



expertisecentrum
beroepsonderwijs

Carlos van Kan, Ilya Zitter, Patricia Brouwer en
Barbara van Wijk

Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?





Onderwijspedagogische visies van mbo- docenten: wat dient het belang van studenten?

Carlos van Kan, Ilya Zitter,
Patricia Brouwer en Barbara van Wijk

Colofon

Titel	Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?
Auteurs	Carlos van Kan, Ilya Zitter, Patricia Brouwer en Barbara van Wijk
Uitgave	Expertisecentrum Beroepsonderwijs Augustus 2014
Ontwerp	Art & Design Theo van Leeuwen BNO
Vormgeving	Evert van de Biezen
ISBN/EAN	978-94-6052-084-6
Bestellen	Via info@ecbo.nl o.v.v. A00762/ecbo.14-200



Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
073 687 25 00

info@ecbo.nl
www.ecbo.nl

Gebruik en overname van teksten, ideeën en resultaten uit deze publicatie is vrijelijk toegestaan, mits met bronvermelding.

Inhoudsopgave

1	Kijk op onderwijs	7
1.1	Onderwijs als een doelgerichte praktijk	7
1.2	Functioneel perspectief op professionaliteit	7
1.3	Substantieel perspectief	9
1.4	Belang van een visie op goed onderwijs	11
1.5	Onderwijspedagogische visies van docenten	12
1.6	De focus van deze studie	14
2	Een pedagogisch kader	17
2.1	Een pedagogische vraag	17
2.2	Een pedagogisch beschrijvingskader	18
3	Bumpy moments-methode	21
3.1	Selectie van participanten	21
3.2	Dataverzameling	22
3.3	Data-analyse	25
3.4	Kwaliteitscontrole	30
4	Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten	33
4.1	Een beschrijving van onderwijspedagogische visies	33
5	Op waarde schatten van onderwijspedagogische visies	43
5.1	Terug naar de onderzoeksvraag	43
5.2	Het onderwijspedagogische gesprek	43
5.3	De drievoudige kwalificeringsopdracht	45
5.4	Opleiden van mbo-docenten	47
6	Samenvatting	51
	Literatuur	53
	Bijlage 1 Deelnemende docenten aan het onderzoek	59

Bijlage 2 Expertpanel Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten	69
Gebruikte afkortingen	71



Woord vooraf

Momenteel kan de professionaliteit van docenten zich verheugen op grote belangstelling, niet in het minst in het beroepsonderwijs. Getuige hiervan zijn bijvoorbeeld de beleidsmaatregelen met betrekking tot meer en beter opgeleide docenten in het mbo, de programmering van professionaliteit van docenten – de onderzoeksmatige houding van docenten – vanuit het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). En MBO15 waarin het planmatig werken aan de professionalisering van het onderwijspersoneel uitdrukkelijk geagendeerd wordt. Het gaat bij de diverse professionaliseringsagenda's veelal om vragen over wat docenten moeten weten en kunnen om de doelen van het onderwijs te realiseren.

De doelen waar het onderwijs aan moet bijdragen, lijken steeds gedifferentieerder van aard te worden, van het leveren van een bijdrage aan de agenda van een leven lang leren en democratisch burgerschap tot het terugdringen van obesitas en tolerantie voor homoseksualiteit. Hoewel deze onderwerpen op zichzelf van belang geacht kunnen worden, gaat het bij docentschap om meer dan alleen het inwilligen en uitvoering geven aan agenda's van de samenleving. Onderwijs – en in het bijzonder de docent – heeft niet louter een instrumentele positie in maatschappelijke belangen, maar ook een eigen substantiële positie. In praktische zin betekent dit dat docenten zelf een actieve rol zouden moeten vervullen in het bepalen van wat er op de onderwijsagenda moet komen te staan en hoe daar uitvoering aan gegeven zou kunnen worden, ook wel professionele ruimte genoemd. Deze 'eigen' positie van onderwijs kan verbonden worden met twee aspecten van professioneel docentschap die Biesta (2014) naar voren brengt: 1. een oriëntatie op de vraag waar onderwijs eigenlijk voor dient; en 2. een beoordeling van de vraag of dat wat gewenst wordt, bijvoorbeeld door studenten, ook wenselijk kan worden geacht.

Voorliggende publicatie richt zich primair op de substantiële positie van het onderwijs. De vraag die centraal staat, betreft wat docenten in het beroepsonderwijs vanuit onderwijspedagogische zin de moeite van het onderwijzen waard vinden. Het gaat in deze studie niet om vragen als wat er precies in het curriculum vastgelegd moet worden, wat er wel en niet in de kwalificatiedossiers

moet worden opgenomen en hoe proeven van bekwaamheid vormgegeven moeten worden. Veeleer gaat het om onderwijspedagogische vragen als ‘waartoe dient het onderwijs?’, ‘wanneer vind ik een student gelukt?’, ‘wat vind ik in onderwijssituaties ten diepste in het belang van mijn studenten en waarom eigenlijk?’. In deze studie is aansloten bij het primaire onderwijsproces. Docenten werden geconfronteerd met de vraag wat ze in concrete onderwijssituaties het meest wenselijk voor hun studenten vinden en waarom. De resultaten van het onderzoek, beschreven in termen van verschillende onderwijspedagogische visies, kunnen een bijdrage leveren aan het collegiale en publieke debat over precies die aspecten die Biesta aan professioneel docentschap verbindt. Namelijk: waar is onderwijs voor en wat dient in onderwijspedagogische zin het belang van studenten?

Deze publicatie is primair geschreven voor onderwijsonderzoekers, leraren-opleiders en onderzoekende docenten. De auteurs hopen vurig dat de inzichten uit deze studie een ingang kunnen vinden in curricula voor het opleiden van leraren in het mbo, voeding kunnen geven aan onderwijspedagogische visievorming binnen mbo-instellingen en/of onderdeel kunnen vormen van professionaliseringsarrangementen voor docenten en docententeams.

Dr. Carlos van Kan
Onderzoeker Expertisecentrum Beroepsonderwijs



Kijk op onderwijs

1

1.1 Onderwijs als een doelgerichte praktijk

Onderwijs is een open en complex proces waarvan de uitkomsten niet gegarandeerd kunnen worden. Wel kunnen bepaalde uitkomsten nagestreefd worden. Om deze reden betreft onderwijs in essentie een normatieve praktijk (Hansen, 2001; Buzzelli & Johnston, 2002; Van Kan, Ponte & Verloop, 2013; Biesta, 2013). Interacties tussen docenten en hun studenten zijn er altijd op gericht om van een bestaande situatie naar een meer wenselijke situatie te komen (Ponte, 2009). Biesta (2010) heeft het in dit verband over een teleologische praktijk: onderwijsactiviteiten zijn per definitie doelgericht en dat impliceert dat er altijd oog moet zijn voor de wenselijkheid van die doelen.

Men zou kunnen stellen dat in het mbo de wenselijke doelen duidelijk zijn. Die doelstellingen zijn immers verankerd in de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) van 1996. Hierin wordt gesproken over een drievoudige opdracht voor het beroepsonderwijs: 1. kwalificatie voor een beroep, 2. kwalificatie voor democratisch burgerschap en 3. kwalificatie voor doorstroming naar vervolgonderwijs. Uiteindelijk dienen deze abstracte doelen concreet gestalte te krijgen in de interacties tussen docenten en studenten in de onderwijspraktijk van alledag. De wijze waarop mbo-docenten de doelen interpreteren en vormgeven, kan vanuit twee perspectieven worden begrepen, namelijk een functioneel en een substantieel perspectief. Deze worden hierna uiteengezet (vergelijk Mannheim, 1940; Ponte, 2012).

1.2 Functioneel perspectief op professionaliteit

Bij een functioneel perspectief op de professionaliteit van docenten gaat het erom dat docenten voorgeschreven middelen inzetten om door anderen vastgestelde doelen te bereiken. Vanuit deze rationaliteit worden docenten gezien als uitvoerders die hun handelen zo efficiënt en effectief

mogelijk inrichten om gestelde doelen te bereiken, zonder het gestelde doel in twijfel te trekken. Docenten worden hiermee aan het eind van een onderwijsketen geplaatst waarin standaardisatie de boventoon voert.

1.2.1 Functioneel perspectief op de drievoudige kwalificeringsopdracht

Vanuit een functioneel perspectief op de professionaliteit van docenten staat de drievoudige kwalificeringsopdracht niet ter discussie. De vraag is nu hoe deze doelen praktisch uitgewerkt kunnen worden. De vraag naar de wenselijkheid van die doelen is vanuit dit perspectief reeds een gepasseerd station. In de huidige onderwijspraktijk heeft deze uitwerking zijn bestaansvorm in brondocumenten, beroepscompetentie-profielen, kwalificatieprofielen en uiteindelijk kwalificatiedossiers, die formele richtlijnen voor het profiel van een (beginnend) beroeps-beoefenaar, van een doorstromer naar hoger onderwijs en van een burger, omvatten. Met betrekking tot de beroepskwalificatie is het kwalificatie-dossier gespecificeerd en handelingsgericht uitgeschreven. Echter met betrekking tot de doorstroomkwalificatie en de burgerschapskwalificatie zijn meer generieke kwalificatie-eisen opgesteld (zie MBO Raad, 2010) die niet geëxamineerd worden, omdat deze begrippen moeilijk te operationaliseren zijn in meetbare eenheden. Wel moeten opleidings-instellingen een inspanningsverplichting voor studenten met betrekking tot deze kwalificaties uitwerken en vaststellen. De professionaliteit van docenten betekent vanuit een functioneel perspectief dat docenten dienen te beschikken over een adequate kennisbasis die hen in staat stelt formele richtlijnen nauwgezet uit te werken en te monitoren of studenten leren wat ze volgens de formele leerplannen zouden moeten leren.

1.2.2 Functionele politiek-maatschappelijke ontwikkelingen

In het politieke en maatschappelijke tijdsgewricht van het nieuwe millennium waarin in toenemende mate nadruk wordt gelegd op meetbare resultaten in het onderwijs ten aanzien van voorgeschreven onderwijsinhouden, heeft het functionele perspectief op de professionaliteit van docenten flink aan terrein gewonnen (vergelijk Priestly & Biesta, 2013; Kessels, 2012; Wassink & Bakker, 2013; Van

Kan, 2013). Het ten uitvoer brengen van wat door anderen is bedacht, vraagt als het ware om dociele docenten. De huidige ontwikkeling in het beroepsonderwijs, bijvoorbeeld met betrekking tot de centrale examinering van de vakken taal en rekenen (zie *Ontwerpbesluit wijziging examenbesluiten* van Min. OCW, 2011a) doet de indruk ontstaan dat de overheid een toenemende mate van standaardisatie en versmalling van het curriculum wenselijk vindt (vergelijk Onderwijsraad, 2013a). Dientengevolge wordt de professionaliteit van docenten met name in functionele – of instrumentele – termen gewaardeerd. Deze instrumentele waardering wordt ook ervaren in de bureaucratische wijze waarop docenten de kwaliteit van hun onderwijs moeten verantwoorden (Kneyber & Evers, 2013). Uit een studie van Klaster (2012) blijkt dat de beleefde regeldruk in verschillende onderwijssectoren, die door docenten in het mbo vooral wordt ervaren als een van bovenaf opgelegde administratieve last, met name in de context van het mbo een probleem vormt. Docenten in het mbo blijken deze administratieve last als een belemmering voor hun eigenlijke beroepsuitoefening te ervaren.

1.3 Substantieel perspectief

Tegenover het hiervoor geschetste functionele perspectief staat het substantiële perspectief op professionaliteit van docenten. Vanuit dit perspectief wordt van docenten verwacht dat ze de geldigheid en wenselijkheid van door hun zelf of door anderen geformuleerde doelen ter discussie kunnen stellen. In lijn met een substantieel perspectief kunnen de onderwijspedagogische doelen van docenten die ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met hun studenten vanuit verschillende opvattingen over ‘goed’ onderwijs, telkens opnieuw verdedigd worden, maar ook onderwerp van debat zijn (Ruyter & Kole, 2010; Wassink & Bakker, 2013).

1.3.1 Substantieel perspectief op de drievoudige kwalificeringsopdracht

In de praktijk blijkt de formulering van de drievoudige kwalificeringsopdracht voor het beroepsonderwijs een mooi uitgangspunt. De wijze waarop die drie opdrachten zich echter tot elkaar verhouden, blijft continu onderwerp van een kritisch debat. De relatieve zwaarte van die drie opdrachten wordt namelijk mede bepaald door aanspraken uit de politiek, het maatschappelijke middenveld en het bedrijfsleven (zie bijvoorbeeld de verkenning van de Onderwijsraad *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs*, 2009). Het bedrijfsleven en ook de overheid willen bijvoorbeeld graag het accent zien liggen op de beroepskwalificatie en pleiten voor aandacht voor de aansluiting tussen beroepsonderwijs en de arbeidsmarkt, voorbereiding van de studenten op arbeid, of de beroepspraktijkvorming (zie Min. OCW, 2011b). De wensen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het hoger beroepsonderwijs (hbo) zullen wellicht eerder liggen bij de doorstroomkwalificatie. Een recente en steeds terugkerende discussie ten aanzien van de opdracht van het beroepsonderwijs speelt zich af op het gebied van de verhouding tussen algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs (zie het advies van de Onderwijsraad (2011b) *Om de kwaliteit van het beroepsonderwijs*). Vanuit een substantieel perspectief is het ook legitiem dat docenten de drievoudige kwalificeringsopdracht zelf ter discussie stellen. Mogelijk zijn er ook andere opdrachten voor het mbo denkbaar die nastrevenswaardig zijn. In dit verband brengt Biesta (2012) naar voren dat het in het onderwijs behalve om kwalificatie, ook altijd om socialisatie en subjectwording gaat. Socialisatie betreft het inleiden van studenten in bepaalde culturele en politieke praktijken. Bij subjectwording gaat het erom dat studenten autonome en onafhankelijke personen worden.

