

# Visies & verhalen van fantastische vakidioten

Een verkennend onderzoek naar hoe hybride docenten in het technisch onderwijs professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak ervaren

Student: N. Wassenaar (S2393271)

Begeleider: J. van der Linden/C.J. Poppinga

Opmerking begeleider: Bijlage 1 en 2 ontbreken

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelor werkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juli 2021

## *Inhoudsopgave*

Abstract:	p.3
Inleiding:	p.4
Theoretisch kader:	p.7
Methode:	p.13
Resultaten:	p.15
Conclusie:	p.21
Discussie:	p.22
Literatuur:	P.24
Bijlages:	P.25

## *Abstract*

In finding solutions for teacher shortages in Dutch technical education, policy makers are considering a more widespread use of hybrid teachers. Although the use of hybrid teachers in education is beneficial in some respects, concerns are being raised about the pedagogical and didactical competencies of hybrid teachers. Professional development plays a crucial role in developing these competencies. However, no previous research concerning the professional development of hybrid teachers exists. Therefore, this study aims to answer the following question: *How do hybrid teachers in technical education experience their professional development in pedagogical and didactical competencies?*

First, a literature study was conducted to explore factors that could be of influence on the professional development of hybrid teachers. Secondly, in a qualitative study the experiences of six hybrid teachers in technical education were collected using semi-structured interviews. The interviews were transcribed, open coded and common themes were distilled to provide an answer to the research question.

Results showed that all interviewed hybrid teachers participated in professional development activities. Furthermore, all hybrid teachers valued professional development in pedagogical and didactical competencies because this allowed them to help their students in a better way, made teaching easier and more fun. It also allowed them to keep up with new developments in the field. Hybrid teachers experienced some difficulties regarding their professional development. Reported difficulties were a lack of time, a lack of relatedness in school environment and a lack of professional development activities that are related to the specific context of technical education. Towards improving their professional development, hybrid teachers suggested that school managements could be more facilitating towards teacher peer learning.

Finally some results and the quality of this research were discussed.

## *Inleiding*

Voor de mensen die in blinde paniek ontsteken wanneer het wilt-u-alstubielt-uw-ruitenwisservloeistof-bijvullen-lampje in hun auto gaat branden, of de mensen voor wie het aansluiten van een nieuwe hanglamp boven de eetkamertafel ongeveer even gemakkelijk is als het oplossen van een 11-sterren sudoku, moet het een buitengewoon geruststellende gedachte zijn dat er in Nederland technische mensen worden opgeleid die voor deze problemen, en technische uitdagingen van delictere aard, hun hand niet omdraaien. Technische opleidingen kampen echter met een groeiend probleem: lerarentekorten. Volgens de onderwijsinspectie zal het lerarentekort de komende jaren toenemen als gevolg van de uitstroom van oudere leraren, een verminderde instroom van nieuwe leraren, de verminderde populariteit van lerarenopleidingen en het relatief grote aandeel leraren dat het beroep binnen 5 jaar na het afstuderen verlaat (Onderwijsinspectie, z.d.). De ramingen van het Ministerie van OCW (2020) voorspellen dat het technisch onderwijs een van de onderwijssectoren is waar het lerarentekort de komende 10 jaar het grootst zal zijn. Zowel het voortgezet onderwijs als technische vakken op het mbo zullen met structurele tekorten kampen. Deze tekorten drukken volgens de Onderwijsinspectie (2019) op de kwaliteit van het onderwijs en berokkenen daarmee schade aan de samenleving als geheel.

Om ervoor te zorgen dat mensen in de toekomst niet in het donker aan de eetkamertafel hoeven te dineren, is het dus van belang om de kwaliteit van het technisch onderwijs te waarborgen en na te denken over manieren waarop het lerarentekort teruggedrongen kan worden. In het technisch onderwijs wordt recentelijk gekeken of stimulering van het inzetten van hybride docenten hierin een rol kan spelen. Een hybride docent is iemand die het docentschap combineert met een baan buiten het onderwijs. In 2020 telde Nederland zo'n 14.800 hybride docenten, waarvan zo'n 650 in het technisch onderwijs werkzaam waren. Deze docenten werken gemiddeld 2,5 dag in het onderwijs en 2,5 dag buiten het onderwijs (Van der Velden & Bilkes, 2020).

Het Techniepact heeft kwalitatief onderzoek laten uitvoeren naar de meerwaarde, wenselijkheid en werkbaarheid van hybride docenten in het technisch beroepsonderwijs (Dorenbosch, 2020). De onderwijsvertegenwoordigers die in dit onderzoek zijn geïnterviewd, stonden positief tegenover het inzetten van meer hybride docenten. Naast het feit dat onderwijsinstellingen hierdoor over meer leraren kunnen beschikken, gaven de geïnterviewde onderwijsvertegenwoordigers aan dat hybride docenten ook om andere redenen van meerwaarde zijn in het onderwijs. Zo beschikken ze over veel vakinhoudelijke kennis die

altijd up-to-date blijft doordat ze in het bedrijfsleven werkzaam zijn en zo gedwongen worden mee te gaan met de nieuwe ontwikkelingen. Daarnaast verschaffen hybride docenten een realistisch beroepsbeeld en nemen ze een netwerk mee waar zowel leerlingen als onderwijsinstellingen van kunnen profiteren. Bovendien nemen leerlingen hybride docenten serieus, omdat ze daadwerkelijk weten hoe het er in de praktijk aan toegaat (Dorenbosch, 2020).

