

- Titel:** “*Hij maait dan eigenlijk wel het gras voor mijn voeten weg*”.
De perceptie van Pabo studenten op de relatie met hun docent, gezien vanuit wat gewenst is volgens ‘*Pedagogische Tact*’
- Masterscriptie:** dhr. G. Verbeek, BEd
- Opdrachtgever:** *Nederlands Instituut Voor Onderwijs en opvoedingsZaken (NIVOZ)*
onder leiding van dhr. prof. dr. L. M. Stevens
- Beoordelaars:** mw. prof. dr. J. M. G. Brekelmans
dhr. prof. dr. L. J. A. Vriens
- Studentnummer:** 3352358
- Begeleiders:** mw. prof. dr. J. M. G. Brekelmans
dhr. prof. dr. L. J. A. Vriens
juni, 2012
- Foto omslag:** © Petra Ponte

Samenvatting

In deze studie wordt middels focusgroepen de perceptie in kaart gebracht van Pabo studenten (n = 17) betreffende de relatie met hun docent, binnen de context van een docentenopleiding voor primair onderwijs. Hiertoe worden vijf casussen in microanalyses uitgewerkt, waarna vervolgens geïnterpreteerd wordt wat wenselijk is vanuit ‘Pedagogische Tact’ (Van Manen, 1991). Pedagogische tact betreft de relatie tussen het *bestaande*, het *wenselijke* en de *manier* om te komen tot het wenselijke (Ponte, 2009) in het kader van de opvoeding van de lerende. Pedagogische tact representeert eerder wie de docent *is* dan de bekwaamheden of competenties die de deze *bezit*. Deze studie toont de bruikbaarheid aan van het kader dat Pedagogische tact biedt in het bestuderen en duiden van de relatie tussen docent en lerende. Voorts wordt uit de geselecteerde casussen het belang duidelijk van het ‘heel’ houden van deze relatie.

Inhoud

Inleiding	3
Methode.....	7
Plaatsbepaling.....	7
Maatregelen waarborging validiteit en betrouwbaarheid	8
Onderzoeksgroep.....	8
Instrument.....	9
Procedure.....	10
Analyse.....	11
Resultaten.....	12
Casus 1. Gras voor de voeten wegmaaien.....	12
Interpretatie vanuit Pedagogische tact.....	15
Casus 2. De paradoxale keerzijde van een enthousiaste, vrolijke, open, positieve en eerlijke houding.....	17
Interpretatie vanuit Pedagogische tact.....	18
Casus 3. Discrepantie tussen beoordeling en becijfering.....	20
Interpretatie vanuit Pedagogische tact.....	22
Casus 4. Twee ‘niet zo positieve’ ervaringen	23
Een <i>discontinue</i> ervaring	23
Interpretatie vanuit Pedagogische tact.....	24
Ervaring twee, feedback	25
Interpretatie vanuit Pedagogische tact.....	28
Casus 5. Gedeelde interesse: extra smart?	30
Interpretatie vanuit Pedagogische tact.....	31
Discussie.....	33
Nuance.....	33
Belang ‘heel’ houden relatie	34
Gevolgen theorie	35
Belang van ervaring en voorleven.....	35
Gebalanceerde begeleiding	37
Methodologische opmerkingen.....	39
Praktische implicaties.....	40
Dank	40
Literatuur.....	41
Bijlage 1	44
Bijlage 2	46
Bijlage 3	48

Inleiding

F1 Ja. Als ik kijk welke ik de fijnste docenten vind dan zijn dat de docenten die zich goed voorbereiden. Zelf een voorbeeld zijn. En die gewoon heel duidelijk zijn in hun dingen. [FG_4_rgl_771-772]

In bovenstaande uitspraak vat een derdejaars Pabo student samen wat volgens hem kernaspecten zijn van de ‘*fijnste docenten*’. In deze studie worden Pabo studenten aan het woord gelaten over de relatie met hun docent¹. Er wordt in detail gekeken naar vijf casussen waarin – vanuit het perspectief van de student – iets mis lijkt te gaan in de relatie met de docent. Aansluitend hieraan wordt gekeken naar wat vanuit *Pedagogische Tact* (Van Manen, 1991) wenselijk zou zijn.

De relatie – die zich manifesteert en wordt bepaald door de interactie – tussen docent en lerende² wordt door verschillende onderzoekers opgevat als één van de meest kritische factoren in het leerproces (Deci & Ryan, 2000; Seifert, 2004; Seifert & O’Keefe, 2001; Stevens, e.a., 2011; Wubbels & Brekelmans, 2005). Van Manen’s *Pedagogische Tact* (1991) vertegenwoordigt één van de vele kaders – en wel een normatief kader – aan de hand waarvan de kwaliteit van de pedagogische relatie bepaald kan worden. Pedagogische tact onderscheidt zich van andere benaderingen van de docent-lerende relatie door het holistische karakter.

Voorbeelden van andere benaderingen zijn: a) het duiden van het klassenklimaat in termen van de dimensies *Nabijheid* en *Invloed* middels de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (Wubbels & Brekelmans, 2005), b) het maken van onderscheid tussen een *controlerende* of *autonomieondersteunende* leraarstijl (Reeve, Bolt & Cai, 1999) en c) het maken van onderscheid tussen *kind gecentreerd* of *leraar gestuurd* leraargedrag (Perry, 1998).

Pedagogische tact veronderstelt, ter illustratie van het holistische karakter, in een bepaalde context van de docent een hoge mate van Nabijheid en Invloed terwijl binnen een andere

¹ De docent is tevens studiebegeleider.

