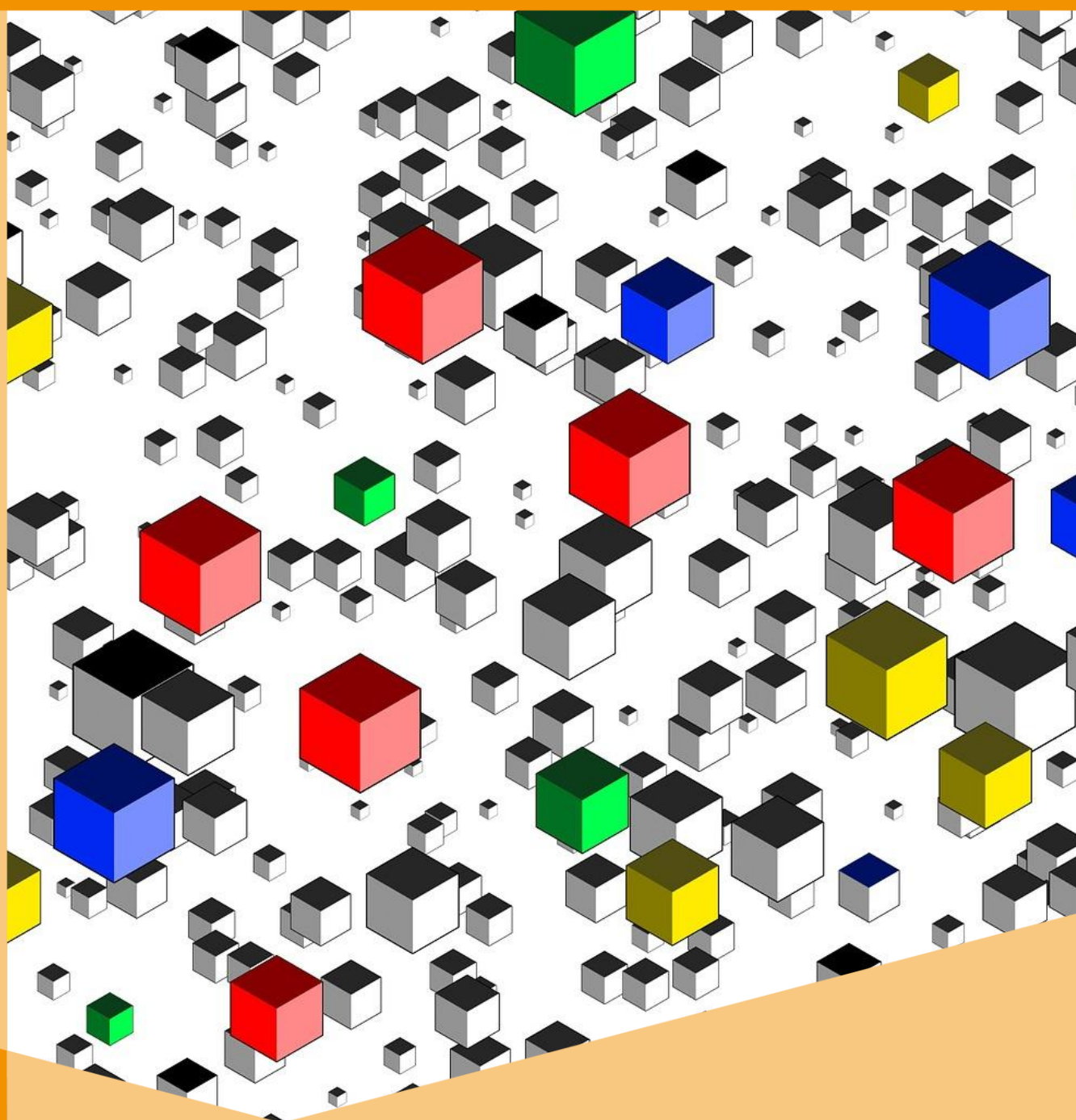




Naar een stelsel met toekomst

Bouwstenen voor een toekomstbestendig bevoegdheidsstelsel voortgezet onderwijs

- EINDRAPPORT -

Auteurs

Jos Lubberman (Regioplan)
Linda Medendorp (CINOP-ecbo)
Maaïke Rutten (Leeuwendaal)

m.m.v. (literatuurstudie)

Esther Woertman (CINOP-ecbo)
Björn Dekker (Regioplan)
Stella Balikci (Regioplan)
Frank Cörvers (ROA)

Amsterdam, 31 januari 2020
Publicatienr. 19018
OND: 1365908

© 2020 Regioplan, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld. Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Regioplan. Regioplan aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
1 Inleiding	1
1.1 Aanleiding	1
1.2 Doelstelling	2
1.3 Aanpak	3
1.4 Scope van het rapport en leeswijzer	4
2 Stelsel in perspectief	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Wegen naar het leraarschap: bevoegd, bekwaam en benoembaar	6
2.3 Lessen uit andere landen en sectoren	10
2.4 Motie-Rog: PDG en de leraar in de beroepsgerichte vakken	11
2.5 Kernbevindingen hoofdstuk 2	12
3 Stelsel van de toekomst: scenario's	14
3.1 Inleiding	14
3.2 Uitgangspunten van belang voor deelnemers	14
3.3 Hoofdpijnen ontwerpessies	15
3.4 Vier scenario's	16
3.5 Kernbevindingen hoofdstuk 3	18
4 Bouwstenen voor bevoegdheidsdomeinen	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Bouwsteen 1: ontwikkelingsfase jongeren	21
4.3 Bouwsteen 2: leerbehoefte leerlingen	22
4.4 Bouwsteen 3: vakinhoud en vakdidactiek	23
4.5 Conclusie	24
5 Reflectie en aanbevelingen	27
5.1 Inleiding	27
5.2 Uitwerking van bevoegdheidsdomeinen in de praktijk	27
5.3 Behoeft van de doelgroep	32
5.4 Inzetbaarheid (toekomstige) onderwijsprofessionals	32
5.5 Voorwaarden in balans	33
Bijlage 1: Bekwaamheidseisen	36
Bijlage 2: PDG vs beroepsgerichte vo-leraar	38
Bijlage 3: Resultaten onderzoekssessies	41
Bijlage 4: Resultaten ontwerpessies	44

Samenvatting

S

Samenvatting

Aanleiding en doelstelling

Eén van de noodzakelijke, zo niet onmisbare voorwaarden voor de kwaliteit van het onderwijs is dat het onderwijs wordt verzorgd door voldoende en bekwaam onderwijspersoneel. Om dit te waarborgen stelt de overheid diverse regels over bevoegdheid en inzetbaarheid. Omdat de huidige regelgeving over bevoegdheden in het voortgezet onderwijs in de praktijk verschillende knelpunten oplevert, heeft het ministerie van OCW samen met de Landelijke Werkgroep Bevoegd¹ gevraagd om scenario's te verkennen voor een andere inrichting van het stelsel van bevoegdheden voortgezet onderwijs (in samenhang met de vastgestelde bekwaamheidseisen), zodat het:

1. recht doet aan de behoefte van groepen leerlingen in het vo en aan de variëteit aan schoolsoorten, leerwegen, leerjaren en vakinhoud die (nu en in de toekomst) onderwezen moet worden;
2. (toekomstige) onderwijsprofessionals beter in staat stelt hun inzetbaarheid via scholing uit te breiden of in te vullen; en
3. rekening houdt met de voorwaarden waaraan een bevoegdhedenstelsel moet voldoen. Dit zijn op hoofdlijnen kwaliteit, toekomstbestendig stelsel, professionele ruimte/aantrekkelijk beroep, aansluiting opleiding-onderwijs, flexibiliteit en gedegen regelgeving.

Het gaat in deze opdracht niet zozeer om het schetsen van een nieuw bevoegdhedenstelsel op zich als wel om het verkennen van mogelijke scenario's voor alternatieve bevoegdheidsdomeinen en bouwstenen daarvoor. Onder bevoegdheidsdomeinen verstaan we clusters van competenties waaraan iemand ten minste moet voldoen om als leraar benoemd te kunnen worden voor een afgebakend deel van het voortgezet onderwijs. Naar aanleiding van de motie-Rog² is specifiek voor het beroepsgericht onderwijs de vraag meegegeven hoe en in hoeverre het in het mbo gehanteerde pedagogisch-didactisch getuigschrift bruikbaar is voor het inzetten van leraren in het beroepsgerichte vmbo.

Aanpak en focus

Dit rapport is een product van acht sessies: drie onderzoekssessies om het vraagstuk te verhelderen en issues te inventariseren, drie ontwerpssessies om tot suggesties en scenario's voor het stelsel en bevoegdheidsdomeinen te komen en twee sessies om de resultaten verder door te ontwikkelen met opleidingsscholen. Naast deze acht sessies is een beknopte literatuurstudie uitgevoerd om het huidige stelsel in kaart te brengen, internationale lessen op te halen en van andere sectoren te leren. De resultaten zijn getoetst en doorontwikkeld met enkele experts. Deze aanpak houdt in dat we hier *niet* te maken hebben met een wetenschappelijk en representatief onderzoek naar inrichting en draagvlak van een nieuw stelsel. Het gaat om gerichte ideevorming voor een mogelijke andere inrichting, gebaseerd op gedegen sessies met een divers samengestelde vertegenwoordiging uit het veld (leraren, schoolleiders, bestuurders en lerarenopleiders). De nadere invulling van het bevoegdhedenstelsel alsmede de te maken keuzes over de exacte invulling vallen buiten de scope van dit rapport.

Huidig stelsel in perspectief

In het huidige bevoegdhedenstelsel voor voortgezet onderwijs is iemand bevoegd als hij of zij een hogetuigschrift (hogeronderwijsdiploma) heeft waaruit blijkt dat aan de bij koninklijk besluit vastgestelde bekwaamheidseisen is voldaan (te weten vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid). Om dat getuigschrift te kunnen behalen is een grote diversiteit aan routes ingericht om geïnteresseerden op verschillende momenten in hun loopbaan de mogelijkheid te bieden in het voortgezet onderwijs een vak te gaan verzorgen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen twee typen bevoegdheden. Eén waarmee onderwijs kan worden verzorgd aan het vmbo, mbo, praktijkonderwijs en de eerste drie leerjaren van havo en vwo, de zogenoemde tweedegraadsbevoegdheid. De tweede betreft leraren met een eerstegraadsbevoegdheid die – bovenop de bevoegdheden van een tweedegraadsleraar – ook onderwijs mogen verzorgen aan de bovenbouw van havo en vwo. Beide typen bevoegdheid zijn vervolgens gebonden aan het specifieke op het getuigschrift genoemde (aanverwante) schoolvak. Aangezien er niet voor alle vakken een lerarenopleiding bestaat, zijn er diverse mogelijkheden gecreëerd om via onthefingen alsnog onderwijs bevoegd te verzorgen.

¹ Naast OCW zitten de volgende organisaties in deze werkgroep: VO-raad, AOb, CNV Onderwijs, FvOv, Vereniging Hogescholen, ADEF, VSNU, ICL, ICLON en de Stichting Platforms VMBO. De werkgroep was ook vertegenwoordigd in de begeleidingscommissie.

² Kamerstukken 35 000 VIII, motie van het lid Rog, 1 november 2018.

Hoofddlijnen uit de onderzoeks- en ontwerpessies

Uit de onderzoeks- en ontwerpessies komen enkele rode draden naar voren. Zo delen de deelnemers de behoefte aan meer flexibilisering en een toegankelijker stelsel en onderschrijven zij de noodzaak dat de bevoegdheid van leraren verbonden moet zijn aan de taken die een leraar daadwerkelijk binnen de organisatie uitvoert. Verder vinden de deelnemers dat kwaliteit van het onderwijs en civiel effect van het diploma van de lerarenopleiding geborgd moeten worden en (beperkende) schotten tussen de verschillende bevoegdheden geslecht. Op basis van de sessies kan worden vastgesteld dat een leraar altijd over een combinatie van pedagogisch-didactische en vakdidactische competenties moet beschikken. Hij of zij moet in staat zijn om aan te sluiten bij de specifieke leerlingendoelgroep, die in het voortgezet onderwijs bestaat uit een combinatie van leeftijd, ondersteuningsbehoefte en oriëntatie van de leerling (meer praktisch of meer theoretisch georiënteerd). De invulling van eventuele afzonderlijke bevoegdheden voor praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs is afhankelijk van, en mogelijk aanvullend op, de wijze waarop de bevoegdheidsdomeinen voor onderwijs in de beroepsgerichte en avo-vakken worden ingericht.

Alle groepen erkennen het belang van bij het vak en de specifieke doelgroep passende pedagogische, vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheden. Pedagogische competenties zijn afhankelijk van de specifieke leerlingendoelgroep. Voor de vakinhoudelijke en vakdidactische competenties geldt dat ze in elk geval boven de te onderwijzen stof moeten staan. Hierin kan verschil zijn in de mate van vakinhoudelijke en vakdidactische specialisatie (verdieping of verbreding). Zo vragen de avo-vakken in de bovenbouw van havo en vwo een hogere mate van specialisatie dan de onderbouw.

Van scenario's naar bouwstenen

De uitkomsten van de sessies zijn vertaald in vier te onderscheiden scenario's:

1. geen wijzigingen (huidige bevoegdheidsdomeinen voortgezet onderwijs blijven behouden);
2. afschaffen van bevoegdheidsdomeinen voor het voortgezet onderwijs;
3. inrichten van één bevoegdheidsdomein voor voortgezet onderwijs;
4. inrichten van een stelsel met een combinatie van meerdere onderling te combineren bevoegdheidsdomeinen voor voortgezet onderwijs, bestaande uit (smallere) pedagogische component en (bredere) vakcomponent.

Een samengestelde bevoegdheid op basis van een vakinhoudelijke-vakdidactische component en pedagogische component (optie 4) – gerelateerd aan de doelgroep (type onderwijs en type leerling) – doet het meest recht aan de uitkomsten van de sessies (m.n. aandacht voor specifieke doelgroepen, mogelijkheid voor meer vakoverstijgend werken). In de sessies met de experts en de opleidingsscholen werd geconstateerd dat de gedachterichting van 'smallere pedagogische bevoegdheden' en 'bredere vakinhoudelijke en vakdidactische bevoegdheden' de wenselijke flexibiliteit in het stelsel kan creëren. Tegelijkertijd waarschuwen experts voor een stelsel met veel kleine eenheden dat nog complexer wordt en niet te controleren valt en hierdoor juist rigide wordt. Als de indeling in smalle bevoegdheden gevolgd wordt door koppeling aan een civielrechtelijk effect (c.q. een bevoegdheid) wordt het systeem uitermate complex en onnavolgbaar (niet te controleren). Daarbij werd er door experts op gewezen dat het doel van het bevoegdhedenstelsel is om een startkwalificatie (c.q. 'license to operate') voor het verzorgen van onderwijs af te geven, met aandacht voor de pedagogische basis én de vakinhoudelijke en vakdidactische basis. De belangrijkste vraag is dan: *waar wordt de grens tussen bevoegdheid (centraal vastgesteld) en specifieke bekwaamheid (decentraal uitgewerkt) gelegd?*

Bouwstenen voor nieuwe bevoegdheidsdomeinen

Op basis van de sessies, de bijeenkomsten met experts en literatuuronderzoek komen we tot drie bouwstenen die richtinggevend zijn voor het bepalen van alternatieve bevoegdheidsdomeinen:

1. ontwikkelingsfase jongeren;
2. oriëntatie van leerlingen naar ondersteuningsbehoefte en meer praktische dan wel theoretische oriëntatie van de leerlingen;
3. vakinhoud en vakdidactiek.

De hiervoor beschreven bouwstenen resulteren in onderlinge samenhang tot een variëteit aan in te richten bevoegdheidsdomeinen, waardoor subscenario's ontstaan: een scenario waarbij de bevoegdheidsdomeinen worden ingericht langs twee assen en een scenario waarbij de inrichting langs drie assen plaatsvindt. Het scenario van twee assen creëert bevoegdheidsdomeinen die telkens bestaan uit een pedagogische component gebaseerd op de ontwikkelingsfase enerzijds en een vakinhoudelijke en vakdidactische component anderzijds.

Figuur S.1 geeft deze combinatie weer voor de ontwikkelingsfase (10-15 jaar en 15-18 jaar) gecombineerd met de 'breedte' van vakinhoud en vakdidactiek (breed, clusterexpert en vakspecialist).³ Om het scenario van de inrichting van bevoegdheidsdomeinen langs twee assen te concretiseren, is in de matrix een overzicht opgenomen van de huidige onderwijstypen. In verband met toekomstbestendigheid van het stelsel is in de bouwstenen zelf geen verwijzing naar schooltypen opgenomen.

Figuur S.1 Combinatie ontwikkelingsfase en vakinhoudelijk profiel naar huidige onderwijssysteem

Profiel	Breed pedagogische groepsleerkracht	Clusterexpert (beroepsgericht, talen, exact, maatschappij, kunst/lo)	Vakspecialist avo of beroepsgericht, kunstvakken of lo
Ontwikkelingsfase leerlingen			
Pubers (10-15 jaar)	VSO	vmbo (basis, kader gemengd en theoretisch)	onderbouw havo/vwo
Adolescenten (15-18 jaar)		praktijk-onderwijs	bovenbouw havo/vwo (ook bv technasia /business)

De tweede bouwsteen (leerbehoefte) is niet in **Figuur S.1** opgenomen. Leraren hebben in dit geval geen afzonderlijke bevoegdheid nodig voor praktijkonderwijs of voortgezet speciaal onderwijs, maar wel een specifieke bekwaamheid (extra professionalisering). Indien ervoor wordt gekozen om het bevoegdheidsdomein langs drie assen in te richten, ontstaat een aanvullend bevoegdheidsdomein voor de specifieke ondersteuning (en daarmee een bevoegdheid voor praktijkonderwijs en/of voortgezet speciaal onderwijs).

Naast de twee scenario's voor een inrichting van bevoegdheidsdomeinen langs twee of drie assen dient ook voor de vakinhoud en vakdidactiek een vergelijkbare keuze te worden gemaakt. Een belangrijke vraag is dan waar in de bevoegdheidsdomeinen de grens moet worden gelegd voor de vakinhoud en vakdidactiek. Dient deze grens per vak (zoals in het huidige systeem) of per cluster van vakken te worden gelegd? En welke clusters worden er dan gehanteerd? Er zijn zowel vakspecialisten (bv. masteropgeleide scheikundeleraar, leraar PIE), clusterexperts (bv. masteropgeleide leraar cluster exact) als breed pedagogisch opgeleide leraren nodig (bv. groepsleeraar onderbouw vmbo) om alle doelgroepen goed onderwijs te kunnen bieden. Voor de exacte afbakening van de vakclusters is nadere verkenning nodig, waarbij ook oog moet zijn voor het behoud van de mix tussen bachelor- en masteropgeleide leraren.

Reflectie

De combinaties van de bevoegdheidsdomeinen maakt het mogelijk om flexibele trajecten te organiseren (modules) voor verschillende typen leraren. Het gaat dan om:

- vakspecialisten (o.a. vergelijkbaar met huidige eerstegraders in avo-bovenbouw en leraren beroepsgericht in specifiek vak);
- clusterexperts (o.a. verbreding ten opzichte van huidige mogelijkheden, deels vergelijkbaar met leraren die aanverwante vakken mogen geven);

³ Vgl. Shulman (in Rosenkränzer et al, 2017) die 'pedagogical content knowledge' (pck) centraal zet, omdat hierin vakinhoudelijke kennis en de pedagogische en didactische principes samenkomen. Pck beslaat de manier waarop deze vakspecifieke inhoud het beste kan worden overgebracht aan die leerling, met zijn of haar specifieke onderwijsbehoefte.

- breed pedagogische beroepsleerkracht (o.a. vergelijkbaar met pabo-gediplomeerde in het vmbo, met mogelijke verbreding naar 15-18 jaar, leercoaches).

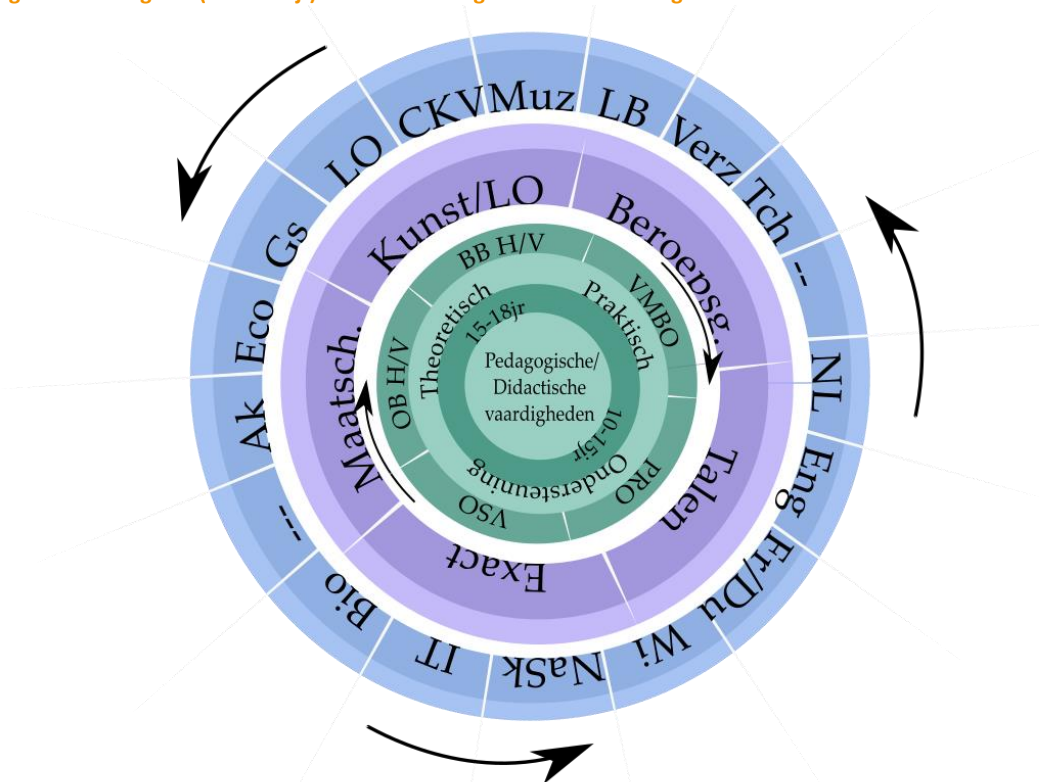
Als we het voorstel nu afzetten tegen de drie criteria die het ministerie stelt aan een toekomstbestendig bevoegdheidstelsel, komen we tot de conclusie dat de geopperde alternatieven overall gezien:

- recht doen aan de behoefte van groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs en aan de variëteit aan schoolsoorten, leerwegen, leerjaren en vakinhoud die (nu en in de toekomst) onderwezen moet worden;
- (toekomstige) onderwijsprofessionals beter in staat stellen hun inzetbaarheid via scholing uit te breiden of in te vullen;
- rekening houden met de voorwaarden waaraan het stelsel moet voldoen op hoofdlijnen: kwaliteit, toekomstbestendig stelsel, professionele ruimte/aantrekkelijk beroep, aansluiting opleiding-onderwijs, flexibiliteit en gedegen regelgeving.

Voorbeelden

Ten behoeve van de reflectie en om te illustreren hoe de bevoegdheidsdomeinen in de praktijk zouden kunnen werken, is in hoofdstuk 5 een aantal voorbeelden opgenomen. Daarvoor zijn de verschillende bouwstenen uitgezet in een navigator, bestaande uit losse draaischijven per bevoegdheidsdomein dan wel specialisatie (Figuur S.2). Er zijn verschillende combinaties mogelijk van vakinhoud, vakdidactiek en pedagogisch-didactische vaardigheden (doelgroep, ondersteuning, ontwikkelingsfase). Deze ontstaan door de ringen te draaien ten opzichte van elkaar.

