische test of verschillende praktische testen over het vakgebied. Dan moet hij een eliminerende proefles geven. Wij checken dat af of er potentieel in zit van de persoon om les te geven. Dus bij VDAB hoeven dat geen mensen te zijn met een didactische achtergrond. De D-cursus hoef je ook niet gevolgd te hebben. Wij checken af, tijdens de proefles, of er een potentiële lesgever in zit.” (Respondent B, VDAB)

Dit kwam in de andere interviews, evenals in de vorige onderzoeksfases binnen onderwijs niet aan bod. Eén van de bedrijfsactoren gaf aan eveneens te werken met proefflessen maar pas na aanwerving

(*coherent, actief leren, school-of sitegebaseerd*). Deze lessen werden dan meteen gegeven aan de cursisten met als doel feedback te verzamelen. Bij de overige bevroegde organisaties alsook binnen onderwijs, kwam dit gegeven niet aan bod.

Wanneer de nieuwe lesgever ook effectief werd aangenomen, werd deze volgens alle respondenten in alle organisaties meegenomen in een vorm van aanvangsbegeleiding (*coherent*). Deze aanvangsbegeleiding zette voornamelijk in op het wegwijs maken in de organisatie alsook op het versterken van de lesgever op pedagogisch-didactisch vlak (*focus op vakdidactiek*). Dit komt dus grotendeels overeen met de aanvangsbegeleiding binnen het secundair onderwijs. De invulling ervan verschilde echter op bepaalde punten. Binnen deze interviews gaven de meeste respondenten aan dat zij sterk inzetten op het didactische aspect van de lestaak van de lesgevers (*focus op vakdidactiek*). Hoewel zoals hierboven reeds aangegeven, verschillende respondenten aangaven dat de lesgevers dit lerarendiploma wel moesten behalen op termijn, bezaten ze dit op het moment van hun tewerkstelling vaak niet en hadden zij extra pedagogisch-didactische ondersteuning nodig (*focus op vakdidactiek, eigenaarschap*):

“Dan ga ik ook met die persoon een uur of twee aan tafel zitten en dan ga ik zeggen van ‘kijk, nu moet er dat en dat en dat nog gezien worden in dat vak. En hier zijn soorten opdrachten zoals we die opgemaakt hebben, gebruik dat al eens’. En heel dikwijls probeer ik die dan samen met een ander docent in een praktijklokaal te zetten, zodat die ook mee kan kijken hoe dat de andere docenten het doen in de mate van het mogelijke.” (Respondent E, Syntra)

Om deze lesgevers te begeleiden zagen we ten eerste dat de meeste organisaties inzetten op de aanstelling van een coach (*coherent, school-of sitegebaseerd, duur*). Dit is een vaste persoon in de organisatie die instaat voor de begeleiding van de lesgevers (*kwaliteitsvolle trainer*). Deze coach krijgt afhankelijk van de bevroegde organisatie verschillende namen: mentor, peter-meter, docentencoach etc. Deze coach kan de lesgever wegwijs maken in de organisatie en deze ook ondersteunen op vakinhoudelijk of didactisch vlak (*coherent, focus op vakdidactiek, focus op vakinhoud, school-of sitegebaseerd*). Deze rol zien we in het secundair onderwijs in sommige scholen ook terugkomen. Eén van de respondenten omschreef deze rol als volgt:

“C. gaat echt de docenten begeleiden die zeggen van ‘Ik moet lesgeven en ik loop even vast. Hoe moet ik dat doen? Hoe kan ik dat aanpakken? Ik zit in een situatie en ik loop altijd bij dezelfde situatie vast in een klas.’ Dan kan het zijn dat C. ook in een klas gaat komen observeren om te kijken, waar is het probleem? Ja, die ondersteunt eigenlijk op die manier meer.” (Respondent D, Syntra)

Deze coach kon in sommige gevallen ook lesobservaties uitvoeren bij deze nieuwe lesgever en hierop feedback geven en nadien ook reflecteren (*coherent, focus op vakdidactiek, actief leren, eigenaarschap*). In één geval stelde deze coach samen met de lesgever een persoonlijk ontwikkelingsplan op (*eigenaarschap, collectieve participatie*). Hierbij kon de lesgever zelf aangeven waaraan hij wilde werken (*eigenaarschap*). Dit werd begeleid door een vakexpert en de teamleider (*school- of sitegebaseerd, collectieve participatie, coherent, kwaliteitsvolle trainer*). Deze respondent motiveerde deze keuze als volgt:

“Een nieuwe instructeur weet misschien niet altijd wat hij moet gaan geven. Als die POP is afgewerkt, als dan de instructeur aangeeft ik wil mij daar of daar nog in bekwamen, dat is allemaal geen probleem. We zijn een opleidingsinstantie en we hebben ergens wel iemand zitten die opleiding kan geven omtrent de noden van een nieuwe instructeur.” (Respondent B, VDAB)

Eén van de respondenten gaf aan dat de nieuwe lesgever werd opgevangen door de vakgroep en dus niet één-op-één begeleid werd (*collectieve participatie*). Dit stemt dan wel weer overeen met wat we vaststellen in het secundair onderwijs. Daar wordt de nieuwe leraar ook meestal opgevangen binnen een vakgroep. Doordat in de interviews vaak sprake was van één-op-één begeleiding door de coach, was er volgens de respondenten ook ruimte voor de lesgever om zijn persoonlijke noden en interesses te bespreken met deze coach (*eigenaarschap*). De coach kon er volgens de respondenten voor kiezen om de lesgever zelf te begeleiden maar kon anderzijds de lesgever een intern of extern georganiseerd PI aanraden. Binnen arbeidsmarktgerichte opleidingen in het secundair onderwijs stimuleert de technisch-adviseur (TA) de leraren vaak om een externe PI te volgen. Eén van deze coaches illustreerde haar taak met een voorbeeld:

“We hebben bijvoorbeeld zo'n docent die had veel problemen met een aantal leerlingen en die wist absoluut niet waar dat van kwam. Dan ben ik eens gaan kijken in die les en dan merkte ik dat die wel heel veel kritiek gaf, maar nooit opbouwend. En dat die leerlingen zich hoe langer hoe meer zetten. Die zetten echt hun hielen in het zand en die wilden niks meer aannemen. En dan is dat wel makkelijk dat je dat zo snel kunt oplossen.” (Respondent E, Syntra)

De respondenten gaven aan dat deze coach dus een langere tijd de lesgevers begeleidde (*duur*). De rol van de coach zal dus ook doorlopen in het volgende onderdeel ‘het professionaliseringsbeleid voor ervaren lesgevers’. Ook hier zien we een verschil met het secundair onderwijs. Binnen de aanvangsbegeleiding daar worden de leraren vaak begeleid door een mentor of leraar maar dit loopt niet door in zijn verdere loopbaan. In de minderheid van de gevallen werd in deze studie aangegeven dat de nieuwe lesgever een soort ‘onboardings-traject’ of aanvangsbegeleiding volgt waarbij hij een vast programma volgt (*school-of sitegebaseerd, duur, coherent*):

“Er is een onboardingstraject dat we begeleiden. Daar zit een leerpad in. En we proberen ook een beetje op ‘what you get is what you teach’. Als we ook wat blend, hybride in onze opleiding gaan, doen we dat ook in ons onboardingstraject. Er is een docentenruimte op ons leerplatform, van zeer praktische dingen, van hoe start je een online les, tot een feedbackfiche, tot een leerpad over methodieken.” (Respondent G, Syntra)

B. Professionaliseringsbeleid voor ervaren lesgevers

Nadat we in het vorige onderdeel het professionaliseringsbeleid voor startende lesgevers hebben besproken, zullen we hier dieper ingaan op het beleid dat de respondenten beschreven voor ervaren lesgevers. Dit werd evenzeer in alle gesprekken aangehaald. De coaching die eerder aan bod kwam in het professionaliseringsbeleid voor startende lesgevers wordt ook ingezet voor de begeleiding van ervaren lesgevers (*duur*). Dit was iets dat nog niet aan bod kwam in de overige onderzoeksfases binnen het secundair onderwijs. Deze coach blijft dus de lesgevers opvolgen en lesgevers kunnen hier terecht met vragen of problemen (*eigenaarschap*):

“Wij volgen onze nieuwe instructeurs op, op vlak van didactiek, maar eigenlijk mijn taak is ook, ik mag geen oudere instructeurs zeggen, maar instructeurs die al langer in dienst zijn, dus ook hen te coachen en ondersteunen op vlak van didactiek. Maar dan moet de vraag van de instructeur zelf komen of van de teamleider.” (Respondent B, VDAB)

Een kapstok met interne vormingen

Zo goed alle bevraagde respondenten gaf aan dat hun organisatie een ruime hoeveelheid intern georganiseerde PI aanbiedt voor de lesgevers (*school-of sitegebaseerd*). In de meerderheid van de gevallen focussen die sterk op vakdidactiek. Deze PI worden georganiseerd binnen themadagen zoals

werkdagen, onderwijsdagen, pedagogische studiedagen etc. waar de lesgevers samen aan deelnemen (*collectieve participatie, focus op vakdidactiek, coherent, actief leren*). Hier merken we gelijkenissen op met het secundair onderwijs. Daar worden ook vaak schoolinterne PI georganiseerd, voornamelijk via pedagogische studiedagen.