1.3.2 Substantiële politiek-maatschappelijke ontwikkelingen

Wellicht als een reactie op de vigerende politiek-maatschappelijke ‘cultuur van het meten’ (vergelijk Biesta, 2012), lijkt in de afgelopen jaren het substantiële perspectief op de professionaliteit van docenten een steeds prominentere plaats op de beleidsagenda te krijgen (De Wit,

2013). In het actieplan *Leraar 2020* (Min. OCW, 2011b, p. 10) wordt bijvoorbeeld gesproken over de professionele ruimte van de docent (zie in dit verband ook de reactie van de Onderwijsraad (2011c) *Om de kwaliteit van het beroepsonderwijs* op het actieplan *Focus op vakmanschap*). Uitgangspunt hierbij is dat de docent bij uitstek weet hoe goed onderwijs gegeven wordt en dat docenten kritisch hun eigen handelen kunnen beschouwen. In het actieplan wordt door de overheid de ambitie nagestreefd dat in het jaar 2020 op alle Nederlandse scholen structureel gebruik wordt gemaakt van *peer review* (Ecorys, 2013). Het aan docenten toevertrouwen dat ze zelf in staat zijn de kwaliteit van hun onderwijs te bewaken, sluit nauw aan bij het professioneel statuut (MBO Raad, 2009). In dit statuut zijn bindende afspraken vastgelegd tussen werkgevers en werknemers over de professionaliteit van docenten. Onderdeel van deze afspraken is dat een docent in het mbo wordt gepercipieerd als een professional die zijn beroep bewust, verantwoord en met de benodigde vakbekwaamheid verricht. Daarnaast wordt in de verkenning *Leraar zijn* van de Onderwijsraad (2013b) – waarin de binnenkant van het docent zijn centraal staat, dat wil zeggen de houding en handelen van individuele docenten in hun onderwijspraktijk – de persoonlijke professionaliteit van docenten geagendeerd. In de kamerbrief ‘Aanpak regeldruk onderwijs’ (8 juli 2013, Min. OCW, 2013a) wordt de nadruk op het volgen van regels geproblematiseerd, omdat dit kan uitmonden in het ontmoedigen van eigen initiatief van docenten en het belemmeren van maatwerk voor studenten. Ook in de recent verschenen *Lerarenagenda 2013-2020* (Min. OCW, 2013b) wordt uitdrukkelijk onderstreept dat goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de docent in verschillende onderwijssituaties.

1.4 Belang van een visie op goed onderwijs

Zowel het functionele als het substantiële perspectief op de professionaliteit van docenten maakt deel uit van de onderwijs-werkelijkheid van alledag. Docenten zullen zich enerzijds in hun handelen moeten verhouden tot kaders en verwachtingen die door anderen zijn vastgesteld – de overheid, de besturen, de schoolleiding, belangengroepen, de wetenschap – en in die zin moeten uitvoeren wat

door anderen bedacht is. Anderzijds staan docenten in hun dagelijkse onderwijspraktijk elke keer opnieuw voor de opgave handelingsbeslissingen te nemen met betrekking tot wat wenselijk is voor een bepaalde student in een bepaalde situatie. Ze dienen daarbij ook rekening te houden met een bredere context die gekleurd wordt door verwachtingen van derden. Docenten kunnen hierbij niet zonder meer een beroep doen op externe richtlijnen of voorschriften. Alleen wanneer docenten helder voor ogen hebben wat ze met hun onderwijs willen bereiken, wat ze de moeite waard vinden voor hun studenten, kunnen ze verschillende (externe) aanspraken die op het onderwijs gemaakt worden kritisch afwegen en op hun wenselijkheid beoordelen (vergelijk Biesta, 2009). Docenten moeten dus terug kunnen vallen op hun eigen praktische wijsheid, hun eigen waarden en idealen, met betrekking tot wat zij al dan niet wenselijk vinden voor hun studenten.

1.5 Onderwijspedagogische visies van docenten

Opvallend is dat discussies over het doel van het middelbaar beroeps-onderwijs zich voornamelijk op beleids- en stelselniveau af lijken te spelen en niet zozeer op het niveau van de praktijk van alledag (vergelijk Van Haperen, 2007; Biesta, 2012; Onderwijsraad, 2013b; Van Kan, 2013; Kneyber & Evers, 2013). De stem van docenten is weinig tot niet vertegenwoordigd in discussies over goed onderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor zou de lage organisatiegraad onder de mbo-docenten kunnen zijn, hoewel met de opkomst van de beroepsvereniging docenten in het middelbaar beroepsonderwijs (BVMBO) het tij zou kunnen keren. Een lage organisatiegraad van de beroepsgroep heeft als risico dat het vooral de politici, bestuurders, onderzoekers en buitenlui zijn die bepalen waar het in het beroepsonderwijs om gaat. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat docenten steeds minder worden aangesproken op wat zij nastrevenswaardig vinden in hun onderwijs (Biesta, 2012; Wassink & Bakker, 2013; Meijer, 2013). In dit verband schrijft Biesta (2012) dat docenten wel capabel zijn om over de doelen van hun onderwijs te praten, maar dat door het *evidence based discours* van de afgelopen jaren er steeds minder ruimte is gekomen voor het stellen van de vraag

of het gegeven dat iets werkt, ook vanzelfsprekend betekent dat iets wenselijk is. Het is alleen mogelijk een betekenisvolle waardering toe te kennen aan de uitspraak dat 'iets werkt' wanneer een dergelijke uitspraak verbonden wordt met vragen als 'waarvoor werkt het?', 'onder welke omstandigheden werkt het?' en 'voor wie werkt het?'. Het evidence based discours heeft evaluatieve vragen over wat uit onderzoek effectief is gebleken naar de achtergrond geplaatst. Het dreigen van studenten met geweld door een docent kan misschien heel goed werken om ze in het gareel te houden, maar de vraag of dit ook wenselijk is, zal over het algemeen negatief beantwoord worden.

Dat docenten steeds minder worden uitgenodigd te expliciteren wat zij onder goed onderwijs verstaan, betekent vanzelfsprekend niet dat docenten daar geen ideeën over zouden hebben. In een studie naar pedagogische legitimaties die ten grondslag liggen aan het handelen van docenten in het speciaal-, primair- en voortgezet onderwijs, blijkt dat docenten verschillende onderwijspedagogische waarden en idealen hanteren en daar op verschillende wijze uiting aan geven (Van Kan, Ponte & Verloop, 2013a, 2013b). Het ligt voor de hand dat ook docenten in het mbo bewust of onbewust ideeën hebben over welke onderwijspedagogische doelen ze nastreven in hun dagelijkse interacties met hun studenten. Docenten in het mbo zouden bijvoorbeeld als doel kunnen hebben dat ze hun studenten opleiden tot bekwame beroepsbeoefenaars in de bestaande maatschappij. Ook kunnen docenten het als hun opdracht beschouwen jongeren toe te rusten voor kritisch burgerschap teneinde maatschappelijke veranderingen te bewerkstelligen. Een andere mogelijkheid is dat docenten de persoonlijke ontwikkeling van hun studenten tot evenwichtige en zelfverzekerde mensen als hun primaire opdracht zien. Mogelijk geven de ideeën van mbo-docenten over goed onderwijs op een bepaalde wijze uitdrukking aan de drievoudige kwalificeringsopdracht, maar dat hoeft niet noodzakelijkerwijs het geval te zijn. Docenten in het mbo zouden ook doelen in hun onderwijs kunnen nastreven die niet een-op-een gekoppeld kunnen worden aan de drievoudige kwalificeringsopdracht of die zich buiten de drievoudige kwalificeringsopdracht afspelen. In dit verband schrijft Jansen (2013) dat de kwalificatie voor het beroep en (democratisch) burgerschap onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Een professional die goed werk

verricht, levert daarmee een bijdrage aan de publieke zaak en geeft in die zin vorm aan goed burgerschap (vergelijk Sennet, 2008). Daarnaast geeft Billet (2011) aan dat het beroepsonderwijs altijd te maken heeft met zowel de persoonlijke constructie en reconstructie van de inhoud van een beroep als de veranderende sociale condities en structuren die de kaders van het beroep bepalen. De door Biesta onderscheiden functies van het onderwijs, respectievelijk kwalificatie, socialisatie en subjectwording, lopen in de opvatting van Billet over het beroepsonderwijs dwars door elkaar heen. Het ligt in de rede dat de onderwijspedagogische waarden en idealen van mbo-docenten zich niet zonder meer laten beteugelen door formele indelingen ten aanzien van de functies van het beroepsonderwijs. Echter, de inhoud van de onderwijspedagogische waarden en idealen die docenten in het mbo met hun onderwijs voor ogen hebben, is nog goeddeels onbekend terrein.

1.6 De focus van deze studie

Dit onbekende terrein verdient aandacht omdat goed docentschap een helder beeld vergt van wat in verschillende situaties onderwijspedagogisch wenselijk is. Docenten kunnen alleen oordelen over de wenselijkheid van de aard van hun interacties met studenten wanneer ze een beeld hebben van de doelen die ze nastreven. Dit vraagt van docenten dat ze aan hun interacties met hun studenten betekenis kunnen verlenen in termen van wat ze de moeite van het onderwijzen waard vinden. Hetgeen docenten de moeite van het onderwijzen waard vinden, wordt in deze studie als onderwijspedagogische visies van docenten aangeduid.

Deze studie heeft tot doel bij te dragen aan het ontwikkelen van een voor docenten betekenisvolle taal om 'het waartoe' van het onderwijs binnen de context van hun dagelijkse onderwijspraktijk bespreekbaar te maken. Wanneer docenten in staat zijn hun onderwijspedagogische visies, die ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met hun studenten, te onderzoeken en te articuleren, kunnen deze vervolgens worden onderworpen aan een kritisch collegiaal debat. Tevens is het van belang dat docenten in staat zijn in het publieke discours over het belang van het beroepsonderwijs waarin beleidsmakers, bestuurders en het bedrijfsleven

de boventoon voeren, een gearticuleerde onderwijspedagogische visie te berde kunnen brengen (vergelijk Ruyter & Kole, 2010; Ponte, 2012, Van Kan, 2013). Een aanpalende aspiratie van deze studie is dat het op een systematische wijze in kaart brengen van onderwijspedagogische visies een bijdrage levert aan kritisch en weloverwogen onderwijspedagogisch handelen. Ter ondersteuning van deze aspiratie kan naar voren worden gebracht dat uit diverse studies blijkt dat het handelen van docenten mede gestuurd wordt door hun opvattingen over wat goed onderwijs is (bijvoorbeeld Feiman-Nemser & Floden, 1986; Kennedy, 2004; Mathijssen, 2006; Gholami & Husu, 2010). Om bij te kunnen dragen aan de bovenstaande ambities, richt deze studie zich op de vraag welke onderwijspedagogische waarden en idealen docenten voor ogen hebben in de omgang met hun studenten. In concreto gaat het om de volgende onderzoeksvraag: welke onderwijspedagogische visies betrekken mbo-docenten bij het interpreteren van hun dagelijkse docent-studentinteracties?

In de volgende hoofdstukken wordt uiteengezet vanuit welk theoretisch kader de gestelde onderzoeksvraag benaderd wordt en welke consequenties dit heeft voor de onderzoeksmethode.

2.1 Een pedagogische vraag

De vraag naar onderwijspedagogische visies van docenten die ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met hun studenten, gaat om 'het waarom' van het handelen van docenten in het beroepsonderwijs. De 'waarom-vraag' van het onderwijs is een centraal thema in de pedagogiek. De pedagogiek richt zich op culturele praktijken, in concreto opvoeding- en onderwijssituaties. Omdat de pedagogiek betrokken is op het handelen van opvoeders en docenten, richt ze zich per definitie ook op de waarden en doelen die ten grondslag liggen aan dat handelen (Klarus & Wardekker, 2011). Pols schrijft in het voorwoord van het boek *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Biesta, 2012), dat de pedagogiek beoogt docenten een waarde geladen vaktaal te verschaffen waarmee docenten in hun dagelijkse onderwijspraktijk tot afgewogen oordelen kunnen komen. Over de aspiraties van de pedagogiek schrijft Pols: "Wat ze (de pedagogiek) wel doet, is het aanreiken van principes en waarde geladen concepten en werkwijzen waarmee de eigen situatie (van de docent) doordacht kan worden. Ze biedt 'oriëntatiehulp'" (p. 7). Om deze reden is voor dit onderzoek gekozen voor een pedagogisch raamwerk om de onderzoeksvraag – welke onderwijspedagogische visies betrekken mbo-docenten bij het interpreteren van hun dagelijkse docent-studentinteracties? – nader te exploreren.

Een centrale thematiek in de pedagogiek, in het bijzonder de geesteswetenschappelijke pedagogiek, handelt over het inleiden van studenten in culturele praktijken (Meijer, 1995). De fundamentele, normatieve vraag die vanuit een pedagogisch perspectief gesteld dient te worden, betreft volgens Meijer (1995, p. 62): "Wat is van de bestaande cultuur de moeite van systematische intergenerationele overdracht, bijvoorbeeld in de school, waard?" Imelman (1995) heeft het in dit verband over de pedagogische kwestie: "Wie wordt wat wanneer hoe en waarom onderwezen?" Oorspronkelijk doelde Imelman met deze kwestie op een bovenindividuele, maatschappelijk cultuur-pedagogische

discussie. In deze discussie zouden kindkenners (bijvoorbeeld ontwikkelingspsychologen), cultuurkenners, vakinhoudelijke experts en pedagogen (die een mediërende rol moeten vervullen tussen de twee eerder genoemde actorgroepen) gestalte moeten geven aan een permanente maatschappelijk discussie over wat de moeite van het onderwijzen waard is. Echter, deze kwestie is niet alleen relevant op maatschappelijk niveau, maar is evengoed een kwestie die voor de dagelijkse onderwijspraktijk van docenten betekenisvol is. Ook docenten zien zich gesteld voor de vraag: welke studenten (wie), moeten welke leerinhouden verwerven (wat), op welk moment (wanneer), op welke wijze (hoe) en op basis van welke afwegingen worden de voorgaande vragen beantwoord (waarom). De waarom-vraag staat dus niet los van de andere vragen die onderdeel uitmaken van de pedagogische kwestie. Vanuit een pedagogisch perspectief moeten juist alle aspecten van de pedagogische kwestie verbonden worden aan de evaluatieve waarom-vraag.

