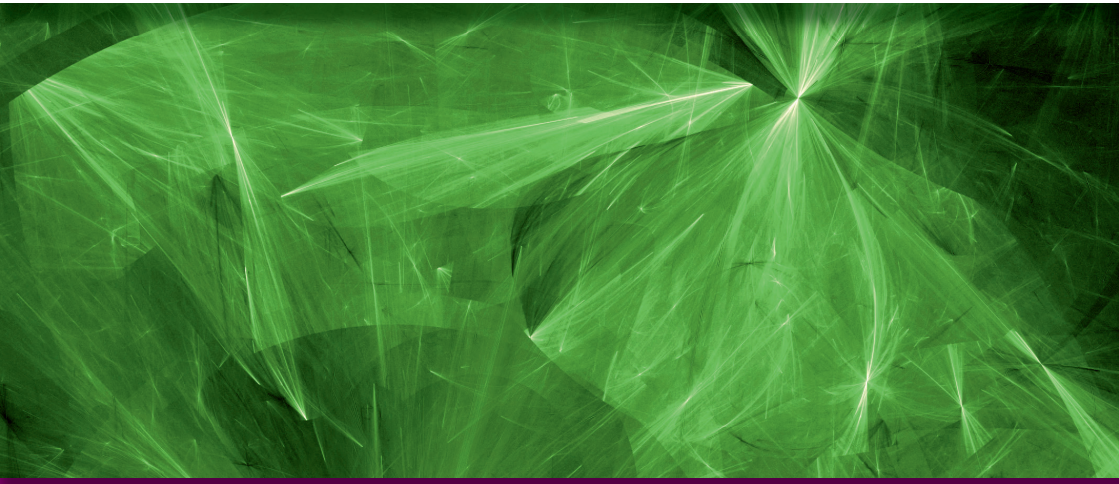
expertisecentrum
beroepsonderwijs



‘Bumpy moments’ in de dagelijkse onderwijspraktijk

Carlos van Kan
Patricia Brouwer
Ilya Zitter

‘Bumpy moments’ in de dagelijkse onderwijspraktijk

Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs

Carlos van Kan, Patricia Brouwer en Ilya Zitter

Colofon

Titel	‘Bumpy moments’ in de dagelijkse onderwijspraktijk. Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs
Auteurs	Carlos van Kan, Patricia Brouwer en Ilya Zitter
Uitgave	Expertisecentrum Beroepsonderwijs December 2012
Ontwerp	Art & Design Theo van Leeuwen BNO
Vormgeving	Evert van de Biezen
ISBN/EAN	978-94-6052-063-1
Bestellen	Deze publicatie is te downloaden via www.ecbo.nl

expertisecentrum
beroepsonderwijs

ecbo ’s-Hertogenbosch
Postbus 1585
5200 BP ’s-Hertogenbosch
073 687 25 00

ecbo Utrecht
Postbus 19194
3501 DD Utrecht
030 296 04 75

info@ecbo.nl
www.ecbo.nl

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

EvdB-A00735_v1/130308

Inhoudsopgave

1	**Inleiding**	**5**
2	**Aard van professionele oordelen van docenten**	**7**
3	**Perspectief op dilemma's in de onderwijspraktijk**	**9**
4	**Onderzoeksmethode**	**11**
4.1	Deelnemers	11
4.2	Dataverzameling	11
4.3	Analyse	13
4.4	Resultaten	15
5	**Conclusies en discussie**	**25**
5.1	De prominente rol van hoe-dilemma's	26
5.2	Beknopte reflectie op de Berlak & Berlak-dilemma's	26
Literatuurlijst		**29**

Inleiding

1

In opdracht van de Onderwijsraad is een studie gemaakt van dilemma's die docenten in hun dagelijkse onderwijspraktijk ervaren. Deze studie maakt deel uit van een verkennend onderzoeksproject van de Onderwijsraad naar persoonlijke professionaliteit van docenten. De studie van de Onderwijsraad richt zich op de zogeheten 'binnenkant' van het docentschap, waarbij het dagelijks handelen van docenten in hun onderwijspraktijk centraal staat. Deze studie geeft inzicht in de 'binnenkant' van het leraarschap door dilemma's die docenten ervaren in dagelijkse onderwijssituaties uit te lichten.

Dit onderzoeksrapport is als volgt opgezet. Eerst beschrijven we de complexiteit van professionele oordelen van docenten. Vervolgens behandelen we perspectieven op dilemma's in de onderwijspraktijk. In het daarop volgende hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode uiteengezet. In het hoofdstuk 'Resultaten' worden de uit deze studie naar voren gekomen dilemma's weergegeven, verschillen tussen onderwijssectoren met betrekking tot de gevonden dilemma's behandeld en empirische illustraties van de dilemma's gegeven. In het hoofdstuk 'Conclusies en discussie' blikken we terug op de oorspronkelijke vraagstelling en bespreken we de betekenis van de resultaten in een breder kader.

Aard van professionele oordelen van docenten

2

Professionele oordelen van docenten worden gestuurd door externe belangen en verwachtingen en door wat docenten zelf als betekenisvol en belangrijk beschouwen voor hun eigen onderwijspraktijk.[1] Docenten werken binnen formele kaders die worden opgelegd door de overheid, beleidsmakers, schoolbesturen, opleidingsmanagers, teamleiders enzovoort. Tegelijkertijd hebben docenten een bepaalde vrijheid om zelf keuzes te maken over datgene wat zij in het belang van hun leerlingen[2] achten. Ponte (2009) geeft in dit verband aan dat docenten steeds opnieuw een balans moeten vinden tussen enerzijds het formuleren van eigen doelen en manieren om die doelen te verwezenlijken en anderzijds het aanpassen aan formele kaders die door anderen zijn vastgesteld. Bij het zoeken naar deze balans moeten verschillende belangen worden afgewogen. Het kan bijvoorbeeld zijn dat het voldoen aan de centraal vastgestelde reken- en taalniveaus van belang is voor de onderwijsinstelling als geheel omdat deze wordt afgerekend op het aantal leerlingen dat een voldoende scoort op deze centraal vastgestelde niveaus in het middelbaar beroepsonderwijs. Tegelijkertijd kan deze eis voor een individuele leerling die uitstekend presteert in de beroepsgerichte vakken een onoverkomelijk obstakel vormen, waardoor het behalen van het diploma in gevaar komt.