Figuur S.2 Navigator (draaischijf) voor routes langs de nieuwe bevoegdheidsdomeinen



Motie-Rog

Naar aanleiding van de motie-Rog is specifiek voor het beroepsgericht onderwijs gekeken hoe en in hoeverre het in het mbo gehanteerde pedagogisch didactisch getuigschrift (PDG) bruikbaar is voor het inzetten van leraren in het beroepsgerichte vmbo. Een door ons uitgevoerde vergelijking van het PDG-raamwerk met de aanvullende bekwaamheidseisen voor het beroepsgericht voortgezet onderwijs laat het volgende zien: de competenties die van mbo-leraren worden verwacht, komen niet een-op-een overeen

met de competenties (feitelijk bekwaamheden) die voor het geven van beroepsgerichte vakken in het vmbo worden verwacht. Op zich niet verwonderlijk, aangezien de leerlingpopulaties van het vmbo en het mbo niet zonder meer vergelijkbaar zijn (leeftijdsverschil en verschil in uitstroomoriëntatie). Op de vraag of een beroepsgerichte mbo-4-opleiding als voorwaarde voldoende is voor zij-instroom (hetzij via PDG, hetzij via een opleiding op maat) bij de beroepsgerichte vakken in het vmbo, oordeelden aanwezigen (voor zover ze dit konden overzien) positief mits de leraar wel over hbo-werk- en -denkniveau beschikt. De deelnemers maakten in de discussie onderscheid tussen de pedagogisch-didactische vaardigheden (die op hbo-niveau vereist zijn) en de vaardigheden voor het beroepsgerichte vak (mag mbo-niveau).

Het in het mbo gehanteerde pedagogisch-didactisch getuigschrift als concept voor zij-instroom, wordt gezien als een verder te onderzoeken optie. Wel vraagt het, gezien de doelgroep, voor de pedagogisch-didactische vaardigheden en vakdidactiek een nadere vertaalslag. Verdere uitwerking is onder meer afhankelijk van keuzes die gemaakt worden in te onderscheiden bevoegdheidsdomeinen.

Tot slot

In deze verkenning hebben we drie bevoegdheidsdomeinen geschetst, te weten: ontwikkelingsfase leerling, vakinhoud en -didactiek en ondersteuningsbehoefte. Hierbinnen dient nog een aantal keuzes te worden gemaakt:

- Langs hoeveel 'assen' wordt het bevoegdheidsstelsel ingericht: langs twee assen (te weten ontwikkelingsfase en vakinhoud én vakdidactiek) of langs drie assen, waarbij ondersteuningsbehoefte ook opgenomen wordt in de bevoegdheid.
- Waar leg je de grens voor vakinhoud en vakdidactiek: per vak (zoals het huidige systeem) of per cluster? En welke clusters worden er dan gehanteerd? Zichtbaar in [Figuur S.1](#) is dat er zowel vakspecialisten, clusterexperts en breed pedagogisch opgeleide leraren nodig zijn om alle doelgroepen goed onderwijs te kunnen bieden.

Als ervoor wordt gekozen om alle variabelen te hanteren in het bevoegdheidsstelsel, en overal een civiel rechtelijk effect aan plakt, dan wordt het stelsel heel complex. Dit betekent naast de huidige circa 300 (vak)bevoegdheden een vermenigvuldiging met een aantal extra variabelen. In een volgende stap moet er een besluit genomen worden rondom de vraag: waar wordt de grens gelegd tussen startbekwaamheid/bevoegdheden (centraal vastgelegd) en specialisaties/bekwaamheden (die meer decentraal kunnen worden uitgewerkt). Dit dient in een volgende fase tussen OCW en het veld worden uitgewerkt.



Inleiding



1 Inleiding

1.1 Aanleiding

Het is niet zonder reden dat Nederland een stelsel heeft met regels over de bekwaamheid en inzetbaarheid van leraren, waarvoor de verantwoordelijkheid bij de overheid ligt. De Grondwet bepaalt immers dat de overheid een verantwoordelijkheid heeft voor de kwaliteit van het onderwijs, en specifiek voorschriften heeft voor de bekwaamheid van leraren:

1. het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering;
2. het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.

Eén van die noodzakelijke, zo niet onmisbare voorwaarden voor de kwaliteit van het onderwijs is dan ook dat het onderwijs wordt verzorgd door voldoende en bekwaam onderwijspersoneel. Om dit te waarborgen stelt de overheid diverse regels over bevoegdheid en inzetbaarheid. De afgelopen jaren zijn deze regels steeds meer onder druk komen te staan. De wet- en regelgeving lijkt niet altijd recht te doen aan veranderende curricula, een andere inrichting van het onderwijs en 'nieuwe' vakken. Het bevoegdheidstelsel kan dan niet goed meebewegen met de behoeften uit de onderwijspraktijk. Daarmee ontstaat onder meer spanning tussen bevoegdheid en de vrijheid van (in)richting van het onderwijs; een spanning die door het lerarentekort extra wordt benadrukt.

Terugdringen onbevoegd lesgeven ondanks vele inspanningen geen sinecure

Er wordt al enige tijd serieus aandacht besteed aan het terugdringen van onbevoegd gegeven lessen om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. De discussie daarover kreeg onder meer in 2013 een extra impuls met de afspraak in het Nationaal Onderwijsakkoord dat alle onderwijsgevers in 2017 *gekwalificeerd en bevoegd* zouden zijn voor het onderwijs dat zij geven.⁴ Toen duidelijk werd dat dat niet gehaald zou worden, is in 2016 het *Plan van aanpak tegengaan onbevoegd lesgeven* gepresenteerd.⁵ In dat plan werden vier belangrijke oorzaken voor onbevoegd gegeven lessen onderscheiden:

- te weinig inzicht en sturing door besturen en schoolleiding;
- (zij-instromende) leraren maken hun opleiding niet tijdig af;
- de afstemming tussen het aanbod van de lerarenopleiding en de vraag van de scholen is niet optimaal;
- de regelgeving is niet toereikend voor de situatie.

Om de problematiek op te lossen zijn de afgelopen jaren diverse gerichte maatregelen genomen, zoals het creëren van verschillende uitzonderingen, alternatieven en tijdelijke regelingen voor bevoegdheid. Ook is gekeken naar meer communicatie over de opleidingstrajecten, een duidelijkere regeling voor overheffingen en een vernieuwde conversietabel om te verduidelijken met welk getuigschrift welke (deels nieuwe en niet op het diploma genoemde) vakken gegeven mogen worden. Als onderdeel van het plan van aanpak uit 2016 is aan de Inspectie van het Onderwijs gevraagd om een onderzoek te doen naar 'risicoscholen onbevoegd lesgeven' in de praktijk. In dat onderzoek constateerde de Inspectie dat: *'schoolleiders het probleem inmiddels serieus oppakken – nadat de aandacht daarvoor jarenlang beperkt was. Hoewel schoolleiders en besturen nu wel veel moeite doen om het probleem op te lossen, zien we dat ze in de praktijk tegen allerlei problemen aanlopen. Complexe wetgeving en het lerarentekort maken het soms onmogelijk om alle lessen binnen de grenzen van de wet te geven.'* [...]⁶

⁴ <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2013/09/19/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs>

⁵ <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/02/29/kamerbrief-over-plan-van-aanpak-tegengaan-onbevoegd-lesgeven-voortgezet-onderwijs>

⁶ Inspectie van het Onderwijs (2017). *Risicoscholen onbevoegd lesgeven: de knelpunten van scholen met veel onbevoegd gegeven lessen schooljaar 2015/2016-2016/2017*.

Toekomstverkenning wenselijk

Bij elkaar zorgen al deze mogelijkheden voor een telkens complexer wordend stelsel. De Inspectie schreef in het hiervoor aangehaalde rapport dat de grens van de ‘makkelijke oplossingen’ wel was bereikt: dat de regelgeving ingewikkeld is, dat de route om ‘aanvullende’ bevoegdheden te halen als zwaar wordt ervaren en dat het voor bepaalde vakken vrijwel onmogelijk is om bevoegde leraren te vinden. *‘Het is duidelijk, onbevoegd lesgeven is een probleem met vele oorzaken. Daardoor zijn er ook geen eenvoudige of enkelvoudige oplossingen. Meer flexibiliteit in de regelgeving, zonder concessies aan de kwaliteit, helpt bijvoorbeeld, maar daarmee ben je er nog niet. Strategisch personeelsbeleid is onmisbaar, maar niet zelfstandig zaligmakend.’*

Ruim baan voor leraren

In haar rapport onderschrijft de Inspectie het belang van een toekomstverkenning over het bevoegdheidstelsel zoals aangekondigd in het plan van aanpak tegengaan onbevoegd lesgeven. De Onderwijsraad heeft zich hierover gebogen en schetst in haar advies *Ruim baan voor leraren* een toekomstbeeld van een mogelijk stelsel, met daarin de volgende contouren waaruit een onderwijsbevoegdheid bestaat:⁷

- een brede, generieke basis, gecombineerd met één of meer clusters van verwante onderwijssectoren of vakken. De Raad denkt daarbij onder meer aan ‘10- tot 14-jarigen’ (bovenbouw basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs), ‘bèta’ (natuurkunde, scheikunde, biologie, wiskunde), ‘gamma’ (aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer) en ‘zorg en welzijn’ (gehandicaptenzorg, maatschappelijke zorg, verpleegkunde);
- een specialisatie voor het lesgeven in de bovenbouw havo/vwo of in beroepsspecifieke vakken in het (v)mbo.

1.2 Doelstelling

Omdat de huidige regelgeving over bevoegdheden in het voortgezet onderwijs in de praktijk verschillende knelpunten oplevert, heeft het ministerie van OCW (samen met de Landelijke Werkgroep Bevoegd⁸, bestaande uit onder meer sociale partners en lerarenopleidingen) gevraagd om een verkenning van een andere inrichting van het bevoegdheidstelsel voor het verzorgen van onderwijs in het voortgezet onderwijs. OCW ziet onder meer de sterke koppeling van bevoegdheden aan individuele vakken en de rigide indeling van bevoegdheidsdomeinen als een knelpunt: soms is er vraag naar leraren die meerdere vakken kunnen geven of is er sprake van vakoverstijgend onderwijs. Dit zijn knelpunten die volgens het ministerie samenhangen met de vrijheid en autonomie van scholen om hun onderwijs volgens hun eigen onderwijskundige visie in te richten. Deze botsen vervolgens met de regels over bevoegdheid en inzetbaarheid die de kwaliteit van het onderwijs moeten waarborgen. Ondanks een groeiende spanning en steeds meer voorbeelden waaruit blijkt dat het bevoegdheidstelsel op sommige punten onvoldoende kwaliteit biedt, is het onwenselijk de regelgeving ‘zomaar’ aan te passen zodat deze beter aansluit bij de praktijk. Tegelijkertijd ziet het voortgezet onderwijs zich geconfronteerd met het uitdijen van uitzonderingen en daarmee toenemende complexiteit van het stelsel.

Vanuit het ministerie is daarom aan Regioplan, CINOP-ecbo en Leeuwendaal de vraag gesteld om scenario’s te verkennen voor een andere inrichting van het stelsel van bevoegdheden voortgezet onderwijs (in samenhang met de vastgestelde bekwaamheidseisen), zodat het:

1. recht doet aan de behoefte van groepen leerlingen in het vo en aan de variëteit aan schoolsoorten, leerwegen, leerjaren en vakinhoud die (nu en in de toekomst) onderwezen moet worden; en
2. (toekomstige) onderwijsprofessionals beter in staat stelt hun inzetbaarheid via scholing uit te breiden of in te vullen;
3. rekening houdt met de voorwaarden waaraan een bevoegdheidstelsel moet voldoen. Dit zijn op hoofdlijnen kwaliteit, toekomstbestendig stelsel, professionele ruimte/aantrekkelijk beroep, aansluiting opleiding-onderwijs, flexibiliteit en gedegen regelgeving.

⁷ Onderwijsraad (2018). *Advies Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁸ Naast OCW zitten de volgende organisaties in deze werkgroep: VO-raad, AOOb, CNV Onderwijs, FVoV, Vereniging Hogescholen, ADEF, VSNU, ICL, ICLON en de Stichting Platforms VMBO. De werkgroep was ook vertegenwoordigd in de begeleidingscommissie.

Het gaat in deze opdracht niet zozeer om het schetsen van een nieuw bevoegdheidsstelsel op zich als wel om het verkennen van mogelijke scenario's voor alternatieve bevoegdheidsdomeinen en bouwstenen daarvoor. Onder bevoegdheidsdomeinen verstaan we clusters van competenties waaraan iemand ten minste moet voldoen om als leraar benoemd te kunnen worden voor een afgebakend deel van het voortgezet onderwijs.

Naar aanleiding van de motie-Rog⁹ is specifiek voor het beroepsgericht onderwijs de vraag meegegeven hoe en in hoeverre het in het mbo gehanteerde pedagogisch didactisch getuigschrift bruikbaar is voor het inzetten van leraren in het beroepsgerichte vmbo. In deze motie wordt de regering opgeroepen te onderzoeken hoe de Wet op het voortgezet onderwijs aangepast kan worden zodat leraren die hun bevoegdheid in een beroepsgericht vak middels een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG) voor het mbo behaald hebben, ook in het vmbo voor hetzelfde vak les kunnen geven.

1.3 Aanpak

In de aanpak is aangesloten bij de vraag van het ministerie en de Landelijke Werkgroep Bevoegd om een literatuuronderzoek uit te voeren en werksessies te houden met vertegenwoordigers uit het veld. Zo is eerst een beknopt literatuuronderzoek uitgevoerd naar de huidige inrichting van het Nederlandse bevoegdheidsstelsel, is een actualisatie uitgevoerd van een eerder door RegioPlan uitgevoerde studie naar bevoegdheden in het buitenland¹⁰ en is gekeken naar mogelijke lessen uit andere sectoren. De literatuurstudie laat zien dat in de huidige situatie sprake is van een complex bevoegdheidsstelsel. In overleg met de begeleidingscommissie is besloten de literatuurstudie als zodanig in deze rapportage buiten beschouwing te laten. Desondanks zijn er wel enkele aandachtspunten die we mee hebben genomen in de uitvoering van de opdracht en het doorontwikkelen van de scenario's. Waar relevant (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 2) worden die afzonderlijk besproken.

Vervolgens zijn diverse onderzoeks- en ontwerpessies gehouden, waarbij met vertegenwoordigers uit het veld (leraren, teamleiders, schoolleiders, bestuurders en opleiders) gezocht is naar mogelijkheden voor een andere inrichting. In overleg met de Landelijke Werkgroep Bevoegd zijn per specifiek deel van het voortgezet onderwijs een onderzoeks- en ontwerpessie gehouden. Het ging daarbij om sessies ten behoeve van:

- de vakken voor het algemeen vormend onderwijs (avo), rekening houdend met onderscheid naar onder- en bovenbouw;
- de beroepsgerichte vakken in het vmbo, rekening houdend met de tien verschillende profielen;
- het praktijkonderwijs (pro) en voortgezet speciaal onderwijs (vso).

Eerst zijn drie onderzoekssessies gehouden waarin is gekeken naar de gedachten die het veld heeft bij een toekomstbestendig bevoegdheidsstelsel en de vraagstukken waar men nu in de praktijk tegenaan loopt. Voortbordurend op de resultaten van de onderzoekssessies en aansluitend bij de wijze waarop bevoegdheid voor het voortgezet onderwijs is geregeld, hebben we drie ontwerpessies georganiseerd. De groepen waren per ontwerpessie als volgt ingedeeld¹¹:

- avo: leraren (15), schoolleiders/bestuurders/staf (10) en opleiders (15);
- beroepsgericht: leraren (27), teamleiders (18), schoolleiders/bestuurders/staf (35) en opleiders (8);
- pro/vso: twee groepen pro en 1 groep vso (in totaal 9 leraren, 41 schoolleiders/bestuurders/staf en 3 opleiders).

In deze ontwerpessies hebben we deelnemers uitgedaagd om te kijken naar mogelijkheden voor een andere indeling van competenties ten behoeve van bevoegdheidsdomeinen. In de sessies zijn de in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel vastgelegde bekwaamheden – ingedeeld in pedagogisch, vakdidactisch en vakinhoudelijk met onderliggende (aanvullende) bekwaamheidseisen – als uitgangspunt gebruikt.

⁹ Kamerstukken 35 000 VIII, motie van het lid Rog, 1 november 2018.

¹⁰ Bernds, F. (2013). *Onderwijsbevoegdheden in het buitenland*. RegioPlan, Amsterdam.

¹¹ Tussen haakjes is het aantal aangemelde deelnemers opgenomen. De opkomst tijdens de sessies was hoog, een enkeling is niet komen opdagen. Vertegenwoordigers van landelijke organisaties zijn ingedeeld als schoolleider/bestuurders/staf.

Er is voor deze aanpak gekozen om zicht te krijgen op overlappende dan wel afzonderlijke competenties en daarmee mogelijke afzonderlijke bevoegdheidsdomeinen. Op basis van de sessies is gekeken naar te onderscheiden clusters van competenties voor leraren die onderwijs verzorgen aan verschillende doelgroepen (o.a. schoolsoort en leerjaar). De bekwaamheidseisen als zodanig stonden en staan niet ter discussie.

De resultaten van de sessies en literatuurstudie zijn neergelegd in vier scenario's en besproken met experts uit de wetenschap, het beleidsveld en lerarenopleidingen. Vervolgens is op één scenario verder ingegaan om tot bevoegdheidsdomeinen te komen en in twee regio's met opleidingsscholen besproken. Bij deze sessies was een vertegenwoordiging aanwezig van besturen, schoolleiding, stafmedewerkers (hr), teamleiders, leraren (in opleiding) en (intern) opleiders. Hun input is meegenomen in de verdere uitwerking van de scenario's en nogmaals voorgelegd aan een afvaardiging met experts.

1.4 Scope van het rapport en leeswijzer

Gezien de doelstelling van de opdracht en de gehanteerde aanpak is het goed om te beseffen dat dit rapport een product is van acht sessies. Namelijk drie onderzoekssessies om het vraagstuk te verhelderen en issues te inventariseren, drie ontwerpessies om tot suggesties en scenario's voor het stelsel en bevoegdheidsdomeinen te komen en twee sessies om de resultaten verder door te ontwikkelen met opleidingsscholen. Naast deze acht sessies is een *beknopte* literatuurstudie uitgevoerd om het huidige stelsel in kaart te brengen, internationale lessen op te halen en van andere sectoren te leren. De resultaten zijn getoetst en doorontwikkeld met enkele experts. Deze aanpak houdt in dat we hier *niet* te maken hebben met een wetenschappelijk en representatief onderzoek naar inrichting en draagvlak van een nieuw stelsel. Het gaat om gerichte ideeëvorming voor een mogelijke andere inrichting gebaseerd op gedegen sessies met een divers samengestelde vertegenwoordiging uit het veld (leraren, schoolleiders, bestuurders en lerarenopleiders). De nadere invulling van het bevoegdheidsstelsel alsmede het draagvlak valt buiten de scope van dit rapport.

Het rapport is als volgt opgebouwd:

- de aanleiding, doelstelling en aanpak van deze opdracht zijn hiervoor toegelicht (*hoofdstuk 1*);
- *hoofdstuk 2* beschrijft de wegen naar het leraarschap, lessen uit andere sectoren en landen en geeft een antwoord op de vraag omtrent de motie-Rog;
- de hoofdlijnen uit de onderzoeks- en ontwerpessies komen in *hoofdstuk 3* aan bod evenals de denkrichtingen (lees scenario's) voor de mogelijke contouren van het bevoegdheidsstelsel voor voortgezet onderwijs;
- de vraag naar bevoegdheidsdomeinen komt aan de hand van te onderscheiden bouwstenen voor die domeinen aan bod in *hoofdstuk 4* (feitelijk de conclusie);
- het rapport sluit af met een reflectie op deze bouwstenen, waarbij we eerst ingaan op de praktische uitwerking van de bouwstenen en vervolgens de voorwaarden die de opdrachtgever heeft onderscheiden voor de inrichting van een toekomstbestendig stelsel bespreken (*hoofdstuk 5*).

Aan het eind van hoofdstuk 2 en hoofdstuk 3 worden de kernbevindingen kort samengevat. Verder is voorin in deze rapportage een managementsamenvatting opgenomen. Een nadere verantwoording van de voornaamste resultaten van de onderzoeks- en ontwerpessies is in afzonderlijke bijlagen (respectievelijk bijlage 3 en 4) meegenomen.

Stelsel in perspec- tief

2

2 Stelsel in perspectief

2.1 Inleiding

In deze studie staat de vraag centraal hoe het bevoegdheidsstelsel in het voortgezet onderwijs anders kan worden ingericht. Voor beantwoording van die vraag is het van belang inzicht te hebben in de huidige situatie. Daarbij is het goed te weten dat er drie begrippen zijn die dan vaak opgeld doen, te weten benoembaar, bevoegd en bekwaam. Wanneer is een leraar benoembaar, bevoegd of bekwaam?¹² In het onderstaande schema schetsen we kort de verschillen. In het vervolg van dit hoofdstuk zoomen we nader op deze begrippen in.

Benoembaar	Bevoegd	Bekwaam
• Een leraar is benoembaar als hij/zij op basis van de wet of daarop gebaseerde regelgeving benoemd kan worden, dat wil zeggen dat hij/zij <i>bevoegd is</i> en een verklaring omtrent gedrag kan overleggen. Maar een leraar kan ook benoembaar zijn als hij/zij nog niet bevoegd is, bijvoorbeeld als hij een leraar in opleiding is (LIO), een zij-instromer (en een opleiding afrondt binnen de wettelijk toegestane termijn) of volgens de wet onbevoegd mag lesgeven.	• Een leraar is bevoegd als hij/zij een ho-getuigschrift (hogeronderwijsdiploma) heeft waaruit blijkt dat hij/zij aan <i>de bekwaamheidseisen voldoet</i> (of tot een van de wettelijk geregelde daaraan gelijk te stellen gevallen behoort) én wat de reikwijdte van die bekwaamheid is, namelijk voor welk vak en welke typen onderwijs.	• Een leraar is bekwaam als hij/zij aan de wettelijke bekwaamheidseisen voldoet voor enig vak. Tijdens zijn/haar loopbaan ontwikkelt en onderhoudt hij/zij de bekwaamheid.

Bij het inzichtelijk maken van de huidige situatie is gekeken naar de formele inkadering van het bevoegdheidsstelsel, de paden naar het leraarschap (beschreven in paragraaf 2.2) en lessen uit andere landen dan wel sectoren (paragraaf 2.3).

Met het oog op de motie-Rog besteden we ook specifiek aandacht aan het beroepsgerichte onderwijs en de eisen die daaraan gesteld worden, zowel in het voortgezet onderwijs als in het mbo. In paragraaf 2.4 bespreken we de resultaten ten aanzien van de motie op basis van de beknopte literatuurstudie en ontvangen input uit zowel de onderzoeks- als ontwerp sessies.

2.2 Wegen naar het leraarschap: bevoegd, bekwaam en benoembaar

De Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) schrijft voor dat iemand bevoegd is onderwijs te verzorgen in het voortgezet onderwijs, als hij of zij een ho-getuigschrift (hogeronderwijsdiploma) heeft waaruit blijkt dat hij of zij aan de bekwaamheidseisen voldoet. Op dat getuigschrift staat ook voor welke programmaonderdelen uit het voortgezet onderwijs (vak en type onderwijs) de bevoegdheid geldt.

¹² https://www.deleerstoelen.nl/fileadmin/leerstoelen/publicaties/publicatiereeks-overheid-en-arbeid/OenA-2018-nr-47-Onderwijs-aan-het-werk-hoofdstukken/OahW_p253_Het_Nederlandse_bevoegdheidsstelsel_vo_in_kort_bestek.pdf

Bepalingen bevoegdheid uit de WVO

Artikel 2a WVO: voortgezet onderwijs mag slechts worden gegeven door degene die daartoe ingevolge deze wet bevoegd is.¹³

Artikel 33 WVO: om tot leraar te worden benoemd, moet de betrokkene in het bezit zijn van een getuigschrift waaruit blijkt dat hij heeft voldaan aan de bekwaamheidseisen + om tot leraar te worden benoemd, moet de persoon in kwestie een verklaring omtrent gedrag (VOG) kunnen overleggen en mag hij niet door de rechter uitgesloten zijn van het geven van onderwijs.