2.2 Een pedagogisch beschrijvingskader

Om tot een systematische beschrijving van onderwijspedagogische visies van mbo-docenten te komen die ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met hun studenten, wordt de eerder genoemde pedagogische kwestie als uitgangspunt genomen voor een beschrijvingskader. De verschillende aspecten van de vraag 'Wie wordt wat wanneer hoe en waarom onderwezen?', vormden het uitgangspunt voor het in deze studie te hanteren beschrijvingskader. Deze keuze is gebaseerd op een eerdere studie naar de onderwijspedagogische visies van leraren in het speciaal, basis- en voortgezet onderwijs, waarin een soortgelijk kader is ontwikkeld (Van Kan, Ponte & Verloop, 2010a). In deze voorgaande studie was het beschrijvingskader opgebouwd uit zes componenten die gebaseerd waren op de vragen die onderdeel uitmaken van de pedagogische kwestie aangevuld met de waar-component en waartoe-component:

- 1 De wie-component. Deze component richt zich op het beschrijven van geprefereerde kindbeelden van leraren en de wijze waarop ze zich tot hun leerlingen verhouden. Bijvoorbeeld, zien leraren hun leerlingen als

een onbeschreven blad of als individuen die zelf mede vormgeven aan hun wordingsproces?

- 2 De wat-component. Deze component richt zich op het beschrijven van wat leraren wenselijke leerinhouden voor hun leerlingen vinden. Bijvoorbeeld, moeten leerlingen zich vooral cognitieve capaciteiten of juist deugden eigen maken?
- 3 De wanneer-component. Deze component richt zich op het beschrijven van hoe leraren inschatten wanneer leerlingen aan bepaalde leerinhouden toe zijn. Bijvoorbeeld, ontwikkelen leerlingen zich volgens vaste stadia, of is het een proces dat zich kenmerkt door momenten van terugval en ontwikkelingssprongen?
- 4 De waar-component. Deze component richt zich op het beschrijven van wat leraren geschikte leercontexten voor hun leerlingen vinden. Bijvoorbeeld, vindt het leren door leerlingen vooral in de context van het schoolse plaats, of spelen buitenschoolse omgevingen zoals de thuissituatie ook een belangrijke rol?
- 5 De hoe-component. Deze component richt zich op het beschrijven van de wijze waarop leraren vinden dat leerlingen moeten leren en welke begeleidingsgedrag daarbij hoort. Bijvoorbeeld, moeten leerlingen vaste instructies volgen, of mogen ze ook hun eigen gang gaan?
- 6 De waartoe-component. Deze component richt zich op het beschrijven van de onderwijspedagogische doelen die leraren voor hun leerlingen voor ogen hebben. Bijvoorbeeld, zijn de doelen van leraren voornamelijk gericht op het schoolse, of richten de doelen van leraren zich op latere levensfasen van leerlingen?

Vijf van de zes componenten bleken bij een eerste analyseronde van de interviewdata goed bruikbaar om de inhoud van de onderwijspedagogische interpretaties van mbo-docenten op een systematische manier te beschrijven. Hoewel de componenten in algemeen vormende bewoordingen geformuleerd waren en niet in termen van het beroepsonderwijs, blijft overeind dat de componenten – los van een specifieke onderwijscontext – betekenisvolle categorieën omvatten waarmee op adequate wijze onderwijspedagogische uitspraken van docenten geanalyseerd kunnen worden. Echter, docenten die onderdeel uitmaakten van deze studie, bleken vrijwel geen uitspraken te doen die verbonden konden worden aan de wanneer-component. Een

mogelijke oorzaak voor het ontbreken van dergelijke uitspraken is dat ‘het wanneer’ in onderwijsleersituaties zo voor de hand ligt, namelijk het interactiemoment met de student zelf, dat docenten hier weinig aandacht aan besteden bij het nader interpreteren van hun interacties. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de ontwikkeling van adolescenten een minder in het oog springende vorm heeft dan de ontwikkeling van jongere leerlingen, die ‘ineens’ kunnen lezen en schrijven of zich van schoolkind naar puber ontwikkelen.

Zoals eerder in de vorige paragraaf aangegeven, is de waarom-vraag niet een op zichzelf staande component, maar een doorsnijdende vraag die aan alle andere componenten verbonden kan worden. Ter illustratie: bij de wat-component gaat het dus niet alleen om de vraag welke leerinhouden studenten zich eigen zouden moeten maken, maar juist ook om het legitimerende ‘waarom’ ten aanzien van het antwoord.

In tabel 2.1 is het beschrijvingskader weergegeven dat in de voorliggende studie is geconstrueerd om de onderwijspedagogische interpretaties van mbo-docenten van hun interacties met hun studenten te analyseren.

Tabel 2.1 Componenten van het beschrijvingskader

<i>Componenten</i>	<i>Vraag</i>	<i>Categorieën</i>	...en waarom?
1 Wie	Wat zijn geprefereerde studentbeelden?	Beeld van de student Relatie student	
2 Wat	Welke competenties zouden studenten zich eigen moeten maken?	Nadruk op kennis Nadruk op vaardigheden Nadruk op attitudes	
3 Waar	Welke leeromgevingen doen het meest recht aan studenten?	Aspecten van de interactiecontext Aspecten van de instellingscontext Aspecten van de externe omgeving	
4 Hoe	Hoe zouden studenten moeten leren en hoe zouden ze daarbij begeleid moeten worden?	Begeleidingsmethoden van docenten Leerstrategieën van studenten	
5 Waartoe	Waarvoor zou het onderwijs voor verschillende studenten moeten leiden?	Doelen binnen het formele curriculum Doelen buiten het formele curriculum	

3.1 Selectie van participanten

Om een rijk beeld te krijgen van de wijze waarop mbo-docenten hun interacties met hun studenten interpreteren in termen van het belang van hun studenten, wordt een strategie gehanteerd die bekend staat als *judgement sampling* (Marshall, 1996). Dit betekent dat de onderzoeker op basis van een aantal overwegingen de meest productieve *sample* selecteert om tot beantwoording van de onderzoeksvraag te komen. Dit houdt voor deze studie in dat op basis van een raamwerk met een aantal inhoudelijke criteria die van invloed zijn op de wijze waarop docenten met hun studenten interacteren, een aantal onderwijsleersituaties wordt geselecteerd. In deze studie is gekozen voor de interactiesituaties waarin docenten verschillend begeleidingsgedrag moeten vertonen en waarbij de onderwijsinhoud ofwel een algemeen vormend ofwel een beroepsgericht karakter heeft. De in totaal zestien deelnemende docenten hebben ten minste drie jaar ervaring in het onderwijsveld om te voorkomen dat ze zich nog helemaal in de 'overlevingsfase' van hun carrière bevinden en op basis van gedegen praktijkervaring hun interactie met hun studenten konden interpreteren.¹ Ter nadere inperking van het onderzoek is gekozen voor docenten die werkzaam zijn in het laatste leerjaar van niveau 3 en 4. De veronderstelling is dat in het laatste leerjaar van deze niveaus afwegingen van docenten met betrekking tot de toekomst van de studenten een pregnante rol spelen. In tabel 3.1 staat per geselecteerde onderwijsleersituatie het aantal docenten dat onderdeel uitmaakt van deze studie weergegeven.

1 Zie bijlage 1: Deelnemende docenten aan het onderzoek.

Tabel 3.1 Overzicht van geselecteerde onderwijsleersituaties

	<i>Interactiesituatie</i>	<i>Algemeen vormend</i>	<i>Beroepsgericht</i>
1	Een-op-een gespreks-situaties	Slb-gesprekken ¹ , coachingsgesprekken	Stagebegeleiding, loopbaangesprekken
	Aantal docenten	1	1
2	Frontale lessituaties	Frontale lessen algemeen vormende vakken (zoals Nederlands, Engels, wiskunde, aardrijkskunde, algemene economie) Burgerschapslessen	Frontale lessen beroepsgerichte vakken (zoals gezondheidszorg en welzijn, bouwtechniek, omgangskunde en werktuigbouwkunde)
	Aantal docenten	3	2
3	Begeleide groeps-opdrachtsituatie	Begeleid werken aan groepsopdracht met algemeen vormend karakter	Begeleid werken aan groepsopdracht met beroepsgericht karakter
	Aantal docenten	2	4
4	Begeleid zelfstandig werken situaties	Zelfstandig werken onder begeleiding met algemeen vormend karakter, bijvoorbeeld werken met talensoftware in een open leercentrum	Zelfstandig werken onder begeleiding met beroepsgericht karakter, bijvoorbeeld werken in hotel, restaurant of bakker van de school
	Aantal docenten	1	2

¹ Slb: studieloopbaanbegeleiding.

3.2 Dataverzameling

Zoals in het inleidende hoofdstuk werd gesteld, staan docenten telkens opnieuw voor de opgave handelingsbeslissingen te nemen met betrekking tot de vraag wat voor een bepaalde student in een bepaalde interactie-situatie het meest wenselijke is. Vanuit dit perspectief hebben docenten in hun onderwijspraktijk continu te maken met afwegingsmomenten – of dilemmasituaties – in complexe contexten die zij het hoofd moeten bieden. Dit perspectief volgend, kenmerkt het professioneel handelen van docenten zich niet door eenduidige goed-foutsituaties. De methode van dataverzameling sluit bij dit uitgangspunt aan. In dit onderzoek wordt gebruikgemaakt van de op Kelly's *repertory grid* (1955) geïnspireerde

bumpy moments-methode, waarin mini-dilemma's in interactiesituaties door docenten op een systematische wijze geïnterpreteerd worden (Van Kan, Ponte & Verloop, 2010b; Van Kan, Brouwer & Zitter, 2013; <http://www.leraar24.nl/video/5322/reflectie-met-storyboards>). Een bumpy moment betreft een interactiesituatie met studenten die door docenten als legitiem bestempeld worden, maar waarbij zij achteraf ook legitieme handelingsalternatieven zien. Het bumpy moments-construct heeft als voordeel dat het denken in termen van legitieme handelingsalternatieven docenten de ruimte geeft om de verschillende handelingsalternatieven vrij te exploreren, zonder dat ze zich beoordeeld voelen. Een voorbeeld van een bumpy moment kan zijn dat een docent bij een praktijkles etaleren voordoet hoe een student een etalage moet inrichten en achteraf te kennen geeft dat het ook legitiem was geweest het initiatief meer bij de betreffende student te laten.

Tijdens een eerste contactmoment werden docenten gefilmd in de context van een van de onderwijsleersituaties zoals die in tabel 3.1 weergegeven staan. Vervolgens werden docenten gevraagd bumpy moments aan te wijzen in de video-opname onder begeleiding van de onderzoeker. Bij een tweede contactmoment werden docenten *story boards* voorgelegd. Een story board betreft een reeks van drie of vier *video stills* waarin het betreffende 'bumpy' interactiemoment zoveel mogelijk letterlijk is uitgeschreven, zie figuur 3.1 en 3.2. In een videofragment van ongeveer een half uur konden docenten tussen de tien en vijftien bumpy moments aanwijzen. Op basis van de vraag welke bumpy moments, wat inhoudelijke thematiek betreft, het meest onderscheidend waren, werd door de betreffende docent een selectie van vijf bumpy moments gemaakt.

Figuur 3.1 Voorbeeld van een story board



Figuur 3.2 Voorbeeld van een bumpy moment



Vervolgens vond tijdens een derde contactmoment op basis van de vijf geselecteerde bumpy moments een diepte-interview met de docenten plaats. In dit interview werd gebruikgemaakt van een aanvulzin met een dilemmastructuur (vergelijk Grice, Burkley e.a., 2004; Van Kan, Ponte & Verloop, 2010a): “Aan de ene kant vind ik het in het belang van de student dat...; aan de andere kant vind ik het in het belang van de student dat...” De docent in het story board (zie figuur 3.1) reageerde als volgt op deze aanvulzin: “Aan de ene kant vind ik het in het belang van mijn studenten hun werk te respecteren en ze de ruimte te geven naar eigen inzicht te werken. Aan de andere kant vind ik het in het belang van mijn studenten mijn eigen inzichten op een praktische wijze aan hun over te brengen.”

Tijdens dit interview werden docenten herhaaldelijk geconfronteerd met een ‘waarom-vraag’ om hun antwoorden nader te legitimeren. Op deze wijze werden docenten gedwongen de onderwijspedagogische consequenties van de door hen gepercipieerde verschillende legitieme handelingsalternatieven, op diepgaande wijze te doordenken. De docent in het story board van figuur 3.1 reageerde als volgt op de waarom-vraag: “...het kunnen werken naar eigen inzicht vind ik belangrijk omdat de studenten op deze wijze hun creativiteit ontwikkelen en zich gerespecteerd voelen....Het op een praktische wijze overbrengen van mijn eigen inzichten vind ik belangrijk omdat studenten op deze wijze kunnen leren van mijn praktijkervaring...”

De interviewdata in dit onderzoek betroffen dus de interpretaties van mbo-docenten van bumpy moments die zich in hun dagelijkse onderwijspraktijk voordoen. Deze interviewdata is vervolgens op systematische wijze geanalyseerd.

