

# Mbo-docenten toekomstgericht opleiden door samen te werken en te leren

Marloes van Bussel, MBO Raad Woerden & CINOP, 's Hertogenbosch  
Patricia Brouwer, ECBO, 's Hertogenbosch  
Monique de Ridder, Windesheim Zwolle  
Ilya Zitter, Hogeschool Utrecht

## Samenvatting

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) neemt van oudsher een belangrijke sleutelpositie in op de arbeidsmarkt. Nauw verbonden met het regionale bedrijfsleven voorziet ze in de behoeftes die deze bedrijven hebben op het gebied van het opleiden van praktisch opgeleide medewerkers. Al jaren is de arbeidsmarkt echter enorm in beweging; denk alleen al aan technologische ontwikkelingen als 'artificial intelligence' en robotisering (Koolmees & Van Engelshoven, 2018) of aan de toenemende behoefte aan complexe zorg voor het groeiend aantal ouderen. Dit heeft zijn weerslag op de arbeidsmarkt en er is hierdoor grote behoefte aan wendbare vakmensen (Coenders, 2016). Onstenk en Van Veldhuizen (2017) stellen dat leren in de praktijk een belangrijke voorwaarde is voor de ontwikkeling van vakmanschap. Het leren en de begeleiding van leren, dat in het beroepsonderwijs plaatsvindt op school én op de werkplek (Aalsma, 2017), maakt het mogelijk in te spelen op de veranderingen op de arbeidsmarkt. Ontwikkelingen in de maatschappij hebben door deze integrale aanpak van werken en leren consequenties voor het mbo, mbo-docenten en dientengevolge ook voor de lerarenopleiding voor mbo-docenten. Om deze dynamische interactie tussen maatschappij, beroepspraktijk en mbo beter vorm te geven, zijn de afgelopen jaren meerdere initiatieven gestart voor het verbeteren van het opleiden van mbo-docenten. In dit artikel bepleiten we dat, hoewel er belangrijke stappen gezet zijn, deze verbetering in de lerarenopleiding van mbo-docenten nog verder vorm kan krijgen. Om mbo-docenten van de toekomst goed op te kunnen leiden is het noodzakelijk dat de beroepscontext sterker bij de lerarenopleiders en lerarenopleidingen terug te vinden is en continu wordt aangepast aan de dynamiek van de beroepenwereld. Het model van 'boundary crossing' (Akkerman & Bakker, 2011) biedt goede inzichten hoe vanuit samenwerking de aansluiting met de beroepspraktijk beter kan. Inzichten die zowel vruchtbaar zijn voor de lerarenopleidingen en hun onderwijspraktijk als voor de mbo-opleidingen en hun beroepspraktijk. In dit artikel schetsen we eerst hoe het mbo in die dynamische context eruitziet. Daarna lichten we toe wat een mbo-docent moeten kunnen en kennen om in deze context goed mbo-onderwijs te kunnen verzorgen. Tot slot laten we zien hoe lerarenopleidingen en mbo-scholen gezamenlijk met behulp van 'boundary crossing' mbo-docenten daartoe goed kunnen voorbereiden.

## Het mbo

### Werken in het mbo

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) leidt bijna een half miljoen studenten op, in opleidingen op basis van 176 kwalificatieniveaus met 489 beroepsprofielen, van entreeniveau tot niveau 4 en in twee leerwegen (MBO Raad, 2017). Dit scheidt een uitdaging voor het opleidingsproces van mbo-studenten, dat niet enkel theoretisch maar ook in de verschillende