² Voor ‘lerende’ kan ook gelezen worden: ‘student’, ‘leerling’, etc. Waar het een uitspraak betreft over de studenten die deelgenomen hebben aan deze studie zal de term ‘studente(n)’ gebruikt worden. Parallel hieraan kan voor ‘docent’ ook ‘leraar’, ‘leerkracht’, etc. worden gelezen.

context juist het tegenovergestelde gewenst is (casus twee illustreert dit)³. Pedagogische tact is een heterogeen begrip, bestaande uit meerdere dimensies (Baarda & De Goede, 2006) en is dus op te vatten als een construct waarmee pedagogisch handelen te beschrijven is. Zo zou een docent – alvast vooruitlopend op de dimensies of aspecten die Van Manen zelf voorstelt – hoog of laag op bijvoorbeeld terughoudendheid [THD] kunnen scoren. Tegelijkertijd is Pedagogische tact ook een definitie van gewenst gedrag en vertegenwoordigt zodoende een morele dimensie, wat inherent is aan de aard van een construct dat ingebed is in de pedagogiek. Ax en Ponte zeggen hierover:

Pedagogy as human science seeks answers to questions about what kind of human beings children should become and how they can be raised toward becoming such human beings, taking into account the context in which this process of upbringing takes place. (2010, p. 30)

Deze vragen impliceren nadrukkelijk een gewenste uitkomst en inherent gewenst handelen. Een holistische benadering van het pedagogisch handelen van docenten is voorts wenselijk aangezien de onderwijspraktijk gekenmerkt wordt door *onzekerheid, disorde* en *onbepaaldheid* – het betreft met andere woorden een praktijk die *contingent* van aard is (Schön, 1983).

Pedagogische tact wordt verder gekenmerkt door een zekere *onmiddelijkheid*, is sterk afhankelijk van de *situatie* waarin het plaats vindt, is *toevallig* en *improvisatorisch* (Van Manen, 1991, p.123). Pedagogische tact impliceert eerder een *manier van zijn* of *in relatie staan tot* dan bepaalde *gedragingen*:

Pedagogical Tact manifests itself primarily as a mindful orientation in our being and acting with children. This is much less a manifestation of certain observable

³ Waarbij opgemerkt moet worden dat deze twee benaderingen niet één op één met elkaar vergeleken kunnen worden. Het werk van Wubbels en Brekelmans is bijvoorbeeld gericht op het klassenklimaat, terwijl Pedagogische tact gericht is op de relatie tussen leerling(en) en docent.

behaviours than a way of actively standing in relationships. (Van Manen, 1991, p. 149).

Van Manen heeft tot slot kenmerken geformuleerd over hoe Pedagogische tact zich laat zien en hoe het de lerende beïnvloedt. De kenmerken hebben betrekking op het handelen van de docent en worden gevolgd door de codes die gebruikt zijn voor de analyse en interpretatie, welke behandeld worden vanaf pagina 12.

Pedagogische tact laat zich zien door: a) een zekere terughoudendheid [THD], b) een openheid voor – en gerichtheid op – de ervaring van de lerende [OGE], c) een afstemming op subjectiviteit [AS], d) een subtiele invloed [SI], e) een situationeel onafhankelijk vertrouwen [SOV] en f) een gevoel en talent voor improvisatie [GTI] (Van Manen, 1991, p. 149 e.v.).

Pedagogische Tact beïnvloedt de lerende vervolgens door het: a) respecteren van de persoonlijke ruimte van de lerende [RPR], b) beschermen van datgene wat kwetsbaar is [DBK], c) voorkomen van onnodig kwetsen [OKV], d) heel maken van wat gebroken is [HMG], e) stimuleren en versterken van het goede en unieke van de lerende [SGU], en f) bevorderen van persoonlijke ontwikkeling [BPO] (Van Manen, 1991, p. 160 e.v.). Zie voor de uitgebreide omschrijvingen bijlage 1.

Deze studie heeft drie van elkaar te onderscheiden doelen. Ten eerste het aannemelijk maken van a. het zojuist geïdentificeerde holistische karakter van Pedagogische tact en b. de bruikbaarheid ervan voor de onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek. Ten tweede wordt gekeken in hoeverre er – aanvullend op Van Manen (1991) – manieren te identificeren zijn waarop Pedagogische tact zich nog meer manifesteert in de relatie tussen lerende en docent. Een derde doel vormt het recht doen aan het perspectief van de lerenden – in dit geval de studenten. Opvallend is namelijk dat Van Manen vooral gebruik maakt van casussen die vooral – zo niet uitsluitend – de verhalen van docenten (of docenten-in-opleiding) vertegenwoordigen, waardoor het accent ligt op het perspectief van de docent. Het aandeel van de docent in de relatie kan echter ook bestudeerd worden vanuit het perspectief van de

lerende, daarom wordt in deze studie het perspectief van de student centraal gesteld. Hoewel in het verlengde hiervan de leraar in zekere zin ook leert van zijn leerlingen, kunnen de leerlingen toch vooral geïdentificeerd worden als begunstigen van Pedagogische tact. De doelgroepen waarvoor de resultaten van belang kunnen zijn betreffen allereerst docenten (al dan niet in opleiding); zij kunnen middels het kader dat Pedagogische tact biedt, zicht krijgen op het eigen (pedagogisch) handelen. De tweede doelgroep zijn docentenopleiders; Pedagogische tact kan zowel inhoudelijk ondersteunend zijn wat betreft het begeleiden van de ontwikkeling van docenten-in-opleiding als in de eigen interactie binnen de onderwijspraktijk. De derde doelgroep betreft de onderwijsonderzoekers waarbij Pedagogische tact een beschrijvingskader vormt voor de te onderzoeken onderwijspraktijk. De laatste doelgroep betreft schoolleiding en management; Pedagogische tact stelt hen namelijk in staat beter zicht te krijgen op het primaire (onderwijs)proces en het belang daarin van de relatie tussen docent en lerende. Dit is van belang aangezien zij (eind)verantwoordelijk zijn voor het creëren van de juiste condities voor dit proces.