3.3 Data-analyse

Op basis van het eerder gepresenteerde pedagogische beschrijvingskader – zie tabel 2.1 – is gezocht naar thema’s in de interviewdata. De categorieën van het beschrijvingskader werden gebruikt als codes

in ATLAS-ti, een softwareprogramma voor kwalitatieve data-analyse (Muhr, 1997), om alle zestien volledig getranscribeerde interviews mee te analyseren. In de volgende paragrafen wordt in vijf stappen uiteengezet hoe op basis van de ruwe interviewdata uiteindelijk zes onderwijspedagogische visies zijn uitgewerkt.

3.3.1 Stap: afbakenen van tekstfragmenten

In het coderingsproces is gekozen voor interviewfragmenten die lang genoeg waren om los van de specifieke context van het interview te kunnen begrijpen (vergelijk Bogdan & Biklen, 1998). In deze studie vormden de meeste interviewfragmenten van docenten een reactie of een gedeeltelijke reactie op een door de interviewer gestelde waarom-vraag, zoals uiteengezet in paragraaf 3.2. Het volgende interviewfragment van een docent werkzaam in de opleiding voor automonteurs is een typisch voorbeeld van het type interviewfragmenten dat in Atlas-ti gecodeerd werd: “Ik vind het belangrijk dat studenten op een goede wijze weten om te gaan met klanten. Dit kan helpen om als garagebedrijf te overleven in een competitieve markt. Uiteindelijk kan dit de studenten helpen om straks hun baan te behouden bij hun werkgever. Daarom vind ik het belangrijk om het goede voorbeeld te geven in de wijze waarop ik met mijn studenten omga.”

In totaal zijn 683 van dergelijke interviewfragmenten gecodeerd.

3.3.2 Stap 2: coderen van interviewfragmenten

De codering vond plaats op basis van de operationalisering van de pedagogische kwestie in categorieën zoals weergegeven in tabel 2.1. Deze categorieën hadden de functie om interviewdata op een adequate wijze aan de componenten te verbinden. Bijvoorbeeld, het coderen van het tekstfragment in subparagraaf 3.3.1 met behulp van de categorieën maakte het mogelijk bepaalde componenten aan het tekstfragment te verbinden, zie tabel 3.2. In de laatste kolom van de tabel is op beknopte wijze beschreven waarom de betreffende component aan het tekstfragment is gekoppeld. In totaal zijn 862 interviewfragmenten

gecodeerd, omdat een substantieel aantal interviewfragmenten dubbel is gecodeerd.

Tabel 3.2 Voorbeeld van de toewijzing van een interviewfragment aan verschillende componenten

<i>Compo- nent</i>	<i>Vraag</i>	<i>Categorie</i>	<i>Gedeelte van het interviewfragment</i>	<i>Toewijzing rationale</i>
Wat	Welke competenties zouden studenten zich eigen moeten maken en waarom?	Nadruk op vaardigheden	... Ik vind het belangrijk dat studenten op een goede wijze weten om te gaan met klanten...	Dit gedeelte van het tekstfragment handelt over vaardigheden die studenten zouden moeten verwerven
Hoe	Hoe zouden studenten moeten leren en hoe zouden ze daarbij begeleid moeten worden?	Begeleidingsmethoden van docenten	... Daarom vind ik het belangrijk om het goede voorbeeld te geven in de wijze waarop ik met mijn studenten omga...	Dit gedeelte van het tekstfragment handelt over een geprefereerde begeleidingswijze van studenten
Waar toe	Waar toe zou het onderwijs voor verschillende studenten moeten leiden?	Doelen buiten het formele curriculum	... Dit kan helpen om als garagebedrijf te overleven in een competitieve markt. Uiteindelijk kan dit de studenten helpen om straks hun baan te behouden bij hun werkgever...	

3.3.3 Opstellen van docentprofielen

De doelstelling van het coderen was het op het spoor komen van thema's in de interviewdata. Teneinde deze thema's op het spoor te komen, werden in eerste instantie vier docentprofielen opgesteld. Een docentprofiel bestaat uit een inhoudelijke samenvatting van de categorieën behorende bij een component. Dit is voor alle vijf de componenten per interview gedaan. Vervolgens zijn deze inhoudelijke samenvattingen, per component, per interview in onderwijspedagogische termen geduid. Als voorbeeld is de uitwerking van de 'wie-component' van een mbo-docent werkzaam bij de opleiding interieurverzorger in tabel 3.3 weergegeven.

Tabel 3.3 Voorbeeld van een 'wie-component van een docentprofiel

<i>Component</i>	<i>Vraag</i>	<i>Categorieën</i>	<i>Samenvattende beschrijving</i>	<i>Interpretatie van de samenvattende beschrijving</i>
Wie	Wat zijn geprefereerde studentbeelden en waarom?	Beeld van de student	De docent spreekt over studenten als enigszins naïeve 'groentjes' die vooral met hun handen willen werken en theoretisch minder interesse aan de dag leggen	De docent vindt het belangrijk haar studenten als junior-collega's te zien, die zich nog een realistisch beeld van het beroep moeten vormen
		Relatie met de student	De docent vindt het belangrijk om haar studenten als junior-medewerkers te adresseren om ze op het werkzame leven voor te bereiden	

Het opstellen van de docentprofielen maakte het mogelijk om de hoeveelheid interviewdata hanteerbaar te maken en de inhoud van de componenten te duiden in termen van de vraag wat docenten in het belang van studenten vinden en waarom.

3.3.4 Onderscheiden van onderwijspedagogische visies van docenten

Om te beginnen is op basis van de vier docentprofielen naar doorsnijdende thema's in de interviewdata gezocht. Op basis van een iteratieve aanpak is gezocht naar emergente concepten (Blumer, 1954) in de interviewdata. Deze emergente concepten vormden onderwijspedagogische zoekrichtingen voor onderscheidende manieren waarop docenten hun interacties met hun studenten interpreteren. Dit iteratieve proces leidde tot zes te onderscheiden (voorlopige) thema's in de wijze waarop docenten uiting gaven aan hetgeen ze in het belang van studenten vinden: onderwijspedagogische visies genaamd. In deze studie wordt een onderwijspedagogische visie beschreven als een systematische beschrijving van een bepaald patroon van

onderwijspedagogische waarden en idealen die docenten hanteren wanneer ze hun docent-studentinteracties interpreteren in termen van het belang van hun studenten. Ter verheldering, het gaat om patronen van onderwijspedagogische waarden en idealen en niet om patronen van bepaalde docenten.

De zes voorlopige thema's zijn vervolgens onderworpen aan een kritische beschouwing door een groep van vier onderzoekers, die geen onderdeel van het onderzoeksteam vormden. De belangrijkste conclusie die uit deze beschouwing naar voren kwam, was dat de zes voorlopige thema's te veel algemeen vormend van aard waren en nog te weinig recht deden aan de beroepsgerichte uitspraken die docenten in de interviews hadden gedaan. Op basis van een heranalyse van de vier docentprofielen zijn de thema's in meer beroepsgerichte termen beschreven dan eerder het geval was. Na het opstellen en analyseren van vier aanvullende docentprofielen zijn de zes onderwijspedagogische visies als volgt geformuleerd: 1. een pragmatisch-realistische visie, 2. een kritisch-reflectieve visie, 3. een beroepscollectieve visie, 4. een persoonsvormende visie, 5. een functioneel-maatschappelijke visie en 6. een formeel-diplomerende visie. Een systematische beschrijving van de inhoud van deze onderwijspedagogische visies wordt gepresenteerd in het volgende hoofdstuk. Individuele docenten kunnen verschillende (aspecten van) onderwijspedagogische visies hanteren bij het interpreteren van hun interacties met hun leerlingen.

Na het opstellen van nog eens vier additionele docentprofielen werd het punt van theoretische verzadiging bereikt (Glaser & Strauss, 1967). Dit betekent dat deze docentprofielen geen aanleiding gaven nieuwe onderwijspedagogische visies te formuleren of de reeds gevonden onderwijspedagogische te herformuleren.

3.3.5 Beschrijven van onderwijspedagogische visies

Om de onderwijspedagogische visies van mbo-docenten op een systematische wijze te beschrijven, zijn de vijf componenten van het pedagogische beschrijvingskader gebruikt die in paragraaf 2.2 zijn gepresenteerd. Dit resulteerde in een tabel met de onderwijspedagogische visies weergegeven op de horizontale as en de vijf componenten van het

pedagogische beschrijvingskader op de verticale as. De inzet was alle dertig cellen van de tabel op basis van de twaalf docentprofielen, waar in subparagraaf 3.3.4 melding van werd gemaakt, volledig te vullen. Eerst werd alle reeds geïnterpreteerde data, afkomstig uit alle twaalf de docentprofielen, per component verzameld. Vervolgens zijn de vijf componenten beschreven in termen van de zes onderwijspedagogische visies. Hoewel bepaalde cellen makkelijker te beschrijven waren dan anderen, is het gelukt alle cellen op een onderscheidende manier te beschrijven in het licht van de gevonden onderwijspedagogische visies. Tijdens een laatste analyseronde zijn op basis van de vier nog overgebleven docentprofielen de beschrijvingen van de cellen gecontroleerd op specificiteit en volledigheid. Dit leidde tot kleine bijstellingen van enkele cellen.

3.4 Kwaliteitscontrole

De kwaliteit van de data-analyse werd beoordeeld door een expertpanel (zie bijlage 2). Dit panel was samengesteld uit wetenschappers, beleidsmakers en onderwijsprofessionals. Tijdens het onderzoeksproces vonden twee bijeenkomsten plaats. In de bijeenkomsten stond de validiteit en berouwbaarheid van respectievelijk de dataverzameling en de data-analyse centraal. Door de stappen in de dataverzameling en data-analyse inzichtelijk te maken, kon het expertpanel een geïnformeerd oordeel geven over de kwaliteit van het onderzoek. Op basis van de onderliggende documenten – bijvoorbeeld story boards, transcript van een interview, analysekader, concept resultatenbeschrijving – met betrekking tot de dataverzameling en de data-analyse en uitleg over de logische verbindingen tussen deze onderliggende documenten, kwam het expertpanel tot de conclusie dat de onderzoeksmethode inzichtelijk, begrijpelijk en acceptabel was (vergelijk Akkerman, Admiraal e.a., 2008). Daarnaast zijn er *member checks* uitgevoerd door de resultaten van het onderzoek voor te leggen aan mbo-docenten die geen onderdeel uitmaakten van het onderzoek. Tijdens werkbijeenkomsten bediscussieerden docenten de herkenbaarheid van de beschrijvingen van de onderwijspedagogische visies en voorzagen deze beschrijvingen van *feedback*. Over het algemeen werden de beschrijvingen van

onderwijspedagogische visies van mbo-docenten als adequaat beoordeeld. Op basis van de feedback van de docenten zijn nog enkele kleine tekstuele aanpassingen gemaakt.

4.1 Een beschrijving van onderwijspedagogische visies

Op basis van de interviewdata zijn in deze studie zes onderwijspedagogische visies onderscheiden: 1. een pragmatisch-realistische visie, 2. een kritisch-reflectieve visie, 3. een beroepscollectieve visie, 4. een persoonsvormende visie, 5. een functioneel-maatschappelijke visie en 6. een formeel-diplomerende visie. Deze onderwijspedagogische visies geven weer welke onderwijspedagogische waarden en idealen van mbo-docenten ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met hun studenten. In de volgende paragrafen wordt een beknopte beschrijving gegeven van de betreffende onderwijspedagogische visies. Deze beknopte beschrijvingen worden aangevuld met een gedetailleerde tabel waarin de onderwijspedagogische visies aan de hand van de vijf componenten van het pedagogische beschrijvingskader – wie, wat, waar, hoe en waartoe – op systematische wijze beschreven worden. Deze inhoudelijke beschrijving wordt aangevuld met illustratieve uitspraken uit de interviews met docenten.

4.1.1 Pragmatisch-realistische visie

Deze onderwijspedagogische visie geeft uitdrukking aan een pragmatisch-realistische oriëntatie ten aanzien van het belang van studenten, in de zin dat studenten worden beschouwd als onervaren doeners, zie tabel 4.1. Redenerend vanuit dit perspectief worden studenten vooral gemotiveerd door de beroepsgerichte vakken. Vanuit deze visie is het van belang dat studenten competenties verwerven die direct in de beroepspraktijk inzetbaar zijn. De leeromgeving waarin studenten verkeren, wordt voornamelijk als een oefenplaats voor de beroepspraktijk gezien. Docenten fungeren in hun doen en laten als rolmodel voor het betreffende beroep: ze leven de beroepspraktijk voor. Het doel dat nagestreefd wordt, is studenten voor te bereiden op de bestaande beroepspraktijk.