Er wordt in het wettelijk kader van het voortgezet onderwijs geen koppeling gemaakt tussen de term 'bevoegd' uit artikel 2a en 'voldaan aan de bekwaamheidseisen' uit artikel 33. Met getuigschrift wordt in artikel 33 het volgende bedoeld:

- Een getuigschrift van een lerarenopleiding, waarop staat voor welk vak de bezitter aan de bekwaamheidseisen voldoet.
- Het bezit van een getuigschrift van een zij-instroomtraject waaruit blijkt dat aan de bekwaamheidseisen is voldaan.
- Een erkenning volgens de EU-richtlijn beroepskwalificaties (Schneider, Hoogenboom, & Kortese, 2017), voor leraren geïmplementeerd in de Regeling erkenning EG-beroepskwalificaties onderwijspersoneel. In die regeling is vastgelegd welke documentatie vereist is voor een erkenningsaanvraag als leraar in Nederland en hoe eventuele compenserende maatregelen vormgegeven worden.

Vakgebonden bevoegdheden

In de praktijk houdt de Nederlandse wetgeving in dat een bevoegdheid in het voortgezet onderwijs doorgaans gebonden is aan een specifiek vak (of cluster van aanverwante vakken) en het schooltype (bovenbouw havo/vwo versus vmbo, onderbouw havo/vwo en praktijkonderwijs). Lerarenopleidingen leiden dus leraren op die bevoegd zijn om onderwijs te verzorgen in de vakken op het getuigschrift en voor alle vo-onderwijstypen in het eerste- dan wel tweedegraads domein.

Er bestaat echter niet voor alle vakken een lerarenopleiding. Dat geldt bijvoorbeeld voor nieuwe vakken of combinaties van leerinhouden die op een enkele school voorkomen. Om toch over bevoegd onderwijspersoneel te beschikken, is de Beleidsregel ontheffing benoembaarheidsvereisten en bekwaamheidserkenning vo¹⁴ ingesteld. Met deze beleidsregel kunnen leraren in het geval er geen lerarenopleiding is onder voorwaarden een bekwaamheidserkenning krijgen om bevoegd les te geven. Daarnaast kunnen leraren als sprake is van een bijzonder geval en ze uitmunten in een buitengewone bekwaamheid in aanmerking komen voor een ontheffing van een bepaald vak.

Aanvullende mogelijkheden

Naast voornoemde beleidsregel zijn er aanvullende mogelijkheden op het gebied van bevoegdheid ingesteld:

- Pabo-gediplomeerden in het vmbo kunnen vanaf februari 2017 opleidingstrajecten-op-maat volgen om onderwijs te mogen geven aan het vmbo basis en kader.
- De beperkte bevoegdheid voor de educatieve minor in de bacheloropleiding levert een beperkte tweedegraadsonderwijsbevoegdheid op voor vmbo-t en de onderbouw van havo en vwo.
- Leraren uit het mbo met een pedagogisch-didactisch getuigschrift mogen daar lesgeven op een vmbo-entreeopleiding of via een samenwerkingsverband vmbo-mbo lesgeven op een vmbo.
- Met een pabo-diploma is een leraar bevoegd om les te geven op scholen in het praktijkonderwijs en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs waar leerlingen geen examens doen.

In **Figuur 2.1** is een schematische weergave opgenomen van de huidige bevoegdhedenstructuur voor het voortgezet onderwijs.

¹³ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-04-02>

¹⁴ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0038570/2016-10-01>

Figuur 2.1 Schematisch overzicht hoofdlijn bevoegdhedenstructuur voortgezet onderwijs



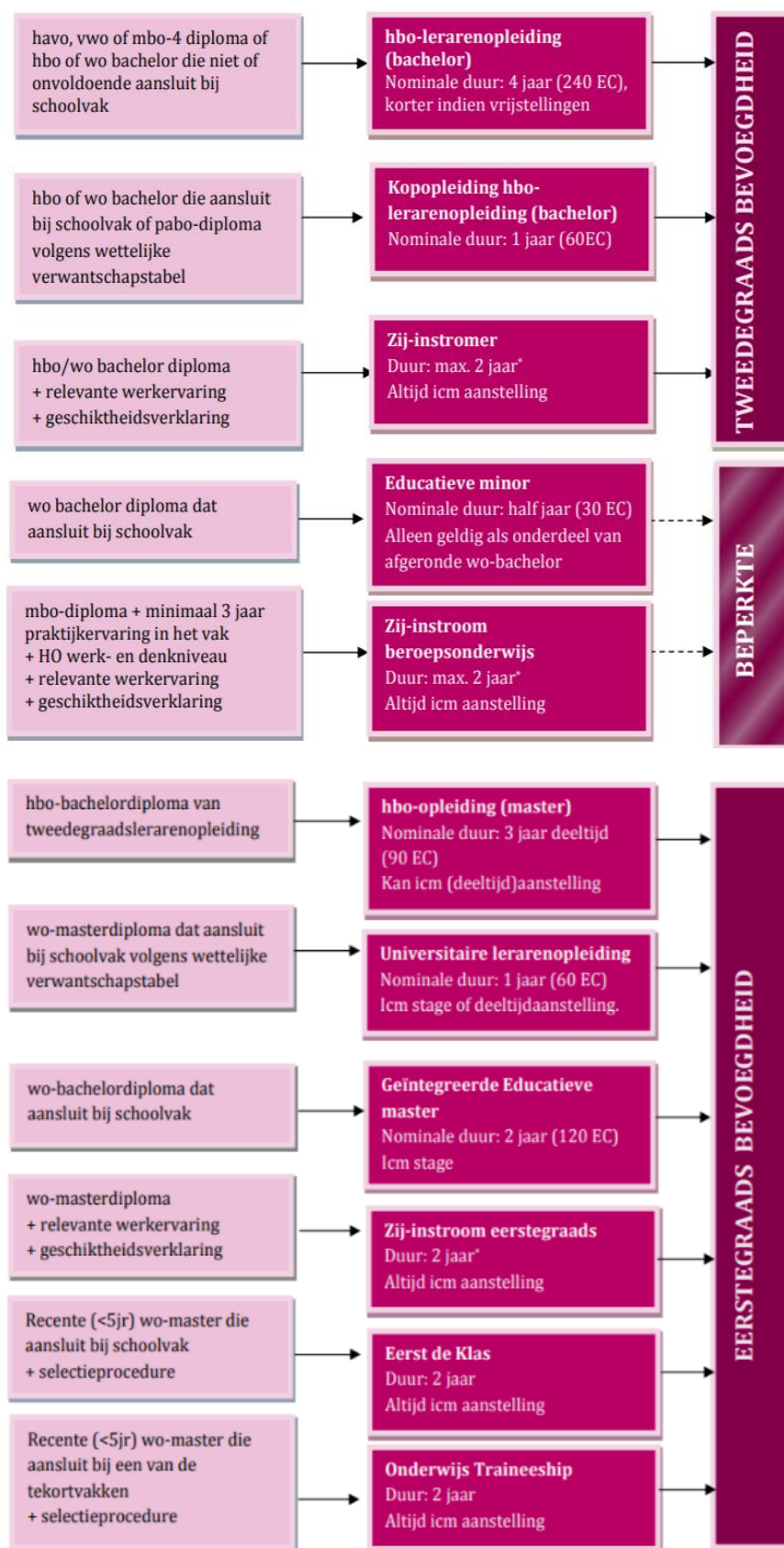
Bron: ministerie van OCW

Diverse wegen naar het leraarschap

Als het voorgaande iets duidelijk maakt, is het wel dat er verschillende routes zijn om als leraar in het voortgezet onderwijs aan de slag te gaan. Met een tweedegraadsbevoegdheid mag lesgegeven worden aan het vmbo, mbo, praktijkonderwijs en de onderbouw (de eerste drie leerjaren) van havo en vwo. Leraren met een eerstegraadsbevoegdheid mogen (bovenop de bevoegdheden van een tweedegraads leraar) ook lesgeven aan de bovenbouw van havo en vwo. In 2017 heeft het CPB de paden naar leraarschap in beeld gebracht¹⁵ (zie [Figuur 2.2](#)). Hoewel dit overzicht enigszins afwijkt van de actuele situatie, zo zijn de trajecten *Eerst de Klas* en het *OnderwijsTraineeship* overgegaan in het traject *Trainees in onderwijs* en is voor zij-instroom in beroepsopleidingen minimaal een mbo-4-diploma vereist, geeft dit wel goed de diversiteit aan toegangswegen weer.

¹⁵ https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-10feb2017-Paden-naar-leraarschap_0.pdf

Figuur 2.2 Wegen naar het leraarschap in 2017 volgens CBP (2017)



* Voor alle zij-instroomtrajecten geldt dat deze periode eenmalig met twee jaar verlengd kan worden.

Basis voor bevoegdheid: de bekwaamheidseisen

Voor een getuigschrift moeten leraren aantoonbaar voldoen aan de bij de specifieke bevoegdheid behorende bekwaamheidseisen. Deze bekwaamheidseisen voor leraren zijn vastgelegd in het *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*.¹⁶ Artikel 2.2 van dit besluit, dat in 2017 ingrijpende wijzigingen onderging, onderscheidt drie bekwaamheden voor het geven van onderwijs:

- de vakinhoudelijke bekwaamheid;
- de vakdidactische bekwaamheid;
- de pedagogische bekwaamheid.

Binnen deze drie bekwaamheden worden verschillende onderdelen onderscheiden. De bekwaamheden en aanvullende bekwaamheden verschillen (deels) per onderwijssector en schooltype en hebben betrekking op zowel kennis als kunde. Zo zijn er per type leraar (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsgericht en voorbereidend hoger onderwijs) specifieke bekwaamheden opgesteld. In het besluit is ook aandacht voor specifieke bekwaamheden van het beroepsgerichte onderwijs. Het voert te ver hier alle onderdelen uit het besluit op te nemen, daarvoor verwijzen we naar het besluit zelf. Ter illustratie hebben we in bijlage 1 een kader opgenomen met een kleine selectie van de beschrijvingen van de bekwaamheden.

2.3 Lessen uit andere landen en sectoren

Ten behoeve van deze verkenning is een beknopte literatuurstudie uitgevoerd. Op basis van die studie constateren we dat Nederland (samen met Schotland) gezien wordt als een land met een lange traditie op het terrein van gedetailleerde, uitgebreide competentiemodellen en als een *useful example for a common discourse in Europe about teacher professionalism* (EC, 2013, p. 21).¹⁷ Verder zijn de belangrijkste uitkomsten uit het door RegioPlan in 2013 uitgevoerde literatuuronderzoek naar bevoegdheden in het buitenland¹⁸ nog steeds geldig. RegioPlan constateerde dat de verschillende bevoegdheidssystemen op grote lijnen sterk op elkaar lijken en daarmee op die van Nederland. Vrijwel overal is er een aparte lerarenopleiding voor het primair en voor het secundair onderwijs en meestal ook voor leraar beroeps-onderwijs. In navolging van 2013 benoemen we dan ook de onderstaande punten waar Nederland mogelijk van kan leren:

- vormen van aanvullende registraties of certificering voor leraren met zeer veel (c.q. aanvullende) kennis en vaardigheden;
- verkrijgen van de (echte) bevoegdheid na afloop van een inductieperiode;
- vakbevoegdheden voor twee vakken, eventueel op verschillend niveau (major/minor);
- verschil bevoegdheid onder- en bovenbouw, o.a. een bevoegdheid voor meerdere vakken bij opleiding voor de onderbouw;
- hogere eisen aan leraren, waaronder vraag om master.

In het kader van de literatuurstudie is ook een quickscan uitgevoerd naar de omgang met bevoegdheid in andere sectoren. Hierbij is gekeken naar openbare bronnen op de terreinen advocatuur, notariaat, huisartsen, psychologen en luchtverkeersleiders. Deze scan heeft weinig tot geen aanknopingspunten opgeleverd voor een toekomstbestendig bevoegdhedenstelsel voortgezet onderwijs. Het blijkt dat diploma's, getuigschriften en registers belangrijke elementen vormen in de bevoegdhedenstructuur van deze sectoren. Deze elementen zijn, hoewel niet allemaal toegepast, niet nieuw voor het voortgezet onderwijs. Differentiatie in functies en bevoegdheden die interessant kunnen zijn voor het bevoegdhedenstelsel in het voortgezet onderwijs komen we niet veel tegen, met uitzondering mogelijk van de psycholoog BIG en de praktijkondersteuner, die onder verantwoordelijkheid van een huisarts werkt.

¹⁶ Bron: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2018-08-01#Hoofdstuk1>

¹⁷ European Commission/Education and training, (2013). *Supporting teacher competence development, for better learning outcomes*.

¹⁸ Berndsen, F. (2013). *Onderwijsbevoegdheden in het buitenland*. RegioPlan, Amsterdam.

2.4 Motie-Rog: PDG en de leraar in de beroepsgerichte vakken

In de motie-Rog wordt de regering opgeroepen te onderzoeken hoe de Wet op het voortgezet onderwijs aangepast kan worden zodat leraren die hun bevoegdheid in een beroepsgericht vak middels een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG) voor het mbo behaald hebben, ook in het vmbo voor hetzelfde vak les kunnen geven. In de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) – en daarmee in het mbo – wordt niet over bevoegdheden gesproken. De WEB bevat vereisten voor benoeming of tewerkstelling zonder benoeming¹ van leraren. Benoemingsvereisten zijn de wettelijke voorwaarden die gesteld worden aan mbo-scholen om een leraar te kunnen benoemen of te werk te stellen. Mbo-scholen hebben hierin een zekere mate van vrijheid. Vanwege het ontbreken van landelijk vastgestelde examenprogramma's of voorgeschreven schoolvakken, bestaan er geen wettelijk voorgeschreven bevoegdheden per vak. Het is de verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag om te bepalen of een leraar voldoende bekwaam is voor het te verzorgen onderwijs. Tevens geven de wettelijke benoemingsvereisten een zekere vrijheid aan scholen om vakinhoudelijke experts uit andere sectoren of het bedrijfsleven als zogeheten zij-instroomer aan te nemen.¹⁹

Pedagogisch Didactisch Getuigschrift mbo

De opleiding voor een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG) heeft een totale omvang van 60 ect. En 50 procent van de totale PDG-opleiding vindt plaats op de leerwerkplek. Het doel van de PDG-opleiding is dat vakbekwame beroepsbeoefenaren zich als zij-instroomer kwalificeren voor het beroep van leraar in het mbo. De PDG-opleiding is geschikt voor professionals met enkele jaren beroepservaring in een voor het mbo relevant beroep. Zij hebben een hbo-opleiding afgerond, of beschikken ten minste aantoonbaar over hbo-werk- en denkniveau. Dit wordt in een assessment getoetst.

De PDG-opleiding voorziet in de bekwaamheid ten aanzien van pedagogische en didactische kennis, inzicht en vaardigheden, zoals bedoeld in de artikelen 4.2.3 en 4.2.4 van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB). Een PDG is instellingsgebonden en niet breed geldend. Het leidt dan ook niet tot een hbo-bachelor.

De onderdelen die de kandidaat bij de beoordeling van deze bekwaamheid op het vereiste eindniveau moet aantonen, worden vermeld op het PDG dat de kandidaat bij de afsluiting van de opleiding ontvangt. Het PDG wordt uitgereikt door de examencommissie van de tweedegraads lerarenopleiding die eindverantwoordelijk is voor de PDG-opleiding. Het PDG voldoet daarmee aan de bepalingen in artikel 7a.4 van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). De lerarenopleiding verantwoordt de beoordeling en het hbo-niveau van de PDG-opleiding aan de hand van de Dublindescriptoren in haar Onderwijs- en Examenregeling (OER) en in het bijbehorende toetskader.

Vergelijking van het PDG-raamwerk met de aanvullende bekwaamheidseisen voor het beroepsgericht voortgezet onderwijs (zie bijlage 2) laat zien dat de competenties die van mbo-leraren worden verwacht niet een-op-een overeenkomen met de competenties (feitelijk bekwaamheden) die voor het geven van beroepsgerichte vakken in het vmbo worden verwacht. Dit is op zich niet verwonderlijk, aangezien in het vmbo – zoals ook in de onderzoekssessies werd opgemerkt – de leerlingenpopulatie jonger is. Bovendien is daar sprake van voorbereidend onderwijs, terwijl het mbo opleidt voor een beroep; de verbinding met de arbeidsmarkt is hierdoor in het mbo sterker.

Bevindingen uit de sessies

In de onderzoekssessies is ten behoeve van de motie-Rog de vraag meegegeven in hoeverre een beroepsgerichte mbo-4-opleiding als voorwaarde voldoende is voor zij-instroom (hetzij via PDG, hetzij via een opleiding op maat) bij de beroepsgerichte vakken. Voor zover de aanwezigen hierover konden oordelen, waren ze hier positief over, mits de leraar wel over hbo-werk- en denkniveau beschikt. De meningen waren daarbij verdeeld over de vraag of dit via een hbo-diploma aangetoond moest worden, waarbij een uitzondering kon worden gemaakt voor beroepsgerichte vakken waar geen hbo-opleiding voor is,

¹⁹ Bron: servicedocument benoembaar, bekwaam en bevoegd, MBO Raad, geraadpleegd december 2019 (https://www.mbo-raad.nl/sites/default/files/publications/servicedocument_benoembaar_bekwaam_bevoegd_-_januari_2017.pdf)

of dat hbo-werk- en denkniveau aangetoond moeten zijn. De deelnemers maakten in de discussie onderscheid tussen de pedagogisch-didactische vaardigheden (die op hbo-niveau vereist zijn) en de vaardigheden voor het beroepsgerichte vak (mbo-niveau).

2.5 Kernbevindingen hoofdstuk 2

In deze studie worden alternatieven verkend voor de inrichting van het bevoegdheidsstelsel voortgezet onderwijs. In het huidige stelsel is iemand bevoegd onderwijs te verzorgen in het voortgezet onderwijs, als hij of zij een ho-getuigschrift (hogeronderwijsdiploma) heeft waaruit blijkt dat aan de bij Koninklijk besluit vastgestelde bekwaamheidseisen is voldaan (te weten vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid). Om dat getuigschrift te kunnen behalen is een grote diversiteit aan routes ingericht om geïnteresseerden op verschillende momenten in hun loopbaan de mogelijkheid te bieden in het voortgezet onderwijs een vak te gaan verzorgen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen twee typen bevoegdheden: een waarmee onderwijs kan worden verzorgd aan het vmbo, mbo, praktijkonderwijs en de eerste drie leerjaren van havo en vwo (de zogenoemde tweedegraads bevoegdheid); de tweede betreft leraren met een eerstegraadsbevoegdheid die – bovenop de bevoegdheden van een tweedegraads leraar – ook onderwijs mogen verzorgen aan de bovenbouw van havo en vwo. Beide typen bevoegdheid zijn vervolgens gebonden aan het specifieke op het getuigschrift genoemde (aanverwante) schoolvak. Aangezien er niet voor alle vakken een lerarenopleiding bestaat, zijn er diverse mogelijkheden gecreëerd om via ontheffingen alsnog onderwijs bevoegd te verzorgen.

Motie-Rog

Naar aanleiding van de motie-Rog²⁰ is specifiek voor het beroepsgericht onderwijs gekeken hoe en in hoeverre het in het mbo gehanteerde pedagogisch didactisch getuigschrift (PDG) bruikbaar is voor het inzetten van leraren in het beroepsgerichte vmbo. Een door ons uitgevoerde vergelijking van het PDG-raamwerk met de aanvullende bekwaamheidseisen voor het beroepsgericht voortgezet onderwijs laat het volgende zien: de competenties die van mbo-leraren worden verwacht, komen niet een-op-een overeen met de competenties (feitelijk bekwaamheden) die voor het geven van beroepsgerichte vakken in het vmbo worden verwacht. Op zich niet verwonderlijk, aangezien de leerlingpopulaties van het vmbo en het mbo niet zonder meer vergelijkbaar zijn (leeftijdsverschil en verschil in uitstroomoriëntatie). Op de vraag of een beroepsgerichte mbo-4-opleiding als voorwaarde voldoende is voor zij-instroom (hetzij via PDG, hetzij via een opleiding op maat) bij de beroepsgerichte vakken in het vmbo, oordeelden aanwezigen (voor zover ze dit konden overzien) positief mits de leraar wel over hbo werk- en denkniveau beschikt. De deelnemers maakten in de discussie onderscheid tussen de pedagogisch-didactische vaardigheden (die op hbo-niveau vereist zijn) en de vaardigheden voor het beroepsgerichte vak (mag mbo-niveau).

Het in het mbo gehanteerde pedagogisch-didactisch getuigschrift als concept voor zij-instroom wordt gezien als een verder te onderzoeken optie. Wel vraagt het, gezien de doelgroep, voor de pedagogisch-didactische vaardigheden en vakdidactiek een nadere vertaalslag. Verdere uitwerking is onder meer afhankelijk van keuzes die gemaakt worden in te onderscheiden bevoegdheidsdomeinen (zie ook hoofdstuk 3 en 4).

²⁰ Kamerstukken 35 000 VIII, motie van het lid Rog, 1 november 2018

Stelsel van de toekomst

Scenario's

3

3 Stelsel van de toekomst: scenario's

3.1 Inleiding

De centrale vraag in deze opdracht is het verkennen van mogelijke scenario's voor alternatieve bevoegdheidsdomeinen.²¹ De vraag is daarbij binnen welke contouren een toekomstbestendig stelsel van bevoegdheden voortgezet onderwijs (in samenhang met de vastgestelde bekwaamheidseisen) kan worden vormgegeven, zodat het:

- a) recht doet aan de behoefte van de verschillende doelgroepen (leerlingen);
- b) (toekomstige) onderwijsprofessionals beter in staat stelt hun inzetbaarheid via scholing uit te breiden of in te vullen;
- c) rekening houdt met de voorwaarden kwaliteit, toekomstbestendigheid, professionele ruimte/aantrekkelijk beroep, aansluiting opleiding-onderwijs, flexibiliteit en een gedegen regelgeving.

In het voorjaar van 2019 zijn onderzoekssessies gehouden om praktijkervaringen en wensen van leraren, scholen, bestuurders en lerarenopleiders te achterhalen. Als zij kijken naar de huidige situatie, wat zijn dan hun behoeften als het gaat om het kunnen (blijven) verzorgen van kwalitatief goed onderwijs door bekwaam en bevoegd onderwijspersoneel en waar knelt het? De opbrengsten zijn samengevat in paragraaf 3.2. Vervolgens is in ontwerpssessies voortgeborduurd op de resultaten van de onderzoekssessies. Aan de hand van de bekwaamheden uit het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel is (per set van pedagogisch, vakinhoudelijk, vakdidactisch) gezocht naar mogelijke alternatieve clusterings van competenties voor leraren ten behoeve van alternatieve bevoegdheidsdomeinen. Daarbij zijn de bekwaamheidseisen als uitgangspunt gehanteerd; de eisen staan als zodanig niet ter discussie. De opbrengsten komen op hoofdlijnen in paragraaf 3.3 aan bod.

Op basis van de sessies met vertegenwoordigers uit het veld van het voortgezet onderwijs is ten behoeve van de twee bijeenkomsten met experts uit aanverwante disciplines een viertal denkrichtingen onderscheiden waarbinnen deze toekomstige inrichting van het bevoegdhedenstelsel kan worden ingezet. Deze denkrichtingen passeren de revue in paragraaf 3.4. In de afsluitende paragraaf (3.5) zetten we de kernbevindingen uit dit hoofdstuk op een rij.

3.2 Uitgangspunten van belang voor deelnemers

Er zijn drie onderzoekssessies gehouden om een beeld te krijgen én vrije input op te halen over een toekomstbestendig bevoegdhedenstelsel voor het voortgezet onderwijs. Iedere sessie vanuit een andere invalshoek: de algemeen vormende vakken, de beroepsgerichte vakken en het praktijkonderwijs/voortgezet speciaal onderwijs. Dit heeft geleid tot een grote diversiteit aan opmerkingen (zie bijlage 3) waaruit de volgende rode draden zijn te halen:

1. de deelnemers delen de behoefte aan meer flexibilisering en een toegankelijker stelsel: volgens de deelnemers moet het voor bekwame personen 'eenvoudiger' zijn om bevoegd te worden, zowel voor leraren die hun bevoegdheid willen verbreden als voor (zij-)instromers die een bevoegdheid willen halen, zonder daarbij te willen tornen aan de kwaliteit (zie ook punt 3);
2. de deelnemers onderschrijven de noodzaak dat de bevoegdheid verbonden is aan de taken en rollen die een leraar daadwerkelijk binnen de organisatie uitvoert: zaken als teambevoegdheid of deelbevoegdheden worden hierbij specifiek genoemd. Het idee leeft dat de leraar nu een schaap met vijf poten moet zijn, terwijl de deelnemers zich afvragen of elke leraar alles moet kunnen. Genoemde voorbeelden hiervan zijn onder meer onderscheid tussen leraren uit de beroepspraktijk en leraren die leerlingen voorbereiden op maken van een keuze (beroepsgerichte vakken) en leraren met een generiek of een vakspecifiek profiel (avo-vakken);
3. de deelnemers vinden dat kwaliteit van het onderwijs en civiel effect van het diploma van de lerarenopleiding geborgd moeten worden en (beperkende) schotten tussen de verschillende bevoegdheden geslecht:

²¹ Bevoegdheidsdomeinen zijn clusters van competenties waaraan iemand ten minste moet voldoen om als leraar benoemd te kunnen worden voor een afgebakend deel van het vo (zie ook hoofdstuk 1).

dit komt voort uit behoefte aan goed onderwijspersoneel, zoals inzetten van expert met een stevige pedagogische basis bij specifieke doelgroepen in speciaal onderwijs, experts met ervaring in de beroepspraktijk en academisch geschoolden die uitblinken in een specifiek vak.

