



# BUMPY MOMENTS:

een handreiking  
voor het  
verkennen,  
verwoorden en  
bespreken van  
pedagogische  
waarden

verkennen, verwoorden en  
ke van  
agi the waarden

CARLOS VAN KAN



Deze handreiking is geschreven in opdracht van de **Opleidingschool FC-NHL**. Dit is een partnerschap van het Friesland College en NHL Stenden Hogeschool voor het samen opleiden van docenten binnen de context van mbo en volwasseneneducatie.

Tekst Carlos van Kan  
Redactie Margriet van der Werff  
Illustraties | Opmaak Sanne van der Hulst

2020 | Opleidingschool FC-NHL | Leeuwarden



# Vooraf

Elke docent kent het verschijnsel: in onderwijssituaties maak je voortdurende keuzes. Veel daarvan doe je ter plekke: ga ik hier wel of niet op in, kap ik dit af of laat ik het gaan, leg ik nu iets uit of stel ik een vraag, enzovoort. De beslissingen die je op dat moment vaak onbewust neemt, zeggen iets over wat jij als docent belangrijk vindt voor de lerenden met wie je te maken hebt.

Dit boekje gaat over hoe je zulke 'bumpy moments' kunt benutten om zicht te krijgen op je eigen onderwijspedagogische drijfveren. Het is een handreiking voor docenten, al dan niet in opleiding, en voor hun coaches. Bijzonder aan de bumpy-moments-werkwijze is dat het nu eens niet gaat over wat wel of niet goed is in wat je doet, en ook niet over wat wel of niet effectief is. De werkwijze gaat over wat je ten diepste wilt bereiken met -in dit geval- je mbo-studenten, over je pedagogische waarden.

Carlos van Kan deed jarenlang onderzoek naar de onderwijspedagogische drijfveren van docenten in verschillende onderwijssituaties: primair onderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Daarover zijn diverse publicaties beschikbaar. Maar deze handreiking dient een ander doel. Hoe kun je de bumpy-moments-werkwijze in de praktijk inzetten? Binnen de Opleidingsschool FC-NHL, een partnerschap voor samen opleiden van leraren tussen NHL Stenden Hogeschool en het Friesland College, hebben we daar ervaring mee opgedaan. In een reeks train-de-trainer-sessies leerden coaches van studenten van de lerarenopleidingen hoe ze met een student samen bumpy moments konden selecteren uit diens onderwijspraktijk en hoe ze daarover gesprekken konden voeren met de student over de pedagogische dimensie van het onderwijs. Je moet je er echt in verdiepen en je hebt er hulp bij nodig. Maar we vonden het zo verrijkend, dat we de ervaring breder wilden delen.

Hoe je deze werkwijze zou kunnen leren in een gemeenschappelijk proces, heeft Carlos van Kan in dit boekje beschreven. Je kunt het lezen als een eerste kennismaking en je kunt het gebruiken als handreiking bij het oefenen van bumpy-moments-interviews. In de eerste twee delen worden achtergrond en aanpak behandeld. In het derde deel wordt een voorstel gedaan voor de opbouw van trainingssessies.

We hopen dat de bumpy-moments-werkwijze docenten en coaches kan helpen het gesprek over pedagogische waarden de diepte te geven die het verdient.

Margriet van der Werff



Omwille van de leesbaarheid: waar in dit boekje gesproken wordt over *docenten*, wordt altijd ook bedoeld *docenten in opleiding*. Overal waar *hij* of *hem* staat, kan ook gelezen worden *zij* of *haar*.

# Over

## **Over de auteur**

Carlos van Kan is Lector pedagogiek bij Hogeschool Rotterdam. Zijn onderzoeks- en ontwikkelprojecten richten zich op het versterken van de pedagogische professionaliteit van leraren (in opleiding) met daarbij een bijzondere belangstelling voor het mbo. Carlos is tevens werkzaam als senior onderzoeker op het gebied van versterken van de pedagogische dimensie van het onderwijs bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij is als bestuurslid aan de Vereniging voor Onderwijs Research verbonden. Hij promoveerde in 2013 aan de Universiteit van Leiden op onderzoek naar pedagogische denkbeelden van leraren.

## **Over de editor**

Margriet van der Werff is docent bij het Friesland College en sinds 2009 een van de projectleiders van de Opleidingsschool FC-NHL, een partnerschap voor samen opleiden van NHL Stenden Hogeschool en het Friesland College. Net als andere medewerkers van deze Opleidingsschool houdt zij zich op drie niveaus bezig met samen opleiden: praktijk, ontwikkeling, en beleid. De bumpy-moments-werkwijze zet zij met name in bij lio's.

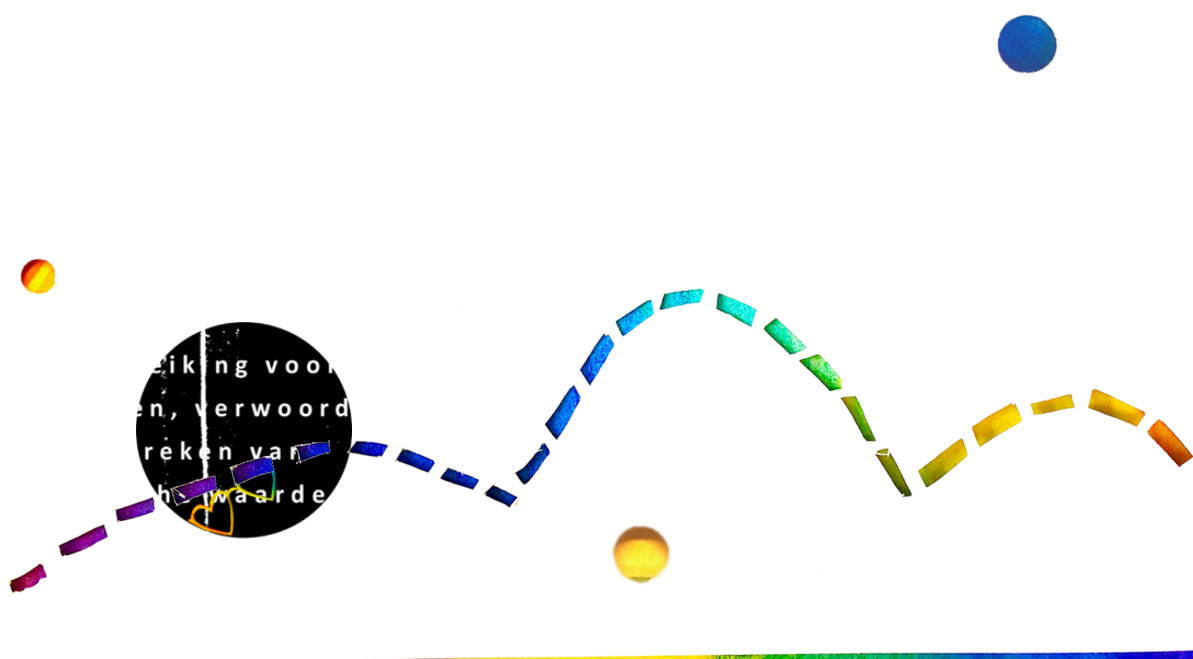
## **Over de illustrator**

Sanne van der Hulst is docent bij het Friesland College en een van de trekkers van het Excellentieprogramma. Sinds 2011 is zij betrokken bij de Opleidingsschool FC-NHL. Ze heeft een beeldende achtergrond en onderzoekt hoe beelden het onderwijs kunnen versterken of het laagdrempeliger kunnen maken.



# In dit boekje

<b>Bumpy moments: een kennismaking</b>	pagina 6
<b>Deel 1: Achtergrond</b>	pagina 10
<b>Deel 2: De bumpy-moments-werkwijze</b>	pagina 17
<b>Deel 3: Leren en oefenen</b>	pagina 37
<b>Deel 4: Verdieping en verbreding</b>	pagina 53
<b>Bijlage 1: Mogelijke waarom-vragen</b>	pagina 60
<b>Bijlage 2: Transcriptie Ellis</b>	pagina 61
<b>Bijlage 3: Typologie van pedagogische perspectieven</b>	pagina 63



# Bumpy Moments

## een kennismaking



### *Legitieme handelingsalternatieven*

Als docent herken je vast wel de volgende situatie.

*Een student vraagt om hulp bij een opdracht. Je twijfelt: wat zal ik doen? Aan de ene kant denk je dat het goed zou zijn om deze student even aan de hand mee te nemen en alles stap voor stap nog eens uit te leggen. Aan de andere kant zou het ook wel eens goed voor de student kunnen zijn om op zichzelf teruggeworpen te worden en het even zelf uit te zoeken. Je denkt er heel kort over na en dan beslis je: deze keer doe ik dít.*

De dagelijkse onderwijspraktijk zit vol met afwegingen waarin er geen eenduidig goed of fout is. Afhankelijk van de student en de context zouden beide kanten van de afweging verdedigbaar kunnen zijn. Dit soort momenten worden **bumpy moments** genoemd.

Een **bumpy moment** betreft een docent-student interactie, die door de docent (in retrospectief) als legitiem bestempeld wordt, en waarbij de docent ook een legitiem handelingsalternatief kan bedenken (Van Kan, Ponte & Verloop, 2010).



### *Reflection on action: de pedagogische vraag*

De 'onmiddellijkheid' van het onderwijs vraagt van docenten dat ze in concrete onderwijssituaties direct handelen. Als docent neem je voortdurend snelle beslissingen, waarbij je je baseert op je kennis, intuïtie en praktische wijsheid. Bij de bumpy-moments-werkwijze neem je zulke dagelijkse docent-student-interacties achteraf onder de loep en je verbindt ze aan onderzoekende vragen (*reflection on action*). Het gaat er daarbij niet om te meten wat het daadwerkelijke effect was, het gaat er evenmin om te achterhalen wat je precies dacht op het moment van handelen, het gaat erom dat je achteraf betekenis toekent aan de interacties. Bij de bumpy-moments-werkwijze krijgen deze onderzoekende vragen een pedagogische lading.

Een **pedagogische lading** betekent dat de docent-student interacties gekoppeld worden aan de vraag: 'Wat vind ik op dit moment voor deze student in deze situatie het meest in zijn of haar belang, en waarom vind ik dat?' Door deze vraag krijgen doorgaans organisatorische, onderwijskundige en didactische afwegingen een pedagogische betekenis. De vraag of een student zijn telefoon moet inleveren als deze afgaat in een onderwijssituatie, gaat dan niet zozeer om het wel of niet toepassen van regels, maar veeleer om de vraag op welke wijze het belang van studenten gediend wordt wanneer de telefoon al dan niet in beslag genomen wordt.

Bij een pedagogische vraag gaat het om de wenselijkheid van je handelen in het licht van wat je als docent bij je studenten teweeg wilt brengen. Vanuit een pedagogische perspectief is het handelen in onderwijssituaties er altijd op gericht hoe je van de bestaande situatie naar een meer wenselijke situatie kunt komen. Hoe die wenselijke situatie er uitziet, is geen vaststaand gegeven en blijft altijd onderwerp van gesprek.

### *Pedagogische waarden en idealen van de docent*

De vraag wat het belang van studenten dient en waarom dat zo is, zal door verschillende docenten verschillend beantwoord worden. Het maakt dus uit of de ene of de andere docent met studenten interacteert. De ene docent ziet studenten als kwetsbare adolescenten die hun weg proberen te vinden in het leven, en de andere docent ziet ze als ambitieuze professionals die veranderingen teweeg gaan brengen in de beroepspraktijk. De ene docent vindt het wenselijker studenten in een schoolse situatie op te leiden, terwijl een andere docent vooral het belang van leerervaringen van studenten in leerbedrijven onderstreept. Het doet er voor studenten dus toe van welke docent ze onderwijs krijgen. De vraag naar wat het belang van studenten dient, wordt gekleurd door de persoonlijke pedagogische waarden en idealen van de docent. Tegelijkertijd moeten docenten zich ook verhouden tot de pedagogische waarden en idealen van de collega's in het opleidingsteam, de formele pedagogische kaders van de mbo-instelling, en bredere maatschappelijke verwachtingen van het onderwijs.

#### **Pedagogische waarden en idealen zijn van belang om**

- achteraf docent-student interacties te *evalueren*,
- in het moment zelf docent-student interacties te *beoordelen* op hun wenselijkheid,
- en toekomstige docent-student interacties *richting te geven*.




### *Pedagogische waarden en idealen van het team*

Het beroepsonderwijs wordt geconfronteerd met wisselende maatschappelijke opvattingen over wat de moeite van het onderwijzen waard is. De ene keer moet er in het curriculum meer aandacht zijn voor algemeen vormende vakken ten dienste van een brede vorming van studenten, de andere keer moet er juist meer nadruk liggen op beroepsinhoudelijke vakken en heeft vakmanschap de voorkeur. Het ene moment moet er meer aandacht zijn voor ondernemerschap en innovatie in het curriculum, op een volgend moment moet de burgerschapszin van de studenten versterkt worden. Om hierin verantwoorde keuzes te kunnen maken, moeten opleidingsteams zich ook een beeld vormen van wat zij zelf onder goed onderwijs verstaan. Wanneer opleidingsteams geen eigen '**pedagogische signatuur**' hebben, bestaat het risico dat ze met alle winden meewaaien en niet over een kompas beschikken dat richting geeft aan het antwoord op de vraag: 'Wat dient het belang van onze studenten en waarom vinden wij dat?'


### *Kenmerken bumpy-moments-werkwijze*

De bumpy-moments-werkwijze heeft tot doel coaches en lerarenopleiders een werkwijze in handen te geven die hen in staat stelt docenten, al dan niet in opleiding, te helpen bij het onderzoeken, expliciteren en bespreekbaar te maken van hun pedagogische waarden en idealen.

Hiervoor is het noodzakelijk dat docenten vanuit pedagogisch gestuurde waarom-vragen een waarde leren toekennen aan hun interacties met leerlingen. Het gaat bij het reflecteren op bumpy moments niet om het oplossen van problemen, maar om de vraag hoe je je met een pedagogische bril op verhoudt tot de verschillende kanten van een afweging in een concrete onderwijssituatie.



*Een student heeft je gevraagd op welke politieke partij je gestemd hebt en je hebt verteld dat je om jouw moverende redenen op GroenLinks hebt gestemd. Je hebt dat gedaan omdat je het belangrijk vindt dat studenten je niet alleen als een 'docent' zien maar ook de persoon achter de docent. Achteraf denk je ook dat het goed had kunnen zijn jouw politieke overtuigingen voor jezelf te houden omdat je studenten niet wilt sturen bij het vormen van hun eigen politieke overtuigingen...*



Het gaat dus uitdrukkelijk niet om goed en fout in het handelen van docenten, het gaat ook niet om effectief versus niet-effectief, maar om **legitieme handelingsalternatieven**: verschillende keuzes zijn verdedigbaar vanuit verschillende pedagogische motieven. De praktijk leert dat docenten niet gewend zijn om vanuit legitieme handelingsalternatieven te denken, maar juist vanuit handelingsverlegenheid of leerpunten waar ze nog aan moeten werken. Het leren kijken naar het eigen handelen door docenten in termen van verdedigbare handelingsmogelijkheden vraagt van coaches en lerarenopleiders de nodige ondersteuning.

### *Toegevoegde waarde bumpy-moments-methodiek*

Deze manier van reflecteren op dagelijkse interacties met studenten komt niet in de plaats van reflectie op orde-aspecten, didactische interventies of onderwijskundige keuzes, maar vormt een pedagogische aanvulling op het bestaande repertoire. De laatste jaren is er sprake van dominantie van de onderwijskunde, waarin vooral de vraag 'wat werkt' leidend is. Het gesprek over goed onderwijs is daarbij goeddeels uit de lerarenopleiding verdwenen, en daarmee raakten normatieve vragen over waar het onderwijs goed voor is op de achtergrond. Ook binnen onderwijsinstellingen verliezen deze gesprekken terrein, mede door de toenemende werkdruk.

Een gesprek over goed onderwijs komt bovendien niet vanzelfsprekend op gang. Voor het onderzoeken, expliciteren en bespreekbaar maken van hun pedagogische waarden en idealen, moeten docenten toegerust worden. Coaches en lerarenopleiders kunnen met behulp van de bumpy-moments-werkwijze in deze toerusting voorzien, mits ze zich vertrouwd hebben



gemaakt met de uitgangspunten en theoretische fundering ervan, en ze er bovendien praktische ervaringen mee hebben opgedaan, bij voorkeur samen met anderen.

**Het goede nieuws voor coaches, lerarenopleiders en docenten is, dat de bumpy-moments-werkwijze inspirerend is. Als docent word je bevraagd op je pedagogische drijfveren aan de hand van je eigen alledaagse interacties met studenten. Wat is er mooier dan te vragen naar en te vertellen over wat de moeite van het onderwijzen waard is?**

Het veranderen van je eigen gedrag is niet het doel van het gesprek over bumpy moments. Maar wanneer je je bewust wordt van welke drijfveren bij jou het sterkste aanwezig zijn, besef je tegelijk dat je daarnaast ook andere drijfveren hebt. Dat kan je helpen bij je afwegingen: op sommige momenten besluit je daardoor misschien een ander pad in te slaan. Je verbreedt daardoor als het ware je repertoire. Ook in die zin is de bumpy-moments-werkwijze een waardevolle toevoeging. Daarbij helpt het wanneer je je verdiept in de verschillende pedagogische drijfveren die we kunnen onderscheiden.





Deel 1

# Achtergrond

## *Regels en pedagogische vraagstukken*

Binnen docententeams worden pedagogische vraagstukken dikwijls gereduceerd tot regels over petje op - petje af, mobieltje aan - mobieltje uit. De behoefte aan regels, gericht op het aan banden leggen van ongewenst studentgedrag, gaat vaak gepaard met discussies in opleidingsteams over hoe die regels dan gehandhaafd dienen te worden en waarom er altijd weer collega's zijn die van deze regels afwijken. Hoewel het opstellen en handhaven van regels belangrijk kan zijn voor het omgaan met ongewenst gedrag van studenten, omvatten regels op zichzelf niet waar het bij pedagogische vraagstukken om draait.

Een belangrijk verschil tussen regels en pedagogische vraagstukken is dat regels een middel zijn om een doel te bereiken en dat pedagogische vraagstukken juist draaien om de doelen zelf. Wanneer een opleidingsteam afsprekt dat de studenten bij binnenkomst door de docent begroet worden, dan ligt daar een doel achter, bijvoorbeeld dat alle studenten zich gezien voelen in de school. Bij pedagogische vraagstukken gaat het primair om het bespreken van wat waarom het belang van de studenten dient: 'Welk studentbeeld doet waarom recht aan de studenten?' of 'Welke inhouden moeten waarom in het curriculum?'

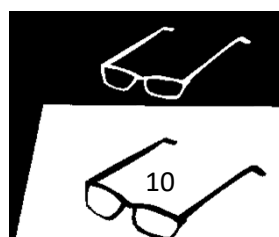
Er is nog een verschil. Door regels verdwijnt het specifieke van een onderwijssituatie en kun je eenduidige goed-fout-oordelen vellen. Mobiele telefoon gaat af? Inleveren. Boeken niet bij je? Geen toegang tot de les. Enzovoort. Bij pedagogische vraagstukken gaat het juist om het waarderen van de specifieke onderwijscontext. Als docent vraag je je af: 'Wat is op dit moment, in deze situatie, voor deze student het meest in zijn of haar belang?' Deze vraag is nog niet zo gemakkelijk te beantwoorden, omdat je daarvoor over pedagogische waarden en idealen moet beschikken die richtinggevend zijn voor het handelen in alledaagse onderwijssituaties.

## *Pedagogische spanningsverhoudingen*

Hoe te handelen in dagelijkse onderwijssituaties is niet eenvoudig, maar meervoudig.

Dat wil zeggen dat het antwoord op de vraag 'Wat is op dit moment, in deze situatie, voor deze student het meest in zijn of haar belang?', afhangt van het doel dat je met de student voor ogen hebt.

Een belangrijk begrip binnen de pedagogiek dat verband houdt met de meervoudigheid van doelen in onderwijssituaties, betreft '**antinomie**'. Een antinomie is een spanningsverhouding tussen twee polen en die spanning mag niet verdwijnen, omdat beide polen van belang zijn in het onderwijzen van jongeren. Een voorbeeld van een antinomie is de balans tussen veiligheid en uitdaging.



*In het beroepsonderwijs gaat het bij die balans bijvoorbeeld om de vraag: mogen studenten bij de opleiding tot automonteur zelf ontdekken hoe een krik werkt of moeten ze eerst kijken hoe de docent de krik bedient? Die laatste optie is uiteraard het veiligst. Studenten worden beschermd tegen gevaren. Wanneer deze bescherming echter doorschiet, verdwijnt de uitdaging. En daarmee de gelegenheid voor jongeren om te leren.*



Nog zo'n dilemma is dat tussen **zinvol** en **betekenisvol** leren. Het eerste heeft betrekking op het perspectief van cultuuroverdracht. Te denken valt aan burgerschapsvorming, taal en rekenen. Bij betekenisvol leren daarentegen gaat het om leerervaringen die betekenisvol zijn voor jongeren omdat ze gericht zijn op werkelijke deelname aan de cultuur, zoals een stage-ervaring in het bedrijfsleven. Met betrekking tot het eerste voorbeeld zal bij de ene student in de ene situatie meer nadruk komen te liggen op veiligheid en zal in een andere situatie of bij een andere student de nadruk meer liggen op uitdaging. Als docent heb je dus verschillende handelingsmogelijkheden tot je beschikking. Het doel dat je wilt bereiken, bepaalt de wenselijkheid ervan en brengt je tot een keuze.