Tabel 4.1 Pragmatisch-realistische visie

Component	Pragmatisch-realistische visie	Illustratief interviewfragment
Wie	Docenten spreken hierover in termen van studenten als onervaren doeners die vakinhoudelijk gemotiveerd zijn. Nadruk op: 1. studenten als groentjes in de beroepspraktijk, 2. student als toekomstige collega en 3. praktische talenten van de studenten.	“Het zijn de trial and error mannen. Ze proberen wat uit, maar vergeten te analyseren. Ze halen niet eerst boekenwijsheid om vervolgens zaken op een rij te zetten, ze kijken wel waar het schip strandt.”
Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van direct toepasbare competenties. Nadruk op: 1. het vormen van een realistisch beeld van de beroepspraktijk, 2. het aanpassen aan de mores van de beroepspraktijk en 3. basisvaardigheden van studenten ten behoeve van directe inzetbaarheid in een bedrijf.	“Ja en als ze die basiskennis niet hebben, dan kunnen ze in het bedrijfsleven heel veel dingen niet doen. Het zijn maar een paar trucjes die ze moeten kennen, waarmee ze heel veel inzicht krijgen in techniek, bijvoorbeeld hoe een netwerk werkt.”
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving ten dienste van de beroepspraktijk. Nadruk op: 1. de leeromgeving als oefenplaats voor de praktijk, 2. het belang van het bedrijf als leeromgeving.	“In een stagesituatie leren leerlingen andere dingen: daar moet iedereen zich aan de regels houden. Het kan zijn dat je bedrijfskleding moet dragen, dat je de klant moet groeten. En dan doet het er niet toe of je het daar wel of niet mee eens bent.”
Hoe	Docenten spreken hierover in termen van model staan voor de praktijk in hun denken en handelen. Nadruk op: 1. het geven van praktijkvoorbeelden, 2. het modelleren van beroepsgedrag en 3. het inrichten van de leeromgeving als werkomgeving.	“Het is misschien deels ook wel iets dat in me zit, een soort beroepsdeformatie, gewoon snelle acties en elkaar daarin helpen. Ja, het zou natuurlijk wel mooi zijn als ze mijn gedrag overnemen, ook naar elkaar toe.”
Waarom	Docenten spreken hierover in termen van het toerusten van hun studenten voor de bestaande beroepspraktijk. Nadruk op: 1. de beroepspraktijk als leidend principe voor wat studenten moeten leren, 2. de directe inzetbaarheid van studenten in de beroepspraktijk en 3. een reële beeldvorming ten aanzien van het beroep door de studenten.	“Omdat ze straks in het veld ook vaak dingen tegenkomen die het niet doen. Er is dan niemand aan wie ze kunnen vragen wat het probleem is. Ze moeten het zelf oplossen en een eigen routine ontwikkelen om een storing te vinden.”

4.1.2 Kritisch-reflectieve visie

Deze onderwijspedagogische visie geeft uitdrukking aan een kritisch-reflectieve oriëntatie ten aanzien van het belang van studenten, in de zin dat studenten begrepen moeten worden als kritische en creatieve professionals, zie tabel 4.2. Vanuit deze visie zouden studenten zich vooral in een leeromgeving moeten bevinden die voorbeeld stellend is voor de bestaande praktijk. Uitgaande van dit perspectief, moeten studenten uitgedaagd worden om op een onderzoeksmatige wijze te kijken naar hun eigen handelen en dat van anderen. Docenten vervullen de rol van kritisch klankbord met als doel de leervragen en ervaringen van studenten onderwerp van discussie te maken. Uiteindelijk zouden studenten in staat moeten zijn de huidige beroepspraktijk niet als vanzelfsprekend te accepteren, maar als een voor verbetering vatbare praktijk.

Tabel 4.2 Kritisch-reflectieve visie

<i>Component</i>	<i>Kritisch-reflectieve visie</i>	<i>Illustratief interviewfragment</i>
Wie	Docenten spreken hierover in termen van studenten als kritische en vernieuwende professionals. Nadruk op: 1. studenten als vernieuwers van de praktijk, 2. studenten als dragers van een brede kennisbasis en 3. studenten als beoordelaars van wat in praktijksituaties wenselijk is.	“Wij willen ook graag theorie terug zien. Het gevaar is dat studenten exact kopiëren wat de praktijkbegeleider doet, die twintig jaar geleden is opgeleid. Nieuwe kennis die studenten meenemen, zorgt dat de praktijk zich verder ontwikkelt.”
Wat	Docenten spreken hierover in termen van leren afstand nemen van vanzelfsprekendheden en routines. Nadruk op: 1. buiten de kaders leren denken, 2. kunnen verantwoorden van eigen handelen, en 3. kunnen vellen van waardeoordelen.	“Je moet heel erg nadenken over: ‘hoe ga ik zorgen dat ik me kan onderscheiden in de markt’. Daar speelt creativiteit een belangrijke rol bij: hoe kan ik op nieuwe manieren nadenken over mijn producten en zicht houden waar de samenleving om vraagt.”
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving als voorbeeld stellend voor de beroepspraktijk. Nadruk op: 1. de opleiding als plaats voor debat en reflectie, 2. creëren van verscheidenheid in leeromgevingen.	“De kracht van de opleiding is dat studenten vanuit verschillende stage-instellingen en organisaties en hun intrinsieke motivatie, discussiëren over hoe je met cliënten omgaat.”

Hoe	Docenten spreken hierover in termen van het creëren van mogelijkheden voor reflectie en discussie. Nadruk op: 1. het stimuleren van debat en discussies, 2. het stellen van reflectieve vragen aan de studenten en 3. het inbrengen en bespreken van beroepsdilemma's.	"Ik vind het belangrijk een goede discussie op gang te brengen, bijvoorbeeld over wat bepaalde telefoons wel en niet kunnen. En dan moeten ze kritische vragen aan elkaar stellen over de prijs en functionaliteiten van telefoons: wat is een goede prijs-kwaliteitverhouding?"
Waartoe	Docenten spreken hierover in termen van het voorbereiden van de studenten op het verbeteren van de bestaande beroepspraktijk. Nadruk op: 1. de ontwikkeling van studenten tot geëngageerde professionals, 2. het opleiden van studenten tot change agents en 3. het opleiden van studenten die oog hebben voor de morele dimensies van het beroep.	"Wat er achter zit, is doordat je wat aan de studenten mee wilt geven, je ook invloed wilt uitoefenen op de praktijk. Dat je wilt dat daar door middel van de studenten een verbeterslag plaatsvindt."

4.1.3 Beroepscollectieve visie

Deze onderwijspedagogische visie geeft uitdrukking aan een beroepscollectieve oriëntatie ten aanzien van het belang van studenten, in de zin dat studenten gepercipieerd worden als representanten van de beroepsgroep als geheel, zie tabel 4.3. Vanuit dit perspectief vervult de opleiding de functie van toegangspoort naar verschillende professionele werkvelden. In lijn met deze visie zouden de bekwaamheden van studenten moeten aansluiten bij ontwikkelingen die een beroepssectorbrede en beroepssectoroverstijgende relevantie hebben. Docenten zien het als hun opdracht studenten te begeleiden bij de verdere ontwikkeling van hun ontluikende beroepsidentiteit. Binnen deze onderwijspedagogische visie is het doel van onderwijs om studenten in de gelegenheid te stellen in te groeien in het beroepscollectief.

Tabel 4.3 Beroepscollectieve visie

<i>Component</i>	<i>Beroepscollectieve visie</i>	<i>Illustratief interviewfragment</i>
Wie	Docenten spreken hierover in termen van studenten als gepassioneerde representanten van de beroepsgroep. Nadruk op: 1. de studenten als de toekomst van de beroepsgroep, 2. studenten als vaandeldragers van het beroep en 3. studenten als belangenbehartigers van de beroepsgroep.	“Wij hebben als sector de naam dat wij veel chemische middelen en mest gebruiken. Dat is al lang niet meer zo en dat moeten onze studenten uitdragen. Onze studenten kunnen de sector helpen om van dat slechte imago af te komen.”
Wat	Docenten spreken hierover in termen van het ontwikkelen van beroepsengagement. Nadruk op: 1. het inleiden van studenten in sectorbrede ontwikkelingen, 2. maatschappelijk verantwoord kunnen ondernemen en 3. het ontwikkelen van een beroeps(groep) identiteit.	“Het sociaal-cultureel werk wordt steeds verder geprofessionaliseerd. Studenten zullen steeds meer geconfronteerd worden met het inperken van subsidies en speerpunten van gemeenten. Studenten moeten leren aansluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen.”
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving als toegangspoort naar het professionele werkveld. Nadruk op: 1. opleiding als plek waar studenten geleidelijk worden ingewijd in de beroepsgroep en 2. opleiding als een basis voor diverse professionele werkvelden.	“Ik vind het belangrijk dat leerlingen verschillende stage-ervaringen opdoen, zodat ze een breed perspectief op het beroepenveld ontwikkelen.”
Hoe	Docenten spreken hierover in termen van het aanwakkeren van een intrinsieke motivatie voor het beroep. Nadruk op: 1. het ontdekken van de passie van studenten, 2. het stimuleren van ondernemerschap en 3. het bij de studenten inslijpen van de ernst van het beroep.	“Kijk, je kunt ze wel allerlei feitjes en weetjes leren, maar die kunnen ze overal vinden. Onze sector verandert bijna dagelijks, dat is heel dynamisch. Ik wil ze stimuleren na te denken over wat bij ze past, wat ze met passie kunnen doen, dat is voor de sector ook belangrijk.”

Waartoe	Docenten spreken hierover in termen van ingroeien van de studenten in het beroepscollectief. Nadruk op: 1. de verantwoordelijkheid van studenten ten aanzien van de beroepsgroep als geheel, 2. versterking en verbetering van de maatschappelijke positie van de beroepsgroep en 3. een breed perspectief op het vakgebied.	‘Wij leveren natuurlijk niet alleen aan de lokale groenteboer of tuincentrum, maar onze producten gaan de hele wereld over, of je nu boomtelers hebt of akkerbouwers, dan is het belangrijk dat studenten een beetje weten hoe de wereld werkt.’
---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.1.4 Persoonsvormende visie

Deze onderwijspedagogische visie geeft uitdrukking aan een persoonsvormende oriëntatie ten aanzien van het belang van studenten, in de zin dat studenten gezien worden als jonge adolescenten die zoekende zijn naar hun plaats in de wereld, zie tabel 4.4. Volgens deze visie fungeert de leeromgeving als een sociale en veilige oefenplaats afgebakend van de buitenwereld, gericht op zelfontplooiing van studenten. Studenten zouden met name intrapersonlijke vaardigheden moeten ontwikkelen die hen helpen keuzes te maken die hun persoonlijke welzijn bevorderen. Vanuit deze onderwijspedagogische visie is het gedrag van docenten vooral gericht op het coachen van studenten bij keuzes die richting geven aan hun leven. Het doel van onderwijs is studenten te helpen gelukkige en zelfverantwoordelijke volwassenen te worden.

Tabel 4.4 Persoonsvormende visie

<i>Component</i>	<i>Persoonsvormende visie</i>	<i>Illustratief interviewfragment</i>
Wie	Docenten spreken hierover in termen van de studenten als personen op weg naar zelfstandigheid. Nadruk op: 1. het onderhouden van een persoonlijke band met studenten, 2. studenten als jonge adolescenten die nog veel over zichzelf moeten leren en 3. de studenten als personen met gevoelens en verlangens.	“Ze zitten in een soort identiteitsfase, die is in ontwikkeling. Misschien hebben ze hun eerste seksuele ervaring achter de rug, maar weten ze wie ze zijn, wat hun drijfveren, verlangens en dromen zijn?”

Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van intra-persoonlijke vaardigheden. Nadruk op: 1. het ontwikkelen van zelfkennis door studenten, 2. het leren maken van keuzes die bijdragen aan het welbevinden van studenten en 3. het ontwikkelen van zelfvertrouwen en opkomen voor zichzelf.	“Ik vind het belangrijk dat leerlingen nadenken over waar ze goed in zijn, waar ze minder goed in zijn, wat bij hen past. Ze moeten zich daar bewust van worden. Dat zal echt nog niet helemaal uitgekristalliseerd zijn als ze bij ons weggaan.”
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving als een sociale en betrokken ruimte. Nadruk op: 1. de opleiding als veilige omgeving voor studenten en 2. het betrekken van de bredere sociale omgeving van studenten.	“Ik vind het belangrijk dat er een veilig leerklimaat is voor de studenten, dat ze elkaar helpen en elkaar niet uitlachen. Studenten mogen aangeven dat ze iets niet snappen. Het gaat om een open sfeer zonder veroordeling.”
Hoe	Docenten spreken hierover in termen van het op maat begeleiden van individuele studenten. Nadruk op: 1. persoonlijke gesprekken met studenten, 2. sturing van het leerproces door de student en 3. het op maat begeleiden van studenten.	“Het gaat erom welke manier bij studenten past, er is niet een manier zaligmakend bij het rekenen. Als studenten dan zeggen van ik doe het op deze manier en iemand anders weer op een andere manier, vind ik dat tof. Als ze maar een manier vinden die ze prettig vinden.”
Waarom	Docenten spreken hierover in termen van het ontwikkelen van studenten tot gelukkige en zelfbewuste personen. Nadruk op: 1. het goed doorkomen van de formatieve jaren van de studenten, 2. het tot wasdom komen van persoonlijke talenten en passies van studenten en 3. het vergroten en verdiepen van de leefwereld van de studenten.	“Het maakt me helemaal niet uit waar mijn studenten terechtkomen, als ze maar gelukkig zijn en ontdekken waar hun talenten liggen. Deze leerlingen kunnen op een hoofdkantoor terechtkomen, een atelier waar ze monsters maken, of de kunstacademie.”

4.1.5 Functioneel-maatschappelijke visie

Deze onderwijspedagogische visie geeft uitdrukking aan een functioneel-maatschappelijke visie ten aanzien van het belang van studenten, in de zin dat studenten gezien worden als actieve studenten aan het maatschappelijke verkeer, zie tabel 4.5. Volgens deze visie zou de leeromgeving aangrijpingspunten moeten bieden die studenten helpen zich te oriënteren op het maatschappelijke leven. Studenten zouden met

name capaciteiten moeten ontwikkelen die hen in staat stellen hun weg te vinden naar gemeentelijke instellingen en maatschappelijke organisaties. De docent richt zijn begeleidingsgedrag op het betekenisvol maken van leerinhouden voor het maatschappelijke leven. Het doel van onderwijs is dat studenten succesvol zijn en hun plek vinden in de samenleving als geheel.

