

**Waarde(n)-volle momenten:
Inzichten van de normatieve professional voor de klas in team Pedagogisch
Werk, Albeda**

**Valuable moments:
Insights from the normative professional in the classroom on Team
Pedagogical Work, Albeda**

Marjolijn Padmos, 3041154
Cohort 2021 -2023
Master-examen 10 juni 2023



Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Mansholtlaan 18
6708 PE Wageningen
Onderzoeksbegeleider: Joan van den Ende



Albeda
College Sociaal en Pedagogisch Werk
Rosestraat 1101
3071 AL Rotterdam
Opdrachtgever: Sylvia Schuurmans a.i.

**Waarde(n)-volle momenten:
Inzichten van de normatieve professional voor de klas in
Team Pedagogisch Werk, Albeda**

**Valuable moments:
Insights from the normative professional in the classroom on
Team Pedagogical Work, Albeda**

Samenvatting

Docenten worden iedere dag geconfronteerd met dilemma's in hun lespraktijk waarbij ze, individueel of samen in het docententeam, moeten oordelen en handelen wat gezien de specifieke situatie, voor de student wenselijk is. Het bepalen van wat wenselijk is, hangt samen met de waarden van de docent en die in en met het onderwijs worden nagestreefd. Met het verlangen om dieper te reflecteren op hun normatief handelen, hebben acht docenten van de opleiding Pedagogisch Werk van Albeda deelgenomen aan het leertraject Waarden. Tijdens dit leertraject zijn de deelnemers in dialoog met elkaar op zoek gegaan naar onderliggende waarden en hun onderwijspedagogische visie. Waarden komen tot uitdrukking in lessituaties waarbij verschillende handelingsalternatieven mogelijk zijn. Dit praktijkonderzoek geeft een beeld van de inzichten die tijdens het leertraject zijn verkregen en richt zich op waardevolle momenten in de lespraktijk, de visie van de docent en de inzichten die verkregen zijn tijdens de dialoog met collega-docenten. Er kan geconcludeerd worden dat de deelnemers momenten waar Hoe-dilemma's aan ten grondslag liggen identificeren als waardevol. Wanneer de deelnemers hun keuze over een situatie uit de lespraktijk legitimeren, spreken zij vooral in termen met betrekking tot de persoonsvormende visie van de docent. De deelnemers zijn zich gedurende het leertraject meer bewust geworden van hun eigen normatieve overtuigingen en zij hebben daarbij meerdere inzichten opgedaan zoals over de relatie tussen hun eigen biografie en hun handelen in de lespraktijk.

Abstract

Teachers face dilemma's every day in their teaching practice in which they, individually or together in the teaching team, must judge and act on what, given the specific situation, is desirable for the student. Determining what is desirable is related to the teacher's values and the values within education. With the desire to reflect more deeply on the normative actions, eight teachers from team Pedagogical Work at Albeda, participated in the Values learning program. During this learning program, the participants engaged in dialogue with each other in a search for underlying values and their educational pedagogical vision. Values are expressed in teaching situations where different action alternatives are possible. This research presents the insights gained during the Values learning program and focuses on the valuable moments, the teacher's vision and the insights from the participants gained during the dialogue with fellow teachers. It can be concluded that participants identify moments that involve How-dilemma's as valuable. When participants legitimize their action about a situation from the teaching practice, they speak primarily in terms related to the vision of socialization. During the learning program, participants became more aware of their own normative beliefs, and they gained several insights, such as the relationship between their own biography and their actions in teaching practice.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het vraagstuk

Het onderwijsteam Pedagogisch Werk van Albeda, een instelling voor middelbaar beroepsonderwijs in Rotterdam, bestaat uit 28 docenten. Het team maakt deel uit van het college Sociaal en Pedagogisch Werk en geeft les aan studenten die voorbereid worden op het beroep van pedagogisch medewerker in de kinderopvang. Docenten van de opleiding hebben geregeld te maken met dilemma's binnen of buiten de lespraktijk. Dit komt naar voren in uiteenlopende situaties variërend van het wel of niet binnenlaten van studenten die te laat komen in de les tot aan studenten die net wel of net niet aan de kwalificatie voorwaarden voldoen om naar het volgende leerjaar over te gaan. In het handelen en oordelen worden docenten beïnvloed door verschillende factoren.

Soms zijn dit externe factoren zoals het kwalificatiedossier van de opleiding of de inhoud van de huidige onderwijsvernieuwing; van docent- naar studentgestuurd. Maar ook het toenemende vacaturetekort in het werkveld van de studenten kan docenten beïnvloeden in het handelen en oordelen van situaties in en om de lespraktijk. Daarnaast spelen er ook interne factoren, de docent heeft immers ook ruimte om zelf keuzes te maken in de eigen lespraktijk of om als team over te oordelen.

Bij het oordelen over situaties, komt het regelmatig voor dat het docententeam niet tot een beslissing kan komen en de onderwijsleider uiteindelijk de knoop moet doorhakken. Deze momenten leiden bij teamleden soms tot frustratie of onbegrip wat ten koste gaat van de samenwerking binnen het team. Dat docenten het lastig vinden om gezamenlijk, eenduidige afspraken te maken is ook naar voren gekomen in een eerder onderzoek waaraan het docententeam heeft deelgenomen. Dit onderzoeksprogramma, Transformatief handelen van de transformatieve school (El Hadioui et al., 2021), is een intensief professionaliseringstraject waarin docenten worden getraind om het geloof van eigen kunnen van studenten te bevorderen. Tijdens dit traject was er aandacht voor het team als collectief en uit observaties en vragenlijsten kwam naar voren dat het team nauwelijks een gedeeld normatief kader heeft. Een normatief kader kan worden gezien als een set van verwachtingen en uniforme afspraken waar docenten met elkaar achter staan die gaan over gedragingen en houding van docenten en studenten (El Hadioui et al., 2021). Er worden in situaties die in het team besproken worden wel handelingsalternatieven verkend met elkaar maar de dialoog die vervolgens gevoerd zou moeten worden over wat goed is binnen deze handelingsalternatieven, wordt niet of nauwelijks gevoerd. Er is ook geen gedeeld normatief kader waarop teruggevallen kan worden.

Na de dialoog over het ontbreken van dit normatief kader tijdens het teamoverleg werd duidelijk dat het verlangen van het team is om dieper te reflecteren op waarom men de dingen doet zoals ze doet. Bij dilemma's wordt niet alleen onvoldoende verkend en bediscussieert welke mogelijkheden er zijn, ook wordt er niet gesproken over *waarom* iets van belang is en vanuit *welke* visie een bepaalde keuze kan worden gemaakt. Het lijkt erop dat docenten soms niet goed in staat zijn om hun handelen te onderbouwen vanuit de onderliggende overtuigingen en waarden die daaraan ten grondslag liggen. Dit geeft aanleiding tot de vraag in hoeverre de docent zich bewust is van zijn eigen overtuigingen en waarden als docent. Wanneer docenten zich bewust zijn van de eigen overtuigingen en waarden, zouden ze wellicht beter kunnen reflecteren in het docententeam op het eigen handelen en hier met elkaar over kunnen oordelen. Als de docent weet waar hij voor staat, kan hij dit meenemen tijdens de dialoog in het docententeam en kan dit bijdragen aan het vormen en bepalen van een gedeeld normatief kader.

Er kan gesteld worden dat aandacht voor de individuele professionele identiteit van de docent een belangrijk onderwerp is dat al een ruime onderzoeksgeschiedenis kent. Weten 'waar je van bent' en vanuit welke waarden je werkt, helpt aan je ontwikkeling als professional, bij de samenwerking met andere professionals en bij het afleggen van verantwoording over je werk (Burger, 2015). Toch neemt de professionele identiteit in de dagelijkse onderwijspraktijk nog steeds nauwelijks een plek in. Vanwege de duidelijke vraag die er lag in het docententeam om de dialoog en reflectie van docenten op *waardenniveau* op gang te brengen is daarom een leertraject met en voor het team ontwikkeld, waarbij de docent in dialoog op zoek gaat naar onderliggende waarden en visie die ten grondslag liggen aan het eigen handelen tijdens interacties met de student in de lespraktijk. Kortom; waar staat de docent voor en welke inzichten heeft hij opgedaan tijdens het leertraject? Dit leidt tot de volgende praktijkvraag: *Wat leert het traject Waarden ons over de waarden en visie van de docent in het team Pedagogisch Werk van Albeda?*

Theoretisch kader

Waarden in het onderwijs

Docenten maken iedere dag keuzes waarbij zij deze moeten kunnen toetsen op het belang van de student. Masschelein en Simons (2019) wijzen erop dat datgene wat 'jij' doet in het onderwijs in toenemende mate publiek zichtbaar is, waardoor het een enorme bepalende kracht krijgt en de hele aard van onderwijs als praktijken van oefening, proberen en bestuderen, verandert. Het is van belang om telkens opnieuw, samen in dialoog te bepalen wat goed onderwijs is (Bakker & Wassink, 2015). El Hadioui (2022, p.142) stelt goed onderwijs als het hogere doel: "een sociale en onderwijskundige inclusie voor alle leerlingen en professionals". Om dit hoge doel te bereiken is volgens El Hadioui (2022) een gemeenschappelijk normatief kader nodig en een sterk professioneel docententeam. Een gemeenschappelijk normatief kader, samen met diversiteit en eigenheid wat betreft het handelingsrepertoire van de individuele docent, maken het mogelijk te richten op het hogere doel (El Hadioui, 2022). Het gegeven dat een docent in het MBO altijd deel uitmaakt van een docententeam en met collega's verantwoordelijk is voor goed onderwijs, maakt dat docenten voor zichzelf duidelijk moeten maken waar hun persoonlijke verantwoordelijkheid en ruimte eindigt en waar de collectieve of gedeelde verantwoordelijkheid begint (Kelchtermans, 2009). Docenten kunnen in hun dagelijkse lespraktijk niet zonder

meer alleen een beroep doen op externe richtlijnen of verwachtingen. De docent moet, met zijn persoonlijke ruimte en eigen handelingsrepertoire als docent, in staat zijn oordelen te vellen over wat, in een specifieke situatie gezien, wenselijk is (Biesta, 2011).

Wat dat wenselijke en goede dan is, hangt volgens Van Kan (2021) samen met de *waarden* die in en met het onderwijs worden nagestreefd. Schwartz (2012) stelt dat waarden cruciaal zijn als motivator van gedragingen en houdingen en maakt onderscheid in individuele waarden en collectieve waarden. Rokeach (1973) maakte eerder al een ander onderscheid tussen instrumentele waarden, die gaan over hoe je de dingen doet, en zogenaamde eindwaarden, die gaan over wat je wilt bereiken. Bij het bepalen van eindwaarden kunnen externe factoren een rol spelen zoals de onderwijsorganisatie die een bepaalde visie heeft geformuleerd met vastgestelde waarden. Van Kan (2021) geeft aan dat ook de overheid een rol speelt bij het vaststellen van waarden waaraan het onderwijs zou moeten bijdragen, zoals het recht op onderwijs voor ieder kind. Maar docenten zijn op meer waarden gericht dan alleen de collectieve waarden die op de centrale maatschappelijke functie van het onderwijs gericht zijn, en tegelijkertijd kan de inkleuring van vastgestelde waarden en hoe hier betekenis aan wordt gegeven van elkaar verschillen (van Kan, 2021; Andersen, 2020).

Bakker & Wassink (2013) benadrukken het belang van de waardeoriëntatie van de individuele docent:

Want als leraren niet weten door welke normatieve, morele overtuigingen zijzelf in hun handelen worden beïnvloed, zullen ze ook niet in staat zijn te begrijpen hoe deze interacteren en soms conflicteren met de dieper gelegen, soms impliciete overtuigingen van leerlingen. De leraar is dan niet in staat om bewust bij te dragen aan de persoonsvorming van leerlingen. (Bakker & Wassink, 2013, p. 10)

Normatieve professionalisering

Wanneer we het hebben over waardenoriëntatie van de docent kan dat niet los gezien worden van normatieve professionalisering. “Normatieve professionalisering kan omschreven worden als een reflexieve, onderzoekende en lerende omgang met de verschillende vormen van normativiteit die in alle vormen van professioneel handelen werkzaam zijn” (Van Ewijk & Kunneeman, 2013, p. 9). Verschillende onderzoekers wijzen op het belang van aandacht voor normatieve professionaliteit als reactie op de huidige gerichtheid in het onderwijs op meetbaarheid en efficiëntie (Biesta, 2015; Blaauwendraad 2018; Visser, 2013). Zo stelt Blaauwendraad (2018) dat de focus op meetbaarheid van kwaliteit en efficiëntie het vrijwel onmogelijk maakt om nog ruimte te vinden voor een gesprek over het ‘waartoe’ van het onderwijs en dat normatieve professionalisering beoogt dat docenten “bewust, speels, reflexief, open, dialogisch en moreel betrokken met de normatieve dimensie in hun werk kunnen omgaan (...)” (p.45). Ook Andersen (2020) stelt dat er te veel aandacht is op de “quick-fix” en niet altijd de tijd wordt genomen voor een diepgaande reflectie en waardengerichte interacties. Sterker nog, volgens Ruijters en Simons (2020) wordt dit vaak verwaarloosd omdat het geen concrete toename van kennis oplevert of gericht is op het verwerven van competenties. Maar vanuit een sterke professionele identiteit ben je in staat om sturing te geven aan je eigen ontwikkeling en met veerkracht reageren op de voortdurende veranderingen die zo gebruikelijk zijn geworden in het onderwijs. Ruijters (2015) noemt dit de kern van professionalisering wat in eerste instantie zelfkennis en zelfactualisatie oplevert. Bovendien ontstaan door waardengerichte interacties, verbindingen en gemeenschappelijke beelden, die zo nodig zijn wanneer er voortdurend afwegingen zijn over wat goed onderwijs is en wat er dan te doen staat (Andersen, 2020).

Werken aan normatieve professionalisering draait om het vergroten van een bewustzijn en betreft het aspect van ontwikkeling “waar de wisselwerking plaatsvindt tussen de persoon van de leraar, de professie (als geheel van kennis, vaardigheden, codes, cultuur, enzovoort) en de sociale en maatschappelijke context” (Bakker & Wassink, 2015). Van der Zande (2018) maakt dan ook onderscheid tussen drie dimensies in waardenbewuste professionalisering. Naast de professionele en maatschappelijke dimensie, wordt ook hier de persoonlijke dimensie genoemd. Kelchtermans (2009) beargumenteert dat iedere docent een eigen, persoonlijk interpretatiekader heeft en de docent zou zich dan ook bewust moeten zijn van dit kader. Welke betekenis er aan handelingen wordt gegeven, wordt mede bepaald door de eigen geschiedenis, bijvoorbeeld hoe je bent opgevoed of welke ervaringen de docenten zelf hebben gehad in hun eigen onderwijsloopbaan als leerling of student.