De deelnemers hechten er veel belang aan dat leraren beschikken over de bij het vak en de doelgroep passende pedagogische, vakdidactische en vakinhoudelijke competenties. Tegelijkertijd zien zij dat de huidige bevoegdheden ervoor zorgen dat veel specifieke onderdelen in de bevoegdheid zijn vastgelegd waardoor het huidige stelsel complex en weinig toegankelijk is.

Uit de sessies komt naar voren dat een leraar altijd over een combinatie van pedagogisch-didactische en vakspecifieke (inhoud en vakdidactiek) competenties moet beschikken. Vooral in de sessies over het beroepsgerichte onderwijs, alsmede de sessies voor praktijkonderwijs/voortgezet speciaal onderwijs werd gevraagd om meer vakoverstijgende ruimte. Daar lag – in vergelijking met de avo-sessies – een sterkere focus op de pedagogische bekwaamheden en aansluiting bij de verschillende doelgroepen. De leraar moet volgens deelnemers in staat zijn om aan te sluiten bij de specifieke leerlingendoelgroep. Deze is in het voortgezet onderwijs divers en bestaat uit een combinatie van leeftijd, ondersteuningsbehoefte en oriëntatie van de leerling (meer praktisch of meer theoretisch georiënteerd). Zo is bij deelnemers aan de avo-sessie discussie over de vraag of de gradering wel goed aansluit: zou deze niet moet worden afgeschaft dan wel een derde graad (voor lesgeven aan het vmbo) moeten worden toegevoegd? Het gaat dan zowel om de relatie met de verschillende doelgroepen als om vakinhoud en -didactiek.

In de sessie voor praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs bleek ook dat leraren in deze onderwijstypen zowel over (een deel van) de bevoegdheden voor de algemeen vormende en beroepsgerichte vakken moeten beschikken als over de bekwaamheid om aan deze specifieke doelgroep les te kunnen geven.

In het huidige bevoegdhedenstelsel zijn leraren weliswaar bevoegd voor praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs, maar beschikken ze niet altijd over de competenties voor het werken met deze doelgroepen. Dit zou onder meer vorm kunnen krijgen in een specifieke 'opleidingsmodule' voor dit type onderwijs dan wel specifieke leerlinggroepen. Voor het vervolg van de opdracht houdt dit in dat invulling van eventuele afzonderlijke bevoegdheden voor praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs afhankelijk is van, en mogelijk aanvullend op, de wijze waarop de bevoegdheidsdomeinen voor onderwijs in de beroepsgerichte en avo-vakken wordt ingericht.

3.3 Hoofdpijnen ontwerpessies

In de ontwerpessies is op basis van de bekwaamheidseisen gekeken naar mogelijke clusterings van competenties om alternatieve bevoegdheidsdomeinen te onderscheiden. Daarvoor zijn alle bekwaamheidseisen voor leraren op kaartjes aan de deelnemers ter beschikking gesteld. De eisen zijn gesplitst naar de bekwaamheden pedagogiek, vakdidactiek en vakinhoud. Ook zijn de aanvullende bekwaamheidseisen voor de leraar primair onderwijs, leraar voortgezet onderwijs, leraar voorbereidend hoger onderwijs en leraar beroepsgericht meegenomen, zonder deze vooraf in te delen naar type leraar.

Uit de drie ontwerpessies komt over de gehele linie naar voren dat de deelnemers alle bekwaamheidseisen voor iedere leraar van belang achten. Ze brengen daarbij vrijwel geen onderscheid aan tussen de competenties voor leraren in verschillende profielen (beroepsgericht), onderwijstype (vmbo, havo, vwo) dan wel boven- en onderbouw (avo-vakken). Wel vinden de deelnemers dat er verschillen zijn in de mate waarin leraren over de benodigde competenties moeten beschikken, afhankelijk van het te verzorgen onderwijs(vak).

Voor de pedagogische competenties geldt dat de vereiste competenties voornamelijk afhankelijk zijn van de specifieke leerlingendoelgroep (met name voor praktijkonderwijs, voortgezet speciaal onderwijs, vmbo, en de leeftijd van de leerlingen). Deelnemers vanuit het voortgezet speciaal onderwijs geven daarbij expliciet aan dat hun doelgroep zo gedifferentieerd is, dat het lastig is om één set van samen-

hangende competenties voor de leraar vast te stellen; voor dagbesteding is meer behoefte aan competenties van zorgend personeel dan aan een leraar, bij het uitstroomprofiel vervolgopleiding liggen de behoeften dicht bij het reguliere voortgezet onderwijs.

Bij de vakinhoudelijke en vakdidactische competenties zien we een soortgelijk resultaat. De benodigde competenties zijn daarbij sterk afhankelijk van het te verzorgen vak. Zo geven deelnemers in de beroepsgerichte sessie aan dat het weliswaar van belang is dat leraren boven de gehele leerstof staan, maar dat dit gezien de breedte van de profielvakken lang niet altijd mogelijk is: hier geldt dat men zowel een verzameling van competenties ziet voor gespecialiseerde leraren (met bijvoorbeeld beroepservaring) als voor leraren met een breder karakter (gericht op loopbaanoriëntatie of bijbrengen algemene studieveerdigheden), die vervolgens wel toegang hebben tot leraren met de specialistische kennis. Dergelijk onderscheid zien we in de drie sessies ook als het gaat om competenties rond het overzien van samenhang in het curriculum, overzicht naar vervolgonderwijs (bovenbouw, profielkeuze, vervolgopleiding, beroep) alsmede ontwerpen en evalueren van het onderwijs. Deelnemers aan de sessies vinden dat deze competenties beschikbaar moeten zijn binnen het team en dat elke leraar hier in enige mate over moet beschikken, maar dat het de vraag is in welke mate. Een nadere uiteenzetting van de resultaten per ontwerpssessie en onderscheiden naar type deelnemer is opgenomen in bijlage 4.

De bundeling van de competenties waarover een leraar moet beschikken blijkt sterk afhankelijk te zijn van het type onderwijs dat wordt verzorgd en de doelgroep van de leerlingen. Daarbij is niet zonder meer vast te stellen dat de ene groep om meer pedagogische competenties vraagt en de ander om meer vakgebonden competenties. We zien de gradering van leraren hierin dan ook niet terug. In plaats van meer of minder specifieke competenties gaat het erom dat een leraar qua niveau van de competenties aansluit bij de doelgroep waarvoor hij of zij het onderwijs verzorgt. Voor de vakinhoudelijke en vakdidactische competenties geldt dat ze in elk geval boven de te onderwijzen stof moeten staan, maar dat er verschil kan zijn in de mate van vakinhoudelijke en vakdidactische specialisatie (verdieping of verbreding). Hierbij geldt dat deelnemers voor de bovenbouw in havo en vwo een hogere mate van vakspecialisatie vragen dan voor de avo-vakken in de onderbouw. Ter volledigheid: alle groepen erkennen het belang van bij het vak en de doelgroep passende pedagogische, vakdidactische en vakinhoudelijke bekwaamheden.

3.4 Vier scenario's

Met de resultaten van de sessies, zoals in paragraaf 3.2 en 3.3 beschreven, is eerst nagegaan welke mogelijke alternatieven er zijn voor de toekomstige inrichting van het bevoegdheidstelsel voor voortgezet onderwijs. Grofweg zijn er daarbij vier opties als scenario's te onderscheiden:

1. geen wijzigingen (huidige bevoegdheidsdomeinen voortgezet onderwijs blijven behouden);
2. afschaffen van bevoegdheidsdomeinen voor het voortgezet onderwijs;
3. inrichten van één bevoegdheidsdomein voor voortgezet onderwijs;
4. inrichten van een stelsel met een combinatie van meerdere onderling te combineren bevoegdheidsdomeinen voor voortgezet onderwijs, bestaande uit een (smallere) pedagogische component en een (bredere) vakcomponent.

Hieronder lichten we de contouren van deze opties toe.

Optie 1: geen wijzigingen in het bevoegdheidstelsel

Bij het onderzoeken van mogelijke toekomstscenario's voor – in dit geval – een andere inrichting van het bevoegdheidstelsel in het voortgezet onderwijs, is het eerst mogelijke uitgangspunt om geen wijzigingen aan te brengen. In de sessies is dit geluid af en toe geopperd maar werd niet breed gedeeld. Voor zover dit werd aangegeven, waren het lerarenopleiders en leraren die zich voornamelijk richten op de avo-vakken. Zij zagen in het huidige stelsel nog voldoende aanknopingspunten om beter te communiceren over (flexibele) opleidingsroutes en willen voorkomen dat een andere inrichting van bevoegdheidsdomeinen ten koste gaat van de vakcomponent. Hoewel deze ruimte ontegenzeggelijk nog bestaat en het stelsel – zeker voor bepaalde doelgroepen zoals de bovenbouw binnen de avo-vakken – goed lijkt te

voldoen, wordt door deelnemers ook duidelijk aangegeven dat de sector tegen de grenzen van deze flexibiliteit is aangelopen en opleidingen daar lang niet altijd op in (kunnen) spelen, helemaal waar het gaat om een andere inrichting van het onderwijs, nieuwe vakken én lesgeven aan specifieke doelgroepen zoals het voortgezet speciaal onderwijs (vso) en praktijkonderwijs.

Deze constatering is in lijn met de bevinding van de Inspectie uit 2016 (zie hoofdstuk 1) dat de grenzen 'van makkelijke oplossingen' zijn bereikt en het wenselijk is om een toekomstverkenning voor het bevoegdheidsstelsel te houden. Het scenario van 'geen wijzigingen' doet volgens ons dan ook geen recht aan de problemen én behoeften die er binnen de sector zijn. In deze studie parkeren we dit scenario daarom, waarbij we uiteraard meenemen dat de goede elementen uit het huidige stelsel behouden moeten blijven en de vereiste vakcomponent (vakinhoud én vakdidactiek) geborgd blijft. Ook wordt door verschillende doelgroepen (docenten, lerarenopleidingen, experts) aangegeven dat het belangrijk is dat de academisch geschoolde leraar (cq. de master) behouden blijft voor het onderwijs. Niet alleen voor de bovenbouw maar ook voor de onderbouw om goede doorlopende onderwijsroutes te creëren.

Optie 2: afschaffen van bevoegdheidsdomeinen

Een ander perspectief is de optie om over te gaan tot volledige decentralisatie van de rol die de overheid heeft bij het vaststellen van bevoegdheidsdomeinen voor het voortgezet onderwijs. In dat geval is het de verantwoordelijkheid van schoolbesturen om ervoor te zorgen dat hun onderwijs van voldoende kwaliteit is en de overheid moet op die onderwijskwaliteit toezien. In de onderzoeks- en ontwerpssessies is hier vrijwel niet om gevraagd. Wel is af en toe verwezen naar het stelsel van het mbo, met name bij de beroepsgerichte vakken en bij de sessie voor praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. In het mbo ligt de verantwoordelijkheid voor het benoemen van een leraar bij het bevoegd gezag (c.q. de werkgever). Aangezien ook in het mbo wel eisen worden gesteld aan de bekwaamheid van de leraar, is hier sprake van een bevoegdheidsdomein met een rol voor de overheid.

Het stelsel biedt ogenschijnlijk veel flexibiliteit en kent een minder complexe toegang doordat geschikte kandidaten onder voorwaarden van start kunnen. Tegelijkertijd roept een dergelijk stelsel ook vragen op over de wijze waarop kwaliteit en aantrekkelijkheid van het beroep vallen te borgen. Nadere bespreking van het scenario van afschaffing met onder meer de expertgroep laat zien dat het ook in een dergelijk scenario nog steeds noodzakelijk is de bekwaamheid van de leraren op enigerlei wijze te borgen. Dit zou bijvoorbeeld kunnen steunen op het gezag dat aan leraren wordt gegeven voor het werken met jongeren. Doordecentralisatie van de rol van de overheid bij het bevoegdheidsstelsel brengt onder meer met zich mee dat de beroepsgroep, al dan niet samen met lerarenopleidingen en/of werkgevers, goed bekwaamheidsonderhoud moet plegen (zowel pedagogisch, vakdidactisch als vakinhoudelijk) om vervolgens vanuit de maatschappij het gezag te verkrijgen om onderwijs te verzorgen. Aangezien afschaffing van het stelsel niet strookt met de opvatting van de overheid dat een bevoegdheidsstelsel deel uitmaakt van de overheidstaak om de kwaliteit van het onderwijs en de bekwaamheid die te verzorgen te borgen, is deze optie binnen deze opdracht niet nader bekeken.

Optie 3: één bevoegdheidsdomein voortgezet onderwijs

Daar waar het afschaffen van het stelsel voorbij lijkt te gaan aan de taak die de overheid voor zichzelf ziet in het borgen van de kwaliteit, kan het scenario van één algemene bevoegdheid voortgezet onderwijs mogelijk wel recht doen aan die verantwoordelijkheid. Een dergelijk stelsel is meer vergelijkbaar met de werkwijze in het mbo, waarop vanuit de sessies af en toe werd gehint (zie ook optie 2). Feitelijk houdt deze optie in dat de huidige eerste- en tweede graadsgradering, die bovendien per vak zijn ingedeeld, worden vervangen door één algemene bevoegdheid voor het les mogen geven in alle vakken, in alle onderwijstypen voortgezet onderwijs en alle leerjaren. Dit maakt het voor zittend onderwijspersoneel mogelijk om onderwijs te verzorgen in een ander vakgebied, waarbij men niet afhankelijk is van een lijst met aanverwante vakken of de op het getuigschrift opgenomen vakken. Tegelijkertijd wordt er ten opzichte van het afschaffen van het stelsel nog wel een eis gesteld aan de leraar om onderwijs te kunnen verzorgen in het voortgezet onderwijs. Het spreekt voor zich dat deze optie het bevoegdheidsstelsel een stuk minder complex maakt. In de praktijk betekent dit scenario dat iemand met bijvoorbeeld een afgeronde bachelor lerarenopleiding natuurkunde aan alle onderwijstypen en doelgroepen les kan geven. Een stelsel met één bevoegdheidsdomein voor het voortgezet onderwijs biedt dan meer flexibiliteit dan het bestaande stelsel. In vergelijking met optie 2 legt deze optie bovendien meer vast over de basis van de leraar in het voortgezet onderwijs, te weten het mogen verzorgen van onderwijs in deze

sector uitgaande van de bekwaamheidseisen (vakinhoud, vakdidactiek en pedagogisch bekwaam). Dit houdt in dat de pedagogische basis voor iedere leraar voortgezet onderwijs gelijk is en er in de bevoegdheid geen rekening wordt gehouden met de verschillende doelgroepen. Net als in optie 2 komt ook de vraag op in hoeverre vakdidactiek en vakinhoud geborgd worden; een bedenking die voornamelijk is geuit in de avo-sessies. Dit systeem kan alleen dan goed werken als sociale partners, dan wel de werkgever en werknemer afzonderlijk, alsmede de lerarenopleidingen continu afstemmen (formeel en informeel) en afspraken maken over de inzetbaarheid van leraren en het bekwaamheidsonderhoud. Dit is op dit moment in de sector onvoldoende ontwikkeld en is daarom geen aantrekkelijk alternatief. In de vierde optie schetsen we een alternatief dat hiermee wel rekening houdt.

Optie 4: samengestelde bevoegdheid van (smallere) pedagogische en (bredere) vakinhoudelijke componenten

Een vierde scenario ontstaat door bevoegdheidsdomeinen te combineren die enerzijds bestaan uit een koppeling van een pedagogisch bevoegdheidsdomein mét een vakinhoudelijk en vakdidactisch bevoegdheidsdomein. Deze bepalen samen dat iemand bevoegd is onderwijs te verzorgen in een specifiek vak, aan een specifieke doelgroep. Deze inrichting sluit ook aan bij de conclusies uit de ontwerpssessies dat over de gehele linie de bekwaamheden voor iedereen gelden, waarbij leraren moeten kunnen differentiëren naar de specifieke doelgroep bij het overbrengen van de vakinhoud en specifieke ondersteuning moeten kunnen bieden (bv. pro, vso en deel vmbo).

De vakinhoud en -didactiek worden in vergelijking met het huidige stelsel in een bredere bevoegdheidscomponent (clusters) geplaatst van bij elkaar passende vakken. Hierdoor behoren vakoverstijgend onderwijs verzorgen alsmede verbrede inzet van de leraar voor meerdere vakken tot de mogelijkheden zonder dat aanvullende opleiding of bevoegdheden vereist zijn. Deze optie doet hiermee in vergelijking met voorgaande opties meer recht aan de wens om vakinhoud en vakdidactiek te borgen en biedt tegelijkertijd de ruimte voor meer vakoverstijgende componenten.

De pedagogische bevoegdheid (nu geïntegreerd in de eerste- dan wel tweedegraadsvakbevoegdheid) wordt opgedeeld in kleinere éénheden in relatie tot de doelgroep (type onderwijs en leerling), waardoor specifieke expertisegebieden ontstaan (bv. bevoegdheid vso). In vergelijking met het huidige stelsel wordt hiermee de pedagogische component van de bevoegdheid (en daarmee inzetbaarheid van de leraar) versmald. Dit biedt leraren, opleidingen en besturen de ruimte om instromers uit andere (onderwijs)sectoren gericht op te leiden voor specifieke onderdelen in het onderwijs dan wel deze onderdelen te certificeren. In tegenstelling tot optie 2 (geen bevoegdheidsdomeinen) en optie 3 (één bevoegdheidsdomein) gaat deze vierde optie dus uit van meerdere te onderscheiden bevoegdheidsdomeinen, bestaande uit een pedagogische en een vakcomponent (vakinhoudelijk en vakdidactisch). Verdere uitwerking van deze optie vraagt om het identificeren van de bevoegdheidsdomeinen. In hoofdstuk 4 verkennen we de verschillende bouwstenen voor deze bevoegdheidsdomeinen.

3.5 Kernbevindingen hoofdstuk 3

De onderzoeks- en ontwerpssessies hebben enkele rode draden opgeleverd. Zo delen de deelnemers de behoefte aan meer flexibilisering en een toegankelijker stelsel en onderschrijven zij de noodzaak dat de bevoegdheid verbonden is aan de taken en rollen die een leraar daadwerkelijk binnen de organisatie uitvoert. Naast deelbevoegdheid wordt een teambevoegdheid hierbij expliciet door de deelnemers genoemd als mogelijke oplossing. Hoewel het dragen van een gezamenlijke verantwoordelijkheid zeker kan bijdragen aan het oplossen van knelpunten in de bevoegdheid, richten wij ons in deze opdracht op het verkennen van mogelijke bevoegdheidsdomeinen voor individuele leraren en laten we teambevoegdheid verder buiten beschouwing. Elke leraar behaalt immers individueel een bevoegdheid; in een organisatie kunnen verschillende bevoegdheden (van individuen) gecombineerd worden. Verder vinden de deelnemers dat kwaliteit en civiel effect geborgd moeten worden en (beperkende) schotten tussen de verschillende bevoegdheden geslecht.

Op basis van de sessies stellen we vast dat een leraar altijd over een combinatie van pedagogische, vakinhoudelijke en vakdidactische competenties moet beschikken. Hij of zij moet in staat zijn om aan te sluiten bij de specifieke leerlingendoelgroep, die in het voortgezet onderwijs bestaat uit een combinatie van leeftijd, ondersteuningsbehoefte en oriëntatie van de leerling (meer praktisch of meer theoretisch georiënteerd). Voor de vakinhoudelijke en vakdidactische competenties geldt dat leraren in elk geval boven de te onderwijzen stof moeten staan. Hierin kan verschil zijn in de mate van vakinhoudelijke en vakdidactische specialisatie (verdieping of verbreding). Zo vragen de avo-vakken in de bovenbouw van havo en vwo een hogere mate van specialisatie dan de onderbouw. Ook hebben we gezien dat invulling van eventuele afzonderlijke bevoegdheden voor praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs afhankelijk is van, en mogelijk aanvullend op, de wijze waarop de bevoegdheidsdomeinen voor onderwijs in de beroepsgerichte en avo-vakken worden ingericht.

Van scenario's naar bouwstenen

De uitkomsten van de sessies zijn vertaald in vier te onderscheiden scenario's:

5. geen wijzigingen (huidige bevoegdheidsdomeinen voortgezet onderwijs blijven behouden);
6. afschaffen van bevoegdheidsdomeinen voor het voortgezet onderwijs;
7. inrichten van één bevoegdheidsdomein voor voortgezet onderwijs;
8. inrichten van een stelsel met een combinatie van meerdere onderling te combineren bevoegdheidsdomeinen voor voortgezet onderwijs, bestaande uit (smallere) pedagogische component en (brede) vakcomponent.

Een samengestelde bevoegdheid op basis van een vakinhoudelijke-vakdidactische component en pedagogische component (optie 4) – gerelateerd aan de doelgroep (type onderwijs en type leerling – doet het meest recht aan de uitkomsten van de sessies (m.n. aandacht voor specifieke doelgroepen, mogelijkheid voor meer vakoverstijgend werken). In de sessies met de experts en de opleidingsscholen werd geconstateerd dat de gedachterichting van 'smallere pedagogische bevoegdheden' en 'bredere vakinhoudelijke en vakdidactische bevoegdheden' de wenselijke flexibiliteit in het stelsel kan creëren. Tegelijkertijd waarschuwen experts voor een stelsel met veel kleine eenheden dat nog complexer wordt en niet te controleren valt en hierdoor juist rigide wordt. Als de indeling in smalle bevoegdheden gevolgd wordt door koppeling aan een civielrechtelijk effect (c.q. een bevoegdheid) wordt het systeem uitermate complex en onnavolgbaar (niet te controleren). Daarbij werd er door experts op gewezen dat het doel van het bevoegdhedenstelsel is om een startkwalificatie (c.q. 'license to operate') voor het verzorgen van onderwijs af te geven, met aandacht voor de pedagogische basis én de vakinhoudelijke en vakdidactische basis. De belangrijkste vraag is dan: *Waar wordt de grens tussen bevoegdheid (centraal vastgesteld) en specifieke bekwaamheid (decentraal uitgewerkt) gelegd?*

In hoofdstuk 4 verkennen we de verschillende bouwstenen voor bevoegdheidsdomeinen op basis van de bevindingen uit de sessies.