Tabel 4.5 Functioneel-maatschappelijke visie

Component	Functioneel-maatschappelijke visie	Illustratief interviewfragment
Wie	Docenten spreken hierover in termen van studenten als participanten in het alledaagse maatschappelijk verkeer. Nadruk op: 1. studenten als onderdeel van de maatschappij, 2. studenten als afnemers van maatschappelijke diensten en producten, 3. studenten als zoekende naar hun plaats in de wereld.	“De maatschappelijke context is belangrijk. Ze willen allemaal kinderen, trouwen en blijven werken. Ze moeten dan ook een idee hebben van wat bijvoorbeeld kinderopvang kost.”
Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van functionele life skills. Nadruk op: 1. kernvaardigheden om te functioneren in de maatschappij, 2. de weg vinden naar overheidsinstellingen en maatschappelijke instanties en 3. Het leren begrijpen van maatschappelijke consequenties van professionele acties.	“Als studenten een bedrijf willen beginnen, dan moeten ze leren denken aan hoe ze met de bank omgaan, of ze hun huis willen borg stellen voor hun bedrijf. Als het mis gaat, kan dat ook privé zijn weerslag hebben. Ze moeten de zakelijke consequenties van hun handelen leren inzien.”
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving als toegang tot de maatschappelijke wereld. Nadruk op: 1. de opleiding als verbinding met het maatschappelijke leven en 2. het naar binnen halen van de ‘buitenwereld’ in de opleidingsinstelling.	“Naast de opleiding hebben studenten nog een heel leven waarin ze hun weg moeten vinden. De opleiding is niet de enige leefwereld voor studenten, we moeten de opleiding ook niet belangrijker maken dan ‘ie is.”
Hoe	Docenten spreken hierover in termen van het creëren van leerervaringen die het formele leerplan overstijgen. Nadruk op: 1. het stimuleren van ervaringen die het bekende overschrijden en 2. het bespreken van de betekenis van leerinhouden voor het dagelijks leven.	“Je bent niet meer heel direct met opvoeden bezig, maar je probeert toch wel wat bredere levenslessen mee te geven. We hebben twee buitenlandexcursies. Ga maar mee, ga maar eens gewoon bij papa en mama weg en ga maar eens zelf in Praag of Barcelona kijken, ga lekker zelf je eten bestellen.”

Waar toe	Docenten spreken hierover in termen van het op een adequate manier kunnen functioneren in de alledaagse maatschappij. Nadruk op: 1. het zelfstandig kunnen functioneren in de maatschappij, 2. het belang van de wereld buiten het directe onderwijs en de beroepscontext en 3. het toekomstige burgerleven van de studenten.	“Ik vind het belangrijk dat wanneer studenten de schoolbanken verlaten en de wijde wereld in trekken, ze inzicht hebben in geldstromen, in verzekeringen, wat het meest kostenefficiënt is en hoe je dat uitrekent.”
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.1.6 Formeel-diplomerende visie

Deze onderwijspedagogische visie geeft uitdrukking aan een functioneel-maatschappelijke visie ten aanzien van het belang van studenten. In die zin dat studenten worden beschouwd in termen van hun leerprestaties zoals die in het formele curriculum beoogd worden, zie tabel 4.6.

De opleidingsinstelling wordt gezien als een plaats waar studenten ‘voorgesorteerd’ worden voor de juiste opleidingsrichting en het juiste opleidingsniveau. Studenten moeten zich vooral de leerinhouden eigen maken die in het formele curriculum voorgeschreven worden. De docent richt zijn inspanningen op het adequaat voorbereiden van studenten op formatieve en summatieve beoordelingssituaties. Het uiteindelijke doel van onderwijs is dat studenten gediplomeerd hun opleiding verlaten en toegang hebben tot mogelijke vervolgopleidingen.

Tabel 4.6 Formeel-diplomerende visie

<i>Component</i>	<i>Formeel-diplomerende visie</i>	<i>Illustratief interviewfragment</i>
Wie	Docenten spreken hierover in termen van studenten als leerlingen die aan de formele opleidingseisen moeten voldoen. Nadruk op: 1. aanwakken van theoretische interesse van studenten, 2. de ‘docent-afhankelijkheid’ van studenten en 3. de studenten als structuurbehoefte.	“Je hebt als docent een bepaalde autoriteit, maar je bent ook nog steeds verantwoordelijk voor hun veiligheid, dat ze genoeg leren, dat ze straks hun examens halen. Dan moet er wel een bepaalde afstand in de relatie zitten.”

Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van te examineren competenties. Nadruk op: 1. doorleren om kansen op de arbeidsmarkt te vergroten, 2. het behalen van proeven van bekwaamheid en 3. kennis van de basisvakken: taal en rekenen.	“Studenten moeten natuurlijk een bepaalde basiskennis hebben wat betreft vaktermen. Als je naar economie kijkt, moeten ze gewoon termen als solvabiliteit en liquiditeit op kunnen dreunen. Anders kun je ook niet verder, zeg maar.”
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving als allocatiemechanisme. Nadruk op: 1. de opleiding als een omgeving die de vorderingen van studenten monitort en 2. de opleidingsinstelling als kwalificerend instituut.	“In de opleiding gaat het uiteindelijk om examinering en kwalificatie van studenten. Studenten moeten wel kunnen laten zien dat ze over het gewenste niveau beschikken wanneer ze de opleiding verlaten.”
Hoe	Docenten spreken hierover in termen van docentsturing en formele opleidingsmethoden. Nadruk op: 1. structuur en sturing door de docent, 2. het selecteren van leerstof die geëxamineerd wordt en 3. het gebruik van formele lesmethoden.	“En als je praat over examinering of kwalificatie, dan moet je wel een bepaalde minimumeis hebben, een bepaald gemiddelde, wat iemand moet kunnen. En je kijkt waar de rek zit om iemand naar een hoger niveau te tillen, ook richting examinering. En dat is wat ik aan het aftasten ben.”
Waartoe	Docenten spreken hierover in termen van het inzichtelijk maken van de toegevoegde waarde van een diploma. Nadruk op: 1. een doelmatige voltooiing van de opleiding, 2. het diploma als noodzakelijke voorwaarde voor een succesvolle toekomst en 3. mogelijkheden voor doorstroming naar vervolgonderwijs.	“Als het gaat om deze studenten, dan gaat het over kennis rondom de modewereld en dan haal je uiteindelijk je diploma. Met dat diploma hebben studenten de mogelijkheid om hbo te gaan doen en zich weer verder te ontwikkelen.”

5.1 Terug naar de onderzoeksvraag

Het doel van deze studie was inzicht te krijgen in de onderwijspedagogische visies die mbo-docenten betrekken bij het interpreteren van hun dagelijkse docent-studentinteracties in termen van het belang van hun studenten. De resultaten van het onderzoek laten zien dat binnen het kader van dit onderzoek docenten zich bedienen van verschillende onderwijspedagogische visies. Op basis van een grondige kwalitatieve analyse van de interviewdata zijn zes onderwijspedagogische visies te onderscheiden. De visies zijn op basis van de vijf componenten van het gepresenteerde pedagogische beschrijvingskader op systematische wijze beschreven. Voor analytische doeleinden zijn de onderwijsvisies los van elkaar beschreven. Dit betekent niet dat docenten zich exclusief van één bepaalde visie bedienen bij het interpreteren van hun interacties met hun studenten in termen van het belang van hun studenten. Docenten hanteren bij het articuleren van wat ze in het belang van hun studenten vinden verschillende aspecten van verschillende onderwijsvisies. In de volgende paragrafen wordt de betekenis van deze onderwijspedagogische visies van docenten in het mbo in het licht van drie praktijk- en beleidsrelevante onderwerpen besproken: 1. het onderwijspedagogische gesprek, 2. de drievoudige kwalificeringsopdracht en 3. het opleiden van mbo-docenten.

5.2 Het onderwijspedagogische gesprek

In het eerste hoofdstuk werd ter tafel gebracht dat docenten een beroep moeten kunnen doen op hun onderwijspedagogische waarden en idealen om de wenselijkheid van verschillende handelingsalternatieven in hun onderwijspraktijk te kunnen beoordelen. Het is belangrijk om te onderstrepen dat dit geen individuele aangelegenheid is. Docenten hebben elkaar nodig om hun onderwijspedagogische waarden en idealen

te verhelderen, aan te scherpen en ter discussie te stellen. Voorwaardelijk voor het aangaan van een gesprek over onderwijspedagogische waarden en idealen, is dat docenten hun eigen waarden en idealen onderzoeken en onder woorden kunnen brengen. Alleen wanneer docenten een onderwijspedagogische taal ontwikkelen en hanteren, is het mogelijk op een zinvolle wijze met elkaar van gedachten te wisselen over de vraag wat goed onderwijs is. Een dergelijke gedachtewisseling zou in de eerste plaats tussen collega's moeten plaatsvinden, omdat docenten onderling met elkaar moeten samenwerken en een gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor het verzorgen van goed onderwijs voor hun studenten (vergelijk Ruyter & Kole, 2010). Daarnaast zullen docenten zich ook moeten verhouden tot aanspraken van ouders, onderzoekers en politici ten aanzien van wat van het onderwijs verlangd mag worden. Het innemen van standpunten over de vraag of het wenselijk is dat er in het onderwijs ruimte is voor bijvoorbeeld homo-emancipatie, invoering van nieuwe kwalificatiedossiers en maatschappelijke stages, kan alleen wanneer docenten hun onderwijspedagogische idealen kunnen articuleren. In het licht van die waarden en idealen kunnen docenten een onderbouwde positie innemen in het publieke debat over de positie van studenten in het onderwijs en wat hun belang dient (vergelijk Ponte, 2009; Kneyber & Evers, 2013). Om de stem van individuele docenten met enig gewicht te laten doorklinken in het debat over goed onderwijs, is het van belang dat deze stem in breder verband vertegenwoordigd wordt. In het licht van deze gedachte is het toe te juichen dat steeds meer mbo-docenten zich aansluiten bij de beroepsvereniging middelbaar beroepsonderwijs (BVMBO). Binnen dergelijke beroepsverenigingen is het vervolgens van belang dat de gesprekken over wat het belang van studenten dient, levend worden gehouden en dat docenten over de grenzen van lokale partijen en instellingen heen van elkaars perspectieven kunnen leren. Vanzelfsprekend gaat het in debatten over goed onderwijs niet om vragen die voor eens en voor altijd beslecht kunnen worden, maar om vragen die in het licht van nieuwe politiek-maatschappelijke ontwikkelingen telkens opnieuw de aandacht verdienen (vergelijk Biesta, 2012).

5.3. De drievoudige kwalificeringsopdracht

In dit onderzoek is op systematische wijze een poging gedaan de onderwijspedagogische waarden en idealen van docenten te expliciteren. Het beschouwen van deze onderwijspedagogische visies in het licht van de drievoudige kwalificeringsopdracht voor het mbo, levert enkele opvallende raakvlakken op. Zoals in het inleidende hoofdstuk aangeven, moeten studenten volgens de Wet educatie beroepsonderwijs zich kwalificeren voor: 1. de uitoefening van een beroep, 2. deelname aan de maatschappij en 3. doorstroom naar een hoger onderwijsniveau. Deze drievoudige kwalificeringsopdracht is van overheidswege bedoeld om een te eenzijdige beïnvloeding vanuit het bedrijfsleven, de maatschappij of het vervolgonderwijs van het beroepsonderwijs te voorkomen (Onderwijsraad, 2011b). Deze drieslag is ook te herkennen in de beschreven onderwijspedagogische visies van docenten.

Zowel de pragmatisch-realistische visie, de kritisch-reflectieve visie als de beroepscollectieve visie raken aan de eerstgenoemde kwalificeringsopdracht. Het kwalificeren voor een beroep wordt doorgaans, in de geest van de WEB, vooral beschreven in termen van de inhouden van kwalificatiedossiers. In deze dossiers staat nauwkeurig beschreven wat een beginnend beroepsbeoefenaar moet kunnen en kennen.

De drie aangehaalde onderwijspedagogische visies geven vanuit verschillende perspectieven aan welke leerinhouden, in het licht van de beroepsuitoefening, docenten in het belang van hun studenten vinden. Aanvullend zijn in deze onderwijspedagogische visies raakvlakken met de socialisatiefunctie van onderwijs (Biesta, 2012) te vinden. Met name in de beroepscollectieve visie is er oog voor de wijze waarop studenten onderdeel worden van sociale ordes, in dit geval de beroepsgroep als geheel.

Met betrekking tot de tweede opdracht, deelname aan de maatschappij, springt de functioneel-maatschappelijke visie in het oog. De MBO Raad heeft in het document *Loopbaan en burgerschap in het mbo* (2010) verschillende dimensies van burgerschap en loopbaancompetenties onderscheiden. Overeenkomstig dit document heeft de functioneel-maatschappelijke visie ook oog voor het functioneren van studenten in hun dagelijkse woon- en leefomgeving. Echter waar met de kwalificatie

voor deelname aan de maatschappij onder andere bedoeld wordt op een brede oriëntatie ten aanzien van de politiek-juridische dimensie, de economische dimensie en de sociaal-maatschappelijke dimensie van het maatschappelijk leven, wordt in de functioneel-maatschappelijke visie een smaller en meer praktisch begrip van burgerschap gehanteerd. Vanuit deze visie gaat het erom dat studenten hun weg vinden naar overheidsinstellingen en maatschappelijke instanties om bijvoorbeeld grip te krijgen op hun arbeidsrechtelijke positie, hoe een Kamer van Koophandel-nummer aan te vragen en het afsluiten van verplichte verzekeringen. Het particuliere en functionele karakter dat deze onderwijspedagogische visie uitademt, verschilt van de publieke en politieke strekking van de genoemde kwalificeringsopdracht. Met betrekking tot het kwalificeren voor doorstroom is een duidelijk verband te leggen met de formeel-diplomerende visie. In beide gevallen gaat het vooral om doorstroming naar een hoger niveau van onderwijs. In de geest van de derde kwalificeringsopdracht, gaat het zowel om doorstroming naar een hoger niveau binnen het mbo als doorstroming naar het hoger onderwijs. Opvallend is dat binnen de formeel-diplomerende visie doorstroming naar het hoger onderwijs een lonkend perspectief vormt, maar de waarde van doorstroming binnen het mbo veel minder tot uitdrukking kwam. Mogelijk dat docenten dit belang minder voor ogen hadden omdat in de context van deze studie alleen docenten betrokken waren die werkzaam zijn in de laatste leerjaren van niveau 3- en 4-opleidingen. Een aantal niveau 3-opleidingen wordt niet op niveau 4 aangeboden. Doorstroom binnen het mbo is dan niet mogelijk. Daar komt bij dat een niveau 4-opleiding studenten recht geeft op instroom in alle hbo-opleidingen. De helft van de studenten met een afgeronde niveau 4-opleiding stroomt door naar het hbo (zie Van Esch & Neuvel, 2012). Wellicht dat de feitelijke doorstroombmogelijkheden en het feitelijke doorstroombgedrag van studenten mede stuurt wat docenten voor hun studenten waardevol vinden.