Dit voorbeeld illustreert dat de professionele oordeelsvorming van docenten niet alleen wordt gestuurd door instrumentele afwegingen, zoals hoe bereid ik leerlingen voor op de centrale examinering, maar ook door de waarden en idealen van docenten als het gaat om zaken die zij zelf in het belang van leerlingen achten. Professionele oordelen van docenten in hun dagelijkse onderwijspraktijk hebben dus niet alleen een instrumentele dimensie, maar ook een met waarden geladen dimensie (Biesta, 2009). Deze verschillende dimensies maken dat professionele

1 In deze studie is de aanduiding docent inwisselbaar voor onderwijzer, leerkracht en leraar.
2 In de context van het middelbaarberoepsonderwijs is het gangbaar om in plaats van leerlingen over deelnemers of studenten te spreken.

oordelen van docenten in praktische onderwijssituaties niet eenduidig zijn en worden gekenmerkt door een complex van afwegingen met betrekking tot datgene wat voor een bepaalde leerling in een bepaalde situatie en op een bepaald moment het meest wenselijk is. Professionele oordelen van docenten zoals hierboven beschreven hebben dus geen betrekking op rechttoe rechtaan goed-fout-situaties waar slechts één oplossing juist is, maar op complexe situaties waarin verschillende, met elkaar in strijd zijnde handelingsalternatieven aan de orde zijn. Deze dilemma-rijke karakterisering van professionele oordelen van docenten vormt het centrale uitgangspunt van deze studie.

Diverse wetenschappelijke onderzoeken geven aan dat de wijze waarop docenten betekenis geven aan hun onderwijspraktijk mede wordt beïnvloed door de context waarin ze werken (Carlgren & Lindblad, 1991; Graig, 1998; Hansen, 2002; Kennedy, 2010). De vraag is of docenten uit verschillende onderwijssectoren verschillende typen tegenstrijdige handelingsalternatieven (dilemma's) in hun dagelijkse onderwijspraktijk ervaren. Daarom is ervoor gekozen verschillende onderwijssectoren in deze studie te betrekken: speciaal onderwijs (so), primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo, inclusief vmbo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Een aanname kan bijvoorbeeld zijn dat docenten in het speciaal onderwijs vooral dilemma's ervaren die raken aan de specifieke problematiek van hun leerlingen. Bij leerlingen met gedrags- en/of leerproblemen ontstaan wellicht andere dilemma's dan bij leerlingen in het reguliere onderwijs. In het middelbaar beroepsonderwijs raken dilemma's van docenten misschien eerder aan de prominente rol die de beroepspraktijk speelt. Het doel van deze studie is inzichtelijk te maken welk type tegenstrijdige handelingsalternatieven docenten in hun dagelijkse onderwijssituaties ervaren. In het volgende hoofdstuk wordt nader ingegaan op de wijze waarop het begrip dilemma in deze studie gehanteerd wordt.

Perspectief op dilemma's in de onderwijspraktijk

3

De gedachte dat er in de onderwijspraktijk vaak sprake is van verschillende handelingsalternatieven die zich lastig tot elkaar verhouden, is terug te vinden in de literatuur over onderwijsdilemma's. Er is vanuit verschillende perspectieven over dilemma's in de onderwijspraktijk gepubliceerd. Lyons (1990) bespreekt dilemma's bijvoorbeeld vanuit een kennistheoretische invalshoek, Windschitl (2002) schrijft over de dilemma's van docenten vanuit het perspectief van constructivistische onderwijsvernieuwingen, en Berlak en Berlak (1981) en Romano (2006) beschrijven deze dilemma's vanuit het perspectief van maatschappelijke belangen en de dagelijkse onderwijspraktijk in scholen.

In deze studie is gekozen voor een microperspectief op dilemma's in de onderwijspraktijk. Dat wil zeggen, de te onderzoeken dilemma's hebben primair betrekking op docent-leerlinginteracties in dagelijkse onderwijssituaties. Om deze specifieke dilemma's te duiden is in navolging van Romano (2006) gekozen voor de term *bumpy moment*. Een bumpy moment verwijst in deze studie naar een interactiemoment in de dagelijkse onderwijspraktijk waarin docenten, volgens eigen inzicht, legitiem gehandeld hebben en waarin zij achteraf een legitiem handelingsalternatief kunnen aanwijzen (Van Kan, Ponte & Verloop, 2010). Ook Groundwater-Smith (2011) benadrukt dat dilemma's in de onderwijspraktijk niet zozeer gaan over het kiezen tussen twee kwaden als wel over de keuze tussen handelingsalternatieven in complexe situaties die beide verdedigbaar zijn. In de woorden van Groundwater-Smith: "Rather, we are constructing dilemmas as complex situations where the choices have to be unravelled and the consequences for taking particular paths weighed up" (p. 12).

Een praktisch voorbeeld van een bumpy moment betreft een situatie waarin een leerling in het speciaal onderwijs aangeeft niet naast een bepaalde leerling

te willen zitten; in hoeverre willigt de docent het verzoek van de leerling in en in hoeverre bepaalt de docent voor de leerling waar deze moet zitten? In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet op welke wijze deze bumpy moments verzameld zijn en hoe de analyse van deze bumpy moments heeft plaatsgevonden.

Onderzoeksmethode

4

4.1 Deelnemers

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van data die voor eerder onderzoek zijn verzameld bij vijftig docenten. Deze vijftig docenten hadden minimaal drie jaar onderwijservaring; dit om de kans te maximaliseren dat ze op basis van substantiële ervaring bumpy moments in hun onderwijssituaties zouden herkennen. In tabel 4.1 is de verdeling van de docenten over de verschillende onderwijstypen weergegeven.