Het wetenschappelijk belang van deze studie ligt in het feit dat er nog geen onderzoek bekend is over het perspectief van studenten over de Pedagogische tact van hun docent. Deze studie is dus op te vatten als een empirische toets van het door Van Manen voorgestelde paradigma, vanuit het perspectief van de student.

Het maatschappelijk belang ligt in lijn met het werk van het NIVOZ en daaruit volgend initiatief *hetKind* dat gericht is op de bevordering van wetenschappelijke kennis over leren en de menselijke ontwikkeling⁴. Aanvullend wordt middels dit onderzoek belang gehecht aan het perspectief van de lerende(n) door hen als *databron* bij deze studie te betrekken (Fielding, 2011, zie ook: Smit, Verbeek & Ponte, 2012, over de achtergronden van leerlingenparticipatie).

⁴ Zie <http://hetkind.org/about/visie/> voor de volledige visie van *hetKind*.

Samenvattend beantwoordt deze studie de volgende onderzoeksvraag: *hoe percipiëren Pabo studenten de relatie met hun docent, gezien vanuit wat gewenst is volgens 'Pedagogische Tact'?*

Methode

In dit hoofdstuk worden de volgende onderwerpen behandeld: een beknopte plaatsbepaling van de studie, de maatregelen ter waarborging van de validiteit en betrouwbaarheid, de samenstelling van de onderzoeksgroep, het gebruik van focusgroepen als instrument, de procedure en tot slot de data-analyse.

Plaatsbepaling

Deze studie is te duiden als interpretatief omdat de nadruk ligt op het *beschrijven* en *begrijpen* van de sociale werkelijkheid tussen docent en lerende, in tegenstelling tot het *verklaren* ervan (Tijmstra & Boeije, 2011). Daartoe wordt dan ook een *eerstepersoonsperspectief* ingenomen; getracht wordt om de situatie en beleving van de lerende te verhelderen. Dit impliceert a) een grondige beschrijving van zowel de context als gemaakte keuzes bij de uitvoering (Holliday, 2002), b) een nadruk op het waarborgen van de ecologische validiteit (Ponte, 2012; Tijmstra & Boeije, 2011) en c) het maken van controleerbare en navolgbare interpretaties (Ponte, 2012). Aangezien getracht wordt vanuit een bepaalde context zicht te krijgen op het *wezenlijke* en de *achtergronden* daarvan is deze studie aansluitend te duiden als *hermeneutisch* en *fenomenologisch*. Dit levert zogenaamde *idiografische* kennis op die in plaats van waarde vrij, waardeverhelderend is.

Maatregelen waarborging validiteit en betrouwbaarheid

Voor het bewaken van de ecologische validiteit⁵ en betrouwbaarheid van de gegevens is gebruikgemaakt van de volgende methoden: a) het gebruik van *thick descriptions* (Holliday, 2002), b) het valideren van de inhoudelijke opzet van de focusgroepen door de onderzoekers van het NIVOZ en de Universiteit Utrecht, c) het zo spoedig mogelijk uitwerken van de opname van de focusgroep en de weergave ervan voor te leggen aan de studenten als *membercheck*.

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 17 Pabo studenten, verdeeld over vijf focusgroepen.

Gegevens over de samenstelling en tijdsduur van de focusgroepen is weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Gegevens over de samenstelling en tijdsduur van de focusgroepen

Focusgroep	Aantal deelnemers	Participant ♀	Participant ♂	Traject & jaar	Duur (uu:mm:ss)
1	3	3	-	REG ^A , 1 ^e	00:54:47
2	3	1	2	IPAD ^B , 1 ^e	00:57:13
3	3	3	-	AC-PA ^C , 2 ^e	00:54:20
4	3	2	1	REG, 3 ^e	00:36:40
5	5	3	2	REG, 1 ^e	00:44:02
Totaal	17	12	5		

^A = Reguliere Pabo traject.

^B = 'Ipad traject' inhoudelijk in overeenstemming met het reguliere traject, met als aanvulling extra nadruk voor implementatie en integratie van ICT middelen in het onderwijs.

^C = Traject waarin de Pabo gecombineerd wordt met onderdelen uit universitaire disciplines als pedagogiek.

De studenten hebben per klas via de bij het ontwikkeltraject betrokken docent een korte introductie over het onderzoek ontvangen vergezeld van een uitnodiging tot deelname. Zij

⁵ Ecologische validiteit betreft de mate waarin controleerbare en navolgbare interpretaties van levensechte praktijksituaties geconstrueerd kunnen worden (Ponte, 2012).

hebben zich vrijwillig aangemeld bij de contactpersoon van de opleiding, waarna deze de focusgroepen ingeroosterd heeft. Er is dus sprake van een gestratificeerd (de focusgroepen zijn per docent georganiseerd), niet geheel zuiver aselechte steekproef (Baarda & De Goede, 2006), aangezien de studenten niet volstrekt willekeurig getrokken zijn, maar zichzelf aangemeld hebben.