Hoewel binnen de tweede kwalificeringsopdracht – deelname aan de maatschappij – ook een persoonlijke dimensie wordt beschreven, is deze dimensie voornamelijk instrumenteel aan een economisch, maatschappelijk en politiek doel. De persoonsvormende visie heeft vanzelfsprekend een persoonlijke dimensie. Deze dimensie is echter niet

instrumenteel aan een extern doel, maar gericht op de daadwerkelijke persoonswording van de student zelf. Deze onderwijspedagogische visie lijkt raakvlakken te hebben met de functie van onderwijs waar Biesta (2012) met de term ‘subjectwording’ naar verwijst en die hij onderscheidt van de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie. Bij subjectwording gaat het om zelfstandig denken, verantwoording nemen, betrokkenheid en authenticiteit. Het gaat niet om het inpassen van studenten in de bestaande orde, maar juist om het verwelkomen van nieuwe mogelijkheden die de nieuwe generatie de wereld in brengt. In de persoonsvormende visie gaat het er ook om dat studenten ‘iets nieuws in de wereld brengen’. Dat ze hun eigen talenten ontdekken en – in relatie tot anderen – een eigen plek in de wereld vinden.

Concluderend kan gesteld worden dat de onderwijspedagogische visies van mbo-docenten de drievoudige kwalificeringsopdracht van een praktijkdoorleefde betekenis voorzien. Bovendien getuigen de onderwijspedagogische visies ervan dat docenten het belang van hun studenten niet alleen in termen van de kwalificatiefunctie van het onderwijs duiden, maar ook in termen van de subjectwordingsfunctie en – hoewel minder uitdrukkelijk – de socialisatiefunctie van het onderwijs.

5.4 Opleiden van mbo-docenten

Het opleiden van mbo-docenten is een heet hangijzer. Al jaren lang zijn er discussies of ‘het eigene’ van het beroepsonderwijs een speciaal op het beroepsonderwijs gerichte lerarenopleiding rechtvaardigt (vergelijk Winnubst, 2012). Deze discussie is op gang gekomen naar aanleiding van de invoering van de Wet BIO (Wet beroepen in het onderwijs, 2004). In deze wet zijn de minimale beroepsvereisten vastgesteld. Deze fungeren ook als uitgangspunt voor de inrichting van de tweedegraads lerarenopleiding. Iedereen die een hbo-lerarenopleiding heeft gevolgd, is bevoegd om les te geven in het vmbo, mbo en de onderbouw van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). De vraag is of binnen een dergelijke brede opleiding voldoende recht wordt gedaan aan de specifieke kenmerken van het beroepsonderwijs. Deze vraag wordt negatief

beantwoord in het advies van de Onderwijsraad (*Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*, 2011a). In de tweedegraads lerarenopleiding wordt te weinig rekening gehouden met de specifieke leerlingenpopulatie, de sterke beroepsgerichtheid, het competentiegericht onderwijs en werken met kwalificatiedossiers in het mbo (vergelijk Van der Rijst, Van Duijn & Nedermeijer, 2011). De Onderwijsraad pleit daarom voor het verplicht stellen van drie uitstroomprofielen voor alle tweedegraads lerarenopleidingen in algemene vakken, die respectievelijk gericht zijn op het havo/vwo, vmbo en mbo. Dit advies wordt overgenomen door de minister (zie kamerbrief 'Opleiden van leraren beroepsonderwijs', 18 december 2012), zij het dat er sprake is van twee afstudeerrichtingen in plaats van drie: algemeen vormend en beroepsgericht. Ook van overheidswege wordt nu onderschreven dat het werken in het beroepsonderwijs een gespecialiseerde toerusting van docenten vraagt. De vraag is nu hoe het beroepsonderwijs 'eigene' de tweedegraads lerarenopleiding binnen te halen. Een onderdeel van de oplossing zou kunnen zijn zowel de in dit onderzoek gehanteerde bumpy moments-methode als de inhoud van de onderwijspedagogische visies onderdeel uit te laten maken van het curriculum van tweedegraads lerarenopleidingen in algemene vakken. De bumpy moments-methode maakt het mogelijk dat docenten in opleiding, dilemma's zelfgekozen interactiemomenten met studenten vanuit hun stage-ervaringen in het mbo mee de opleiding in nemen. Omdat de bumpy moments uit de context van het beroepsonderwijs komen, doen ze per definitie recht aan de specifieke kenmerken van het beroepsonderwijs. Het gaat vanzelfsprekend over de mbo-studenten, in min of meer beroepsgerichte onderwijssituaties binnen de context van het competentiegericht onderwijs. De studie naar bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk (Van Kan, Brouwer & Zitter, 2013) laat ook zien dat zich andere type bumpy moments in het beroepsonderwijs voordoen dan in het algemeen vormend onderwijs. Zo zijn bijvoorbeeld bumpy moments waarin een spanningsveld wordt weergegeven tussen een focus op het leerproces of een focus op het werkproces, vreemd aan het algemeen vormend onderwijs. Wanneer docenten in de tweedegraads lerarenopleiding vervolgens de gelegenheid krijgen om betekenis te geven aan hun interacties in termen van waar het beroepsonderwijs volgens

hen toe dient, wordt op concrete wijze invulling gegeven aan de door de overheid verplicht gestelde oriëntatie op het werken in de context van het middelbaar beroepsonderwijs. De aanname dat wat in het belang van de student dient in het mbo, anders is in het beroepsonderwijs dan bij algemeen vormend onderwijs, wordt verder onderstreept door de studie van Van Kan, Brouwer e.a. (2013), waarin de onderwijspedagogische visies van leraren in het primair en voortgezet onderwijs beschreven worden. In deze visies ontbreken goeddeels waarden en idealen die betrekking hebben op de uitoefening van een beroep. De zorg van leraren in deze context is meer gericht op de leerling in de context van de school, dagopvang, het gezin en verenigingsleven en (nog) niet op het kind in de context van zijn latere beroepsuitoefening. Het reflecteren op eigen waarden en idealen met betrekking tot wat het belang van studenten dient en hoe deze zich verhouden tot de – voor het mbo specifieke – onderwijspedagogische visies die in deze studie naar voren zijn gekomen, geeft docenten in opleiding de gelegenheid vanuit geëxpliciteerde drijfveren voor docentschap in het mbo te kiezen.



Samenvatting

6

Onderwijs is een open en complex proces waarvan de uitkomsten niet gegarandeerd kunnen worden. Wel kunnen bepaalde uitkomsten nagestreefd worden. Om deze reden betreft onderwijs in essentie een normatieve en doelgerichte praktijk. Gesteld kan worden dat in het mbo de wenselijke doelen duidelijk zijn. Die doelstellingen zijn immers verankerd in de Wet educatie en beroepsonderwijs van 1996. Hierin wordt gesproken over een drievoudige opdracht voor het beroepsonderwijs: 1. kwalificatie voor een beroep, 2. kwalificatie voor democratisch burgerschap en 3. kwalificatie voor doorstroming naar vervolgonderwijs. Uiteindelijk dienen deze abstracte doelen concreet gestalte te krijgen in de interacties tussen docenten en studenten in de onderwijspraktijk van alledag. Mogelijk geven de ideeën van mbo-docenten over goed onderwijs op een bepaalde wijze uitdrukking aan de drievoudige kwalificeringsopdracht, maar dat hoeft niet noodzakelijkerwijs het geval te zijn. Deze studie heeft tot doel de onderwijspedagogische visies die mbo-docenten zelf in hun dagelijkse onderwijspraktijk voor ogen hebben, inzichtelijk te maken. De studie rapporteert over zes onderwijspedagogische visies die mbo-docenten hanteren wanneer zij hun interacties met hun studenten interpreteren in termen van het belang van hun studenten. De bevindingen hebben implicaties voor 1. een onderwijspedagogisch gesprek tussen docenten, 2. het reflecteren op de drievoudige kwalificeringsopdracht vanuit een praktijkperspectief en 3. het curriculum voor het opleiden van mbo-docenten.



Literatuur

- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M. & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & Quantity*, 42 (2), 257-274.
- Biesta, G.J.J. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (pp. 184-193). New York: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29 (5), 491-503.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2014). De vorming van de democratische professional: over professionaliteit, normativiteit en democratie. *Waardenwerk* (56), 7-18.
- Billet, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht: Springer.
- Blumer, H.G. (1954). What is wrong with social theory? *American Social Review*, 18, 3-10.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buzzelli, C.A. & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: language, power, and culture in classroom interaction*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ecorys (2013). *Peer review in de praktijk*. Rotterdam: Ecorys.
- Esch, W. van & Neuvel, J. (2012). Steile en slingerende wegen omhoog. Doorstroomroutes in en rond het mbo. *Canon beroepsonderwijs*, http://www.canonbve.nl/2_1303_Doorstroomroutes_in_en_rond_het_mbo.aspx.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 ed., pp. 150-170). New York: Macmillan.

- Gholami, K. & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1520-1529.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Grice, J.W., Burkley, E., Burkley, M., Wright, S. & Slaby, J. (2004). A sentence completion task for eliciting personal constructs in specific domains. *Personal Construct Theory & Practice*, 1 (2), 60-75.
- Hansen, D.T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: towards a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- Hapere, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuw Amsterdam.
- Imelman, J.D. (1995). *Theoretische pedagogiek*. Nijkerk: Intro.
- Jansen, T. (2013). Van vrijwillige slaven tot voortrekkers. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs* (pp. 12-16). Amsterdam: Boom.
- Kan, C.A. van (2013). *Teachers' interpretations of their classroom interactions in terms of their pupil's best interest: A perspective from continental European pedagogy*. Enschede: Ipskamp Drukkers.
- Kan, C.A. van, Brouwer, P. & Zitter, I. (2013). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk. Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaarberoepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Kan, C.A. van, Ponte, P. & Verloop, N. (2010a). Developing a descriptive framework for comprehending the inherent moral significance of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 18 (3), 331-352.
- Kan, C.A. van, Ponte, P. & Verloop, N. (2010b). How to conduct research on the inherent moral significance of teaching: A phenomenological elaboration of the standard repertory grid application. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1553-1562.
- Kan, C.A. van, Ponte, P. & Verloop, N. (2013a). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (6), 610-633.
- Kan, C.A. van, Ponte, P. & Verloop, N. (2013b). Ways in which teachers express what they consider to be in their pupils' best interest. *Professional development in education*, 39 (4), 574-595.

- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kennedy, M.M. (2004). Reform ideals and teachers' practical intentions. *Educational Policy Analysis Archives*, 12 (13), 1-34.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Klarus, R. & Wardekker, W. (Eds.). (2011). *Wat is goed onderwijs?: Bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Klaster, E. (2012). *Beleefde bureaucratie en professionaliteit onder leraren*. Den Haag: B&A.
- Kneyber, R. & Evers, J. (Eds.). (2013). *Het alternatief: weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.
- Mannheim, K. (1940). *Man and Society in an Age of Reconstruction*. London: Routledge.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13 (6), 522-525.
- Mathijssen, I. (2006). *Denken en handelen van docenten*. Wageningen: Grafisch Bedrijf Ponsen & Looijen.
- MBO Raad (2009). *Professioneel statuut*. Geraadpleegd op 30-11-2013 via <http://www.mбораad.nl/media/uploads/thema/goed%20bestuur/professioneel%20statuut%20ovk%20getekend.pdf>.
- MBO Raad (2010). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. Bunnik: MBO Raad.
- Meijer, W.A.J. (1995). *Perspectieven op mens en opvoeding*. Nijkerk: Intro.
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs weer weten waarom*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Min. OCW (2011a). *Ontwerpbesluit wijziging examenbesluiten*. Geraadpleegd op 30-11-2013 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2011/06/07/ontwerpbesluit-wijziging-examenbesluiten.html>.
- Min. OCW (2011b). *Actieplan leraar 2020*. Geraadpleegd op 30-11-2013 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>.
- Min. OCW (2011c). *Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015*. Geraadpleegd op 30-11-2013 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/02/16/actieplan-mbo-focus-op-vakmanschap-2011-2015.html>.