Tijdens deze momenten wordt er dus voornamelijk ingezet op het versterken van de **pedagogisch-didactische kennis** van de lesgevers. Hier kunnen verschillende thema's aan bod komen. Ongeveer de helft van de respondenten gaf aan dat zij inzet op de ICT-vaardigheden van hun lesgevers. Ook dit kwam aan bod in de drie andere onderzoeksfases binnen het secundair onderwijs. De meeste organisaties schakelden reeds over naar online leeromgevingen of online lessen. Verschillende lesgevers hadden hieromtrent ondersteuning nodig waardoor deze organisaties online modules of workshops aanbieden (*school-of sitegebaseerd, eigenaarschap, focus op vakdidactiek, coherent*). In enkele gevallen werd een interne coach aangesteld specifiek voor ICT-ondersteuning (*eigenaarschap*):

“Dus wij hebben het leerplatform X. Wij hebben daar voor onze cluster een M.-coach, dat is een collega die daarvoor een aantal uren heeft gekregen. En zij is eigenlijk de persoon die alle collega's kan bijstaan als zij een specifieke vraag hebben.” (Respondent H, CVO)

Een ander pedagogisch-didactisch thema waar meerdere respondenten zeiden op in te zetten binnen de organisatie is het omgaan met (de diversiteit van) de cursisten. Dit kon volgens de respondenten gaan van PI omtrent leerstoornissen of gedragsstoornissen tot PI omtrent het lesgeven aan volwassen cursisten. Eén van de respondenten lichtte dit als volgt toe:

“Hoe leren zij daarmee omgaan met de verschillen in de klas, tussen de cursisten? Bijvoorbeeld, ik ga het heel concreet maken, want anders is het voor mij moeilijk. Als je het hebt over de werkvormen, dan gaan zij leren dat de verschillende werkvormen geschikt zijn voor bepaalde mensen. Dat iedereen op een eigen manier leert. En dat je door verschillende werkvormen aan te bieden, een heel breed gamma van cursisten in jouw klas met verschillende leertypes gaat aanspreken. Dus op die manier kan je dat meegeven.” (Respondent H, CVO)

Daarnaast zetten ook verschillende organisaties in op de evaluatie-en feedbackvaardigheden van hun lesgevers. Twee respondenten gaven aan ook in te zetten op de taalontwikkeling van de lesgevers. In beide gevallen wordt dit ondersteund door de aanwezige taalleraren (*kwaliteitsvolle trainer, focus op vakdidactiek, school- of sitegebaseerd*). Andere thema's waarop gefocust wordt, zijn: zelfregulerend leren, nieuw statuut van de leraar, instructie, activerende werkvormen, lesopbouw, outdoor education, Wijze Lessen en de ABC-methodiek (*gebaseerd op onderzoek*). Daarnaast werken de respondenten ook soms samen met universiteiten, hogescholen of andere externe partners die de resultaten van hun onderzoek integreren in PI:

“Wij hebben een eigen nascholingscentrum vanuit de lerarenopleiding, maar daar is er natuurlijk ook een van uit de hogeschool, E., waarschijnlijk wel bekend. En zij bieden ook heel wat navormingen en open lezingen aan. En onze docenten worden ook warm gemaakt om daar zeker een aantal sessies op jaarbasis te volgen.” (Respondent L, hogeschool)

Hoewel het hier dus vooral om intern georganiseerde pedagogisch-didactische PI gaat, gaf één van de bevroegde bedrijfsfactoren aan dat zij tweemaal per jaar een train-the-trainer-week organiseren voor lesgevers waar zowel pedagogisch-didactische als **vakinhoudelijke thema's** aan bod komen volgens het principe 'teach-as-you-preach'. De lesgevers krijgen deze PI en moeten die daarna zelf geven aan hun cursisten (*focus op vakinhoud, focus op vakdidactiek, duur, school-of sitegebaseerd, collectieve participatie, actief leren*).

Bij het opzetten van deze PI houden de respondenten rekening met enkele **kenmerken**. Deze interne PI worden volgens de respondenten voornamelijk opgezet om tegemoet te komen aan de **noden die de lesgevers ervaren in hun dagelijkse praktijk** (*eigenaarschap, coherent*). Deze noden kunnen door de lesgevers zelf gecommuniceerd worden, maar kunnen ook noden zijn die de coaches bepalen wanneer zij merken dat meerdere lesgevers moeilijkheden ondervinden met taal of wanneer er een aanpassing gebeurt in de regelgeving. Toch maakten twee respondenten hier een kritische bedenking bij:

“In mijn ogen is die lesgever... Die moet vooral ten dienste staan van zijn publiek. Hij of zij zal bepaalde noden hebben, maar die zijn ondergeschikt aan de noden van zijn publiek, in mijn ogen.”
(Respondent O, bedrijfsfactor)

Ongeveer de helft van de respondenten gaf aan dat zij belang hechten aan de **transfer** van deze interne PI naar de dagelijkse praktijk van de lesgever. Dit stimuleren ze door de inhoud van deze PI te laten aansluiten bij het vakgebied van de lesgever of door na de PI terug te koppelen met de lesgever (*focus op vakdidactiek, coherent*):

“Zij kunnen dan wel uit die workshop komen en zeggen het was wel interessant, maar twee weken nadien heb je dan eigenlijk wel iets toegepast? Dus door terug te koppelen en echt een concreet voorbeeld uit te werken, kunnen we dat wel heel erg versterken.” (Respondent H, CVO)

Ongeveer de helft van de respondenten gaf aan dat zij deze interne PI **online** organiseren voor hun lesgevers (*school-of sitegebaseerd*). Enkele respondenten benoemden hierbij voordelen van dit online werken zoals minder verplaatsingstijd, de mogelijkheid om de PI op te nemen en te verspreiden, lesgevers uit verschillende campussen te betrekken en de mogelijkheid om het op eigen tempo te bekijken. Drie van deze respondenten gaven aan dat zij de lesgevers eerst een online opleiding laten volgen om nadien tijdens een fysiek contactmoment hier dieper op in te gaan. Toch stonden twee respondenten kritisch tegenover deze evolutie. Eén van deze respondenten kaderde dit als volgt:

“In mijn verleden als trainingmanager, ook van M. uit, kwam er om het jaar kwam er een nieuw project van online, van virtual. En elke keer zag je dat er even een boost kwam. En na een paar weken was dat terug aan het afzakken, omdat ze ook wel merkten van, nee, dat dat lukt niet. Enerzijds, onze deelnemers leren met hun handen, leren met te doen, leren met dingen. Anderzijds, er zijn weinig werkplaatsen waar ze er vrede mee hebben, dat hun techniek een uur ergens in een kamertje achter een computer gaat zitten, om een training te volgen. Die man wordt permanent lastiggevallen.” (Respondent M, bedrijfsfactor)

Hierbij aansluitend gaven enkele respondenten aan dat zij belang hechten aan het **actief leren**. Zij zetten dus in op het organiseren van PI waarbinnen ze activerende werkvormen gebruiken met als doel dat de lesgevers dit op een gelijkaardige manier kunnen aanbrengen aan hun cursisten (*actief leren, coherent*). Volgende citaten ondersteunen deze bevinding.