Bakker en Wassink (2015) stellen dat er drie manieren van kijken en onderzoek bestaat naar normatieve professionalisering. Deze kunnen opgevat worden als afzonderlijke niveaus en hoeven niet in een vaste volgorde doorlopen te worden. Het eerste niveau gaat om het inzichtelijk maken wat normatieve professionalisering vraagt, op welke manier en met welke inhoudende normativiteit een rol speelt in het professionaliseringsproces van docenten. Het tweede niveau richt zich op de opleidingskader en het leerproces van de docent. In de kern ligt hier de vraag hoe we docenten kunnen uitdagen, verleiden en begeleiden in het verkennen van hun eigen

normativiteit en waardeoriëntatie. Het derde niveau maakt de eigen normativiteit van de theorie van normatieve professionalisering expliciet. Normatieve professionalisering is in haar eigen uitspraken zelf normatief en in deze aandacht wordt uitgesproken “wat goed, wat beter en wat slecht is, in de zin dat het onwenselijk is” (Bakker & Wassink, 2015, p. 38).

Reflectie in dialoog

Reflectie vraagt een zekere afstand van de concrete situatie om uiteindelijk tot een dieper inzicht te komen wat je in een volgende situatie te doen hebt en maakt deel uit van een waardenbewuste of *normatieve professionalisering* (Van der Zande & Bakker, 2020). Er doen zich geregeld situaties voor in de les waarbij niet slechts één oplossing maar meerdere handelingsalternatieven mogelijk zijn. In het zich positioneren, oordelen en handelen, binnen de spanningsvelden of dilemma's, manifesteren docenten hun professionaliteit (Kelchtermans, 2012). Het terugkijken naar het handelen binnen de spanningsvelden en dilemma's versterkt de pedagogische professionaliteit. Van Kan (2021) noemt dit het *pedagogisch bewustzijn* wat van leraren het vermogen vraagt om in situaties waarin geen standaardoplossing voorhanden is te interpreteren in termen van contrasterende pedagogische belangen. Reflectie naar dieperliggende drijfveren en waarden kan de docent helpen zich bewust te zijn van zijn normen die hij hanteert, vanuit het oogpunt van de samenleving, beroepsgroep en persoonlijke biografie (Bakker & Wassink, 2015).

Diepe reflectie gaat verder dan het instrumentele en technische aspect van reflectie (Andersen et al., 2022). Een veelgebruikt, behulpzaam model is het model van logische niveaus van denken, gebaseerd op de theorie van Bateson (1973) en later doorontwikkeld door Dilts (2014). Dit model laat zien dat mensen op verschillende niveaus leren en denken. Elk niveau geeft richting aan het onderliggende niveau en veranderingen op een bepaald niveau kan gevolgen hebben voor het niveau daaronder. Andersen et al. (2022) wijzen op het belang om te pendelen tussen de niveaus om te kijken waar de belemmeringen liggen. ‘Door verbindingen te leggen tussen denkniveaus kan er weer perspectief komen’ (Andersen, 2022, p. 50).

Figuur 1

Logische niveaus van denken van Bateson (1973) en Dilts (2014)



Opmerking: Overgenomen en bewerkt uit *Woorden, waarden en werkelijkheid* (p. 49) door Andersen et al., 2022, Pica uitgeverij. Copyright 2022, Penta Nova Utrecht.

Ook zou, in navolging op Husu en Tirri (2007), de nadruk bij het bepalen van waarden niet op de inhoud moeten liggen, maar op het proces. Het gaat om het herkennen, articuleren en onder woorden brengen van de persoonlijke opvattingen en gevoelens en die van anderen over de waarden. Husu en Tirri (2007) stellen dat dit proces empathie, interpersoonlijke vaardigheden en moed zou kunnen bevorderen die nodig zijn bij morele besluitvorming.

Bij diepe reflectie kan hulp van anderen van belang zijn (Kelchtermans, 2017; Ruijters, et al. 2019; Schön, 1987). Ook Andersen et al. (2022) geven aan dat de verbindingen tussen de denkniveaus van Bateson (1973) vaak sneller en beter gelegd kunnen worden in interactie met anderen. Kelchtermans (2017, p.14) zegt hierover: “The value-laden choices in the task perception (the normative component of self-understanding) can be contested and questioned, but also offer strong possibilities for negotiating common understandings and shared moral and political choices among colleagues”. Van Kan (2021) bevestigt het belang dat de docent zijn professionele waarden kan expliciteren, zodat er kritische beraadslaging over de legitimiteit van die waarden kan plaatsvinden met collega's, studenten, ouders en het brede publiek.

Volgens de Theory U van Scharmer (2009) zijn er vier niveaus van gesprekken. Het eerste niveau is een gewoon gesprek waarbij er sprake is van vraag en antwoord, meestal vanuit eigen perspectief. Het tweede niveau is een gesprek gericht op waarnemen, het derde gericht op verbinden (empathisch) en het vierde gericht op loslaten en creëren (generatief) (Sturm, 2021). De generatieve dialoog, waarbij persoonlijke verhalen een belangrijke rol spelen, is volgens Ruijters et al. (2019) een goede manier om meer zicht te krijgen op waarden en gevoelens. Wanneer ervaringen worden gedeeld, komen individuen tot nieuwe perspectieven, tot zingevende en betekenisvolle ontdekkingen (Ruijters et al., 2019). Het is echter wel van belang om de setting waarbinnen deze dialoog plaatsvindt nader te onderzoeken en bewust te zijn dat een goede dialoog voeren niet eenvoudig is.

Wanneer mensen met elkaar in gesprek zijn en daarbij geconfronteerd worden met nieuwe informatie, starten zij onmiddellijk met het maken van een eigen verhaal in hun hoofd dat de basis vormt van hun reactie (Aarts, 2015). Aarts (2015, p.8) geeft ook aan dat juist deze verhalen van belang zijn “because they consist of all kinds of implicit and explicit frames that tell a lot about people’s backgrounds, experiences, feelings, values, knowledge, identities, and interests”. Er is dan ook zoiets als een professioneel frame, dat wat je samen met directe collega’s ziet als goed professioneel handelen in de betreffende situatie (Ruijters, 2015). Schaffer et al., (2000) gaan ervanuit dat elke groep professionals eigen ‘epistemic frames’ heeft met eigen opvattingen over kennis en gedrag maar waarin ook de diepere laag van opvattingen, verwachtingen en commitment wordt aangesproken. Schaffer et al., (2009) beschrijven een vijftal elementen, afgekort als SKIVE:

- Skills (handelingen in specifieke beroepssituaties)
- Knowledge (alle vormen van kennis en betekenissen die nodig zijn specifieke beroepssituaties)
- Identity (de manier waarop de professional zichzelf ziet, bijvoorbeeld als lid van de groep)
- Values (om welke waarden geeft de professional en wat staat er op het spel)
- Epistemology (de mate van ruimte die je hebt als professional of de regels waaraan je je moet houden en aan wie en wat je je moet verantwoorden).

Het is van belang om, door middel van een generatieve dialoog, de gezamenlijkheid van het frame te verkennen met individuen die deel uitmaken van datzelfde professionele frame. Dit heeft dan ook een plek in het ontworpen leertraject waarbij twee docenten samen lesmomenten verkennen en analyseren door vragen te stellen die betrekking hebben op de vijf elementen van Schaffer et al. (2009).

Bumpy- moments

Concluderend is het versterken van de normatieve professionaliteit van de docent, het versterken van de waardenoriëntatie van de docent, van belang voor de dialoog over wat goed onderwijs is. Reflectie en een dialoog naar dieperliggende waarden kan hieraan helpend zijn om de docent zich bewust te maken van normen die hij hanteert. Waarden komen tot uitdrukking in situaties waarbij verschillende handelingsalternatieven mogelijk zijn en de docent volgens eigen inzicht een handelingskeuze maakt. Om inzicht te krijgen in de waarden van de docent en de dialoog hierover te faciliteren wordt in dit praktijkonderzoek vertrokken vanuit de *bumpy-moments* methode van Van Kan (2020). Bumpy-moments zijn momenten van interactie met studenten die door docenten als legitiem bestempeld worden, maar waarbij zij achteraf ook legitieme handelingsalternatieven zien (Van Kan et al., 2012). Er is niet slechts één juiste oplossing, en het zijn complexe situaties waarbij er een afweging moet worden gemaakt wat voor een bepaalde student, in een bepaalde situatie en op een bepaald moment het meest wenselijk is. In een studie van Van Kan et al. (2012, p. 8) werd dan ook de “dilemma-rijke karakterisering van professionele oordelen onderzocht”. Na analyse van bumpy-moments uit de lespraktijk in deze studie van Van Kan et al. (2012) is een overzicht ontstaan van 3 type dilemma’s en hun dimensies. Wie-dilemma’s hebben betrekking op de professionele rol van de docent en de relatie tot de leerlingen. Hoe-dilemma’s gaan over het managen van onderwijssituaties, het begeleiden van leerprocessen en het sturen van gedrag van leerlingen. Het derde type dilemma, wat-dilemma’s, gaan over welke leerinhouden (kennis, vaardigheden en attitudes) studenten zich eigen zouden moeten maken. Vanlommel et al. (2017) stellen dat de meeste docenten beslissingen, die genomen moeten worden bij dilemma’s in de lespraktijk, baseren op intuïtie en veel minder op gegevens die doelgericht zijn verzameld om de besluitvorming te onderbouwen. Het achteraf legitimeren van de keuze in *bumpy moments* (Van Kan et al., 2014) kan inzicht geven op welke waarden de docent bepaalde keuzes baseert. In een vervolgstudie van Van Kan et al. (2014) is dieper onderzocht wat docenten in onderwijspedagogische zin de “moeite van het onderwijzen waard vinden” (p.5). Het gaat daarbij dan om vragen als ‘Waartoe dient het onderwijs?’, ‘Wanneer vind ik een student gelukt?’, en ‘Waarom eigenlijk?’ Dit heeft geresulteerd in de beschrijving van zes onderwijspedagogische visies van de MBO-docent: 1. Een pragmatistisch-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. In Bijlage A zijn de beschrijvingen gegeven per visie en hun vijf componenten zoals wie, wat, waar, hoe en waartoe.

De 'wie' component gaat om de vraag wat de geprefereerde studentbeelden zijn en welke relatie aangegaan wordt. De 'wat' component gaat over de competenties die studenten zich eigen zouden moeten maken. Welke leeromgevingen het meest recht doen aan studenten staat beschreven bij de 'waar' component. De 'hoe' component beschrijft hoe studenten zouden moeten leren en hoe zij daarbij begeleid moeten worden. Het laatste component is de 'waartoe' component waarbij wordt beschreven waartoe het onderwijs voor verschillende studenten zou moeten leiden (Van kan et al., 2014).

Toespitsing

Het terugkijken naar het handelen van de docent binnen dilemma's die zich voordoen in de klas kan bijdragen aan de normatieve professionalisering van de docent. De dialoog met collega-docenten kan dit mogelijk versterken zodat de docent en het team kunnen komen tot nieuwe perspectieven en betekenisvolle ontdekkingen en er beraadslaging kan plaatsvinden over de legitimiteit van het handelen van de docent.

Een manier van kijken en onderzoek doen naar normatieve professionalisering is op het niveau van het leerproces van de docent waarbij de vraag centraal staat hoe de docent kan worden uitgedaagd, verleid en begeleid in het verkennen van hun normatief handelingsrepertoire en waardenoriëntatie. Dit praktijkonderzoek sluit aan op dit onderzoeksniveau, op het leren van de docent. De onderzoeker heeft samen met twee leerjaarcoördinatoren en een werkbegeleider uit het docententeam een leertraject ontworpen om docenten uit te dagen en te begeleiden in het verkennen en expliciteren van de waardenoriëntatie en de bewustwording van de eigen normatieve overtuigingen. Het leertraject, genaamd 'Waarden', is voor een deel ontleend aan de handreiking 'Bumpy moments: voor het verkennen, verwoorden en bespreken van pedagogische woorden' van Van Kan (2020). In dit leertraject wordt de dialoog over bumpy-moments die zich voordoen in de klas, gefaciliteerd en begeleid. Het ontwerpteam heeft, vanwege betere aansluiting met de context van het docententeam, ervoor gekozen het begrip bumpy-moments te vervangen voor *waardevolle momenten*. Met dit leertraject, waaraan acht docenten hebben deelgenomen, is een context gecreëerd waarbij de docent zijn eigen overtuigingen en visie die ten grondslag liggen aan het handelen in de lespraktijk onderzoekt en expliciet maakt. Dit praktijkonderzoek beoogt een beeld te verkrijgen over 1) welke momenten docenten als *waardevol* zien 2) welke onderwijspedagogische visies ten grondslag liggen aan deze momenten en 3) welke inzichten zijn opgedaan door de docenten tijdens het leertraject over de bewustwording van de eigen normatieve overtuigingen. Het doel van dit praktijkonderzoek is om inzichten openbaar te maken zodat het leren niet beperkt blijft tot de deelnemers maar ook collega-docenten zich kunnen verhouden tot de resultaten. Tevens is het onderzoek relevant wanneer besloten moet worden of in de toekomst de overige teamleden ook aan het leertraject gaan deelnemen. De volgende onderzoeksvraag en deelvragen stonden in dit onderzoek centraal:

Wat zijn de verkregen inzichten die voortkomen uit het leertraject Waarden, voor MBO docenten van de opleiding Pedagogisch Werk, waarin zij worden begeleid in de bewustwording van hun normatieve handelingsrepertoire en waardenoriëntatie?