*Wanneer een student met een telefoon speelt in de klas, kan de docent de student sommeren de telefoon in te leveren. Voor het handhaven van regels valt iets te zeggen; studenten moeten leren dat het inspanning en concentratie vergt om een bepaalde vaardigheid onder de knie te krijgen. Maar misschien komt de docent tot een andere afweging. Hij kan het spelen met de telefoon door de vingers te zien, bijvoorbeeld omdat de student een moeilijke tijd achter de rug heeft en enige ontspanning tussendoor het welzijn ten goede komt.*



Vanuit een pedagogische bril gaat het in het onderwijs niet zozeer om regels die los van de context toegepast kunnen worden, maar om spanningsverhoudingen die binnen een specifieke context een pedagogisch beoordeling van docenten vragen.

### *Vorming van pedagogische waarden en idealen*

Voor het vellen van pedagogische oordelen zijn pedagogische waarden en idealen noodzakelijk. Ze geven richting aan het handelen en maken het daardoor mogelijk om pedagogisch doordacht te kunnen handelen.

Pedagogische waarden en idealen van docenten hebben een sterke persoonlijke component, maar dat betekent niet dat ze onveranderlijk zijn of dat afstemming met anderen niet zinvol is.

Sterker nog, in het onderwijs is altijd sprake van verschillende belanghebbenden die iets met of van het onderwijs willen. Bij het ontwikkelen van je pedagogische waarden en idealen moet je als mbo-docent dus ook altijd verhouden tot kaders en verwachtingen die door anderen zijn vastgesteld: de overheid, de besturen, de schoolleiding, belangengroepen, de wetenschap, het bedrijfsleven. Ook studenten en ouders hebben verwachtingen die in dit kader relevant zijn. Als docent moet je helder voor ogen hebben wat je met je onderwijs wilt bereiken, wat je de moeite waard vindt voor je studenten. Dan pas kun je verschillende interne en externe aanspraken op het onderwijs kritisch afwegen en in meer of mindere mate verenigen met je eigen ideeën over goed onderwijs en die van je collega's. Alleen wanneer je je bewust bent van je pedagogische waarden en idealen, kun je deze in verschillende contexten onderwerp van gesprek maken en ze op basis van voortschrijdend inzicht verder vormen.



### *Een typologie van pedagogische perspectieven*

Mbo-docenten legitimeren hun interacties met studenten vanuit verschillende pedagogische waarden en idealen. Onderzoek hiernaar heeft hierin zes perspectieven onderscheiden, dat wil zeggen zes typerende manieren waarop mbo-docenten formuleren wat volgens hen het belang van hun studenten dient en waarom dat zo is.

Deze pedagogische perspectieven zijn hieronder beschreven:

#### **1. Pragmatisch-realistisch perspectief**

*Legitimering: studenten zijn onervaren doeners die zich vooral laten motiveren door de beroepsgerichte vakken.*

Vanuit dit perspectief is het van belang dat studenten competenties verwerven die direct in de beroepspraktijk inzetbaar zijn. De leeromgeving waarin zij verkeren, wordt voornamelijk als een oefenplaats voor de beroepspraktijk gezien. Een docent fungeert als rolmodel en leeft de beroepspraktijk voor. Doel daarbij is studenten voor te bereiden op de bestaande beroepspraktijk.

*"Mijn studenten zijn echt doeners, echt praktijkmannen. Als je ze te lang achter een computer zet, worden ze strontvervelend."*



*"Je moet ze de praktische consequenties van hun handelen leren door ze heel praktisch met heel praktische voorbeelden steeds weer gelinkt naar die praktijk aan de gang te zetten en aan de gang te krijgen."*

#### **2. Kritisch-reflectief perspectief**

*Legitimering: je moet studenten zien als kritische en creatieve professionals. De ideale leeromgeving stelt een voorbeeld aan de bestaande praktijk.*

Uitgaande van dit perspectief is het zaak de studenten uit te dagen om op een onderzoeksmatige wijze te kijken naar hun eigen handelen en dat van anderen. Docenten

vervullen de rol van kritisch klankbord, met als doel de leervragen en ervaringen van studenten onderwerp van discussie te maken. Uiteindelijk zouden studenten in staat moeten zijn de huidige beroepspraktijk niet als vanzelfsprekend te accepteren, maar als voor verbetering vatbaar.



*"Wat er achter zit, is dat je ook invloed wilt uitoefenen op de praktijk door wat je aan de studenten mee wilt geven. Dat je wilt dat daar door middel van de studenten een verbeteringslag plaatsvindt."*

*"In de opleidingscontext vind ik het belangrijk om argumenten voor en tegen vaccinaties met de studenten kritisch tegen het licht te houden."*



### 3. Beroepsgroep perspectief

*Legitimering: studenten zijn representanten van de beroepsgroep als geheel. De opleiding fungeert als toegangspoort naar verschillende professionele werkvelden.*

In lijn met deze visie zouden de bekwaamheden van studenten moeten aansluiten bij ontwikkelingen die relevant zijn voor de gehele beroepssector of die deze zelfs overstijgen. Docenten zien het als hun opdracht studenten te begeleiden bij de verdere ontwikkeling van hun ontluikende beroepsidentiteit. In het onderwijs gaat het erom hen in de gelegenheid te stellen 'in te groeien' in het beroepscollectief.

*"Ik vind het belangrijk dat studenten verschillende stage-ervaringen opdoen zodat ze een breed perspectief op het beroepenveld ontwikkelen."*

*"Wij leveren natuurlijk niet alleen aan de lokale groenteboer of het tuincentrum, maar onze producten gaan de hele wereld over. Of je nu boomtelers hebt of akkerbouwers, het is belangrijk dat studenten een beetje weten hoe de wereld werkt."*



### 4. Persoonlijk ontwikkelingsperspectief

*Legitimering: studenten zijn jonge adolescenten die hun plaats in de wereld zoeken. De leeromgeving moet een sociale en veilige oefenplaats zijn, afgebakend van de buitenwereld en gericht op zelfontplooiing.*

De studenten moeten intrapersonlijke vaardigheden ontwikkelen om keuzes te maken die hun persoonlijke welzijn bevorderen en de docenten moeten hen daarop coachen. Het doel van onderwijs is om jongeren te helpen gelukkige en zelfverantwoordelijke volwassenen te worden.



*"De eigen ontwikkeling en groei van de studenten, dat vind ik belangrijk. Dat ze zelfvertrouwen ontwikkelen, dat ze hun eigen capaciteiten ontdekken. Dat studenten leren zaken met vertrouwen aan te pakken."*

*"Het maakt me helemaal niet uit waar ze terechtkomen, als ze maar gelukkig zijn. Deze studenten kunnen op een hoofdkantoor terechtkomen, of een atelier waar ze monsters maken of naar de kunstacademie."*

## **5. Functioneel-maatschappelijk perspectief**

*Legitimering: studenten zijn actieve deelnemers aan het maatschappelijke verkeer en de ideale leeromgeving biedt hun aangrijpingspunten om zich te oriënteren op het maatschappelijke leven.*

Voor studenten is het van belang capaciteiten te ontwikkelen waarmee zij hun weg kunnen vinden naar gemeentelijke instellingen en maatschappelijke organisaties. De docent richt zijn begeleidingsgedrag op het betekenisvol maken van leerinhouden voor het maatschappelijke leven. Het onderwijs is erop gericht studenten in te leiden in de samenleving, zodat ze zich daarbinnen een passende plek kunnen verwerven.

*"Naast school hebben studenten nog een heel leven waarin ze hun weg moeten vinden, we moeten school ook niet belangrijker maken dan het is."*

*"Ik vind het belangrijk dat studenten wanneer ze de schoolbanken verlaten en de wijde wereld intrekken, inzicht hebben in geldstromen, in verzekeringen, wat het voordeligst is en hoe je dat uitrekent."*

## **6. Formeel-diplomeringsperspectief**

*Legitimering: je kunt studenten niet los zien van hun leerprestaties. Toeleiding naar de juiste opleidingsrichting en het juiste opleidingsniveau staat centraal.*

Studenten moeten zich de leerinhouden eigen maken die het formele curriculum voorschrijft. De docent spant zich in om hen adequaat voor te bereiden op formatieve en summatieve beoordelingssituaties. Het uiteindelijke doel van onderwijs is dat studenten gediplomeerd de opleiding verlaten en toegang hebben tot mogelijke vervolgopleidingen.



*"Als het gaat om deze studenten, dan gaat het over kennis rondom de modewereld en dan haal je uiteindelijk je diploma. Met dat diploma hebben studenten de mogelijkheid om hbo te gaan doen en zich weer verder te ontwikkelen."*

*"In de opleiding gaat het uiteindelijk om examinering en kwalificatie, leerlingen moeten wel kunnen laten zien dat ze over het gewenste niveau beschikken."*

Deze pedagogische perspectieven zijn gebaseerd op een paar duizend pedagogische uitspraken van docenten. Let wel: ze representeren dus niet een type docent, maar een type pedagogische uitspraken. Dit is een belangrijk onderscheid, want docenten kunnen niet gereduceerd worden tot één perspectief. Illustratief voor een dergelijke reductie is de uitspraak: 'Jij bent een pragmatisch-realistische mbo-docent.' Zo werkt het niet. In principe bedien je je als mbo-docent van alle pedagogische perspectieven wanneer je over het belang van je studenten praat. De accenten die je legt, zijn echter per persoon verschillend.

Het is daarnaast wel zo dat bepaalde pedagogische perspectieven in de ene context meer voorkomen dan in de andere. Docenten bij de opleiding helpende zorg en welzijn niveau 1 legitimeren hun interacties bijvoorbeeld minder vanuit een kritisch-reflectief perspectief dan docenten werkzaam in niveau 4 bij verpleegkunde.

### *Blik verbreden*

De pedagogische perspectieven beschrijven wat docenten in het belang van hun studenten vinden. Met andere woorden: hoe docenten betekenis geven aan dagelijkse docent-student interacties vanuit hun pedagogische waarden en idealen. Het gaat om hoe je kijkt, om je interpretatie van de werkelijkheid, het legitimeren van je eigen interacties met studenten. De perspectieven worden mede beïnvloed door het niveau van de opleiding, het type leerlingen en de branche. Ze zijn dus niet aangeboren, maar ontwikkelen zich in relatie tot de context waarin je werkzaam bent. Hieruit volgt dat 'pedagogische kijken' aan te leren is. Wanneer je inzicht krijgt in de perspectieven en in je eigen prioriteiten hierbij, kan er ook een verbreding plaatsvinden van je blik. Je maakt in een bepaalde situatie mogelijk een bewustere keus voor een benadering en dat kan allicht ook eens een ander accent zijn dan je gewend bent.




Belangrijk hierbij is dat je als docent gestimuleerd wordt je te verplaatsen in diverse onderwijscontexten en na te denken over de verschillende pedagogische perspectieven. Wanneer hier in lerarenopleidingen en professionaliseringstrajecten aandacht aan gegeven wordt, kan een docent pedagogische perspectieven die minder 'eigen' zijn onderzoeken en verder ontwikkelen. De perspectieven moeten niet opgevat worden als voorschriften en regels voor het ontwikkelen van een 'juiste' pedagogische visie.

Ze bieden een samenhangend begrippenkader dat leraren helpt hun pedagogische visie te onderzoeken en te bespreken. Het is voor een docent belangrijk om te verkennen wat pedagogisch gezien van waarde is. De pedagogische perspectieven bieden daarvoor een taal en een handvat.

### *Meer dan kwalificatie alleen*

Het beroepsonderwijs heeft wettelijk een drievoudige kwalificatieopdracht: kwalificatie voor het beroep, democratisch burgerschap en doorstroming naar het vervolgonderwijs. De pedagogische perspectieven zoals hierboven beschreven laten echter zien dat mbo-docenten niet alleen in deze termen over het belang van hun studenten nadenken. Het persoonlijk ontwikkelingsperspectief laat bijvoorbeeld zien, dat docenten ook begaan zijn met wie die jonge adolescenten in het beroepsonderwijs zijn en hoe zij in de wereld willen staan. Ook de beroepsgerichte perspectieven, respectievelijk het kritisch-reflectief perspectief en het beroepsgroep perspectief, zijn niet alleen op kwalificatie gericht. Bij deze perspectieven is er in meer of mindere mate ook oog voor de wijze waarop studenten onderdeel worden van sociale ordes, zich kunnen inpassen in een beroepsgroep en/of zich daartoe kritisch kunnen verhouden, en zich een daarbij passende beroepsidentiteit eigen kunnen maken.

De verbreding naar andere doelen dan kwalificatie alleen is eigen aan een pedagogische blik op het onderwijs. De gangbare algemene pedagogische doelen van het onderwijs betreffen:

-  **1. Kwalificatie:** het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip. Kwalificatie is er met name op gericht dat jongeren voorbereid worden op de arbeidsmarkt. Het gaat echter niet uitsluitend om voorbereiding op het werkende leven, het gaat ook om de vorming van goed burgerschap en culturele geletterdheid in algemene zin.
-  **2. Socialisatie:** richt zich op het inleiden van jongeren in sociale, culturele, economische, politieke en religieuze 'ordes' van de samenleving. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het inleiden van jongeren in beroepsordes of het overdragen van bepaalde politieke overtuigingen.
-  **3. Persoonsvorming:** hierbij gaat het om de volwassenwording van jongeren. Persoonsvorming is erop gericht dat jongeren zich een zekere mate van 'ordes' van de samenleving kunnen verschaffen.

Getuige de bovengenoemde perspectieven denken mbo-docenten niet alleen in economische (kwalificerende) termen over de waarde van het beroepsonderwijs, maar ook in socialiserende en persoonsvormende termen. Je kunt als docent echter niet volstaan met in algemene zin kennismaken van wat het belang van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs dient. Om in dagelijkse onderwijssituaties verantwoord pedagogische te kunnen handelen, moet je een beroep kunnen doen op je eigen pedagogische waarden en idealen. Daartoe is ook zelfonderzoek nodig.



## Deel 2 De *Bumpy-Moments*-werkwijze

### Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de bumpy-moments-werkwijze stapsgewijs beschreven. Zoals in deel 1 is aangegeven, is het doel van de bumpy-moments-werkwijze coaches en lerarenopleiders een instrumentarium in handen te geven dat hen in staat stelt docenten, al dan niet in opleiding, te helpen bij het onderzoeken, expliciteren en bespreekbaar maken van hun pedagogische waarden en idealen.

De belangrijkste kenmerken van het interview betreffen

- (1) het bedenken van een legitiem handelingsalternatief bij een legitieme handeling die daadwerkelijk heeft plaatsgevonden,
- (2) interpreteren van de daadwerkelijke handeling en het handelingsalternatief aan de hand van de vraag 'Wat vind ik voor deze student in deze situatie het meest in zijn/haar belang, en waarom vind ik dat?', en
- (3) het verwoorden van pedagogische waarden en idealen die verbonden zijn aan de daadwerkelijke handeling en het bedachte handelingsalternatief.

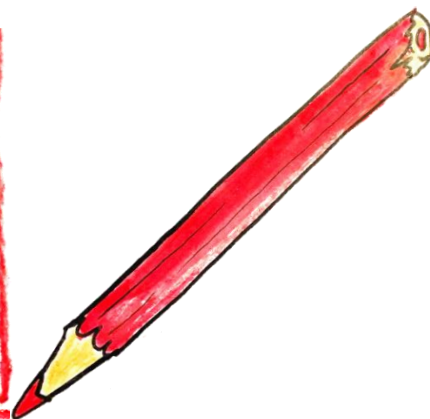
### Zes stappen

De bumpy-moments-werkwijze kan als volgt worden samengevat:

- je maakt als coach een opname van een docent in een interactie-situatie,
- je bekijkt met de docent de opname en laat hem enkele bumpy moments benoemen,
- van die bumpy moments maak je storyboards,
- aan de hand van die storyboards houd je een pedagogisch diepte-interview met de docent,
- op basis daarvan maak je een pedagogische analyse
- en ontstaat er een pedagogisch portret.

De werkwijze omvat dus zes stappen:

1. de filmopname
2. bumpy-moments-interview
3. storyboards
4. pedagogische diepte-interview
5. een pedagogische analyse
6. het resultaat



Deze stappen worden hierna gedetailleerd en in een chronologische volgorde beschreven. Dat betekent niet dat je al deze stappen precies zo moet doorlopen om een betekenisvol pedagogisch gesprek met elkaar te voeren. Je kunt ze eerder zien als belangrijke bestanddelen voor het voeren van een pedagogisch gesprek. Op welke wijze en in welke volgorde ze precies vorm krijgen in een specifieke begeleidingspraktijk, is aan de betreffende coach en docent.

## Eerste stap: de filmopname

### *Toestemming*

Voordat er een filmopname gemaakt kan worden, is het aan te bevelen de studenten en/of de ouders van minderjarige studenten daarvoor toestemming te vragen. Vaak is er binnen de onderwijsinstelling een voorbeeldbrief beschikbaar. Het gaat in de filmopname om de interacties van de docent met de studenten; het gaat niet om de studenten zelf. De filmopname is een middel om met docenten bumpy moments te selecteren. De opname is nodig voor het maken van storyboards (zie verderop in dit hoofdstuk). Wanneer de storyboards gemaakt zijn, kunnen de filmopnames eventueel vernietigd worden. Indien de filmopnames opgeslagen worden, let dan op de regels rondom de Algemene Verordening Gegevensbescherming zoals die op jouw instelling worden toegepast. Stelregel is dat de filmopname in principe het bezit is van degenen die op de filmopnamen te zien zijn.






Vanzelfsprekend heb je als coach daarnaast toestemming nodig van de docent bij wie je een filmopname gaat maken. Het kan voorkomen dat een docent wel graag wil meewerken, maar vreest dat een filmopname de natuurlijke gang van zaken dusdanig verstoort, dat de opname geen goede indruk geeft van hoe het er normaal gesproken aan toe gaat. Je kunt dan aangeven wat de ervaring leert: de eerste vijf minuten is iedereen zich bewust van de camera, maar daarna normaliseert de situatie al snel en wordt de camera als de vlieg op de muur.

### *Type onderwijssituatie*

Welke onderwijssituatie gefilmd wordt, doet er niet zo toe, dat kan variëren van een coachingsgesprek met een student tot een onderwijssituatie met meer studenten in een leerwerkplaats. Het belangrijkste is dat er interacties plaatsvinden tussen de docent en de student(en).

### *Apparatuur*

De volgende apparatuur is wenselijk voor een technisch goede opname van beeld en geluid:






-  Kwalitatief goede videocamera
-  Kwalitatief goede richtmicrofoon  
(richtmicrofoons zijn geluidsversterkers waarmee het mogelijk is geluiden die normaal niet hoorbaar zijn verstaanbaar te maken)
-  Kwalitatief goede opspeldmicrofoon  
(deze werkt draadloos en kan op de kleding gespeld worden, bijkomend voordeel is dat ook fluistergesprekken in een hoek van de onderwijsruimte goed te verstaan zijn)
-  Een statief  
(dit geeft de mogelijkheid de camera in een hoek van de onderwijsruimte te plaatsen en vandaar in alle rust de docent-student interacties te registreren)
-  Een computer met voldoende vrije opslagruimte waar het filmpje (tijdelijk) op bewaard en bewerkt kan worden

Natuurlijk kan het voorkomen dat bovenstaande apparatuur niet voor handen is. Dan is het altijd mogelijk gebruik te maken van een smartphone of een tablet. De kwaliteit van de

filmopname via deze apparaten is meestal zeer behoorlijk, het geluid laat echter vaak te wensen over. Een oplossing hiervoor is als filmer door de onderwijsruimte te bewegen; dit veroorzaakt echter wel meer onrust.

### *Technische aandachtspunten*

Mocht je kunnen beschikken over het hierboven genoemde materiaal dan zijn de volgende punten van belang:

-  **Neem** voldoende tijd om het materiaal klaar te zetten en de ruimte te verkennen (vraag eventueel aan de docent of er een bepaalde plek is waar deze zich voornamelijk bevindt).
-  **Positioneer** de camera zoveel mogelijk achter in de onderwijsruimte. Probeer te voorkomen dat je tegen het licht in filmt.
-  **Maak** voor klassikale gesprekken gebruik van de richtmicrofoon.
-  **Maak** voor dialogen tussen docent en student bij wisselende een-op-een-begeleidingssituaties gebruik van de opspeldmicrofoon.
-  **De opname** hoeft niet langer dan 30 minuten te duren, ook al is de onderwijssituatie dan nog niet voltooid.