Bouwstenen voor bevoegdheids- domeinen

4

4 Bouwstenen voor bevoegdheidsdomeinen

4.1 Inleiding

Een brede basis van pedagogische en didactische kennis en vaardigheden is de kern van het lerarenberoep, dit hebben alle leraren gemeenschappelijk, zo stelt de Onderwijsraad in haar advies *Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap* (2018). Dit kwam ook uit de onderzoeks- en ontwerpssessies naar voren. In de sessies werd daarbij aangegeven dat kennis van (het) vak(gebieden) en vaardigheden specifieke inkleuring vraagt in relatie tot verschillende doelgroepen (zie hoofdstuk 3). Kijkend naar de vier geschetste opties (zie hoofdstuk 3) voor de inrichting van een toekomstbestendig bevoegdheidensstelsel doet optie 4 – een samengestelde bevoegdheid op basis van een vakinhoudelijke en pedagogische component – het meest recht aan de uitkomsten van de sessies (m.n. aandacht voor specifieke doelgroepen, mogelijkheid voor meer vakoverstijgend werken). Een leraar kan er voor kiezen om specialist te zijn in het werken met een bepaalde doelgroep; specialist in één vak of generalist die bredere domeinen kan bedienen. De combinatie van de pedagogische en vakinhoudelijke component zijn daarbij van belang. De vakdidactische component mag daarbij niet uit het oog worden verloren. Onderzoek van Shulman²² laat zien dat vakdidactische kennis effect heeft op het door leraren toegankelijk maken van kennis voor leerlingen. Voor het creëren van deze toegankelijkheid onderscheidt hij drie typen kennis: ‘content knowledge’ of ‘subject matter knowledge’, ‘pedagogical knowledge’ en ‘pedagogical content knowledge’. Het Engelse begrip ‘pedagogical’ omvat hier zowel didactische als pedagogische kennis. Shulman zet ‘pedagogical content knowledge’ centraal, omdat hierin vakinhoudelijke kennis en de pedagogische en didactische principes samenkomen. Het beslaat namelijk de manier waarop deze vakspecifieke inhoud het beste kan worden overgebracht aan die leerling, met zijn of haar specifieke onderwijsbehoefte.

Op basis van bovenstaande, de sessies, bijeenkomsten met experts en literatuuronderzoek komen we tot drie bouwstenen die richtinggevend zijn voor het bepalen van bevoegdheidsdomeinen. Achtereenvolgens gaat het om:

1. ontwikkelingsfase jongeren (paragraaf 4.2);
2. oriëntatie van leerlingen naar ondersteuningsbehoefte en meer praktische dan wel theoretische oriëntatie van de leerlingen (paragraaf 4.3);
3. vakinhoud en vakdidactiek (paragraaf 4.4).

In paragraaf 4.5 worden op basis van deze bouwstenen de conclusies van deze verkenning beschreven die hieruit volgen.

4.2 Bouwsteen 1: ontwikkelingsfase jongeren

De adolescentiefase, is de periode tussen de late kindertijd en de jongvolwassenheid waarin een kind zich ontwikkelt tot volwassene, dit is de leeftijd van 10-25 jaar. De adolescent, ook wel puber of tiener genoemd, is ‘werk in uitvoering’, aldus Jolles (2016).²³ In deze fase is er onderscheid te maken tussen de vroege en midden en late adolescentiefase.²⁴ Onderwijs verzorgen aan leerlingen in de hogere leerjaren (adolescent) vraagt een andere pedagogisch-didactische benadering dan onderwijs verzorgen aan leerlingen in de puberteitsfase.²⁵ De veranderende hormoonspiegels van pubers hebben invloed op met name de motivatie voor leren.

Op basis van bovenstaande kan afgeleid worden dat binnen het bevoegdheidsdomein ontwikkelingsfase jongeren voor voortgezet onderwijs twee doelgroepen zijn te onderscheiden, te weten: van 10-15 jaar en van 15-18 jaar. In [Figuur 4.1](#) is geschetst hoe het ontwikkelingsproces ‘normaliter’ verloopt, afgezet tegen de inrichting van het onderwijs. Vanzelfsprekend verloopt de ontwikkeling niet voor elk individu gelijk en tevens is er sprake van diversiteit tussen meisjes en jongens.

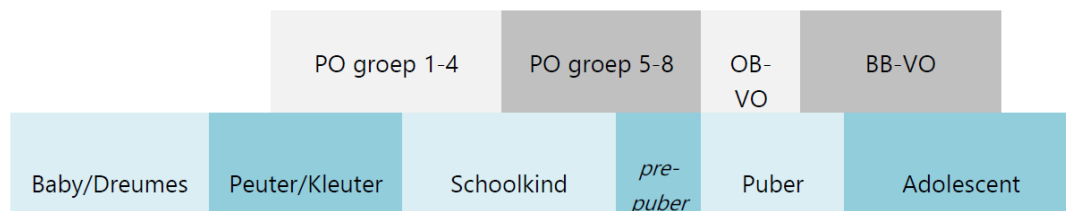
²² Rosenkränzer, F., Hörsch, C., Schuler, S. & Riess, W. (2017). Student teachers’ pedagogical content knowledge for teaching systems thinking: effects of different interventions, *International Journal of Science Education*, 39:14, 1932-1951

²³ Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein*. Amsterdam. Amsterdam University Press.

²⁴ Zie voor uitgebreide onderbouwing de handreiking ontwikkelingspsychologie Curriculum.nu

²⁵ Crone, E. (2017). *Het puberende brein*. Amsterdam. Prometheus.

Figuur 4.1 De ontwikkelingsfasen van kinderen in relatie tot het onderwijs (gebaseerd op figuur in handreiking ontwikkelingspsychologie Curriculum.nu)



4.3 Bouwsteen 2: leerbehoefte leerlingen

In deze bouwsteen gaat het om de leerbehoefte van leerlingen naar specifieke ondersteuning en praktische dan wel theoretische oriëntatie. Dit lichten we hieronder nader toe.

Specifieke ondersteuning

Het aantal leerlingen in praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs is relatief klein (respectievelijk 3% en 4% van de totale leerlingpopulatie in voortgezet onderwijs, inclusief voortgezet speciaal onderwijs)²⁶. Wel gaat het om een doelgroep die relatief veel aandacht en begeleiding nodig heeft. Voor leraren die onderwijs bieden aan jongeren in praktijkonderwijs dan wel voortgezet speciaal onderwijs geldt dat zij, gezien de diversiteit en complexiteit van de doelgroep, over specifieke aanvullende kennis en vaardigheden moeten beschikken. Belangrijk voor deze doelgroep is structuur in de lessen en in de groep van leraren die de lessen aanbieden. Er wordt een stevig beroep gedaan op pedagogisch-didactische vaardigheden, maar ook bijzondere persoonlijke kwaliteiten en sociale vaardigheden zijn nodig. Zo komt uit de sessies met praktijkonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs naar voren dat het belangrijk is dat leraren breed inzetbaar kunnen zijn. Voor praktijkonderwijs geldt verder dat er een onderscheid nodig is tussen leraren die de avo-vakken kunnen geven en leraren die de praktijkgerichte lessen kunnen verzorgen. Uit de sessies komt naar voren dat leerlingen in het vmbo leraren met beroepsgerichte kennis, maar juist ook met een brede pedagogische expertise nodig hebben.

Praktische en theoretische oriëntatie van leerlingen

Vanuit de sessies komt ook naar voren dat er onderscheid te maken is tussen leerlingen die een meer praktische oriëntatie hebben en leerlingen met een meer theoretische oriëntatie. In het voortgezet onderwijs worden leerlingen voorbereid op een rol of functie in de samenleving. In het vmbo worden leerlingen voorbereid op een praktisch beroep en in het vwo worden leerlingen (in principe) voorbereid op een theoretische studie²⁷. Op de havo bestaat een combinatie van praktijk en theorie. In onderwijsvernieuwingen zien we dat dit onderscheid niet meer vanzelfsprekend langs de lijnen van de onderwijssector verloopt. Zo zijn er technasiumscolen (havo/vwo) en business schools (havo/vwo) waar theorie en praktijk steeds meer gecombineerd worden. In een onderzoek – uitgevoerd door Hiteq (2010)²⁸ – gaf een merendeel van de leerlingen op havo en vwo aan liever iets uit te proberen dan dat ze eerst een instructie lezen. Vooral jongens en leerlingen die veel exacte vakken hebben gekozen, vinden zichzelf 'doeners'. De leerlingen willen meer contact met de praktijk, meer praktische opdrachten.

Uit bovenstaande blijkt dat er accenten zijn te leggen per onderwijssoort én dat grenzen elkaar overlappen. Dit blijkt ook uit onderzoek van Elffers (2016)²⁹, waarin ze toont dat prestatieniveaus van leerlingen in de verschillende routes minder wezenlijk van elkaar verschillen dan vaak wordt aangenomen. Elffers laat met cijfers vanuit OECD PISA 2012 zien dat het gemiddelde prestatieniveau oploopt per onderwijsniveau, maar dat er binnen de niveaus een opvallend grote variatie in prestaties blijkt te zijn. Een groot

²⁶ Bron: www.onderwijsincijfers.nl, laatst geraadpleegd 23 december 2019.

²⁷ Bron: <https://operation.education/onderwijsvraag-21-waarom-een-splitsing-tussen-theoretisch-en-praktisch-onderwijs/>

²⁸ Groeneveld, M.J. et.al. (2016). Kenmerkend havo en vwo. Hilversum: Hiteq, verkregen: <http://geschiedenisendidactiek-nieuw.wp.hum.uu.nl/wp-content/uploads/sites/221/2017/07/Jeroen-Fokker-SV-Kenmerkend-havo-en-vwo-1.pdf>

²⁹ Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoollopenbanen in en op weg naar het hbo. Een ketenbenadering. Lectorale rede*. Amsterdam: HVA.

deel van de leerlingen binnen één onderwijsniveau presteert op hetzelfde niveau als de leerlingen die één niveau hoger zitten.

4.4 Bouwsteen 3: vakinhoud en vakdidactiek

Als het gaat om vakinhoud en vakdidactiek dan is in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel onder meer vastgelegd dat een leraar boven de stof moet staan (vakinhoud) én in staat moet zijn deze vakinhoud leerbaar te maken voor zijn of haar leerlingen (vakdidactiek). In de sessies werd het belang van deze elementen van vakinhoud en vakdidactiek benadrukt, waarbij een driedeling kan worden onderscheiden:

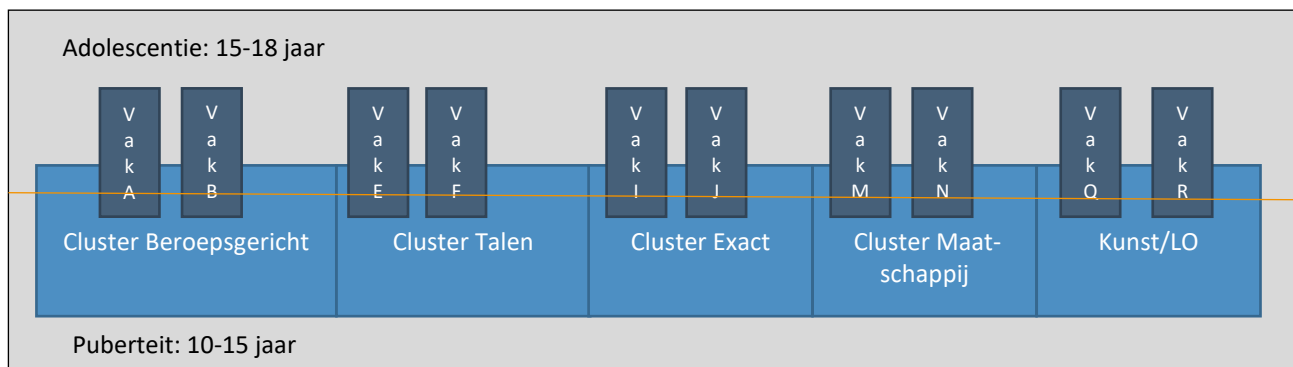
- In de sessies kwam naar voren dat het zowel in de bovenbouw van havo/vwo als ook, zij het in mindere mate, in het vmbo en voortgezet speciaal onderwijs belangrijk is dat er vakspecialisten zijn. Dit geldt voor zowel avo-vakken als voor beroepsgerichte vakken.
- Eveneens komt uit de sessies naar voren dat er steeds meer aandacht is voor clustering van vak- of leergebieden en dat scholen en lerarenopleidingen hier al op voorsorteren. Voorbeelden hiervan zijn clustering van vakgebieden – zoals bijvoorbeeld in de onderbouw – of integratie van leergebieden – geopperd in curriculum.nu, of geïntegreerde vakken zoals Natuur Leven & Technologie of Onderzoek & Ontwerpen genoemd.
- Tot slot zijn er (vmbo-)scholen die proberen het pedagogisch klimaat te versterken door een breed mentoraat in te richten, waarbij de groepsmentor vaak verschillende vakken verzorgt.³⁰ Om hier op in te kunnen spelen zou het mogelijk moeten worden om bredere bevoegdheid op vakinhoud/didactiek te behalen, met erkenning van reeds behaalde bevoegdheden of ervaren competenties.

In de bovenbouw, en met name voor havo en vwo vraagt het verzorgen van lessen voor een bepaald vak meer specialisatie. In alle onderwijstypen geldt eigenlijk steeds dat zowel specialisten (vakinhoudelijk, vakdidactisch dan wel pedagogisch) als generalisten nodig zijn met ieder hun eigen specifieke kennis en kunde. Dit dient goed in teams geborgd te worden. Voor de beroepsgerichte profielvakken in het vmbo komt uit de sessies naar voren dat de profielvakken breed zijn, dit kan door één leraar gegeven worden, maar niet iedere leraar kan overal (even) deskundig in zijn. Dus hier geldt specialisatie (onderdeel van profielvak) én teamborging (samen onderwijs voor een groep leerlingen verzorgen). Tijdens de sessies komt naar voren dat het voor kleinere scholen niet haalbaar is om alle expertise in huis te hebben. Voor zover het gebruik van gastdocenten hier geen oplossing voor biedt, moet gezocht worden naar leraren die bekwaam zijn in het hele profiel. De systematiek is niet anders dan voor de avo-vakken. Wat wel anders is, is dat leraren in beroepsgericht via andere routes leraar worden en al een ander beroep/vak hebben (gehad).

Het vakinhoudelijke en vakdidactische profiel (breed of smal) hangt sterk samen met het onderwijstype (doelgroep leerlingen) waar leraren willen gaan werken. Tegelijkertijd vinden deelnemers een mix van leraren met een meer brede en smalle bevoegdheid in de verschillende schooltypen wenselijk. Dit vraagt van leraren om meer vanuit een collectief (team) te werken en vraagt afstemming in de schoolorganisatie. Tevens biedt het kansen voor ontwikkelmogelijkheden voor leraren (zie ook hoofdstuk 5). In **Figuur 4.2** is het vakprofiel van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis uitgewerkt met uitsplitsing naar specialist (vakspecialist), generalist in bepaald cluster van vakken (clusterexpert) en ontwikkelingsfase van leerlingen. Naast de clusterexpert is er ook sprake van een generalist in de vorm van een breed pedagogische groepsleerkracht. Deze is in dit schema niet meegenomen.

³⁰ Snoek, M. (2019). Over de professionele identiteit van de leraar. In van twaalf tot achttien.

Figuur 4.2 Vakprofiel naar vakspecialisten, clusterexperts en ontwikkelingsfase



4.5 Conclusie

De hiervoor beschreven bouwstenen resulteren in onderlinge samenhang tot een variëteit aan in te richten bevoegdheidsdomeinen, waardoor subscenario's ontstaan. Een scenario waarbij de bevoegdheidsdomeinen worden ingericht langs twee assen en een scenario waarbij de inrichting langs drie assen plaatsvindt. Het scenario van twee assen creëert bevoegdheidsdomeinen die telkens bestaan uit een pedagogische component gebaseerd op de ontwikkelingsfase enerzijds en een vakinhoudelijke en vakdidactische component anderzijds.

Figuur 4.3 geeft deze combinatie weer voor de ontwikkelingsfase (10-15 jaar en 15-18 jaar) gecombineerd met de 'breedte' van vakinhoud en vakdidactiek (breed, clusterexpert en vakspecialist).³¹ Om het scenario van de inrichting van bevoegdheidsdomeinen langs twee assen te concretiseren, is in de matrix een overzicht opgenomen van de huidige onderwijstypen. In verband met toekomstbestendigheid van het stelsel is in de bouwstenen zelf geen verwijzing naar schooltypen opgenomen.

Figuur 4.3 Combinatie ontwikkelingsfase en vakinhoudelijk profiel naar huidige onderwijssysteem

Profiel	Breed pedagogische groepsleerkracht	Clusterexpert (beroepsgericht, talen, exact, maatschappij, kunst/lo)	Vakspecialist avo of beroepsgericht, kunstvakken of lo
Ontwikkelingsfase leerlingen			
Pubers (10-15 jaar)	VSO	vmbo (basis, kader gemengd en theoretisch)	onderbouw havo/vwo
Adolescenten (15-18 jaar)		praktijk-onderwijs	bovenbouw havo/vwo (ook bv technasia /business)

In Figuur 4.3 is het alternatieve scenario van drie assen niet uitgewerkt; de tweede bouwsteen (leerbehoefte) is niet opgenomen. In het hier geschetste scenario van twee assen wordt deze bouwsteen voor de praktische en theoretische oriëntatie voor een deel vervat in de vakdidactische component en voor een deel in de pedagogische component: hoe wordt het vak het beste geleerd door deze doelgroep? De specifieke ondersteuning maakt in dat geval deel uit van de pedagogische component. Leraren hebben in dit geval geen afzonderlijke bevoegdheid nodig voor praktijkonderwijs of voortgezet speciaal onderwijs, maar wel een specifieke bekwaamheid (extra professionalisering). Indien ervoor wordt gekozen om het bevoegdheidsdomein langs drie assen in te richten, ontstaat een aanvullend bevoegdheidsdomein

³¹ Vgl. Shulman (in Rosenkränzer et al, 2017) die 'pedagogical content knowledge' (pck) centraal zet, omdat hierin vakinhoudelijke kennis en de pedagogische en didactische principes samenkomen. Pck beslaat de manier waarop deze vakspecifieke inhoud het beste kan worden overgebracht aan die leerling, met zijn of haar specifieke onderwijsbehoefte.

voor de specifieke ondersteuning (en daarmee een bevoegdheid voor praktijkonderwijs en/of voortgezet speciaal onderwijs).

Naast de twee scenario's voor een inrichting van bevoegdheidsdomeinen langs twee of drie assen, dient ook voor de vakinhoud en vakdidactiek een vergelijkbare keuze te worden gemaakt. Zoals in hoofdstuk 3 geschetst is een belangrijke vraag waar in de bevoegdheidsdomeinen de grens moet worden gelegd voor de vakinhoud en vakdidactiek. Dient deze grens per vak (zoals in het huidige systeem) of per cluster van vakken te worden gelegd? En welke clusters worden er dan gehanteerd? Duidelijk wordt uit **Figuur 4.3** dat er zowel vakspecialisten (bv. masteropgeleide scheikundeleraar, leraar PIE), clusterexperts (bv. masteropgeleide leraar cluster exact) als breed pedagogisch opgeleide leraren (bv. groepsleraar onderbouw vmbo) zijn nodig om alle doelgroepen goed onderwijs te kunnen bieden.

Voor de exacte afbakening van de vakclusters is nadere verkenning nodig, waarbij ook oog moet zijn voor het behoud van de mix tussen bachelor- en masterniveau.

Reflectie en aanbevelingen

5

5 Reflectie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk zijn alternatieve bevoegdheidsdomeinen gepresenteerd die voortkomen uit acht sessies, een beknopte literatuurstudie en twee expertbijeenkomsten. Het gaat hierbij om gerichte ideevorming voor een mogelijk andere inrichting op basis van gedegen sessies met een divers samengestelde vertegenwoordiging uit het veld (leraren, schoolleiders, bestuurders en lerarenopleiders). Er is dan ook geen sprake van een wetenschappelijk en representatief onderzoek naar inrichting en draagvlak van een nieuw stelsel. Daar komt bij dat de verkenning heeft plaatsgevonden over een langere periode (april tot en met december 2019) waarin het onderwijsveld niet stil heeft gezeten. Zo zijn er naar aanleiding van het Onderwijsraadadvies *Ruim baan voor leraren* vele discussies geweest die – parallel aan de onderhavige verkenning- suggesties hebben opgeleverd voor een nieuwe inrichting van het stelsel. Zo is er als reactie op het advies van de Onderwijsraad de Kamerbrief van het ministerie van OCW waarin contouren van een nieuw bevoegdheidsstelsel uiteen worden gezet.³² Ook heeft de Vereniging Hogescholen eind 2019 een strategische beleidsagenda uitgebracht over het toekomstbestendig opleiden van leraren³³. Verder heeft de NVOR een symposiumbundel uitgebracht over de bevoegdheids- en bekwaamheidseisen in het onderwijs, mede in het licht van het lerarentekort, waarin een beschouwing op het stelsel is opgenomen.³⁴ Dit maakt dat de inzichten uit onze verkenning mogelijk overlap laten zien met de genoemde reacties. Desalniettemin helpt deze verkenning om keuzes te maken richting een toekomstbestendig bevoegdheidsstelsel. Verder blijkt dat toekomst en nu in de gevoerde discussies vaak verweven zijn. Echter, het is van belang om een onderscheid te maken tussen toekomstbeeld (een herijkt bevoegdheidsstelsel) en hoe daar vanuit de huidige situatie te komen. Het eerste vraagt om het huidige stelsel los te kunnen laten; het tweede vraagt om na te denken vanuit de huidige situatie en welke stappen er nodig zijn.

In dit afsluitende hoofdstuk reflecteren we op de bevoegdheidsdomeinen nadat we eerst ter illustratie en nader begrip een praktische uitwerking van de bevoegdheidsdomeinen in enkele voorbeelden weer geven (paragraaf 5.2). Vervolgens reflecteren we aan op de domeinen aan de hand van de drie criteria van het ministerie ten aanzien van een toekomstbestendig bevoegdheidsstelsel. Achtereenvolgens gaat het dan om de volgende vragen:

- Doet het idee recht aan de behoefte van groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs en aan de variëteit aan schoolsoorten, leerwegen, leerjaren en vakinhoud die (nu en in de toekomst) onderwezen moet worden? (zie paragraaf 5.3)
- Stelt het idee (toekomstige) onderwijsprofessionals beter in staat hun inzetbaarheid via scholing uit te breiden of in te vullen? (zie paragraaf 5.4)
- Houdt het idee rekening met de voorwaarden waaraan het stelsel moet voldoen; op hoofdlijnen kwaliteit, toekomstbestendig stelsel, professionele ruimte/aantrekkelijk beroep, aansluiting opleiding-onderwijs, flexibiliteit en gedegen regelgeving? (paragraaf 5.5)

5.2 Uitwerking van bevoegdheidsdomeinen in de praktijk

In hoofdstuk 4 zijn de diverse mogelijkheden voor het inrichten van de bevoegdheidsdomeinen beschreven. Daarbij staat de vraag open in hoeverre binnen de bouwstenen sprake is van bevoegdheden dan wel specifieke bekwaamheden. Los van het antwoord op die vraag is het met de combinaties van de bevoegdheidsdomeinen mogelijk om flexibele trajecten te organiseren (modules) voor verschillende typen leraren. Het gaat dan om:

- vakspecialisten (o.a. vergelijkbaar met huidige eerstegraders in avo-bovenbouw en leraren beroepsgericht in specifiek vak);
- clusterexperts (o.a. verbreding ten opzichte van huidige mogelijkheden, deels vergelijkbaar met leraren die aanverwante vakken mogen geven);

³² OCW, *Naar een aantrekkelijke onderwijsarbeidsmarkt*, brief aan de Tweede Kamer d.d. 2 juli 2019 (ref. 8963430).