“Die leraren hebben geen baat bij iemand die vanachter een spreekgestoelte hen kan vertellen hoe het moet.” (Respondent F, Syntra)

“Dus ook als er een nieuwe opleiding ontwikkeld wordt door ons team van ontwikkelaars, dan gaat die altijd eerst in de vorm van een TTT gegeven worden aan de trainers, alvorens een trainer die zelf gaat geven.” (Respondent M, bedrijfsfactor)

Uit de interviews bleek dat de **trainers** op deze interne PI voornamelijk interne trainers waren. Toch vertelden verschillende respondenten dat zij ook externe trainers uitnodigen. De interne trainers zijn

volgens de respondenten voornamelijk coaches of lesgevers met een specifieke expertise zoals bijvoorbeeld taal (*kwaliteitsvolle trainer*). Een respondent maakte dit concreet:

“Onze trainers, om te beginnen, worden helemaal begeleid door onze coördinatoren. Dat zijn mensen met heel wat trainer ervaring en die wel heel goed mee zijn op het gebied van wat zijn nieuwigheden, wat zijn mogelijkheden op het gebied van trainer. We hebben ook een ontwikkeldepartement. De meeste trainingen die wij hier geven, worden door die mensen ontwikkeld. En die zoeken wel de markt af naar wat zijn allemaal nieuwe mogelijkheden om een training interessant te maken.” (Respondent M, bedrijfsfactor)

Verschillende respondenten kozen ook voor externe lesgevers omdat deze enerzijds soms meer expertise hebben over een bepaald thema of anderzijds omdat de organisatie zelf onvoldoende materiaal heeft om deze PI intern te geven.

Toch keken enkele respondenten kritisch naar het uitnodigen of ingaan op aanbod van externe trainers. Drie respondenten waarschuwden zo voor de kwaliteit van de trainers. Ze gaven aan dat je op voorhand niet altijd weet of de trainer kwaliteitsvol is. Zo had één van deze respondenten volgende bedenking:

“Het heeft ook wel een valkuil, want soms is dat dan minder aangepast aan onze realiteit. Zeker volwassenenonderwijs. En je merkt dat veel nascholers zich toch meer richten op het secundair onderwijs. En dat er specifiek voor het volwassenenonderwijs, zeker voor onze doelgroep, die geen diploma heeft behaald, eigenlijk zeer weinig onderzoek gebeurt.” (Respondent H, CVO)

Respondenten uit beide CVO's gaven aan dat zij op voorhand contact opnemen met de trainers om hen te informeren over de doelgroep:

“Zeker als het externe trainers zijn, maken wij ook heel veel tijd voor de intake sessie. Ik denk dat ik daar een uur mee bezig ben om echt op voorhand door te praten wat het doelpubliek is waaraan zij een sessie, training of workshop komen geven. Ik heb daar nu ook al profielbeschrijvingen voor laten opmaken, want ik merk ook wel dat externe trainers het volwassenenonderwijs niet kennen.” (Respondent P, CVO)

Wanneer we enkele respondenten vroegen welke eigenschappen een trainer kwaliteitsvol maakten, gaven ze aan dat een kwaliteitsvolle trainer zowel voldoende vakkennis als een goede pedagogisch-didactische kennis heeft. Ook dit kwam overeen met onze eerdere bevindingen in het secundair onderwijs.

“Iemand die één, zijn job verstaat, zijn vak kent. En die dat ook op een aangename, goede manier kan overbrengen aan zijn publiek. En dat bedoel ik met een kwaliteitsvolle trainer. Je kunt mensen hebben die hun job 3000% kennen, maar die kunnen het niet overbrengen. En die kwaliteitsvolle trainer gaat dat op een manier kunnen gaan overbrengen, vertaald naar zijn publiek. En elke dag heeft die wel een ander publiek voor zich zitten, in mijn ogen. En dan moet ze kunnen aanpassen aan het publiek wat voor zich zit.” (Respondent O, bedrijfsfactor)

Externe PI op eigen initiatief

Enkele respondenten gaven aan dat hun lesgevers vrij zijn om naast deze interne vormingen op eigen initiatief externe PI te gaan volgen (*eigenaarschap*). Eén van de actoren uit VDAB gaf aan dat zijn lesgevers hier tien dagen per jaar voor vrij kregen. Uit ons vorige kwalitatief onderzoek merkten we

echter dat de leraren tijd en budget als een belemmerende factor ervaren bij het volgen van PI. Een andere respondent gaf aan dat ook in zijn organisatie de lesgevers vrijgesteld worden voor PI:

“Dat is eigenlijk op eigen initiatief. Ook mijn eigen coördinatoren van opleidingen, maar al het personeel hier intern, kan zich op eigen initiatief inschrijven voor alle cursussen die hier aangeboden worden, maar ook extern. Je moet gewoon eventjes een melding maken van ik zou graag die cursus op die moment volgen. En eigenlijk wordt daar altijd op ingegaan.” (Respondent O, bedrijfsfactor)

Een minderheid van de respondenten gaven aan dat de coach de lesgevers kon aanspreken over interessante PI (*focus op vakinhoud, eigenaarschap, school-of sitegebaseerd*):

“De verschillende sectoren die zeggen van ‘kijk, we geven een vorming voor dat en dat’. Dat zijn nieuwe dingen. Als wij dat binnenkrijgen, zo een uitnodiging, dat we dat naar de juiste sturen, maar niet alleen sturen, maar daar ook bij zeggen, we zouden het heel fijn vinden als je dat volgt. Kunnen we het daar even over hebben of zo?” (Respondent E, Syntra)

Doordat de lesgevers deze PI zelf kunnen kiezen, gaf ongeveer de helft van de respondenten aan dat de lesgevers hierdoor kunnen tegemoetkomen aan hun eigen noden en interesses (*eigenaarschap*):

“Ik zie dat dat heel persoonsafhankelijk is. Zoals dat I. ook aangaf, afhankelijk van waar docenten mee bezig zijn, waar ze nood aan hebben, wat er leeft binnen onze organisatie, onze lerarenopleiding, dat er gezegd wordt van ik heb daar iets interessants gezien, ik ga dat dan al volgen.” (Respondent L, hogeschool)

In zo goed als alle bevroegde organisaties gaven de respondenten aan dat de lesgevers zelf verantwoordelijk zijn om zich te professionaliseren op vakinhoudelijk vlak om op de hoogte te blijven van de nieuwste technieken (*focus op vakinhoud, gebaseerd op onderzoek, eigenaarschap*). Dit zagen we ook in het andere kwalitatieve deelonderzoek binnen het secundair onderwijs. Daar merkten we op dat de meeste vakinhoudelijke PI op eigen initiatief door leraren gevolgd worden en extern georganiseerd zijn.

“Wij gaan bijvoorbeeld ook geen professionele bijscholingen organiseren voor onze docenten. Met professioneel bedoel ik met betrekking tot de vakinhoud. Wij gaan ervan uit dat er mensen zijn die op het werkveld staan en die zich op dat niveau continu gaan bijscholen. En dat gebeurt altijd ook zo.” (Respondent F, Syntra)

Eén respondent uit de interviewstudie gaf aan dat hij de lesgevers ook verantwoordelijk acht om bij te blijven op pedagogisch-didactisch vlak.

De meeste respondenten gaven aan dat de lesgevers voornamelijk kortdurende PI volgen zoals een workshop of een lezing. Ook dit strookt met de bevindingen uit de vorige drie onderzoeksfasen in het secundair onderwijs. Toch gaven enkele respondenten aan dat ze hun lesgevers ook stimuleerden om een certificaat te behalen, een bijberoep op de arbeidsmarkt te hebben, op congres te gaan of een stage te lopen (*actief leren, school- of sitegebaseerd, gebaseerd op onderzoek, duur*). Ook deze zaken zagen we in mindere mate terugkomen in de survey-studie en het andere kwalitatief onderzoek binnen het secundair onderwijs.