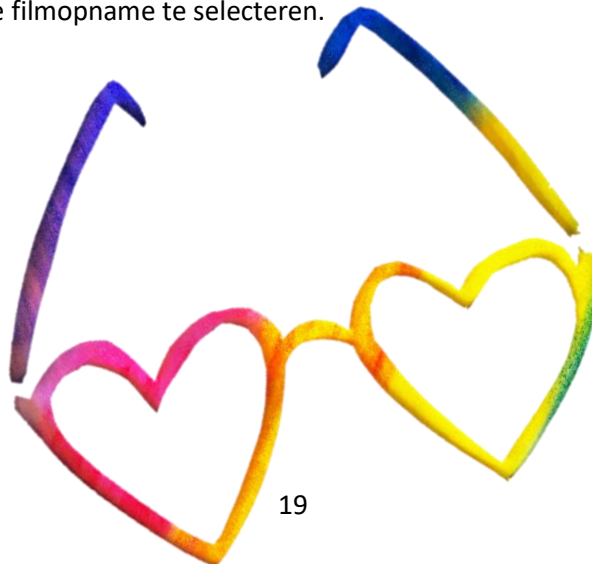
### **Tweede stap: bumpy-moments-interview**

#### *Ter voorbereiding*

Zorg voor een aangename plek waar je rustig kunt zitten en niet gestoord wordt. Probeer voor het interview voldoende tijd uit te trekken, plan bij voorbeeld 75 minuten in en probeer het interview in 60 minuten af te ronden. Het selecteren van bumpy moments is niets anders dan een interview met de docent over afwegingsmomenten die deze ervaart in de omgang met studenten. De gekozen bumpy moments worden vervolgens benut om de docent te stimuleren om zijn pedagogische drijfveren te verwoorden.

#### *Uitleg bumpy moments*

Begin het interview met de docent op zijn gemak te stellen. Vraag ook even na hoe de docent het ervaren heeft om gefilmd te worden. Vervolgens leg je uit dat je de docent wil vragen om bumpy moments uit de filmopname te selecteren.



Een bumpy moment betreft een **interactiesituatie** tussen de docent en de student(en), waarin de docent aangeeft dat hij in het **belang** van de student(en) heeft gehandeld, terwijl hij achteraf ook een **handelingsalternatief** kan bedenken dat eveneens het belang van de student(en) zou kunnen dienen.

*Een voorbeeld:*

*Een student vraagt de docent om hulp bij een opdracht. Zij besluit de student te helpen. Aan de ene kant vindt ze het in het belang van de student hem te ondersteunen bij zijn werk (daadwerkelijke legitieme handeling). Aan de andere kant vindt de docent het in het belang van de student dat hij meer op zichzelf teruggeworpen wordt (bedachte legitieme handeling).*

**Een bumpy moment heeft de volgende kenmerken:**

- **Het** betreft altijd interactie tussen de docent en de student(en)
- **Het** betreft spontane authentieke interactie, niet speciaal voor de filmopname  
geënceneerde docent-student interacties
- **Het** betreft over het algemeen een alledaagse docent-student interactie; er hoeft geen sprake te zijn van een handelingsverlegenheid of een uit de hand gelopen situatie
- **Het** betreft een interactie waarbij in de ogen van de docent sprake is van een daadwerkelijke legitieme handeling waarvoor vervolgens een legitiem handelingsalternatief bedacht kan worden

Let erop dat de docent kiest voor momenten waarop sprake is van een daadwerkelijke legitieme handeling, of die nu effectief was of niet. De ervaring leert dat docenten geneigd zijn om te beginnen vanuit een bedacht legitiem handelingsalternatief. Het risico hierbij is dat niet voldoende wordt stilgestaan bij de vraag of de daadwerkelijke handeling ook legitiem is, terwijl het daar juist om draait. Mocht de daadwerkelijke handeling niet legitiem blijken in de ogen van de docent, dan is er geen sprake meer van een bumpy moment, maar eerder van een 'goed-fout'-situatie of van effectief of ineffectief gedrag.

**Een wenselijk handelingsalternatief bedenken kan soms gemakkelijker zijn dan beoordelen of de daadwerkelijke handeling op een bepaalde manier het belang van de student(en) dient. Het gaat echter vooral om dat laatste.**

Het is de bedoeling dat de docent stilstaat bij het idee dat het hart van het onderwijs niet gaat over goed-fout situaties, maar juist om het afwegen van belangen die zich in alledaagse docent student interacties voordoen. Daarin schuilt juist de kracht van het bumpy-moments-interview.




### *Praktische aanwijzingen*

Een belangrijk uitgangspunt bij het selecteren van bumpy moments is dat de docent eigenaar is van zijn bumpy moments. Als coach maak je de docent bekend met het concept 'bumpy moment', de docent moet echter zelf de inhoud van de bumpy moments aandragen. Dat geeft de grootste garantie dat de bumpy moments voor de docent betekenisvol zijn. In het begin van het interview kan het voorkomen dat een docent geen enkel bumpy moment ziet of hierover twijfelt. In dat geval kan het helemaal geen kwaad de docent op weg te helpen door zelf een suggestie te doen voor een bumpy moment in de filmopname. Zo'n suggestie dient echter alleen om de docent op gang te helpen, niet om het selecteren van bumpy moments van de docent over te nemen.



**Het uitgangspunt is: de docent is aan zet bij het selecteren van bumpy moments. Het is daarom aan te raden de docent de controle te geven over de bediening van de filmopname. De docent kan dan zelf kiezen wanneer hij de filmopname pauzeert of terugspoelt om bij een mogelijk bumpy moment stil te staan.**

### **Andere praktische aanwijzingen:**

-  **Speel** de video-opname af op een computer, hierbij is het belangrijk dat je een softwareprogramma gebruikt waarbij het tijdsverloop onder video zichtbaar gemaakt kan worden (bijvoorbeeld VLC media player <https://www.videolan.org/vlc/index.nl.html>).
-  **Wanneer** een docent aangeeft dat zich een bumpy moment voordoet in de filmopname, spoel dan terug naar het moment waarop het bumpy moment begint en noteer de tijd. Dit is van belang voor het maken van storyboards op een later moment in de bumpy-moments-werkwijze (zie derde stap).
-  **Noteer** ook de plotzin (zie voor uitleg onderstaande tekst) bij het tijdstip. Dat helpt om te onthouden waar het bumpy moment over ging. Daarnaast is de plotzin een belangrijk ingrediënt van een storyboard.

### *Afstemmen plotzin*

Bij elk bumpy moment is het van belang de inhoud van het bumpy moment op een bondige wijze vast te leggen. Behulpzaam hierbij is het formuleren van een zogenaamde plotzin waarin het hart van het bumpy moment vervat wordt. Je kan hierbij gebruik maken van de volgende aanvalzin: 'In hoeverre vind ik het in het belang van de student(en)...'. Het idee is dat de docent deze aanvalzin aanvult tot een zin waarin het plot van het bumpy moment verwoord wordt. Bijvoorbeeld: 'In hoeverre vind ik het in het belang van de student extra hulp te bieden bij de verwerkingsopdracht', of 'In hoeverre vind ik het in het belang van de studenten om de regels voor te laat komen strikt te handhaven'.

Als het goed is heb je reeds met de docent afgestemd dat het daadwerkelijk om een bumpy moment gaat. Bij de tweede plotzin zou er in de ogen van de docent iets voor te zeggen zijn om de regels strikt te hanteren, bijvoorbeeld omdat iedereen gelijk behandeld zou moeten worden. Tegelijkertijd zou er in de ogen van de docent iets te zeggen zijn voor het minder strikt hanteren van de regels, bijvoorbeeld omdat er recht gedaan moet worden aan de specifieke situatie van de student die te laat de les in komt. Uit het voorgaande blijkt dat er in de ogen van de docent daadwerkelijk sprake is van een legitieme handeling, wat wil zeggen:  
*verdedigbaar in het belang van de student, en dat er een legitiem handelingsalternatief is, wat inhoudt: ook verdedigbaar in het belang van de student.*

### *Aantal bumpy moments*

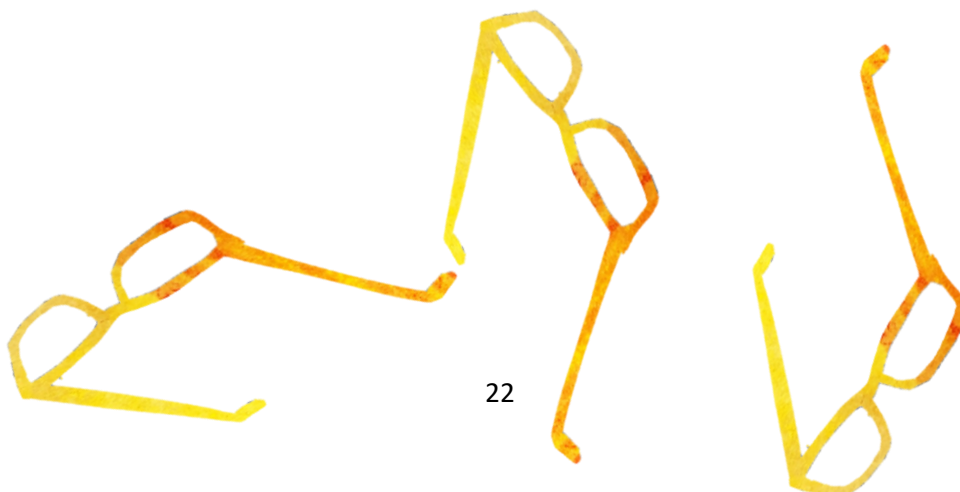
De tijd die benodigd is om een bumpy moment te bespreken, kan variëren per bumpy moment en per persoon. Als richtlijn kun je aanhouden dat je in een uur vier à vijf bumpy moments kunt bespreken. Op basis van dit aantal kun je een verdiepend interview houden met de docent over zijn of haar pedagogische drijfveren. De wijze waarop deze bumpy moments worden besproken, komt aan bod bij de vierde stap. Uit een half uur filmopname zijn over het algemeen meer dan vijf bumpy moments te halen. Mocht de docent maar twee of drie bumpy moments herkennen in een half uur filmopname, dan is dat geen probleem; je werkt verder met het materiaal dat je wel hebt.

**Veel docenten geven aan dat het kijken door een 'bumpy-moments-bril' voor hen inzichtelijk maakt dat ze continu belangen afwegen bij de interactie met hun studenten. Dat blijkt bijvoorbeeld uit deze uitspraak van een docent:**

*'Nu begrijp ik beter waarom ik soms zo doodop ben na een dag lesgeven.'*

### *Welke bumpy moments*

Het kan voorkomen dat er uit een half uur filmopname wel tien of meer bumpy moments door de docent aangewezen kunnen worden. Dan is het van belang om een selectie te maken van vijf bumpy moments. Daarbij kun je uitgaan van een maximale variatie in situaties. De plotzinnen helpen bij het bepalen daarvan. Eventueel maak je de selectie zelf. Je kunt ook tot een selectie komen op basis van de vraag welke momenten voor de docent het meest betekenisvol zijn.



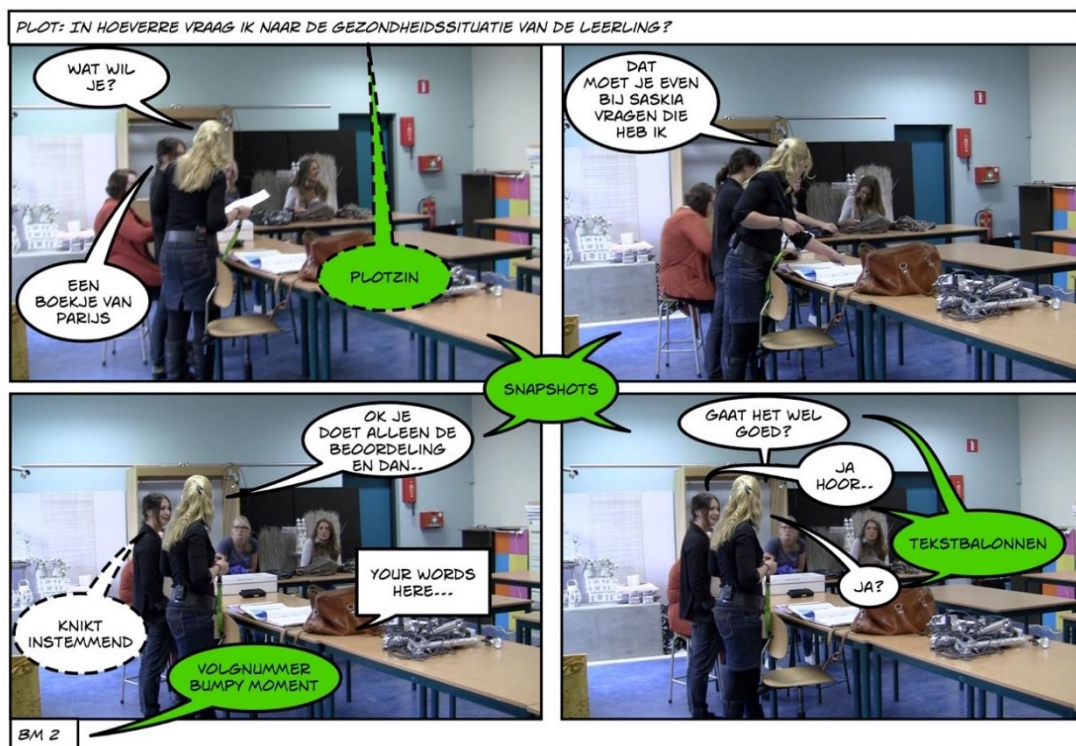
## Derde stap: storyboards

### Wat is een storyboard

Een storyboard betreft een reeks van drie of vier snapshots waarin de interacties die in het bumpy moment centraal staan zoveel mogelijk letterlijk worden uitgeschreven. Een storyboard bestaat uit (zie figuur 1):

- Een **plotzin**: deze geeft de inhoudelijke afweging weer die in het bumpy moment centraal staat
- **Snapshots**: dit zijn de kenmerkende beelden die de uitgeschreven interacties ondersteunen
- **Tekstballonnen**: deze geven zo goed mogelijk de interacties weer
- Een **volgnummer**: dit geeft de chronologische volgorde van de bumpy moments weer

figuur 1



### Maken van storyboards

Voor het maken van storyboards heb je software nodig waarmee je snapshots of video stills uit een filmpje kunt halen. Een handig en gratis programma waar je dit mee kunt doen, is VLC-media player (<https://www.videolan.org/vlc/index.nl.html>). Zie figuur 2 voor een snapshot uit een filmopname.

Figuur 2



Voor het selecteren van de juiste video stills ga je terug naar de tijdstippen die je genoteerd hebt tijdens het bumpy-moments-interview. Je speelt het filmfragment een paar keer af en pauzeert het beeld op de momenten dat de interactie zich voltrekt. Vervolgens maak je de snapshots. Over het algemeen kun je met behulp van drie of vier snapshots prima de inhoud van de interacties weergeven die er bij dat bumpy moment toe doen.

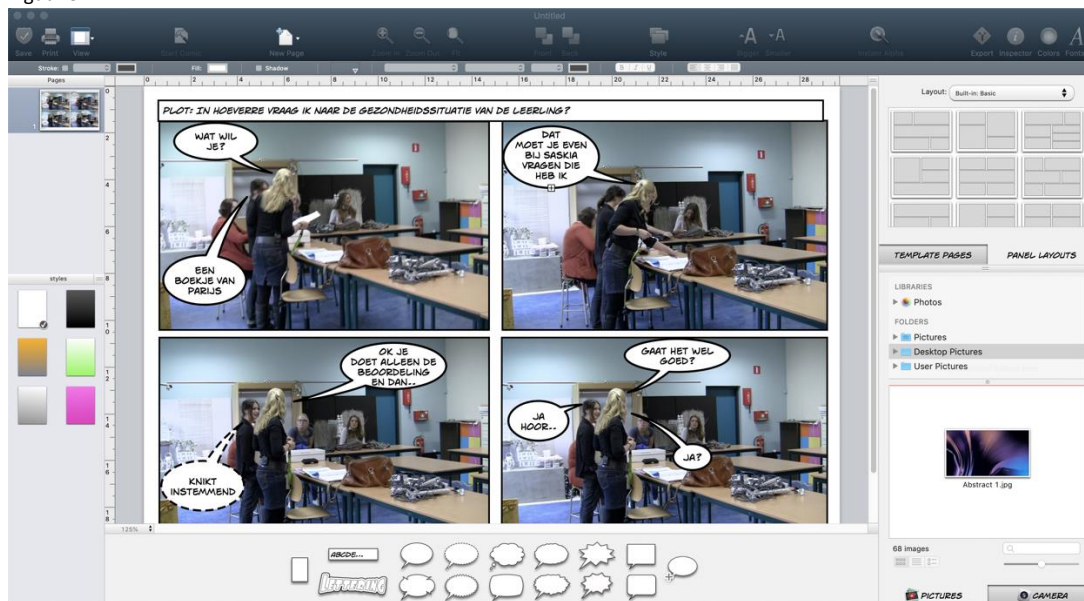
Een fijn programma voor het samenstellen van storyboards zelf is *Comic life* (<http://plasq.com/apps/comiclife/macwin/>). Dit programma is speciaal gemaakt om stripverhalen te maken, en zeer gebruikersvriendelijk voor het maken van een storyboard (zie figuur 3). Het maken van storyboards kan ook prima met Microsoft Word of met PowerPoint. Dit zijn echter geen programma's die speciaal bedoeld zijn voor het maken strips en ze hebben dan ook hun beperkingen.

Het idee is dat de storyboards uiteindelijk in kleur worden uitgeprint en ten dienste van het pedagogische diepte-interview worden gebruikt.





Figuur 3



### Waarom storyboards

Het maken van storyboards is bewerkelijk, maar het loont de moeite om er tijd in te investeren om de volgende redenen:



#### Herleven van het moment

Een storyboard maakt het mogelijk de docent onmiddellijk weer in de betreffende onderwijssituatie te plaatsen, zodat de docent zich weer kan inleven in de situatie.



#### Gedoseerde stimulus

Een storyboard doet meer recht aan de dynamiek van de interacties dan een foto en is beter te overzien dan een filmfragment, omdat de complete interactie sequentie steeds in beeld blijft. Dit helpt de docent te blijven focussen op het betreffende bumpy moment.



#### Hard copy beschikbaar

Voor een diepte-interview is het prettig werken wanneer het bumpy moment letterlijk op tafel gelegd kan worden om er vervolgens over door te praten. De afwezigheid van een scherm en eventuele snoeren en batterijen die op kunnen raken dragen bij aan de rust die een diepte-interview vraagt.



#### Uitnodigend om mee te werken

Een reden van een andere orde is dat storyboards letterlijk tot de verbeelding spreken van de docent: het is leuk om erover te vertellen en je kunt de printjes na afloop meenemen.

## **Vierde stap: het pedagogische diepte-interview**

### *Vorbereiding*

Zoals bij elk interview is het van belang voor een aangename plek te zorgen waar je niet gestoord wordt. Probeer voor het interview voldoende tijd uit te trekken, plan bij voorkeur 90 minuten in en probeer het interview in 75 minuten af te ronden.

Het doel van dit interview is de docent naar aanleiding van bumpy moments die zich in zijn onderwijspraktijk hebben voorgedaan, uit te nodigen om zijn pedagogische drijfveren te verwoorden.

### *Materiaal*

Zorg dat je audio-opname apparatuur beschikbaar hebt. Er zijn speciale voice recorders voor dit doel, en smartphones hebben vaak ook een prima opnamefunctie voor audio (vergeet niet te checken of de batterijen van de apparaten nog voldoende zijn opgeladen). Daarnaast is het fijn pen en papier bij de hand te hebben voor aantekeningen tijdens het diepte-interview. Het kan voorkomen dat je ergens op door wilt vragen terwijl de docent een ander aspect van je vraag aan het beantwoorden is. Dan is het handig als je even een notitie kunt maken.



### *Toestemming*

Vraag alvorens je met het interview begint of het akkoord is dat een geluidsopname maakt. Met geluidsopnamen moet even zorgvuldig worden omgegaan als met filmopnamen (zie stap 1). Geef aan dat het maken van een geluidsopname dient voor het terugluisteren en uitwerken van het interview.

### *Vragen naar het belang van de student*

De basis van het interview vormen de vijf storyboards die je gemaakt hebt voorafgaand aan het interview. Je bespreekt de storyboards een voor een. Dat kan in chronologische volgorde, maar het is niet noodzakelijk. Je staat samen met de docent stil bij de plotzin, eventueel lees je de plotzin nog even hardop voor. Laat de docent nog eens verwoorden wat het bumpy moment was waar het storyboard betrekking op heeft. Vervolgens ga je de docent vragen naar hoe beide kanten van het bumpy moment het belang van de student dienen. Bij het vragen naar het belang van de student kun je gebruik maken van herhaalde waarom-vragen. Zie het onderstaande interviewschema ter verduidelijking (C = Coach, B = Docent).