Instrument

Als instrument is de focusgroep gebruikt. Een focusgroep is groepsgesprek waarin interactie tussen de deelnemers gestimuleerd wordt (Ivanoff & Hultberg, 2006) onder leiding van een gespreksleider (Krueger, 2002). Een focusgroep is toepasbaar als men zicht wil verkrijgen op: achterliggende waarden, de complexiteit van een situatie, gevoelens (Breen, 2006; Osborne & Collins, 2001) of opinies (Baarda & De Goede, 2006). Belangrijk is dat het gesprek als niet-bedreigend wordt ervaren en dat iedere deelnemer zich vrij voelt om zijn of haar mening te uiten (Milena, Dainora & Alin, 2008). De generaliseerbaarheid van gegevens verkregen uit een focusgroep is echter beperkt (OMNI, 2003).

De keuze voor de focusgroep als instrument boven bijvoorbeeld het (groeps)interview werd beslist door de factor van beschikbare tijd (ten nadele van het interview) en de voorkeur voor interactie tussen de respondenten (ten nadele van het groepsinterview).

Voor de inhoud van de focusgroepen is gekozen voor stellingen. Deze stellingen zijn ontstaan met in acht name van de volgende kenmerken van pedagogisch handelen: a) de *situatie* waarin het handelen plaatsvindt (Van Manen, 1991, p. 123), b) wat de student behoort te *weten*, c) wat de student behoort te *kunnen*, d) wat voor *soort persoon* de student behoort te zijn (Van Manen, 1991; p. 48) en tot slot e) op welke *manier* de student daartoe opgeleid wordt (Ponte, 2009, p. 15). Voor de concrete invulling van deze kenmerken is reeds in het ontwikkeltraject verzamelde data gebruikt. De docenten (n = 11) wordt namelijk in de eerste

fase hiervan gevraagd om individueel de volgende vraag te beantwoorden: *Welke docent wil ik zijn?* Uit de antwoorden zijn enkel die aspecten geselecteerd welke betrekking hebben op de interactie en relatie met de studenten (zie bijlage 2 voor de geselecteerde aspecten). Aanvullend is gekeken naar de eindtermen die geformuleerd zijn voor deelnemers aan het ontwikkeltraject. Op basis van deze informatie zijn zeven stellingen geformuleerd. De stellingen werden verdeeld in twee clusters, te weten de *persoonlijke* ~ en *professionele* relatie, daar verondersteld werd dat de persoonlijke relatie voorwaardelijk is aan de professionele relatie. De stellingen zijn ter beoordeling en validatie voorgelegd aan de onderzoekers van het NIVOZ, waarna slechts een kleine aanpassing nodig bleek. Een voorbeeld van een stelling uit het cluster persoonlijke relatie is: *de docent is bezig mij te leren kennen en dat zie of merk ik aan*. De definitieve stellingen zijn opgenomen in bijlage 3.

Procedure

De planning en organisatie van de focusgroepen is, na overleg en toestemming van de directeur van de opleiding, verzorgd door eerdergenoemde contactpersoon van de Pabo. De onderzoeker was voorts verantwoordelijk voor het opgeven van de beschikbaarheid voor het plannen van de focusgroepen en het aanleveren van de benodigde inhoudelijke informatie. De focusgroepen hebben plaatsgevonden in een periode van ongeveer een maand op de betreffende Pabo tijdens de pauzes van de studenten. Als tegemoetkoming voor deelname heeft de Pabo de studenten een lunch aangeboden. Bij de uitnodiging is het nadenken over de interactie met de docent in relatie tot de eigen ontwikkeling geïdentificeerd als mogelijke opbrengst voor de studenten. Door beperkte beschikbaarheid van de onderzoeker en vermoedelijk gebrek aan medewerking van de docenten hebben uiteindelijk vijf van de beoogde acht focusgroepen plaatsgevonden.

De opnames van de focusgroepen zijn door de onderzoeker getranscribeerd, en dienden als basis voor de weergave die vervolgens voorgelegd werd aan de studenten. De weergave werd steeds binnen uiterlijk twee weken ter goedkeuring aan de studenten voorgelegd en diende als eerdergenoemde *membercheck*. De weergaven van focusgroep drie en vier zijn door één deelnemer geaccordeerd, de weergaven van de overige drie focusgroepen zijn door twee deelnemers geaccordeerd.

Analyse

De data-analyse heeft plaatsgevonden in een aantal fasen. Allereerst heeft een impliciete en oriënterende analyse plaatsgevonden tijdens het transcriberen van de opnames. Voor deze aanpak is nadrukkelijk gekozen om vertrouwdheid met de data te optimaliseren. Stap twee betrof het maken van een abstractie van de transcripten als basis voor de weergaven. Hierin is getracht om enkel de relevante informatie te destilleren en deze systematisch te ordenen met als doel het kernachtig weergeven van de perceptie van de studenten. Hiervoor zijn onder andere dubbele uitspraken, niet relevante informatie en procedurele opmerkingen weggelaten. Na akkoord voor correcte weergave is – aan de hand van de in bijlage 1 opgenomen codeboom – een globale analyse, microanalyse en cross-case analyse uitgevoerd. Op basis van de globale analyses is een typering gemaakt van de betreffende docenten, die wegens beperkingen wat betreft de omvang van dit rapport niet zijn opgenomen. Vervolgens zijn uit de globale analyse vijf casussen geselecteerd. Iedere casus dient als voorbeeld voor het nader bestuderen van Pedagogische tact. Voor de analyse is gebruikgemaakt van een combinatie van open en axiaal coderen (Boeije, 2005). Enerzijds was er reeds een theoretisch raamwerk beschikbaar, anderzijds is er ook met een open vizier naar de data gekeken om ook recht te doen aan het exploratieve karakter van dit onderzoek. De opbrengsten van het open coderen in combinatie met de cross-case analyse worden besproken in de discussie.