Naast deze voordelen worden ook nadelen benoemd bij het inzetten van hybride docenten. Doordat sommige hybride docenten onbevoegd voor de klas staan, of slechts een kortdurende pedagogisch-didactische opleiding hebben gevolgd, zijn er zorgen over de pedagogisch-didactische bekwaamheid van deze docenten (Dorenbosch, 2020). Leraren stoppen echter niet met leren wanneer ze klaar zijn met hun opleiding en voor de klas staan. Leraren kunnen door middel van professionalisering gedurende hun werkzame leven grote stappen zetten in hun pedagogisch-didactische bekwaamheid (Maandag, Helms-Lorenz, Lugthart, Verkade & Van Veen, 2017). Het is dus van belang om naast de opleiding van hybride docenten, ook te kijken naar hun professionele ontwikkeling. Tot nu toe is er echter geen onderzoek gedaan dat zich hierop richt.

Voor beleidsmakers in het technisch onderwijs die overwegen om (meer) hybride docenten in te zetten, is het van belang een zo volledig mogelijk beeld te verkrijgen van de bijdrage die hybride docenten kunnen leveren aan het onderwijs. Dit onderzoek speelt in op deze vraag door te verkennen hoe docenten in het technisch onderwijs hun professionele ontwikkeling op pedagogisch-didactisch vlak ervaren. Door de ervaringen van hybride docenten in kaart te brengen, beoogt dit onderzoek niet alleen een beeld te schetsen van wat hybride docenten ondernemen om zich te professionaliseren, maar ook welk belang ze hieraan hechten, waar ze tegenaan lopen en of ze mogelijkheden tot verbetering zien ten aanzien van professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak. Hiermee hoopt dit onderzoek een bijdrage te kunnen leveren aan de kennis omtrent of en hoe de professionalisering van hybride docenten op pedagogisch-didactisch vlak beter ondersteund zou kunnen worden.

In het vervolg wordt in het theoretisch kader beschreven waarom er in het afgelopen decennium in toenemende mate belang is gehecht aan professionalisering van leraren in het onderwijs. Vervolgens wordt de Self Determination Theory (Ryan & Deci, 2017) geïntroduceerd, waarin wordt beargumenteerd hoe motivatie en psychologische basisbehoeften als autonomie, competentiegevoel en verbondenheid van invloed kunnen zijn op de professionalisering leraren. Tot slot wordt met behulp van theorie over Boundary Crossing (Bakker & Akkerman, 2016) een context geschetst van de praktijken waarin hybride

docenten in het technisch onderwijs zich begeven, hoe zij grenzen tussen deze praktijken kunnen ervaren en hoe het verkennen van deze grenzen leerzaam kan zijn.

*Professionalisering*

De aandacht voor professionalisering van leraren is de afgelopen jaren fors toegenomen. Het inzicht dat maatschappelijke en technologische veranderingen elkaar steeds sneller opvolgen is hier een oorzaak van. Het onderwijs staat daarmee voor een uitdaging. Omdat het onderwijs de verantwoordelijkheid draagt om leerlingen voor te bereiden op een leven in een veranderende wereld, zal het onderwijs deze veranderingen moeten volgen en hierop moeten anticiperen. De Europese Unie acht daarom creativiteit, innovatie en continu blijven leren van essentieel belang in het onderwijs (Caena, 2011). In het verlengde hiervan is de professionalisering van leraren van groot belang. Leraren worden geacht te blijven leren en adaptief te zijn. Het volstaat niet langer enkel een ‘routinematig expert’ te zijn (Verloop & Kessels, 2006). De noodzaak voor het onderwijs om mee te gaan met maatschappelijke en technologische ontwikkelingen maakt de toegevoegde waarde van hybride docenten in het technisch onderwijs evident. Doordat zij actief zijn in het bedrijfsleven, blijven ze op de hoogte van innovaties in het werkveld en deze kennis dragen ze vervolgens over in de scholen waar ze werkzaam zijn (Dorenbosch, 2020).

Er is nog een reden waarom de aandacht voor professionalisering van leraren is toegenomen. Doordat veel oudere leraren binnen afzienbare tijd met pensioen zullen gaan, stroomt veel onderwijservaring uit scholen. Onderzoek heeft aangetoond dat er een positief verband bestaat tussen onderwijservaring en onderwijskwaliteit, met name op pedagogisch-didactisch vlak (Podolski, Kini & Darling-Hammond, 2019). Door de uitstroom van ervaren docenten komt de onderwijskwaliteit in Nederland dus onder druk te staan. Hoewel het tijd kost om de onderwijskwaliteit van beginnende leraren te verbeteren, kan dit versneld worden door meer aandacht te besteden aan hun professionele ontwikkeling (Helms-Lorenz, Van de Grift & Maulana, 2015). In Nederlands onderwijsbeleid wordt professionalisering van leraren daarom gezien als een belangrijk middel om de onderwijskwaliteit in Nederland op een gewenst pijl te houden (Rijksoverheid, z.d.). Kennis over hoe de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd kan worden is daarmee van grote waarde.