beroepspraktijken vorm krijgt. Leerprocessen in het mbo zijn idealiter zo georganiseerd, dat hetgeen de mbo-student leert in de school- en in de werkcontext zoveel mogelijk met elkaar verweven is, betekenisvol is en niet-gefragmenteerd (Schaap, Baartman, & De Bruijn, 2012). Daarnaast verschillen studenten in vooropleiding, sociaal-culturele achtergrond, leeftijd en interesses (De Bruijn, Billett, & Onstenk, 2017; Groenenberg & Hermanussen, 2012). Werken in het mbo stelt hoge eisen aan de mbo-docent: hij/zij moet over vakmanschap bezitten - van zijn/haar vak én van het beroep waarvoor wordt opgeleid -, onderwijs kunnen verbinden met de beroepspraktijk, over pedagogische expertise beschikken, didactisch onderlegd zijn en een aangetoond hbo werk- of denkniveau hebben (Aalsma, Van den Berg, & De Bruijn, 2014; MBO Raad, 2015). Concreet betekent dit dat de mbo-docent de geur, kleur en smaak van o.a. de zorg, van het administratiekantoor, van de bank en de boekhouder, van de kappers en de modeboetieks, van de procestechniek en de garage moet kunnen overbrengen (De Bruijn, 2009). Als dat niet het geval is, wordt de primaire beroepspraktijk - waartoe de studenten van mbo worden opgeleid - alleen maar in afgeleide en artificiële zin overgebracht. Het blijkt in de praktijk dat het verweven van schools leren met leren op de werkplek nog niet zo makkelijk is als het lijkt. Docententeams hebben moeite met het goed positioneren van het werkplekleren in het curriculum (Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman, & Van Vlokhoven, 2017).

### **Veranderende arbeidsmarkt vraagt om innovatie in het mbo**

De Sociaal-Economische Raad (SER, 2017) wijst erop dat - wil Nederland een inclusieve, productieve en economisch sterke samenleving zijn - het nodig is om mbo-studenten voor te bereiden op de veranderende arbeidsmarkt en samenleving. Het vraagt om werknemers die wendbaar zijn; werknemers die samenwerken, flexibel zijn, inspelen op innovaties en bijdragen aan de samenleving (Coenders, 2016). Daarvoor dienen werknemers zich een leven lang te blijven ontwikkelen. Alleen het leren van beroepskennis, -vaardigheden en -houding is in het mbo daarom niet voldoende. Mbo-studenten dienen ook algemene vaardigheden, zoals taal- en rekenvaardigheden, werknemers- en ondernemersvaardigheden, sociaal-communicatieve vaardigheden en de vaardigheid voor een leven lang ontwikkelen te leren (SER, 2017).

Smulders, Hoeve, & Van der Meer (2013) pleiten voor *co-makership* als oplossingsrichting in het beroepsonderwijs om te innoveren en aan te kunnen blijven sluiten bij de ontwikkelingen in de arbeidsmarkt. *Co-makership* is een vergaande vorm van een langdurige en intensieve samenwerking tussen school en bedrijf of instelling gebaseerd op een wederzijds zakelijk vertrouwen (Smulders, e.a., 2013).

Een voorbeeld van een innovatie in het mbo die in *co-makership* tussen onderwijs en instelling tot stand is gekomen, is het '*living lab*' van MBO Rijnland. Met ondersteuning van het Centrum voor Innovatief Vakmanschap Smart Technology, werken MBO Rijnland en het Groene Hart Ziekenhuis (GHZ) in het *living lab* samen om onderwijs te ontwikkelen dat opleidt tot creatieve, deskundige vakmensen met actuele vakkennis. Studenten van de opleidingen Gezondheidszorg, ICT en Smart Technology werken in opdracht van GHZ aan vraagstukken vanuit de praktijk. Zij onderzoeken hoe *apps*, *virtual reality* en *sensortechnology* kunnen bijdragen aan betere zorg. Studenten zoeken bijvoorbeeld naar een antwoord op de vraag hoe technologische hulpmiddelen ondersteuning kunnen bieden bij het sneller signaleren dat ouderen gevallen zijn, tijdens de nacht op de afdeling Geriatrie. Leertaken worden

ontworpen rondom de hele beroepstaak en in een betekenisvolle context uitgevoerd. Studenten doen onder meer een behoeftepeiling bij cliënten, of testen hun ontwerp bij een cliënt. De leertaken zijn authentiek, integratief en gericht op *transfer* (Van Merriënboer, J., Clark, R., & de Croock, M., 2002). De student neemt het initiatief in het leerproces en de docent begeleidt en stuurt bij waar nodig. De docent biedt *just-in-time* informatie aan ter ondersteuning van de opdrachten die de student uitvoert. Als de student de situatie beter beheerst, is minder sturing van de docent nodig.