Resultaten

De geselecteerde vijf casussen geven blijk van een of meerdere bijzonderheden. Het zijn door de studenten zelf ingebrachte ervaringen die voor hen emotioneel beladen zijn. Casus één betreft een situatie die tevens als titel dient voor dit onderzoeksrapport. Terwijl de studente vertelt over de manier van begeleiden van de docent merkt ze op dat hij eigenlijk ‘*het gras voor haar voeten maait*’. Vanuit Pedagogische tact geïnterpreteerd zou juist deze student beter geholpen zijn bij een andere benadering door de docent. Casus twee laat zien dat er paradoxaal genoeg niet alleen maar positieve aspecten te onderscheiden zijn bij een ‘enthousiaste, vrolijke, open, positieve en eerlijke’ houding van de docent. Casus drie onderzoekt wat studenten vertellen over de becijfering van een beoordeling die zij ervaren als onduidelijk en ambivalent. In casus vier zien we een studente die wegens een *discontinue ervaring*⁶ niet aanwezig kan zijn bij een voortgangsgesprek. Tijdens de herkansing van het gesprek refereert de docent aan het doorgeven van afwezigheid door een medestudente, maar gaat vervolgens direct over tot de inhoud van het gesprek. Hierbij negeert ze de aanleiding voor de afwezigheid. Dit wordt aangevuld met een situatie waarbij de betreffende student in een situatie kritiek uit op de docent, wat ook lijkt te leiden tot een *discontinue ervaring*. Tot slot kijken we naar een wederom paradoxale situatie waarbij een gedeelde interesse tussen docent en student juist de condities lijkt te scheppen voor het ontstaan van een hoogoplopend conflict.

Casus 1. Gras voor de voeten wegmaaien

De stelling waar de focusgroep over praat is: ‘*de docent begeleidt mij bij mijn ontwikkeling als leerkracht, door...*’. De betreffende studente (F1) heeft verteld dat de docent naar haar

⁶ *Discontinue ervaringen* zijn ervaringen die een diepe (pijnlijke) indruk hebben gemaakt in iemands persoonlijke geschiedenis (Van Manen, 1991, p. 165).

gevoel vraagt tijdens het nabespreken van een lesobservatie en daar wil de onderzoeker (O) meer over weten.

- O Maar jij gaf aan . – daar wil ik nog op terugkomen, - jij gaf aan ehm . dat ‘ie vraagt wat je gevoel is?
- F1 hm hm
- O Hoe ervaar jij dat? Wat . – vind je dat fijn . – vind je dat .
- F1 Ja dat vind ik fijn want ik ben wel eh . heel erg onzeker over heel veel dingen en . eh . als hij dat aan mij terugkoppelt dan kan ik vertellen waar ik onzeker over ben en dan geeft hij me tips daarover van nou . dat kun je zo doen of . - Eigenlijk hoort hij natuurlijk eerst te vragen: ‘hoe denk je dat je het op kunt lossen?’ Maar als ik zeg van nou: ‘ik zou even niet meer weten hoe ik dit moet oplossen’ dan komt hij ook met een oplossing . En dat vind ik eh . ja vind ik een prettig gevoel. - toch weer dat stukje hulp wat fijn is eh . vanuit hem. [FG_2_rgl_754-763]

Vervolgens zegt dezelfde studente (F1) het volgende in antwoord op de stelling: ‘*de docent creëert ruimte voor mijn eigen ontwikkeling en doet dit door...*’.

- F1 Ja ik sluit me daar ook bij aan. Hij geeft mij de ruimte om eh . mezelf te laten ontwikkelen maar hij helpt me daar wel bij zodra ik dat nodig heb.
- O Ja maar je zei net iets anders.
- F1 Ik ja . - ik voel ja
- O Ik bedoel ehm . –want je zei net . –je zei net ehm . ‘hij had eerst moeten vragen wat mijn eigen . . .’
- F1 Ja ja ja hij had eigen. – ja ok zo. Hij had eerst aan mij moeten vragen hoe ik zelf dacht dat op te lossen en als ik dat niet weet dat hij me dan helpt . Dus eigenlijk maait hij aan de andere- ene kant het gras voor mijn voeten door gelijk het te geven . het antwoord. Maar aan de andere kant vind ik dat ook wel weer fijn want ehm . dat neem ik wel gelijk mee. Dus in plaats van dat we een gesprek van een half uur erover hebben weet ik gewoon van ‘ok zo kan je het doen’. En ja dat vind ik ook wel weer fijn. – recht door zee . – vind ik fijn
- O efficiënt?
- F1 Ja. Dit is mijn vraag en dit is het antwoord en klaar. En niet een discussie van een uur er omheen . – van eh . ja dat vind ik fijn

O ok [FG_2_rgl_777-791]

Als het de omgang met haar eigen leerlingen betreft, lijkt hetzelfde thema terug te komen, maar nu met de student in de rol van docent.

O En de koppeling met je eigen leerlingen? [lange pauze] en . even voor de duidelijkheid . – want ik . – er was net ook onduidelijkheid over deze stelling. Ehm . een leraar creëert ruimte voor eigen ontwikkeling als de leraar bijvoorbeeld een vraag stelt in plaats van een antwoord geeft. De ruimte voor eigen ontwikkeling valt eh . dood op het moment dat je direct een antwoord geeft . dat is eventjes het ver . in die ruimte daar zijn we eigenlijk naar op zoek naar dat

F1 Ik ben daar heel slecht in. Ik geef heel snel het antwoord

O Ok

F1 En dat is ook van mijn punten die ik mee ga nemen voor deze stageperiode dat ik de kinderen meer aan het woord laat dan dat ik aan het woord ben . Ik hou van kletsen maar soms moet ik even mijn mond houden en de kinderen laten praten. En dat vind ik eh . ja dat vind ik heel moeilijk.