### *Self Determination Theory*

Een theorie die handvatten biedt voor het begrijpen en stimuleren van de professionele ontwikkeling van leraren is de Self Determination Theory (SDT). Dit is een macro-theorie die betrekking heeft op menselijk gedrag en menselijke ontwikkeling (Ryan & Deci, 2017). Motivatie speelt volgens deze theorie een grote rol in het leren en gedrag van mensen. Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen twee hoofdtypen motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Mensen die activiteiten ondernemen vanuit interesse en omdat ze er spontane voldoening uit halen zijn intrinsiek gemotiveerd. In de context van professionalisering van leraren betekent dit bijvoorbeeld dat een leraar een boek over pedagogiek leest omdat hij dit leuk en interessant vindt. Bij extrinsieke motivatie vinden mensen een activiteit niet leuk of interessant, maar worden ze door andere redenen gedreven om een activiteit te ondernemen. Ryan en Deci (2017) onderscheiden vier subtypen externe motivatie, waarbij externe controle op gedrag in toenemende mate geïnternaliseerd is en het gevoel van autonomie steeds groter wordt. Het eerste subtype is externe regulatie. Hierbij wordt gedrag gedreven door extern opgelegde beloningen of straffen. Zo zou een leraar een boek over pedagogiek kunnen lezen omdat hij hiervoor een bonus krijgt van zijn werkgever. Geïntrojecteerde regulatie wordt gedreven door een interne beloning van zelfvertrouwen en het vermijden van angst, schaamte en schuldgevoel. Dit kan voorkomen wanneer een leraar bang is om buitengesloten te worden als hij het boek over pedagogiek niet leest en denkt dat collega's hem 'waardig' vinden als hij het boek wel leest. Bij deze twee subtypen is sprake van gecontroleerde motivatie. Bij geïdentificeerde regulatie erkennen mensen de waarde van een activiteit. Leraren kunnen bijvoorbeeld een boek over pedagogiek lezen omdat ze weten dat ze hiermee hun leerlingen beter kunnen ondersteunen. Bij geïntegreerde regulatie erkennen mensen niet alleen de waarde van een activiteit, maar zien ze deze activiteit als onderdeel van wie ze zijn. Zo kan een leraar een boek over pedagogiek lezen, omdat het blijven leren over pedagogiek volgens hem onderdeel is van het leraarschap. De laatste twee subtypen van extrinsieke motivatie hebben gemeen met intrinsieke motivatie dat mensen zich autonoom voelen bij het uitoefenen van een bepaalde activiteit.

Leraren kunnen dus op verschillende manieren gemotiveerd zijn om zich bezig te houden met professionalisering. In onderzoek zijn aanwijzingen gevonden dat het type motivatie van invloed is op de prestaties die mensen behalen op de activiteit die ze uitvoeren. In het onderwijs lijken mensen die externe regulatie of geïntrojecteerde regulatie ervaren op de lange termijn slechte leerprestaties te behalen (Ryan & Weinstein, 2009). Het ervaren van controle op gedrag lijkt hier een oorzaak van te zijn. Hierdoor vermindert de motivatie om te



leren en zal naar de kortste route worden gezocht om te voldoen aan een standaard die wordt opgelegd. Bovendien gaat het ervaren van controle gepaard met gevoelens van verveling, vervreemding en angst waardoor mensen interesse verliezen (Niemic & Ryan, 2009).

Daarentegen heeft intrinsiek gemotiveerd leren tot gevolg dat mensen betere leerprestaties behalen, meer betrokken zijn bij hun studie of werk en een hogere mate van welzijn ervaren (Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020).

Wanneer op beleidsniveau de wens bestaat om de professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen, is het volgens de SDT dus contraproductief om professionalisering af te dwingen door middel van externe controle. Volgens Ryan en Deci (2017) zijn mensen van nature nieuwsgierig, geïnteresseerd en bezitten ze een aangeboren verlangen om te leren. Om professionalisering van leraren te bevorderen is het volgens hen effectiever om deze natuurlijke hulpbronnen te voeden en te ondersteunen, zodat leraren zich intrinsiek gemotiveerd bezighouden met hun eigen professionele ontwikkeling.

Ryan en Deci (2017) onderscheiden drie psychologische basisbehoeften die leiden tot intrinsiek gemotiveerd leren. Ten eerste hebben mensen behoefte aan autonomie. Ze moeten psychologische vrijheid ervaren en hun eigen acties kunnen initiëren wanneer ze bezig zijn met leren. Ten tweede hebben mensen behoefte aan competentiegevoel. Wanneer mensen leren, moeten ze het gevoel hebben dat ze effectief bezig zijn en het vertrouwen hebben dat ze de gewenste resultaten kunnen behalen. Tenslotte hebben mensen behoefte aan verbondenheid. Dit wil zeggen dat mensen het gevoel moeten hebben dat ze op hun plek zijn en dat ze ondersteund worden door mensen in hun omgeving als ze aan het leren zijn. Vanuit dit raamwerk van de SDT zou professionalisering van leraren dus optimaal gestimuleerd kunnen worden door een omgeving te structureren waarin de psychologische basisbehoeften voor leraren bevredigd kunnen worden.

Interessant is dat deze basisbehoeften inderdaad terug lijken te komen in kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies. Zo wijst onderzoek uit dat professionaliseringsinterventies effectiever zijn wanneer uit wordt gegaan van de leerbehoeften van de leraar en wanneer leraren zelf hun veranderingen plannen (Maandag et al., 2017). Hierin komt het belang van autonomie terug. Daarnaast lijken professionaliseringsinterventies effectiever te zijn wanneer ze aansluiten bij de ontwikkeling van leraren en rekening wordt gehouden met waar een leraar aan toe is (Desimone, 2009; Maandag et al., 2017). Hierin komt het belang van competentiegevoel terug, omdat uit wordt gegaan van wat de leraar al kan en hierop voort wordt gebouwd. Tenslotte lijkt het belang van

verbondenheid terug te komen uit de bevinding dat professionaliseringsinterventies die zich richten op collectieve deelname effectiever zijn (Desimone, 2009; Maandag et al., 2017).

### *Boundary crossing*

De SDT beargumenteert dat het relevant is om persoonlijke factoren als motivatie en psychologische basisbehoeften in ogenschouw te nemen bij de professionalisering van hybride docenten. Met behulp van theorie over boundary crossing zal de specifieke en uitdagende context waarin hybride docenten in het technisch onderwijs werkzaam zijn beschreven worden. Deze beschrijving wordt gegeven omdat de professionalisering van hybride docenten zich afspeelt in deze context en beïnvloed kan worden door deze context.