“Ik zou misschien ook nog even aanvullen dat er ook de mogelijkheid bestaat binnen de hogeschool om te professionaliseren als docent via docentenstages. Dus er zijn collega's die op stage gaan naar het secundair onderwijs. Dat kan allerlei zijn. Dat kan voor lesopdrachten zijn,

dat kan voor observaties zijn, dat kan voor meedraaien zijn, zowel binnen de zorg, maar nu heel specifiek over de praktijkleraren.” (Respondent K, hogeschool)

Hoewel de lesgevers vaak individueel deze PI volgen, gaven verschillende respondenten aan dat ze hierover later wel naar het team moeten terugkoppelen (*collectieve participatie*):

“Maar wat ook heel belangrijk is, is dat het binnen ons team gedissemineerd wordt. Dat mensen wel weten van, D. heeft nu onlangs iets gevolgd over VR, de VR-brillen die in het onderwijs binnenkomen, technische vakken. Dat het niet iets is dat D. alleen doet, maar dat we allemaal weten, D. is daarmee bezig. Heb ik daar een vraag over, dan kan ik daar bij D. bij terecht. Dat is dan wel het voordeel bij ons dat we een klein team hebben.” (Respondent J, hogeschool)

Daarnaast gaf een minderheid van de respondenten aan dat de lesgevers bij het kiezen van een PI rekening moeten houden met de doelen van hun organisatie (*coherent*):

“Extern die opleiding gaan volgen met voorwaarden dat ik daar iets mee ging doen binnen VDAB uiteraard. Dat is vooral, als er ergens externe opleidingen zijn, wat wij binnen de VDAB niet aanbieden, kunnen wij daar ook gebruik van maken.” (Respondent B, VDAB)

Evaluatie van de lesgever

De meerderheid van de respondenten gaf aan dat het professionaliseringsluik in hun organisatie verbonden is aan een vorm van evaluatie. In ongeveer de helft van de gesprekken gaven de respondenten aan dat er een evaluatie gebeurt na afloop van de gegeven les van de lesgever. Deze evaluatie gebeurt in de meeste gevallen door de cursisten. Deze vullen een vooraf opgesteld evaluatieformulier in. Eén van de respondenten lichtte dit toe:

“Eén monitoring is vooral hoe we dat doen, is op gebied van evaluatieformulieren bij de cursussen zelf. Onmiddellijk na de opleiding worden die geëvalueerd en worden een heel aantal zaken geëvalueerd, waaronder ook het lokaal, de dienstverlening, hoe verliep de inschrijving, de bevestiging enzovoort. Maar ook de kwaliteit van de lesgever en van het cursusmateriaal wordt iedere keer nagevraagd. En wij zien gewoon eigenlijk op die formulieren, op de reacties, van kijk, werkt dat, werkt dat niet?” (Respondent O, bedrijfsfactor)

Dit verschilt opnieuw van onze resultaten binnen het secundair onderwijs. In het secundair onderwijs werd de link met evalueren door de leerlingen van de leraar niet expliciet gemaakt. In twee organisaties gebeurt de evaluatie van de les ook door een coach die een lesbezoek uitvoert (*actief leren, coherent*). Na deze observatie gebeurt er een één-op-één gesprek tussen de coach en de lesgever. Dit stelden we binnen het secundair onderwijs ook wel vast in sommige scholen. Daar komt een directielid of collega-leraar soms een les bijwonen. Eén van de respondenten lichtte dit als volgt toe:

“Dus als ik klasbezoeken doe en feedback gesprekken nadien, was dat voor mij ook heel makkelijk. Kijk, ik zie op het einde van jouw les hoe je dat anders zou aanpakken. Heb je al eens aan een exit ticket gedacht? We hebben daar een workshop over gedaan. Kijk eens naar de opname. Dus dat is eigenlijk wel heel fijn om op die manier een concrete feedback te kunnen geven aan de collega's.” (Respondent H, CVO)

Naast deze momenten gaf ongeveer de helft van de respondenten ook aan dat zij periodiek functioneringsgesprekken inplannen met de lesgevers. De meeste respondenten gaven aan dat zij dit

jaarlijks organiseren. Ook dit zien we binnen de context van het secundair onderwijs. Eén van de respondenten lichtte de invulling binnen zijn organisatie toe:

“En ten tweede proberen we structurele momenten in te bouwen. Eén keer of twee keer per jaar waar we met die lesgevers even in contact treden. Wat loopt? Wat loopt niet? Waar moeten we bijsturen? Waar moeten we niet bijsturen? En welke noden hebben jullie als docenten nog van ons?” (Respondent O, bedrijfsactor)

Tot slot gaven twee respondenten aan dat zij voor elke lesgever een inventarisatie maken van de gevolgte PI. Dit kan via een online bevraging zoals hieronder geïllustreerd of via een online uitwisselingsbestand dat elke lesgever kan invullen:

“Zo'n online bevraging, dat is een terugblik op afgelopen schooljaar. Dus we vragen dan, heb je een werksessie met je team gedaan? Dus dat is eigenlijk zo'n teamvergadering. Wat heb je eruit meegenomen? Heb je een workshop gevolgd, intern of extern? Of heb je een les bijgewoond van een collega? Want dat doen we dus ook, die intervisie. Of heb je een informeel gesprek gehad met een collega dat impact had op jouw lespraktijk? Want dat is iets dat vaak zo vergeten wordt, maar dat is eigenlijk ook wel een heel belangrijk stuk van professionalisering.” (Respondent H, CVO)

2.2.2. Professionalisering met een informeel karakter

In bijna elk gesprek werd spontaan ingegaan op de informele professionalisering van de lesgevers binnen de verschillende organisaties. Ook in de literatuurstudie en het kwalitatief deelonderzoek werd het belang van informele professionalisering bij leraren in het secundair onderwijs aangetoond. In de gesprekken met de organisaties werd aangegeven dat de informele professionalisering van de lesgevers gestimuleerd wordt door: overlegmomenten, samenwerking, goede relaties met collega-lesgevers en de complementariteit van het lesgeversteam.

A. Informele professionalisering tijdens overlegmomenten

In bijna alle gesprekken gaven de respondenten aan dat hun lesgevers zich informeel professionaliseren tijdens overlegmomenten. Meerdere respondenten haalden aan dat dit vooral gebeurt tijdens vakgroepvergaderingen of een ander gepland overleg waar er ruimte is om expertise of (les)materiaal uit te wisselen en zo te leren van elkaar. Ook binnen het secundair onderwijs is er ruimte voor deze overlegmomenten. Eén van de respondenten uit de interviewstudie zei hier het volgende over:

“Dat is eigenlijk ook wel aansluitend bij wat de visie van de opleiding is. Toch wel heel sterk inzetten op leren van elkaar. Niet altijd daarom extern op nascholing gaan, maar op opleidingsvergaderingen toch ook wel tijd nemen om in groepen aan de slag te gaan, feedback te vragen aan elkaar, met elkaar eigenlijk een beetje te ‘sparren’ om daar informatie met elkaar te delen die heel bruikbaar kan zijn ook voor uw eigen klaspraktijk.” (Respondent K, Hogeschool)

Ten tweede gaf ongeveer de helft van de respondenten aan dat de opleidings- of docentencoach in gesprek gaat met de lesgever tijdens één-op-één gesprekken waar informele professionalisering kan plaatsvinden. Deze gesprekken worden gefaciliteerd door het creëren van een informele setting zoals een soirée, lunch&learn, check-in cafés etc. Op deze momenten kan de lesgever op een laagdrempelige manier vragen stellen aan de coach. Dit kwam nog niet naar voren in de eerdere deelstudies binnen het secundair onderwijs. Een respondent gaf ook aan dat de leraren in de leraarskamer vaak onderling expertise uitwisselen:

“Wij als collega’s onderling zijn daar ook wel heel open over. Zelfs bij wijze van spreken hebben ze het er in de pauze in de leraarskamer over: Hoe moet ik dat aanpakken? Hoe doet die het bij jou? Of hij zegt, ik heb een probleem gehad met die. Is dat bij jou ook? Hoe reageer jij daarop? Soms is dat dag en nacht verschil. Dat ik zeg, ik ervaar dat probleem totaal niet. En bij mijn collega is dat een grandioos probleem. Hoe kan dat bij mij werken en bij jou niet?”
(Respondent D, Syntra)

Daarnaast gaven enkele respondenten aan dat de informele professionalisering ook plaatsvindt bij de aanwerving van nieuwe lesgevers. Dit werd reeds uitgediept in ‘professionaliseringsbeleid voor starters’. De respondenten uit beide hogescholen gaven aan dat hun docenten vaak individueel PI volgen en die dan nadien doorgeven aan het team via bijvoorbeeld een SharePoint-omgeving. Twee andere respondenten gaven aan dat hun lesgevers zich ook (onbewust) professionaliseren door hun contacten met de arbeidsmarkt. Eén van de respondenten gaf aan dat zij ook inzetten op het bijwonen van lessen van collega’s om te zien hoe zij hun lessen invullen.