Deelvragen:

1. *Welke momenten in de lespraktijk identificeren docenten van de opleiding Pedagogisch Werk als waardevol?*
2. *Welke onderwijspedagogische visies liggen ten grondslag aan de momenten die de docenten hebben geïdentificeerd als waardevol?*
3. *Hoe reflecteren docenten op de bewustwording van eigen normatieve overtuigingen tijdens het leertraject Waarden?*

Methode

Onderzoekopzet

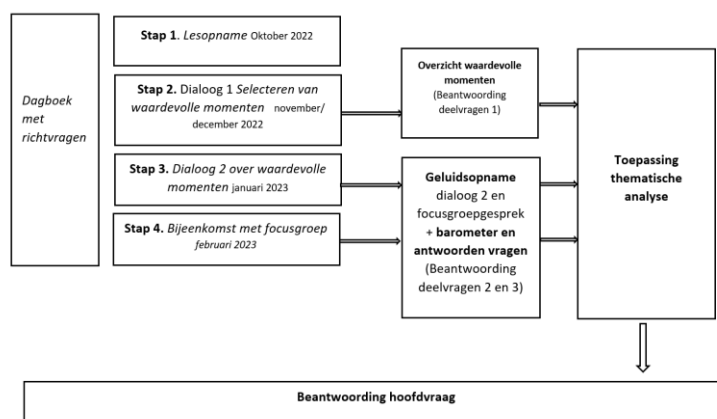
Tijdens het leertraject Waarden zijn deelnemers op zoek gegaan naar de waarden die hun handelen tijdens interacties met studenten in de lespraktijk stuurden. Het leertraject beoogde het leerproces voor normatieve professionalisering bij de docent op gang te brengen. Dit kwalitatieve praktijkonderzoek omvatte de dataverzameling en analyse tijdens verschillende processtappen uit het leertraject Waarden om te komen tot een beeld van verkregen inzichten die tijdens het leertraject zijn opgedaan. Dit onderzoek is uitgevoerd door de teamcoördinator en ook docent-collega van de deelnemers. De onderzoeker had een begeleidende rol tijdens het leertraject en fungeerde, samen met de werkbegeleider van het docententeam, tijdens de verschillende stappen uit het leertraject als procesbegeleider. De onderzoeker is zich bewust van het risico op

betrouwbaarheid en validiteit en daarom zijn meerdere onderzoeksmethoden en meetinstrumenten toegepast. Naast dat deze onderzoeksrelatie een risico met zich meebrengt op betrouwbaarheid en validiteit, kan dit ook een meerwaarde hebben vanwege een vertrouwde omgeving voor docenten en begeleiding tijdens het leertraject Waarden van een directe collega.

Er is door de onderzoeker onderzocht welke waardevolle momenten de docent identificeert uit de lespraktijk, welke visie daaraan ten grondslag ligt en in hoeverre de docent zich bewust is geworden van zijn normatieve overtuigingen gedurende het leertraject. Het leertraject Waarden bestond uit vier stappen. Omdat drie stappen uit het leertraject data genereerde voor dit praktijkonderzoek worden deze stappen kort toegelicht. Deze stappen zijn samen met de onderzoeksopzet schematisch weergegeven in Figuur 2. Processtap 1 was het maken van een filmopname van 30 tot 45 minuten van een lessituatie waarbij er sprake was van interactie tussen de deelnemer en studenten.

Figuur 2

Onderzoeksopzet leertraject Waarden



Processtap 2 was het identificeren van *waardevolle momenten*. Tijdens dit gesprek heeft de deelnemer, samen met de procesbegeleider, de filmopname bekeken en opgeschreven welke momenten van de les hij waardevol vond. Bij het identificeren van de *waardevolle momenten* is de definitie aangehouden van *bumpy-moments* gegeven door Van Kan et al. (2010), waarbij een bumpy moment verwijst naar een 'interactiemoment in de dagelijkse onderwijspraktijk waarin docenten, volgens eigen inzicht, legitiem gehandeld hebben en waarin zij achteraf een legitiem handelingsalternatief kunnen aanwijzen.' Tijdens het bekijken van de filmopname is, samen met de procesbegeleider, gesproken over de afweging waarom dit wel of geen waardevol moment was. Na afloop is gevraagd aan de deelnemer om een waardevol moment te selecteren voor de dialoog in processtap drie, waarbij hij samen met een andere deelnemer het waardevolle moment verder ging onderzoeken.

Ter voorbereiding op processtap 3, dialoog 2, zijn storyboards gemaakt van de door de deelnemers geselecteerde waardevolle momenten (zie Bijlage B). Tijdens deze stap voerden twee deelnemers, na het lezen van elkaars storyboard, een dialoog met behulp van een gespreksleidraad (zie Bijlage C). De gespreksleidraad is deels ontleend aan het stuk verdieping individueel beeld uit de *Handreiking voor gesprekken over goed werk* van Van Luin en Ruijters (2022). Het doel van deze dialoog was om de onderliggende waarden te onderzoeken die ten grondslag lagen aan het waardevolle moment en een beeld te vormen van goed werk. Tijdens de dialoog verkenden de twee deelnemers de vijf elementen zoals beschreven door Schaffer et al. (2009) (handelingen, kennis, identiteit, vaardigheden en epistemologie/vrijheid). De onderzoeker fungeerde hierbij als procesbegeleider en was aanwezig bij de dialoog. Tijdens de vierde processtap, de focusgroepbijeenkomst, hebben de deelnemers een profielschets met de visie van de docent ontvangen (zie Bijlage D). De bijeenkomst is begeleid door de onderzoeker. Er is gediscussieerd over de mate van herkenning van de visie en er zijn overeenkomsten en verschillen tussen de deelnemers besproken. Bij aanvang van het leertraject hebben de deelnemers een eigen dagboekje ontvangen met onderzoekende en reflecterende vragen die zij tijdens het gehele leertraject konden gebruiken (zie Bijlage E). Een aantal vragen komt uit het Narratief zelfportret dat ontleend is aan het promotieonderzoek Life Oriëntatie for Professionals (Van der Zande, 2018). Het Narratief

Zelfportret beoogt verhalenderwijs een omschrijving te geven van wie je bent en waar je voor staat (Bakker & Van der Zande, 2020).

De activiteiten, afwisselend op individueel en groepsniveau, volgden elkaar op en zijn door de onderzoeker tijdens het leertraject systematisch onderzocht. Voor het beantwoorden van de deelvragen is een deductieve en deels inductieve data-analyse toegepast om met de resultaten de onderzoeksvraag te beantwoorden. Bij deductief onderzoek worden er vanuit een theoretisch model verbanden tussen variabelen gezocht (Saunders et al., 2019). In dit onderzoek waren de variabelen, ter beantwoording van deelvragen 1 en 2, het type dilemma's *in bumpy-moments* van Van Kan et al., (2012) en *de zes pedagogische visies van de MBO-docent*, zoals beschreven door Van Kan et al. (2014). Voor de beantwoording van deelvraag 3 is inductieve data-analyse toegepast. Er is tot een beschrijving gekomen nadat de data verzameling had plaatsgevonden (Saunders et al., 2019).

Deelnemers

Het team van de opleiding Pedagogisch Werk van locatie Rosestraat van het Albada bestaat uit 34 medewerkers, waaronder 28 onderwijsgevend. Het team is opgedeeld over de drie leerjaren van de opleiding en bestaat uit drie subteams van ongeveer 10 docenten. De coördinatoren van deze subteams en de werkbegeleider zijn betrokken geweest bij het ontwerp van de interventie. De werkbegeleider is een ervaren docent die verantwoordelijk is voor het begeleiden van (beginnende) docenten in het team. Samen met de onderzoeker heeft zij een deel van de interventie begeleid. Op 6 september 2022 heeft het docententeam, tijdens een teamoverleg, een presentatie bijgewoond over het leertraject Waarden door de onderzoeker en de werkbegeleider. Tijdens deze presentatie werden de verschillende processtappen van het leertraject toegelicht en is de rol van onderzoek verklaard. Na afloop van de presentatie kregen de docenten de mogelijkheid om zich vrijwillig op te geven voor deelname aan het leertraject en het onderzoek. Tien docenten hebben zich aangemeld, waarvan er na enkele weken twee docenten hebben besloten om te stoppen vanwege bijzondere werkomstandigheden. Daarmee hebben acht docenten deelgenomen aan het volledige onderzoek. Van de acht deelnemers hebben zes een onderwijsbevoegdheid, een deelnemer is een instructeur die daarnaast lesgevende taken heeft. Gedurende de interventie volgden twee deelnemers ook de opleiding om hun Pedagogisch Getuigschrift te behalen. De deelnemers zijn werkzaam in verschillende vakgebieden, waaronder beroepsgerichte vakken, burgerschap en Nederlands. Een van de deelnemers is werkzaam als praktijkdocent in de kinderopvang. De leservaring varieert tussen 2 en 28 jaar.

Er kon niet anoniem worden deelgenomen aan dit onderzoek vanwege de procesbegeleiding door de onderzoeker. Alle data zijn achteraf geanonimiseerd. De informatie is niet naar een individu herleidbaar en er zijn geen namen gebruikt in het onderzoeksrapport (Saunders et al., 2019). Belangrijke uitgangspunten voor deelname aan het onderzoek waren veiligheid en vertrouwen. Om dit te waarborgen is de werkwijze over anonimiteit tijdens de introductie van het onderzoek uitgelegd en voor elke processtap nog een keer herhaald.

Onderzoeksinstrumenten

De data voor dit onderzoek zijn via meerdere technieken verzameld en door verschillende bronnen te raadplegen op individueel niveau en groepsniveau. Op die manier is er sprake van triangulatie van bronnen (Doorewaard et al., 2019). Triangulatie verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit van dit praktijkonderzoek (Saunders et al., 2019). De onderzoeksinstrumenten zijn gekozen omdat ze data genereren die na analyse antwoord geven op de deelvragen. Ter beantwoording van deelvraag 1, *welke momenten in de lespraktijk identificeren docenten van de opleiding Pedagogisch Werk als waardevol*, is tijdens de dialoog uit processtap 2, waarbij de lesopname werd teruggekeken en de waardevolle momenten werden geïdentificeerd, gevraagd aan de deelnemers om ter plekke een lijst bij te houden met beschrijvingen hiervan. Bij aanvang van iedere dialoog is de definitie van waardevolle momenten besproken. Daarnaast is de definitie regelmatig herhaald tijdens de dialoog door de procesbegeleider. Ook stond de definitie op het blad waarop de deelnemers de beschrijvingen konden geven. In eerste instantie werden 29 waardevolle momenten geïdentificeerd. Vervolgens heeft de onderzoeker vier momenten besproken met twee deelnemers omdat er twijfel bestond over de vraag of deze momenten konden worden beschouwd als waardevolle momenten. Het bleek dat deze vier beschrijvingen geen waardevolle momenten waren en uiteindelijk zijn 25 beschrijvingen toegekend.

Ter beantwoording van deelvraag 2, *welke onderwijspedagogische visies liggen ten grondslag aan de momenten die de docenten hebben geïdentificeerd als waardevol*, zijn tijdens processtap 3, dialoog 2, audio opnames gemaakt. De dialogen kenden een gemiddelde duur van 90 minuten en in de dialogen was aandacht voor waarden, wat de docent belangrijk vond tijdens het *waardevolle moment* en waar diegene om gaf in die specifieke situatie. De dialogen zijn getranscribeerd en er is een thematische analyse toegepast op de fragmenten n.a.v. de zes visies van de MBO-docent van Van Kan et al. (2014). Het waarnemereffect, wanneer

de waargenomen persoon de aard van zijn gedrag zal veranderen omdat hij zich bewust is dat hij wordt waargenomen (Saunders et al., 2020), is zo veel mogelijk beperkt door enkel audio opnames te maken en geen video.

Ter beantwoording van deelvraag 3, *hoe reflecteren docenten op de bewustwording van de eigen normatieve overtuigingen tijdens het leertraject Waarden*, is een focusgroepbijeenkomst georganiseerd waarin inzichten en reflecties van de deelnemers zijn opgehaald. Er is voor een focusgroepbijeenkomst gekozen vanwege de meerwaarde van interactie tussen de deelnemers en de mogelijkheid om nog meer van de deelnemers te leren (Saunders et al., 2019). Aan het focusgroepinterview, tijdens processtap 4, hebben alle acht deelnemers deelgenomen. Tijdens de focusgroepbijeenkomst werden de deelnemers meegenomen in de resultaten van deelvraag 2 en werd er doorgesproken over de visie van de docent. Ook is aan de deelnemers gevraagd een barometer in te vullen waarbij de bewustwording van normatieve overtuigingen door deelname aan het leertraject Waarden zichtbaar wordt gemaakt. Deze barometer hebben de deelnemers eerst individueel ingevuld, zodat zij niet beïnvloed zouden worden door de andere deelnemers. De barometer, als een schaalvraag, betreft een ordinaal meetniveau, gezien de variabelen in woorden uitgedrukt kunnen worden en in een bepaalde volgorde geplaatst kunnen worden (Saunders et al., 2019). De barometer geeft een indruk van de mate van bewustwording per processtap op een schaal van 1-10. Waarbij 1 staat voor 'ik ben mij niet bewust van mijn normatieve overtuigingen' en 10 staat tot 'ik ben mij heel erg bewust door welke normatieve overtuigingen ik gedreven ben in mijn handelen als docent'. Naast de barometer zijn drie verklarende vragen gesteld waarbij de deelnemers de antwoorden wederom eerst voor zichzelf op papier hebben geschreven. Vervolgens hebben de deelnemers in het focusgroepsinterview antwoorden uitgewisseld en doorgesproken over inzichten die zij door dit traject hebben opgedaan. Van dit focusgroepinterview is een audio-opname gemaakt en deze is vervolgens getranscribeerd. De beschrijvingen, uitspraken en interpretaties van de deelnemers zijn gebruikt als aanvullende data voor deelvraag 3.

Procedure

Vanuit het leertraject zijn data voortgekomen voor dit praktijkonderzoek, deze twee aspecten zijn dan ook direct met elkaar verbonden. Veranderingen die zich voordeden tijdens het leertraject hadden invloed op de voortgang en uitvoering van het onderzoek. In deze sectie worden beschrijvingen van de procedure van het onderzoek en beschrijvingen van het verloop van leertraject afwisselend gepresenteerd. Het onderzoek heeft plaatsgevonden gedurende het verloop van het leertraject tijdens schooljaar 2022-2023. Op 6 september 2022 heeft het docententeam, tijdens een teamoverleg, een presentatie bijgewoond over het leertraject Waarden door de onderzoeker en de werkbegeleider. Tijdens deze presentatie werden de verschillende processtappen van het leertraject toegelicht en is de rol van onderzoek verklaard. Na afloop kregen de docenten de mogelijkheid om zich vrijwillig op te geven voor deelname aan het leertraject en het onderzoek. Tien docenten hebben zich aangemeld, waarvan er na enkele weken twee docenten hebben besloten om te stoppen vanwege bijzondere werkomstandigheden.