**Plotzin:** *In hoeverre vind ik het in het belang van de student te vragen naar haar gezondheidssituatie?*

Vraag eerst door op hoe de docent daadwerkelijk gehandeld heeft (in dit geval vragen naar de gezondheidssituatie van de student). De vraag kun je als volgt formuleren:

(1) C: *'Op welke wijze dient het het belang van de student wanneer je haar gezondheidssituatie ter sprake brengt?'*

(2) D: *'De student ervaart dat ik interesse in haar toon en dat het mij iets kan schelen hoe het met haar gaat.'*

(3) C: *'Wat vind je daar wenselijk aan voor de student?'*

D: *'Ik vind het wenselijk dat studenten weten dat ze gezien worden, dat ze geen nummertje zijn. De school is al zo groot en ze hebben met zoveel docenten te maken, dan vind ik het belangrijk voor hen dat ze weten dat er naar hen omgekeken wordt.'*

(3) C: *'Wat brengt dat de student en waarom vind je dat belangrijk?'*

D: *'Het geeft de studenten een gevoel van veiligheid. De studenten maken in deze jaren zoveel mee en niet iedereen heeft een fijne thuissituatie, dan vind ik het des te belangrijker dat ze zich op school op hun gemak kunnen voelen en durven delen wat er in hen omgaat.'*

(4) C: *'Kun je nog iets meer over zeggen over het belang van de studenten?'*

D: *'Uiteindelijk vind ik het in het belang voor de studenten en voor mijzelf dat we een relatie opbouwen, omdat ik ervan overtuigd ben dat alles staat of valt met de relatie die ik met studenten opbouw. Wanneer je een relatie hebt met studenten, vertellen ze wat er speelt, waar ze blij van worden en waar ze tegen aan lopen. Dat helpt mij weer bij hoe ik mijn onderwijs het beste kan vormgeven.'*

De vragen in bovenstaand interviewschema van de coach (C), zijn alle vier waarom-vragen over hoe de docent het belang van de student(en) ziet. In bijlage 1 is een lijst met waarom-vragen opgenomen die behulpzaam kunnen zijn bij het afnemen van het pedagogische diepte-interview. In bovenstaand interviewschema is alleen de daadwerkelijk uitgevoerde legitieme handeling besproken. In het onderstaande interviewschema wordt helder hoe je in dezelfde trant vraagt naar het belang van de student ten aanzien van het bedachte legitieme handelingsalternatief.

**Plotzin:** *In hoeverre vind ik het in het belang van de student te vragen naar haar gezondheidssituatie?*

Vraag nu door op het legitieme handelingsalternatief dat de docent bedacht heeft. Die vraag kun je als volgt formuleren:

(1) C: *'Op welke wijze dient het het belang van de student wanneer je haar gezondheidssituatie niet ter sprake brengt?'*

D: *'Ergens vind ik dat er ook wel een grens zit aan wat je zelf met studenten deelt en wat studenten met mij zouden moeten delen.'*

(2) C: *'Waar leidt dat toe voor de student en wat vind je daar wenselijk aan?'*

D: *'Studenten moeten ook goed begrijpen dat ik niet hun moeder ben, ik vind het wel belangrijk dat ze met mij hun zorgen delen, maar ik ben ook maar een passant. Studenten moeten leren een vriendenkring en een netwerk op te bouwen waarbinnen ze hun problemen zelf en met elkaar leren op te lossen.'*

(3) C: *'Waarom vind je dat zo belangrijk voor de studenten, kun je daar nog iets over uitweiden?'*

D: *'Studenten, eigenlijk iedereen, zijn kwetsbaar wanneer ze het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan. Problemen kunnen zich dan opstapelen, zonder dat ze uitzicht hebben op een oplossing. Ik hoop dat studenten leren weerbaar te worden, niet alleen door assertief te zijn en hun woordje klaar te hebben, maar ook doordat ze ervaren dat ze anderen nodig hebben in leven.'*

(4) C: *'Dus je vindt het belangrijk voor studenten dat ze ervaren dat ze er niet alleen voor staan en een beroep kunnen doen op een ander...'*

D: *'Ja studenten kunnen soms best eenzaam zijn, en dat ligt soms ook echt aan hun gebrekkige sociale vaardigheden, maar uiteindelijk vind ik, heel idealistisch misschien, dat er toch een plekje zou moeten zijn op deze wereld waar iedere student zich thuis voelt en onderdeel is van een breder sociaal verband.'*

**Waarom-vragen** spelen een belangrijke rol bij het pedagogische diepte-interview. Het is van cruciaal belang voor de pedagogische kwaliteit van het interview dat de waarom-vraag gekoppeld wordt aan het belang van de student(en). Wanneer de het belang van de studenten geen onderdeel uitmaakt van de waarom-vragen, bestaat het risico dat het *pedagogische* uit het gesprek verdwijnt. Wanneer je een docent bijvoorbeeld vraagt: 'Waarom vind je het belangrijk regels voor te laat komen strikt te hanteren?', en de docent antwoordt: 'Ja, dat hebben we in

het team zo afgesproken en ik vind dat we zo'n afspraak dan ook met elkaar moeten naleven', dan mist het pedagogische bestanddeel. Op zich geeft deze waarom-vraag wel inzicht in waarom de docent het handhaven van de gemaakte afspraak belangrijk vindt, de vraag geeft echter geen inzicht in hoe de docent het belang van de student ziet als het gaat om het naleven van regels. Door altijd naar het belang van de student te vragen voorkom je dat je een heel interessant interview met een docent hebt gehad over van alles en nog wat, en er bij het terugluisteren achter komt dat de pedagogische drijfveren van de betreffende docent onvoldoende aanbod zijn gekomen. En daar was het nu juist allemaal om te doen.

**Soms krijg je het advies: vermijd waarom-vragen. Dit zou moeten voorkomen dat de geïnterviewde zich in de verdediging gedrukt voelt en dat voorkomt een open gesprek. In andere situaties kan dit kloppen, maar in dit specifieke geval niet. Hier heeft de vraag een goede reden: het gaat om handelingen die in de ogen van de docent legitiem zijn. De docent voelt zich dan niet zo gauw aangevallen.**

#### *Uitwerken van het interview*

Na afloop van het interview kun je helaas niet alleen vertrouwen op je geheugen om het interview nader te duiden. Bij het 'vasthouden' van het interview is naast de eventuele aantekeningen die je tijdens het interview hebt gemaakt, de audio-opname van groot belang. Je kunt ervoor kiezen om bij het analyseren van het interview de audio opname terug te luisteren, maar in de praktijk is dat meestal niet zo handig. Dat komt voornamelijk omdat je het overzicht over gehele interview al snel verliest. Hoewel het zeer arbeidsintensief is, verdient het aanbeveling het interview volledige uit te (laten) schrijven. Het volledig uitschrijven (transcriberen) van een interview stelt je in staat het overzicht te bewaren en het interview diepgaand te analyseren. Zelf uitschrijven kost wel inspanning, maar het proces levert al veel inzicht in het interview op en dat komt op een later moment de snelheid van de analyse weer ten goede.

#### **Vijfde stap: een pedagogische analyse**

##### *Na het pedagogische diepte-interview*

Nadat het diepte-interview is afgenomen, heb je als het goed is een indruk gekregen van de pedagogische drijfveren van de docent. Wellicht heb je opgemerkt dat iemand voornamelijk spreekt over docenten als 'groentjes', die het vak nog moeten leren. Of dat de docent laat blijken dat het vak er niet zoveel toe doet, maar dat hij zich voornamelijk richt op de algemene ontwikkeling van studenten. Algemene indrukken naar aanleiding van een interview zijn van grote waarde, het is zeker de moeite waard om daar notities van te maken. Ze doen echter nog

geen recht aan waarde die het pedagogische diepte-interview vertegenwoordigt. Om die waarde boven tafel te krijgen, is het van belang preciezer naar het interview te kijken, of anders gezegd: er met een pedagogisch vergrootglas naar kijken. Bij het concreet handen en voeten geven aan zo'n vergrootglas kan een pedagogisch duidingskader helpen. Om het pedagogisch duidingskader dat in deze handreiking centraal staat te begrijpen, is het van belang eerst stil te staan bij de pedagogische kernvraag waarop dat kader gebaseerd is.

In de **cultuurpedagogiek** richt men zich op de systematische intergenerationele cultuuroverdracht zoals die in een onderwijsinstelling gebeurt. In een vragende vorm gaat het in de cultuurpedagogiek om het volgende: 'Wat van de huidige cultuur vinden we de moeite van het overdragen waard aan de nieuwe generatie?' Bij elke curriculumdiscussie staat deze vraag opnieuw centraal.

#### *Pedagogische kernvraag*

Een centrale vraag in de pedagogiek is volgens de pedagoog Jan Dirk Imelman de volgende: 'Wie wordt wat wanneer hoe en waarom onderwezen?' Deze vraag kan op het eerste gezicht wellicht een beetje ouderwets overkomen.

Het lijkt uit te gaan van een transmissiemodel waarin leerlingen volgestopt worden met kennis. Deze indruk wordt wellicht verstrekt doordat Imelman een cultuurpedagoog is.






Bij nadere bestudering kan deze vraag echter ook als een open vraag te lezen zijn, en vragen alle aspecten (wie, wat, wanneer, hoe en waarom) van deze vraag om nadere invulling. De pedagogische kernvraag richt zich onder andere tot docenten. Zij zouden in staat moeten zijn om de vraag te beantwoorden:

***Welke studenten (wie),  
moeten welke leerinhouden verwerven (wat),  
op welk moment (wanneer),  
op welke wijze (hoe)  
en op basis van welke afwegingen (waarom)?***

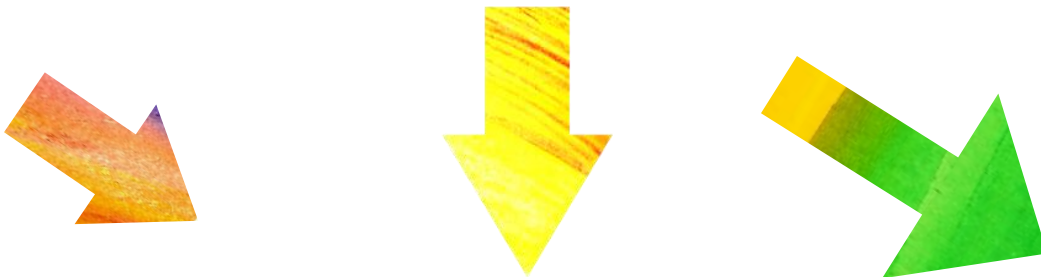
De waarom-vraag staat dus niet los van de andere aspecten die onderdeel uitmaken van de pedagogische kernvraag. Sterker nog, vanuit een pedagogisch perspectief moeten juist alle aspecten van de pedagogische kernvraag verbonden worden aan de evaluatieve waarom-vraag.

### *De aspecten van de pedagogische kernvraag*

In de oorspronkelijke vraag van Imelman zijn vier aspecten te onderscheiden (wie-waarom, wat-waarom, wanneer-waarom, en hoe-waarom). Op basis van onderzoek naar pedagogische visies van mbo-docenten zijn deze aspecten aangepast. Mbo-docenten spreken meer in termen van het waar (de leeromgeving) wanneer ze over het belang van de leerling spreken, dan in termen van het wanneer (ontwikkelingsstadium waarin een student verkeert). De wanneer-waarom component is daarom weggelaten en de waar-component is toegevoegd. Ook is er een waartoe-waarom aspect toegevoegd, omdat docenten bij het verwoorden van wat ze in het belang van hun studenten vinden ook uitspraken doen over waar volgens hen het onderwijs voor bedoeld is. Hieronder volgt een beschrijving van de vijf aspecten:

-  **Wie-aspect** richt zich op het studentbeeld van de docenten en de wijze waarop ze zich tot hun studenten verhouden. Zien docenten hun studenten als kwetsbare jonge adolescenten of als de veelbelovende nieuwe generatie?
-  **Wat-aspect** richt zich op welke competenties studenten zich eigen zouden moeten maken in de ogen van de docent. Moet de nadruk liggen op algemeen vormende competenties of juist op beroepscompetenties?
-  **Waar-aspect** richt zich op welk type leeromgeving volgens de docent het meest wenselijk is voor studenten. Moet de leeromgeving zich zoveel mogelijk in de beroepspraktijk afspelen of juist binnen de mbo-instelling zelf?
-  **Hoe-aspect** richt op hoe de docent aankijkt tegen het leerproces van de studenten en welke begeleiding daarbij passend is. Moet het beroepsgedrag zoveel mogelijk gemodelleerd worden of op het op maat begeleiden van individuele studenten?
-  **Wartoe-aspect** richt zich op welk doel het middelbaar beroepsonderwijs volgens de docent zou moeten dienen. Is het onderwijs er voor de brede vorming van studenten of is het onderwijs er voor het leren van vakmanschap?

Deze vijf aspecten helpen om meer precies naar het interview te kijken, waardoor de pedagogische betekenissen die in het interview zijn 'opgesloten' belicht kunnen worden.



Tabel 1

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

### *Pedagogische duidingskader*

Op basis van de bovenstaande aspecten is een pedagogisch duidingskader gemaakt dat helpt om meer precies naar het pedagogisch interview te kijken (zie tabel 1). In de eerste kolom

I. Met elkaar? Je bedoelt met de studenten, waarom vind je dat in het belang van de studenten?

R. Ja, dat ze commentaar geven op elkaars werk. En dan merken ze ook, dat sommige studenten zich dat heel persoonlijk aantrekken, als er gezegd wordt: Nou, ik vind de compositie niet zo sterk, of ik vind het niet zo goed. Dat moeten ze dan altijd wel beargumenteren natuurlijk, waarom ze iets dan niet zo goed vinden. En dan zijn sommigen heel snel gepikeerd of op hun teentjes getrapt. Dus als ik zomaar zonder toestemming iemands etalage zou afbreken, dan ga je voorbij aan wat die leerling daar in heeft gestoken. Dat zou ik zelf nog bezwaarlijk vinden.

Sjoelen naar het wat aspect

Sjoelen naar het hoe-aspect & wie aspect

I. Ja. Op welke wijze vind je het in het belang van die studenten dat ze elkaars werk kunnen beoordelen? Dat ze met die kritiek om kunnen gaan? Wat brengt dat die studenten?

R. Nou, sowieso dat ze kritisch naar hun eigen werk leren kijken. Dat ze al die opmerkingen die ik over hun werk maak, dat ze die zelf eigenlijk al over hun werk gesteld hebben. Zo van: heb ik hier aan gedacht, heb ik daar aan gedacht? Klopt dit, klopt dat? En je moet ermee leren omgaan in dit vak, dat iedereen een mening heeft over wat jij doet...

Sjoelen naar het wat-aspect



staan de aspecten genoemd, in de tweede kolom de daarbij behorende analyse-vragen, en in de derde kolom indicatoren die helpen om de analyse vragen te beantwoorden.

Het pedagogische duidingskader kan als het ware over het uitgeschreven interview gelegd worden. Oneerbiedig gezegd is het kader niets anders dan een sjoelbak waarin bepaalde tekstfragmenten uit het interview gesjoeld kunnen worden. In het interview kan de docent bijvoorbeeld iets zeggen over een wenselijke leeromgeving voor studenten; dat tekstfragment kan dan in het 'waar-aspect'-vakje gesjoeld worden. Verderop in het interview zegt de docent iets over hoe deze aankijkt tegen zijn relatie met de studenten, dat tekstfragment hoort in het 'wie-aspect'-vakje thuis. Onderstaande figuur 4 verheldert hoe je interviewfragmenten aan aspecten uit het duidingskader kunt toewijzen. In de figuur wordt ook duidelijk dat bepaalde interviewfragmenten op meerdere aspecten betrekking kunnen hebben, bijvoorbeeld zowel op het hoe-aspect als het wat-aspect. Ook kun je uit de figuur afleiden dat je bij voorkeur met interviewfragmenten werkt die los van de context redelijk te begrijpen zijn.

Figuur 4



*Interviewfragment met Barbara naar aanleiding van een bumpy moment dat ze zelf uitgekozen heeft (zie storyboard)*

R. Dat is altijd een beetje het moeilijke met creatieve dingen. En of dat nou een etalage is of een tekening, of een sfeercollage, wat dan ook. Daar hebben de studenten iets van zichzelf ingestopt, dat is eigen. En als daar kritiek op komt, dan kan dat soms heel gevoelig liggen. Dat kunnen ze soms heel moeilijk vinden. Daarom proberen we in een jaar regelmatig te doen, dat we met elkaar het werk bespreken van de studenten, waarbij ze ook horen wat de plus- en de minpunten zijn. Dat ze ook leren omgaan met misschien wat kritiek.

Sjoelen naar het wie-aspect

Sjoelen naar het hoe-aspect & wat-aspect

### Thema's binnen de aspecten

Wanneer je het hele interview doorlopen hebt, zijn de vakjes gevuld met interviewfragmenten. Het ene vakje zal voller zitten dan het andere. Vervolgens kun je per vakje nader bekijken wat de oogst is en wat je daarin opvalt. Aan de uitspraken bij het wat-aspect zie je dan bijvoorbeeld dat de docent het vooral van belang vindt voor de studenten dat ze zich beroepsvaardigheden eigen maken, zoals in figuur 4 het geval was. Wellicht dat de nadruk op het beroep ook terugkomt bij het wie-aspect en het hoe-aspect, bijvoorbeeld wanneer de docent studenten bij voorkeur ziet als praktisch georiënteerde jongeren die zo de kneepjes van het vak gemodelleerd moeten krijgen. In onderstaande tabel 2 wordt dit geïllustreerd aan de hand van enkele andere interviewfragmenten.

Tabel 2

Wie-aspect	'Het zijn de 'trial and error' studenten. Ze proberen wat uit maar vergeten te analyseren. Ze halen niet eerst boekenwijsheid om vervolgens zaken op een rij te zetten, ze kijken wel waar het schip strandt.'
	'Mijn studenten zijn echt doeners, echt praktijkmannen, als je ze te lang in de boeken laat duiken worden ze strontvervelend'
Hoe-aspect	'Het is misschien deels ook wel iets dat in me zit, een soort beroepsdeformatie, gewoon snelle acties en elkaar daarin helpen. Ja, het zou natuurlijk wel mooi zijn als ze mijn gedrag overnemen, ook naar elkaar toe.'
	'Door ze heel praktisch met hele praktische voorbeelden steeds weer gelinkt naar die praktijk aan de gang te zetten en aan de gang te krijgen, ze moeten de praktische consequenties van hun handelen leren'

De nadruk op de beroepspraktijk kan een thema in de pedagogische drijfveren van de betreffende docent zijn. En zo heeft elke docent een aantal thema's die tot de kern van zijn pedagogische drijfveren behoren.

Met behulp van de bumpy-moments-werkwijze kunnen de pedagogische drijfveren zichtbaar gemaakt worden die ten grondslag liggen aan de dagelijkse interacties van docenten met hun studenten.







## Zesde stap: het resultaat

### *Een pedagogisch portret*

Vanuit de analyse zijn als het goed is enkele pedagogische thema's naar boven gekomen. Het is van belang deze vervolgens zo toegankelijk te presenteren dat de docent daar betekenis aan kan geven. Je maakt daarom een pedagogisch portret, waarin je de thema's beschrijft. Binnen elk thema zou je aandacht kunnen besteden aan het wie-aspect (hoe kijkt de docent naar de student en waarom), het wat-aspect (wat vindt de docent dat studenten zouden moeten leren en waarom), en het hoe-aspect (hoe vindt de docent dat studenten begeleid zouden moeten worden bij hun leren en waarom). Natuurlijk kunnen de andere aspecten uit het pedagogisch duidingskader ook behandeld worden, maar de wie-, wat-, en hoe-aspecten vormen wel de kern. In pedagogische literatuur kom je deze aspecten tegen onder de noemer triadische pedagogiek. Deze geeft het verband weer tussen kind (student), opvoeder (docent) en cultuur (leerinhouden).



Welke vorm het pedagogisch portret uiteindelijk krijgt is aan de coach/lerarenopleider. Te denken valt aan:

-  **In** een tweegesprek jouw indrukken delen van de pedagogische drijfveren van de docent, en hem daarop laten reageren.
-  **Een** verhaal te schrijven over de pedagogische drijfveren van de docent, geïllustreerd met enkele storyboards.
-  **Een** PowerPoint of Prezi waarin je de belangrijkste bevindingen met betrekking tot de pedagogische drijfveren van de docent weergeeft.
-  ...