B. Informele professionalisering tijdens samenwerking met collega-lesgevers

Een tweede manier om informele professionalisering te stimuleren was volgens de respondenten het samenwerken met collega-lesgevers. In meer dan de helft van de interviews gaven de respondenten aan belang te hechten aan samenwerking tussen lesgevers. De twee onderstaande citaten illustreren dit:

“Als je niet in een team kan werken, dan ben je ook niet goed genoeg voor je leerlingen bezig, vind ik. Dus dat is toch iets wat wij proberen te doen. De neus in dezelfde richting. Als je niet de beste vrienden wordt, dat is niet erg, maar je moet wel de neus in dezelfde richting hebben en kunnen samenwerken. Anders wordt het moeilijk om de leerlijnen uit te zetten.”
(Respondent E, Syntra)

“Dus, teamwork is zeer, zeer, zeer belangrijk. Als het allemaal individuele ego’s zijn en eilandjes zijn, dan geraak je nergens meer in deze wereld. Sharing is caring.” (Respondent C, VDAB)

Verschillende respondenten zetten in op deze samenwerking via vakgroepwerkingen waar expertise kan uitgewisseld worden of concreet kan samengewerkt worden. Daarnaast gaven enkele respondenten ook aan dat de onderlinge samenwerking ook belangrijk is bij de aanwerving van een nieuwe lesgever:

“Die nieuwe leerkrachten komen ook dadelijk in een team terecht. En een heel stuk van onze professionalisering zit eigenlijk in onze samenwerking of willen wij in die samenwerking inbrengen. Niet alleen voor de startende leerkrachten, maar voor alle leerkrachten. Zij hebben regelmatig teamvergaderingen. En in die teamvergaderingen gaan zij ook inhoudelijk samenwerken aan bepaalde prioriteiten, keuzes die zij maken of die vanuit het beleid komen.” (Respondent H, CVO)

In de vorige onderzoeksfases merkten we op dat de samenwerking tussen leraren binnen het secundair onderwijs soms nog te weinig structureel plaatsvindt.

C. Informele professionalisering door relaties met collega-lesgevers

In de interviews kwam ook een derde manier naar voren om informele professionalisering te stimuleren bij lesgevers namelijk het inzetten op goede relaties met collega-lesgevers. Ook in de andere kwalitatieve deelstudie kwam het belang van deze relaties aan bod. In iets minder dan de helft van de interviews bespraken de respondenten de onderlinge informele relaties van het team. Al deze respondenten gaven aan dat zij inzetten op een informele momenten waarop het team samenkomt.

De meeste respondenten haalden aan dat er wordt ingezet op de informele relaties tussen de lesgevers door ze samen te brengen. Eén van de respondenten uit een Syntra lichtte dit als volgt toe:

“We proberen wel minimum één keer per jaar, met Kerstmis doen we dat en op het einde van het jaar, om de docenten een keer samen te krijgen en om hen dan gewoon eens te laten babbelen. Dan is er niets wat moet en alles mag en is plezant. En wat we ook proberen te doen, dat is na een vakvergadering of een sectoroverleg dat we zeggen van kom, we gaan nog iets drinken. We gaan nog even nababbelen.” (Respondent E, Syntra)

Daarnaast gaven de respondenten uit beide Syntra's aan dat er ook wordt ingezet op een informele band tussen de lesgever en de coaches. Eén van de respondenten lichtte dit als volgt toe:

“Maar dat is bijvoorbeeld die soirées. Je mag dat niet zien als zijnde een pedagogische studiedag, zoals in het onderwijs. Dus dat is echt informeel. Men geeft aan wat men denkt dat het meest interessante is. We zorgen ook voor een heel leuke omkadering: een hapje en een drankje... Onze coaches kennen ook die docenten.” (Respondent F, Syntra)

D. Informele professionalisering door complementariteit van het lesgeversteam

Een laatste manier om informele professionalisering te stimuleren in het lesgeversteam dat door één respondent werd aangehaald is het samenstellen van een complementair lesgeversteam. Ook dit kwam aan bod in de andere kwalitatieve studie binnen het secundair onderwijs. Deze respondent kaderde dit als volgt:

“En dat is de teamleider die we dan in hun kracht zetten. Om hun team aan te voelen van, voor Paul is die interesse of dit talent beter. Maar Paul moet ik niet naar een werkgever sturen, want die kan het niet uitleggen of kan het niet verkopen. En Marie, die verkoopt, bij wijze van spreken, zand in de woestijn. Die gaan we naar een werkgever sturen. Maar we laten Marie niet bij een werk zoeken, want ze blokkeert, daar heeft ze schrik van. Om maar iets te zeggen. Dus elk moet op zijn talent worden ingezet.” (Respondent C, VDAB)

2.3. Samenwerking met externe partners in het kader van professionalisering

In de vorige onderdelen bespraken we het profiel van de lesgever alsook professionaliseringspraktijken. We merkten hierbij, dat net als in de vorige deelonderzoeken binnen secundair onderwijs, dat een samenwerking met externe partners kan bijdragen tot professionalisering van de lesgevers. Meer dan de helft van de respondenten wierpen spontaan samenwerkingsverbanden op met hun partners die bijdroegen aan de professionalisering van hun lesgevers. Concreet konden we twee soorten manieren van samenwerking in functie van professionalisering onderscheiden: het volgen van PI bij externe organisaties en het uitwisselen van expertise. Twee van deze manieren van samenwerking zagen we ook prominent naar voren komen in de andere kwalitatieve onderzoeksfase binnen het secundair onderwijs.

Zoals eerder aangehaald bij het onderdeel 'professionalisering met een formeel karakter' gaven verschillende respondenten uit Syntra's, CVO's en hogescholen aan dat hun lesgevers soms op eigen initiatief PI volgden bij externe organisaties. Ten tweede merkten we dat de respondenten ook vaak aangaven dat zij expertise uitwisselen met externe partners. De manier waarop dit gebeurt, kan verschillende vormen aannemen. Deze uitwisseling van expertise kan gebeuren op een formeel georganiseerd overlegmoment zoals deze respondent illustreerde in volgend citaat:

“Vroeger waren er echt heel hoge schotten tussen de onderwijswereld en de ondernemerswereld bij ons hier in de bouw. Ik moet zeggen, die schotten zijn deftig afgebouwd en we proberen daar eigenlijk op heel informele, maar ook formele manier met elkaar samen te werken. Dat gaat over visiemomenten, dat gaat over klankbordcommissies, dat gaat over formele terugkoppelmomenten, maar ook wel heel veel informeel. En dat bevordert alleen maar, zowel voor de universiteit als voor de hogeschool, als voor ons als werkgeversorganisatie, dat bevordert nu eenmaal het ecosysteem voor alle partijen.” (Respondent O, bedrijfsactoren)

Twee andere respondenten gaven aan dat deze uitwisseling van expertise ook kan gebeuren tijdens een stagebezoek van een cursist:

“We staan wel heel dicht bijeen. Bijvoorbeeld als ik zeg, leerlingen hebben een examen, een bepaalde praktijkopdracht, maar dat gaat nog moeizaam, dan kan ik contact opnemen met die werkplek om te zeggen van, ja, de klas, dat gaat nog niet zo goed. We hebben niet de tijd, kunnen jullie oefenmomenten creëren? Of eventueel zelfs andersom, dat de patron mij contacteert en zegt van, ik heb het op verschillende manieren proberen uit te leggen, maar ik krijg het nog niet uitgelegd, het reikt niet, kan jij misschien eens op uw manier.” (Respondent D, Syntra)