Hybride docenten in het technisch onderwijs acteren in twee werelden: de onderwijswereld en de arbeidswereld. De Bruijn (2016) beargumenteert dat dit twee eigenstandige systemen zijn die een eigen ontwikkeling hebben doorlopen. Tussen deze systemen bestaan fricties, die ook wel worden aangeduid als aansluitingsproblematiek. Zo bestaan er kwantitatieve discrepanties. Een voorbeeld hiervan is dat opleidingen onvoldoende studenten opleiden voor de arbeidsmarkt. Ook zijn er benuttingsproblemen omdat de arbeidsmarkt een hoger niveau verwacht van afgestudeerden. Tot slot zijn er kwalitatieve discrepanties tussen wat het onderwijs doet en wat het arbeidssysteem vraagt.

Bakker en Akkerman (2016) beschouwen de onderwijswereld en de arbeidswereld als verschillende praktijken. Een praktijk wordt gedefinieerd als een systeem van handelingen die historisch zijn gegroeid om bepaalde doelen te bereiken met daarvoor ontwikkelde middelen. Daarbij gelden bepaalde regels en worden taken op een bepaalde manier verdeeld. De onderwijspraktijk en de arbeidspraktijk verschillen van elkaar in de doelen die ze hebben. Zo is het doel van de onderwijspraktijk om studenten op te leiden en van de arbeidspraktijk om winst te maken. Ook gaan mensen in beide praktijken anders met elkaar om, spreken een andere taal en werken in anders georganiseerde omgevingen waar andere normen gelden. Dit maakt dat er grenzen bestaan tussen deze praktijken. Dit zijn verschillen tussen praktijken die leiden tot problemen of uitdagingen in actie of interactie. Inspanningen die mensen leveren om continuïteit in actie of interactie tussen praktijken te waarborgen of te herstellen vallen samen onder de term *boundary crossing* (Bakker & Akkerman, 2016).

Hybride docenten moeten omgaan met verschillen tussen beide praktijken en de uitdagingen die hiermee gemoeid gaan, omdat ze in beide praktijken werkzaam zijn en omdat ze hun studenten voor moeten bereiden op de arbeidspraktijk. Deelnemen aan verschillende praktijken is een vorm van boundary crossing en mensen die dit doen worden grensgangers

genoemd (Terlouw, 2012). Grensgangers zoals hybride docenten zijn van waarde omdat ze kunnen schakelen, verbinden en zorgen voor afstemming tussen verschillende praktijken. Dit is echter geen gemakkelijke rol. Doordat de praktijken niet op elkaar aansluiten moeten ze omgaan met verschillende belangen en verantwoordelijkheden die elkaar soms bijten (Bakker & Akkerman, 2016).

### *Onderzoeksvragen*

In het theoretisch kader is beschreven waarom de aandacht voor professionalisering de afgelopen jaren is toegenomen en wat het belang is dat aan professionalisering wordt gehecht. Vervolgens is beschreven dat motivatie en het ervaren van autonomie, verbondenheid en competentie van invloed kunnen zijn op de kwaliteit van professionalisering. Tot slot is beschreven dat professionalisering van hybride docenten in het technisch onderwijs plaatsvindt in een specifieke en uitdagende context, waarin hybride docenten grenzen kunnen ervaren tussen de onderwijspraktijk en de arbeidspraktijk. Vanuit het theoretisch kader kan dus beargumenteerd worden dat hybride docenten in het technisch onderwijs uiteenlopende zaken kunnen ervaren die van invloed zijn op hun professionalisering. De hoofdvraag in dit onderzoek luidt dan ook: *hoe ervaren docenten in het technisch onderwijs hun professionele ontwikkeling op pedagogisch-didactisch vlak?*

Omdat er nog geen onderzoek is gedaan naar de professionalisering van hybride docenten is er nog niks bekend over wat hybride docenten hiertoe ondernemen. Om hier een beeld van te krijgen luidt de eerste deelvraag: *wat ondernemen hybride docenten in het technisch onderwijs ten aanzien van hun professionele ontwikkeling op pedagogisch-didactisch vlak?*

Zoals eerder beschreven heeft volgens de SDT de waarde die iemand hecht aan een activiteit invloed op motivatie en daarmee op de kwaliteit van de uitkomsten van die activiteit. De tweede deelvraag luidt daarom: *welk belang hechten hybride docenten in het technisch onderwijs aan hun professionele ontwikkeling op pedagogisch-didactisch vlak?*

Doordat hybride docenten in het technisch onderwijs werkzaam zijn in een uitdagende context kunnen ze tegen grenzen aanlopen. Het zou kunnen zijn dat hybride docenten ook grenzen ervaren in hun professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak. De derde deelvraag luidt daarom: *welke belemmeringen ervaren hybride docenten in het technisch onderwijs ten aanzien van hun professionele ontwikkeling op pedagogisch-didactisch vlak?*

Tot slot luidt de vierde deelvraag: *zien hybride docenten in het technisch onderwijs mogelijkheden tot verbetering ten aanzien van hun professionele ontwikkeling op pedagogisch-didactisch vlak?*

## *Methode*

### *Onderzoeksdesign*

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag hoe hybride docenten in het technisch onderwijs hun professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak ervaren, is gekozen om kwalitatief onderzoek uit te voeren. Hierbij is gebruik gemaakt van een multiple-case studies onderzoeksdesign. In een casestudie wordt een persoon of groep intensief onderzocht in hun context om zo een diep begrip te verkrijgen (Zach, 2006). In dit geval wordt meerdere cases, hybride docenten, intensief onderzocht om een diep begrip te verkrijgen van hun professionalisering in hun context waarin ze zich bewegen tussen de onderwijs- en arbeidspraktijk. Verder is gekozen voor een snapshot-design, omdat dit onderzoek zich richt op hoe hybride docenten hun professionalisering op dit moment ervaren (Flick, 2014).