Docenten betrokken bij het *living lab* van MBO Rijnland, geven aan dat studenten leerervaringen opdoen die aansluiten bij de eisen die de veranderende samenleving/arbeidsmarkt stelt aan werknemers. Zo leren studenten om te gaan met nieuwe, onvoorspelbare en veranderende situaties. Ze leren samen met anderen oplossingen te vinden over de grenzen van hun eigen vakgebied heen. Studenten van de opleiding Smart technology leren bijvoorbeeld van studenten van de opleiding Zorg, welke zorg ouderen nodig hebben. Op basis van deze kennis bepalen de studenten Smart Technology welke sensoren geschikt zijn. Omgekeerd ontdekken studenten Zorg welke mogelijkheden techniek biedt ter ondersteuning van de door hen geleverde zorg. Door in gesprek te gaan met mensen van andere disciplines leren studenten over muurtjes heen kijken, de juiste vragen te stellen en anderen te begrijpen en rekening te houden met de mores van verschillende disciplines.

In het *living lab* leren studenten ook de actualiteit en de realiteit van de beroepscontext kennen. Bij het bedenken en uitvoeren van oplossingen, komen ze praktische problemen tegen (zoals een bestelling die te laat bezorgd werd waardoor de tijdsdruk om het eindproduct te realiseren toenam). Ze leren om hiermee rekening te houden en om te gaan met de frustraties die dat met zich meebrengt.

Uiteindelijk resultaat is dat studenten tot een prototype komen, waarop de instelling en de gebruiker verder kunnen bouwen. Studenten hebben bijvoorbeeld voor de ouderen die mogelijk kunnen vallen, een polsbandje ontwikkeld om te registreren of iemand gevallen is. Doel is dat studenten tot een product komen, waarmee zowel de instelling als de gebruiker tevreden is.

Het *living lab* laat zien hoe een mbo-school en een zorginstelling intensief samenwerken aan innovatieve vormen van leren. In deze innovatieve vorm van onderwijs is sprake van gedifferentieerd en adaptief leren. Gedifferentieerd wil zeggen dat het leerproces wordt ingevuld afhankelijk van de leerlocatie (school of werkpraktijk en welke werkpraktijk dan) en het beroep waarvoor opgeleid wordt (Schaap e.a., 2012). Adaptief beroepsopleiding is ondersteunend, gevarieerd, tegemoetkomend aan wensen en behoeften van studenten en de beroepspraktijk, en tegelijkertijd uitdagend en prikkelend, reikend naar de zone van naaste ontwikkeling zowel op individueel als op collectief niveau (de Bruijn, 2006).

Dergelijke onderwijsveranderingen vragen een andere rol en bijdrage van de mbo-docenten die lesgeven. Lerarenopleidingen hebben de opdracht om toekomstige mbo-docenten voor het beroepsopleiding voldoende uit te rusten voor de samenwerking met de beroepspraktijk en voor het ontwikkelen en begeleiden van dit soort innovatieve vormen van beroepsopleiding. Belangrijk is bijvoorbeeld dat mbo-docenten en professionals uit de beroepspraktijk

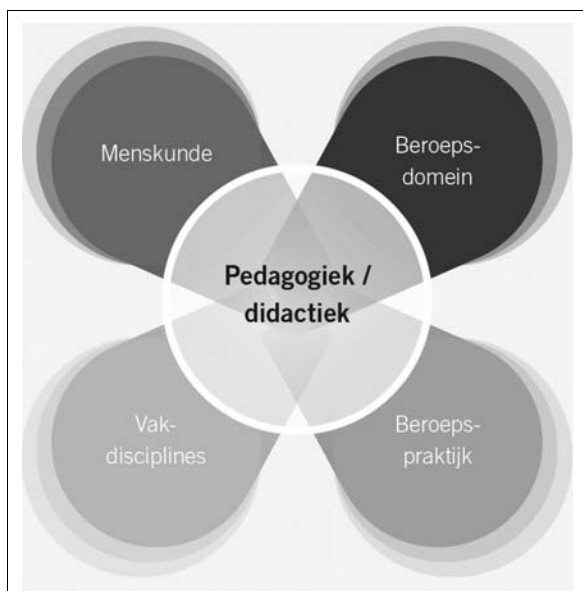
**Door samen te werken met mensen van andere disciplines leren studenten over muurtjes heen te kijken.**

elkaars taal spreken en elkaar goed begrijpen. Welke expertise heeft een mbo-docent hiervoor nodig en welke rollen moet deze kunnen vervullen? In de volgende paragraaf lichten we dat toe aan de hand van het bloemblad model van Aalsma, Van den Berg en De Bruijn (2014).