Sinds 9 september 2022 is de onderwijsleider van het docententeam en tevens opdrachtgever van dit onderzoek, niet meer werkzaam in het team. Als gevolg hiervan ontstond een periode van onrust binnen het team wat leidde tot een toename van de werkdruk voor zowel de onderzoeker als de deelnemers van het leertraject. Om de deelnemers niet extra te belasten is langer de tijd genomen tussen de processtappen van het leertraject dan op voorhand was besloten, wat gevolgen had voor de doorloop van het onderzoek. Aanvankelijk waren vijf maanden gepland tussen de aftrap en laatste bijeenkomst van het leertraject, in de uitvoering zijn dit zeven maanden geworden. Tijdens het onderzoek merkte de onderzoeker op dat het dagboekje niet door alle deelnemers werd gebruikt, de onderzoeker heeft in verband met de toename van de werkdruk van de deelnemers besloten om het gebruik van het dagboekje niet alsnog te verplichten.

Nadat de deelnemers zich hadden opgegeven voor het leertraject en het praktijkonderzoek hebben zij een toestemmingsformulier ontvangen en getekend. In het toestemmingsformulier stond beschreven dat deelname aan het onderzoek op vrijwillige basis was, dat verzamelde gegevens anoniem verwerkt zouden worden en er is toestemming gevraagd voor het maken van audio-opnames tijdens de interventie.

Er heeft een gezamenlijke aftrap van het leertraject plaatsgevonden op 11 oktober 2022. Tijdens de aftrap hebben de onderzoeker en de werkbegeleider de processtappen nogmaals uitgelegd, is er een globale planning gemaakt van de processtappen met de deelnemers samen en is het dagboekje uitgedeeld en de werking hiervan uitgelegd.

De verwachting was dat de deelnemers tijdens processtap 1 van het leertraject zelf de filmopname konden maken tijdens hun les. Twee deelnemers lukten dat niet en omdat de lesopname vereist is om het vervolg van het traject te doorlopen en daarmee data te genereren voor deelvraag 1, besloot de onderzoeker in de rol van procesbegeleider de opname zelf te maken, in overleg met de betreffende deelnemers.

In de periode tussen 31 oktober 2022 en 17 januari 2023 hebben de dialogen van processtap 2 plaatsgevonden waarvan vijf dialogen zijn gevoerd met de onderzoeker en drie met de werkbegeleider. Het was aanvankelijk de bedoeling dat alleen de werkbegeleider de begeleiding van de dialoog in processtap 3 op zich zou nemen. Echter, vanwege onvoorziene omstandigheden (verlof) was dit niet mogelijk. Om de continuïteit van het onderzoek te waarborgen, heeft de onderzoeker besloten om de resterende dialogen zelf te begeleiden. De data die uit alle dialogen van processtap 2 gegenereerd werden, is in de periode van november, december en januari per dialoog gecodeerd en geanalyseerd. Vervolgens zijn door de onderzoeker storyboards gemaakt van de door deelnemers uitgekozen waardevolle momenten, deze zijn tijdens de dialoog van processtap 3 uitgedeeld aan de deelnemers.

Na processtap 2 van het leertraject, het identificeren van de waardevolle momenten, is gevraagd aan de deelnemers of zij een voorkeur hadden met wie ze dialoog 2 zouden voeren. Zes deelnemers gaven geen voorkeur op, twee deelnemers verzochten gekoppeld te worden aan iemand die een heel ander type waardevol moment had uitgekozen. De onderzoeker heeft op dit verzoek vier deelnemers met uiteenlopende waardevolle momenten aan elkaar gekoppeld en dit voorgelegd aan de praktijkbegeleider, die hiermee instemde. De overige deelnemers zijn gekoppeld op basis van beschikbaarheid in hun lesrooster.

De dialogen voor processtap 3 hebben op een na allemaal plaatsgevonden in januari 2023, de laatste dialoog vond plaats in februari 2023. De data afkomstig uit de audio-opnamen zijn vervolgens in februari en maart 2023 geanalyseerd en de onderzoeker verkreeg hiermee een beeld van de visie van de MBO-docent, zoals beschreven door Van Kan et al. (2014). De onderzoeker heeft dit beeld gepresenteerd in de vorm van docentprofielen per docent. De docentenprofielen werden bij de start van de focusgroepbijeenkomst op 4 april 2023 verstrekt aan de deelnemers en de reden hiervoor was driedelig. Als eerste fungeerde dit als een vorm van member-check. De deelnemers kregen hiermee de kans om misinterpretaties van de onderzoeker te corrigeren. Als tweede gaf de onderzoeker de ruimte aan de deelnemers om te reageren en zijn betekenisvolle fragmenten uit deze reacties meegenomen in de data-analyse. Ten derde waren de docentprofielen een onderlegger om de discussie over de visie verder op gang te brengen als onderdeel van het leertraject. Naast de visie van de docent, werd ook gesproken over hoe de visie van de docent kan worden geïntegreerd in de teamvisie, het pedagogisch handelen en het normatief kader. Deze discussie werd als waardevol ervaren door de deelnemers van het onderzoek, maar omdat dit niet relevant was voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn deze data niet meegenomen in de data-analyse. De periode na de laatste processtap van het leertraject tot mei 2023 werd gekenmerkt door de analyse en verwerkingen van de data gegenereerd tijdens de focusgroepbijeenkomst.

Data-analyse

Ter beantwoording van deelvraag 1, *welke momenten in de lespraktijk identificeren docenten van de opleiding Pedagogisch Werk als waardevol?*, is aan het einde van processtap 2, de deelnemers gevraagd om een korte beschrijving te noteren van de momenten die zij hebben geïdentificeerd als waardevol. De beschrijvingen zijn vervolgens verwerkt in Excel en gecodeerd aan de hand van drie typen dilemma's met aanvullende dimensies zoals beschreven door Van Kan et al. (2012). Zoals beschreven in het theoretisch kader onderscheiden Van Kan et al. (2012) wie-dilemma's, hoe-dilemma's en wat-dilemma's. Wie-dilemma's hebben betrekking op de professionele rol van de docent en de relatie tot de leerlingen. Hoe-dilemma's gaan over het managen van onderwijsituaties, het begeleiden van leerprocessen en het sturen van gedrag van leerlingen. Het derde type dilemma, wat-dilemma's, gaan over welke leerinhouden (kennis, vaardigheden en attituden) studenten zich eigen zouden moeten maken. Per type dilemma zijn verschillende dimensies beschreven (Zie Tabel 1). Een aantal waardevolle momenten is toegewezen aan meerdere dimensies.

Tabel 1

Typen dilemma's en hun dimensies

Typen dilemma's	Dimensies
Wie-dilemma's	1. Speciale zorg bieden versus uitgaan van zelfverantwoordelijkheid 2. Zakelijke opstelling naar leerlingen versus persoonlijke opstelling naar leerlingen 3. Vervullen van klassieke docent-rol versus vervullen van een beroepsrol
Hoe-dilemma's	1. Aansturen van leersituatie versus autonomie in leersituatie 2. Focus op het leerproces versus focus op het werkproces 3. Corrigeren van de groep versus corrigeren van het individu 4. Docentgestuurd leerproces versus leerlinggestuurd leerproces 5. Vaste volgorde in een leersituatie versus organisch verloop in een leersituatie 6. Collectieve aandacht versus gedifferentieerde verdeling van aandacht

	7. Strikt hanteren van de regels versus laten vieren van de teugels
Wat-dilemma's	1. Focus op het curriculum versus focus op capaciteiten van de leerling
	2. Onderste uit de kan halen versus genoeg nemen met minder

Overgenomen uit *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk: Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs* (p.14) door C.A. van Kan, P. Brouwer, & I. Zitter, 2012, Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

De onderzoeker heeft member-checks uitgevoerd, waarbij de coderingen van type dilemma's met zijn dimensies zijn voorgelegd aan drie deelnemers van het onderzoek. Het doel hiervan was de validiteit van de bevindingen te versterken en eventuele fouten in de codering te corrigeren. Geen van de member-checks heeft geresulteerd in veranderingen in de bevindingen.

Ter beantwoording van deelvraag 2, *welke onderwijspedagogische visies liggen ten grondslag aan de momenten die de docenten hebben geïdentificeerd als waardevol?*, zijn alle dialogen tijdens processtap 3 opgenomen op audio en getranscribeerd. Vervolgens zijn betekenisvolle fragmenten geselecteerd en gecodeerd op basis van de zes pedagogische visies van de MBO-docent en hun componenten, zoals beschreven door Van Kan et al. (2014). De beschrijving van de visies zijn aangevuld met de vijf componenten van het pedagogisch beschrijvingskader -wie, wat, waar, hoe en waartoe (Van Kan et al., 2014). Om de betrouwbaarheid van de coderingen te verhogen, is een tweede onderzoeker gevraagd om een deel van de fragmenten onafhankelijk te coderen. De coderingen van beiden onderzoekers waren in goede overeenstemming. Wanneer er een verschil was tussen de coderingen, werd het betreffende fragment geanalyseerd en werd een gezamenlijke keuze gemaakt. Door de betrokkenheid van de onderzoeker bij de context ontstond het risico op waarnemersbias, waarbij er een vertekend beeld kon ontstaan bij de interpretatie van hetgeen waargenomen is (Saunders et al., 2019). Ter voorkoming van waarnemersbias heeft de onderzoeker, naast de inzet van de tweede onderzoeker, wederom een member-check uitgevoerd. De visie van de docent is tijdens de focusgroepbijeenkomst neergelegd bij de deelnemers door middel van een docentprofiel. De voorgelegde visie werd door alle deelnemers herkend.

De onderzoeker heeft tijdens de focusgroepbijeenkomst de resultaten uit deelvraag 2 gepresenteerd aan de deelnemers en de docentprofielen uitgereikt. Vervolgens zijn de deelnemers ruim een uur met elkaar in dialoog gegaan n.a.v. de gepresenteerde resultaten uit deelvraag 2, waarbij de onderzoeker heeft gefungeerd als facilitator om het gesprek te begeleiden (Saunders et al., 2019). Deze dialoog is opgenomen en getranscribeerd. Betekenisvolle fragmenten zijn verwerkt in Excell en geanalyseerd.

Onderzoeksvraag 3, *hoe reflecteren docenten op de bewustwording van eigen normatieve overtuigingen tijdens het leertraject Waarden?*, werd beantwoord aan de hand van kwalitatieve data en deels kwantitatieve data. Deze onderzoeksvraag werd benaderd vanuit de inductieve analysevragen *'in hoeverre heeft het leertraject per processtap bijgedragen aan de bewustwording van de eigen normatieve overtuigingen van de docent?' en 'welke inzichten zijn opgedaan?'*. De data werden opgehaald door middel van de barometer en een focusgroepinterview. De barometer geeft een schaal weer van bewustwording van de docent per processtap. Vervolgens is aan de deelnemers gevraagd om drie vragen in te vullen:

1. Heb je een of meerdere inzichten opgedaan over jouw eigen normatieve overtuigingen, en zo ja welke?
2. Kun je dit inzicht illustreren aan de hand van een dagboekfragment of een beschrijving van het moment geven wanneer dit inzicht is gekomen?
3. Welke waarde heeft deze bewustwording voor jouw handelen in de praktijk als docent?

Na het invullen van de antwoorden op deze vragen en de barometer is ruim de tijd genomen voor het focusgroepinterview waarbij werd gereflecteerd op de bewustwording van de eigen normatieve overtuigingen en inzichten die opgedaan zijn tijdens de verschillende onderdelen van het leertraject. Standpunten werden met elkaar gedeeld en deelnemers kregen de ruimte om elkaar hierover te bevragen. Dit interview is tevens opgenomen en getranscribeerd. Betekenisvolle fragmenten zijn verwerkt in Excell en geanalyseerd ter beantwoording van deelvraag 3.

Resultaten

De resultaten van dit onderzoek worden per deelvraag weergegeven.

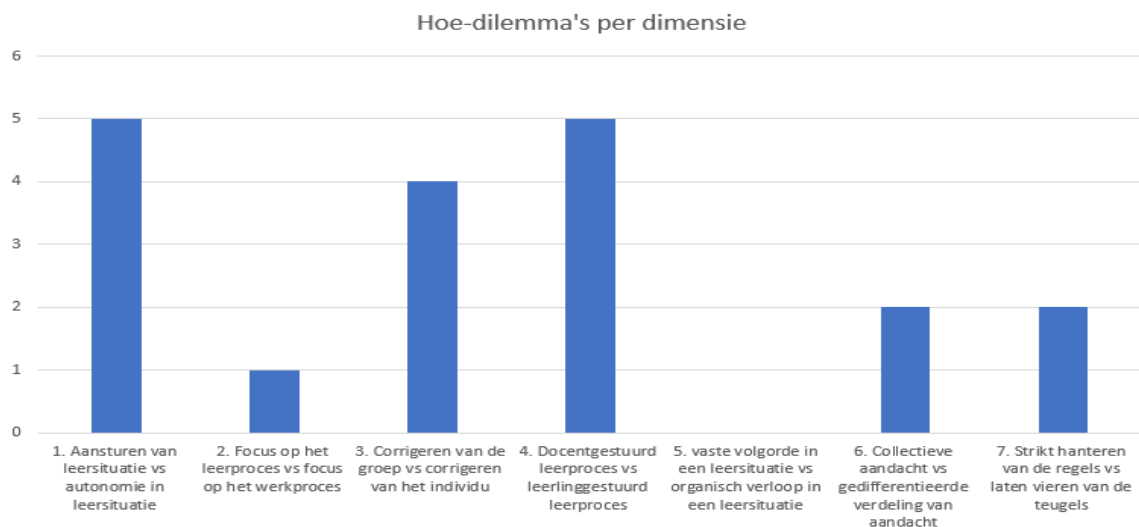
Deelvraag 1: Welke momenten in de lespraktijk identificeren docenten als waardevol?