Tabel 4.1 Overzicht deelnemers

	Aantal docenten
Basisonderwijs	8
Voortgezet onderwijs	10
Speciaal onderwijs	19
Middelbaar beroepsonderwijs	13
Totaal	50

4.2 Dataverzameling

Bij het identificeren van de bumpy moments is ervoor gekozen docenten zoveel mogelijk een sturende rol te geven. Daarom zijn van de vijftig docenten video-opnamen gemaakt. De docenten werd gevraagd bumpy moments in de video-opnamen van hun les aan te wijzen. De vraag werd gesteld: ‘Kun je die momenten in de video-opname aanwijzen waarin je volgens jou op een legitieme

wijze handelde, en waar je achteraf ook een legitiem handelingsalternatief kunt benoemen?' De meeste docenten herkenden tussen de tien en twintig bumpy moments in een video-opname van een half uur. Om tot een werkbaar aantal bumpy moments per docent te komen werden per docent vijf à zes bumpy moments geselecteerd, die zoveel mogelijk inhoudelijk verschilden.
De docent-leerling-interacties in de video-opname die door de betreffende docent als bumpy moment werden herkend, zijn verwerkt tot storyboards. In een storyboard wordt de docent-leerling-interactie visueel gemaakt in drie à vier opeenvolgende *videostills*[3] (zie afbeelding 1).

Afbeelding 1 Voorbeeld van een storyboard

De gesproken interacties zijn in deze videostills in tekstballonnetjes gezet, waarbij zoveel mogelijk de letterlijk gesproken tekst is behouden. De storyboards maken het mogelijk om de bumpy moments van docenten op betekenisvolle en praktische wijze toegankelijk te maken voor het daaropvolgende interview. De storyboards zijn gebruikt als gesprekstriggers tijdens het interview, dat diepgaand en reflectief van aard was. De data die in deze studie zijn geanalyseerd, bestaan uit de storyboards van de vijftig docenten, aangevuld met relevante fragmenten uit de reflectieve diepte-interviews. In totaal zijn 160 storyboards geanalyseerd.

3 Een videostill is een stilstaand beeld uit een video-opname.

4.3 Analyse

Bij de data-analyse is de inhoud van de bumpy moments als uitgangspunt genomen. De bumpy moments zijn geanalyseerd op basis van de volgende vragen: 1) Wat kenmerkt de inhoud van de bumpy moments?, 2) Welke strijdige, legitieme handelingsalternatieven ervaren docenten?, en 3) Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen onderwijssectoren aan te wijzen met betrekking tot vraag 1 en vraag 2?

Er zijn drie analyserondes uitgevoerd. In de eerste analyseronde is door twee onderzoekers elk bumpy moment besproken, los van de relevante fragmenten uit het bijbehorende interviewtransscript. Daarbij is per bumpy moment gekeken of er antwoord op vraag 1 en 2 mogelijk was. Na het analyseren van twintig bumpy moments bleek dit in het merendeel van de gevallen mogelijk. Er waren ook bumpy moments waarbij het nodig was om de relevante fragmenten uit het bijbehorende interviewtransscript te lezen om antwoord te kunnen geven op vraag 1 en 2. Op basis hiervan is besloten de bumpy moments eerst los van het interviewtransscript te analyseren en alleen wanneer nodig de relevante fragmenten van het transcript erbij te pakken.
In de tweede analyseronde is door de twee onderzoekers op basis van tweeëndertig bumpy moments (acht per onderwijssector) een eerste hoofdindeling van type dilemma's gemaakt. In eerste instantie gingen de dilemma's over 1) wie-aspecten: wie ben ik als professional, en hoe verhoud ik mij tot mijn leerlingen, 2) hoe-aspecten: hoe geef ik onderwijs, hoe leren leerlingen en welk gedrag vind ik toelaatbaar. In tweede instantie, op basis van zestig geanalyseerde bumpy moments, is besloten een derde type dilemma's aan de hoofdindeling toe te voegen, namelijk een type dilemma dat voornamelijk betrekking heeft op 3) wat-aspecten: wat zouden leerlingen moeten leren. Bij elk type dilemma's zijn aanvullende dimensies onderscheiden die tot doel hebben de typen dilemma's verder te verdiepen. Na het gezamenlijk aanwijzen van zestig bumpy moments door twee onderzoekers was er voldoende consensus om de derde analyseronde door één onderzoeker te laten verrichten.

In de derde analyseronde zijn de resterende bumpy moments ingedeeld, eerst in een van de drie typen dilemma's en vervolgens in een van de dimensies behorende bij het type dilemma. Een aantal bumpy moments is aan meerdere

dimensies toegewezen, waardoor het totaal aantal coderingen op 197 komt. In deze analyseronde is het aantal dimensies per type dilemma uitgebreid en verfijnd. Deze analyseronde maakt het ook mogelijk om op basis van een substantieel aantal bumpy moments (40 per onderwijssector) tot een vergelijking tussen de vier onderwijssectoren te komen. Daarbij is gekeken of bepaalde dimensies sterk waren vertegenwoordigd of bijna niet voorkwamen in bepaalde onderwijssectoren.

In de volgende paragraaf worden de typen dilemma's nader toegelicht, evenals de dimensies die daar deel van uitmaken. Tevens worden de verschillen en overeenkomsten tussen onderwijssectoren besproken.

Tabel 4.2 Overzicht dilemma's en dimensie

	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 genoegen nemen met minder

* In het beroepsonderwijs zijn docenten behalve in het onderwijs soms ook werkzaam in een ander beroep.

4.4 Resultaten

Op basis van de data-analyse is de volgende hoofdindeling van typen dilemma's gemaakt. Dilemma's die docenten herkennen in hun dagelijkse onderwijspraktijk zijn: 1) wie-dilemma's, 2) hoe-dilemma's en 3) wat-dilemma's.
De drie typen dilemma's hebben een aantal onderscheidende dimensies. Deze dimensies zijn voorzien van voorbeelden uit de praktijk van de vijftig onderzochte docenten. Een overzicht van type dilemma's en dimensies is weergegeven in tabel 4.2.