3. Conclusie en discussie

In het vierde deelrapport van de OBPWO-project 'Bouwstenen voor opleiding- en professionalisering van (duale) leraren technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen' focussen we op volgende onderzoeksvraag: Wat zijn effectieve (opleidings- en professionaliserings)praktijken om tegemoet te komen aan de noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren? Welke good practices zijn er binnen andere segmenten (bv. SYNTRA, VDAB)? Deze onderzoeksvraag werd beantwoord aan de hand van een kwalitatief onderzoek. We bevroegen 11 respondenten verdeeld overheen vijf instellingen. Deze respondenten hadden expertise omtrent professionalisering van lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen maar zijn niet betrokken in het secundair onderwijs. We bevroegen respondenten uit Syntra's, hogescholen, CVO's, VDAB en bedrijven. We namen zowel individuele als duo-interviews af en al deze interviews werden online via Teams afgenomen. We codeerden deze interviews op basis van dezelfde codeboom die we doorheen de overige onderzoeksfases hanteerden. We lieten ook hier ruimte voor inzichten uit de interviews via de restcode 'overige'. Deze codeerden we inductief. De onderzoeksvraag beantwoordden we door eerst een profiel te schetsen van de lesgever. Hierbij hebben we aandacht voor de pedagogisch-didactisch en inhoudelijke kennis (PCK), de vaardigheden en de persoonlijke kenmerken. Uit de literatuurstudie en het andere kwalitatieve deelonderzoek binnen secundair onderwijs leidden we reeds af dat deze kenmerken een rol spelen in de professionalisering van de leraar. Daarna gingen we dieper in op de good practices van professionalisering in deze organisaties. Daarbij focusten we eerst op de professionalisering met een formeel karakter waar we een blik wierpen op het professionaliseringsbeleid voor startende en het beleid voor ervaren lesgevers. Daarna onderzochten we voorbeelden van professionalisering met een informeel karakter. Daar onderscheidde we net als in de vorige deelonderzoeken binnen secundair onderwijs volgende onderdelen: informele professionalisering door overlegmomenten, samenwerking, relaties met collega's en de complementariteit van het team. Als laatste bespraken we ook kort de samenwerkingen van deze organisaties met externe partners die bijdragen tot de professionalisering van de lesgevers. In de drie vorige onderzoeksfases werd de belangrijke rol van externe partners binnen de professionalisering van leraren reeds aangetoond. Dit alles koppelen we aan de kenmerken van effectieve professionalisering gebaseerd op het raamwerk voor transfereffecten van professionalisering (Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016) zoals gehanteerd in de eerdere deelstudies.

Eerst bespreken we dus de **lesgever**. Net zoals in de literatuurstudie en het ander kwalitatief deelonderzoek merken we dat er in de interviews veel aandacht is voor de PCK, de vaardigheden en de persoonlijke kenmerken van de leraren. Wanneer de respondenten de **PCK** bespraken, haalden ze aan dat de lesgevers vaak instromen vanuit het werkveld en vaak nog steeds actief zijn op de arbeidsmarkt via een bijberoep. Daardoor hebben ze al een ruime vakinhoudelijke kennis. Toch werd ook hier opnieuw aangehaald (net zoals in de andere kwalitatieve deelstudie binnen secundair onderwijs) dat de lesgevers nog sterke ondersteuning nodig hebben op pedagogisch-didactisch vlak. Velen van hen stroomden dan ook in zonder lerarendiploma. Dit kunnen we ook doortrekken naar het kenmerk '**vaardigheden**'. Daar komt eveneens aan bod dat de lesgevers veel vakgerelateerde vaardigheden bezitten maar nog moeten groeien in hun pedagogisch-didactische vaardigheden. In de gesprekken noemden de respondenten verschillende pedagogisch-didactische vaardigheden waar zij op inzetten bij hun lesgevers zoals ICT-vaardigheden, differentiatie en sociaalvoelendheid. Ook deze zaken kwamen terug als professionaliseringsnoden van leraren in de eerdere onderzoeksfases binnen secundair onderwijs. Ook in deze onderzoeksfase zijn de **persoonlijke kenmerken** van de lesgever van belang. Daaruit bleek dat, net zoals binnen arbeidsmarktgerichte opleidingen binnen secundair

onderwijs, de lesgevers vaak instromen vanuit de arbeidsmarkt en daar vaak in bijberoep nog steeds werkzaam zijn. Velen van hen stromen dan ook in zonder lerarendiploma. Verschillende bevroegde instellingen zoals CVO's, Syntra's en hogescholen stimuleren hun nieuwe lesgevers wel om dit diploma te behalen. Andere persoonlijke kenmerken waaraan belang wordt gehecht door respondenten zijn de motivatie van de lesgevers en hun passie voor het vak en de cursisten.

Het tweede deel van het resultatenluik omvat voorbeelden van **professionalisering**. Eerst onderzochten we PI **met een formeel karakter**. Daarbinnen onderscheiden we het professionaliseringsbeleid voor **startende** en voor ervaren lesgevers. We merkten hier twee verschillende aanwervingsprocedures op. Waar respondenten uit VDAB aangaven dat hun potentiële lesgevers eerst testen moeten afleggen en een proefles moeten geven, haalden andere respondenten dit niet aan. In de vorige onderzoeksfasen kwam dit niet aan bod. In alle organisaties worden de nieuwe lesgevers opgenomen in een soort van aanvangsbegeleiding. Hierbij krijgen de lesgevers in de meerderheid van de gevallen een coach toegewezen die hen wegwijs maakt in de organisatie en hen pedagogisch-didactisch ondersteunt. Deze coach is een vaste persoon in de organisatie. Ook de aanvangsbegeleiding met een coach (mentor) komt in het secundair onderwijs voor. Deze coach kan in sommige gevallen ook lesobservaties uitvoeren en hierover in gesprek gaan met de lesgever. Daarnaast kan deze ook de lesgever indien nodig, externe PI aanraden. Deze één-op-één benadering maakt het volgens de respondenten mogelijk voor de lesgevers om hun individuele noden en interesses te bespreken.

Bij het professionaliseringsbeleid voor **ervaren lesgevers** zien we uniformiteit bij de respondenten. Zoals eerder aangegeven wordt de coaching verdergezet in het leertraject van de ervaren lesgever. Deze kan nog steeds terecht bij de coach voor vragen. Dit zagen we nog niet terugkomen in de vorige onderzoeksfasen in het secundair onderwijs. Daarnaast zetten zo goed als alle organisaties in op een aanbod met **interne vormingen**. In de grote meerderheid van de gevallen zijn dit pedagogisch-didactische PI die tegemoet komen aan de noden van de lesgevers. Deze PI krijgen vorm via themadagen zoals werkdagen of pedagogische studiedagen waar de lesgevers in team actief aan de slag kunnen. Ook dit zien we terug binnen de context van het secundair onderwijs. Net als in de vorige onderzoeksfasen, zetten de organisaties ook hier in op het versterken van de ICT-vaardigheden van de lesgevers alsook het omgaan met (de diversiteit van) de cursisten. Vele van deze gekozen pedagogisch-didactische thema's steunen op onderzoek. De interne PI komen tegemoet aan verschillende kenmerken van effectieve professionalisering. Zo komen zij tegemoet aan de noden van de lesgevers, is er aandacht voor de transfer naar de dagelijkse lespraktijk, is het een combinatie van face-to-face en online PI, wordt er actief geleerd en wordt de PI gegeven door een kwaliteitsvolle trainer. Deze trainer kan zowel intern als extern zijn wanneer er intern bijvoorbeeld onvoldoende expertise aanwezig is. De meeste respondenten houden bij externe trainers wel een kwaliteitscheck. Naast dit intern aanbod, mogen de lesgevers in verschillende organisaties ook op eigen initiatief een **extern PI** volgen. Hier is ook tijd en ruimte voor voorzien binnen de organisatie. Binnen het secundair onderwijs worden de leraren ook gestimuleerd om zelf PI te volgen maar merkten we uit de vorige onderzoeksfasen dat hier niet altijd tijd of budget voor is. Door dit eigen initiatief, kunnen de lesgevers tegemoet komen aan hun eigen noden en interesses. Deze PI zijn voornamelijk vakinhoudelijke dagopleidingen. Ook dit loopt gelijk met onze eerdere bevindingen binnen het secundair onderwijs. Hierna koppelt de lesgever in de meeste organisaties wel terug naar het team. Daarnaast merkten we in de interviews dat bij de meerderheid van de respondenten hun lesgevers regelmatig geëvalueerd worden, hetzij door de cursisten via evaluatieformulieren na de les, hetzij door de coach na een lesbezoek of via functioneringsgesprekken. We merken hier dus een duidelijkere koppeling tussen professionele ontwikkeling enerzijds en de evaluatie van de lesgever anderzijds dan gerapporteerd in het secundair onderwijs.