## Docent in het mbo

### Expertises docent mbo

Om onderwijs in het mbo te ontwerpen en te organiseren en het leerproces te begeleiden, heeft een mbo-docent volgens Aalsma, Van den Berg en De Bruijn (2014) expertise nodig in vijf gebieden. Dit is uitgewerkt in onderstaand bloembladmodel (Figuur 1). Dit model biedt



Figuur 1. Bloembladmodel met vijf expertisegebieden van een docent in het mbo (Aalsma et al, 2014).

een omschrijving van wat mbo-docenten nodig hebben voor het mbo van nu, maar ook voor het mbo van de toekomst. Het helpt lerarenopleiders om zicht te krijgen op wat de expertises zijn die een mbo-docent nodig heeft om goed beroepsonderwijs te kunnen verzorgen.

In het hart van het bloemblad staat de pedagogische-didactische expertise van de mbo-docent. Dit is de expertise die nodig is om het leerproces van studenten vorm te geven, te organiseren en te begeleiden en is de kern van het docentschap. Daarnaast moet de

docent over contextuele kennis van het beroep beschikken om kennis voor de student betekenis te geven, weergegeven in vier expertisegebieden:

- ▶ **Beroepspraktijk:** de kennis en vaardigheden die nodig zijn om uitvoering te geven aan het praktische handelen in het beroep. Voor verpleegkunde is dat bijvoorbeeld het toedienen van een injectie of het berekenen van de juiste dosis medicijnen voor een patiënt.
- ▶ **Beroepsdomein:** de kennis en het inzicht in de begrippen en concepten die ten grondslag liggen aan de uitoefening van het beroep. Zo is de olie in de autotechniek een andere dan de olie die een schoonheidsspecialist gebruikt.
- ▶ **Vakdiscipline:** de kennis, regels en principes die ten grondslag liggen aan een bepaald vak of vakgebied. Bijvoorbeeld kennis over chemie of van de Nederlandse taal.
- ▶ **Menskunde:** de kennis en het inzicht in de ontwikkelingsprocessen van studenten in

de persoons- en beroepsvorming, waaronder de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van een student, de werkhouding, het invulling geven aan de loopbaan of het opbouwen van een netwerk.

## Teams

Het is vrijwel onmogelijk om als mbo-docent volledig over al deze expertises te beschikken (Nieuwenhuis, 2013; Aalsma, e.a., 2014; Brouwer & Van Kan, 2014). Daarom werken docenten in het mbo samen in teams, zoals is vastgelegd in het professioneel statuut mbo (MBO Raad, 2009), om gezamenlijk opleidingen te verzorgen. Ieder lid heeft een zijn eigen specialiteit, kracht en ervaring in één of meerdere expertisegerieden. De pedagogisch-didactische expertise vormt voor alle mbo-docenten de basis voor het gezamenlijk opleiden van de studenten. Een zij-instromer (eerst werkzaam in de beroepspraktijk, nu werkzaam als mbo-docent) brengt expertise uit de beroepspraktijk mee, terwijl een tweedegraads opgeleide mbo-docent een degelijke theoretische basis heeft. Mbo-docenten van algemeen vormende vakken zijn experts in vakdisciplines zoals taal en rekenen. Met de juiste teamsamenstelling en taakverdeling kunnen mbo-docenten in teamverband een hele mbo-opleiding vormgeven, organiseren en begeleiden waarin alle taken en alle expertisegerieden goed vertegenwoordigd zijn. Hiervoor heeft een mbo-docent vaardigheden in samenwerken nodig.

## Verschuiving in taken

Mbo-docenten betrokken bij experimenten zoals het *living lab*, geven aan een verschuiving op te merken in de taken die ze uitvoeren. Dat vraagt om aanpassingen in houdingen, kennis en vaardigheden. Zo moeten docenten flexibeler en oplossingsgerichter zijn dan voorheen en minder vasthouden aan hun eigen programma of de kwalificatiedossiers. Daarnaast hebben mbo-docenten meer dan voorheen een coachende rol (voor zowel de studenten als voor de vakdocenten) en zijn zij meer begeleider en bewaker van het (leer)proces dan dat zij het leerproces bepalen. Daarnaast wordt van mbo-docenten verwacht intensiever dan in de huidige beroepspraktijkvorming contact te onderhouden met het werkveld om tot goede afspraken te komen voor de verdergaande samenwerking. De Bruijn (2006) beschrijft deze nieuwe routines die docenten moeten ontwikkelen als het aanleren van een coachende en diagnostiserende rol, het ontwerpen van onderwijs en samenwerken met andere opleiders. Hoe leer je mbo docenten dit?