4.4.1 Wie-dilemma's

Wie-dilemma's hebben voornamelijk betrekking op de wijze waarop docenten hun professionele rol zien en op de manier waarop zij zich tot hun leerlingen verhouden.

Dimensies

1 *Speciale zorg bieden versus uitgaan van zelfverantwoordelijkheid*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre leerlingen afhankelijk zijn van een docent om te kunnen functioneren in het onderwijssysteem en in hoeverre leerlingen zelfstandig problemen kunnen oplossen.

Voorbeelden van wie-dilemma, dimensie speciale zorg vs zelfverantwoordelijkheid
- Mag een leerling naast mij komen zitten voor mentale ondersteuning bij het maken van een toets of moet deze de toets zelfstandig maken op de eigen plek? (docent speciaal onderwijs)
- Grijp ik in omdat een leerling dreigt een woede-uitbarsting te krijgen of laat ik het op zijn beloop om te kijken of de leerling zichzelf in de hand weet te houden? (docent speciaal onderwijs)

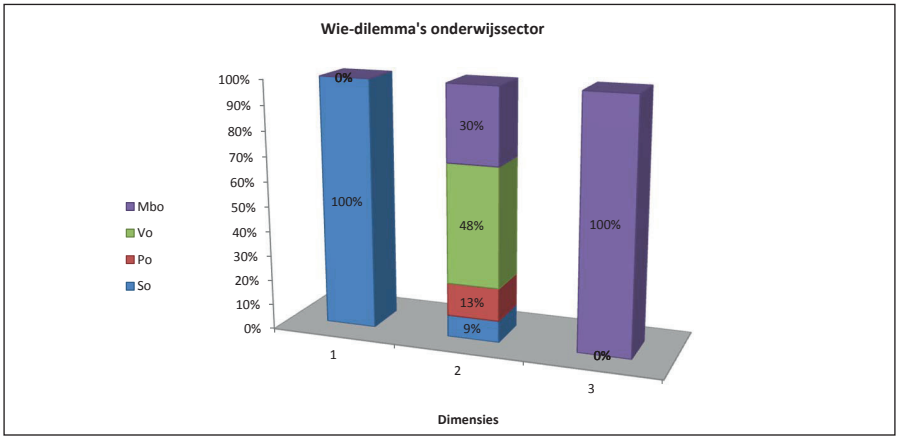
2 *Zakelijke opstelling naar leerlingen versus persoonlijke opstelling naar leerlingen*
Deze dimensie gaat over de bejegening van leerlingen; in hoeverre stellen docenten zich afstandelijk en zakelijk op naar leerlingen en in hoeverre laten docenten privézaken toe en geven ze zichzelf als persoon bloot?

Voorbeelden wie-dilemma, dimensie zakelijk vs persoonlijk
- Vertel ik de leerlingen over de rookverslaving van mijn man of geef ik een algemener voorbeeld van verschillende type verslavingen? (docent speciaal onderwijs)
- Vraag ik een leerling naar haar gezondheidssituatie of focus ik op vakinhoudelijke zaken? (docent middelbaar beroepsonderwijs)

3 *Vervullen van klassieke docent-rol versus vervullen van een beroepsrol*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre docenten zichzelf voornamelijk zien als docent en in hoeverre docenten zichzelf opstellen als beroepsbeoefenaar en in het verlengde daarvan als rolmodel.

Voorbeelden wie-dilemma, dimensie klassieke vs beroepsrol
- Vertel ik de leerlingen over wat ze allemaal fout doen in de uitvoering van een opdracht vanuit mijn beroepsrol of leg ik de nadruk op wat leerlingen van de opdracht kunnen leren vanuit mijn docentrol? (docent beroepsonderwijs)
- Leg ik een opdracht uit volgens het boekje of leg ik de opdracht uit zoals ik dat in de dagelijkse praktijk van mijn eigen bedrijf afhandel? (docent beroepsonderwijs)

Figuur 4.1 Verdeling van wie-dilemma's over de onderwijssectoren



Verdeling van de onderwijssectoren over de dimensies
Een overzicht van de verdeling van de vier onderwijssectoren over de dimensies behorende bij het type wie-dilemma's is te vinden in figuur 4.1. Het totaal aantal coderingen van bumpy moments dat toegewezen is aan dit type-dilemma is 41.

Overeenkomsten en verschillen tussen onderwijssectoren; wie-dilemma's
De dimensie 'Zakelijk versus persoonlijk' lijkt op basis van deze analyse een generiek karakter te hebben. De indruk ontstaat dat het vinden van een juiste balans tussen distantie aan de ene kant en nabijheid aan de andere kant voor de meeste docenten een betekenisvolle dimensie vormt.

Wat opvalt bij de verschillen tussen onderwijssectoren is dat de dimensie 'Speciale zorg bieden versus uitgaan van zelfverantwoordelijkheid' sterk is vertegenwoordigd in de context van speciaal onderwijs. Leerlingen in het speciaal onderwijs worden door docenten vaak als sociaal kwetsbare leerlingen gezien, van wie gemakkelijk misbruik gemaakt kan worden. Tegelijkertijd hebben docenten in het speciaal onderwijs ook als doel deze leerlingen zoveel mogelijk een zelfstandig leven te leren leiden. Hierbij kan worden opgemerkt dat de bumpy moments van de docenten beroepsonderwijs komen uit onderwijssituaties van beroepsopleidende leerweg (bol) niveau 3 of 4, terwijl het aandeel kwetsbare leerlingen per groep op niveau 1 of 2 groter is.