O Maar aan de andere kant heb je wel . – vind je het wel fijn als jou leraar hier -

F1 Ja

O -wel direct het goede antwoord geeft in plaats van .

F1 Dat ik zelf eh . Ja.

O Ok. Duidelijk. [FG_2_rgl_806-822]

Weer iets later vertelt de studente (F1) hoe het nabespreken er concreet uitziet. Student F2 vertelt over hoe hij de begeleiding van docent B. ervaart, waarna studente F1 opmerkt dat zij dat juist op een tegenovergestelde manier ervaart.

F2 Ja ik denk bij docent B . – hangt er van af . ehm . tijdens zijn lessen hier op de Pabo zou hij eerder een antwoord geven maar ik denk als mentor tijdens je stagebegeleiding zal hij sneller eerst een vraag terugstellen en eerst er voor jezelf uitkomen.

F1 Ik denk juist precies andersom.

F2 Oh [lacht]

F1 Ik weet . – nou ja . tenminste in zijn lessen vind ik juist dat heel vaak eh . doorvraagt over dingen . toen met die powerpoint eh . over wat je dan ziet en eh . waarom je dat

denkt. En ik merk juist bij mijn stagebezoeken dat hij dingen aan me vraagt, me even laat nadenken dat ik dacht nou . ik weet niet en dat hij gelijk het antwoord geeft.

O Ok

F1 Hij geeft me wel de gelegenheid om na te denken maar als ik het gewoon niet weet zegt hij: ‘nou ja dit is het’.

O Ja

F1 En dan gaan we daar nog wel even verder over praten van eh . ok maar hoe moet dat dan eh . eh . ja hoe kan ik daar dan mee om gaan. Ja en dan geeft hij me wel het antwoord maar dan gaan we er wel nog even over eh . praten van nou dat kun je zo bereiken. En . kun je het zo aanpakken en . ja dus ik denk precies het tegenovergestelde van student F2. [FG_2_rgl_839-855]

Interpretatie vanuit Pedagogische tact

De kern van de vier geselecteerde fragmenten betreft het respecteren van de persoonlijke ruimte [RPR] van de studente. De docent geeft de studente in eerste instantie na afloop van de lesobservatie de gelegenheid om zelf te reflecteren. Daarna geeft hij pas zijn eigen feedback.

De docent biedt zodoende ruimte voor de eigen ontwikkeling [BPO] en blijft als stand-by beschikbaar voor de studente. Als de studente echter gewezen wordt op een uitspraak die zij zojuist heeft gedaan, komt ze tot de conclusie dat hij ‘het gras voor haar voeten maait’.

Daarop vult ze echter aan dat ze dit ook ergens wel waardeert: het scheelt *‘een discussie van een uur er omheen’*.

De vraag is wat vanuit Pedagogische tact bezien wenselijk is in deze situatie. Even later blijkt namelijk dat de studente – in de rol van docent – zelf ook snel het antwoord aan haar leerlingen geeft. Ze geeft aan dat ze hier voor de volgende periode een leerpunt van heeft gemaakt.

Hiermee wordt de noodzaak duidelijk waarom het wenselijk is dat de docent deze student juist wel – of nog meer – kan stimuleren in het zoeken naar eigen antwoorden. Hoewel naar voren te brengen is dat de docent in gesprek gaat met de studente waarom hij dat antwoord geeft – waardoor de student in de gelegenheid gesteld wordt om a) vertrouwd te raken met de

heuristisch erachter en b) om haar eigen redeneringen en overwegingen te vergelijken met die van de docent – is er van *empowerment* – oftewel het bevorderen van persoonlijke ontwikkeling [BPO] geen sprake. In zekere zin wordt de studente dom gehouden. Gezien haar eigen geformuleerde leerpunt lijkt het juist extra van belang te zijn dat zij zelf ervaring opdoet met het formuleren van eigen antwoorden. Op die manier *ervaart* en *be-leeft* de studente deze manier van begeleiden en leren en zal zij beter in staat zijn haar eigen leerlingen op een overeenkomstige manier te benaderen. Immers, als ze zelf niet beter weet of niet gewend is ruimte te krijgen voor het formuleren van eigen antwoorden, hoe zal zij dan in staat zijn dit bij haar leerlingen te bewerkstelligen? Aangezien het aannemelijk is dat de docent op de hoogte is geweest van het leerpunt van de studente – het ontwikkelingsplan wordt normaliter voorafgaand aan een periode beoordeeld – lijkt de situatie zoals deze door de studente wordt geschetst des te schrijnender te zijn. Net als iedere docent moet ook deze studente in staat zijn zelfstandig te kunnen functioneren voor de groep. De begeleiding zoals uit de situatieschets van de studente naar voren komt helpt haar niet richting de noodzakelijke zelfstandigheid en tevens wordt haar niet *voorgeleefd* hoe zij haar leerlingen het beste kan benaderen.

Vanuit deze invalshoek handelt de docent niet volgens wat gewenst is vanuit Pedagogische tact. Er lijkt geen sprake te zijn van: a) terughoudendheid [THD] – wegens het (te) snel antwoorden; b) afstemming op de subjectiviteit van de studente [AS] – de docent beweegt zich niet richting de (leervraag van de) studente; c) een situationeel onafhankelijk vertrouwen [SOV] – (te) snel antwoorden kan door de studente opgevat worden alsof de docent geen vertrouwen heeft in haar kunnen; d) het respecteren van de persoonlijke ruimte [RPR] en e) het bevorderen persoonlijke ontwikkeling [BPO] – doordat de studente geen ruimte geboden wordt om een eigen antwoord te formuleren, en tot slot f) leeft de docent het gewenste gedrag niet voor [V&V].