## Ten slotte: nogmaals het doel van de bumpy-moments-werkwijze

### *Het doel*

Zoals in het begin van dit hoofdstuk aangegeven, is het doel van de bumpy-moments-werkwijze coaches en lerarenopleiders een instrumentarium in handen geven dat hen in staat stelt docenten, al dan niet in opleiding, te helpen bij het onderzoeken, expliciteren en bespreekbaar maken van hun pedagogische waarden en idealen. Het bespreekbaar is van belang om de volgende redenen:

- Het stelt je in staat vanuit die pedagogische waarden en idealen je interacties met studenten kritisch onder de loep te nemen. In hoeverre handel je overeenkomstig die pedagogische waarden en idealen? Wanneer je je bewust bent van jouw pedagogische waarden en idealen zou je deze bovendien zelf nader kunnen overdenken en wellicht kunnen verrijken.
- Je kunt samen met collega's in het opleidingsteam nagaan hoe je onderling overeenkomt en van elkaar verschilt als het gaat om jullie pedagogische drijfveren. Het is overigens niet vanzelfsprekend zo dat alle neuzen dezelfde kant op zouden moeten staan. Het kan voor studenten heel verrijkend zijn om binnen hun opleiding docenten tegen te komen die hen vanuit verschillende pedagogische waarden en idealen benaderen.
- Je kunt als opleidingsteam met elkaar jullie onderwijs analyseren vanuit pedagogische waarden en idealen. In hoeverre is het bestaande onderwijs de best mogelijke uitwerking van jullie pedagogische waarden en idealen? En hoe kunnen ze leidend zijn bij het ontwerpen van nieuw onderwijs?

Het belangrijkste is misschien wel dat pedagogische waarden en idealen onderwerp blijven van een continue dialoog. Een gesprek over pedagogische drijfveren is nooit klaar. Als docent verander je, studenten veranderen en de samenleving verandert. Dit betekent niet dat je dan maar met alle winden mee moet waaien; deze handreiking is juist een oproep om vanuit goed overdachte pedagogische waarden weerstand te bieden tegen alle modieuze stormen die op het onderwijs afkomen en van tijd tot tijd je eigen pedagogische waarden en idealen tegen het licht te houden.

### *Is het de moeite waard?*

Je zou kunnen stellen dat het wel een hoop gedoe is om middels de bumpy-moments-werkwijze pedagogische waarden en idealen op tafel te krijgen... zeker wanneer je de werkwijze alleen als een middel ziet om een doel te bereiken. Wanneer je echter de verschillende stappen in de werkwijze kunt waarderen als een proces van diepgaande pedagogische kennismaking met de docent en een mogelijkheid om andere pedagogische perspectieven te ontvouwen dan je gewend bent, dan loont de bumpy-moments-werkwijze zeker de moeite.

# leren en oefenen



## 1. Inleiding

Dit hoofdstuk richt zich op het toerusten van lerarenopleiders/coaches van de lerarenopleiding en/of mbo-instelling die docenten willen begeleiden bij de bumpy-moments-werkwijze. Daarbij kan het gaan om docenten in opleiding, docenten in een inductietraject of ervaren docenten die zich professioneel verder willen ontwikkelen.

De bumpy-moments-werkwijze leer je niet in een achternamiddag en ook niet door alleen dit boek te lezen. Je hebt er begeleiding bij nodig van een trainer die er al veel ervaring mee heeft. Het beste leer je deze manier van werken samen met anderen: als groep kun je je verdiepen in de achtergronden en de eerste ervaring kun je opdoen met je eigen en elkaars bumpy moments als materiaal.

In de **tweede** paragraaf van dit hoofdstuk besteden we aandacht aan de houding van de lerarenopleider/coach (vanaf nu kortweg 'de coach' genoemd). De **derde** paragraaf richt zich op wijze waarop een groep deelnemers samen kan leren en werken bij het onder de knie krijgen van de bumpy-moments-werkwijze. De doelstellingen en uitgangspunten van het beoogde leertraject worden benoemd in paragraaf **vier**. De **vijfde** paragraaf richt zich op een mogelijke opzet van een leergang van zes bijeenkomsten. Dit deel eindigt met een oproep bij de vormgeving van een beoogd leertraject een beroep te doen op de eigen creativiteit.

## 2. Dienstbaarheid en terughoudendheid

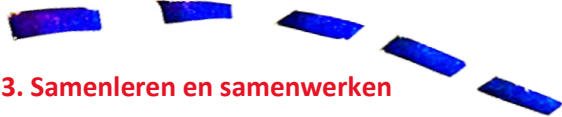
Wie start met de bumpy-moments-werkwijze, moet al beschikken over begeleidingsvaardigheden. De werkwijze stelt het leerproces van docenten centraal en als coach heb je daarbij voornamelijk een procestaak. De pedagogische inhoud komt van de docenten zelf.

De opdracht aan de coach is het inleiden van docenten in een werkwijze die hen in staat stelt hun eigen handelen te onderzoeken met behulp van een pedagogische bril. Vanzelfsprekend kunnen docenten niet zonder meer met de werkwijze uit de voeten, dat vraagt onder meer begrip van de uitgangspunten, oefening, dialoog en reflectie. Van de coaches vraagt dit dat zij hun eigen oordeel uitstellen en soms zelfs helemaal achterwege laten en dat ze oprecht nieuwsgierig zijn naar de pedagogische zienswijze van de docenten.

Het gaat bij de bumpy-moments-werkwijze om de manier waarop docenten met een pedagogische bril betekenis geven aan hun docent-student interacties. De pedagogische denkwereld van de docenten vormt het middelpunt. De coach begeleidt de docent bij het nader verkennen van die denkwereld en helpt de docent diens gedachten daarover onder woorden te brengen. Pas als de docent de eigen pedagogische zienswijze kan expliciteren, is het mogelijk een volgende stap te zetten: verrijking door zienswijzen van collega's en de coach. Er zijn



daarnaast nog tal van andere bronnen waar docenten hun pedagogische zienswijze aan kunnen scherpen, zoals literatuur, theater en beeldende kunst.

Dienstbaarheid aan het leerproces van de docent en terughoudendheid bij het naar voren brengen van eigen pedagogische denkbeelden door de coach verdienen aanbeveling.






### 3. Samenleren en samenwerken

Om de bumpy-moments-werkwijze onder de knie te krijgen is het raadzaam dat coaches zich organiseren als een professionele leergemeenschap (PLG). In deze PLG wordt de begeleiding van docenten bij het doorlopen van de bumpy-moments-werkwijze onderzocht door:

-  leerervaringen met de begeleiding van docenten bij de bumpy-moments-werkwijze op een systematische wijze met elkaar te delen;
-  en op basis van deze leerervaringen de begeleiding van docenten bij de bumpy-moments-werkwijze bij te stellen en te verbeteren.

Voor het functioneren van de PLG is het van belang dat de coaches op gezette tijden bij elkaar komen en daar ook leerervaringen met elkaar delen. Daarvoor moeten deelnemers ook buiten de PLG om daadwerkelijke ervaring opdoen. Zelf eerst de bumpy-moments-werkwijze ondergaan helpt de coach goed op weg. Daarna wordt het van belang dat de coach een begeleidingstraject met een docent van buiten de PLG verzorgt. Het inbrengen van ervaringen uit de eerste hand is nodig om betekenisvol van elkaar te leren. Wanneer enkele coaches proefondervindelijke (eerstehands) ervaringen inbrengen terwijl de rest met andermans ervaringen aan de slag gaat, bemoeilijkt dat het leerproces van de PLG als geheel. De mogelijkheid om authentieke leerervaringen onderling te delen, neemt af en het verlenen van betekenis aan ervaringen van anderen kan niet tot bijstelling leiden van het eigen handelen als dat handelen niet heeft plaatsgevonden. Authentieke leerervaringen dragen bovendien bij aan het ontwikkelen van een gezamenlijk verhaal (narratief). Zo'n gezamenlijk verhaal ondersteunt het leerproces in de PLG, en komt tot stand wanneer deelnemers ook lotgenoten zijn. Lotgenoten in dit verband wil zeggen: een groep mensen die eenzelfde type ervaringen beleven, situaties van elkaar herkennen en een taal ontwikkelen om die situaties te duiden.

Het zelf ondergaan van de bumpy-moments-werkwijze is gemakkelijker te organiseren dan het opdoen van ervaring met het begeleiden van een docent. Voor het organiseren van het laatste punt verdient het aanbeveling dat de coach met een buddy werkt: een docent die intrinsiek bereidwillig is zich te laten begeleiden bij alle stappen in de bumpy-moments-werkwijze. Het is van belang dat de buddy zich er van bewust is dat:

-  de coach zich in een professionaliseringstraject bevindt;
-  de begeleiding daardoor niet altijd even soepel verloopt;
-  ervaringen tijdens het begeleidingstraject ingebracht worden in de centrale PLG bijeenkomsten.







Het inbrengen van eigen ervaringen in de PLG werkt het krachtigst wanneer dit door middel van video-opnames gebeurt.

#### 4. Doelstelling en uitgangspunten

De doelstelling van de PLG voor de coaches is het leren begeleiden van docenten bij

- (1) het onderzoeken en expliciteren van hun pedagogische drijfveren,
- (2) het bespreken van deze drijfveren met collega's en andere betrokkenen bij het onderwijs, en
- (3) het op de agenda plaatsen van het pedagogische gesprek.

Willen de leden van de PLG in gezamenlijkheid aan deze doelstelling werken, dan is het van belang dat ze een aantal uitgangspunten onderschrijven, die de vorige twee paragrafen al meer of minder expliciet naar voren zijn gekomen. In de PLG wordt van coaches verwacht dat zij:

-  **gedegen** voorbereid bij alle bijeenkomsten aanwezig zijn;
-  **zich** verdiepen in de theorie die ten grondslag ligt aan de bumpy-moments-werkwijze;
-  **zich** verbinden aan een buddy, waarbij de voorwaarden van deze verbintenis voor de buddy inzichtelijk zijn;
-  **video**-opnames van eigen begeleidingservaringen inbrengen;
-  **zich** kwetsbaar opstellen door hun ervaringen (positief en negatief) te delen met de andere leden van de PLG;
-  **positief** kritisch met de inbreng van collega coaches omgaan.

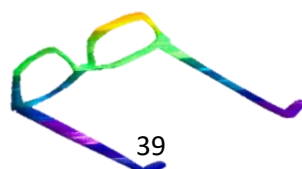
Het verdient aanbeveling de PLG te laten begeleiden door iemand die al veel ervaring heeft met het begeleiden van docenten bij de bumpy-moments-werkwijze. De begeleider kan doelstelling en uitgangspunten van de PLG bewaken en toetsen of de inhoud van de bijeenkomsten voldoende strookt met de bumpy-moments-werkwijze.

Daarnaast kan de begeleider vanuit eigen expertise de coaches in de PLG voorzien van ontwikkelingsgerichte feedback op inhoudelijke kwesties.

#### 5. Mogelijke opzet PLG-bijeenkomsten:

Wanneer je wilt leren werken met bumpy moments om zo je coachingsrepertoire te vergroten, is het nodig om je grondig te verdiepen in de achtergrond en de bedoeling én om te oefenen. Daarom ligt het voor de hand om met je PLG een aantal zorgvuldig opgebouwde bijeenkomsten te organiseren waarbij alle coaches steeds aanwezig zijn en waar deze onder leiding van een ervaren trainer gezamenlijk stappen zetten.

Natuurlijk moeten de PLG en de trainer samen die bijeenkomsten vullen en vormgeven. Het kan echter geen kwaad om daarbij voort te bouwen op ervaringen met dergelijke bijeenkomsten. Daarom wordt hieronder een beschrijving gegeven van een mogelijke opbouw en logische volgorde van de PLG-bijeenkomsten. Deze beschrijving is uiteraard niet bedoeld als voorschrift, maar omwille van de leesbaarheid wordt dat hieronder niet steeds herhaald.



## Bijeenkomst 1:

## *Bumpy moments in de onderwijspraktijk*

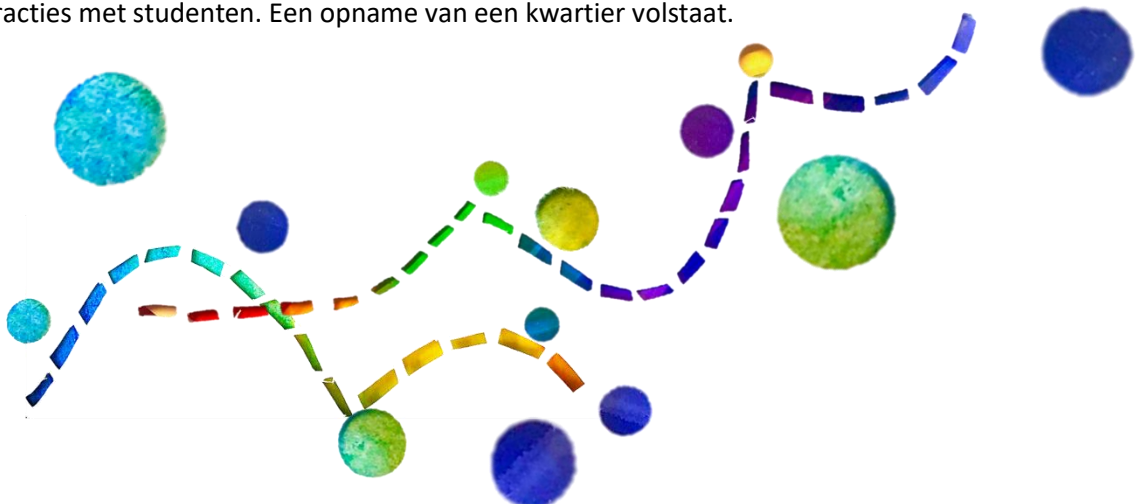
In de eerste bijeenkomst met coaches is het van belang dat deelnemers zich verhouden tot een aantal kernconcepten die ten grondslag liggen aan de bumpy-moments-werkwijze (zoals pedagogiek, pedagogische antinomieën, pedagogische waarden en idealen, en multi-perspectiviteit). Om binnen de PLG inhoudelijk over deze kernconcepten van gedachten te kunnen wisselen is het wenselijk dat deelnemers zich hebben ingelezen op het onderwerp.

Voordat de deelnemers inhoudelijk met elkaar aan de slag gaan, moet de werkwijze in de PLG besproken worden: doelstelling, uitgangspunten, verwachtingen over en weer.


Om de bijeenkomst aantrekkelijk en praktijk-nabij te maken is het van belang reeds in de eerste bijeenkomst te oefenen met bumpy moments: wat is kenmerkend voor een bumpy moment, hoe kun je bumpy moments toepassen op het dagelijkse handelen, hoe kun je bumpy moments met elkaar bespreken?

Een oefening die deelnemers kan helpen om zich bewust te worden van wat het kijken vanuit legitieme handelingsalternatieven betekent, is deelnemers eerst vragen 'open', dus zonder specifieke opdracht, te kijken naar een videofragment waarin interacties tussen een docent en studenten zijn vastgelegd. Bij het open kijken blijken deelnemers veelal al vanuit een beoordelende blik naar het handelen van docenten te kijken: het gaat vaak al snel over wat er aan het handelingsrepertoire van de docent schort (kijken naar deficiënties). Op zichzelf is het niet fout om te kijken naar wat er niet goed gaat en hoe dat beter zou kunnen, maar voor het onderzoeken van de pedagogische waarden en idealen van docenten is dit niet de meest vruchtbare manier van kijken. In het vervolg van deze oefening wordt docenten gevraagd om nog eens naar hetzelfde videofragment te kijken, maar nu met een 'bumpy moments-bril' op: op zoek naar het legitieme van de handeling en naar legitieme handelingsalternatieven (zie deel 2, met name stap 2). Het contrast tussen beide manieren van kijken naar hetzelfde filmpje draagt bij aan de pedagogische bewustwording van de deelnemers.

Ter voorbereiding op de tweede bijeenkomst maakt iedere coach een video-opname van zichzelf in interacties met studenten. Een opname van een kwartier volstaat.







*Mogelijke agenda eerste bijeenkomst:*

**Vorbereiding**

1. Lezen onderwijspedagogische visies van mbo-docenten

**Bijeenkomst**

2. Doelstelling en uitgangspunten
3. Verwachtingen
4. Pedagogische kennismaking
5. Inleiden in kernconcepten
6. Oefenen met bumpy moments

**Verwerking/voorbereiding volgende bijeenkomst**

7. Inlezen
8. Maken van een video-opname van eigen interactie met studenten



**Bijeenkomst 2:** *Selecteren van eigen bumpy moments*

In de tweede bijeenkomst staan de eigen ervaringen van de deelnemers centraal. Het idee is dat je anderen het best kunt begeleiden bij het selecteren van bumpy moments wanneer je als coach zelf de methode ook ervaren hebt. Hiertoe is het van belang dat coaches videofragmenten meenemen naar de bijeenkomst die voldoen aan vereisten zoals beschreven in het vorige deel (zie stap 1). Het daadwerkelijke meebrengen van videomateriaal door de deelnemers vraagt extra zorg van de trainer.

Het is handig om bij elke bijeenkomst de doelstellingen (zie paragraaf 3 van dit deel) en de rode draad te herhalen. De rode draad (of de centrale rationale) is in onderstaande drieslag te vangen:

1. Docenten zijn belangen-afwegers, die zich laten leiden door de vraag: wat is op dit moment voor deze studenten het meest in hun belang, en waarom?
2. Het antwoord op deze vraag is niet eenduidig maar meerduidig. Het formuleren van het belang van de student gaat niet over een op te lossen probleem dat één antwoord kent; het gaat over spanningsvelden waar je je als docent telkens opnieuw toe moet verhouden.
3. Hoe je je in concrete onderwijssituaties verhoudt tot deze spanningsvelden, heeft te maken met je pedagogische waarden en idealen. Deze pedagogische waarden en idealen zijn het kompas waar je op koerst in je dagelijkse omgang met studenten.

In dagelijkse gesprekken op de werkvloer en in de literatuur (zie bijvoorbeeld: *Lessen in orde in het mbo* van Peter Teitler) wordt het pedagogische vaak gereduceerd tot het consequent toepassen van gedragsregels. Daarom verdient het aanbeveling bij de tweede bijeenkomst de deelnemers nog eens duidelijk te maken waar het bij pedagogisch-geleid handelen om gaat en hoe dat verschilt van regel-geleid handelen. Onderstaande tabel 3 maakt dat verschil nog eens op beknopte wijze duidelijk.


Tabel 3


<u>Pedagogisch-geleid handelen</u>	<u>Regel-geleid handelen</u>
Het gaat om <i>deze</i> student	Het gaat om alle studenten
Docent als belangen-afweger	Docent als uitvoerder van wat is afgesproken
Geëxpliciteerde waarden en idealen	Afgeleid van waarden en idealen
<b><i>Student komt als persoon naar voren</i></b>	<b><i>Student is 'inwisselbaar' in de onderwijssituatie</i></b>

De kern van deze bijeenkomst richt zich op het oefenen van het selecteren van bumpy moments. Dat gaat door middel van de volgende oefening.

De deelnemers kijken in drietallen beurtelings naar elkaars videofragment. De opdracht daarbij is dat de inbrenger van het videofragment kort iets vertelt over de achtergrond (welke onderwijsleersituatie, welk niveau, welke doelstelling heeft de onderwijsleersituatie etc.). De anderen twee deelnemers proberen met een 'bumpy moments-bril' enkele bumpy moments te selecteren uit het videofragment. Het is de bedoeling dat bij elk bumpy moment ook een plotzin geformuleerd wordt (zie deel 2, stap 2). Vervolgens reflecteert de inbrenger van het videofragment op de vraag hoe het is om je handelen door collega's waarderend te laten bekijken vanuit een bumpy-moments-perspectief. Meestal geeft een inbrenger aan het verrijkend te vinden. Het levert dikwijls inzicht in pedagogische spanningsvelden op waar de inbrenger zelf nog niet aan had gedacht. Tenslotte vertelt de inbrenger nog wat deze zelf als bumpy moment heeft ervaren. Daarna is de volgende inbrenger aan de beurt en wordt het proces herhaald.

#### **Het doel van deze oefening is zelf te ervaren**

 hoe het is om je eigen handelen in termen van legitieme handelingsalternatieven te bekijken  
en

 hoe je in gesprek met een collega tot een selectie van bumpy moments komt.

Ter voorbereiding op de derde en vierde bijeenkomst maakt elke coach een video-opname van een eigen bumpy-moments-interview met een collega. Daarbij is het van belang dat de coach voorafgaand aan het interview stap 1 en 2 uit deel 2 nog eens goed tot zich neemt.



*Mogelijke agenda tweede bijeenkomst:*

**Vorbereiding**

1. Meenemen videofragment door de deelnemers
2. Lezen Bumpy Moments in de dagelijkse onderwijspraktijk

**Bijeenkomst**

3. Doelstelling
4. Rode draad
5. Pedagogisch- geleid versus regel-geleid handelen
6. Oefenen met bumpy moments uit eigen materiaal

**Verwerking/vorbereiding volgende bijeenkomst**





7. Inlezen
8. Maken van een video-opname van het afnemen van een bumpy-moments-interview



**Bijeenkomst 3:** *Pedagogische waarden en idealen*

De derde bijeenkomst is er ten eerste op gericht aandacht te besteden aan de eerste ervaringen van coaches met het pedagogisch interview en ten tweede op het met elkaar bespreken van 'typische' pedagogische waarden en idealen aan de hand van een gezamenlijke taal. Omdat het belangrijk is vanuit authentieke ervaringen te werken, moeten enkele deelnemers voorafgaand aan de bijeenkomst een videofragment van hun bumpy-moments-interview opsturen. Deze video's kunnen in het eerste gedeelte van de bijeenkomst plenair besproken worden.