Het zoeken naar een balans tussen de 'docentrol en de beroepsrol' is vooral terug te vinden in de context van het middelbaar beroepsonderwijs. Het komt voor dat docenten in het beroepsonderwijs ook werkzaam zijn in de beroepspraktijk of lang in de beroepspraktijk werkzaam zijn geweest. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat een docent die werkt aan de opleiding Verpleegkunde ook als verpleegkundige werkzaam is. Vanuit die beroepsrol ligt het accent met name op modelleren (bijvoorbeeld: voordoen, voordenken vanuit de beroepscultuur, voorleven van de beroepshouding) (vergelijk De Bruijn & Van Kleef, 2006). Vanuit de docentrol ligt er vaak meer nadruk op de schoolse pedagogisch-didactische aspecten van het docentschap in relatie tot het begeleiden van leerlingen.

4.4.2 Hoe-dilemma's

Hoe-dilemma's gaan over hoe docenten onderwijssituaties managen, hoe docenten leerprocessen begeleiden en hoe docenten het gedrag van hun leerlingen aansturen.

Dimensies

1 *Aansturen van leersituatie versus autonomie in leersituatie*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre de docent bepaalt wat er in een onderwijssituatie gebeurt (sturend) en in hoeverre de leerlingen mogen bepalen wat er in een onderwijssituatie gebeurt (autonomie).

Voorbeelden hoe-dilemma, dimensie aansturen vs autonomie
- Laat ik de leerlingen meebeslissen over de moeilijkheidsgraad van de gymles of bepaal ik de kaders waarbinnen leerlingen mogen bewegen? (docent speciaal onderwijs)
- Controleer ik de antwoorden van de leerlingen op het geschiedeniswerkboek of laat ik de leerlingen zelf hun antwoorden controleren? (docent voortgezet onderwijs)

2 *Focus op het leerproces versus focus op het werkproces*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre de docent het leerproces centraal stelt en in hoeverre de docent het werkproces centraal stelt.

Voorbeelden hoe-dilemma, dimensie focus leerproces vs werkproces
- Leg ik de nadruk op een efficiënte en effectieve uitvoering van de werkzaamheden of leg ik de nadruk op leermomenten die zich tijdens het werkproces voordoen? (docent beroepsonderwijs)
- Besteed ik mijn aandacht aan het uitleggen van een leeropdracht voor meerdere leerlingen of besteed ik mijn aandacht aan een werkafspraak met een leerling en de opdrachtgever die is gekomen voor die afspraak? (docent beroepsonderwijs)

3 *Corrigeren van de groep versus corrigeren van het individu*
Deze dimensie heeft betrekking op het aanspreken van de hele groep op ongewenst gedrag of het aanspreken van specifieke leerlingen op ongewenst gedrag.

Voorbeelden hoe-dilemma, dimensie corrigeren groep vs individu
- Spreek ik individuele leerlingen aan op het niet opletten bij een instructie of richt ik mijn reprimande tot de hele groep? (docent basisonderwijs)
- Negeer ik het storende gedrag van een individuele leerling zodat ik mijn aandacht kan richten op de groep of spreek ik de leerling aan op zijn storende gedrag? (docent voortgezet onderwijs)

4 *Docentgestuurd leerproces versus leerlinggestuurd leerproces*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre de docent intervenieert in het leerproces van de leerling en in hoeverre de docent ruimte geeft aan eigen initiatief en zelfontdekkend leren van leerlingen.

Voorbeelden hoe-dilemma, dimensie docentgestuurd versus leerlinggestuurd
- In hoeverre loods ik de leerlingen door een ingewikkeld natuurkundeprobleem en in hoeverre laat ik leerlingen het probleem zelf of in groepjes oplossen? (leraar speciaal onderwijs)
- In hoeverre bedien ik een leerling die om een antwoord vraagt direct door het antwoord te geven of stimuleer ik de leerling zelf initiatief te nemen om het antwoord te vinden? (leraar middelbaar beroepsonderwijs)

5 *Vaste volgorde in een leersituatie versus organisch verloop in een leersituatie*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre docenten vasthouden aan een vooropgezet plan in een leersituatie en in hoeverre docenten een leersituatie op organische wijze tot stand laten komen.

Voorbeelden hoe-dilemma, dimensie vaste volgorde vs organisch verloop
- In hoeverre stuur ik een leerling tijdens een opdracht aan zoals gepland of laat ik de leerling meer zijn eigen gang gaan waardoor ik van mijn plan afwijk? (docent speciaal onderwijs)
- Parkeer ik tijdens een instructiemoment een vraag van een leerling zodat ik de inhoud eerst kan afronden of laat ik de leerling er tussendoor komen? (docent middelbaar beroepsonderwijs)

6 *Collectieve aandacht versus gedifferentieerde verdeling van aandacht*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre de docent tijdens de instructie aandacht geeft aan de hele groep leerlingen en in hoeverre de docent aandacht geeft aan individuele leerlingen.

Voorbeelden hoe-dilemma, dimensie collectieve vs gedifferentieerde aandacht
- Verdeel ik mijn aandacht over de hele groep tijdens de begeleiding van een aardrijkskundeopdracht of geef ik bepaalde leerlingen meer aandacht? (docent basisonderwijs)
- Geef ik mijn aandacht aan de groep als geheel of alleen aan die leerlingen die zich inhoudelijk hebben voorbereid? (docent voortgezet onderwijs)

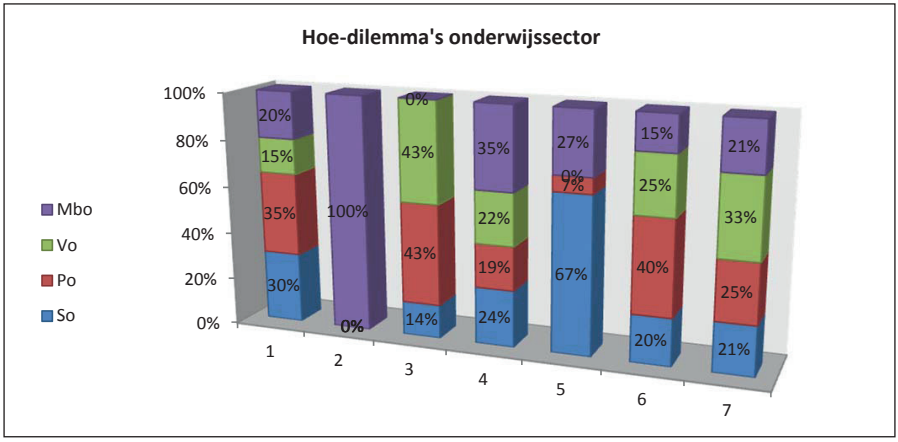
7 *Strikt hanteren van de regels versus laten vieren van de teugels*
Bovenstaande dimensie heeft betrekking op de vraag in hoeverre docenten altijd consequent moeten zijn in het hanteren van de regels en in hoeverre docenten leerlingen de ruimte gunnen om buiten de regels om te (leren) opereren.