Dataverzameling geschiedde in dit onderzoek door de afname van semigestructureerde interviews met hybride docenten in het technisch onderwijs. Dit type interview maakt het mogelijk om de subjectieve theorie van iemand over een bepaalde kwestie te reconstrueren (Flick, 2018). In verband met de COVID-pandemie vonden de interviews *face-to-face* of via de video-vergaderingsapplicaties. Hierbij gaf de voorkeur van de respondent de doorslag.

### *Sample*

Cases in dit onderzoek zijn geselecteerd uit hybride docenten die werkzaam zijn in het technisch onderwijs. Hiertoe zijn een aantal inclusiecriteria opgesteld. Alleen leraren die lesgeven op een ROC of hogeschool, minimaal een dag in de week lesgeven en minimaal een dag in de week werkzaam zijn buiten het onderwijs kwamen in aanmerking om deel te nemen aan het onderzoek. In technische opleidingen spelen instructeurs ook een grote rol in het onderwijsproces. Zij geven studenten instructie, begeleiding en training, maar zijn niet officieel door de onderwijsinstelling aangesteld als docent. Daarom is deze groep niet meegenomen in dit onderzoek.

Het vinden van hybride docenten in het technisch onderwijs die bereid waren om mee te werken aan dit onderzoek was lastig. De respondenten zijn daarom geselecteerd door middel van een doelgerichte gemakssteekproef. Hierbij zijn hybride docenten benaderd via het sociaal netwerk van de onderzoeker.

In totaal zijn zes hybride docenten geïnterviewd. Drie hybride docenten waren werkzaam op een ROC en drie docenten waren werkzaam op een hogeschool. In de steekproef werken de meeste hybride docenten meer dagen per week in het onderwijs dan de

gemiddelde hybride docent (2,5 dag). Drie van de respondenten werkten vier dagen per week in het onderwijs, twee respondenten werkten drie dagen per week in het onderwijs en een docent werkte een dag per week in het onderwijs. Tot slot beschikten de hybride docenten in de steekproef over relatief veel onderwijservaring. Twee docenten waren 5 jaar in het onderwijs actief, drie docenten waren 10 tot 20 jaar in het onderwijs actief en een docent had meer dan 30 jaar onderwijservaring.

### *Data-analyse*

Om de data uit de afgenomen interviews te destilleren is gebruik gemaakt van een inductieve benadering van kwalitatieve inhoudsanalyse (Cho & Lee, 2014). Hierbij is alleen de data uit de interviews geanalyseerd die betrekking heeft op de onderzoeksvragen. Hiertoe zijn de interviews getranscribeerd en systematisch open gecodeerd. Vervolgens zijn per deelvraag vergelijkbare codes gegroepeerd en in overkoepelende thema's geplaatst om zo antwoord te kunnen geven op de deelvragen.

### *Procedure*

Voorafgaand aan de interviews is een literatuurstudie uitgevoerd om relevante kennis voor dit onderzoek te verzamelen. Vervolgens is een interviewleidraad opgesteld waarin enkele vragen over basisgegevens en lijst met topics die in het interview naar voren dienden te komen waren opgenomen (Bijlage 1). Bij de werving van respondenten is gebruik gemaakt van het sociale netwerk van de onderzoeker. De werving verliep via mail en telefoon. De interviews zijn afgenomen door de onderzoeker, een student Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen, in het kader van zijn bachelorscriptie. De interviews vonden plaats in de periode van 3 juni tot en met 21 juni 2021. Voorafgaand aan het interview hebben de respondenten informatie ontvangen over de aard van het onderzoek en hebben zij een informed consentverklaring getekend (Bijlage 2). De interviews varieerden in duur van 30 minuten tot 70 minuten. De interviews zijn opgenomen, waarna ze in de periode van 4 juni tot en met 23 juni zijn getranscribeerd en gecodeerd. Na afronding van het onderzoek zal de verzamelde ruwe data worden vernietigd.

## Resultaten

In het vervolg worden de resultaten gepresenteerd. Per deelvraag worden relevante bevindingen en veelgenoemde thema's gepresenteerd om een antwoord te geven om de onderzoeksvragen. Deze resultaten worden ondersteund door relevante citaten van respondenten.

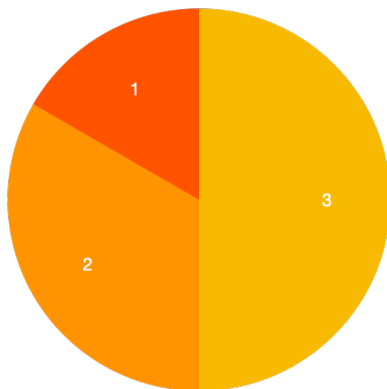
### *Professionaliseringsactiviteiten*

Om een beeld te verkrijgen van hoe hybride docenten hun professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak ervaren, is eerst onderzocht wat de geïnterviewde hybride docenten ondernemen om zichzelf te professionaliseren. In Figuur 1 is te zien wat voor opleiding hybride docenten hebben gedaan om voor de klas te mogen staan. Hierbij is op te merken dat een van de respondenten geen onderwijsbevoegdheid heeft behaald, maar dat het voor hem voldoende was om een tweedaagse pedagogisch-didactische basiscursus te volgen om voor de klas te mogen staan. PDG staat voor Pedagogisch Didactisch Getuigschrift. Dit is een zijinstroom traject waarin leraren in deeltijd hun onderwijsbevoegdheid kunnen behalen.