Het  
'living lab' vraagt  
om versterking van  
routines als coachen,  
diagnosticeren,  
ontwerpen, samen-  
werken.

## Samen opleiden voor het mbo

### Leren op school en leren in de praktijk

Hierboven hebben we de context van het mbo geschetst, beschreven over welke expertise een mbo-docent moet beschikken en welke andere taken deze heeft in innovatieve onderwijspraktijken. De lerarenopleiding heeft de taak om docenten-in-opleiding daarop voor te bereiden en daarvoor te kwalificeren. Om hier vorm aan te geven, hebben zich de afgelopen jaren meerdere initiatieven ontplooid, zoals een afstudeerrichting (of uitstroomprofiel) beroeps-

onderwijs, het kennispunt opleiden in de school mbo van de MBO Raad, de educatieve master expertdocent beroepsonderwijs en samenwerkingsverbanden en opleidingsscholen in het mbo om samen op te leiden. Lerarenopleidingen en mbo-scholen werken in deze samenwerkingsverbanden en opleidingsscholen samen en geven hierin vorm aan Samen Opleiden. Samen Opleiden betekent in samenwerking werken aan een goede begeleiding van studenten, een goede verbinding tussen theorie en praktijk en aan vernieuwing van het curriculum van de lerarenopleiding. Samen Opleiden, waarbij mbo-instellingen en lerarenopleidingen de handen ineen slaan om docenten op te leiden en daarmee docenten beter voor te bereiden op de praktijk van het mbo, klinkt als een uitstekend plan. Maar in de praktijk blijkt dat Samen Opleiden en samenwerken niet zo gemakkelijk is (Helms-Lorenz, Van de Grift, Canrinus, Maulana & Van Veen, 2018). Een samenwerkingsverband vormen is een eerste stap, maar om vervolgens te komen tot opleiden waarin de samenwerking ten volle wordt benut, is meer werk nodig. We gebruiken het theoretische perspectief van 'grenzen' en *boundary crossing* om meer inzicht te krijgen in hoe dat komt en wat nodig is om het opleiden in samenwerking optimaal vorm te laten krijgen.

### Grenzen oversteken

Binnen Samen Opleiden is sprake van het verbinden van de onderwijs- en beroepspraktijk, waarbij lerarenopleiders en de mbo-docenten zich in elkaars werelden begeven. 'Grensgangers' - docenten-in-opleiding, mbo-docenten, schoolopleiders en lerarenopleiders - ervaren de grenzen tussen lerarenopleiding (hbo) en praktijk (mbo) vaak als problematisch. Door sociale en culturele verschillen tussen beide partijen, kunnen er knelpunten of onderbrekingen in het leren of werken ervaren worden. In de literatuur wordt dit aangeduid als discontinuïteit en dat levert een grens op (Akkerman & Bakker, 2011). Knelpunten tijdens het samenwerken over de grenzen van de eigen praktijk heen, kunnen zowel binnen een persoon (intrapersoonlijk), tussen personen (interpersoonlijk) als tussen afdelingen of organisaties (institutioneel) worden ervaren. Op persoonlijk niveau gaat het om verschillen die iemand ervaart tussen bijvoorbeeld de verschillende contexten (de lerarenopleiding, waar een docent-in-opleiding vooral student is en de opleidingsschool, waar de docent-in-opleiding een mbo-docentrol heeft) of tussen personen met verschillende opvattingen vanuit hun eigen context (leertaken worden door personen van de lerarenopleiding anders geïnterpreteerd of beoordeeld dan door personen uit de praktijk). Op institutioneel niveau gaat het om verschillen in de cultuur van twee organisaties, sectoren of afdelingen (bijvoorbeeld een andere manier van werken of aansturen) (Akkerman & Bruining, 2016).

Door de verschillen als kansen te zien, hebben grenspraktijken veel leerpotentieel.