Daarbij verdienen de volgende punten in het bijzonder aandacht:

-  **Waardering voor de moed van de inbrenger;**
-  **De manier waarop de coach aan de docent (buddy) uit legt wat een bumpy moment is;**
-  **De mate waarin de coach optreedt als begeleider van de docent en de mate waarin 'de adviseur' op de achtergrond blijft;**
-  **Een check: gaat het daadwerkelijk om een bumpy moment (zie hoofdstuk 2, paragraaf 'selecteren bumpy moment') en niet om een verkapte goed fout-situatie.**

Deze punten kunnen als observatiepunten meegenomen worden in een plenaire sessie waarin de inbrenger het videofragment inleidt en de anderen daar ontwikkelingsgerichte feedback opgeven. Eventueel kan de trainer een 'good practice' videofragment laten zien en dat fragment ook toetsen aan de bovenstaande 4 punten. Ter afsluiting van het eerste deel reflecteert de inbrenger op de ervaringen en leerpunten die voor een volgende keer meegenomen kunnen worden.

Voor het tweede deel is het van belang duidelijk te maken dat de typologie van pedagogische waarden en idealen, zoals beschreven in deel 1, in het verlengde van de bumpy-moments-werkwijze liggen. De bumpy-moments-methode is erop gericht de individuele pedagogische waarden en idealen van docenten te onderzoeken en te expliciteren. De verwoording (en de nuances daarin) van persoonlijke pedagogische waarden en idealen, gebaseerd op dagelijkse interacties met studenten, kleuren het pedagogische zelfverhaal van de docent. Wanneer echter pedagogische waarden en idealen van het individuele docentniveau naar een algemener niveau worden getild door een paar duizend uitspraken van mbo-docenten over hun pedagogische waarden en idealen te analyseren, komen er patronen tevoorschijn. Er blijken overeenkomsten te bestaan tussen pedagogische waarden en idealen van mbo-docenten, met andere woorden: er is sprake van verschillende typen pedagogische waarden en idealen. De typologie kan docenten helpen om op basis van een gezamenlijke taal hun pedagogische waarden en idealen met elkaar te bespreken.

De typologie van pedagogische waarden vormt de basis van het pedagogische-prioriteitenspel dat in deze bijeenkomst aan bod kan komen. Het doel van het spel is dat docenten elkaar onderling uitnodigen om hun visie op 'goed' onderwijs te onderzoeken, te expliciteren en in dialoog te brengen.

De werkwijze is als volgt. Eerst leggen de deelnemers individueel zes gekleurde kaartjes op volgorde van belangrijkheid aan de hand van de zin 'In mijn onderwijs vind ik het van belang voor studenten...' (zie figuur 5). Dit is best een lastige opgave, omdat in principe alle kaartjes van belang zijn. In een tweetal schuiven de coaches vervolgens hun geprioriteerde rijen met kaartjes tegen elkaar aan en gaan ze in gesprek over verschillen en overeenkomsten in de prioritering. Ze proberen uit te leggen waarom het ene kaartje voor hen belangrijker is dan het andere. Verschillen en overeenkomsten springen direct in het oog doordat de kaartjes verschillend van kleur zijn.

Na afloop van het gesprek zoeken de deelnemers een nieuwe partner, zodat zij steeds opnieuw in aanraking komen met andere gezichtspunten en bijbehorende argumentatie. Zie voor nadere informatie over het spel de paragraaf professionalisering in hoofdstuk 4, het tweede pijltje.

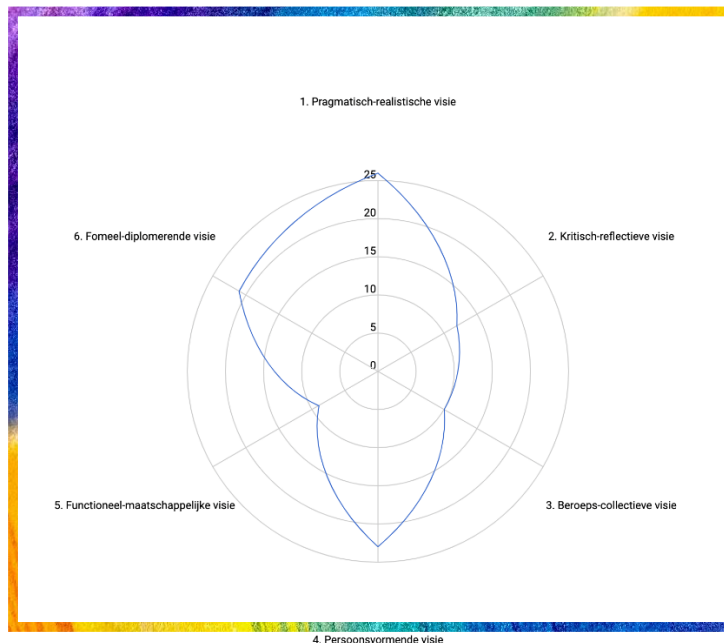


Figuur 5

In mijn onderwijs vind ik het van belang voor studenten...	
nadruk te leggen op praktijkvoorbeelden en beroepsgedrag te modelleren in een realistische leeromgeving	A
discussie en debat te stimuleren, reflectieve vragen te stellen en beroepsdilemma's te bespreken	A
ondernemerschap te stimuleren en ze in contact te brengen met vertegenwoordigers van de doelgroep	A
persoonlijke gesprekken met hen te voeren en studenten verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces	A
nadruk te leggen op ervaringen buiten het formele curriculum door ze waar mogelijk aan extra-curriculaire activiteiten te laten deelnemen	A
nadruk te leggen op de leerinhouden die geëxamineerd worden en zoveel mogelijk gebruik te maken van formele lesmethoden	A

Ter voorbereiding op dit onderdeel van de bijeenkomst kunnen de deelnemers ook nog de online pedagogische prioriteitenscan invullen (<https://application.qsortware.net/user/carlosvankan>). Het doel van deze scan is via een diagram de deelnemers een beeld te verschaffen van het relatieve belang dat zij hechten aan de verschillende typen pedagogische waarden en idealen/onderwijsvisies (zie figuur 6).

Figuur 6



De deelnemers kunnen daarbij het gevoel krijgen twee keer hetzelfde te doen omdat van dezelfde stellingen gebruik gemaakt wordt. Het doel van deze beide instrumenten is echter verschillend. De online pedagogische-prioriteitenscan meet in eerste instantie hoe het met de pedagogische prioriteiten van individuen, teams, colleges of zelfs de hele school is gesteld. Als afgeleide daarvan kan een dialoog gevoerd worden over de betekenis van de uitkomsten. Bij het pedagogische-prioriteitenspel is het net andersom, daar gaat het ten eerste om dialoog en kan na afloop aandacht worden besteed aan hoe iedereen ten aanzien van de verschillende pedagogische prioriteiten heeft gescoord. Het vraagt dus een zorgvuldige afweging welk instrument je waarom inzet. Een optie is de pedagogische-prioriteitenscan een aantal weken eerder af te nemen. Dan ervaren de deelnemers dit minder als 'dubbelop'.

Ter voorbereiding op de vierde bijeenkomst blijft de opdracht voor de derde bijeenkomst staan: elke coach zorgt voor een video-opname van een bumpy-moments-interview met de eigen buddy.

*Mogelijke agenda derde bijeenkomst:*

**Vorbereiding**

1. Meenemen videofragment door enkele deelnemers
2. Lezen achtergrondinformatie bumpy-moments-interview

**Bijeenkomst**

3. Doelstelling
4. Rode draad
5. Aan de hand van authentiek materiaal plenair bespreken bumpy-moments-interview
6. Spelen van het pedagogische prioriteitenspel
7. Bespreken van de pedagogische prioriteitenscan

**Verwerking/vorbereiding volgende bijeenkomst**

8. Maken van een video-opname van het afnemen van een bumpy-moments-interview




## **Bijeenkomst 4:** *Bumpy-moments-interview*

Deze bijeenkomst staat of valt met de eigen inbreng van de deelnemers. Als het goed is, hebben alle deelnemers een videofragment bij zich met daarop een bumpy-moments-interview door henzelf afgenomen.




Ten eerste wordt een fragment van een van de deelnemers plenair besproken, zoals dat ook in de derde bijeenkomst is gebeurd. Natuurlijk moet dit van tevoren zorgvuldig afgestemd zijn met de inbrenger. Bij voorkeur leidt de inbrenger het interviewfragment zelf in. Hoewel het voor de betreffende deelnemer spannend is om te doen, is het vaak ook een hele positieve ervaring, zeker omdat de groep er inmiddels aan gewend is vanuit een waarderend perspectief feedback op het docent-handelen te geven. De vier aandachtspunten zoals geformuleerd bij bijeenkomst 3 helpen om gerichte feedback te geven aan de inbrenger. Na de plenaire bespreking van het fragment is het van belang de inbrenger gelegenheid te geven om de eigen ervaringen met de groep te delen en te verwoorden wat de plenaire bespreking hem of haar gebracht heeft.

In het tweede deel van de bijeenkomst gaan de deelnemers bij voorkeur in drietallen met elkaar aan de slag, waarbij beurtelings fragmenten uit elkaars bumpy-moments-interviews worden besproken. Hulpmiddel bij de bespreking zijn weer de aandachtspunten zoals benoemd bij bijeenkomst 3. Nadat de videofragmenten in groepjes besproken zijn, komen de deelnemers plenair bijeen en wordt gezamenlijk besproken wat de valkuilen en succesfactoren zijn voor een geslaagd bumpy-moments-interview. Enkele veelvoorkomende inzichten worden hieronder gegeven:

### **Valkuilen (top 3)**

-  Onduidelijke uitleg van wat een bumpy moment precies is
-  Te veel coaching en advies door de interviewer
-  Niet duidelijk verwoorden van de plotzin

### **Succesfactoren (top 3)**

-  Glashelder verwoorden wat het doel van het interview is
-  Voldoende voorbeeldmateriaal paraat hebben (bijvoorbeeld in de vorm van storyboards)
-  Continue afstemming met de geïnterviewde in de vorm van luisteren, samenvatten en doorvragen

In het derde gedeelte van de bijeenkomst is het onderwerp de voorbereiding van het pedagogische diepte-interview. Bij voorkeur maken de deelnemers ter voorbereiding op het diepte-interview storyboards van ongeveer drie bumpy moments uit het bumpy-moments-interview. De ervaring leert dat deelnemers elkaar daar onderling bij kunnen ondersteunen. De

kenmerken van een adequaat storyboard kunnen in deze vierde bijeenkomst aan bod komen (zie deel 2, stap 3). Naast deze technische voorbereiding is het van belang deelnemers bekend te maken met het herhaald stellen van waarom-vragen.

Waarom-vragen zijn op verschillende manieren te formuleren (zie bijlage 1). Voordoen in een vissenkom-opstelling werkt hierbij goed, waarbij zowel de structuur van het interview belangrijk is als het op verschillende manieren doorvragen op hoe de geïnterviewde het belang van de student ziet (zie deel 2, stap 4). De trainer stelt de vragen, een van de coaches is de geïnterviewde. De rest van de deelnemers observeert het interview. Tijdens de plenaire afsluiting worden de indrukken van de deelnemers met elkaar gedeeld en geeft de geïnterviewde deelnemer aan hoe het is om repeterende waarom-vragen te beantwoorden. Dikwijls geven geïnterviewden aan dat het intensief is om op zo'n manier bevraagd te worden, omdat het goed verwoorden van het belang van de student een complexe en diepgravende opdracht is.

Ter voorbereiding op de vijfde bijeenkomst maakt iedere deelnemer een video-opname van een pedagogisch diepte-interview met de buddy. Verder is het van belang dat alle deelnemers stap 3 en 4 uit deel 2 goed bestuderen.

*Mogelijke agenda vierde bijeenkomst:*

**Vorbereiding**

1. Lezen achtergrondinformatie bumpy-moments-interview
2. Meenemen videofragment van het afnemen van een bumpy-moments-interview

**Bijeenkomst**

3. Doelstelling
4. Rode draad
5. Aan de hand van authentiek materiaal plenair bespreken van een bumpy-moments-interview
6. Idem in groepjes
7. Vorbereiding van het pedagogische diepte-interview

**Verwerking/vorbereiding volgende bijeenkomst**





8. Maken van een video-opname van het afnemen van het pedagogische diepte-interview
9. Bestuderen deel 2, stap 3 en 4



## **Bijeenkomst 5:** *Pedagogisch diepte-interview*




Het is van belang dat elke deelnemer bij de vijfde bijeenkomst een video-opname bij zich heeft van het pedagogische diepte-interview met de buddy. In het eerste gedeelte wordt plenair een pedagogisch diepte-interview besproken. Dit vraagt een zorgvuldige voorbereiding met de inbrenger: deze leidt het videofragment in.

### **De volgende aandachtspunten kunnen centraal staan bij het bekijken van het videofragment:**




-  Waardering voor de moed van degene die het videofragment heeft ingebracht;
-  De manier waarop de coach aan de docent uitlegt wat het doel van het interview is;
-  De wijze waarop de coach herhaaldelijke waarom-vragen formuleert;
-  De mate waarin de coach erin slaagt om de geïnterviewde een verdiepend perspectief op de eigen pedagogische waarden te laten verwoorden.

Na de plenaire bespreking van het videofragment gaan de deelnemers in het tweede gedeelte van de bijeenkomst in groepjes uiteen. De deelnemers brengen beurtelings de video-opname van hun pedagogisch verdiepings-interview in. Binnen de groepjes kunnen de deelnemers elkaar feedback geven op basis van bovengenoemde kijkpunten. Ter afsluiting van het tweede gedeelte worden plenair de leerpunten besproken uit de groepssessies. De ervaring leert dat de volgende valkuilen en succesfactoren veelvuldig door de deelnemers naar voren worden gebracht:

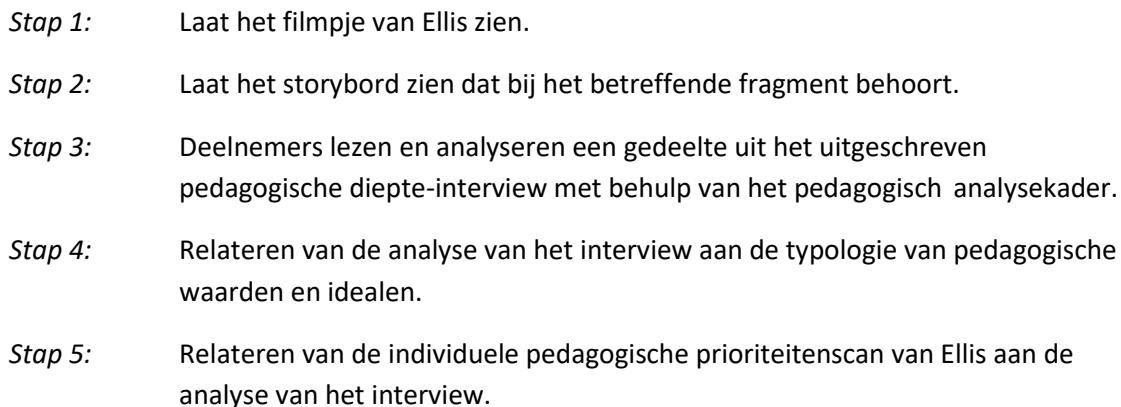
### **Valkuilen (top 3)**

-  Invullen voor de geïnterviewde wat diens gedachten zijn
-  Onvoldoende (durven) doorvragen op het belang van de student
-  De bespreking van de twee handelingsalternatieven door elkaar heen laten lopen

### **Succesfactoren (top 3)**

-  Aantrekkelijk uitgewerkte storyboards met een helder geformuleerde plotzin
-  Stiltes durven laten vallen, de docent de ruimte geven om de eigen gedachten te ordenen
-  Voortdurend toetsen van de eigen samenvatting bij de geïnterviewde docent

In het derde onderdeel komen alle stappen die in de bumpy-moments-werkwijze van belang zijn samen aan de hand van een casus. Het voorbeeld van Ellis die een student begeleidt bij het inrichten van een winkelatalage (op te vragen bij [bumpymoments@gmail.com](mailto:bumpymoments@gmail.com)), kan hiervoor gebruikt worden aan de hand van de volgende stappen:

- 
- Stap 1:* Laat het filmpje van Ellis zien.
  - Stap 2:* Laat het storybord zien dat bij het betreffende fragment behoort.
  - Stap 3:* Deelnemers lezen en analyseren een gedeelte uit het uitgeschreven pedagogische diepte-interview met behulp van het pedagogisch analysekader.
  - Stap 4:* Relateren van de analyse van het interview aan de typologie van pedagogische waarden en idealen.
  - Stap 5:* Relateren van de individuele pedagogische prioriteitenscan van Ellis aan de analyse van het interview.

Stap 1 en 2 is voor de deelnemers bekend terrein. Stap 3 is in zoverre bekend dat deelnemers al ervaring hebben opgedaan met het afnemen van het pedagogisch diepte-interview. De analyse-activiteit is echter nog nieuw. Ook stap 4 en 5, waarin de analyse van het interview gekoppeld wordt aan de typologie van onderwijs-pedagogische visies en de pedagogische prioriteitenscan, is nog niet eerder op deze manier besproken. De stappen 3, 4 en 5 worden eerste individueel uitgevoerd. Daarna wisselen de deelnemers in twee- of drietallen hun bevindingen uit. De werkwijze wordt hieronder per stap uitgelegd.

Om stap drie verder uit te diepen kunnen de deelnemers met behulp van het pedagogische analysekader, te vinden in deel 2 stap 5, het interview analyseren aan de hand van een aantal componenten (zie voor de tekst bijlage 2). Voor een eerste kennismaking met het analyseren volstaat werken met drie componenten. De didactische driehoek zal de meeste deelnemers bekend voorkomen en die heeft de meeste gelijkenis met de wie-, wat- en hoe-component. Het is de bedoeling dat de deelnemers deze drie componenten toewijzen aan verschillende tekstfragmenten uit het interview.

Na deze eerste analyse kunnen de deelnemers beginnen aan de inhoudelijke analyse zoals aangegeven bij stap 4. Belangrijk hulpmiddel hierbij is de beschrijving van de typologie van pedagogische perspectieven, te vinden in deel 1. Een uitgebreidere beschrijving is opgenomen in bijlage 3. Deelnemers worden uitgenodigd om de tekstfragmenten behorende bij een bepaalde component nog eens goed door te lezen en deze inhoudelijk te duiden met behulp van de beschrijving van de pedagogische perspectieven.

Ten slotte wordt bij stap 5 plenair de uitkomst van de pedagogische prioriteitenscan van Ellis gepresenteerd en kunnen de deelnemers hun inhoudelijke analyse spiegelen aan de scan. Eventueel kunnen nog gezamenlijke leerpunten in kaart worden gebracht.

Behalve dat deze stappen tot doel hebben de deelnemers verder te bekwamen in bepaalde onderdelen van de bumpy-moments-werkwijze, hebben de stappen ook tot doel hun een overzicht te geven: hoe draagt elke stap bij aan het grotere doel, namelijk het begeleiden van docenten bij het verwoorden van hun pedagogische waarden en idealen.

Ter voorbereiding op de laatste bijeenkomst stelt elke deelnemer een pedagogisch portret van de buddy samen. De deelnemers presenteren de portretten dan aan de groep.

Elke deelnemer kan het portret zelf vormgeven, maar het is wel raadzaam afspraken te maken over de inhoud. Zo is het belangrijk in het portret aandacht te besteden aan het studentbeeld, de leerinhouden en competenties die studenten zich eigen moeten maken, en de begeleiding van studenten bij hun leerproces. Ter vervolmaking van het portret kunnen de deelnemers ook de pedagogische prioriteitenscan van de betreffende buddy toevoegen en hun analyse van de pedagogische waarden en idealen van hun buddy relateren aan de scan. Op deze manier kunnen ze laten zien hoe ze de bumpy-moments-werkwijze hebben ingezet en wat dat hun heeft opgeleverd aan inzichten in de pedagogische waarden en idealen van hun buddy.

*Mogelijke agenda vijfde bijeenkomst:*

**Vorbereiding**

1. Lezen achtergrondinformatie pedagogisch diepte-interview
2. Meenemen videofragment van het pedagogische diepte-interview


**Bijeenkomst**

3. Doelstelling
4. Rode draad
5. Aan de hand van authentiek materiaal plenair bespreken van een pedagogisch diepte-interview
6. Idem in groepjes
7. Vorbereiding van het analyseren van het pedagogisch diepte-interview

**Verwerking/vorbereiding volgende bijeenkomst**

8. Maken van een pedagogisch portret van een collega
9. Presentatie voorbereiden van het pedagogische portret aan de andere deelnemers





## Bijeenkomst 6:

## *Presenteren van een pedagogisch portret*

In deze afsluitende bijeenkomst krijgt elke deelnemer maximaal 10 minuten om het pedagogische portret van de buddy aan de groep te presenteren. Vervolgens krijgt de rest van de groep de gelegenheid om nog enkele verhelderingsvragen te stellen. Indien mogelijk kunnen ook de buddy's van de coaches voor deze bijeenkomst uitgenodigd worden. In het afsluitende gedeelte van de bijeenkomst kunnen de deelnemers met elkaar terugblikken op het functioneren in een PLG en de doelstellingen en uitgangspunten van het gehele traject. En natuurlijk is het leuk om in een waarderende en feestelijke sfeer met elkaar af te sluiten.