### **Figuur 1**

#### *Opleiding Hybride Docenten*

● Hbo Lerarenopleiding    ● PDG    ● 2-daagse cursus



Alle respondenten gaven aan dat ze na hun opleiding/cursus activiteiten hebben ondernomen om zich verder te professionaliseren. In Figuur 2 is te zien dat hybride docenten de voorkeur geven aan informele professionalisering. Activiteiten die ze hiertoe ondernemen zijn het voeren van gesprekken met collega's over onderwijs, samen lesgeven met andere docenten en

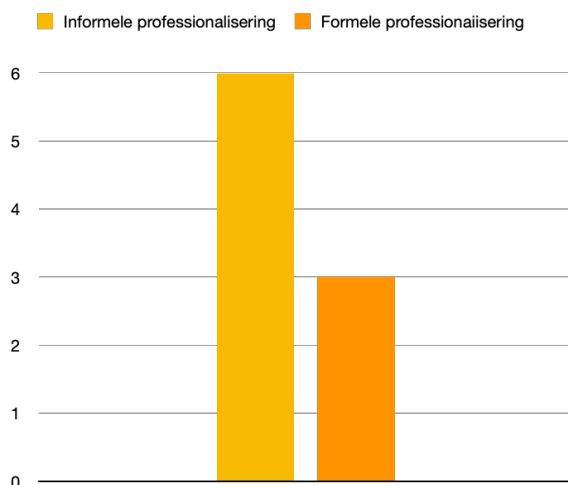
feedback vragen aan ervaren docenten. Hybride docenten geven aan hier veel van te leren en vinden dit bovendien een fijne manier van leren:

*“Kijk, ik geef ook wel lessen samen met andere docenten die wel full time docent zijn. En die hebben wel didactische opleidingen. Daar vraag ik soms zo af en toe ook even aan van: goh, hoe vond je het gaan? Heb je nog tips? Ik denk dat dat belangrijk is zeg maar... Daar heb ik het meest aan gehad.”* (Hybride docent IV, mbo).

Daarnaast geeft de helft van de geïnterviewde docenten aan dat ze ook gebruik maken van formele professionaliseringsactiviteiten als het volgen van workshops, seminars en het lezen van vakliteratuur.

## **Figuur 2**

### *Professionaliseringsactiviteiten Hybride Docenten*



### *Belang van professionalisering*

Alle geïnterviewde hybride docenten gaven aan dat ze het belangrijk vinden om zich bezig te blijven houden met hun professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak.

De belangrijkste reden waarom hybride docenten het belangrijk vinden om zich te professionaliseren op pedagogisch-didactisch vlak, is dat ze dit zien als een middel om hun studenten zo goed mogelijk te kunnen helpen en ondersteunen. Deze reden werd door alle respondenten benoemd. Onderstaande quote van een docent is hier een voorbeeld van.



*“Ik wil altijd het beste uit mezelf halen en dan kan ik ook de studenten beter helpen.”*  
(Hybride docent II, mbo)

Door bekwaamer te worden op pedagogisch-didactisch vlak kunnen hybride docenten op een betere manier hun vak- en praktijkkennis overbrengen op hun studenten en het leren van hun studenten beter faciliteren. Dit krijgen hybride docenten niet mee vanuit het bedrijfsleven, omdat daar een andere cultuur heerst en mensen directer met elkaar omgaan. Een van de docenten zegt hierover het volgende:

*“Wanneer ik een hele periode in het bedrijfsleven bezig ben geweest, dan moet ik echt wel weer even schakelen om weer dat pedagogisch-didactische goed op te pakken en dat je ook weet van: oké, we zijn in een leeromgeving, fouten worden gemaakt en hoe geef je daar feedback op zonder dat dat schade geeft aan de student.”* (Hybride docent V, mbo).

Het beter kunnen ondersteunen en helpen van studenten is niet de enige reden die hybride docenten opgeven om bezig te zijn met professionalisering. De respondenten geven ook aan dat het lesgeven voor henzelf leuker wordt naarmate ze bekwaamer worden op pedagogisch-didactisch vlak. De meeste hybride docenten herinneren zich dat ze zoekende waren toen ze net voor de klas kwamen te staan. Ze wisten nog niet zeker hoe ze het best les konden geven en hoe ze om moesten gaan met lastige situaties.

*“In het begin was het voor mij ook absoluut niet even leuk om voor de klas te staan. Dat ze je tas leeggraaien en al dat soort gekkigheid. Dus daar moet je wel mee leren dealen.”* (Hybride docent V, mbo).

Door bekwaamer te worden op pedagogisch-didactisch gebied kunnen ze beter omgaan met lastige situaties in de klas en leerlingen beter betrekken bij de les, wat leidt tot meer plezier in het lesgeven.

De helft van de hybride docenten geven aan dat ze professionalisering belangrijk vinden omdat ze op de hoogte willen blijven van nieuwe ontwikkelingen. Veranderingen in de maatschappij, hun vakgebied en onderwijskundig gebied volgen elkaar snel op en daarom is het van belang om bij te blijven. De respondenten vinden het dan ook belangrijk om altijd te blijven leren.

*“Je moet blijven leren inderdaad, want inzichten en ontwikkelingen gaan door, dus je moet vooral zorgen dat je op de hoogte blijft van nieuwe ontwikkelingen... Dat blijft ook altijd noodzakelijk.”* (Hybride docent IV, mbo).

Tot slot geven alle hybride docenten aan dat ze zich bezighouden met professionele ontwikkeling op pedagogisch-didactisch vlak omdat ze dit leuk of interessant vinden. Onderstaande quote van een van de docenten is hiervoor illustratief.

*“Als je iets niet leuk vindt, dan professionaliseer je nooit.”* (Hybride docent VI, hbo).

### *Belemmeringen bij professionalisering*

De meeste geïnterviewde hybride docenten zien gebrek aan tijd als een belemmering bij professionalisering. Het is voor hybride docenten een uitdaging om hun tijd te verdelen tussen twee banen.

*“Tijd is wel een dingetje. Aan de ene kant heb je je onderwijsinstelling. Die verwacht van jou bepaalde dingen. Aan de andere kant zit jouw fysieke werkgever en je technische werkgever. Die verwacht ook bepaalde dingen. Daar moet je wel een match in vinden. En dan heb je vaak ook nog een thuisfront die ook nog diegene wil zien.”* (Hybride docent II, mbo).