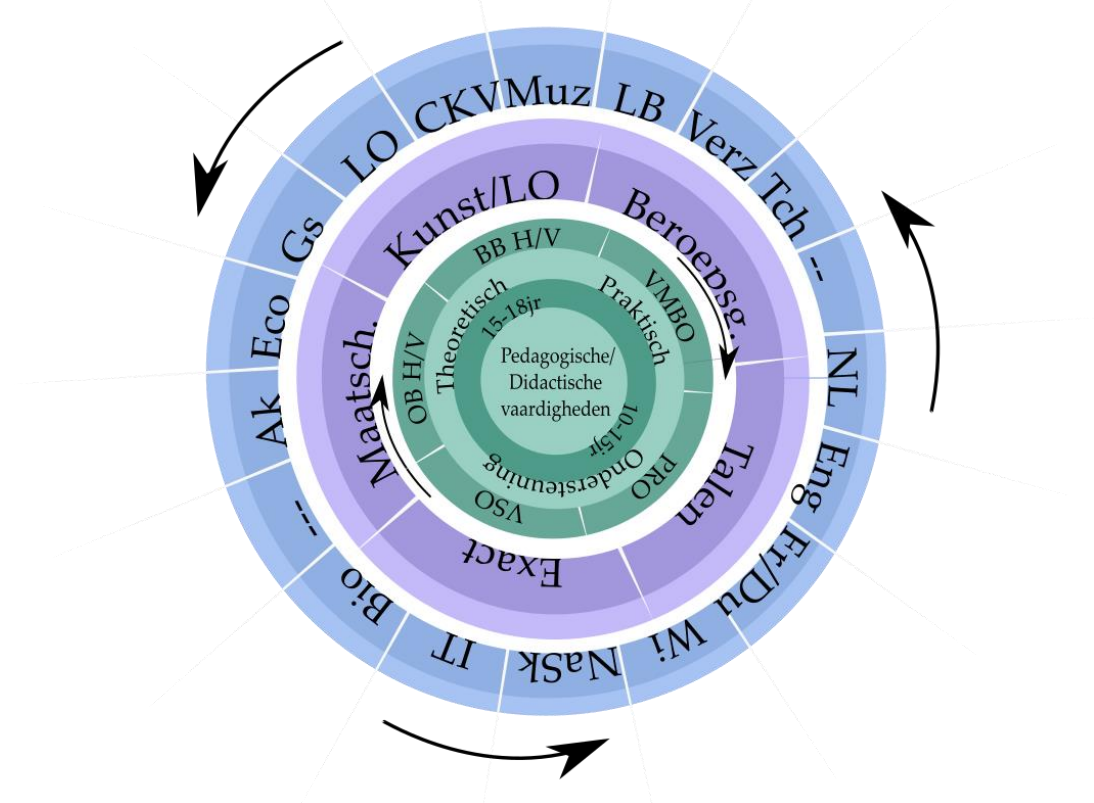
³³ Vereniging Hogescholen, *Strategische agenda 'Samen toekomstbestendige leraren opleiden'*, 9 december 2019.

³⁴ Laemers, M.T.A.B. (red.) (2019). *Bevoegdheids- en bekwaamheidseisen in het onderwijs, mede in het licht van het lerarentekort. Symposiumbundel*. Nijmegen: Nederlandse Vereniging voor Onderwijsrecht.

- breed pedagogische beroepsleerkracht (o.a. vergelijkbaar met pabo-gediplomeerde in het vmbo, met mogelijke verbreding naar 15-18 jaar, leercoaches).

In de onderstaande visualisatie zijn alle bouwstenen van de bevoegdheidsdomeinen meegenomen, waarmee voor iedereen die in het onderwijs wil werken het mogelijk is om te navigeren naar de route die moet worden doorlopen om het gewenste onderwijs te verzorgen (Figuur 5.1).

Figuur 5.1 Navigator (draaischijf) voor routes langs de nieuwe bevoegdheidsdomeinen



In **Figuur 5.1** worden de verschillende bevoegdheidsdomeinen geschetst. Er zijn verschillende combinaties mogelijk van vakinhoud, vakdidactiek en pedagogisch didactische vaardigheden (doelgroep, ondersteuning; ontwikkelingsfase). Deze ontstaan door de ringen te draaien ten opzichte van elkaar. Bijvoorbeeld: Cluster Exact, voortgezet speciaal onderwijs, ondersteuning, 10-15 jaar. Of Engels, talen, onderbouw havo/vwo, theoretisch, 10-15 jaar. Voor een bepaalde doelgroep leerlingen (bv. voortgezet speciaal onderwijs 10-15 jaar of havo 15-18 jaar) kunnen verschillende typen leraren samen het onderwijs verzorgen. De lichte en donkere ringen in paars en blauw representeren bachelor en masterniveau.

Voorbeelden

We illustreren de inrichting aan de hand van enkele voorbeelden. Hiervoor is het noodzakelijk dat we aannames doen over welke bevoegdheidsdomeinen we hanteren en daarmee een eerste antwoord geven op de vraag uit de vorige paragraaf (indeling langs twee of drie lijnen, bevoegdheid per cluster of vak). Deze aannames – beschreven in onderstaand kader – gebruiken we als uitgangspunt voor het schetsen van enkele voorbeelden. Deze keuze sluit aan bij de waarschuwingen van de experts dat de geschetste contouren van optie 4 (zie paragraaf 3.4) het stelsel complexer kunnen maken als er extra (kleinere) eenheden kunnen ontstaan. De voorbeelden dienen hier puur om de mogelijkheden van de geschetste domeinen in een nieuw stelsel te illustreren. De exacte afbakening is niet bepaald in dit onderzoek en is een keuze die nog in samenspraak tussen overheid, sociale partners en lerarenopleidingen gemaakt moet worden.

Aannames bij uitwerking voorbeelden

We hanteren de volgende uitgangspunten in de voorbeelden:

- bevoegdheden worden bepaald langs twee 'assen', namelijk: ontwikkelingsfase en vakinhoud & vakdidactiek;
- leraar is bevoegd voor een cluster van vakken
- voor beroepsgerichte vakken hanteren wij het profiel als een afzonderlijk cluster;
- specifieke ondersteuning valt niet onder bevoegdheid, maar is een specifieke bekwaamheid die als 'plus' geldt.

Voorbeeld 1: Havist met NT-profiel (reguliere instroom)

Welke vooropleiding	• havo met profiel Natuur/Techniek
Wat voor type opleiding nog te volgen	• reguliere voltijd bachelor
Vakinhoud	• behorend bij cluster exact, of specialisatie in één vak in dit cluster
Pedagogisch-didactisch	• gekoppeld aan doelgroep: leeftijd 10-15 jaar
Bevoegd voor ... (onderwijssysteem)	• onderbouw vmbo, havo, vwo in cluster/vak
Ontwikkelmogelijkheden	• verdiepen van vakkennis van 1 vak (master natuurkunde bv) • verbreden van clusterkennis (bv ook bio en/of wiskunde) • verbreden van ontwikkelfase; specifieke ondersteuning

Afhankelijk van de uiteindelijke afbakening van vakclusters is er sprake van breed bevoegdheidsdomein voor cluster van exacte vakken, onder meer natuurkunde, wiskunde, scheikunde en biologie. In dit voorbeeld is de leraar straks ook bevoegd voor onderzoek & ontwerpen of andere lifescience-richtingen. Deze leraar verzorgt onderwijs in de onderbouw. Door een flexibele koppeling van bevoegdheidsdomeinen, kan een (aankomend) leraar zelf bepaalde keuzes maken die passen bij zijn of haar behoefte. Modulaire inrichting van het stelsel zou het behalen van verbredende of verdiepende bevoegdheden minder tijdrovend moeten maken, doordat het voortborduurde op reeds aanwezige (eventueel gecertificeerde) kennis en expertise. Daarbij gaan we er vanuit dat de reguliere opleiding een combinatie aanbiedt van meerdere bevoegdheidsdomeinen.

Voorbeeld 2: Zijinstromer die vanuit verpleegkunde (beroep) leraar wil worden

Welke vooropleiding	• mbo of hbo-bachelor, aantoonbaar hbo-werk- en denkniveau • praktijk- en vakinhoud en -vaardigheden zorg
Wat voor type opleiding nog te volgen	• verkorte opleiding voor zijinstroom met pedagogische-didactische basis en vakdidactiek dit kan een traject à la PDG zijn, opgebouwd met toevoeging van onderdelen relevant voor vmbo
Vakinhoud	• behorend bij cluster beroepsgericht, profiel zorg & welzijn, of specialisatie in één vak in dit profiel
Pedagogisch-didactisch	• gekoppeld aan doelgroep: leeftijd 10-15 jaar • specifieke ondersteuning als extra keuze (niet nodig voor bevoegdheid)
Bevoegd voor ... (onderwijssysteem)	• vmbo, praktijkonderwijs, vso in beroepsgerichte profiel. • bevoegd voor het deelgebied zorg. Onderwijs verzorgen in onderbouw en bovenbouw vmbo (en mbo)
Ontwikkelmogelijkheden	• verbreden van clusterkennis in domein van Zorg & Welzijn • verbreden van pedagogisch-didactisch expertise in relatie tot specifieke ondersteuning • werken in het onderwijs blijvend combineren met de praktijk

Het bovenstaande leidt tot minder complexe toetreding vanuit zorg naar het onderwijs door een flexibel traject op basis van bevoegdheidsdomeinen die opleiden tot een (deel)bevoegdheid voor beroepsgericht onderwijs. Door een flexibele koppeling van bevoegdheidsdomeinen kan een (aankomend) leraar

zelf bepaalde keuzes maken die passen bij zijn of haar behoefte. Ook hier geldt dat door modulaire inrichting en betere aansluiting bij de voorkennis het behalen van verbredende of verdiepende bevoegdheden minder tijdrovend wordt. Het volledig doorlopen van een vierjarige lerarenopleiding is (in eerste instantie) niet noodzakelijk indien de bevoegdheid beperkt is/blijft tot een specifiek bevoegdheidsdomein.

Voorbeeld 3: docent mbo installatietechniek met PDG (mbo) die onderwijs wil verzorgen in het vmbo

Welke vooropleiding	- mbo of hbo-bachelor, aantoonbaar hbo-werk- en -denkniveau - praktijkvaardigheden en vakinhoud installatietechniek - PDG-certificaat
Wat voor type opleiding nog te volgen	verkorte opleiding/module voor zijinstroom met pedagogische-didactische basis en vakdidactiek dit is een traject à la PDG, opgebouwd met toevoeging van onderdelen relevant voor vmbo
Vakinhoud	behorend bij cluster/profiel techniek, of specialisatie in één vak in dit profiel
Pedagogisch-didactisch	- gekoppeld aan doelgroep: leeftijd 10-15 jaar/ - specifieke ondersteuning als extra keuze (niet nodig voor bevoegdheid)
Bevoegd voor ... (onderwijsstelsel)	- vmbo, praktijkonderwijs, vso in beroepsgerichte profiel. - bevoegd voor het deelgebied installatietechniek, onderwijs verzorgen in onderbouw en bovenbouw vmbo (en mbo)
Ontwikkelmogelijkheden	- verbreden van clusterkennis in domein van PIE - verbreden naar doelgroep havo/vwo in vakoverstijgende projecten waar techniek een rol speelt - verbreden van pedagogisch-didactisch expertise in relatie tot specifieke ondersteuning - werken in het onderwijs blijvend combineren met de praktijk

De overstap van mbo naar vmbo is nu slechts mogelijk als er een samenwerkingsverband tussen mbo-school en vmbo-school is vastgelegd. Door de benoemde bevoegdheidsdomeinen kan hier beter op ingespeeld worden. Uit de sessies (en vergelijking PDG-raamwerk met bekwaamheden leraar beroepsgerichte vakken) komt naar voren dat vmbo en mbo van elkaar verschillen. Zo hebben leerlingen in het vmbo een andere leerbehoefte dan studenten in het mbo, die bovendien zelf ook sterk variëren (van entreeopleidingen tot mbo-4) leerling. Ook is de doelstelling van het vmbo (meer gericht op loopbaan-keuze) anders dan de doelstelling van het mbo (gericht op beroepsvoorbereiding). Uitwerking van deze optie vraagt mogelijk extra ontwikkeling en opleiding van de leraar om niet alleen bevoegd maar ook bekwaam te zijn. Dat zal deels door de opleidingen vastgesteld moeten worden (sluiten de bekwaamheden voldoende aan).

Voorbeeld 4: Leerkracht basisonderwijs die les wil gaan geven in het vo

Welke vooropleiding	pabo
Wat voor type opleiding nog te volgen	eventueel een vakbevoegdheid
Vakinhoud	vakdidactiek en vakinhoud in één van de clusters talen, exact of maatschappij afhankelijk waar voorkeur naar uit gaat
Pedagogisch-didactisch	- gekoppeld aan doelgroep: leeftijd 10-15 jaar/ - specifieke ondersteuning als extra keuze (niet nodig voor bevoegdheid)
Bevoegd voor ... (onderwijsstelsel)	vmbo, praktijkonderwijs, deel vso, of als leercoach
Ontwikkelmogelijkheden	- verbreden naar vmbo, onderbouw havo/vwo, door expertise in bepaald cluster (bv talen) - verdiepen in een vak (bv Nederlands of aardrijkskunde) - verbreden naar doelgroep en/of ontwikkelingsfase (bv 15-18 jaar) in combinatie met rol als coach in projecten bijvoorbeeld.

Eén van het voorgestelde bevoegdheidsdomein betreft de leeftijdsfase van 10 tot 15 jaar. Van een leerkracht basisonderwijs met pabo-diploma mag worden verwacht dat deze bekwaam is voor dit bevoegdheidsdomein. Eventueel is de bekwaamheid vast te stellen op basis van een assessment of certificering op basis van specialisatie in de bovenbouw van het basisonderwijs op de pabo, dan wel recent in de bovenbouw van het basisonderwijs onderwijs heeft verzorgd. Voor de vakcomponent dient nog wel een aanvullende opleiding te worden gevolgd, afhankelijk van de daadwerkelijk te verzorgen vakken. Een leraar primair onderwijs is nu via uitzonderingen dan wel ontheffingen voor een deel bevoegd in het voortgezet onderwijs. Voor bepaalde doelgroepen met een grote mate van ondersteuningsbehoefte, of scholen met behoefte aan versterken van een veilig klimaat, passen deze type leraren goed bij de (toekomstige) vraag. Door een flexibele koppeling van bevoegdheidsdomeinen, kan een (aankomend) leraar zelf bepaalde keuzes maken die passen bij zijn of haar behoefte. Daarnaast wordt het behalen van verbredende of verdiepende bevoegdheden minder tijdrovend doordat de opleiding meer aan kan sluiten bij de aanwezige kennis en expertise en de modulaire inrichting die de bevoegdheidsdomeinen mogelijk maken.

Voorbeeld 5: Master Engels die leraar wil worden

Welke vooropleiding	• master Engels
Wat voor type opleiding nog te volgen	• reguliere educatieve master
Vakinhoud	• vakdidactiek in één van de clusters talen, exact of maatschappij afhankelijk waar voorkeur naar uit gaat
Pedagogisch-didactisch	• gekoppeld aan doelgroep: leeftijd 10-15 jaar; 15-18 jaar • specifieke ondersteuning als extra keuze (niet nodig voor bevoegdheid)
Bevoegd voor ... (onderwijsstelsel)	• voor Engels als specialist voor alle jaren in havo of vwo of vso, of in talencluster in samenwerking met andere vakspecialisten
Ontwikkelmogelijkheden	• verdiepende specialisatie in een andere taal in een vak (bv Nederlands of aardrijkskunde) • verbreden naar andere doelgroep vmbo of vso

Door een flexibele koppeling van bevoegdheidsdomeinen, kan een (aankomend) leraar zelf bepaalde keuzes maken die passen bij zijn of haar behoefte. Afhankelijk van de inrichting van de opleidingen en de uiteindelijke afbakening van bevoegdheidsdomeinen is het goed denkbaar dat de inzetbaarheid van deze, feitelijk eerstegraads, leerkracht wordt beperkt. In de bevoegdheidsdomeinen is immers onderscheid gemaakt naar leeftijd én leerbehoefte.

Voorbeeld 6: Een pedagoog die leraar wil worden in het voortgezet speciaal onderwijs

Welke vooropleiding	• bachelor pedagogiek
Wat voor type opleiding nog te volgen	• bachelor lerarenopleiding binnen eigen gekozen cluster, bv talen.
Vakinhoud	• vakdidactiek en vakinhoud in het cluster talen
Pedagogisch-didactisch	• gekoppeld aan doelgroep: leeftijd 10-15 jaar; 15-18 jaar
Bevoegd voor ... (onderwijsstelsel)	• praktijkonderwijs, vso, vmbo, onderbouw havo/vwo in talencluster • mentor/leercoach in vernieuwende onderwijsvorm in een team
Ontwikkelmogelijkheden	• verdiepende specialisatie in aansluiting op leerlingclusters vso • verdiepende specialisatie in een andere taal • verbreden naar andere ontwikkelingsfase

Door een flexibele koppeling van bevoegdheidsdomeinen, kan deze (aankomende) leraar zelf bepaalde keuzes maken die passen bij zijn of haar behoefte en reeds aanwezige expertise. En daarnaast wordt het behalen van verbredende of verdiepende bevoegdheden minder tijdrovend, aangezien ervan wordt uitgegaan dat de persoon beschikt over het bevoegdheidsdomein leerbehoefte.

5.3 Behoeftte van de doelgroep

Voor de reflectie op de onderscheiden bevoegdheidsdomeinen is de eerste vraag: doet het idee recht aan de behoefte van groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs en aan de variëteit aan schoolsoorten, leerwegen, leerjaren en vakinhoud die (nu en in de toekomst) onderwezen moet worden?

De indeling van bevoegdheidsdomeinen, met de ontwikkelingsfase en leerbehoefte als centrale elementen voor de pedagogische component, maakt dat de pedagogische behoefte van de leerling centraal staat en er kan worden ingespeeld op verschillen. Een leerling in het praktijkonderwijs heeft een leraar met (deels) andere pedagogische bagage nodig dan de leraar in de onderbouw van de havo of de bovenbouw van het vwo. Doordat we de domeinen bovendien niet koppelen aan onderwijstypen, kunnen de bevoegdheden ook meebewegen als in de toekomst een andere indeling van – onderdelen van – het onderwijsstelsel wordt gekozen. De specifieke ondersteuning, ontwikkelingsfase van de leerling en oriëntatie (praktisch dan wel meer theoretisch) zijn immers bouwstenen die niet stelselgebonden zijn.

Naast de pedagogische component doet ook de vakinhoud en vakdidactiek recht aan de behoefte van de doelgroep. Door bevoegdheidsdomeinen te verbreden naar een cluster in plaats van vakken, is het voor scholen eenvoudiger om het onderwijs anders in te richten met nieuwe, bijvoorbeeld vakoverstijgende vakken; meer praktijkgericht onderwijs zoals Technasia of vakhavo. Aangezien de voorgestelde bevoegdheidsdomeinen het bevoegd verzorgen van onderwijs toegankelijker maakt, kunnen leerlingen opgeleid worden door een groep leraren met verschillende vakkennis (cluster of specialistisch), passend bij de behoefte van die groep leerlingen.

5.4 Inzetbaarheid (toekomstige) onderwijsprofessionals

Met de voorgestelde bouwstenen voor bevoegdheidsdomeinen kunnen leraren hun vakdidactische en vakkennis inzetten in het lesgeven van één vak of in verschillende vakgebieden die aan elkaar verwant zijn. Een leraar kan er voor kiezen om specialist te zijn in het werken met een bepaalde doelgroep; specialist in één vak of generalist die bredere domeinen kan bedienen. Hiermee wordt het belang van vakinhoud en vakdidactiek behouden in het stelsel. Eveneens is het belangrijk onderscheid aan te brengen tussen bachelor- en masteropgeleide leraren in het bevoegdhedenstelsel. Masteropgeleide docenten hebben een positief effect op het pedagogisch-didactisch handelen, op de professionaliteit van de schoolorganisatie en op de onderzoekende houding van (collega-)leraren.³⁵

Rondom een groep leerlingen delen vakspecialistenexperts hun kennis met collega's die een bredere oriëntatie hebben. Clusterexperts zijn in staat om over disciplines van hun vak heen te werken en zo nieuwe combinaties te ontwikkelen. Leraren met een bredere pedagogische basis kunnen het pedagogisch klimaat versterken, maar juist ook in vernieuwend (flexibel) onderwijs de rol als coach innemen en deze rol in het onderwijs versterken. Er ontstaat zo ruimte voor een mix van expertises in organisaties en daarmee ook kansen voor een sterkere beroepsgroep, aldus Snoek (2019). De combinaties maken het daarnaast mogelijk om flexibele trajecten te bouwen, die opleiden tot verschillende typen leraren. Samen kunnen leraren de verantwoordelijkheid nemen voor bepaalde groepen leerlingen. De verschillende bevoegdheidsdomeinen bieden leraren meer keuzevrijheid, differentiatie en kansen op ontwikkeling.

PDG

Het pedagogisch-didactisch getuigschrift is, met aanpassingen geschikt voor het vmbo. Hiermee wordt de inzetbaarheid van zijinstromers in het beroepsgerichte (bevoegdheids)domein vergroot. En hiermee sluit de bevoegdheid (benoembaarheid) van leraren vmbo en mbo beter aan. Gezien de toekomstige ontwikkeling dat vanaf schooljaar 2020-2021 alle jongeren in elke regio de mogelijkheid krijgen om

³⁵ Bron: Heyma, A. et al. (2017). Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek

doorlopende leerroutes vmbo-mbo te volgen³⁶, is dit een logische stap. Het aanpassen van het pedagogisch-didactisch getuigschrift vereist een ontwerp van een inhoudelijk raamwerk en kwaliteitskader, zo dat het past bij de doelgroep leerlingen, en met aandacht voor vakdidactiek. Idealiter wordt samen met de mbo-sector naar één passend raamwerk en kader toe gewerkt. Aansluitend kunnen pilots georganiseerd worden om inhoud en kwaliteitskader te testen in de praktijk.

5.5 Voorwaarden in balans

In voorgaande paragrafen is reeds ingegaan op de mate waarin de geschetste mogelijkheden voor de bevoegdheidsdomeinen aansluiten bij de behoefte van de doelgroep en de mogelijkheden voor loopbanen van leraren. Aanvullend daarop is het ministerie ook op zoek naar een stelsel dat rekening houdt met een balans in voorwaarden als:

- behoud kwaliteit;
- geen wijzigingen in de bekwaamheidseisen;
- toekomstbestendig;
- bieden van professionele ruimte en een aantrekkelijk beroep;
- goede aansluiting tussen de opleiding en het onderwijs;
- flexibiliteit;
- gedegen regelgeving.



Centraal in het hele rapport staat de zoektocht naar een nieuwe balans tussen ruimte en regelgeving. Deze nieuwe balans komt via de bevoegdheidsdomeinen tot uiting.

Met de inrichting van bevoegdheidsdomeinen blijft de kwaliteit van onderwijs behouden doordat, ook in de toekomst, onderwijs wordt verzorgd door voldoende en bekwaam onderwijspersoneel. De huidige bekwaamheidseisen blijven gehandhaafd. Het onderwijs is toekomstbestendig doordat er meer flexibiliteit in het stelsel gebracht wordt, passend bij de leerling en bij de kwaliteiten van de leraar.

De combinatie van pedagogische en vakcomponent maakt dat de bevoegdheid, in elk geval voor het vak, breder is dan in de huidige situatie (van vak naar cluster). Een dergelijke verbreding vereist het wederzijdse vertrouwen van elkaar in de sector dat leraren onderwijs verzorgen waar zij bekwaam voor zijn en dat ze waar nodig specifieke scholing kunnen of wellicht moeten volgen om de vereiste bekwaamden te onderhouden. De lerarenopleidingen moeten hier met maatwerk op inspelen. Ook is goed personeelsbeleid een vereiste, en een professional die zich wil en kan ontwikkelen. Indien dit goed wordt opgepakt en uitgevoerd met daarbij aandacht voor ieders verantwoordelijkheden, eventueel vast te leggen in onderlinge afspraken (bv. cao of wet- en regelgeving), komt dit ook ten goede van de professionele ruimte van leraren.

De mogelijkheid om zich te verbreden of te verdiepen biedt kansen voor doorlopende professionele ontwikkeling van leraren. Door het hanteren van bouwstenen voor bevoegdheidsdomeinen kunnen leraren regie nemen op hun eigen ontwikkeling. Dit vraagt vanuit de organisatie een degelijk strategisch HRM-beleid gericht op faciliteren van leven lang ontwikkelen van onderwijsprofessionals en in beeld hebben welke expertise waar nodig is. Ook vraagt het goede samenwerking met de lerarenopleidingen. Samen opleiden en professionaliseren wordt de norm. Binnen de partnerschappen kunnen leraren zich professioneel blijven ontwikkelen.

Om vervolgens als stelsel voor de overheid te volstaan is er aandacht nodig voor bekwaamheidsonderhoud op zowel pedagogisch, vakinhoudelijk als vakdidactisch vlak vereist. Sociale partners, dan wel de werkgever en werknemer afzonderlijk, alsmede de lerarenopleidingen dienen afspraken te maken over het bekwaamheidsonderhoud en ruimte voor professionele ontwikkeling. Dit vereist een gelijkwaardige dialoog tussen werkgever en werknemer; tussen opleidingen en scholen.