Om deelvraag 1 te beantwoorden zijn de beschrijvingen van de geïdentificeerde momenten geanalyseerd en gecodeerd op basis van drie typen dilemma's met aanvullende dimensies zoals beschreven door Van Kan et al.,

(2012). Hierdoor ontstaat een beeld welk type momenten uit de lespraktijk docenten ervaren als waardevol, een moment waarbij de docent een keuze moet maken in het belang van de student. Er zijn in totaal 25 waardevolle momenten geïdentificeerd, waarbij 19 vallen onder Hoe-dilemma's, 3 onder Wie-dilemma's en 3 onder Wat-dilemma's. Opvallend is het hoge aantal hoe-dilemma's. Figuur 3 geeft de verdeling van Hoe-dilemma's over de dimensies weer. Dimensie 1, aansturen leersituatie vs autonomie in leersituatie, en dimensie 4, docentgestuurd leerproces versus leerlinggestuurd leerproces, scoren relatief hoog: allebei 5 van de 19 Hoe-dilemma's. Een voorbeeld van een Hoe-dilemma dat valt onder dimensie 1 is: *"In hoeverre doe ik het de studenten 'voor' als beeldende docent of laat ik ze een tijdje zwemmen om te komen tot inspiratie voor een expressieve opdracht?"* Een voorbeeld dat betrekking heeft tot dimensie 4 binnen een Hoe-dilemma: *"Neem ik genoeg met een mager antwoord of ga ik er inhoudelijk verder op in met suggesties voor verbetering?"*

Figuur 3

Verdeling van hoe-dilemma's over de dimensies



Er zijn twee fragmenten van Hoe-dilemma's toegewezen aan meerdere dimensies. Een van de dilemma's was *"In hoeverre geef ik aandacht aan deze student waarbij het niet lukt om op sharepoint te komen en laat ik de rest wachten of ga ik verder en moet ze dit zelf oplossen?"* Hier is dimensie 1, aansturen van leersituatie versus autonomie in leersituatie, en dimensie 6, collectieve aandacht versus gedifferentieerde verdeling van aandacht, toegewezen.

Geen enkel dilemma binnen de Hoe-dilemma's had betrekking op dimensie 5, vaste volgorde in een leersituatie versus organisch verloop in een leersituatie.

Van de 25 waardevolle momenten zijn 3 aan een Wie-dilemma toegewezen en 3 aan een Wat-dilemma. Een wie-dilemma dat valt onder dimensie 3, vervullen van klassieke docent-rol versus vervullen van een beroepsrol: *"leg ik de studenten uit hoe een pedagogisch medewerker naar de situatie kijkt of wijs ik ze alleen op het onvolledige antwoord op de vraag?"* Een Wat-dilemma is bijvoorbeeld *"Laat ik de student, ook al wil ze geen antwoord geven, of blijf ik om een antwoord vragen?"*, deze valt onder dimensie 2, onderste uit de kan halen versus genoeg nemen met minder.

Deelvraag 2: Welke onderwijspedagogische visies liggen ten grondslag aan de momenten die de docenten hebben geïdentificeerd als waardevol?

Tabel 2 laat de resultaten zien met betrekking tot deelvraag 2. Er zijn in totaal 108 betekenisvolle fragmenten uit de audio-opnamen van dialoog twee geselecteerd, die betrekking hadden op de onderwijspedagogische visies van de MBO-docent.

Tabel 2

Overzicht aantal geselecteerde betekenisvolle fragmenten aan de visie van de mbo-docent^a

Visie	Aantal betekenisvolle fragmenten
Pragmatisch-realistische visie	1
Kritisch-reflectieve visie	4
Beroepscollectieve visie	6
Persoonsvormende visie	79
Functioneel-maatschappelijke visie	0
Formeel-diplomerende visie	18
Totaal	108

^a Van Kan et al. (2014, p.33).

Opvallend is het hoge aantal betekenisvolle fragmenten dat aan de persoonsvormende visie is toegekend. Deze 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 (Van Kan et al., 2012). Om een goed beeld te geven van de resultaten is in tabel 3 een overzicht gegeven van het aantal toegewezen fragmenten per component van de persoonsvormende visie waarbij een aantal betekenisvolle fragmenten zijn opgenomen ter illustratie.

Tabel 3

Betekenisvolle fragmenten toegekend aan de persoonsvormende visie van de MBO-docent^b

Component	Persoonsvormende visie	Aantal toegewezen fragmenten	Voorbeeldfragmenten uit dialoog 2
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.	21	<i>"De knuffels die ik krijg, de cadeautjes die ik krijg, de geheimen die ze soms met me delen, dat ik soms even een schouderklop kan geven, dat geeft mij wel de bevestiging van dat ze zich veilig voelen, die veiligheid is er en dat ervaren zij ook".</i> <i>"Ik wil dat ze in de les voelen ja ik ben gehoord, ik heb inspraak gehad, en ik heb het kunnen volgen."</i> <i>"Dus meteen bij de start van de les, hoe start ik met ze, hoe voelt de student zich, hoe reageert de rest van de klas erop?"</i> <i>"Vaak doet een student iets met een reden en daar moet ik achter zien te komen. En dan kan je met de student later in gesprek gaan, waarom heb je daarvoor gekozen?"</i>
Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van intrapersonlijke 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.	9	<i>"Juist de eigenwaarde van een kind of student, dat vind ik van belang."</i> <i>"Ik wil dat ze er geloof in houden dat ze het wel kunnen."</i> <i>"Ze hoeven ook niet gelijk een mening te hebben, ga gewoon eens nadenken 'wat vind ik leuk en wat ga ik dan laten zien?"</i>
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	37	<i>"Ik had van tevoren bedacht dat ik de toets niet in de klas ging nabespreken. Want je hebt dus óf een dikke voldoende óf een dikke onvoldoende en dat kan voor sociale pijn zorgen."</i> <i>"Omdat ik het echt belangrijk vind dat ze welkom zijn in mijn les en zich veilig voelen."</i> <i>"Dan maak ik het rondje af, en vraag ik 'weet je het nu wel'? dan weten ze he, ik word gezien, ik ben niet vergeten en moet toch wat verzinnen."</i>

	sociale omgeving van studenten.		<i>"Een rustige omgeving, een veilige omgeving, dat iedereen zich veilig voelt, dat vind ik heel belangrijk."</i> <i>"(...) de verwachting is, en die heb ik ook uitgesproken bij de groepsindeling naar de studenten, van 'joh, ga ook de studenten die er nu niet zijn, zorg dat ze ook in een groepje komen'."</i> <i>"Daar wil ik niet aan voorbij gaan, aan de saamhorigheid, dat ze niet als individu worden aangesproken maar soms ook als groep."</i> <i>"En dan creëer je ook die veiligheid, dat ze in kleinere groepjes misschien sneller aangeven wat ze nog niet snappen."</i>
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.	10	<i>"Zo wil ik ook aan studenten laten zien, die wel alles inleveren, dat zij worden beloond voor het verantwoordelijkheid nemen over je eigen examenproces."</i> <i>"Wat ik ervaren heb is dat ze die harde hand soms nodig hebben, dan gaan ze keihard werken en gelukkig mogen de resultaten er dan ook wel wezen."</i> <i>"Je ziet nu bij het inleveren, dat ze nog steeds opdrachten open hebben staan, en daar hebben ze 10 weken de tijd voor gehad. Tja, maar goed laten ze het maar leren, het is een leerproces."</i>
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.	2	<i>"(...) dat het heel gezond is om creatief bezig te zijn. En dat ik ze dat wil laten ervaren, en afgezien welke opleiding ze gaan doen of welk werk, dat je soms ook, ik heb soms gewoon mensen zitten met hun breiwerkje in de klas omdat ze het zo leuk vinden."</i> <i>"Dat een student tot ontplooiing mag komen, dat is voor mij heel belangrijk als docent zijnde."</i>

^b Van Kan et al. (2014, p.33-42)

Achttien fragmenten zijn toegekend aan de 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 (Van Kan et al., 2012). Tien van de 16 fragmenten hadden betrekking op de component Wie, waarbij de deelnemers in termen spreken van studenten die aan de formele opleidingseisen moeten voldoen. Een deelnemer benoemde bijvoorbeeld *"(...) maar je bent hier wel om te leren en om het lesprogramma te volgen."* Hierbij legt de deelnemer de nadruk op de student als structuurbehoefte. Een andere deelnemer benoemde *"daarom spreek ik de student wel aan, dus op dat moment wilde ik dat de studenten weten dat het niet de bedoeling is om iets anders te doen"*, waarbij de nadruk wordt gelegd op de 'docentafhankelijkheid' van studenten.

Drie fragmenten van de formeel-diplomerende visie zijn toegekend aan de component Waar. Een deelnemer benoemde in de dialoog bijvoorbeeld *"Ik ben bezig om mijn vak uit te oefenen dus ik wil kennis meegeven want ze moeten examens doen. Dat is wettelijk geregeld, ze hebben die kennis nodig binnen het werkveld en ze moeten een diploma halen."* Dit fragment heeft betrekking op de waar-component, waarbij de docent spreekt in termen zoals de opleidingsinstelling als kwalificerend instituut en als een omgeving die de vorderingen van studenten monitort. Een andere deelnemer zegt hierover: *"(...) de examenplanning van waar staan ze nu. Ik heb heel duidelijk in het vizier wie waar staat en waar een uitzondering op de examenplanning etcetera."*

Drie fragmenten van de formeel-diplomerende visie zijn toegekend aan de component Wat, waarbij de docent spreekt in termen van het verwerven van de te examineren competenties. Een deelnemer zegt: *"Ik wil ook echt dat je (red. de student) je erin verdiept om die dingen van MS Office tot je te nemen, want het gaat je digitaal in ieder geval heel veel dingen makkelijker maken."* Twee fragmenten van de formeel-diplomerende

visie zijn toegekend aan de component Hoe, waarbij de docent spreekt in termen van docentsturing en formele opleidingsmethoden met de nadruk op o.a. structuur en sturing door de docent. Een deelnemer benoemd: “(...) dan geef je daarbij tips over hoe je begrippen beter kan leren.”

Opvallend is dat de zes fragmenten die zijn geselecteerd met betrekking tot de beroepscollectieve visie slechts van één deelnemer kwamen. Binnen deze onderwijspedagogische visie zien docenten het als hun opdracht om studenten te begeleiden bij de verdere ontwikkeling van hun beroepsidentiteit. Binnen de context is dat de kinderopvang. De deelnemer waarvan de fragmenten afkomstig zijn, komt uit de beroepspraktijk. “Wat ik van belang vind en in de opleiding maar ook in de manier waarop we met onze studenten aan het werk gaan, is dat we de vertaalslag naar het vak kinderopvang ook moeten zien”, en “Ik kom natuurlijk uit de praktijk en soms zie je een situatie en kun je daar een bepaald beeld bij vormen of een vooroordeel, en dat terwijl je het ook anders kan invliegen en dat probeer ik met de studenten te doen.” Er zijn in totaal vier fragmenten toegekend aan een kritisch-reflectieve visie die uitdrukking geeft 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 (Van Kan et al., 2012). Een deelnemer geeft aan: “Ik wil dat de student er zelf achterkomt, oja zo kan ik het ook zien, of hoe zou ik dat vinden?”, hierbij ligt de nadruk op kunnen verantwoorden van eigen handelen en het kunnen vellen van waardeoordelen.

Slechts één fragment is toegekend aan de pragmatisch-realistische visie die uitdrukking geeft aan een pragmatisch-realistische oriëntatie ten aanzien van het belang van studenten, in de zin dat studenten worden beschouwd als onervaren doeners (Van Kan et al., 2012). Een deelnemer zegt hierover: “Terwijl ook in hun werk gaan ze te maken krijgen met computersystemen en leer mij inmiddels de ontwikkeling van digitalisering kennen, dat wordt alleen maar meer.” Hier spreekt de deelnemer in termen van het verwerven van direct toepasbare competenties en basisvaardigheden van studenten met nadruk op het aanpassen aan de mores van de beroepspraktijk en directe inzetbaarheid in een bedrijf.

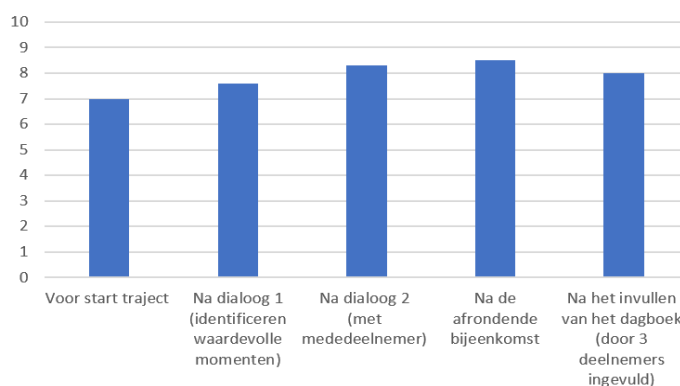
Er zijn geen fragmenten toegekend aan de visie functioneel-maatschappelijk. Deze visie geeft uitdrukking aan een functioneel- maatschappelijke visie ten aanzien van het belang van studenten, in de zin dat studenten gezien worden als actieve deelnemers aan het maatschappelijke verkeer (Van Kan et al., 2012).

Deelvraag 3: Hoe reflecteren docenten op de bewustwording van eigen normatieve overtuigingen tijdens het leertraject Waarden?

Ter beantwoording van deelvraag 3 hebben de deelnemers een barometer ingevuld waarbij de deelnemer aangaf, per processtap binnen het leertraject Waarden, in hoeverre ze bewust zijn geworden van hun eigen normatieve overtuigingen. Daarnaast werden de deelnemers verzocht om hun antwoorden op de barometer verder toe te lichten op hetzelfde papier en om hun ervaringen per processtap tijdens de focusgroepbijeenkomst mondeling toe te lichten. Figuur 4 toont de gemiddelde resultaten uit de barometer van de acht deelnemers.

Figuur 4

Gemiddelde resultaten barometer op schaal 1-10 ‘bewustwording eigen normatieve overtuigingen’



De deelnemers hebben gemiddeld een 7 gegeven voor de mate van bewustwording van normatieve overtuigingen vóór de start van het leertraject op een schaal van 1-10. Een deelnemer beschrijft: “Ik denk dat ik dat ik altijd al zicht had op mijn morele, normatieve overtuigingen voor dit leertraject. De fragmenten maken het wel zichtbaar”. Een andere deelnemer: “Ik denk dat ik mij wel heel bewust ben, wat ik belangrijk vind en waarom

ik dit werk wil doen. Ik denk vanaf het moment dat ik hierbinnen stap." De mate van bewustwording is licht toegenomen na dialoog 1 met een gemiddelde van 7,6. Een deelnemer beschrijft: *"Zoekend naar waardevolle momenten, ik had het zelf nog niet zo gezien of benoemd maar pas bij het stil staan vanuit het filmpje en de vragen die opkwamen, kwam dit beseft."* Een andere deelnemer beschrijft dat ze tot inzicht kwam dat alle keuzes die ze maakt, voortkomen uit haar kernwaarden. In de gezamenlijke bijeenkomst licht zij toe: *"En toen kwam ik later achter, na die les en dialoog 1, toen we dat zaten terug te kijken, toen dacht ik 'ja, dit gaat allemaal terug naar dat ene moment van vroeger.' Dat was voor mij de grootste, ja bewustwording."* Een andere deelnemer beschrijft dat er een inzicht kwam toen zij de video bekeek en schrok van haar eigen uitspraken. Tijdens de gezamenlijke bijeenkomst zegt ze hierover: *"de momenten waar ik dus eigenlijk schrok van bepaalde opmerkingen naar de studenten, waar ik heel bewust van ben. Maar ik vond het wel heel leuk want ik ging dan echt weer terug naar mijn eigen referentiekader en naar mijn opvoeding. Dat ik bepaalde dingen doe, die mijn moeder bij mij deed, en dat ik dat heel erg terug laat zien bij mijn studenten"*.