Casus 2. De paradoxale keerzijde van een enthousiaste, vrolijke, open, positieve en eerlijke houding

Zo op het eerste gezicht lijkt er niets mis te zijn met een docent die een houding heeft die te typeren is als: enthousiast, vrolijk, open, positief en eerlijk. Toch geven enkele studenten tijdens focusgroep vijf aan hiermee moeite te hebben. Zou het kunnen zijn dat de betreffende docente door haar eigen houding in sommige situaties ‘vergeet’ af te stemmen op de subjectiviteit van de studenten?

Nadat de studenten geconstateerd hebben dat de docente erg bezig is met de studenten te leren kennen door hen vragen te stellen, met hen mee te denken en zichzelf kwetsbaar op te stellen, concluderen ze dat de docente een “*onwijs gevoelsmens*” is. Uit het volgende fragment blijkt dat dit echter niet door alle studenten gewaardeerd wordt.

- F1 Maar ik vind het soms ook wel lastig dat ze zo’n gevoelsmens is. Want ik heb ook vaak wel een beetje het idee dat ik dingen moet gaan vertellen die ik eigenlijk liever niet zou vertellen.
- F2 Nee want niet iedereen is zo open als dat zij graag zou willen misschien.
- F1 De . – ik heb dat idee wel een beetje af en toe dat vind ik wel lastig
- F3 Ja sommigen die blèren er alles uit. En die hebben geen probleem om zich zo kwetsbaar op te stellen om alles gelijk te gaan melden [lacht]
- F4 Maar . nee ja . dat heb ik zelf ook niet . ik gooi het zelf ook altijd . – ik lul wel door. Maar dan eh . ja soms . – voor sommige is dat lastig. Dat zie je ook gewoon bij ons zit een eh . hele grote groep die dat wel allemaal doet.
- F1 Ja
- F2 Maar er zijn er ook een paar die gewoon eigenlijk niet zo veel zeggen dan
- F1 Ja ik merk dat ik meer zeg dan dat ik soms zou willen
- F2 Ja
- F1 Weet je wel? Dat vind ik dan wel lastig.
- F2 Dat je achteraf zegt van ‘Waarom?’ [FG_5_rgl_40-55]

Even later in het gesprek geeft één van de studenten een concreet voorbeeld van een situatie waarin zij moeite met de docent heeft. Ze geeft aan dat de houding en benadering in de concrete situatie voor haar “*averechts*” werkt.

- F1 Ja ik vind echt af en toe best wel lastig. Want af en toe denk ik . – als zij bij mij op stage komt en ze gaat vragen stellen die daar niets mee te maken hebben dan voel ik me daar ongemakkelijk over. Want op dat moment word ik beoordeeld.
- F2 Ja
- F1 Ben ik daar zenuwachtig over.
- F2 Ja
- F1 En dan gaat ze andere dingen vragen . – waarschijnlijk om je op je gemak te stellen. Alleen voor mij werkt dat een beetje averechts dat ik denk . – ‘Vertel me maar hoe ik het heb gedaan’ weet je wel [FG_5_rgl_91-100]

Nadat de studenten met elkaar gesproken hebben over achterliggende motieven van de docent om zich zo op te stellen en wat zij daarmee mogelijk wil bereiken, vraagt de onderzoeker door over de situatie.

- O hm. - Maar jij gaf aan ehm . soms met stagebezoeken ‘dan vind ik het iets te veel van het goede’ . Zijn er al veel stage bezoeken geweest? Of eh .
- F1 drie
- O is dit iets wat vaker al is terug gekomen?
- F1 nee. Drie. Maar ik heb het ook van andere mensen wel gehoord.
- O hm
- F1 dat ze dan over thuissituaties begint enzo. En ik snap dat wel. Want als jij ziet natuurlijk op stage . – het loopt niet zo lekker . – iemand staat niet zo lekker .
- O hmhm
- F1 dat je natuurlijk naar oorzaken gaat zoeken . Maar ik denk dat op zo’n moment. Tenminste ik weet van mezelf. Dan ben ik gewoon echt heel erg gespannen. En dan slaap ik al een week niet. En als zij dan komt en dan gaat ze daar over beginnen dan is dat . voor mij niet het moment. Dan moet ze tegen mij gewoon zeggen van . – nou het liep of niet zo lekker. Of ze zegt van eh . ik . – ik ga het later met je bespreken ofzo . Maar voor mij is het niet op dat moment het moment om dan over mijn thuissituatie of iets te gaan praten. [FG_5_rgl_127-142]

Interpretatie vanuit Pedagogische tact

Uit de ervaring van de studente blijken twee zaken: a) dat zij zich niet (altijd) op haar gemak voelt als de docente haar op deze manier benadert en b) dat de docente in haar positief, open

en eerlijke houding voorbij lijkt te gaan aan het afstemmen op de subjectiviteit [AS] en tevens niet openstaat en gericht is op de ervaring van de studente [OGE]. De studente geeft aan het gevoel te hebben soms meer te vertellen dan dat ze eigenlijk zou willen en vraagt zich soms achteraf af waarom ze iets verteld heeft. Dat zijn beladen uitspraken die het ongemak aangeven waar de student mee worstelt. Binnen een klassensituatie (al lijkt daar in het eerste fragment niet echt sprake van te zijn), kan het mogelijk nog voor komen dat een docent de signalen van een student mist of verkeerd interpreteert. Als de studente dergelijke emoties heeft, zoals blijkt uit haar uitspraken, is het echter wenselijk dat dit ‘ongemak’ opgevangen wordt door de docent. Uit het laatste fragment blijkt dat het een één-op-één gesprek betreft. De studente vertelt dat ze gespannen is, zich ongemakkelijk voelt en zenuwachtig is. Het is nogmaals wenselijk dat de docent deze signalen kan ‘lezen’ en daar overeenkomstig naar kan handelen. Er is voor de studente duidelijk sprake van een *discontinue ervaring* – ze geeft aan al een week van tevoren slecht te slapen – en de docente lijkt daar volkomen aan voorbij te gaan. Er is daardoor geen sprake van het voorkomen van onnodig kwetsen [OKV]. De student geeft echter wel te kennen af te stemmen op de subjectiviteit [AS] en open te staan voor de ervaring van de docent [OGE]; ze geeft aan dat men “*natuurlijk naar oorzaken gaat zoeken*” als de stage niet lekker loopt. Hieruit is af te leiden dat ze het gedrag van de docente niet afkeurt, maar juist begrijpt. Alleen is het voor haar niet het juiste moment om dergelijke zaken te bespreken.