Voorbeelden hoe-dilemma, dimensie strikt vs vrijer hanteren van regels
- Hanteer je strikt de regels wanneer de les wordt verstoord door een mobiel van een leerling die afgaat of ben ik losser en neem ik het excuus van de leerling voor het onbedoeld overgaan van de telefoon in overweging? (docent voortgezet onderwijs)
- Ga ik uitgebreid in op een leerling die tijden de les ongevraagd naar het toilet gaat of doe ik het af met een enkele opmerking? (docent basisonderwijs)

Verdeling van de onderwijssectoren over de dimensies

Een overzicht van de verdeling van de vier onderwijssectoren over de dimensies behorende bij het type hoe-dilemma's is te vinden in figuur 4.2. Het totaal aantal coderingen van bumpy moments dat toegewezen is aan dit type dilemma is 144.

Figuur 4.2 Verdeling van hoe-dilemma's over de onderwijssectoren



Overeenkomsten en verschillen tussen onderwijssectoren; hoe-dilemma's

De dimensies 'Aansturen versus autonomie', 'Docentgestuurd versus leerling-gestuurd', 'Collectief versus gedifferentieerd' en 'Strikt versus laten vieren' hebben een vrij generiek karakter. Daarbij valt op dat de dimensie 'Docentgestuurd versus leerlinggestuurd' in alle onderwijssectoren en door de verschillende typen dilemma's heen het meest prominent is vertegenwoordigd. Dat duidt erop dat docenten ongeacht de context waarin ze werken de meeste bumpy moments ervaren rond afwegingen over de mate van sturing van het leerproces van leerlingen.

De dimensie die betrekking heeft op het groepsgewijs of individueel corrigeren van gedrag van leerlingen is vooral sterk vertegenwoordigd in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Dat zou te maken kunnen hebben met de vele frontale lessituaties die voorkomen in deze contexten. Een frontale lessituatie vereist dat alle leerlingen hun aandacht richten op de docent. Daarom moet een docent vaker de groep als geheel toespreken of zich richten tot specifieke leerlingen die in dit verband storend gedrag vertonen.

De dimensie ‘Focus op het leerproces versus focus op het werkproces’ is typerend voor het middelbaar beroepsonderwijs. In deze context kan het voorkomen dat leerlingen daadwerkelijk voor een externe opdrachtgever aan het werk zijn: het werk moet dan binnen een bepaalde tijd en met een bepaalde kwaliteit worden afgeleverd. Tegelijkertijd is het natuurlijk ook de bedoeling dat leerlingen van het werkproces leren, waarbij de focus dus naar het leerproces verschuift. Het op elkaar afstemmen van beide processen, die soms sterk zijn verweven, brengt met zich mee dat docenten verschillende belangen moeten afwegen.

De dimensie ‘Interruptie versus continuering’ komt vooral voor in het speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat bij leerlingen in het speciaal onderwijs een speciale vorm van zorg vereist is die niet altijd kan wachten tot een moment dat het de docent beter uitkomt. Een situatie waarin een jongen die een woede-uitbarsting heeft een mogelijk gevaar kan vormen voor andere leerlingen vraagt om direct ingrijpen. Soms zal een docent de lopende activiteiten met andere leerlingen dan moeten onderbreken. Kenmerkend voor de bumpy moments uit het middelbaar beroepsonderwijs die onder deze dimensie vallen, is de complexiteit van de leer-werksituatie. Een voorval tijdens het werkproces kan het onderbreken van het leerproces tot gevolg hebben en andersom. Wanneer een opdrachtgever binnenkomt op de leer-werkplek vraagt dit onmiddellijke aandacht. Tegelijkertijd kan in de onderwijssetting het werkproces wel even worden stilgelegd om een leermoment optimaal te benutten.

4.4.3 Wat-dilemma's

Bij wat-dilemma's gaat het erom welke leerinhouden (kennis, vaardigheden en attituden) leerlingen zich eigen zouden moeten maken.

Dimensies

1 *Focus op het curriculum versus focus op capaciteiten van de leerling*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre docenten het accent leggen op de leerinhouden en leerstrategieën conform het formele curriculum en in hoeverre docenten aansluiting zoeken bij de vermogens van de leerlingen.

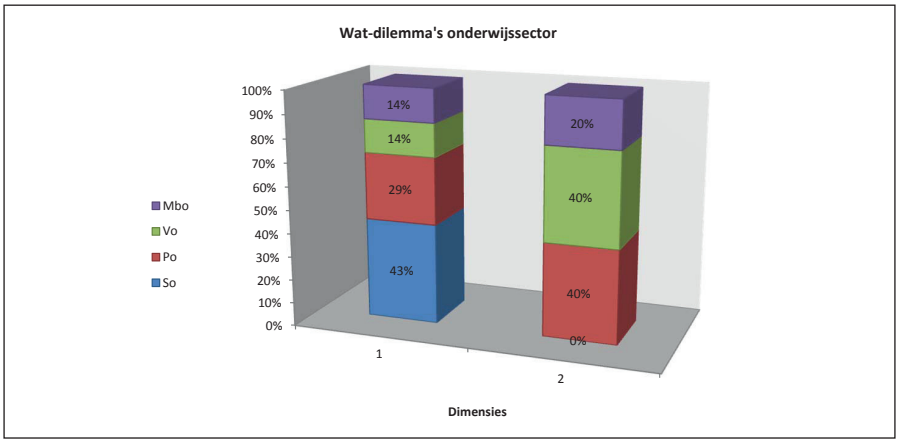
Voorbeelden wat-dilemma's, dimensie curriculum vs capaciteiten leerlingen
- Neem ik genoegen met een eigen rekenstrategie die een leerling hanteert of leg ik de nadruk op de rekenstrategie die in de methode voorgeschreven staat? (docent middelbaar beroepsonderwijs)
- Stel ik aan elke leerling dezelfde eisen wat betreft de hoeveelheid werk die op een dagdeel moet worden verricht of pas ik de eisen aan de capaciteiten van de specifieke leerling aan? (docent voortgezet onderwijs)