Grensgangers van lerarenopleidingen en mbo-instellingen kunnen leren van elkaar, door over de grenzen van de eigen organisaties samen te werken. Ze kunnen zo rolmodel zijn voor de manier waarop mbo-docenten op hun beurt de eigen mbo-studenten over de grenzen van school en de beroepspraktijk opleiden. Deze zogenoemde grenspraktijken van Samen Opleiden hebben veel leerpotentieel: door positief naar grenspraktijken te kijken en de verschillen juist te beschouwen vanuit de kansen die ze meebrengen (Akkerman & Bakker, 2011). Grensgangers gaan op zoek naar manieren om samen

te werken en worden daarbij gevoed met ideeën van over de grens. Dit kan stagnatie bij het oversteken van de grens tegengaan en/of voorkomt dat men blijft hangen in eigen routines die in de andere praktijk niet meer van toepassing zijn (Akkerman & Bruining, 2016). Door als lerarenopleider een dag mee te lopen in het mbo, ervaart de lerarenopleider aan den lijve de verschillende rollen van de mbo-docent, het belang van leren in de werkcontext, de verschillende werkvormen en didactiek et cetera. En omgekeerd ziet een mbo-docent die meedraait bij de lerarenopleiding, bijvoorbeeld hoe het is om de student te beoordelen vanuit de bekwaamheidseisen voor de leraar.

### **Leerpotentieel optimaliseren**

In de theorie van *boundary crossing* worden vier leermechanismen onderkend om het leerpotentieel optimaal te benutten: identificatie, coördinatie, perspectiefwisseling (reflectie) en transformatie (Akkerman & Bakker, 2011). Bij 'identificatie' ontstaat er een hernieuwd inzicht in hoe verschillende praktijken of rollen zich van elkaar onderscheiden of elkaar aanvullen. Bij Samen Opleiden betekent dit dat lerarenopleidingen en mbo-instellingen de eigen toegevoegde waarde ten opzichte van elkaar (h)erkennen. Bij 'coördinatie' worden er procedures of werkprocessen ingezet om effectievere samenwerking mogelijk te maken. Er moet worden gestreefd naar een optimale afstemming. Binnen Samen Opleiden betekent dat het maken van passende inhoudelijke en organisatorische afspraken, bijvoorbeeld over de planning van onderwijs, de leertaken die docenten-in-opleiding moeten uitvoeren en de manier van beoordelen. Bij 'perspectiefwisseling' gaan de samenwerking en afstemming verder. Betrokkenen van lerarenopleidingen en mbo-instellingen kunnen zich inleven en verplaatsen in elkaars perspectief, waardoor ze elkaar beter begrijpen. Betrokkenen worden zich bewust van hun eigen perspectief en verhelderen dat perspectief voor de ander. Ze wisselen perspectieven uit, leren elkaars perspectieven waarderen en leren uiteindelijk om de eigen praktijk door de ogen van de ander te bekijken. *Boundary crossing* tot slot kan leiden tot 'transformatie'. In dat geval leidt samenwerken over de grenzen van de eigen praktijk heen tot duurzame verandering in de bestaande praktijken, wat kan resulteren in nieuwe tussenpraktijken of hybride praktijken zoals het *living lab* van MBO Rijnland. Als grensganger wordt je als het ware iemand anders of iemand die opereert vanuit een nieuwe praktijk. Bij Samen Opleiden werken samenwerkingsverbanden toe naar duurzame verandering van bestaande praktijken. In de tussenpraktijk die ontstaat is er sprake van onder andere nieuwe rollen en werkwijzen, nieuwe cultuur en nieuwe taal.

### **Conclusie**

Het mbo is beroepsgericht, divers en bereidt voor op een toekomst die onderhevig is aan veranderingen. Mbo-docenten hebben daarvoor expertise in verschillende gebieden nodig, werken daarvoor samen in teams en zien hun rol verschuiven naar het bieden van een meer flexibel onderwijsprogramma, naar meer coaching en minder sturende begeleiding en naar een meer nauwere samenwerking met de beroepspraktijk. Om hier als lerarenopleiding goed op te kunnen voorbereiden is geen pasklaar antwoord voorhanden. Wat wel nodig is, is het oversteken van grenzen tussen lerarenopleiding, mbo en beroepspraktijken. Het model van '*boundary crossing*' (Akkerman & Bakker, 2011) kan daarbij worden gebruikt om inzicht te krijgen in hoe de

samenwerking tussen lerarenopleidingen en mbo-scholen beter kan, zodat docenten voorbereid zijn om te functioneren in een toekomstbestendig mbo. Concrete aanwijzingen uit deze theorie zijn de volgende punten:

- ▶ *Leer jezelf en de ander goed kennen*, zowel op persoonlijk, interpersoonlijk en als op institutioneel niveau. Ken je eigen expertise en kijk hoe je vanuit die expertise de ander kunt versterken. Als mbo-school ben je meester in het kennen van de beroepspraktijk en het opleiden van mbo-studenten daarvoor. Als lerarenopleiding ben je meester in het begeleiden van onderwijsteams bij het opleiden van mbo-docenten.
- ▶ *Raak betrokken*, word actief in de samenwerking. Door eigen ervaring gaat het meer leven.
- ▶ *Leef je in de ander in*, leer te kijken vanuit een ander perspectief. Erken dat de praktijk van de ander anders is en dat dat betekent dat de ander op een andere manier naar de realiteit kijkt. Probeer je daarin te verplaatsen. Dit levert begrip op.
- ▶ *Creëer samen*. Overstijg je eigen praktijk en creëer samen een nieuwe praktijk. Met behulp van de hiervoor genoemde manier van kijken, is het mogelijk een praktijk te creëren waarin de behoeften van beide partijen bevredigd worden en de meerwaarde van de grenspraktijken wordt benut.

## Referenties

- Aalsma, E. (2017). Kennisbasis Lerarenopleiding. *Katern 3: Inhoud en Vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Breda: VELON
- Aalsma, E., Van den Berg, J., & De Bruijn, E. (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap. Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroeps- onderwijs.
- Aalsma, E., Van Kan, C., De Bruijn, E., & Van den Berg, J. (2013). *Addendum generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen: Focus op beroepsgericht onderwijs*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Brouwer, P., & Van Kan, C. (2014). *Praktijkperspectief op de rolverdeling in teams in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroeps- onderwijs
- Coenders, M. (2016). *Behendigheids in Leren. Ruimte, Richting en Ritme (Oratie)*. Leeuwarden: NHL Hogeschool.
- De Bruijn, E. (2006). *Adaptief beroeps- onderwijs. Leren en opleiden in transitie (Oratie)*. Utrecht/ 's-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP Expertisecentrum.
- De Bruijn, E. (2009). *De docent beroeps- onderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden In Hogeschool Utrecht. De identiteit van de HBO-professional*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- De Bruijn, E., Billett, S., & Onstenk, J. (2017). *Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System? Reforms Enacted (1st ed)*. 20(18), 119-136.
- Groenenberg, R., & Hermanussen, J. (2012). *Docent in mbo-niveau 1 of 2, een vak apart*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroeps- onderwijs.
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., Canrinus, E., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). Evaluation of the behavioral and affective outcomes of novice teachers working in professional development schools versus non-professional development schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 8-20.
- Koolmees, W., & Van Engelshoven, I. (2018). *Leven lang ontwikkelen (kamerbrief)*. Geraadpleegd van file:///C:/Users/mbussel/ Downloads/kamerbrief-leven-lang- ontwikkelen.pdf



- MBO Raad (2015). *Het kwalificatiedossier van de docent mbo*. Woerden: MBO Raad. Geraadpleegd van [https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/kwalificatiedossier\\_docent\\_mbo\\_def.pdf](https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/kwalificatiedossier_docent_mbo_def.pdf)
- MBO Raad (2017). Infographic mbo in Nederland. Geraadpleegd van <https://www.mboraad.nl/infographic-mbo-nederland>
- MBO Raad (2009). Professioneel statuut mbo. Geraadpleegd van [https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/ovk\\_professioneel\\_statuut\\_def\\_ongetekend\\_11-06-2009.pdf](https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/ovk_professioneel_statuut_def_ongetekend_11-06-2009.pdf)
- Nieuwenhuis, L. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs* (oratie). Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Onstenk & Van Veldhuizen (2017). *Leren van werken in de school. Kennisbasis lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school opleiden*. Breda: VELON.
- Schaap, H., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2012). Students' Learning Processes during School-Based Learning and Workplace Learning in Vocational Education: A Review. *Vocations and Learning* 5(2), 99-117.
- SER (2017). *Toekomstgericht beroepsonderwijs. Deel 2 Voorstellen voor een sterk en innovatief beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- Smulders, H., Hoeve, A., & Van der Meer, M. (2013). *Krachten bundelen: over co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven. Duurzame vormen van samenwerking onderwijs-bedrijfsleven*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Merriënboer, J.J.G., Clark, R.E., & De Croock, M.B.M. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 39-61.