Over de bewustwording tijdens dialoog 2 beschrijven deelnemers: *"Het gesprek met mijn collega was hierin onbewust een enorme voorzet, dat ik sfeer en veiligheid enorm belangrijk vind."* En, *"dat ik goed werk lever waar ik twijfels over had, ik ben bewust geworden van de ethische kwesties in het lesgeven"*. Tijdens de gezamenlijke bijeenkomst zeggen deelnemers over dialoog 2: *"Nou, ik denk dat tijdens die dialoog alleen maar puzzelstukjes in elkaar aan het vallen zijn geweest. Ook met de persoonlijke dingen die ik doormaak en dan hoor ik nog steeds weer dingen dat ik denk van oh ja, dat komt ook vanuit die historie."* En: *"wat ik leuk vond bij onze dialoog, was dat we eigenlijk dezelfde intenties hadden en dat het er dan soms anders uitkomt."* De bewustwording is dan ook toegenomen naar een gemiddelde van 8,3.

Tijdens dialoog 2 ontvingen de deelnemers het storyboard en lazen ze die van elkaar. Een deelnemer zegt hierover: *"Het moment dat deelnemer Y mijn storyboard zag en daarvan schrok, dat was het moment om de dialoog te openen."* De gezamenlijke bijeenkomst zelf waarbij de deelnemers hun docentenprofiel ontvingen en daarover doorpraatten met elkaar lijkt geen betekenisvol effect te hebben op de bewustwording van de deelnemers. Hoewel één deelnemer beschrijft dat hij na de bijeenkomst wist wat zijn visie was, zijn er geen andere uitspraken of beschrijvingen van bewustwording gedaan tijdens de gezamenlijke bijeenkomst. Toch zien we opnieuw een lichte stijging op de barometer naar een 8.5.

Tijdens de gezamenlijke bijeenkomst is gevraagd naar inhoudelijke inzichten die betrekking hebben op de bewustwording. Opvallend is dat bijna alle inzichten gaan over de omgang met studenten en betrekking hebben op de persoonsvormende visie van de docent. Een aantal fragmenten:

- *"Ik stuur studenten naar zelfverantwoordelijke volwassenen."*
- *"Ik vind het belangrijk om met respect om te gaan met studenten en collega's omdat je een rolmodel bent. Zelf wil ik ook met respect behandeld worden in een veilige omgeving."*
- *"Het belang van in gesprek zijn met elkaar."*
- *Ik vind het belangrijk om als docent transparant te zijn, geen sociaal wenselijke houding."*
- *"Ik ben een stuk milder geworden door de jaren heen en ga nu anders met studenten om."*
- *"dat ik 'goed werk' lever, waar ik twijfels had over ethiek en dat ik dit koppel aan mijn pedagogische visie."*
- *"Ik vind het belangrijk om vanuit verschillende perspectieven naar een situatie te kijken en de studenten hierin mee te nemen"*
- *"Mijn eigen opvoeding en referentiekader is (bijna) altijd terug te zien in mijn lessen."*

Drie deelnemers hebben het dagboekje volledig ingevuld. Een deelnemer beschrijft tijdens de gezamenlijke bijeenkomst: *"De vraag van wie jouw lievelingsdocent was vroeger en hoe zag jouw studieloopbaan eruit en welke type docent heeft jou daarbij ondersteunt?", ik vond dat wel interessant want dat bracht je wel tot inzicht van oké, deze docent absoluut niet en deze docent echt wel, en misschien soms dat je er pas later achterkomt, van oh dat deden ze om me te helpen."* Een andere deelnemer beschrijft: *"Het dagboek heeft mij bewust gemaakt van mijn kernwaarden."* De andere vijf deelnemers hebben het dagboek niet gebruikt tijdens het leertraject.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Op basis van de resultaten zal nu worden verkend wat de verkregen inzichten zijn die voortkomen uit het leertraject Waarden. Allereerst kijken we naar welke momenten in de lespraktijk docenten identificeren als waardevol, ter beantwoording van deelvraag 1. In het theoretisch kader werd duidelijk dat een *waardevol*

moment, of bumpy-moment, een moment betreft van interactie met studenten die door docenten als legitiem bestempeld wordt, maar waarbij achteraf ook legitieme handelingsalternatieven te bedenken zijn. Uit de resultaten blijkt dat docenten van het team Pedagogisch Werk met name momenten waar Hoe-dilemma's aan ten grondslag liggen, als waardevol identificeren. Hoe-dilemma's gaan over hoe docenten onderwijssituaties managen, hoe docenten leerprocessen begeleiden en hoe docenten het gedrag van hun leerlingen aansturen (Van Kan et al., 2012). Door in te zoomen op dimensieniveau zien we dat de momenten met betrekking tot *het aansturen in een leersituatie* versus *autonomie in een leersituatie* en de momenten van *docentgestuurd leerproces* versus *leerling gestuurd* het meeste zijn geïdentificeerd als waardevol. Dit suggereert dat de vragen die docenten zichzelf stellen met name betrekking hebben op de mate van begeleiding in een leersituatie en de mate van autonomie die gegeven wordt aan de student. Dit zijn dan ook de momenten waarin docenten de professionele ruimte voelen om bepaalde keuzes te maken. Het lijkt aannemelijk dat de docent niet alleen die professionele ruimte ervaart om in deze Hoe-dilemma's een keuze te maken, er is wellicht voor een aantal momenten ook een zekere noodzaak als gevolg van het ontbreken van een gedeeld normatief kader in het docententeam, zoals vermeld in de inleiding. Bij het ontbreken hiervan moet iedere docent individueel bij het begeleiden van studenten in hun leerproces, het aansturen van gedrag en bijvoorbeeld bij het hanteren van klassen of gedragsregels zelf continu de afweging maken, oordelen en hiernaar handelen.

Vervolgens, ter beantwoording van deelvraag 2, is het van belang om te concluderen welke onderwijspedagogische visies ten grondslag liggen aan de momenten die de docenten hebben geïdentificeerd als waardevol. Waardevolle momenten waar Hoe-dilemma's aan ten grondslag liggen, die gaan over het onderwijs managen, de begeleiding van leerprocessen en het aansturen van gedrag, doen een beroep op de visie van de docent. Tijdens dialoog 2 heeft de docent zich moeten legitimeren van de keuze in de waardevolle momenten, wat inzicht geeft op welke waarde de docent bepaalde keuzes baseert (Van Kan, 2014). Uit de resultaten blijkt dat de docenten tijdens dialoog 2, met name in termen spreken met betrekking tot de *persoonsvormende visie* van de MBO-docent. Dit betekent niet dat de deelnemende docenten alleen specifiek deze visie bedienen maar dat hier wel de nadruk op heeft gelegen bij het bespreken van de waardevolle momenten met de collega-docent. Wanneer de docent zich moet legitimeren doet hij dat in termen waarbij de student wordt gezien als een jonge adolescent waarmee je een persoonlijke band onderhoudt en die nog veel over zichzelf moet leren. Ook spreken docenten over de opleiding die een veilige omgeving zou moeten zijn waarbij de bredere sociale omgeving van studenten wordt betrokken. Alle deelnemende docenten herkenden deze visie in hun handelen.

Uit de resultaten van deelvraag 3, *hoe reflecteren docenten op de bewustwording van eigen normatieve overtuigingen tijdens het leertraject Waarden*, kan geconcludeerd worden dat de docenten tijdens het leertraject zich meer bewust zijn geworden van hun eigen normatieve overtuigingen. De meeste docenten waren zich al bewust wat zij van belang vinden en waar ze waarde aan hechten en door het leertraject is deze bewustwording bevestigd en licht toegenomen. Het is aannemelijk dat dit te maken heeft met twee elementen uit het leertraject. Als eerste de confrontatie met het eigen handelen van de docent in de lespraktijk. Dit is bewerkstelligd door het zien van de lesopname en het gesprek met de procesbegeleider om de waardevolle momenten te identificeren. Hierbij ontstond bij een aantal docenten al een bepaalde bewustwording van de eigen normatieve overtuigingen. Ook het ontvangen van het storyboard waar een waardevol moment staat uitgebeeld is in zekere zin een confrontatie, met name omdat daarna direct de legitimatie plaatsvond. Bovendien kan de voorzichtige conclusie worden getrokken dat het legitimeren van de keuze die gemaakt is tijdens het waardevolle moment, in dialoog 2, het meest heeft bijgedragen aan de verhoogde bewustwording. Docenten geven aan dat puzzelstukjes in elkaar vielen en benoemen daarbij het moment hoe de ander reageerde op het storyboard en de dialoog wat daarop volgde. Docenten hebben verschillende inzichten opgedaan gedurende het leertraject, variërend van de effecten van hun eigen biografie, waar zij waarde aan hechten in interactie met de student tot aan de bevestiging dat ze 'goed werk' leveren.

In navolging op bovenstaande conclusies kan met betrekking tot de onderzoeksvraag '*Wat zijn de verkregen inzichten die voortkomen uit het leertraject Waarden, voor MBO docenten van de opleiding Pedagogisch Werk, waarin zij worden begeleid in de bewustwording van hun normatieve handelingsrepertoire en waardenoriëntatie?*' het volgende geconcludeerd worden. Als eerste dat door dit praktijkonderzoek inzichtelijk is geworden dat de deelnemende docenten van het leertraject Waarden momenten waar Hoe-dilemma's aan ten grondslag liggen, ervaren als waardevol. De docenten spreken, wanneer zij hun keuze over een situatie uit de lespraktijk legitimeren, voornamelijk in termen met betrekking tot de persoonsvormende visie. De docenten zijn zich gedurende het traject meer bewust geworden van hun eigen normatieve overtuigingen en zij hebben daarbij meerdere inzichten opgedaan zoals over de relatie tussen hun eigen biografie en hun handelen in de lespraktijk. De onderzoeker merkt op dat het leertraject een setting heeft gecreëerd voor docenten waarin er sprake is geweest van een reflexieve, onderzoekende en lerende omgang

met de eigen normatieve overtuigingen. Een van de kenmerken van een normatieve professional is dat hij zich bewust is van de vooronderstellingen en waardengeladenheid van een situatie, zoals de lespraktijk en over welk handelingsrepertoire hij beschikt (Bakker, 2013). Tijdens het leertraject hebben de docenten gereflecteerd op deze waardengeladenheid en over welke handelingsrepertoire zij beschikken. De docenten geven aan zich meer bewust te zijn geworden van de eigen normatieve overtuigingen en de dialoog met een collega docent over waardevolle momenten in de les heeft daaraan bijgedragen.

Discussie

Dit onderzoek heeft een beeld geschetst van de inzichten uit het leertraject Waarden. Een van de inzichten heeft betrekking op de pedagogische visie van de MBO-docent. Bij de analyse van de visie van de MBO-docent, viel het zowel de onderzoeker als de deelnemers op dat slechts één docent in dialoog 2 haar handelen legitimeert aan de hand van de *beroepscollectieve* visie. Dit werd door de deelnemers gezien als opmerkelijk, aangezien het docententeam verantwoordelijk is voor het onderwijs in een beroepsopleiding. Een van de deelnemers verklaart: “Onze studentenpopulatie heeft specifieke begeleidingsbehoeften en ik zie de persoonsvormende visie als voorwaardelijk om het leerproces op gang te brengen.” Dit lijkt aannemelijk maar dit praktijkonderzoek heeft niet onderzocht of en welke relatie er mogelijk is tussen de visie van de docent en de studenten in zijn lespraktijk. In de gespreksleidraad die gebruikt is tijdens dialoog 2 van het leertraject is aandacht voor de betrokkenen in de situatie maar een vervolgvraag zoals ‘zou je bij andere betrokkenen op dezelfde manier gehandeld hebben?’ kan de deelnemer wellicht verder helpen om deze verklaring nader te onderzoeken.

Meerdere deelnemers van het onderzoek hebben inzichten opgedaan op het gebied van eigen opvoeding en het eigen referentiekader. Hamacheck (1999, p.209) stelde het al vast: “Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are”. Deelnemers ontdekten tijdens het onderzoek dat hun handelen in de lespraktijk te maken had met oude patronen die onderdeel zijn van hun levensverhaal. Het is aannemelijk dat deze inzichten zijn uitgelokt door de vragen uit het dagboek gericht op de persoonlijke dimensie in waardenbewuste professionalisering. Het is ook mogelijk dat de confrontatie met het hedendaagse handelen heeft bijgedragen aan bewustwording van hun eigen biografie. Van Luin (2015) stelt dat inzicht in een levensscript helpend kan zijn om zicht te krijgen op de professionele identiteit.

De methode van dit praktijkonderzoek kent een aantal beperkingen. Als eerste gaat het om de inzichten van docenten van de opleiding Pedagogisch Werk van Albada op de Rosestraat. Het leertraject Waarden is ontworpen binnen deze context. De resultaten en conclusies zijn daarom niet generaliseerbaar naar andere contexten. Daarnaast is de onderzoeker directe collega van de deelnemers en heeft zij gedurende het onderzoek, bij afwezigheid van een onderwijsleider van het team, een aantal maanden een coördinerende rol gehad in het team. Er bestond een risico op sociaal wenselijk gedrag door de deelnemers. De onderzoeker was zich hier bewust van en heeft ingezet op een vertrouwde, veilige omgeving vanwege het feit dat er tijdens dialoog ook persoonlijke inzichten werden gedeeld. Niet alleen de onderzoeksrelatie met de deelnemers kan ter discussie worden gesteld. De onderzoeker is zich ook bewust van de eigen objectiviteit van de onderzoeker. De onderzoeker is verbonden met de deelnemers en doet haar eigen waarnemingen en interpretaties over datgene wat uit de dialogen voort is gekomen. Ondanks de inzet van een tweede procesbegeleider van het leertraject, een tweede onderzoeker en het doen van memberchecks, kan de bias van de onderzoeker mogelijk invloed hebben gehad op de uitkomsten van het onderzoek.