Daarbij komt dat drie van de geïnterviewde hybride docenten lesgeven als intensief ervaren.

*“Kijk, docent zijn is een heel pittig beroep. Dat is topsport zoals Foppe de Haan zei. En dat is ook zo, je bent ook echt moe.”* (Hybride docent II, mbo).

Daarom is het voor hybride docenten lastig om zich naast twee banen ook nog bezig te houden met hun professionalisering. Twee hybride docenten geven aan dat ze om deze reden minder aan professionalisering doen dan ze graag zouden willen.

*“We hebben nu ook dat Nederland Leert Door-concept, waarbij alle werkenden in Nederland volgens mij eh, gratis cursussen of korte opleidingen, of misschien dat je er ook wel langere bij kan doen. En ik ben daar al doorheen gegaan en daar zitten hele*

*leuke bij. Ook die heel relevant zijn voor mijn docentschap. Maar ook daar, in alle drukte, is er nog niks van de grond gekomen". (Hybride docent III, hbo).*

Een ander nadeel dat de meeste hybride docenten ondervinden aan het niet volledig op school werkzaam zijn, is dat ze minder verbonden zijn met de school.

*"...als je hybride docent bent, heb je eigenlijk weinig contact met collega's buiten je team. Ik merk dat de fulltime docenten dat wel veel meer hebben. He, want die zitten in bijvoorbeeld examencommissies of andere commissies. Dus die hebben meer contact met andere docenten uit andere teams en dat heb ik minder. Ik heb, moet ik wel zeggen, vrijwel geen contact met docenten van buiten mijn team". (Hybride docent IV, mbo).*

De docenten geven aan dit jammer te vinden, omdat ze veel leren van de samenwerking en de gesprekken met collega's over onderwijs. Doordat ze minder verbonden zijn missen ze informatie.

*"Een dagje of een avond in de week en die zijn dus ook geen onderdeel in het team soms en dat maakt dat ze [hybride docenten] een achterstand hebben in.. Ze zijn niet voldoende op de hoogte, niet bijgepraat, ze worden niet bijgeschoold in alle ontwikkelingen, ze krijgen niet de laatste onderwijsontwikkelingen mee". (Hybride docent VI, hbo)*

Tot slot geeft de helft van de hybride docenten aan dat de theorie die ten grondslag ligt aan professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak, in sommige gevallen niet goed aansluit op de specifieke onderwijspraktijk in de technische sector. Een van hen zegt hierover:

*"Wat dat betreft is techniek een ondergeschoven kindje in alles. Het is vies. Niet te veel mee te maken hebben. Ik merk dat op de masteropleiding ook. Ik vind de techniek een hele andere cultuur dan op een basisschool. En de opleiding is geschreven, met theorieën enzovoorts allemaal, die allemaal dan op de basisschool betrekking hebben en op het vmbo. En techniek dan?". (Hybride docent I, hbo).*

## *Verbeteringen*

Vier van de geïnterviewde hybride docenten gaven aan dat schoolleidingen een grotere bijdrage kunnen leveren aan het professionaliseringsproces van hybride docenten. Hierbij zien ze vooral een ondersteunende en faciliterende rol voor de schoolleiding ten opzichte van het collegiaal leren. Suggesties die hybride docenten geven die tot een verbeterde professionele ontwikkeling zou leiden zijn: Tijd en geld beschikbaar stellen voor coaching, het faciliteren van intervisies, het faciliteren van gezamenlijk lesgeven en het organiseren van momenten waarin docenten gezamenlijk pedagogisch-didactische onderwerpen bespreken.

De respondenten waarschuwen er echter wel voor dat hybride docenten zelf de keuzevrijheid moeten houden in wat ze ondernemen om zich te professionaliseren. Professionalisering werkt volgens hen het beste als het vanuit de docent zelf komt. Schoolleidingen moeten daarom niet te veel controle uitoefenen:

*“...op het moment dat jullie [management] dingen gaan opleggen en jullie dingen gaan voorschrijven, het moet zo en het moet zus en het moet zo, creëer je een antipathie tegen je beleid en dan ga jij verwachten dat ze mensen, he, studenten, positief gaan benaderen. Gaat niet werken. Wees de verandering die je wil zien.”*  
(Hybride docent II, mbo).

Twee hybride docenten konden geen suggesties voor verbetering geven aangaande hun professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak. Opvallend is dat deze twee docenten beide vier dagen in de week in het onderwijs werkzaam waren en aangaven zich erg verbonden te voelen met het onderwijsteam.

## *Conclusie*

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraals staat is: hoe ervaren hybride docenten in het technisch onderwijs hun professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak? Om een antwoord te geven op deze vraag zijn vier deelvragen geformuleerd die samen de hoofdvraag beantwoorden.

Uit de resultaten blijkt dat de hybride docenten verschillende professionaliseringsactiviteiten ondernemen omdat ze professionalisering belangrijk vinden. Ze hechten hier waarde aan omdat ze hierdoor hun studenten beter kunnen ondersteunen, omdat lesgeven prettiger wordt naarmate ze pedagogisch-didactisch bekwaam worden en omdat ze op de hoogte willen blijven van nieuwe ontwikkeling. Daarnaast houden ze zich bezig met professionalisering omdat ze er interesse in hebben en omdat ze het leuk vinden. De hybride docenten ervaren echter een aantal belemmeringen die er in sommige gevallen toe leiden dat ze minder aan hun professionele ontwikkeling doen dan ze zouden willen. Genoemde belemmeringen zijn tijdsgebrek, een gebrek aan verbondenheid en een gebrek aan aansluiting van professionalisering op het technisch onderwijs. Tenslotte droegen hybride docenten aan dat hun professionalisering verbeterd kan worden wanneer schoolleidingen meer faciliterend konden zijn in de ten aanzien van hun professionalisering. Hierbij werd genoemd dat het van belang is om de autonomie van de hybride docenten te respecteren en dat controle uitoefenen op de professionalisering contraproductief zou kunnen werken.