In de interviews komen alle kenmerken van effectieve professionalisering aan bod. Eerst focussen we op de inhoudelijke kenmerken van effectieve professionalisering waar we opeenvolgend het eigenaarschap, een focus op pedagogisch-didactische PI, een focus op vakinhoudelijke PI, coherent en gebaseerd op onderzoek bespreken. Binnen de bevroegde organisaties ligt er een sterke focus op **eigenaarschap**. De lesgevers kunnen enerzijds bij hun coach terecht om hun noden en interesses te uiten en anderzijds krijgen zij ook de tijd en ruimte om op eigen initiatief deel te nemen aan externe PI. Daarnaast merken we ook op uit de interviews dat de intern georganiseerde PI voornamelijk **pedagogisch-didactisch** van aard zijn terwijl de extern georganiseerde PI voornamelijk focussen op de **vakinhoud**. Dit sluit aan bij onze eerdere bevindingen in de secundaire onderwijscontext. Door het inzetten van een interne coach is het PI ook **coherent** en sluit het sterk aan bij de dagelijkse praktijk van de lesgever bijvoorbeeld door een ICT-coach of lesbezoeken. Daarnaast zien we iets minder aandacht voor het kenmerk **gebaseerd op onderzoek**. Ook deze trend merkten we op in het ander kwalitatief deelonderzoek binnen secundair onderwijs. Toch merken dat de respondenten aangeven dat de lesgevers up-to-date zijn met de veranderingen op de arbeidsmarkt doordat ze vaak PI volgen en brengen ze verschillende pedagogisch-didactische thema's aan in de interne PI die gebaseerd zijn op onderzoek. Wanneer we de structurele kenmerken van de PI onder de loep nemen, bespreken we opeenvolgend de kenmerken school- en sitegebaseerd, de duur van het PI, collectieve deelname en actief leren. We merken voor het kenmerk **school- en sitegebaseerd** op dat er zowel op interne, externe als online PI wordt ingezet. Daarnaast zien we ook dat er wordt ingezet op **langdurige professionalisering** via het coachingstraject. Binnen de andere kwalitatieve deelstudie in het secundair onderwijs merkten we minder langdurige trajecten op. Toch merken we ook in deze studie veel kortdurende PI op in de vorm van workshops of themadagen. Deze kunnen zowel vakinhoudelijk als pedagogisch-didactisch zijn. Daarnaast valt op dat er een evenwicht is tussen de individuele en **collectieve deelname** aan een PI. De intern georganiseerde PI zijn meestal collectief met het team terwijl lesgevers ook individueel begeleid worden door een coach en individueel kunnen intekenen op externe PI. Dit verhoogt het eigenaarschap van de lesgever. Een kenmerk dat minder besproken wordt in de interviews is het **actief leren**. Verschillende respondenten hechten hier belang aan het principe 'teach-what-you-preach' en organiseren actieve PI zoals workshops, stages etc. Toch merken we dat een respondent ook een lezing aanhaalt als intern PI.

Naast deze formele professionalisering, is ook de **informele professionalisering** van belang. Binnen deze interviewstudie merkten we dat deze informele professionalisering binnen de bevroegde organisaties gestimuleerd werd door vier factoren. Ten eerste gaven bijna alle respondenten aan dat lesgevers zich informeel professionaliseren **via overlegmomenten** waar ze expertise en (les)materiaal met elkaar konden delen. Daarnaast stimuleerden de meeste respondenten deze informele professionalisering ook door het organiseren van informele momenten waar lesgevers met elkaar en coaches in overleg kunnen gaan over vakinhoud of didactiek. Dit komt ook voor binnen de secundaire onderwijscontext in bijvoorbeeld de vakgroepwerking. Daarnaast kunnen lesgevers elkaar ook professionaliseren tijdens een **samenwerking**. Meerdere respondenten hechtten hier belang aan. Ten derde merkten iets minder dan de helft van de respondenten op dat het hebben van een **goede relatie met collega-lesgevers** ook de professionalisering ten goede kwam. Deze respondenten zetten in op informele momenten waarop het team samenkomt. Een laatste stimulerende factor voor informele professionalisering is het samenstellen van een complementair team van lesgevers met verschillende kwaliteiten. Ook deze laatste factoren kwamen in het eerder onderzoek binnen secundair onderwijs naar voren als belangrijk.

Tot slot merken we dat ook in deze interviews een **samenwerking met externe partners** aan bod komt in het kader van professionalisering. De respondenten vragen soms externe trainers om PI te geven

aan hun lesgevers. Daarnaast volgen de lesgevers vaak externe PI of wisselen ze expertise uit met externe partners. Dit komt eveneens terug in de overige onderzoeksfases.

Concreet merken we dat er meerdere elementen uit de vorige onderzoeksfases opnieuw aan bod kwamen in dit kwalitatief onderzoeksluik. We onderscheiden in deze deelstudie drie nieuwe praktijken die in de vorige deelstudies nog niet aan bod kwamen. Allereerst zien we dat er een coach wordt aangesteld om beginnende lesgevers op te volgen en te ondersteunen, deze coach blijft ook beschikbaar voor ervaren lesgevers. Daarnaast merken we ook dat er binnen de bevroagde organisaties tijd en ruimte is voorzien voor de lesgevers om zich te professionaliseren op vakinhoudelijk vlak. Professionalisering wordt aangemoedigd en verwacht. Een laatste nieuw inzicht in dit interviewonderzoek beslaat de intern georganiseerde pedagogisch-didactische PI. Eén van de bevroagde bedrijfsfactoren gaf aan dat zij intern tweemaal per jaar een opleidingsweek organiseren voor hun lesgevers waarbij zowel vakinhoudelijke als pedagogisch-didactische thema's aan bod komen volgens het principe 'teach-as-you-preach'.

4. Referenties

Merchie, E., et al. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? D. O. e. nVorming. Ghent Vlaamse Overheid: 91.

5. Bijlages

5.1. Bijlage 1: Leidraad interview

GESTRUCTUREERD PROTOCOL INTERVIEWS

OBPWO: BOUWSTENEN VOOR OPLEIDING EN PROFESSIONALISERING VAN (DUALE) LERAREN
TECHNISCHE EN PRAKTIJKVAKKEN IN ARBEIDSMARKTGERICHTE OPLEIDINGEN

PRAKTISCH

De interviews zullen online via het platform MTeams worden afgenomen. De respondenten zullen op voorhand via mail een link toegestuurd krijgen.

RESPONDENTEN EN DATA

Elk interview duurt ongeveer 60 minuten.

Respondenten zijn actoren uit andere sectoren dan het secundair onderwijs zoals de bedrijfswereld, SYNTRA, hoger onderwijs, die ervaring hebben met de professionalisering van lesgevers (andere dan leraren secundair onderwijs) in arbeidsmarktgerichte opleidingen. Hierbij willen we ook inzichten uit andere sectoren verwerven.

ONDERZOEKSVRAAG

OV4: Wat zijn effectieve (opleidings- en professionaliserings)praktijken om tegemoet te komen aan de noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren?

DOELSTELLINGEN VAN HET INTERVIEW

De kenmerken van effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken voor lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen in kaart brengen, rekening houdend met de kenmerken en noden van deze lesgevers.

AANPAK

Stap	Vragen	Timing
Introductie en kennismaking	Doelstelling: De respondenten begrijpen de doelstelling van het interview. Aanpak: De onderzoeker verwelkomt de respondent. De onderzoeker geeft een korte toelichting bij de reden van de bijeenkomst. Het verdere verloop van het interview wordt geschetst. De onderzoeker gaat na of alle respondenten reeds het informed consent ondertekenden en start, na toestemming, de opname.	5 min

<p>Onderzoek uitleggen en resultaten vragenlijst overlopen</p>	<p>Doelstelling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De respondenten begrijpen de doelstellingen van dit interview. <p>Aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De onderzoeker geeft uitleg bij de achtergrond van het project (relevantie, onderzoeksvragen, onderzoeksmethodes) 	<p>5 min</p>
<p>Inleidende vragen</p>	<p>Doelstelling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De respondenten beantwoorden enkele vragen m.b.t. hun achtergrondkenmerken <p>Aanpak:</p> <p>In welke organisatie bent u werkzaam? Wat is uw huidige functie? Hoelang bekleed u deze functie al?</p>	<p>5 min</p>
<p>Doel 1: De kenmerken van effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken voor lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen in kaart brengen, rekening houdend met de kenmerken en noden van deze lesgevers.</p>	<p>Doelstelling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De respondenten bespreken kenmerken van effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken voor lesgevers in arbeidsmarktgerichte opleidingen, rekening houdend met de kenmerken en noden van deze lesgevers. <p>Aanpak:</p> <p>We gaan nu dieper in op de professionalisering die uw organisatie aanbiedt aan uw lesgevers. Ik ga eerst enkele algemene vragen stellen en nadien zullen we dieper ingaan op de specifieke kenmerken van de professionaliseringsinitiatieven.</p> <p><u>Algemene vragen:</u></p> <p>Wie zijn de lesgevers in uw organisatie op vlak van vooropleiding, ervaring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met welke ervaring komen jullie lesgevers binnen in de organisatie? (Hoe spelen jullie hierop in omtrent PI?) - Hebben de lesgevers, wanneer ze bij u aan de slag gaan, al voldoende expertise om meteen zelf te kunnen lesgeven? →Hoe probeert u hieraan tegemoet te komen? - Wat is het algemene beleid omtrent professionalisering eens lesgevers wat langer in de organisatie aan de slag zijn? - Hoe brengt u de noden van uw lesgeversteam in kaart met betrekking tot professionalisering (teamniveau en individueel niveau). - Eens u zicht hebt op deze noden, welke mogelijkheden zijn er dan wat professionalisering betreft om hieraan tegemoet te komen? →Externe PI Hoe wordt beslist om een externe PI aan te bieden? Wat zijn jullie criteria om deze aan te nemen? Waarom kiezen jullie voor een externe trainer? <p>→Interne PI</p>	<p>40 min</p> <p>Wooclap</p>

Is er een vast stramien voor de structuur van een PI?
Hoe wordt beslist om een nieuwe PI te ontwikkelen?
Gebeuren er weleens wijzigingen aan bestaande PI en op welke basis?