Uit de resultaten van deelvraag 1 blijkt dat er 25 waardevolle momenten zijn geïdentificeerd. Van Kan (2020) stelt als richtlijn in de handreiking ‘bumpy-moments’ dat over het algemeen uit een half uur lesopname meer dan vijf bumpy-moments zijn te halen. Dit zou betekenen dat in dit onderzoek gemiddeld 40 waardevolle momenten zouden zijn geïdentificeerd. Het kan te maken hebben met de nog onervarenheid van de procesbegeleiders (de onderzoeker en werkbegeleider) in het begeleiden van de dialoog waarbij waardevolle momenten worden geïdentificeerd. Van Kan (2020) geeft echter wel aan dat wanneer de docent maar twee of drie bumpy moments herkent in een half uur filmopname dat geen probleem hoeft te zijn en dat je verder werkt met dat wat beschikbaar is.

Ter beantwoording van deelvraag 3 hebben de deelnemers de barometer per processtap ingevuld. Daarbij werd ook gevraagd in hoeverre de docent bewust was van de eigen normatieve overtuigingen vóór de start van het leertraject. Om de deelnemers te helpen om dit terug te halen is gevraagd om voor de beantwoording nog een keer naar het storyboard te kijken. Het is mogelijk dat deze resultaten gekleurd zijn door de ervaringen die tijdens het leertraject zijn opgedaan. Het had wellicht beter geweest om deze eerste processtap van de barometer bij aanvang van het leertraject te laten invullen.

Aanbevelingen

Een belangrijk doel van dit praktijkonderzoek was om de inzichten opgedaan tijdens het leertraject Waarden openbaar te maken zodat de docenten uit het team zich kunnen verhouden tot de resultaten. De onderzoeker wil dan ook aanbevelen om de inzichten vanuit het leertraject te bespreken met het volledige docententeam waarbij allereerst de inzet is om met elkaar het *pedagogische gesprek* te voeren. Met het leertraject Waarden is hier al een start mee gemaakt voor de acht deelnemers, een vervolg in het brede team over de betekenis van de persoonsvormende visie voor studenten en de docenten kan zeer waardevol zijn als opstart voor het vormen van een *gedeeld normatief kader*. De onderzoeker wil het belang benadrukken van het pedagogische gesprek over de ruimte van de docent om zelf afwegingen te maken en te oordelen enerzijds en een gedeeld normatief kader anderzijds. In dit onderzoek is een beeld gegeven van het type momenten die docenten als waardevol identificeren. De docenten voelen in deze momenten de ruimte om zelf afwegingen te maken en te oordelen, in het belang voor de student. In het theoretisch kader werd duidelijk dat docenten voor zichzelf duidelijk maken waar hun persoonlijke ruimte eindigt en gedeelde verantwoordelijkheid van het docententeam begint (Kelchtermans, 2009). Een belangrijk aspect van gedeelde verantwoordelijkheid van het docententeam is een gedeeld normatief kader. Ook bij het bestaan van zo'n kader, zullen er altijd dilemma's blijven bestaan waarbij de docent zelf een keuze moet maken of dit een dilemma is dat binnen het normatief kader valt of dat er in het belang van de student een andere keuze kan worden afgewogen. Toch is het opvallend dat elke individuele docent nu een eigen afweging maakt in waardevolle momenten, waar soms een duidelijke keuze voorhanden lijkt te zijn of waar het voor de studenten van belang is om hier eenduidig over te oordelen. De docenten van de opleiding Pedagogisch Werk hechten, vanuit hun persoonsvormende visie waarde aan goede interactie tussen student en docent en een positieve atmosfeer tussen studenten. Dit valt onder een *veilig pedagogisch klimaat* en is een van de factoren die bijdraagt aan schooleffectiviteit (Marzano, 2007). Maar in dit kader worden ook schoolregels en structuur genoemd. "De school moet een veilige plek zijn met duidelijke regels en een ordelijke cultuur van discipline" (Oostdam, 2009, p. 18). Wanneer elke docent verschillende regels hanteert, kan een veilig pedagogisch klimaat onder druk komen te liggen. Overigens kan de aanwezigheid van een aantal uniforme regels en afspraken zich prima verhouden met de pedagogische-didactische ruimte voor docenten om in hun lessen situationeel te handelen (El Hadioui et al., 2021; El Hadioui, 2022).

Mocht deze aanbeveling geïmplementeerd worden en het pedagogisch gesprek gefaciliteerd, dan kan er rekening gehouden worden met het *individuele narratief* van de docent. In dit onderzoek kwam naar voren dat elke docent een eigen biografie heeft en dat dit invloed heeft op de morele positionering. Een op maat gemaakte aanpak doet recht aan deze verschillen. Overeenkomstig met onderzoek van Van der Zande (2018) waarbij de bijdrage van het beschrijven van een persoonlijke levensbeschouwing voor professionalisering bij Hbo-studenten is onderzocht, is ook in dit praktijkonderzoek naar voren gekomen dat het mixen van professionals met verschillende achtergronden bijna automatisch leidt tot uitwisseling van perspectieven. Het is dan ook aanbevelingswaardig om hier aandacht aan te blijven besteden en een mix te blijven zoeken wanneer het pedagogische gesprek gefaciliteerd wordt. Dit kan met docenten uit hetzelfde docententeam maar ook uit verschillende teams of zelfs over verschillende opleidingen heen.

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is de mate waarop kenmerkende factoren van de studentenpopulatie invloed heeft op de visie van de docent. Dit is een van de vragen die geopperd is door deelnemers tijdens de laatste focusgroepbijeenkomst waarin de visie van de docent werd voorgelegd. Een vergelijkend onderzoek met een onderwijsteam met een hele andere type student kan bijdragen aan het onderbouwen van normatieve keuzes van het docententeam met oog op het belang van de student.

Een laatste aanbeveling is, ter versterking van de normatieve professionalisering van de deelnemers van dit onderzoek, over drie tot vijf jaar de docentprofielen nog eens te laten lezen of zelfs het leertraject nogmaals te laten doorlopen. Immers, manieren van leren en denken kunnen veranderen en er kan weer een nieuw perspectief komen.

Referenties

- Aarts, M. N. C. (2015). *The art of dialogue* [Oratie]. Wageningen University. Geraadpleegd op 22 april 2022, van [https://www.wur.nl/upload_mm/f/8/d/998a1639-8df7-4130-81c6-8268b3c69d4c_Oratie Noelle Aarts.pdf](https://www.wur.nl/upload_mm/f/8/d/998a1639-8df7-4130-81c6-8268b3c69d4c_Oratie%20Noelle%20Aarts.pdf)
- Andersen, I. (2020). Leiderschap in crisistijd. *Schoolmanagement*, 6-9.
- Andersen, I., Uiterwijk-Luijk, L., & Van der Vloed, K. (2022). *Woorden, waarden en werkelijkheid: Leidinggeven aan waardengericht werken in scholen*. Uitgeverij pica.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren: Leraarschap als normatieve professie*. [Rede, Universiteit Utrecht]. Geraadpleegd op 2 april, 2023, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/286824>
- Bakker, C., & Wassink, H. (2013). Instrumentele en normatieve professionalisering. *MESO Magazine*, 2013(191), 19-23.
- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren*. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 30 maart 2023, van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/leraren-en-het-goede-leren>
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago press.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Blaauwendraad, G. (2018). *"Toch liever geen idioot?!"* [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Burger, Y. (2015). [Woord vooraf]. In M.C.P. Ruijters (red), *Je binnenste buiten: Over professionele identiteit in organisaties*, (pp. 5). Vakmedianet.
- Dilts, R.B. (2014). A brief history of logical levels. NLP University international. Geraadpleegd op 24 februari 2023, van <http://www.nlpu.com/Articles/LevelsSummary.htm>
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: Een praktische handleiding*. Boom.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good Work. When Excellence and Ethics Meet*. Basic Books.
- El Hadioui, I., Sloomman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A.L., & Schouwenburg, S. (2021). *Switchen en klimmen: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Uitgeverij Van Gennep.
- El Hadiou, I. (2022). *Grip op de minisamenleving: Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen binnen een stedelijke schoolcultuur*. Uitgeverij Van Gennep,
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R.P. Lipka & T.M Brinthaupt, *The role of self in teacher development* (pp. 189-224) State university of New York Press.
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education*, 23, 390-401.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. [Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad].
- Kelchtermans, G. (2017). Studying teachers' lives as an educational issue: Autobiographical reflections from a scholarly journey. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7-26.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school*. Bazalt.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2019). Het failliet van onderwijs op maat: naar pedagogische werkplekken. *Pedagogiek*, 39(3), 349-366. <https://doi.org/10.5117/PED2019.3.006.MASS>
- Oostdam, R.J. (2009). Tijd voor dikke leerkrachten: Over maatwerk als kern van goed onderwijs. [openbare les, hogeschool Amsterdam].
- Palmer, J.P. (2005). *Leraar met hart en ziel: Over persoonlijke en professionele groei*. (J. van der Veen, L. Staal, R. Koobs, S. Ebbens, Vert). Wolters-Noordhoff. (Origineel werk gepubliceerd in 1998).
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Ruijters, M. C. P. (red.) (2015). *Je binnenste buiten: Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P., Van Luin, G. E. A. & Wortelboer, F. Q. C. (red.) (2019). *Mijn Binnenste Buiten: Werken aan je professionele identiteit*. Management Impact.
- Ruijters, M. C. P., & Simons, P. R-J. (2020). Connecting professionalism, learning and identity. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 32-56. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.02b>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Methoden en technieken van onderzoek*. Pearson Education.
- Schaffer, D. W., Hatfield, D., Svarovsky, G.N., Nash, P., Nulty, A., Bagley, E., Mislevy, R. (2009). Epistemic Network Analysis: A prototype for 21st-century Assessment of Learning. *International Journal of Learning and Media*, 1 (2), 33-53.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Learning from the future as it emerges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schwartz, S.H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online readings in psychology and culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Sturm, M. (2021). Theory U [Otto Scharmer]. In M.Ruijters., R. Schut., R.J. Simons (Red.), *Canon van leren & ontwikkelen: 50 concepten en hun grondleggers*, (pp. 559-570). Uitgeverij Boom.
- Van der Zande, E. (2018). *Life Orientation for Professionals: A Narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*. Parthenon.
- Van der Zande, E., & Bakker, C. (2020). *Leraar, waar sta je voor?* Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 2 april 2022, van <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leraar-waar-sta-je-voor>

- Van Ewijk, H., & Kunneman, H. P. (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Uitgeverij SWP.
- Van Kan, C. A., Brouwer, P., & Zitter, I. (2012). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk: Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2013). Ways in which teachers express what they consider to be in their pupils' best interest. *Professional development in education*, 39(4), 574-595.
- Van Kan, C. A., Zitter, I., Brouwer, P., & Van Wijk, B. (2014). *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: Wat dient het belang van studenten?* Expertisecentrum Beroepsonderwijs
- Van Kan, C. A. (2020). *Bumpy moments: Een handreiking voor het verkennen, verwoorden en bespreken van pedagogische waarden*. Opleidingsschool FC-NHL.
- Van Kan, C. A. (2021). *De waarde(n) van onderwijs: Het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. Geraadpleegd op 16 mei 2022, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/de-waarden-van-onderwijs-het-primaat-binnen-d/900276c9-a920-4862-ae1a-e29aa0aff965/>
- VanLommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017) Teachers' Decision-Making: Data Based or Intuition Driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.02.013
- Van Luin, G.E.A. (2015). Levensscript. In M. Ruijters (red.), *Je binnenste buiten*, (pp. 417-429). Uitgeverij Boom.
- Van Luin, G.E.A., & Ruijters, M. (2021). Handreikingen voor gesprekken over goed werk. *De Nieuwe Meso*, 8(4), 30-33.
- Van Oeffelt, T. P. A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B., Ruijters, M. C. P., De Wolff-ter Beek, E., & Wortelboer, F. Q. C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk: Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Visser, A. (2013). Marktfilosofie en onderwijsutopie: Leraren tussen leefwereld en systeem. In R. Kneyber, & J. Evers (red), *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs* (pp. 19-29). Boom.

Dankwoorden

Afgelopen twee jaar heb ik naast mijn werk en gezinsleven ontzettend veel tijd besteed aan dit praktijkonderzoek, onderdeel van de master Leren & Innoveren in Wageningen. De hele opleiding is een reis geweest, ik heb heel veel mooie inzichten en kennis opgedaan en ik heb me mogen ontwikkelen in mijn professionele identiteit als professional in het onderwijs. Een van de inzichten is dat je professionele identiteit onlosmakelijk verbonden is met wie je bent als persoon. Ik ben dan ook heel erg dankbaar dat ik heb mogen leren van vele gesprekken, ontmoetingen met verschillende mensen en de feedback die ik heb gekregen. In het bijzonder bedank ik:

Mijn collega's die deel hebben genomen aan het leertraject. Bedankt voor jullie openheid in de dialogen en het vertrouwen in mij als onderzoeker.

Hennie van Heijst – studietoestelcoach jaar 1. Onder de indruk van de rust en wijsheid die je uitstraalt.

Joan van den Ende – studietoestelcoach jaar 2. Je gaf het vertrouwen dat ik 'lekker bezig was'. Heel fijn als ik even diep in de leerkuil zat.

Atik Demir – mijn opdrachtgever in de tijd dat ik begon aan de master. Je gaf mij de ruimte om volledig mijn eigen keuzes te maken in de eerste stapjes van dit onderzoek.

Sylvia Schuurmans- interim onderwijsleider. Bedankt voor je nuchtere adviezen tijdens de laatste periode van het leertraject Waarden.

Ismara Mettendaf- Martines – collega en werkbegeleider. Bedankt voor het meedenken en de dialogen die je tijdens het traject hebt begeleid.

En als laatste natuurlijk mijn thuisfront, mijn lieve kids en man Leendert Dorst. Bedankt voor jullie steun, met soms een beetje kritiek maar vooral veel aanmoediging. Jullie konden mij soms wel uittekenen voor de laptop. Maar kijk uit, na de zoveelste keer verliezen van mama met voetbal of cup cakes bakken tot je er misselijk van wordt, zou je willen dat ze weer aan een nieuwe studie begon ;).

Bedankt!

Bijlage A. De 6 pedagogische visie's van de MBO-docent (Van Kan et al., 2014).