### *Mogelijke agenda zesde bijeenkomst:*

#### **Vorbereiding**

1. Maken van een pedagogisch portret van een collega
2. Presenteren van het pedagogische portret aan de andere deelnemers

#### **Bijeenkomst**

3. Doelstelling
4. Rode draad
5. Presentaties pedagogische portretten
6. Terugblik en evaluatie
7. Feestelijke afsluiting



## 6. Tot slot

Deel 3 is bedoeld om kaders en richtingaanwijzers te bieden aan een trainer die aan de slag wil met de bumpy-moments-werkwijze, of een lerarenopleider die met studenten wil werken aan deze werkwijze. De inhoud van dit deel is bedoeld ter inspiratie en niet als een set regels en voorschriften die een begeleider van de PLG strikt zou moeten opvolgen. Het is uiteindelijk aan de begeleider zelf om er een leertraject van te maken dat passend en inspirerend is voor de context waarin hij/zij werkzaam is.


# Verdieping en Verbreding

In dit afsluitende hoofdstuk worden in de eerste paragraaf enkele literatuursuggesties gegeven voor wie zich verder wil verdiepen in de achtergronden van de pedagogiek. Sommige publicaties hebben direct betrekking op de bumpy-moments-werkwijze, andere publicaties zijn theoretischer van aard en belichten de fundamenteën van het pedagogisch denken.


In de tweede paragraaf worden enkele websites genoemd van organisaties en initiatieven die zich richten op het werken aan pedagogische vraagstukken.

## 1. Literatuursuggesties:

*Voorbeelden van literatuur die de lezer inleidt in de pedagogiek als een zelfstandige wetenschappelijke discipline die zich richt op opvoedingsvraagstukken.*

 **Boek:** *Dat is pedagogiek*. J. Masschelein (Ed.). (2019). *Dat is pedagogiek: Actuele kwesties en sleutelteksten uit de westerse pedagogische traditie van de 20<sup>ste</sup> eeuw*. Leuven: Universitaire pers Leuven.

Pedagogische praktijken en instellingen zoals de school, het gezin, de universiteit, de zorg, en het jeugd- en volwassenenwerk, ondergaan grondige veranderingen. Ze stellen de pedagogiek voor de uitdaging om met deze veranderingen zowel theoretisch als praktisch om te gaan. In *Dat is pedagogiek* vindt de lezer hiertoe de nodige inspiratie. In het boek worden belangrijke teksten uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw samengebracht, in Nederlandse vertaling en voorzien van een korte introductie en situering. Het zijn stuk voor stuk sleutelteksten die tot op vandaag betekenisvol en actueel zijn. Ze stimuleren en voeden discussies binnen de pedagogiek.

 **Boek:** Smeyers, P., Ramaekers, S., Van Goor, R., Van Obbergen, B. (Eds.). (2017). *Inleiding in de pedagogiek 1: Thema's en basisbegrippen*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

 **Boek:** Smeyers, P., Ramaekers, S., Van Goor, R., Van Obbergen, B. (Eds.). (2017). *Inleiding in de pedagogiek 2: Grondslagen en stromingen*. Amsterdam: Boom Uitgevers

Wat maakt de wetenschappelijke pedagogiek verschillend van praten over opvoeding, vorming, onderwijs en opleiding op feesten en partijen, aan de keukentafel, in de politiek en in de media? We worden om de oren geslingerd met de uitkomsten van het vele empirisch onderzoek. Discussies over het pedagogische zijn niet weg te denken uit het maatschappelijk debat. Iedereen heeft er wel een mening over en dat zovelen hierin geïnteresseerd zijn, is een goede zaak. Maar er is een verschil tussen het verdiepend inzicht en het zich verantwoordend uitspreken van de gevormde pedagoog en wat de krant of het nieuws op radio, tv en internet met oneliners haalt.



**Oratie:** Biesta, G.J.J. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Pedagogiek, als het bewustzijn dat de praktijk van opvoeding en onderwijs begeleidt, is de afgelopen decennia in de Nederlandse academische context in de marge terechtgekomen. Volgens sommigen is de pedagogiek ingehaald door ontwikkelingspsychologie en empirisch onderwijsonderzoek. Anderen concluderen daaruit dat de pedagogiek achterhaald is en niet langer een plaats kan claimen in het moderne wetenschapsbedrijf. Daarmee zijn pedagogische vragen en bekommernissen echter nog niet verdwenen uit de alledaagse opvoedings- en onderwijspraktijk. Sterker nog: als reactie op een doorgeslagen cultuur van meten en afrekenen klinkt de roep om weer tijd te maken voor pedagogiek in het onderwijs sterker dan ooit. In zijn oratie laat Gert Biesta zien waarin de unieke bijdrage van de pedagogiek als een betrokken handelingswetenschap is gelegen. Ook maakt hij duidelijk wat het vraagt om de pedagogische 'paragraaf' in onderwijs, opleiding en vorming de aandacht te geven die het verdient.

*Voorbeelden van literatuur die de lezer bewust maakt van de idee dat elke onderwijssituatie vanuit een pedagogische bril bekeken kan worden.*



**Boek:** Berding, J. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Antwerpen/Apeldoorn: Cyclus (Garant).

Is de deugd van het geduld uit de opvoeding en uit het onderwijs aan het verdwijnen? Vanuit deze vraag, waarin een zorg wordt verwoord, verkent Joop Berding de vele betekenissen van geduld en zijn tegenbeeld ongeduld. De taalkunde, de theologie en de filosofie bieden prikkelende inzichten. Ook de praktijk komt aan de orde én aan het woord, in verhalen over opvoeding en onderwijs en in diepte-interviews met ouders en leraren. Zij spreken openhartig over hun worsteling tussen geduld en ongeduld, tussen afwachten en ingrijpen, tussen verdragen en opstaan-tegen. De hectiek van alledag stelt het geduld soms danig op de proef, maar zonder dat gaat het niet. Een open zoektocht naar wat geduld en ongeduld in onze steeds snellere tijd betekenen voor opvoeding en onderwijs.



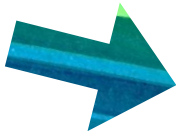
**Boek:** Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

In dit visionaire boek houdt onderwijspedagoog Gert Biesta een pleidooi voor wat het prachtige risico van onderwijs kan worden genoemd. Via de zeven thema's van scheppen, communicatie, lesgeven, leren, emancipatie, democratie en virtuositeit werkt Biesta zijn boodschap uitvoerig uit: we kunnen onderwijs niet begrijpen als een krachtig, productieachtig proces, maar enkel als een zwak, existentieel proces. Hij laat zien dat we in het onderwijs doelen breder moeten stellen dan alleen meetbare opbrengsten en resultaten, en betoogt op onovertroffen wijze dat als onderwijs wil slagen, dat door niemand kan worden afgedwongen.



Boek: Meijer, W. (2013). *Weer weten waarom*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Het is de hoogste tijd voor kritische distantie van al de eisen en vragen die politiek en samenleving, economie en arbeidsmarkt aan het onderwijs stellen. De school is niet de aangewezen plaats is om uiteenlopende maatschappelijke problemen op te lossen. Waar de economische dictatuur van de zogenaamd vrije markt met z'n test- en afrekencultuur overheerst, ontbreekt de ruimte voor de ware educatieve spirit van gedeelde interesse en aandacht voor de inhoud, de zaak. Het zou in scholen moeten gaan om het bieden van pedagogische ruimte aan onderwijs en vorming. Ruimte voor leraren om vanuit vakkundigheid en liefde voor een vak leerlingen te inspireren. Ruimte en tijd voor vorming, die ernstig in de knel is gekomen door dictaten van opbrengstgericht werken en rendementsverhoging. Werkdruk en prestatiedruk, tijdsdruk en de jachtigheid, die door de eisen van efficiency en effectiviteit (meer bereiken met minder middelen, en sneller, want ook dat is goedkoper) zijn gecultiveerd, staan haaks op het klimaat waarin onderwijs en vorming kunnen gedijen. Zij moeten het hebben van concentratie en rust, van aandacht voor en interesse in de zaak. Dit boek biedt een actueel pleidooi voor een klassieke zaakpedagogiek.



Praktijk artikel: Biesta, G. (2011). *Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen*. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), pp. 4-11.

Veel recente onderzoek- en beleidsliteratuur spreekt over onderwijs en onderwijzen in termen van leren. In deze bijdrage laat Gert Biesta zien dat het spreken over onderwijs en onderwijzen in termen van leren het lastiger heeft gemaakt om aandacht te besteden aan de doelen en de inhoud van het onderwijs en aan het feit dat het in het onderwijs altijd om relaties draait. Hoe we die relaties vormgeven en welke inhoud we in het onderwijs aan de orde stellen, hangt in hoge mate af van wat we met het onderwijs willen bereiken. Hij betoogt dat er aan de vraag naar het doel van het onderwijs drie dimensies zijn te onderscheiden: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Het feit dat het vraagstuk van de doelen van het onderwijs multidimensioneel is, betekent dat leraren in staat moeten zijn om oordelen te vellen over wat, in een specifieke situatie, onderwijspedagogisch gezien wenselijk is. Het vermogen om zulke oordelen te vellen, is geen vaardigheid of competentie maar een integrale kwaliteit van de pedagogische professional. De opleiding van leraren zou daarom aandacht moeten besteden aan de vorming van virtuositeit in het vellen van oordelen over wat onderwijspedagogisch gezien wenselijk is. Hij beschrijft beknopt hoe dit zou kunnen worden gedaan.



Praktijk artikel: Pols, W. (2011). *Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit*. In *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32 (1), 30-36.

Naar aanleiding van een casus stelt de Wouter Pols in dit artikel vragen bij de professionaliteit van de leraar. Zijn stelling is dat de professionaliteit van de leraar een eigen aard heeft. Hij spreekt over 'pedagogische' professionaliteit. Op grond hiervan zal hij een pleidooi houden voor pedagogische 'Bildung' van de leraar. Hij

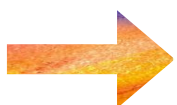
sluit het artikel af met enkele opmerkingen over de consequenties daarvan voor het opleiden van leraren

*Voorbeelden van literatuur die de lezer beelden geeft van pedagogische waarden en idealen en het spanningsvolle pedagogisch handelen.*



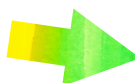
Boek: Pols, W. (2019). *Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet: pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

In dit boek beschrijft Wouter Pols een kwalitatief onderzoek naar de pedagogiek van het mbo. Hij startte vanuit de vraag: Wat is volgens jou/jullie goed onderwijs? In een van de gesprekken stelde een docent: 'Goed onderwijs, is onderwijs dat aandacht besteedt aan het individu, maar dat mag nooit ten koste gaan van het groepsproces.' En, hoe doe je dat? 'Dat voel je aan,' was zijn reactie. 'Bij iedere lessituatie, bij elke klas steeds weer, moet je aanvoelen wat nodig is. Je moet op die manier steeds weer afstemmen.' Goed onderwijs is onderwijs waarin de docent steeds opnieuw met die spanning weet om te gaan. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de relatie tussen docent en student zo sterk naar voren komt in de gesprekken binnen het mbo. Deze pedagogische houding en ervaring van docenten is maar moeilijk in kwalificatiedossiers of eindtermen te beschrijven. Juist vanwege deze ervaringskennis, door Wouter Pols ook wel het 'stille weten' genoemd, is het van belang tijd te nemen deze ervaringen te bespreken, bloot te leggen, en daar op te reflecteren.



Boek: Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen*. Driebergen: Nivoz.

Boek van hoogleraar Onderwijskunde en pedagogiek Max van Manen over de relatie tussen leraar en leerling en alle dilemma's die daarbij komen kijken. Pedagogiek is niet alleen tactvol handelen bij het opvoeden van kinderen, betoogt Van Manen, het is ook twijfelen, tobben en piekeren. Je afvragen of je wel de juiste toon te pakken hebt en of je wel doet wat je leerlingen nodig hebben. Je moet als leraar snel reageren op situaties in de klas: soms weet je dan niet wat je moet doen, maar doe je toch het juiste.



Boek: Van Kan, C.A., Brouwer, P., Zitter, I. & Wijk, B. van (2014). *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?*'s-Hertogenbosch: eco.

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





belang van mijn studenten en waarom eigenlijk?'.  


Boek: Van Kan, C.A., Brouwer, P. & Zitter, I. (2013). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk: Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaarberoepsonderwijs.* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Professionele oordelen van docenten in hun dagelijkse onderwijspraktijk hebben niet alleen een instrumentele dimensie, maar ook een met waarden geladen dimensie. Deze verschillende dimensies maken dat professionele 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. In de onderwijspraktijk is er vaak sprake van allerlei dilemma's met verschillende handelingsalternatieven die zich lastig tot elkaar verhouden. De auteurs bekijken in deze studie hoe docenten in verschillende onderwijssectoren omgaan met dergelijke dilemma's. Meer in het bijzonder is gekeken naar zogeheten bumpy moments: docent-leerling-interacties in dagelijkse onderwijssituaties waarin docenten, volgens eigen inzicht, legitiem gehandeld hebben en waarin zij achteraf een legitiem handelingsalternatief kunnen aanwijzen.

## 2. Websites

 NIVOZ Nederlands Instituut voor Onderwijs- en Opvoedingszaken (NIVOZ) sterkt leraren en schoolleiders en andere betrokkenen in de uitvoering van hun pedagogische opdracht. Naast een wetenschappelijk forum voor onderzoek dat gericht is op de pedagogische dimensie van het onderwijs, een platform ([www.hetkind.org](http://www.hetkind.org)) waarop onderwijsbetrokkenen theorie en praktijkverhalen met elkaar verbinden en delen, is NIVOZ ook een expertisecentrum waarin opleidingen als 'pedagogische tact' en 'pedagogisch leiderschap' worden verzorgd. Voorts heeft NIVOZ een leerstoel ingesteld 'Pedagogische dimensies van onderwijs, opleiding en vorming' aan de Universiteit voor Humanistiek, die wordt bekleed door prof. dr. Gert Biesta.

 Het werkverband Beroepsagogiek (<https://www.wvberoeppedagogiek.nl>) is een platform dat geïnteresseerd is in de Pedagogiek in het mbo-hbo-onderwijs. Het is een netwerk van roc's in Nederland en de Hogeschool Rotterdam dat verbindt, informeert en professionalisering nastreeft. We spreken dezelfde taal vanuit het stille weten van de Pedagogiek; vanuit de geleefde ervaring die de docent meemaakt in de klas. Wij willen daarmee de Pedagogiek weer 'op de kaart zetten'. Onderbouwende theorie die we inbrengen, is theorie vanuit het Pedagogisch perspectief.

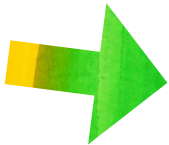
 Het lectoraat Pedagogiek (Carlos van Kan) (<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/lectoren/talentonwikkeling/lectoren/carlos-van-kan/lectorat-pedagogiek/>). In de meest recente bekwaamheidseisen voor leraren vormt de pedagogische bekwaamheid een van

de centrale pijlers (naast vakinhoudelijk- en vakdidactische bekwaam). De vraag voor de lerarenopleiding is hoe deze pedagogische bekwaamheid bij en met studenten ontwikkeld kan worden in een beroeps- en opleidingscontext. Het lectoraat Pedagogiek gaat zich samen met het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam middels praktijkgericht onderzoek richten op het versterken van de pedagogische professionaliteit van aankomende leraren. De dagelijkse leraar-leerling interacties in onderwijssituaties vormen het startpunt om samen met lerarenopleiders en leraren (in opleiding) pedagogische waarden en idealen te onderzoeken, te expliciteren en bespreekbaar te maken.



Het lectoraat professionaliseren met hart en ziel (Hester IJsseling) (<https://www.thomasmorehs.nl/hogeschool/lectoraten-samen-onderzoeken/professionalisering-met-hart-ziel/over-het-lectoraat.html>). De pedagogische dimensie van de onderwijspraktijk komt het duidelijkst naar voren op de momenten waarop de dingen in de klas anders lopen dan gepland, de momenten waarop je niet op je routines kunt vertrouwen, de momenten waarop je niet uit de voeten kunt met wat je allemaal geleerd hebt en al je gereedschappen je in de steek laten. Je bent op jezelf teruggeworpen, en toch komt het erop aan dat je handelt. Geen tijd om na te denken, je móet nu iets doen. Sterker nog: je hébt al gehandeld. Niet op grond van wat je allemaal weet en kan, maar vanuit hart en ziel heb je gekozen om te doen wat je deed en niet iets anders.

Dat is: weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen, zoals de titel van een boek van Max van Manen luidt. We noemen zulke momenten pedagogische sleutelmomenten. Het vermogen dat je daar aanspreekt, dat is het aandachtsgebied van het lectoraat.








Podcast pedagogisch verantwoord (<https://www.pedagogischverantwoord.nl>). In deze online-radioserie willen Lars Limburg en Thyme van den Beuken erachter komen wat écht pedagogisch verantwoord is. Elke aflevering staat in het teken van een opvoedthema. Dit onderwerp bespreken zij aan de hand van eigen ervaringen uit de praktijk, uit hun studie Pedagogiek en wetenschappelijke onderzoeken. Vervolgens schuift er een deskundige of wetenschapper aan die ze interviewen over het onderwerp.

### 3. Professionalisering



De leergang *De pedagogische dialoog*. Het doel van deze leergang is docent-coaches te trainen die zich de bumpy-moments-werkwijze eigen willen maken om collega's te begeleiden bij het voeren van een pedagogische dialoog. De docenten die deze coach-rol vervullen zijn docenten die reeds redelijk bedreven zijn in het voeren van begeleidings- en intervisiegesprekken. De leergang bestaat uit ongeveer zes bijeenkomsten waarin:

-  zoveel mogelijk met authentiek videomateriaal gewerkt zal worden, ingebracht door docent-coaches zelf;
-  van coaches gevraagd wordt zich theoretisch te verdiepen in de pedagogische dialoog door kennis te nemen van de theorie die ten grondslag ligt aan de pedagogische dialoog;
-  coaches leren pedagogische thema's en patronen te herkennen en te benoemen in gesprekken met docenten over hun pedagogische drijfveren;
-  de gespreksvoering die benodigd is voor het verkennen van pedagogische drijfveren van docenten intensief wordt geoefend in verschillende oefensituaties;
-  dialogen over pedagogische drijfveren van docenten geanalyseerd worden aan de hand van een pedagogisch analysekader.

Meer informatie over deze leergang kunt u opvragen bij Carlos van Kan via [bumpymoments@gmail.com](mailto:bumpymoments@gmail.com)



Spelen van het 'Pedagogische prioriteitenspel'

(<https://www.han.nl/onderzoek/nieuws/pedagogisch-prioriteitenspel/>). Deelnemers worden onderling uitgedaagd hun visie op 'goed' onderwijs (verder) te expliciteren en te beargumenteren. Het pedagogische prioriteitenspel is op elk moment in een opleidingstraject in te zetten. Wanneer het spel meerdere malen over een langere periode wordt ingezet, kan de ontwikkeling van pedagogische waarden en idealen van deelnemers zichtbaar gemaakt worden. Voor veel onderwijsprofessionals is het niet vanzelfsprekend om hun pedagogische waarden en idealen te expliciteren en te beargumenteren. Dat is wel belangrijk omdat zij op deze manier hun visie op 'goed' onderwijs en op wat dit betekent voor dagelijkse interacties met hun leerlingen verder kunnen ontwikkelen. Omdat veel onderwijsprofessionals aangeven zichzelf onmachtig te voelen het pedagogische gesprek te faciliteren, is op basis van wetenschappelijk onderzoek een toegankelijk pedagogisch prioriteitenspel ontworpen dat deelnemers uitdaagt stelling te nemen – 'dit vind ik in het belang voor mijn studenten, en wel hierom!' – om hierover vervolgens de dialoog aan te gaan met mede-deelnemers.

## Bijlage 1 **Mogelijke waarom-vragen**

-  Waar leidt dat toe voor de leerling en wat vind je daar wenselijk aan?
-  Wat brengt dat de leerling en waarom vind je dat belangrijk?
-  Welk belang zie jij voor de leerling, kun je daar nog iets meer over vertellen?
-  Wat heb je met de leerlingen voor en hoe dient dat hun belang?
-  Wat vind je in het belang van de leerlingen en waarom?
-  Waartoe handel je op deze manier, welke toegevoegde waarde zie je voor de leerling?
-  Hoe ziet dat belang voor de leerlingen eruit, welk beeld heb je voor ogen?
-  Wat is er voor jou vóór te zeggen dat je een bepaalde handeling achterwege laat?
-  Wat wil je dan dat de leerlingen daarvan leren en waarom?
-  Stel dat ze X geleerd hebben, wat kunnen studenten daar dan mee, en waarom is dat belangrijk voor hen?
-  We zijn nu aan het exploreren wat ervoor te zeggen is om X niet te doen. Als je nou naar de andere kant kijkt, wat is er dan voor te zeggen om X wél te doen? (*of andersom*)
-  (Samenvatten:) Dus je vindt het ook belangrijk dat...
-  Dus jij vindt X van belang voor je leerlingen omdat Y. Zitten daar nog andere aspecten aan, waarom je dat belangrijk vindt?