Vragen naar specifieke kenmerken van de professionalisering

Uit de literatuur rond professionalisering, kunnen we enkele bouwstenen onderscheiden. De onderzoeker toont de dia met daarop de 10 principes van effectieve professionalisering en vraagt aan de respondenten om hier de 3 meest en minst belangrijkste uit te kiezen

(Respondenten krijgen enkele minuten de tijd deze individueel te rangschikken)

Nadat de respondenten individueel de bouwstenen hebben gerangschikt, stelt de onderzoeker enkele bijvragen per genoemde bouwstenen. Hierbij wordt bovenaan de rangschikking gestart. De bovenste drie bouwstenen en de onderste drie bouwstenen worden telkens overlopen. Binnen elke bouwsteen kan het onderscheid gemaakt worden tussen externe en interne PI, afhankelijk van het antwoord van de respondent.

- Kwaliteitsvolle trainer
 - Waarom staat dit op deze plaats?
 - Wat is voor jullie het profiel van een kwaliteitsvolle trainer?
 - Zijn er bepaalde verwachtingen of eisen waaraan een trainer (van het PI) moet aan voldoen?
 - Zijn er bepaalde verwachtingen naar professionalisering van deze trainers toe?
 - Moeten de trainers zelf verplicht bepaalde trajecten volgen of zijn zij hier vrij in?
 - Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?

- Focus op de vakinhoud
 - Waarom staat dit op deze plaats?
 - Welke inhouden worden aangeboden?
 - Hoe wordt gezorgd voor voldoende uitdaging in de PI?
 - Hoe wordt de kennis over deze inhouden geëvalueerd?
 - Hoe wordt de link gelegd naar de authentieke omgeving?
 - Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?

- Focus op de vakdidactiek
 - Waarom staat dit op deze plaats?
 - Op welke manier ontwikkelen jullie de vakdidactische kennis van lesgevers verder?
 - Hoe leren jullie de lesgevers aan hoe ze in hun lessen aan samenwerkend leren kunnen doen/ technologie zoals simulaties of VR gebruiken, aan probleemoplossend leren kunnen doen?
 - Op welke manier leren lesgevers omgaan met storend gedrag van hun lessen?

	<ul style="list-style-type: none">→Op welke manier leren lesgevers een veilig en positief leerklimaat te ontwikkelen in hun lessen?→Op welke manier leren lesgevers de lessen/de inhoud te evalueren?→Neemt dit een centrale plaats in binnen de professionalisering?→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? <ul style="list-style-type: none">- Actief leren<ul style="list-style-type: none">→Waarom staat dit op deze plaats?→Welke werkvormen gebruikt u/ Hoe geeft u dit vorm?→Hoe wordt de transfer van hun opgedane kennis naar hun lessen bevorderd?→Hoe wordt de interactie tussen de trainer en de lesgever tijdens het PI bevorderd?→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? <ul style="list-style-type: none">- Locatie van de PI<ul style="list-style-type: none">→Waarom staat dit op deze plaats?→In welke mate maken jullie gebruik van hybride of online professionalisering?→Is dit op een centrale locatie of op verschillende campussen?→Moeten de lesgevers zich verplaatsen voor de PI of gaat deze online of on-site door?→In welke mate hechten jullie hier belang aan en waarom?→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? <ul style="list-style-type: none">- Lesgevers van hetzelfde team nemen in groep deel<ul style="list-style-type: none">→Waarom staat dit op deze plaats?→Nemen lesgevers individueel deel of komen ze in team?→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? <ul style="list-style-type: none">- Langdurige professionalisering<ul style="list-style-type: none">→Waarom staat dit op deze plaats?→Bieden jullie vooral langdurige PI aan of kortdurende→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? <ul style="list-style-type: none">- Gebaseerd op onderzoek<ul style="list-style-type: none">→Waarom staat dit op deze plaats?→Baseren jullie zich op bestaand onderzoek bij het vormgeven van jullie professionalisering?→Waarop baseren jullie zich als je een nieuw traject vormgeeft?→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? <ul style="list-style-type: none">- Sluit aan bij noden van lesgevers<ul style="list-style-type: none">→Waarom staat dit op deze plaats?→Op welke manier monitoren jullie de noden van de lesgevers?→Op welke manier spelen jullie in op de noden van de lesgevers?→Zien jullie bepaalde trends in de noden van lesgevers en hoe zouden jullie dit kunnen verklaren?→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Sluit aan bij de doelen van de organisatie <ul style="list-style-type: none"> → Waarom staat dit op deze plaats? → Op welke manier stemmen jullie je professionalisering af op de doelen van jullie organisatie? → Op welke manier spelen jullie in op de doelen van jullie organisatie? → Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? - Sluit aan bij de dagelijkse praktijk <ul style="list-style-type: none"> → Waarom staat dit op deze plaats? → Op welke manier zorgen jullie voor een aansluiting van de professionalisering bij de dagelijkse praktijk van de lesgevers? → Kan je hier een concreet voorbeeld van geven? <p>Zijn er nog kenmerken die hier ontbreken? Dingen die jullie zouden willen aanvullen?</p> <p>Willen jullie nog iets kwijt over de professionalisering van jullie lesgevers binnen arbeidsmarktgerichte opleidingen?</p>	
Afsluiting	<p>Doelstelling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De respondenten sluiten het interview af met een goed gevoel en weten wat er met hun input zal gebeuren. <p>Aanpak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De onderzoekers leggen uit dat de deelnemers een verslag zullen ontvangen van het interview. - De onderzoekers leggen uit dat er na afloop van het onderzoek een wetenschappelijk rapport en praktijkfiches zullen worden opgesteld. - De deelnemers worden bedankt. 	10 min

5.2. Bijlage 2: Codeboom

Name	Files
Samenwerking externen	0
Aard samenwerking	7
Doel samenwerking	4
Ervaring	3
Toekomst	0
Voorwaarden samenwerking	2
Cursisten	0
Trainer	0
Persoonlijke kenmerken	10
Trainer als teamspeler	0
Informeel relaties	5
Samenwerken	7
Informeel professionalise	10
Overige	0
Complementariteit t	1
Overige	2
Trainer als facilitator	0
PCK	11
Vaardigheden	11
Affectieve doelstellingen	0
Overtuiging tav lere	3
Verwachtingen van c	1
Overtuigingen tav zi	0
Overige	0
Krachtige leeromgeving	0

<input type="checkbox"/>	Effectieve professionalisering	11
	<input type="checkbox"/> Vakinhoud	11
	<input type="checkbox"/> Vakdidactiek	11
	<input type="checkbox"/> Afstemming noden en interes	11
	<input type="checkbox"/> Coherent	11
	<input type="checkbox"/> Gebaseerd op onderzoek	7
	<input type="checkbox"/> Actief leren	10
	<input type="checkbox"/> Deelname in team	10
	<input type="checkbox"/> Duur PI	10
	<input type="checkbox"/> School- of sitegebaseerd	11
	<input type="checkbox"/> Trainer	11
	<input type="checkbox"/> Evaluatie van trainer	9
<input type="checkbox"/>	Opleidingscoördinator	10
	<input type="checkbox"/> Persoonlijke kenmerken	10
	<input type="checkbox"/> Professionaliseringsbeleid	0
	<input type="checkbox"/> Nieuwe werknemers	11
	<input type="checkbox"/> Ervaren werknemers	11
	<input type="checkbox"/> Overige	1