## *Discussie*

De zes geïnterviewde hybride docenten in dit onderwijs gaven allen aan dat ze professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak belangrijk vonden. Het is mogelijk dat deze bevinding het resultaat is van manier waarop hybride docenten zijn benaderd voor dit onderzoek. De hybride docenten die benaderd zijn werden namelijk allen op de hoogte gesteld dat het onderwerp van het onderzoek betrekking had op professionalisering op pedagogisch-didactisch vlak. Het is aannemelijk dat hybride docenten die hier belang aan hechten eerder geneigd waren om deel te nemen aan dit onderzoek dan hybride docenten die hier minder belang aan hechten. Hoewel er in dit kwalitatieve onderzoek niet werd gestreefd naar een representatieve steekproef, is het echter goed om dit gegeven in mee te nemen in de beschouwing van de resultaten.

In dit onderzoek kwam naar voren dat hybride docenten in sommige gevallen een gebrek aan verbondenheid ervaren met de onderwijspraktijk waarin ze werken. Het ligt voor de hand om de conclusie te trekken dat de oorzaak hiervan is dat hybride docenten niet fulltime in het onderwijs werken. Hoewel deze redentatie hout snijdt, kunnen ook andere factoren bijdragen aan dit ervaren gebrek aan verbondenheid. Zo wordt de cultuur in het onderwijs regelmatig getypeerd als een ‘eilandjescultuur’, waarin niet coöperatie en collegialiteit, maar centralisatie, standaardisatie en individualisme de boventoon voeren (Van Kruiningen, 2010). Dit zou een verklaring kunnen vormen voor het feit dat ook hybride docenten die vier dagen per week in het onderwijs werken dit gebrek aan verbondenheid opmerken.

Om een inschatting te maken van de kwaliteit van dit onderzoek, is gekeken naar de drie evaluatieve criteria die zijn opgesteld door Guba (1981). Het eerste criterium is geloofwaardigheid van de bevindingen. Door middel van het toevoegen van quotes van respondenten bij de resultaten is getracht de geloofwaardigheid te verhogen. De geloofwaardigheid had verder verhoogd kunnen worden door triangulatie, member checks of peer-debriefing toe te passen. Het voornemen in dit onderzoek was om triangulatie toe te passen door ook beleidsmedewerkers van de scholen waar de geïnterviewde hybride docenten werkzaam zijn te interviewen. Op korte termijn konden echter geen beleidsmedewerkers bereid gevonden worden om deel te nemen aan dit onderzoek. Het tweede criterium is overdraagbaarheid. Hier is getracht aan te voldoen door een rijke beschrijving te geven van de ervaringen die de hybride docenten hebben gedeeld en de context waarin ze zich bevinden. Tot slot wordt consistentie genoemd als criterium. Hierbij wordt gekeken of een externe

onderzoeker ondersteuning vindt in de ruwe data voor de bevindingen in dit onderzoek. In dit onderzoek is dit niet nagegaan. Dit had gedaan kunnen worden door gebruik te maken van een externe audit.

## Literatuur

- Bakker, A. & Akkerman, S. (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In Bakker, A., Zitter, I., Beasaert, S. & De Bruijn, E. (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: het potentieel van boundary crossing* (pp. 9-27). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Caena, F. (2011). *Literature review; quality in teachers' continuing professional development*. European Commission; Education and training 2020-thematic working group "professional development of teachers".
- Cho, J. Y. & Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. Doi:10.3102/0013189X08331140
- De Bruijn, E. (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In Bakker, A., Zitter, I., Beasaert, S. & De Bruijn, E. (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: het potentieel van boundary crossing* (pp. 9-27). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Dorenbosch, L. (2020). Het rendement van de hybride techniekdocent: interviews naar de wenselijkheid en werkbaarheid van het hybride docentschap in het mbo en hbo. Geraadpleegd van <https://www.techniekpact.nl/artikel/onderzoeken>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. (5th ed.). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage publications.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational communication and technology: a journal of theory, research, and development*, 29(2), 75-91).



- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. Doi:10.1080/09243453.2015.1035731
- Maandag, D., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A., & van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers: NRO report*. Teacher education department of the University of Groningen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2020*. Geraadpleegd op 5 mei 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/09/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2020>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Onderwijsinspectie. (2019). *De staat van het onderwijs*. Geraadpleegd op 8 mei 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>
- Onderwijsinspectie. (z.d.). *Tekort aan leraren en schoolleiders*. Geraadpleegd op 12 juli 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/primair-onderwijs/lerarentekort-en-kansenongelijkheid>
- Podolsky, A., Ki, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of us research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286–308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Rijksoverheid. (z.d.). *Verbeteren positie en kwaliteit leraren*. Geraadpleegd op 22 mei 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/kwaliteit-leraren-verbeteren>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
- Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224-233.
- Terlouw, C. (2012). *Het leerpotentieel van grensoverschrijdingen in aansluiting en doorstroming* (afscheidsrede). Enschede: Saxion.
- Van der Velden, C.P., & Bilkes, M. (2020). Hybride docenten in het technisch onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.techniekpact.nl/artikel/onderzoeken>
- Van Kruiningen, J. F. (2010). Onderwijsontwerp als conversatie: probleemoplossing in interprofessioneel overleg. S.n. Geraadpleegd van <https://research.rug.nl/en/publications/onderwijsontwerp-als-conversatie-probleemoplossing-in-interprofes>
- Verloop, N., & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: Ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in het onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83(4), 301-321.
- Zach, L. (2006). Using a multiple-case studies design to investigate the information-seeking behavior of arts administrators. *Library Trends*, 55(1), 4-21.