*Interviewfragment met Ellis naar aanleiding van een uitgekozen heeft (zie figuur 4)*

*bumpy moment dat ze zelf*

R. Dat is altijd een beetje het moeilijke met creatieve dingen. En of dat nou een etalage is of een tekening, of een sfeer-collage, wat dan ook. Daar hebben ze iets van zichzelf ingestopt, dat is eigen. En als daar kritiek op komt, dan kan dat soms heel gevoelig liggen. Dat kunnen ze soms heel moeilijk vinden. Daarom proberen we in een jaar regelmatig te doen, dat we met elkaar het werk bespreken van de leerlingen, waarbij ze ook horen wat de plus- en de minpunten zijn. Dat ze ook leren omgaan met misschien wat kritiek.

I. Met elkaar? Je bedoelt met de leerlingen? R. Ja, dat ze commentaar geven op elkaars werk. En dan merken ze ook, dat sommige leerlingen zich dat heel persoonlijk aantrekken, als er gezegd wordt: Nou, ik vind de compositie niet zo sterk, of ik vind het niet zo goed. Dat moeten ze dan altijd wel beargumenteren natuurlijk, waarom ze iets dan niet zo goed vinden. En dan zijn sommigen heel snel gepikeerd of op hun teentjes getrapt. Dus als ik zomaar zonder toestemming iemands etalage zou afbreken, dan ga je voorbij aan wat die leerling daar in heeft gestoken. Dat zou ik zelf nog bezwaarlijk vinden.

I. Ja. Op welke wijze is het nou in het belang van die leerlingen dat ze elkaars werk kunnen beoordelen? Dat ze met die kritiek om kunnen gaan? Wat brengt dat die leerlingen?

R. Nou, sowieso dat ze kritisch naar hun eigen werk leren kijken. Dat ze al die opmerkingen die ik over hun werk maak, dat ze die zelf eigenlijk al over hun werk gesteld hebben. Zo van: heb ik hier aan gedacht, heb ik daar aan gedacht? Klopt dit, klopt dat? En je moet ermee leren omgaan in dit vak, dat iedereen een mening heeft over wat jij doet. Daar moet je gewoon tegen kunnen. Als je daar niet tegen kan, als iemand zegt: Ik vind daar niks aan, dan moet je een ander beroep gaan kiezen. Dan ga je het heel zwaar krijgen. En heel vaak is de mening die mensen ergens over hebben gewoon een kwestie van smaak. En dan krijg je dat cliché van: "over smaak valt niet te twisten". Maar het maakt eigenlijk niet zo veel uit of het de smaak van iemand is of niet. Dan kun je het er nog steeds hebben of het goed in elkaar zit, of de compositie klopt, en of het stijlvast is. Daar kun je een heleboel dingen op los laten. En dat moeten ze ook zelf leren kunnen analyseren. Als ze commentaar krijgen op werk: vindt diegene die het commentaar levert het gewoon niet mooi? Houdt die niet van bloemetjes of van blauw, bij wijze van spreken? Of is het echt inhoudelijk commentaar, en kan die daar wat mee?

I. Oké. Dus je vindt het ook belangrijk dat ze dan de kritiek kunnen duiden? Dat ze kunnen begrijpen op wat voor aspecten van hun werk ze kritiek krijgen?

R. Ja. Daar zit nog een ander element in: dit werk heeft een hele commerciële achtergrond. Veel leerlingen vinden het gewoon leuk om een mooi plaatje te maken. Maar ik zeg altijd: Je gaat niet in een museum werken. Je bent hier niet om een mooi plaatje te maken. Negen van de tien komen gewoon in een winkel terecht, waarbij je een etalage maakt met als doel om die spullen gewoon te verkopen. Dat het gewoon omzet genereert, dat de mensen gewoon klant worden gemaakt. En in dit vak heb je heel vaak te maken met commerciële managers die jou een opdracht geven, of die jouw werk beoordelen, of die er sowieso een mening hebben over wat jij doet. En commerciële mensen kunnen negen van de tien keer één ding heel goed, en dat is praten. En voor de meeste stylisten is dat iets wat ze van nature juist niet heel goed kunnen, of argumenten geven waarom iets is. En commerciële managers kunnen ook heel vaak met harde cijfers komen, die kunnen met omzetcijfers komen. Die hebben hun winst-lijstjes, hun omzetlijstjes. En het is heel moeilijk om te zeggen: Van een etalage kun je niet zo snel meetbaar maken in hoeverre die nou omzet genereert. Je kunt wel zeggen: Dit product staat in de etalage, dus dat verkoopt heel goed. Maar daarnaast heb je ook nog een element, dat inspiratie biedt, waardoor de klant misschien nog wel vaker terugkomt, omdat hij weet dat hij in die winkel geïnspireerd wordt. En dat hij dan nog een keer terugkomt. Maar dat is niet meetbaar. Dat is heel moeilijk om te zetten.

I. Ja, wat vind je belangrijk, dat die leerlingen daar dan in leren? Dat ze dat kunnen uitleggen?

R. Ja precies, dat ze stevig in hun schoenen staan en dat ze hun zegje kunnen doen. Dat ze niet alleen maar een prachtige etalage kunnen maken. Zoals bijvoorbeeld dit meisje, dat heeft toevallig een bijrolletje hier, die kan prachtige etalages maken, maar die kan het niet verwoorden. Als je daaraan vraagt waarom ze dat zo heeft gedaan, dan zegt ze: Ja, gewoon, dat vond ik leuk of mooi. Maar als je daarmee bij een bedrijf komt werken, dan veegt een commercieel manager je binnen een minuut van tafel, want dat is natuurlijk geen argument: ik vond het leuk of ik vond het mooi. Dat ze het dus niet alleen maar op hun gevoel doen, maar dat ze ook kritisch leren nadenken: Waarom heb ik die keuze gemaakt, en waarom is dit commercieel.

I. Ja. Want wat is daar het uiteindelijke doel van voor die leerlingen? Stel dat ze dat dan kunnen, wat brengt ze dat dan in hun toekomstige situaties, in hun toekomstige werklevens?

R. Dat ze een baan krijgen en houden. Als je dit niet kan, dan kom je niet aan de bak, of je blijft niet aan de bak. Als je niet je werk kan verkopen, dan ga je het heel moeilijk krijgen.

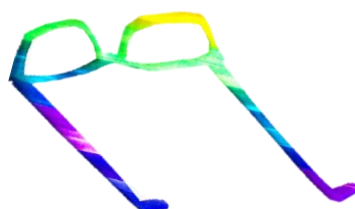


**Bijlage 3****Typologie van pedagogische perspectieven***1. Pragmatisch-realistisch perspectief*

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

## 2. Kritisch-reflectief perspectief

Component	Kritisch-reflectieve visie	Illustratief interview fragment
Wie	Docenten spreken hierover in termen van deelnemers als kritische en vernieuwende professionals. Nadruk op: (1) deelnemers als vernieuwers van de praktijk, (2) deelnemers als dragers van een brede kennisbasis (3), en deelnemers als beoordelaars van wat in praktijksituaties wenselijk is	'Wij willen ook graag theorie terug zien. Het gevaar is dat deelnemers exact kopiëren wat de praktijk begeleider doet, die 20 jaar geleden is opgeleid. Nieuwe kennis die deelnemers meenemen zorgt dat de praktijk zich verder ontwikkelt.'
Wat	Docenten spreken hierover in termen van leren afstand nemen van vanzelfsprekendheden en routines. Nadruk op: (1) buiten de kaders leren denken (2) kunnen verantwoordelijk van eigen handelen, en (3) kunnen vellen van waardeoordelen	'Je moet heel erg nadenken over 'hoe ga ik zorgen dat ik me kan onderscheiden in de markt'. Daar speelt creativiteit een belangrijke rol bij; hoe kan ik op nieuwe manieren nadenken over mijn producten en zicht houden waar de samenleving om vraagt.'
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving als voorbeeld stellend voor de beroepspraktijk. Nadruk op: (1) de opleiding als plaats voor debat en reflectie, (2) creëren van verscheidenheid in leeromgevingen	'De kracht van de opleiding is dat deelnemers vanuit verschillende stage instellingen en organisaties, en hun intrinsieke motivatie, discussiëren over hoe je met cliënten omgaat, daar ligt de kracht van de opleiding.'
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 deelnemers, en (3) het inbrengen en bespreken van beroepsdilemma's	'Ik vind het belangrijk een goede discussie op gang te brengen bijvoorbeeld over wat bepaald telefoons wel en niet kunnen. En dan moeten ze kritisch vragen aan elkaar stellen over de prijs en functionaliteiten van telefoons; wat is een goede prijs-kwaliteitverhouding?'
Waarom	Docenten spreken hierover in termen van het voorbereiden van de deelnemers op het verbeteren van de bestaande beroepspraktijk. Nadruk op: (1) de ontwikkeling van deelnemers tot geëngageerde professionals, (2) het opleiden van deelnemers tot 'change agents', en (3) het opleiden van studenten die oog hebben voor de morele dimensies van het beroep	'Wat er achter zit, is doordat je wat aan de studenten mee wilt geven, je ook invloed wilt uitoefenen op de praktijk. Dat je wilt dat daar door middel van de deelnemers een verbeteringslag plaats vindt.'





### 3. Beroeps-collectief perspectief

Component	Kritisch-reflectieve visie	Illustratief interview fragment
Wie	<p>Docenten spreken hierover in termen van deelnemers als gepassioneerde representanten van de beroepsgroep.</p> <p>Nadruk op: (1) de deelnemers als de toekomst van de beroepsgroep, (2) deelnemers als vaandeldragers van het beroep, (3) deelnemers als belangenbehartigers van de beroepsgroep</p>	'Wij hebben als sector de naam dat wij veel chemische middelen en mest gebruiken. Dat is al lang niet meer zo en dat moeten onze deelnemers uitdragen. Onze studenten kunnen de sector helpen om van dat slechte imago af te komen.'
Wat	<p>Docenten spreken hier over in termen van het ontwikkelen van beroepsengagement.</p> <p>Nadruk op: (1) het inleiden van deelnemers in sector brede ontwikkelingen, (2) maatschappelijk verantwoord kunnen ondernemen, (3) het ontwikkelen van een beroeps(groep) identiteit</p>	'Het sociaal cultureel werk wordt steeds verder geprofessionaliseerd. Studenten zullen steeds meer geconfronteerd worden met het inperken van subsidies en speerpunten van gemeenten. Studenten moeten leren aansluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen.'
Waar	<p>Docenten spreken hier over 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, (2) opleiding als een basis voor diverse professionele werkvelden</p>	'Ik vind het belangrijk dat leerlingen in verschillende stage-ervaringen opdoen zodat ze een breed perspectief op het beroepenveld ontwikkelen.'
Hoe	<p>Docenten spreken hier over in termen van het aanwakkeren van een intrinsieke motivatie voor het beroep. Nadruk op: (1) het ontdekken van de passie van deelnemers, (2) het stimuleren van ondernemerschap, (3) het inslijpen bij de deelnemers van de ernst van het beroep</p>	'Kijk je kunt ze wel allerlei feitjes en weetjes leren maar die kunnen ze overal vinden. Onze sector verandert bijna dagelijks, dat is heel dynamisch. Ik wil ze stimuleren na te denken over wat bij ze past, wat ze met passie kunnen doen, dat is voor de sector ook belangrijk.'
Waartoe	<p>Docenten spreken hier over in termen van ingroeien van de deelnemers in het beroepscollectief. Nadruk op: (1) de verantwoordelijkheid van deelnemers ten aanzien van de beroepsgroep als geheel, (2) versterking en verbetering van de maatschappelijke positie van de beroepsgroep, (3) een breed perspectief op het vakgebied</p>	'Wij leveren natuurlijk niet alleen aan de lokale groenteboer of tuin centrum, maar onze producten gaan de hele wereld over, of je nu boomtelers hebt of akkerbouwers, dan is het belangrijk dat studenten een beetje weten hoe de wereld werkt.'

#### 4. Persoonsvormend perspectief

Component	persoonsvormende visie	Illustratief interview fragment
Wie	Docenten spreken hierover in termen van de deelnemers als personen op weg naar zelfstandigheid. Nadruk op: (1) het onderhouden van een persoonlijke band met deelnemers (2) deelnemers als jonge adolescenten die nog veel over zichzelf moeten leren (3) de deelnemers als personen met gevoelens en verlangens	'Ze zitten in een soort identiteitsfase, die is in ontwikkeling. Misschien hebben ze hun eerste seksuele ervaring achter de rug, maar weten ze wie ze zijn? wat hun drijfveren, verlangens en dromen zijn?'
Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van intra- persoonlijke vaardigheden. Nadruk op: (1) het vinden van een persoonlijke passie door deelnemers, (2) het leren maken van keuzes die bijdragen aan het welbevinden van deelnemers, (3) het ontwikkelen van zelfvertrouwen en opkomen voor zichzelf	'Ik vind het belangrijk dat leerlingen nadenken over waar ze goed in zijn, waar ze minder goed in zijn, wat bij hun past. Ze moeten zich daar bewust van worden. Dat zal echt nog niet helemaal uitgekristalliseerd zijn als ze bij ons weggaan.'
Waar	Docenten spreken hier over in termen van de leeromgeving als een sociale en betrokken ruimte. Nadruk op: (1) de opleiding als veilige omgeving voor deelnemers (2) het betrekken van de bredere sociale omgeving van studenten	'Ik vind het belangrijk dat er een veilig leerklimaat is voor de studenten, dat ze elkaar helpen en elkaar niet uitlachen. Studenten mogen aangeven dat ze iets niet snappen. Het gaat om een open sfeer zonder veroordeling.'
Hoe	Docenten spreken hierover in termen van het opmaat begeleiden van individuele deelnemers. Nadruk op: (1) persoonlijke gesprekken met deelnemers (2) sturing van het leerproces door de deelnemer (3), het opmaat begeleiden van deelnemers	'Het gaat erom welke manier bij studenten past, er is niet een manier zaligmakend bij het rekenen. Als studenten dan zeggen van ik doe het op deze manier en iemand anders weer op een andere manier vind ik dat tof. Als ze maar een manier vinden die ze prettig vinden.'
Waarom	Docenten spreken hierover in termen van het ontwikkelen van deelnemers tot gelukkige en zelfbewuste personen. Nadruk op: (1) het goed doorkomen van de formatieve jaren van de deelnemers, (2) het tot wasdom komen van persoonlijke talenten en passies van deelnemers, (3) het vergroten en verdiepen van de leefwereld van de deelnemers	'Het maakt me helemaal niet uit waar mijn studenten terecht komen, als ze maar gelukkig zijn en ontdekken waar hun talenten liggen. Deze leerlingen kunnen op een hoofdkantoor terecht komen, of een atelier waar ze monsters maken of naar de kunst academie.'

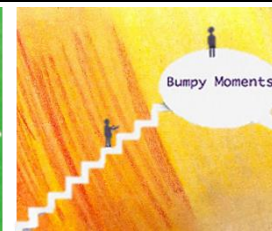
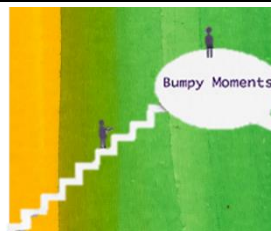
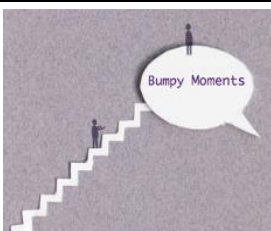


5. Functioneel-maatschappelijk perspectief

Component	persoonsvormende visie	Illustratief interview fragment
Wie	<p>Docenten spreken hierover in termen van deelnemers als participanten in het alledaagse maatschappelijk verkeer.</p> <p>Nadruk op: (1) deelnemers als onderdeel van de maatschappij, (2) deelnemers als afnemers van maatschappelijke diensten en producten, (3) deelnemers als zoekende naar hun plaats in de wereld</p>	<p>'De maatschappelijke context is belangrijk. Ze willen allemaal kinderen, trouwen en blijven werken, Ze moeten dan ook een idee hebben van wat bijvoorbeeld kinderopvang kost.'</p>
Wat	<p>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 (3) leren begrijpen van maatschappelijke consequenties van professionele acties</p>	<p>'Als studenten een bedrijf willen beginnen, dan moeten ze leren te denken aan hoe ze met de bank omgaan, of ze hun huis willen borg stellen voor hun bedrijf. Als het mis gaat kan dat ook privé zijn weerslag hebben. Ze moeten de zakelijke consequenties van hun handelen leren inzien.'</p>
Waar	<p>Docenten spreken hier over in termen van de leeromgeving als toegang tot de maatschappelijke wereld. Nadruk op: (1) de opleiding als verbinding met het maatschappelijke leven, (2) het naar binnen halen van de 'buiten wereld' in de opleidingsinstelling</p>	<p>'Naast de opleiding hebben studenten nog een heel leven waarin ze hun weg moeten vinden, de opleiding is niet de enige leefwereld voor studenten, we moeten de opleiding ook niet belangrijker maken dan ie is.'</p>
Hoe	<p>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 (2) het bespreken van de betekenis van lesinhouden voor het dagelijks leven</p>	<p>'Je bent niet meer heel direct met opvoeden bezig, maar je probeert toch wel wat bredere levenslessen mee te geven. We hebben twee buitenlandexcursies. Ga maar mee, ga maar eens gewoon bij papa en mama weg en ga maar eens zelf in Praag of Barcelona kijken, ga lekker zelf je eten bestellen.'</p>
Waar toe	<p>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 de directe onderwijs en beroepscontext,(3) het toekomstige burgerleven van de deelnemers.</p>	<p>'Ik vind het belangrijk dat wanneer deelnemers de schoolbanken verlaten en de wijde wereld in trekken ze inzicht hebben in geldstromen, in verzekeringen, wat het goedkoopst is en hoe je dat uitrekt.'</p>

6. Formeel-diplomerende visie

Component	persoonsvormende visie	Illustratief interview fragment
Wie	Docenten spreken hierover in termen van deelnemers als leerlingen die aan de formele opleidingseisen moeten voldoen. Nadruk op: aanwakkeren van theoretisch interesse van deelnemers, (2) de 'docent-afhankelijkheid' van deelnemers (3) de deelnemers als structuur behoeftigen	'Je hebt als docent een bepaalde autoriteit, maar je bent ook nog steeds verantwoordelijk voor hun veiligheid, dat ze genoeg leren, dat ze straks hun examens halen, dan moet er wel een bepaalde afstand in de relatie zitten.'
Wat	Docenten spreken hierover in termen van het verwerven van te examineren competenties. Nadruk op: (1) doorleren om kansen op de arbeidsmarkt te vergroten, (2) het behalen van proeven van bekwaamheid, (3) kennis van de basis vakken (taal & rekenen)	'Studenten moeten natuurlijk een bepaalde basiskennis hebben wat betreft vaktermen. Als je naar economie kijkt, moeten ze gewoon termen als solvabiliteit en liquiditeit op kunnen dreunen. Anders kun je ook niet verder, zeg maar.'
Waar	Docenten spreken hierover in termen van de leeromgeving als allocatie mechanisme. Nadruk op: (1) de opleiding als een omgeving die de vorderingen van studenten monitort, (2) de opleidingsinstelling als kwalificerend instituut	'In de opleiding gaat het uiteindelijk om examinering en kwalificatie van studenten. Studenten moeten wel kunnen laten zien dat ze over het gewenste niveau beschikken wanneer ze de opleiding verlaten.'
Hoe	Docenten spreken hierover in termen van docent-sturing en formele opleidingsmethoden. Nadruk op: (1) structuur en sturing door de docent, (2) het selecteren van leerstof die geëxamineerd wordt (3) het gebruik van formele lesmethoden	'En als je praat over examinering of kwalificatie, dan moet je wel een bepaalde minimum eis hebben, een bepaald gemiddelde, wat iemand moet kunnen. En je kijkt waar de rek zit om iemand naar een hoger niveau te tillen, ook richting examinering. En dat is wat ik aan het aftasten ben.'
Waartoe	Docenten spreken hierover in termen van het inzichtelijk maken van de toegevoegde waarde van een diploma. Nadruk op: (1) een doelmatige voltooiing van de opleiding, (2) het diploma als noodzakelijke voorwaarde voor een succesvolle toekomst, (3) mogelijkheden voor doorstroming naar vervolgonderwijs	'Als het gaat om deze studenten, dan gaat het over kennis rondom de modewereld en dan haal je uiteindelijk je diploma. Met dat diploma hebben studenten de mogelijkheid om hbo te gaan doen en zich weer verder te ontwikkelen.'





# BUMPY MOMENTS

MOGELIJK GEMAAKT DOOR

69



FC NHL OPLEIDINGSSCHOOL