2 *Onderste uit de kan halen versus genoegen nemen met minder*
Bij deze dimensie gaat het erom in hoeverre een docent een leerling tot maximale prestaties wil brengen en in hoeverre de docent genoegen neemt met wat de leerling zelf laat zien.

Voorbeelden wat-dilemma's, dimensie onderste uit kan vs genoegen nemen
- Neem ik genoegen met een een alternatief antwoord van een leerling of ga ik inhoudelijk verder op het antwoord in door nog een suggestie voor verbetering of optimalisatie van het antwoord te geven? (docent voortgezet onderwijs)
- In hoeverre ben ik tevreden over een tekening die een leerling laat zien en in hoeverre stel ik hogere eisen aan het werk? (leraar basisonderwijs)

Verdeling van de onderwijssectoren over de dimensies
Een overzicht van de verdeling van de vier onderwijssectoren over de dimensies behorende bij het type wat-dilemma's is te vinden in figuur 4.3. Het totaal aantal bumpy moments dat toegewezen is aan dit type dilemma is 12.

Figuur 4.3 Verdeling van wat-dilemma's over de onderwijssectoren



Verschillen tussen onderwijssectoren: wat-dilemma's

Een generieke dimensie bij dit type dilemma is in hoeverre de focus ligt op het standaardcurriculum en in hoeverre hiervan kan worden afgeweken om aan te sluiten bij de vermogens van een leerling. Afwegingen over wat formeel vastligt en wat redelijkerwijs binnen het bereik van leerlingen ligt, komen in alle vier de onderwijssectoren voor. De dimensie *'Alles uit de leerlingen halen versus genoegen nemen met wat de leerling zelf laat zien'* lijkt ook een vrij generiek karakter te hebben. Alleen in het speciaal onderwijs is deze dimensie op basis van het totaal aantal bumpy moments niet gescoord. Het beperkte aantal bumpy moments dat toegewezen is aan dit dilemma-type biedt onvoldoende houvast voor een verklaring van deze uitkomst.

Conclusies en discussie

5

Op basis van de resultaten kan worden geconcludeerd dat wanneer docenten wordt gevraagd naar interactiemomenten in hun dagelijkse onderwijspraktijk waarin ze, volgens eigen inzicht, legitiem hebben gehandeld en waarin zij achteraf een legitiem handelingsalternatief kunnen aanwijzen, ze vooral bumpy moments naar voren brengen die raken aan: 1) hun professionele rolopvatting en de wijze waarop ze zich tot hun leerlingen verhouden (wie-dilemma's), 2) de wijze waarop ze onderwijssituaties organiseren en leerlingen begeleiden in hun leerproces en de wijze waarop ze het gedrag van hun leerlingen aansturen (hoe-dilemma's), en 3) welke leerinhouden leerlingen zich eigen zouden moeten maken (wat-dilemma's).

Uit de resultaten blijkt dat de meeste bumpy moments die docenten ervaren in hun dagelijkse onderwijspraktijk kunnen worden gekarakteriseerd als een hoe-dilemma. De resultaten laten zien dat er bij het type hoe-dilemma meer dimensies te onderscheiden zijn dan bij het type wie- en wat-dilemma. Bij het type hoe-dilemma is ook het absolute aantal coderingen van bumpy moments dat aan dit type dilemma kan worden toegewezen het hoogst (144 van de 197). Daarbij is het nog waard te vermelden dat van alle dimensies de meeste coderingen van bumpy moments aan de dimensie 'Docentgestuurd leerproces versus leerlinggestuurd leerproces' zijn toegekend (in totaal 54 van de 197). Dat duidt erop dat een van de centrale vragen die docenten zichzelf in hun onderwijspraktijk stellen betrekking heeft op de mate van sturing van het leerproces van leerlingen.

Het inzoomen op dimensieniveau (bijvoorbeeld de dimensie 'Klassieke docent-rol versus beroepsrol' of 'Speciale zorg versus zelfverantwoordelijkheid' van het wie-dilemma) maakt verschillen tussen de vier onderwijssectoren zichtbaar. Deze verschillen zijn grotendeels te verklaren vanuit de specifieke kenmerken van de context van bepaalde onderwijssectoren, zoals het type leerlingen dat

in de onderwijssector aanwezig is of de specifieke kwalificatieopdracht waar de onderwijssector zich voor gesteld ziet. Tegelijkertijd moeten deze verschillen met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd omdat het totaal aantal coderingen van bumpy moments (197) in verhouding tot het totaal aantal dimensies (12) vrij beperkt is.

5.1 De prominente rol van hoe-dilemma's

Een opvallend resultaat is de prominente rol die hoe-dilemma's spelen in de dagelijkse onderwijspraktijk van docenten in alle vier de sectoren. Mogelijk is dit te verklaren doordat docenten de inhoudelijke aspecten (wat-dilemma's) en de professionele en relationele aspecten (wie-dilemma's) van hun onderwijs tot op zekere hoogte als een gegeven beschouwen. De resultaten geven de indruk dat de professionele ruimte die docenten ervaren bij het organiseren van hun onderwijs, bij het begeleiden van leerlingen in hun leerproces en bij het hanteren van (gedrags)regels – stuk voor stuk dimensies van het type hoe-dilemma – groter is dan bij het type wie- en wat-dilemma. Het lijkt aannemelijk dat docenten die kaders als minder vastgesteld ervaren meer ruimte zien om verschillende handelingsalternatieven af te wegen. Deze verklaring wordt ondersteund door het feit dat kaders voor onderwijscurricula in Nederland vooral gericht zijn op het halen van inhoudelijke doelen en minder voorschrijven hoe die doelen moeten worden gehaald (vergelijk Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb, 2010).