³⁶ Bron: <https://www.sterkberoepsonderwijs.nl/samenwerking>

Tot slot

In deze verkenning hebben we drie bevoegdheidsdomeinen geschetst, te weten: ontwikkelingsfase leerling, vakinhoud en -didactiek en ondersteuningsbehoefte. Hierbinnen dient nog een aantal keuzes te worden gemaakt:

- Langs hoeveel 'assen' wordt het bevoegdheidsstelsel ingericht: langs twee assen (te weten ontwikkelingsfase en vakinhoud én vakdidactiek) of langs drie assen, waarbij ondersteuningsbehoefte ook opgenomen wordt in de bevoegdheid.
- Waar leg je de grens voor vakinhoud en vakdidactiek: per vak (zoals het huidige systeem) of per cluster? En welke clusters worden er dan gehanteerd? Zichtbaar wordt in [Figuur 4.3](#) dat er zowel vakspecialisten, clusterexperts en breed pedagogisch opgeleide leraren nodig zijn om alle doelgroepen goed onderwijs te kunnen bieden.

Als ervoor wordt gekozen om alle variabelen te hanteren in het bevoegdheidsstelsel, en overal een civiel rechtelijk effect aan plakt, dan wordt het stelsel heel complex. Dit betekent naast de huidige circa 300 (vak)bevoegdheden, een vermenigvuldiging met een aantal extra variabelen. In een volgende stap moet er een besluit genomen worden rondom de vraag: waar wordt de grens gelegd tussen startbekwaamheid/bevoegdheden (centraal vastgelegd) en specialisaties/bekwaamheden (die meer decentraal kunnen worden uitgewerkt). Dit dient in een volgende fase tussen OCW en het veld worden uitgewerkt.

Bijlagen

B

Bijlage 1: Bekwaamheidseisen

Illustratie bekwaamheidseisen (hoofdniveau algemeen)

Vakinhoudelijk (algemeen):

- de inhoud van zijn onderwijs beheerst;
- boven de leerstof staat;
- de leerstof zo kan samenstellen, kiezen of bewerken dat zijn leerlingen die kunnen leren;
- vanuit zijn vakinhoudelijke expertise verbanden kan leggen met het dagelijks leven, met werk en met wetenschap;
- kan bijdragen aan de algemene vorming van zijn leerlingen;
- zijn vakkennis en -kunde actueel houdt.

Vakdidactisch (algemeen)

- de vakinhoud leerbaar maakt voor zijn leerlingen, in afstemming met zijn collega's en passend bij het onderwijskundige beleid van zijn school;
- de vakinhoud weet te vertalen in leerplannen of leertrajecten;
- de vertaling van de vakinhoud doet met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze, waarin in ieder geval de volgende handelingselementen herkenbaar zijn:
 - hij brengt een duidelijke relatie aan tussen de leerdoelen, het niveau en de kenmerken van zijn leerlingen, de vakinhoud en de inzet van de verschillende methodieken en middelen;
 - bij de uitvoering van zijn onderwijs volgt hij de ontwikkeling van zijn leerlingen;
 - hij toetst en analyseert regelmatig en adequaat of en hoe de leerdoelen gerealiseerd worden;
 - hij stelt op basis van zijn analyse zo nodig zijn onderwijs didactisch bij;
 - hij laat zijn onderwijs met de tijd mee gaan.

Pedagogisch

- met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze en in samenwerking met zijn collega's een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor zijn leerlingen kan realiseren;
- de ontwikkeling van zijn leerlingen volgt in hun leren en gedrag en daarop zijn handelen afstemt;
- bijdraagt aan de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen;
- zijn pedagogisch handelen kan afstemmen met zijn collega's en met anderen die voor de ontwikkeling van de leerling verantwoordelijk zijn;
- bijdraagt aan de burgerschapsvorming en de ontwikkeling van de leerling tot een zelfstandige en verantwoordelijke volwassene;
- zijn aanpak in het onderwijs in pedagogische zin blijft aanpassen aan de tijd.

Beroepsgericht

Met het oog op de motie-Rog zijn de voor het beroepsgerichte onderwijs gegeven aanvullingen interessant om nader te bekijken (zie onderstaand kader):

Vakinhoudelijk
- de leerstof ook richt op de beroepspraktijk en de verbinding van de theorie aan de (beroeps)praktijk; - actuele kennis heeft van beroepen in de branche of branches waarvoor hij opleidt en verband kan leggen tussen de leerstof en de kwalificatiedossiers van die branche of branches; - in staat is tot het onderhouden en benutten van contacten met het beroepenveld waarvoor hij opleidt; - zich theoretisch en praktisch verdiept in de leerstof van de verschillende typen en niveaus van de educatie en het beroepsonderwijs.
Vakdidactisch (kennis)
- hij zich verdiept in de theoretische en praktische aspecten van leren op de werkplek; - hij zich verdiept heeft in didactiek ten behoeve van beroepsgericht onderwijs, de vormgeving en begeleiding van het leren op de werkplek en op de samenwerking met het beroepenveld en met praktijkbegeleiders bij het begeleiden van dit leren.
Vakdidactisch (kunde)
- onderwijs kan vormgeven gericht op de beroepspraktijk; - leiding en begeleiding kan geven aan groepen leerlingen buiten de context van klas of les; - leerlingen een gerichte inzet van loopbaanoriëntatie en begeleiding kan bieden.

Pedagogisch (algemeen)
- gaat om de begeleiding van de leerling bij zijn oriëntatie op beroepen en het ontwikkelen van beroepsidentiteit.
Pedagogisch (kennis)
- zich verdiept in de theoretische en praktische aspecten van het leren functioneren in een beroep en de ontwikkeling van beroepsidentiteit.
Pedagogisch (kunde)
- begeleiding van de leerling bij het ontwikkelen van beroepsidentiteit. - pedagogisch handelen kan afstemmen met: - o anderen die vanuit hun professionele verantwoordelijkheid bij de leerling betrokken zijn, zoals begeleiders van het leren op de werkplek; - o indien de leerling nog niet volwassen is: de ouders.

Bijlage 2: PDG vs beroepsgerichte vo-leraar

Aanvullingen beroepsgericht VO ³⁷	PDG – docent MBO	Overeenkomend
Vakinhoudelijk		
de leerstof ook richt op de beroepspraktijk en de verbinding van de theorie aan de (beroeps)praktijk	De docent MBO kan de verbinding maken tussen het leren in de school en het leren op de werkplek. ³⁸	+
actuele kennis heeft van beroepen in de branche of branches waarvoor hij opleidt en verband kan leggen tussen de leerstof en de kwalificatiedossiers van die branche of branches	(...)Daartoe moet hij de beroepspraktijk en de daarbij behorende kwalificatie-eisen kennen en in contact zijn met de beroepspraktijk ³⁹	+
in staat is tot het onderhouden en benutten van contacten met het beroepenveld waarvoor hij opleidt		
zich theoretisch en praktisch verdiept in de leerstof van de verschillende typen en niveaus van de educatie en het beroepsonderwijs		n.v.t.
Vakdidactisch (kennis)		
hij zich verdiept in de theoretische en praktische aspecten van leren op de werkplek	<i>Niets expliciet over verdiepen in/kennis hierover</i>	n.v.t.
hij zich verdiept heeft in didactiek ten behoeve van beroepsgericht onderwijs, de vormgeving en begeleiding van het leren op de werkplek en op de samenwerking met het beroepenveld en met praktijkbegeleiders bij het begeleiden van dit leren	(...) waarbij een docent inzichten/ontwikkelingen uit de beroepspraktijk (branche) en de wetenschap, didactische inzichten, de juiste toetsinstrumenten en de zorg voor een prettig leerklimaat combineert. ⁴⁰	+/-
Vakdidactisch (kunde)		
onderwijs kan vormgeven gericht op de beroepspraktijk	Basisvaardigheden voor een docent MBO zijn het ontwerpen van leerarrangementen en het verzorgen van leeractiviteiten die passen in de context van een beroepsopleiding, die voldoen aan de kwaliteitseisen (kwalificatiedossiers) en die leiden tot gewenst leerrendement. ⁴¹ (...) Het gaat dan om het leren van aan het beroep gerelateerde disciplinekennis (wiskunde, voedingsleer, mechanica), procedurele kennis (hoe de kennis toe te passen), communicatie (taal, omgang), werkproceskennis (kenmerken van het productieproces en het takenpakket), (...) ⁴²	+/-

³⁷ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2018-08-01#Hoofdstuk1>

³⁸ 'Wat kan een docent MBO na afronding van de PDG-opleiding?'

³⁹ 'III. Beroepspraktijk: 'Ik als verbinder tussen school en beroepspraktijk'

⁴⁰ 'I. Ontwikkeling van beroepscompetenties en -identiteit: 'Ik als docent''

⁴¹ 'I. Ontwikkeling van beroepscompetenties en -identiteit: 'Ik als docent''

⁴² 'Wat kan een docent MBO na afronding van de PDG-opleiding?'

Aanvullingen beroepsgericht VO	PDG – docent MBO	Overeenkomend
Vakdidactisch (kunde)		
leiding en begeleiding kan geven aan groepen leerlingen buiten de context van klas of les	Naast school leert een student in de reële beroepspraktijk. Deze beroepspraktijk zorgt tevens voor de toekomstige werkplekken. Om het inductieproces tussen school en beroepspraktijk soepel te laten lopen zorgt de docent MBO dat de leeractiviteiten (leerarrangementen) gericht zijn op het leren aan en van de beroepspraktijk. ⁴³	+/-
leerlingen een gerichte inzet van loopbaanoriëntatie en begeleiding kan bieden	De docent MBO draagt er zorg voor dat zijn studenten goede beroepsbeoefenaren worden. De kennisverwerving van de student staat daarbij in het perspectief van de vorming tot startend beroepsbeoefenaar, waarbij de technisch-instrumentele vorming – wat moet ik leren en hoe moet ik het doen – verbonden is met het normatieve: wie en hoe wil ik zijn in dit beroep. ⁴⁴	+/-
Pedagogisch (algemeen)		
gaat om de begeleiding van de leerling bij zijn oriëntatie op beroepen en het ontwikkelen van beroepsidentiteit	Zie 'Pedagogisch (kunde)' voor 'ontwikkelen van beroepsidentiteit'	+/-
Pedagogisch (kennis)		
zich verdiept in de theoretische en praktische aspecten van het leren functioneren in een beroep en de ontwikkeling van beroepsidentiteit	Niets expliciet over verdiepen in/kennis hierover	n.v.t.
Pedagogisch (kunde)		
begeleiding van de leerling bij het ontwikkelen van beroepsidentiteit	De docent MBO bereidt zijn studenten voor op maatschappelijke participatie en eventueel op een vervolgstudie. De docent MBO plaatst de ontwikkeling van zijn studenten daartoe in een brede context en schenkt in de lessen en begeleiding aandacht aan teamwork, zelfsturing en identiteitsvorming. ⁴⁵ Het gaat dan om (...) het ingroeien in waarden en normen van de beroepsgroep, het ontwikkelen van eigen accenten en het kijken naar jezelf en je ontwikkeling. ⁴⁶ Als begeleider zet een docent MBO interventies in om studenten te begeleiden bij de ontwikkeling tot beroepsbeoefenaar, toerusting voor participatie in de maatschappij en eventueel vervolgstudie. De docent begeleidt studenten bij de ontwikkeling van de reflectieve vaardigheid die nodig is voor het opbouwen van zelfregulerend vermogen. Bij problemen biedt een docent de student gerichte ondersteuning. ⁴⁷	+

⁴³ 'III. Beroepspraktijk: 'Ik als verbinder tussen school en beroepspraktijk'

⁴⁴ 'Wat kan een docent MBO na afronding van de PDG-opleiding?'

⁴⁵ 'Wat kan een docent MBO na afronding van de PDG-opleiding?'

⁴⁶ 'Wat kan een docent MBO na afronding van de PDG-opleiding?'

⁴⁷ 'II. Begeleiding van de mbo-student: 'Ik als begeleider''

Aanvullingen beroepsgericht VO	PDG – docent MBO	Overeenkomend
Pedagogisch (kunde)		
pedagogisch handelen kan afstemmen met: - anderen die vanuit hun professionele verantwoordelijkheid bij de leerling betrokken zijn, zoals begeleiders van het leren op de werkplek; - indien de leerling nog niet volwassen is: de ouders		n.v.t.
Visie beroep, beroepsonderwijs en docentschap		
	De docent MBO vertaalt ontwikkelingen binnen de branche naar het beroepsonderwijs in het onderwijsteam en houdt daarbij rekening met de eigen positie binnen het onderwijs en in de samenleving en met ontwikkelingen ten aanzien van onderwijs (ROC-beleid, politiek, Onderwijsinspectie, maatschappelijk debat enz.). De docent MBO is een teamspeler met een sterk ontwikkelde organisatie- en omgevingssensitiviteit. ⁴⁸	n.v.t.
Eigen ontwikkeling		
	De docent MBO is een lerende professional, die bewust actief is in zijn eigen professionele ontwikkeling en in- en extern verantwoording aflegt voor zijn handelen. ⁴⁹	n.v.t.

+ = sterk overeenkomend

+/- = het komt deels overeen, maar er zijn ook verschillen

n.v.t. = er kan geen vergelijking worden gemaakt, omdat deze bekwaamheid enkel bij één van de twee wordt genoemd

⁴⁸ 'IV. Visie beroep, beroepsonderwijs en docentschap: 'Ik als lid van een onderwijsteam en onderwijsgemeenschap''

⁴⁹ 'V. Eigen ontwikkeling: 'Ik als professional''

Bijlage 3: Resultaten onderzoekssessies

Er zijn drie onderzoekssessies gehouden met leraren, teamleiders, opleiders, schoolleiders, staf en bestuurders. Achtereenvolgens ging het om een sessie beroepsgerichte vakken, een sessie avo-vakken en een sessie praktijkonderwijs/voortgezet speciaal onderwijs. Hieronder zijn per sessie de hoofdlijnen weergegeven.

Onderzoekssessie: beroepsgerichte vakken

Op 4 april 2019 vond de eerste sessie plaats over beroepsgericht. De deelnemers hadden doorgaans de volgende motivatie om aanwezig te zijn:

- geïnformeerd zijn en invloed uitoefenen;
- urgentie;
- zoeken naar oplossingen.

De dromen voor de toekomst laten zich het best samenvatten als:

- een flexibeler en minder complex stelsel;
- instroom vanuit praktijk vergemakkelijken en verbeteren;
- leraren in hun kracht zetten en kwaliteiten benutten;
- verantwoordelijkheid bij schoolbesturen.

Opbrengst beroepsgericht

Als men in het beroepsgericht onderwijs naar het stelsel kijkt, dan leven de volgende wensen waar we in de toekomstscenario's rekening mee moeten houden:

- Vereenvoudigen van de instroom van ervaren vakmensen uit de praktijk.
- Het is belangrijk om permanent de praktijk in de les te hebben, en vakmensen in het team met pedagogische-didactische kwaliteiten.
- Er moet in de school een balans zijn tussen praktijkdeskundigheid en pedagogische bekwaamheid. Bij de praktijk gaat het om actuele kennis en inzetten op bekwaamheid. Bij pedagogisch bekwaam om het kunnen omgaan met de doelgroep.
- De aanwezigen onderscheiden twee profielen voor leraren in het beroepsgerichte onderwijs:
 1. leraren voor algemene beroepsvaardigheden en LOB
 2. leraren die vanuit het bedrijfsleven de keuzevakken kunnen invullen
 Voor deze tweede groep moeten de bevoegdheden anders worden geregeld.
- In de sessie worden nieuwe vormen voor bevoegdheden voor beroepsgerichte vakken geopperd, te weten duale (stapel)trajecten om sneller bevoegdheden te halen en het creëren van verschillende typen leraarfuncties waarvoor dan met iets als deelbevoegdheden zou kunnen worden gewerkt.
- De vraag doet zich voor of de Associate Degree (niveau tussen mbo-4 en hbo tweedegraads) een oplossing biedt.
- Wellicht is meer harmonisatie vmbo/mbo wenselijk in de bevoegdheden. Het sluit aan bij de doorlopende leerlijnen, dus mogelijk ook voor leraren.
- Teambevoegdheid wordt als oplossing genoemd, maar er zijn twijfels of dit ook past binnen kleine organisaties.

Suggesties beroepsgericht

In de sessie werd ook veel gesproken over de ervaren belemmeringen in het huidige stelsel die niet zozeer aan het bevoegdhedenstelsel werden gekoppeld als wel aan organisatorische vragen zoals de opleiding. Punten die naar voren kwamen zijn:

- de opleiding van leraren voor de beroepsgerichte vakken moet maatwerk zijn, inclusief mogelijkheden tot vrijstellingen en/of aantonen van competenties op alternatieve wijze;
- lerarenopleidingen hebben een beperkt aantal fte om te voorzien in de gevraagde flexibilisering van het opleiden van beroepsgerichte leraren;
- er is een wens om meer verantwoordelijkheid voor wat betreft de bekwaamheden bij het bestuur te leggen;
- huidige oplossing: samenwerkingsverband vmbo en mbo: leraren bevoegd inzetten in vmbo.

Onderzoekssessie: avo onder- en bovenbouw

Op 18 april 2019 stond de sessie over avo onder- en bovenbouw gepland. Hun motivatie om aanwezig te zijn was voornamelijk:

- het moet anders, stelsels aangepast;
- invloed op kwaliteit van het vak en beroep leraar uit kunnen oefenen;
- meer routes naar het leraarschap mogelijk maken.

Daarbij hadden de aanwezigen met name de droom dat er voldoende goede bevoegde leraren zijn (kwantiteit en kwaliteit). Ook vindt men blijvende deskundigheid bij leraren (leven lang ontwikkelen) van belang.

Opbrengst avo

Bij de aanwezigen leven de volgende wensen en behoeften ten aanzien van het bevoegdheidstelsel:

- Het kunnen halen van meerdere bevoegdheden in één keer hetzij makkelijker een tweede bevoegdheid kunnen halen. De drempel om dit te doen is nu hoog door de vereiste aanvullende opleidingen (doorlooptijd, kosten e.d.). Men ziet hierin een groeimodel voor zich met bredere bevoegdheden.
- Bevoegdheden voor specifieke doelgroepen, zoals basis/kader, leeftijd, praktijk vs. theorie.
- Verschillende leraarprofielen worden genoemd: een generiek profiel of vakbevoegd profiel. Dit kan het halen van de vakbevoegdheid stimuleren en daarmee een impuls bieden aan het onderwijs.
- Er is discussie over de gradering van leraren. Het voorbeeld van lichamelijke opvoeding/cultuur waar men met ongegradeerde leraren werkt, wordt genoemd. Dit kan een optie zijn die mogelijk per domein anders uitwerkt. Er wordt daarbij opgeroepen om vanuit de inhoud te bepalen of en waar dit kansen biedt. Tegelijkertijd wordt ook aangegeven om weer te kijken naar de mogelijkheid van derdegraadsleraren.
- Deelbevoegdheden of beperkte startbevoegdheid introduceren. Via modules/certificaten kan de bevoegdheid dan worden opgebouwd. Dit past ook binnen het leven lang leren dat ook voor onderwijspersoneel geldt. Aanwezigen waarschuwen daarbij voor een risico op afbreuk van kwaliteit.
- Het bevoegdheidstelsel gaat nu uit van de individuele bevoegdheid van de leraar. Is dit noodzakelijk? Wellicht is het mogelijk om per schooltype een team te hebben dat alles afdekt en samenwerkt.
- Bevoegdheden moeten geen beperking zijn voor onderwijsvernieuwing: er zijn nu vakken waar geen bevoegdheden voor zijn.
- In de discussie bij bevoegdheden over de avo-vakken gaat het snel over eerste- en tweedegraads. Los daarvan moet gedacht worden aan basisdocentvaardigheden en daarbij geen concessies doen voor havo/vwo.
- In de onderbouw iets meer nadruk op pedagogisch competent; bovenbouw meer nadruk op vakinhoud. Alle drie bekwaamheidsdomeinen relevant (drie poten nodig).

Suggesties avo

Ook in deze sessie kwamen nog suggesties naar voren die onder andere aan de opleiding zijn gelinkt:

- niet tornen aan eisen AVO, want dat betekent verlaging van de kwaliteit;
- opleidingsroute leraar plus route naar een ander beroep (bv Frans en vertaler);
- bekwaamheden borgen de status van het beroep; bevoegdheden borgen civiel effect;
- verbreding/multidisciplinair opleiden kan goed in de praktijk, vanuit de opleidingsscholen/samen opleiden;
- er moet in de opleiding aandacht zijn voor bekwaamheden. Het is belangrijk om te weten wat effectief onderwijs is (bv invoeren nieuwe concepten/vakrichtingen). Ook is er aandacht nodig voor leren van leerlingen.

Onderzoekssessie: praktijkonderwijs/voortgezet speciaal onderwijs

Op 7 mei 2019 vond de sessie plaats over praktijkonderwijs/voortgezet speciaal onderwijs. De deelnemers kwamen voornamelijk uit pro. Zeker gezien de diversiteit aan uitstroomprofielen in het pro-vso is van belang in de volgende sessie de deelname vanuit het vso te verhogen. De deelnemers hadden doorgaans de volgende motivatie om aanwezig te zijn:

- belangstelling in het onderwerp;
- interesse in de ander;
- wens om meer duidelijkheid;
- inzetten op bevoegd versus bekwaam (leren potentieel benutten);
- kwaliteit van het onderwijs (verbeteren);
- behoefte aan werkveldpromotie met behoefte aan nieuwe bevoegdheden;
- situatie in het land: we zijn allemaal eilandjes als sector praktijkonderwijs. Streven naar samen sterk.

De aanwezigen formuleerden de volgende dromen voor een toekomstig bevoegdhedenstelsel pro-vso:

- een stelsel dat gericht is op de leerlingen, waarbij leraren passen bij dromen van leerlingen;
- bekwaam dus bevoegd;
- brede bevoegdheden;
- pro op de kaart;
- selectie van leraren op talent, ervaring en competentie;
- leren in de praktijk (opleiden in de praktijk);
- lerarentekort en kansen in het pro (motiveren voor leraarschap juist in praktijkonderwijs).

Opbrengst pro-vso

Bij de aanwezigen leven de volgende wensen en behoeften ten aanzien van het bevoegdhedenstelsel:

- bevoegdheid zo inrichten dat er ruimte ontstaat om op de school eigen keuze te maken afhankelijk van leerlingen, leraren en omgeving;
- pabo-leraren én tweedegraads passen beiden goed, minder schotten zijn wenselijk;
- leraren dienen breder inzetbaar zijn, bv. tweedegraads leraar Nederlands die alleen Nederlands mag geven in pro is te smal;
- pro: onderscheid avo en praktijkgericht;
- pro: zijinstromers makkelijker instromen (nu drempels);
- pro: leraren mbo-1 en -2, kunnen goed lesgeven bij pro;
- pro: pedagogische didactische vaardigheden van mensen uit de praktijk versterken;
- pedagogische competentie is belangrijk;
- vso: cluster 1 en 2 anders dan 3 en 4. Daar moet in het stelsel rekening mee worden gehouden;
- rekening houden met uitstroomprofielen;
- bevoegd en breed inzetten met korte bijscholing van bv omgangskunde/pedagogen/social work/jeugdhulpverleners;
- met deelbevoegdheden werken, wel hbo-niveau nodig;
- basis pedagogisch-didactische bevoegdheid met specialisatie (model Onderwijsraad);
- pro: meeste nadruk op pedagogisch competent;
- vso: erg afhankelijk van uitstroomprofiel wat van belang is: in cluster 4 en bij uitstroomprofiel naar arbeid is de vakinhoud belangrijk, bij de uitstroom naar dagbesteding ligt er minder nadruk op de vakinhoud.

Suggesties pro-vso

Ook in deze sessie kwamen nog suggesties naar voren die onder aan de opleiding zijn gelinkt:

- de aanwezigen vragen om meer aandacht voor pro en vso in de lerarenopleidingen. Laat studenten kennismaken met de sector pro/vso. Dit kan door samen opleiden te benutten. Leraar zou bekendheid moeten hebben met alle sectoren;
- vso: werk voor cluster 1, 2 en 3 met minoren in de opleiding;
- vso: pedagogisch nodig voor relatie, verschuiving naar vakdidactisch: om pedagogisch goed te doen: aantrekkelijk onderwijs;
- flexibiliteit en maatwerk in opleiding nodig;
- affiniteit van de leraar in opleiding met de doelgroep.