Visie	Component	Beschrijving
Pragmatisch-realistische visie	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.
	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.
	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.
	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.
	Waartoe	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.
Kritisch- reflectieve visie	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.
	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.
	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.
	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.
	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.
Beroepscollectieve visie	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 vaandel dragers van het beroep en 3. Studenten als belangenbehartigers van de beroepsgroep.
	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.
	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.
	Hoe	Docenten spreken hierover in termen van het aanwakken 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.
	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.
Persoonsvormende visie	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.
	Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van intrapersonlijke 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.
	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.
	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.
	Waartoe	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.
Functioneel-maatschappelijke visie	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.
	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.
	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.
	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 lesinhouden voor het dagelijks leven.
	Waartoe	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.
Formeel-diplomerende visie	Wie	Docenten spreken hierover in termen van studenten als leerlingen die aan de formele opleidingseisen moeten voldoen. Nadruk op: 1. aanwakkeren van theoretische interesse van studenten, 2. de 'docentafhankelijkheid' van studenten en 3. de studenten als structuurbehoefte.
	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.
	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.
	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.
	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.

Bijlage B. Voorbeeld storyboard docent A. (Uitgedeeld aan deelnemer en gebruikt tijdens dialoog 2)



WAARDEN
Op onderzoek naar
(gemeenschappelijke)
waarden in ons onderwijs!

Naam: Docent A.

Januari 2022

Plot: In hoeverre vind ik het van belang voor de student dat ik de student welkom heet en binnenlaat, ondanks dat ze veel te laat is?



Docent A. geeft haar Nederlandse les over werkwoordspelling. Na ongeveer een half uur komt een student zuchtend binnen, tijdens een uitleg.



Docent A. vervolgt haar uitleg over aanhalingstekens...



De student schuift wat met haar tafel en stoel, rommelt in haar tas.



Bijlage C. Gespreksleidraad voor dialoog 2

Gespreksleidraad voor gesprekken over Waardevolle momenten in de klas

Je hebt een of meerdere storyboards ontvangen van een door jouw uitgekozen waarden-volle moment. Om deze situatie beter te onderzoeken en te ontdekken waarop je bepaalde keuzes baseert in de les ga je in gesprek met een collega docent. Deze handreiking met gesprekspunten is ontleend aan het stuk *verdieping individueel beeld* uit de 'Handreiking voor gesprekken over goed werk' van Ruijters en Van Luin (2022).

Je collega helpt je het waardevolle moment te analyseren door vragen te stellen die betrekking hebben op vijf elementen: vaardigheden, kennis, identiteit, waarden en vrijheid. De vijf elementen die een beeld geven van iemands denken en doen zijn bedacht door David Shaffer (Shaffer et al., 2009), en zijn bekend onder het anagram van de Engelse termen die hij aan de elementen gaf, SKIVE:

- Skills (handelingen): vaardigheden en activiteiten; mogelijke manieren van handelen in een specifieke situatie.
- Knowledge (kennis): alle vormen van kennis; concepten, betekenissen en taal die nodig zijn in een bepaalde situatie.
- Identity (identiteit): beroeps- en professionele identiteit; manier waarop iemand gekend wil zijn en hoe iemand het vak/beroep/de rol wil laten zien.
- Values (deugden): waarden en deugden; wat iemand belangrijk vindt en waar diegene om geeft in de specifieke situatie.
- Epistemology (vrijheid): vrijheid van denken en handelen; de ruimte die je hebt om zelf te bepalen en aan wie of wat je je moet verantwoorden

Stap 1.

De eerste serie vragen gaan over de situatie en hoe je daar in eerste instantie naar kijkt:

0. Beschrijf de situatie uit je storyboard: wat speelde er, wat is de context, wie waren erbij betrokken, enz.

1. Wat deed je?

2. Welke kennis heb je gebruikt? Denk daarbij aan allerlei soorten kennis: kennis over lesgeven, kennis van de omgeving, kennis over de personen die betrokken zijn, inhoudelijke vakkennis, enz.

3. Hoe wilde je dat anderen (studenten, collega's, maar ook andere professionals) je in deze situatie zagen?

4. Welke waarden speelden voor jou in deze situatie? Wat of welke waarde stond er op het spel?

5. Hoeveel handelingsvrijheid heb je in de situatie ervaren? En welke beperkingen?

Vat je denken en doen in deze situatie samen in een paar regels. Waar zit je twijfel of onzekerheid? In welk van de vijf elementen vind je die (vooral) terug?

Stap 2.

In de tweede ronde ga je met je gesprekspartner de velden waar twijfel of onzekerheid zit nader

verkennen. Vraag aan je gesprekspartner welke antwoorden hij zou geven en heb daar met z'n tweeën een gesprek over.

Stap 3.

Kijk of je nu uit de antwoorden een beeld van Goed Werk voor jou in dit soort situaties kunt maken. Wanneer is het goed werk? En check dit beeld aan de drie E's: denk je dat het kwalitatief goed is, doet het goed aan alle betrokken en geeft het ook energie?

De drie E's

Gardner et al. (2001) formuleren drie kenmerken van goed werk:

Excellent: het goed doen; het werk voldoet aan standaarden vanuit vakmanschap en de laatste inzichten en technieken van het vak;

Ethisch: het goede doen; het werk dient een groter doel en is maatschappelijk verantwoord, ook als dat even tegen je persoonlijke belangen ingaat;

'Engaging': het voelt goed; het werk is persoonlijk zinvol, creëert betrokkenheid en geeft energie.

(bron: Van Oeffelt et al., 2021)

Bijlage D. Voorbeeld docentprofiel

Docentprofiel:

Datum: 31-03-2023

Beste

Onlangs heb je meegedaan aan het leertraject Waarden. Tijdens dit traject heb je meerdere gesprekken gevoerd met collega's over waardevolle momenten tijdens je les. Hierbij heb je aan de hand van een gespreksleidraad onderzocht wat je belangrijk vindt, waar je voor staat en hoe dit tot uiting komt tijdens de interacties met je studenten.

Uit onderzoek door Van Kan, Zitter, Brouwer en Van Wijk (2014) zijn zes onderwijs pedagogische visies te 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. De uitgebreide beschrijving van deze visies vind je op de volgende bladzijde.

Begrijpelijke, opzichzelfstaande fragmenten, (citaten door jou uitgesproken) uit gesprek twee zijn gekoppeld aan de 6 pedagogische visies van MBO docenten. Daaruit is het volgende beeld gekomen:

Totaal aantal fragmenten: 14	
Visie	Aantal fragmenten
Pragmatisch-realistische visie	-
Kritisch-reflectieve visie	-
Beroepscollectieve visie	-
Persoonsvormende visie	9
Functioneel-maatschappelijke visie	-
Formeel-diplomerende visie	5

Hieronder vind je een aantal fragmenten met de gekoppelde visie:

“dat ik individueel even met de student kan kijken, maar wat heb jij nou nodig om de volgende keer.. als dat nodig is, wel een voldoende te halen.” (Formeel-diplomerende visie)

“En wat ik zie, vanuit mijn vakmanschap, is dat het een van de weinige toetsen bij ons op de opleiding waarvoor de studenten echt moeten leren.” (Formeel-diplomerende visie)

“Dat ze er geloof in blijven houden dat ze het wel kunnen”. (Persoonsvormende visie)

“En dan creëer je ook de veiligheid bij de studenten, dat ze in kleinere groepjes misschien sneller aangeven wat ze nog niet snappen.” (Persoonsvormende visie)

“(.....) ik had van tevoren al bedacht ik ga deze toets bij alle klassen niet met de klas bespreken. Want je hebt dus of een dikke voldoende of een dikke onvoldoende, en dat kan voor sociale pijn zorgen.” (Persoonsvormende visie)

“...dat iedereen zich welkom voelt.” (Persoonsvormende visie)

Het is van belang om te benadrukken dat dit beeld tot stand is gekomen naar aanleiding van het gesprek tussen jou en je collega-docent over twee waardevolle momenten waarvan 1 afkomstig is uit jouw les. Dat betekent niet dat je exclusief deze visies bedient bij het interpreteren van interacties met je studenten. Tijdens de laatste bijeenkomst gaan we in gesprek over in hoeverre deze visies door jou herkend worden en bespreken we de overeenkomsten en verschillen tussen jouw visie(s) en die van je collega's.

Bijlage E. Overzicht vragen uit ‘Dagboek waarden’ van het leertraject Waarden

Persoonlijke dimensie

1.1. Geef een beschrijving van je eigen schoolcarrière. *Schrijf verhalend over belangrijke momenten in jouw schoolloopbaan. Waar vond dat plaats? Hoe heb je het beleefd? Wat zijn belangrijke, positieve, dan wel negatieve leerervaringen? Wie zijn jouw voorbeelden?*

1.2. Geef een beschrijving van belangrijke momenten in jouw **leven die bepalend zijn geweest**. *Schrijf verhalend over belangrijke momenten in jouw leven die bepalend zijn geweest voor jouw visie op het leven zelf. Wat waren mooie momenten, wat waren groeimomenten, wat waren lastige momenten? bepaal zelf wat je schrijft en laat lezen. Jij bent de regisseur van je verhaal!*

1.3. Ga eens op zoek naar inspirerende teksten, muziek of beelden. Wat inspireert jou hierin? Wat is hierin belangrijk voor jou? Wat neem je hiervan mee voor jezelf?

1.4. Instrument: Persoonlijk statuut

In deze oefening verbind je je eigen kernwaarden aan de waarden die je als docent hebt. In feite komt hier de persoonlijke dimensie samen met de professionele dimensie! Het kan helpen als je goed de tijd neemt en de oefening over meerdere dagen of weken verspreid.

Stap 1. In de tabel op de laatste bladzijde van dit dagboekje vind je een overzicht van woorden die te relateren zijn aan kernwaarden. Selecteer uit dit overzicht 20 begrippen die kenmerkend voor jou zijn. Kies uit deze 20 begrippen de 10 belangrijkste. Schrijf deze 10 begrippen op sticky notes en rangschik ze in volgorde van belangrijkheid. Bepaal vervolgens welke begrippen je absoluut wilt behouden, omdat ze ‘onvervreemdbaar’ bij jou passen. Uitgangspunt is dat de begrippen essentieel zijn voor jou. Mis je een woord, dan voeg je het toe.

Stap 2. Je werk op basis van deze waarden jouw ‘persoonlijk statuut’ uit. Je betreft hier in de levensgebieden die voor jou cruciaal zijn. Je beschrijft het statuut in zinnen die de volgende kenmerken hebben:

- Persoonlijk (in termen van ‘ik’, ‘mij’, en ‘mijn’)
- Positief verwoord (‘ik geef aandacht aan...’)
- In de tegenwoordige tijd (alsof het al zo is)
- Visueel (welke voorstelling maak jij ervan)

Neem de tijd voor het schrijven aan dit statuut. Schrijf een eerste schets, lees het na een poosje eens terug. Schaaf eraan totdat het je helemaal eigen is en ‘past’. Als je wilt, laat het eens anderen uit je omgeving lezen en gebruik de reacties die je krijgt als bevestiging of als aansporing tot aanscherping.

Stap 3. In deze laatste stap maak je een toespitsing van jouw persoonlijk statuut voor de wijze waarop je jouw docentschap vormgeeft. Je vertaalt de eigen visie nu op die van jou als docent in ons MBO onderwijs. Waar sta je voor als docent en waar zie je dat aan in de praktijk?

Hulpvragen:

- Wat betekenen jouw persoonlijke waarden voor jouw docentschap? Wat doe je wel, en wat juist niet?
- Kun je je een situatie herinneren in jouw docent zijn waarin je de gemakkelijke weg koos, in plaats van de moeilijke maar meer juiste? Wat had je graag anders willen doen? Wat zegt dat over jouw visie?
- Wanneer nam je in jouw docentschap bewust een risico met het oog op iets dat je belangrijk vond? Wat zegt dit over jouw unieke bijdrage als docent?
- Welke activiteiten geven het meeste energie? Welke kosten de meeste energie? Op welke manier is dit verbonden met het kunnen werken vanuit je waarden?

Na de filmopname in je les.

Wat vond je ervan dat er een camera in de klas stond? Was je er veel van bewust, hoe reageerde de studenten?

Na stap1 (Op zoek naar waardevolle momenten):

Je hebt samen met een procesbegeleider gekeken naar de video van jouw les. Hoe vond je het om jezelf op beeld te zien? Kun je iets opschrijven over de dingen die jouw opvielen?

Op welke momenten was je trots?

Welke momenten uit je les vond jij waardevol? Schrijf in een aantal zinnen de situaties uit die jij waardevol vond. Licht per moment toe, waarom.

Welk waardevol moment heb jij uitgekozen om te laten uitwerken als storyboard? Beschrijf kort welke situatie dat was voordat je in gesprek gaat met een collega bij stap 3.

Na stap 2 (In gesprek over de waardevolle momenten uit je les- met 1 collega)

Je hebt een gesprek gehad met een collega over jouw waardevol moment. Schrijf verhalend de belangrijkste inzichten die je hieruit hebt opgemaakt. Handig is om daar niet te lang mee te wachten maar dit kort na het gesprek op te schrijven zodat het nog goed in je herinnering zit.

Professionele dimensie

2.1. Voel jij jezelf professional?

Zijn er momenten dat je jezelf minder professioneel voelt dan andere momenten?

Hoe geef jij jouw professionaliteit vorm?

2.3. Wat versta je onder 'goed onderwijs' en waarom? *Schrijf verhalend wanneer je van goed onderwijs spreekt en welk doel daarmee gediend is.*

2.4. Welke visie heb je op het 'leren' en het 'opvoeden' van **kinderen/mensen**? *Schrijf verhalend welke visie je hebt op het 'leren' en het 'opvoeden' van kinderen/mensen.*

Maatschappelijke dimensie

3.1. Wat is jouw beeld van de huidige maatschappij/**samenleving**? *Schrijf verhalend wat jouw beeld is van de huidige maatschappij/samenleving.*

3.2. Welke rol ken jij toe aan de opleiding in de maatschappij? *Schrijf verhalend welke rol je toekent aan de opleiding in de maatschappij/samenleving.*

Bronnen

Vragen persoonlijke, professionele en maatschappelijke dimensie:

Van der Zande, E., & Bakker, C. (2020). *Leraar, waar sta je voor?* Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 2 april 2022, van <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leraar-waar-sta-je-voor>

Vraag persoonlijk statuut:

Andersen, I., Uiterwijk-Luijk, L., & Van der Vloed, K. (2022). *Woorden, waarden en werkelijkheid: Leidinggeven aan waardengericht werken in scholen*. Uitgeverij pica.