5.2 Beknopte reflectie op de Berlak & Berlak-dilemma's

In deze paragraaf volgt een beknopte bespreking van de resultaten van dit onderzoek in het licht van een van de meest uitgebreide beschrijvingen van dilemma's in het onderwijs zoals beschreven door Berlak en Berlak (1981). Berlak en Berlak beschrijven 'sets' van dilemma's die zijn gebaseerd op uitgebreide observaties en interviews met docenten en leidinggevenden in meer dan honderd onderwijssituaties. Elke set bestaat uit een aantal kenmerkende dilemma's. De eerste set is de *controleset*, met als kenmerkend dilemma: 'Sturing door de docent versus sturing door de leerling.' De tweede set is de *curriculumset*, die als kenmerkend dilemma heeft: 'Leren als een holistisch proces versus leren als een

moleculair proces.' De laatste set, de *maatschappelijke set*, heeft als kenmerkend dilemma: 'Gelijke toewijzing van middelen versus gedifferentieerde toewijzing van middelen.'

Vooral de controleset en de curriculumset die Berlak en Berlak hanteren, hebben raakvlakken met de dimensies die in deze studie zijn onderkend. Veel bumpy moments raken, in overeenstemming met de controleset, aan de mate waarin de docent onderwijssituaties controleert en de hoeveelheid ruimte die er is voor leerlingen om zelf initiatief te tonen (bijvoorbeeld 'Aansturen van leersituatie versus autonomie in leersituatie' en 'Vaste volgorde versus organisch verloop'). Bij de curriculumset ligt het accent op welk type kennis waardevol is en hoe leerlingen zich deze kennis eigen zouden moeten maken. Deze thematiek raakt aan de dimensies 'Docentgestuurd leerproces versus leerlinggestuurd leerproces' en 'Focus op curriculum versus focus op de capaciteiten van de leerlingen', die in deze studie zijn onderkend. De maatschappelijke set heeft betrekking op dilemma's die algemener en abstracter van aard zijn dan de dimensies die in deze studie zijn onderkend. Zo hanteren Berlak en Berlak het dilemma 'Gelijke verdeling van middelen versus gedifferentieerde verdeling van middelen'. In deze studie wordt dit algemenere, abstractere verdelingsvraagstuk pragmatischer gehanteerd, bijvoorbeeld bij de dimensie 'Collectieve versus individuele aandacht'. Daarbij gaat het om de manier waarop de aandacht van docenten zou moeten worden verdeeld over de groep. De hoofdindeling van 'wie-, hoe- en wat dilemma's' die in deze studie zijn onderkend, met de daarbij behorende dimensies, hebben duidelijk raakvlakken met de Berlak & Berlak-dilemma's maar hebben wel een ander accent. De dimensies die in deze studie naar voren zijn gekomen, lijken meer praktijknabij dan de Berlak & Berlak-dilemma's. Dit kan komen doordat deze studie expliciet het *insiders*-perspectief van docenten op hun eigen onderwijspraktijk als uitgangspunt heeft genomen, in plaats van het *spectators*-perspectief van de onderzoekende buitenstaander.

In ieder geval komt in beide studies scherp naar voren dat het verzorgen van onderwijs een complexe aangelegenheid is. Onderwijs kent weinig standaardsituaties die met standaardoplossingen kunnen worden afgehandeld. De dagelijkse onderwijspraktijk vraagt van docenten dat ze continu en op een zorgvuldige manier afwegingen maken ten aanzien van datgene wat zij in bepaalde situaties en op bepaalde momenten in het belang van hun leerlingen achten.

Literatuur

Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London: Methuen.

Biesta, G.J.J. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge.

Bruijn, E. de & Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie: Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Carlgren, I. & Lindblad, S. (1991). On teachers' practical reasoning and professional knowledge: considering conception of context in teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education, 7(5/6)*, 507-516.

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (2009). Policy, professionalism and practice: Understanding and enhancing teachers' work. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward* (pp. 3-16). New York: Routledge.

Graig, C.J. (1998). The influence of context on one teacher's interpretive knowledge of team teaching. *Teaching and Teacher Education, 14(4)*, 371-383.

Groundwater-Smith, S., Ewing, R. & Le Cornu, R. (2011). *Teaching: Challenges and dilemma's.* Melbourne: Canage Learning.

Hansen, D.T. (2002). The moral environment in an inner-city boys' high school. *Teaching and Teacher Education, 18(2),* 183-204.

Kan, C.A. van, Ponte, P. & Verloop, N. (2010). How to conduct research on the inherent moral significance of teaching: A phenomenological elaboration of the standard repertory grid application. *Teaching and Teacher Education, 26(8),* 1553-1562.

Kennedy, M.M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher, 39(8)*, 591-598.

Lyons, N. (1990). Dilemma's of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review, 60(2)*, 159-180.

Ponte, P. (2009). *Behaviour and research in Educational Praxis: An Orientation, inaugural speech.* Utrecht: Vormers.

Romano, M.E. (2006). "Bumpy Moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teachers and Teacher Education, 22(8)*, 973-985.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas; An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research, 72(2)*, 131-175.

Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo) is het landelijk expertise-centrum van en voor de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Doelstelling van ecbo is het ontsluiten, ontwikkelen en verspreiden van wetenschappelijke en praktijkgerichte kennis die relevant is voor de sector en de samenleving.

www.ecbo.nl

's-Hertogenbosch | Postbus 1585 | 5200 BP 's-Hertogenbosch | T 073 687 25 00
Utrecht | Postbus 19194 | 3501 DD Utrecht | T 030 296 04 75