Bijlage 4: Resultaten ontwerp sessies

Voortbordurend op de resultaten van de onderzoekssessies en aansluitend bij de wijze waarop bevoegdheid voor vo is geregeld, hebben we drie ontwerp sessies georganiseerd. In deze ontwerp sessies hebben we gekeken naar de huidige set van bekwaamheidseisen en groepen deelnemers gevraagd waar de bekwaamheidseisen voor iedere leraar van toepassing zijn, dan wel waar het volstaat dat de bekwaamheidseisen geborgd zijn in het team. De bekwaamheidseisen zijn daarbij per set (pedagogisch, vakinhoudelijk, vakdidactisch) doorgenomen.

Er is voor deze aanpak gekozen om zicht te krijgen op overlappende dan wel afzonderlijke competenties en daarmee mogelijke afzonderlijke bevoegdheidsdomeinen. Op basis van de sessies is gekeken naar te onderscheiden clusters van competenties voor leraren die onderwijs verzorgen aan verschillende doelgroepen (o.a. schoolsoort en leerjaar). De bekwaamheidseisen als zodanig stonden en staan niet ter discussie.

De groepen waren per sessie als volgt ingedeeld⁵⁰:

- avo: leraren (15), schoolleiders/bestuurders/staf (10) en opleiders (15);
- beroepsgericht: leraren (27), teamleiders (18), schoolleiders/bestuurders/staf (35) en opleiders (8);
- pro/vso: twee groepen pro en 1 groep vso (in totaal 9 leraren, 41 schoolleiders/bestuurders/staf en 3 opleiders).

De resultaten van de sessie zijn geanalyseerd met als vraag: welke clusters van competenties zijn denkbaar, afgaande op input van het veld, en wat biedt dat voor mogelijkheden voor het bevoegdhedenstelsel en eventuele bevoegdheidsdomeinen? De geformuleerde randvoorwaarden voor een nieuw stelsel, te weten toekomstbestendigheid, kwaliteitsborging onderwijs, aantrekkelijkheid/imago van het beroep en civiel effect van het diploma, zijn daarbij in ogenschouw genomen.

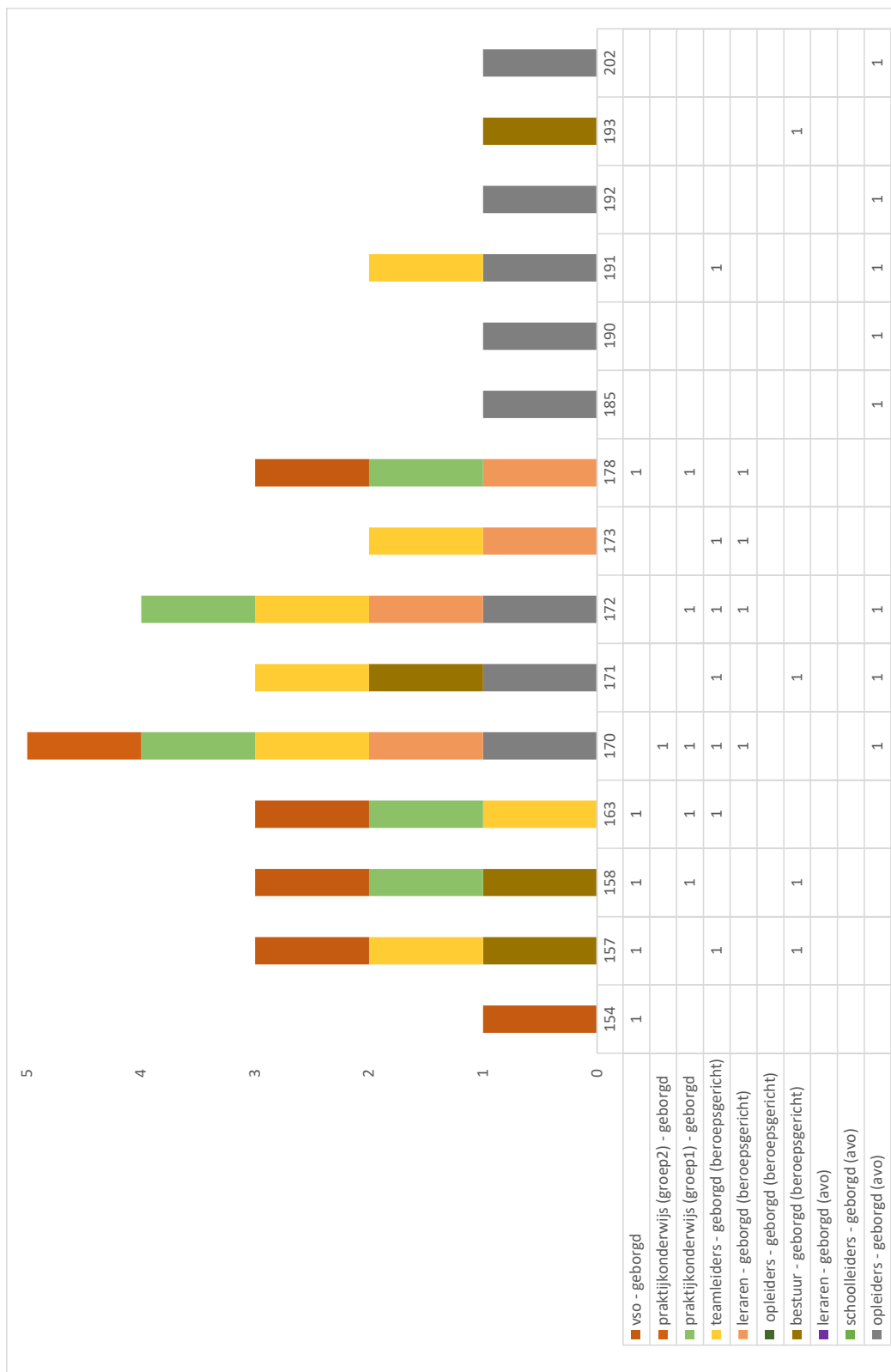
Hieronder bespreken we per cluster de bevindingen. Eerst geven we een grafisch overzicht van de eisen die volgens één of meerdere groepen geborgd kunnen worden, waarna we meer ingaan op de onderliggende analyse.

NB: in het onderstaande stuk staan id-nummers. Deze verwijzen naar de id-nummers uit de tabellen.

⁵⁰ Tussen haakjes is het aantal aangemelde deelnemers opgenomen. De opkomst tijdens de sessies was hoog, een enkeling is niet komen opdagen. Vertegenwoordigers van landelijke organisaties zijn ingedeeld als schoolleider/bestuurders/staf.

Pedagogisch

Aantal groepen dat een bekwaamheidseis (id) te borgen vindt – pedagogisch (totaal aantal groepen=9)



De volgende pedagogische bekwaamheidseisen zijn minimaal door één groep genoemd als te borgen (id-nummers verwijzen naar het nummer in de grafiek):

Bekwaamheidseis	id
De leraar kan met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze en in samenwerking met zijn collega's een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor zijn leerlingen realiseren.	154
De leraar kan zijn pedagogisch handelen afstemmen met zijn collega's en met anderen die voor de ontwikkeling van de leerling verantwoordelijk zijn.	157
De leraar draagt bij aan de burgerschapsvorming en de ontwikkeling van de leerling tot een zelfstandige en verantwoordelijke volwassene.	158
De leraar draagt bij aan de begeleiding van de leerling bij zijn oriëntatie op beroepen en het ontwikkelen van beroepsidentiteit.	163
De leraar heeft kennis van ontwikkelingstheorieën en de gedragswetenschappelijke theorie die voor zijn onderwijspraktijk relevant zijn en kan die kennis betrekken op zijn pedagogisch handelen.	170
De leraar heeft kennis van agogische en pedagogische theorieën en methodieken die voor zijn onderwijspraktijk relevant zijn en kan die betrekken op zijn pedagogisch handelen.	171
De leraar heeft kennis van veelvoorkomende ontwikkelingsproblemen, gedragsproblemen en gedragsstoornissen.	172
De leraar weet hoe hij zicht kan krijgen op de leefwereld van zijn leerlingen en hun sociaal-culturele achtergrond en weet hoe hij daarmee rekening kan houden in zijn onderwijs.	173
De leraar verdiept zich in de theoretische en praktische aspecten van het leren functioneren in een beroep en de ontwikkeling van beroepsidentiteit.	178
De leraar kan groepsprocessen sturen en begeleiden.	185
De leraar heeft oog voor de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen en doet daar recht aan.	190
De leraar kan ontwikkelingsproblemen, gedragsproblemen en gedragsstoornissen signaleren en indien nodig met hulp van collega's oplossingen zoeken of doorverwijzen.	191
De leraar kan zijn onderwijs en zijn pedagogische omgang met zijn leerlingen uitleggen en verantwoorden.	192
De leraar kan zijn pedagogisch handelen afstemmen met ouders en anderen die vanuit hun professionele verantwoordelijkheid bij de leerling betrokken zijn.	193
De leraar kan zijn pedagogisch handelen afstemmen met anderen die vanuit hun professionele verantwoordelijkheid bij de leerling betrokken zijn, zoals begeleiders van het leren op de werkplek.	202

Als we vervolgens dieper inzoomen op de verschillen en overeenkomsten in de resultaten per sessie en groep, komen we tot de volgende bevindingen:

- over de gehele linie gelden de bekwaamheidseisen volgens de aanwezigen voor iedereen. Ze moeten echter differentiëren naar de specifieke doelgroep (m.n. pro, vso, vmbo, aansluiten leeftijd);
- avo: lerarenopleiders zien (onderdelen van) de kenniscomponent over pedagogiek als iets dat in het team geborgd kan worden. Andere groepen noemen dit niet. Wel zien we enkele elementen die specifiek betrekking hebben op vmbo dan wel bovenbouw havo/vwo die als geborgd worden betiteld (voorbereiden beroepspraktijk/doorstroom, vgl. vakinhoud). Bij beroepsgericht zien leraren/teamleiders ook dat deze kenniscomponent (id 170 e.v.) in het team geborgd kan worden. De lerarenopleiders noemen dit hier niet;
- de pro- en vso-groepen zien eigenlijk geen bekwaamheidseisen waarbij borging in het team volstaat (evt. nr. 178 theoretische kennis).

Vakinhoudelijk

Aantal groepen dat een bekwaamheidseis te borgen vindt – vakinhoudelijk (totaal aantal groepen=9)



De volgende vakinhoudelijke bekwaamheidseisen zijn minimaal door één groep genoemd als te borgen (id-nummers verwijzen naar het nummer in de grafiek):

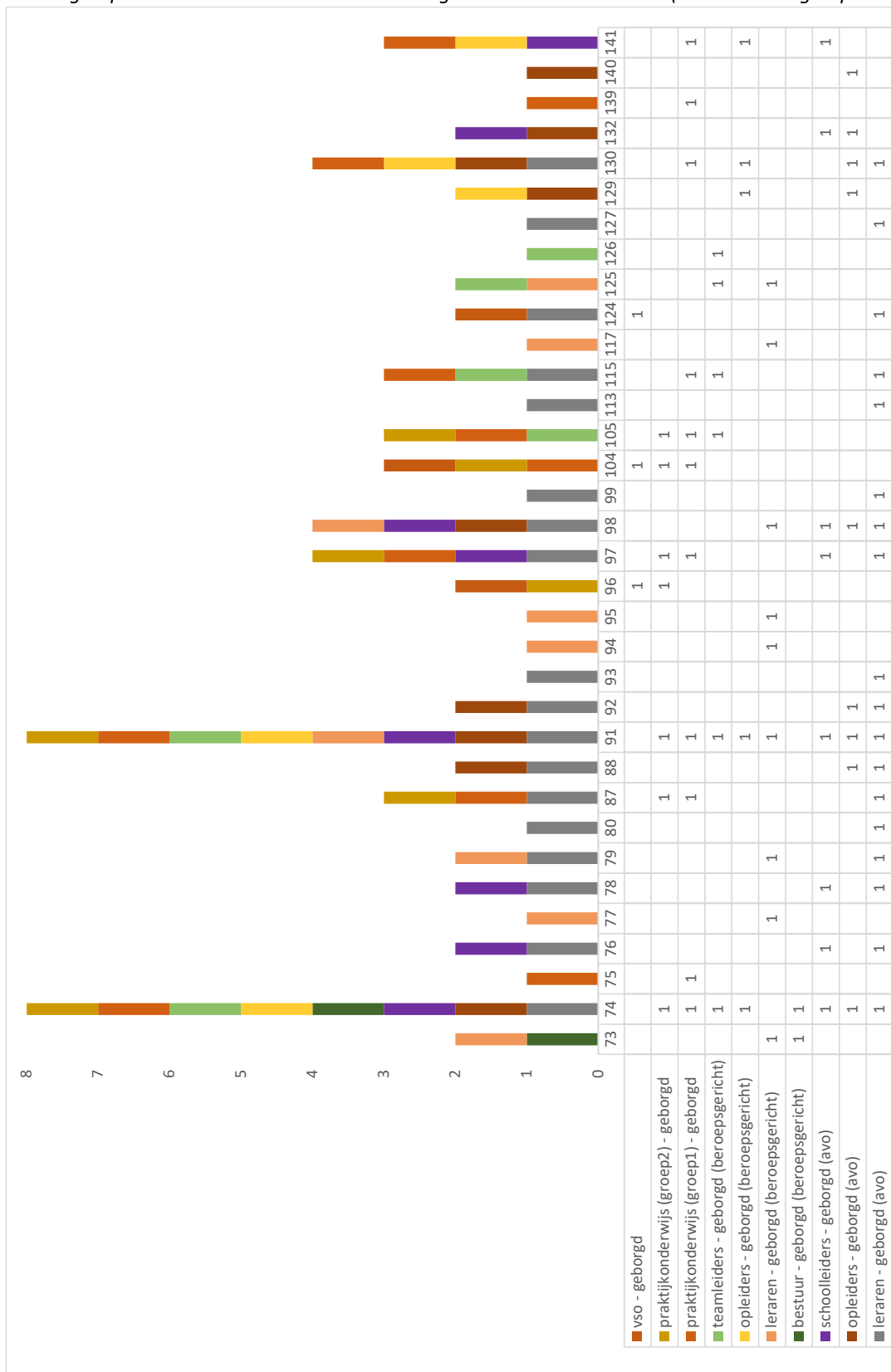
veralgemeniseerd	id
De leraar staat boven de leerstof.	6
De leraar kan de leerstof zo samenstellen, kiezen of bewerken dat zijn leerlingen die kunnen leren.	7
De leraar kan vanuit zijn vakinhoudelijke expertise verbanden leggen met het dagelijks leven, met werk en met wetenschap.	8
De leraar beheerst leerstof qua kennis en vaardigheden van het onderwijs waarvoor deze leraar bevoegd is, gericht op het behalen van de kerndoelen en de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van het primair onderwijs en kent de theoretische achtergronden daarvan.	15
De leraar heeft een grondige beheersing van taal en rekenen.	17
De leraar heeft zich theoretisch en praktisch verdiept in ten minste één ander leergebied of een deel ervan.	18
De leraar heeft zich theoretisch en praktisch verdiept in de leerstof voor dat deel van de leerjaren waarin hij werkt, of een andere geclusterde indeling van leerjaren die binnen een bepaald type school gebruikelijk is.	19
De leraar overziet de opbouw van het curriculum en de doorlopende leerlijnen.	20
De leraar weet hoe zijn onderwijs voortbouwt op het voorgaande onderwijs en voorbereidt op het vervolgonderwijs.	21
De leraar kent de samenhang tussen de verschillende vakken in het curriculum.	22
De leraar kan zijn leerlingen duidelijk maken wat de relevantie is van de leerstof voor het dagelijkse leven en voor het vervolgonderwijs.	25
De leraar kent de relatie van de leerstof voor zijn vak met de kerndoelen, eindtermen en eindexamenprogramma's.	32
De leraar overziet de opbouw van het curriculum van zijn vak, de plaats van zijn vak in het curriculum van de opleiding en de doorlopende leerlijnen.	33
De leraar weet hoe zijn onderwijs voortbouwt op het voorgaande onderwijs en voorbereidt op vervolgonderwijs of de beroepspraktijk.	34
De leraar kent de samenhang tussen de verschillende verwante vakken, leergebieden en lesprogramma's.	35
De leraar kan vanuit zijn inhoudelijke expertise in samenwerking met zijn collega's en de omgeving van de school bijdragen aan de breedte, de samenhang en de actualiteit van het curriculum van zijn school.	36
De leraar kan zijn leerlingen duidelijk maken wat de relevantie is van de leerstof voor beroepspraktijk en vervolgonderwijs.	40
De leraar kan vanuit zijn vakinhoudelijke expertise verbanden leggen met het dagelijks leven, met werk en met wetenschap en zo bijdragen aan de algemene vorming van zijn leerlingen.	41
De leraar kan de leerstof ook richten op de beroepspraktijk en de verbinding van de theorie aan de (beroeps)praktijk.	44
De leraar heeft actuele kennis van beroepen in de branche of branches waarvoor hij opleidt en kan verband leggen tussen de leerstof en de kwalificatiedossiers van die branche of branches.	45
De leraar is in staat tot het onderhouden en benutten van contacten met het beroepenveld waarvoor hij opleidt.	46
De leraar verdiept zich theoretisch en praktisch in de leerstof van de verschillende typen en niveaus van de educatie en het beroepsonderwijs.	47
De leraar kent de relatie van de leerstof voor zijn vak met de eindtermen en eindexamenprogramma's.	54
De leraar heeft kennis van de wetenschappelijke achtergronden van zijn vak en weet welke wetenschappelijke kennis en methoden van onderzoek gebruikt kunnen worden in zijn onderwijs.	55
De leraar weet hoe zijn onderwijs voortbouwt op het voorgaande onderwijs en voorbereidt op vervolgonderwijs.	57

Als we vervolgens dieper inzoomen op de verschillen en overeenkomsten in de resultaten per sessie en groep, komen we tot de volgende bevindingen voor vakinhoudelijk:

- beroepsgericht: boven de leerstof staan borgen in het team, profielvakken erg breed. Je kunt niet overal deskundig over zijn. Dus hier geldt specialisatie én teamborging;
- beheersing taal en rekenen: avo iedereen, beroepsgericht: geborgd in het team;
- avo/beroepsgericht: Samenhang curriculum/overzicht naar vervolg (bovenbouw, profielkeuze, vervolgopleiding, beroep). Dit kan volgens verschillende groepen geborgd in het team en is niet noodzakelijkerwijs belegd bij elke leraar. Bij pro en vso vergelijkbaar resultaat. Bij pro wordt dit onderdeel bovendien minder relevant geacht voor de leraar in verband met de leerlingenpopulatie.

Vakdidactisch

Aantal groepen dat een bekwaamheidseis te borgen vindt – vakdidactisch (totaal aantal groepen=9)



De volgende vakdidactische bekwaamheidseisen zijn minimaal door één groep genoemd als te borgen (id-nummers verwijzen naar het nummer in de grafiek):

veralgemeniseerd	id
De leraar maakt de vakinhoud leerbaar voor zijn leerlingen, in afstemming met zijn collega's en passend bij het onderwijskundige beleid van zijn school.	73
De leraar weet de vakinhoud te vertalen in leerplannen of leertrajecten.	74
De leraar doet de vertaling van de vakinhoud met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze.	75
De leraar brengt een duidelijke relatie aan tussen de leerdoelen, het niveau en de kenmerken van zijn leerlingen, de vakinhoud en de inzet van de verschillende methodieken en middelen.	76
Bij de uitvoering van zijn onderwijs volgt de leraar de ontwikkeling van zijn leerlingen.	77
De leraar toetst en analyseert regelmatig en adequaat of en hoe de leerdoelen gerealiseerd worden.	78
De leraar stelt op basis van zijn analyse zo nodig zijn onderwijs didactisch bij.	79
De leraar laat zijn onderwijs met de tijd meegaan.	80
De leraar heeft kennis van verschillende leer- en onderwijstheorieën die voor zijn onderwijspraktijk relevant zijn en hij kan die herkennen in het leren van zijn leerlingen.	87
De leraar hanteert verschillende methodes en kent criteria waarmee hij de bruikbaarheid ervan voor zijn leerlingen kan vaststellen.	88
De leraar weet hoe een leerplan in elkaar zit en kent de criteria waaraan een goed leerplan moet voldoen.	91
De leraar heeft kennis van digitale leermaterialen en leermiddelen en kent de technische en pedagogisch-didactische mogelijkheden en beperkingen daarvan.	92
De leraar kent de verschillende didactische leer- en werkvormen en de psychologische achtergrond daarvan.	93
De leraar kent de criteria waarmee de bruikbaarheid van de verschillende didactische leer- en werkvormen voor zijn leerlingen kan worden vastgesteld.	94
De leraar kent verschillende doelen van evalueren en toetsen.	95
De leraar kent verschillende passende vormen van observeren, toetsen en examineren.	96
De leraar kan toetsen ontwikkelen, toetsresultaten beoordelen, analyseren en interpreteren en de kwaliteit van toetsen en examens beoordelen.	97
De leraar kan bruikbare en betrouwbare voortgangsinformatie verzamelen en analyseren en op grond daarvan zijn onderwijs waar nodig bijstellen.	98
De leraar heeft zich theoretisch en praktisch verdiept in de vakdidactiek ten behoeve van het type onderwijs en het deel van het curriculum waarin hij werkzaam is.	99
De kennis houdt onder andere in dat de leraar zich verdiept in de theoretische en praktische aspecten van leren op de werkplek.	104
De kennis houdt in dat de leraar zich verdiept heeft in didactiek ten behoeve van beroepsgericht onderwijs, de vormgeving en begeleiding van het leren op de werkplek en op de samenwerking met het beroepenveld en met praktijkbegeleiders bij het begeleiden van dit leren.	105
De leraar kan doelen stellen, leerstof selecteren en ordenen.	113
De leraar kan passende en betrouwbare toetsen kiezen, maken of samenstellen.	115
De leraar kan een adequaat klassenmanagement realiseren.	117
De leraar kan onderwijs evalueren en ontwikkelen.	124
De leraar kan de voortgang volgen, de resultaten toetsen, analyseren en beoordelen.	125
De leraar kan feedback vragen van leerlingen en deze feedback tezamen met zijn eigen analyse van de voortgang gebruiken voor een gericht vervolg van het onderwijsleerproces.	126
De leraar kan leerproblemen signaleren en indien nodig met hulp van collega's oplossingen zoeken of doorverwijzen.	127
De leraar weet wanneer en hoe hij advies kan geven.	129
De leraar kan hierbij gebruikmaken van methodieken voor professionele consultatie en leren, zoals supervisie en intervisie.	130
De leraar kan bijdragen aan pedagogisch-didactische evaluaties in zijn school en deze in afstemming met zijn collega's gebruiken bij de onderwijsontwikkeling in zijn school.	132
De leraar kan onderwijs vormgeven gericht op de beroepspraktijk.	139
De leraar kan leiding en begeleiding geven aan groepen leerlingen buiten de context van klas of les.	140
De leraar kan de leerlingen een gerichte inzet van loopbaanoriëntatie en begeleiding bieden.	141

Als we vervolgens dieper inzoomen op de verschillen en overeenkomsten in de resultaten per sessie en groep, komen we tot de volgende bevindingen voor vakdidactisch:

- avo/beroepsgericht/pro/vso zeggen allemaal dat onderwijs ontwerpen, evalueren, ontwikkelen en adviseren (o.a. id 124) deels geborgd kan worden in het team. Er zijn per bekwaamheidseis wel enkele verschillen, maar als we dit als domein benaderen, komt dit beeld naar voren;
- er lijkt binnen vakdidactiek niveauonderscheid aan te brengen. Vraag daarbij is of dit om bevoegdheid, ervaring, functieniveau of iets anders moet gaan;
- binnen beroepsgericht wordt nog een aanvullende eis genoemd, te weten veiligheid in omgang met instrumenten.

De groep uit het voortgezet speciaal onderwijs geeft aan dat er verschillende doelgroepen zijn, waardoor ze de bekwaamheidseisen niet goed in kunnen delen. Zij hebben tijdens de sessie zelf een geheel eigen advies ontwikkeld. Dat advies sluit goed aan bij de ideeën bij de andere doelgroepen.



REGIOPLAN
BELEIDSONDERZOEK

Regioplan
Jollemanhof 18
1019 GW Amsterdam
T +31(0)20 531 53 15
www.regioplan.nl