- Min. OCW (2012). *Kamerbrief over opleiden van leraren beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 30-11-2013 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/12/18/kamerbrief-over-opleiden-van-leraren-beroepsonderwijs.html>.
- Min. OCW (2013a). *Kamerbrief over aanpak regeldruk onderwijs*. Geraadpleegd op 30-11-2013 via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/07/09/kamerbrief-over-aanpak-regeldruk-onderwijs.html>.
- Min. OCW (2013b). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Min. OCW & Min. LNV (2004). *Wet op de beroepen in het onderwijs*. Geraadpleegd op 30-11-2013 via http://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/geldigheidsdatum_01-12-2013.
- Muhr, T. (1997). *ATLAS.ti: the knowledge workbench: visual qualitative data analysis, management, model building: short user's manual*. Berlin: Scientific Software Development.
- Onderwijsraad (2009). *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011a). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011b). *Om de kwaliteit van het beroepsonderwijs*. Reactie op het Actieplan Focus op vakmanschap 2011-2015. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013a). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit: Stand van educatief Nederland*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013b). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ponte, P. (2009). *Behaviour and research in educational praxis: An orientation*. Inaugural lecture. Utrecht: Vormers.
- Ponte, P. (2012). Substance. In S. Groundwater-Smith, N. Mockler, J. Mitchell, P. Ponte & K. Ronnerman (Eds.), *Facilitating practitioner research: Developing transformational partnerships* (pp. 21-59). London: Routledge.
- Priestly, M. & Biesta, G. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.
- Rijst, R.M. van der, Duijn, G. van & Nedermeijer, J. (2011). *Hoe goed leiden wij (v)mbo docenten op? Aansluiting van opleiding op de actuele onderwijspraktijk*. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

- Ruyter, D.J. & Kole, J.J. (2010). Our teachers want to be the best: on the necessity of intra professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16 (2), 207-218.
- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Wassink, H. & Bakker, C. (2013). Op zoek naar balans: Instrumentele en normatieve professionalisering. *Meso magazine*, (191), 9-13.
- Winnubst, S. (2012). *Geef die kennis even door! Passie voor het leraarsvak*. Tielt: Lannoo.
- Wit, B. de (2013). Spiegelpaleis onderwijs: van professionele ruimte naar vitale relaties. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* (pp. 159-172). Amsterdam: Boom.



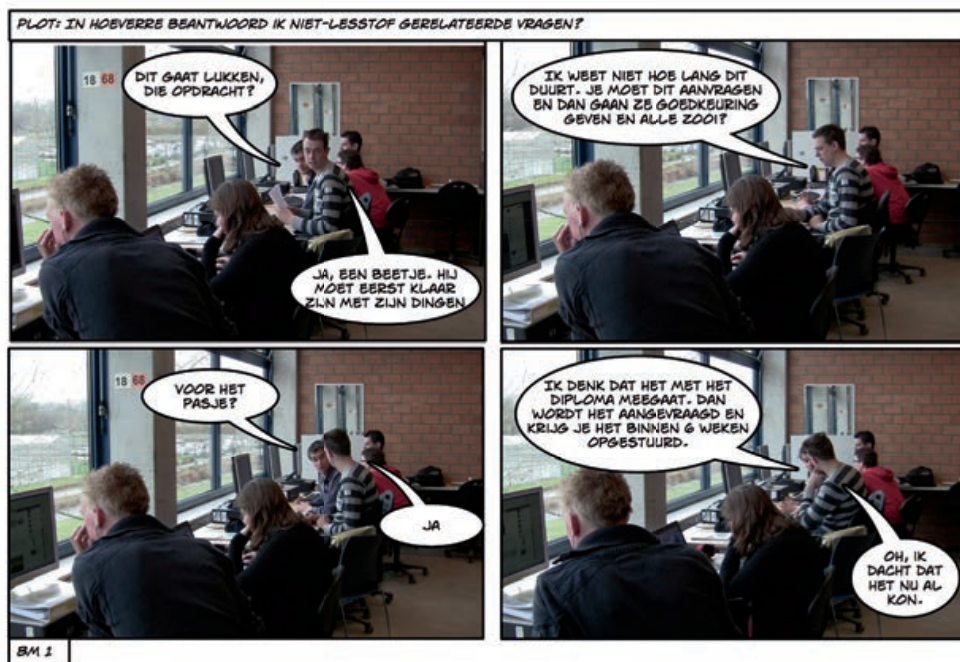
Bijlage 1: Deelnemende docenten aan het onderzoek

Remco Beekers

Opleiding: Manager plantenteelt

Prinsentuin College

Niveau: 4

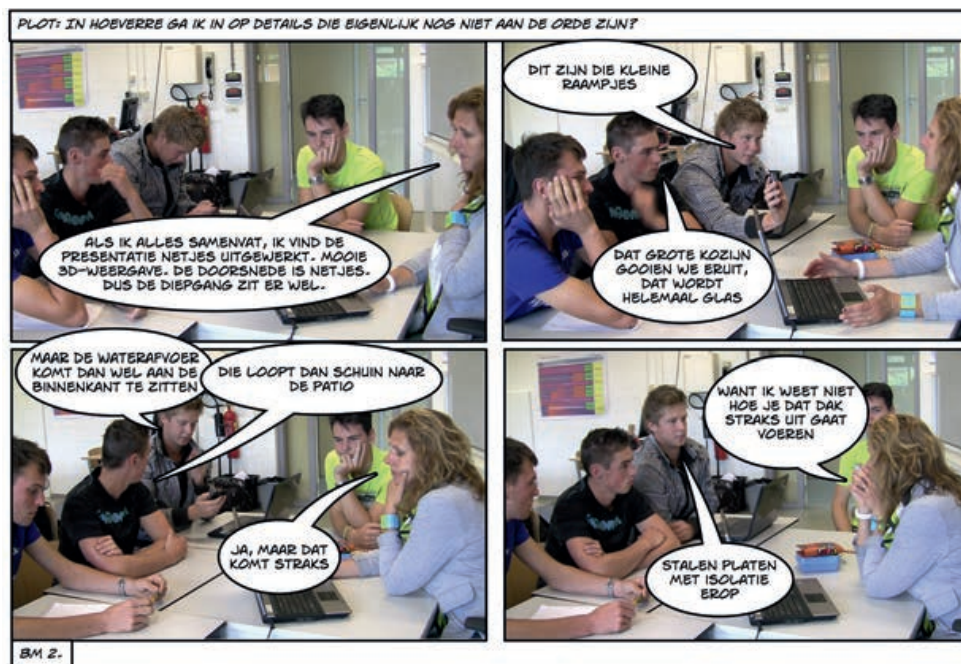


Monique Bos

Opleiding: Middenkader functionaris bouw

ROC de Leijgraaf

Niveau: 4



Martin van Kommer

Opleiding: Ondernemers bakkerbedrijf

Rijn IJssel

Niveau: 4



Jan van Dijk

Opleiding: Middenkader functionaris bouw

ROC de Leijgraaf

Niveau: 4



Carolien Bierens

Opleiding: Vakbekwaam medewerker plantenteelt

Prinsentuin College

Niveau: 3



Hilbert van Otten

Opleiding: Bouw & Infra

Deltion

Niveau: 4



Johan Schuppert

Opleiding: Mode

Deltion

Niveau: 3-4



Debby Jongman
Opleiding: Directiesecretaresse

ROC de Leijgraaf
Niveau: 4



Roel Hagedoorn
Opleiding: Vakbekwaam medewerker plantenteelt

Prinsentuin College
Niveau: 3



Ellis Rexwinkel
Opleiding: Stylist

Groenhorst College
Niveau: 3



Liesbeth Roelofs
Opleiding: ICT

ROC Midden Nederland
Niveau: 3



Geert Plukker

Opleiding: ICT

ROC Midden Nederland

Niveau: 4

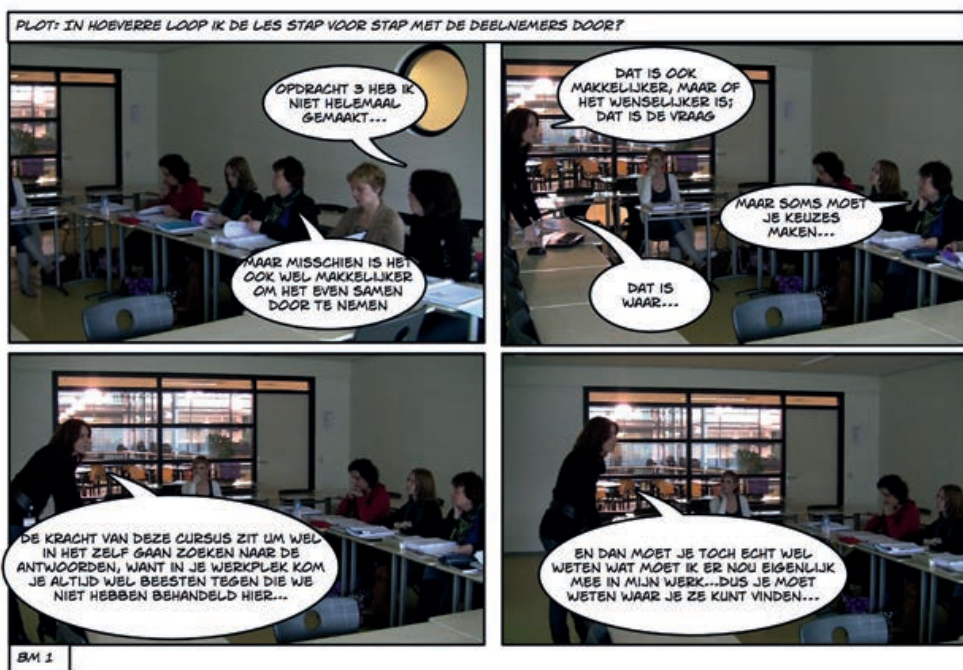


Helmy Schouten

Opleiding: Verpleegkunde

Rijn IJssel

Niveau: 4



Dayenne van Hulst

Opleiding: Apothekers-, dokters-
en tandartsassistenten

ROC West Brabant

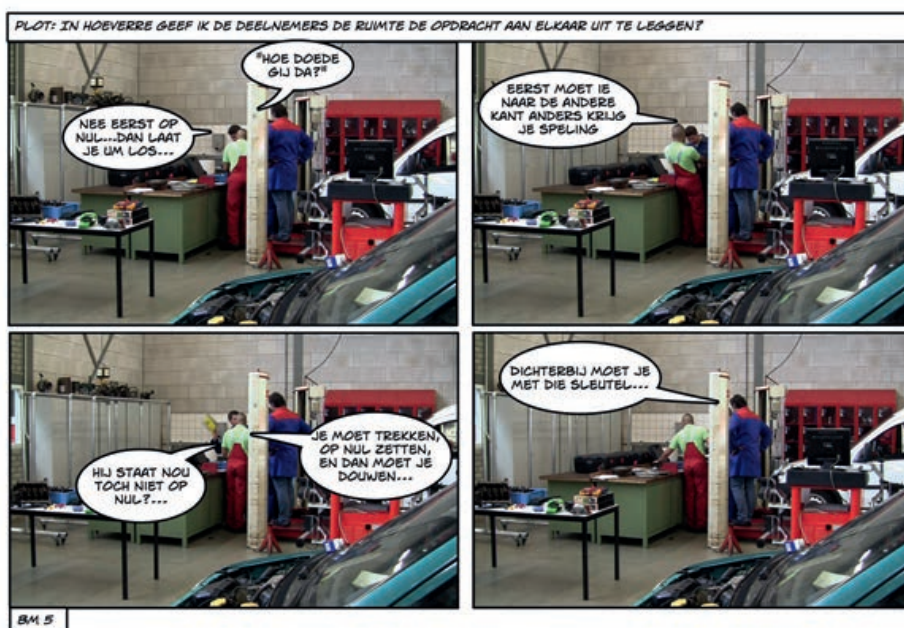
Niveau: 4

**Frank Kriesels**

Opleiding: Motorvoertuigentechniek

Radius College

Niveau: 3



Petra de Smit

Opleiding: Sociaal-cultureel werk

Rijn IJssel

Niveau: 4





Bijlage 2: Expertpanel Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten

Naam	Organisatie	Functie
Prof. dr. Elly de Bruijn (voorzitter)	Hogeschool Utrecht/ Universiteit Utrecht	Lector Beroepsonderwijs/ Bijzonder hoogleraar
Dr. Mirjam Bakker	Onderwijsraad	Stafmedewerker
Dr. Frans Jansen	Open Universiteit	Onderzoeker
Dr. Ellen Klatter	Fontys Pedagogisch Technische Hogeschool/ Stichting Consortium Beroepsonderwijs	Lector/ Adviseur onderwijs onderzoek
Dr. Maaïke Koopman	Technische Universiteit Eindhoven	Universitair docent
Drs. Joke van der Meer	Joke van der Meer Advies	Directeur
Drs. Rika Schut	Centrum voor Nascholing	Programmaleider mbo
MEd Rob Schrijver	ROC Rijn IJssel/ BVMBO	Docent/ Bestuurslid
Dr. Dineke Tigelaar	ICLON, Universiteit Leiden	Universitair docent



Gebruikte afkortingen

BIO	Wet beroepen in het onderwijs
BVMBO	Beroepsvereniging middelbaar beroepsonderwijs
Ecbo	Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Havo	Hoger algemeen voortgezet onderwijs
Hbo	Hoger beroepsonderwijs
Mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
NRO	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Slb	Studieloopbaanbegeleiding
Vmbo	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
Vwo	Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs

Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?

Wat vinden docenten in het beroepsonderwijs in onderwijspedagogische zin de moeite van het onderwijzen waard? Deze vraag staat centraal in de publicatie *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten*. Het gaat daarbij niet zozeer om vragen als wat er precies in het curriculum vastgelegd moet worden, wat er wel en niet in de kwalificatiedossiers moet worden opgenomen en hoe proeven van bekwaamheid vormgegeven moeten worden. Veeleer gaat het om onderwijspedagogische kwesties als 'waartoe dient mijn onderwijs?', 'hoe kijk ik eigenlijk naar mijn studenten?', 'wat vind ik in onderwijssituaties ten diepste in het belang van mijn studenten en waarom eigenlijk?'.

De publicatie is primair geschreven voor onderwijsonderzoekers, lerarenopleiders en onderzoekende docenten. De auteurs hopen vurig dat de inzichten uit deze studie een ingang kunnen vinden in curricula voor het opleiden van leraren in het mbo, voeding kunnen geven aan onderwijspedagogische visievorming binnen mbo-instellingen en/of onderdeel kunnen vormen van professionaliseringsarrangementen voor docenten en docententeams.

Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo) ontwikkelt, verzamelt en verspreidt kennis over het beroepsonderwijs. Ecbo doet zowel wetenschappelijk als beleids- en praktijkgericht onderzoek en vindt het belangrijk de resultaten daarvan te delen met het bve-veld. Zó levert ecbo een bijdrage aan de kennisinfrastructuur van de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.