De vraag die overblijft, is of de docente in staat is af te stemmen op de subjectiviteit van de student, ook als deze afwijkt van haar eigen houding. Met andere woorden: is de docent in staat om ook om te gaan met studenten die minder open zijn en die zich (misschien in eerste instantie) niet op hun gemak voelen bij een docent met een dergelijke houding. Vanuit Pedagogische tact zou geopperd kunnen worden dat het wenselijk is dat de docente zich in een dergelijke situatie meer terughoudend [THD] opstelt, door het zoeken van oorzaken tot een nader moment uit te stellen. Het is namelijk niet dat de studente niet in de gaten heeft wat

er gebeurt of dat ze dat afkeurt, integendeel zelfs, ze begrijpt en verdedigt het juist. Alleen, dankzij de blijkbaar emotionele lading van de gebeurtenis – een lesbezoek – is het voor haar niet het geschikte moment.

Casus 3. Discrepantie tussen beoordeling en becijfering

In het volgende fragment komt een ervaring van een studente (F1) naar voren waar zij nog steeds “*dubbel*” in staat. Het betreft een door haar geconstateerde discrepantie tussen aan de ene kant een beoordeling (die goed lijkt te zijn) en aan de andere kant de vertaling daarvan in een cijfer. De ervaring volgt op de stelling of de focusgroep het gevoel heeft of de docent vertrouwen heeft in hen als persoon en in hun ontwikkelingscapaciteiten als leerkracht.

- F1 ik weet zeker dat docent B. eh . – dat weet . ehm . hij eh . heeft me deze periode een zeven voor mijn stage gegeven. Met als uitgangspunt: ‘ik ben teleurgesteld in je als je er in tweede periode geen acht van maakt’ . Dus hij weet zeker dat ik erin kan groeien. En dat probeert hij nu te stimuleren door me een zeven te geven van ‘volgende keer wil ik een acht’ . En dat vind ik hele goeie . – ja aan de ene kant vind ik dat een goeie manier. – dat ik denk van ‘ja . dat is ook zo’ . Maar aan de andere kant ben ik teleurgesteld want ik heb van mijn stagebegeleidster wel twee keer een acht gekregen . en dan krijg ik van hem een zeven . Dus dat is een kleine teleurstelling maar waarvan je denkt van . – ‘ja ik ga d’r wel voor knokken voor volgende keer wel die acht’ . Dus hij lokt het op die manier wel uit . Maar of ik dat zelf een goeie methode vind? Nee ik zou zelf eh . niet zeggen ‘ik geef je nu een zeven omdat ik je naar die acht toe wil laten werken’ . Nee ik voldoe nu aan die acht dus waarom geef je niet gewoon die acht? En dat vond ik in het begin wel eh . een domper . – dat ik dacht van ‘nou lekker dan . – twee keer een acht en je krijgt een zeven als eind eh . resultaat’ . Maar ja aan de andere kant denk ik wel . – nu ga ik daar wel hard voor werken en probeer ik mezelf eh . omhoog te werken door . – voor wel die acht
- O hm en heeft hij daar nog meer argumenten voor gegeven dan alleen . nu een zeven daarna acht? Heeft hij daar ook inhoudelijk iets .
- F1 ehm . nou bij mijn les die ik gaf . toen eh . ging het om een spellingsles en eh . een groot deel van de klas had die les al gemaakt. - wat ik dus niet wist
- O hmhm

- F1 en toen had ik als oplossing eh . ga maar even werken in je zelfstandig werkboekje. En in dat zelfstandig werkboekje zitten vijf kleurplaten en twintig andere bladzijden en iedereen ging de kleurplaat zitten maken .
- O hmhm
- F1 dus docent B. was een beetje daarvan geschrokken van nou 'jij zegt ga maar in je werkboekje .
- O hmhm
- F1 werken en iedereen gaat een kleurplaat zitten inkleuren'. Dus ook als argument erbij volgende keer moet jij een opdracht voor die anderen bedenken waarbij toch nog de spellingsles bovenaan staat en niet een eh . uitgangspunt van 'doe maar even dat'. Dus waarschijnlijk heeft hij dat er ook in meegenomen [FG_2_rgl_192-221]

Kort daarna blijkt dat een andere student (F2) precies dezelfde ervaring heeft.

- F2 ja wat ehm . ik denk dat docent B ehm wel de capaciteiten ziet die iemand heeft
- O hmhm
- F2 ik denk dat hij daar ook van op de hoogte is . en dat hij daar vertrouwen in heeft . ehm . Maar dat laat .- dat draagt hij niet actief uit . na . – naar mij in ieder geval . – ik weet niet of dat bij anderen ook zo is?
- F1 In complimenten geven bedoel je?
- F2 Ja en ik denk dat het ook wel komt ehm . doordat hij met mij met een andere manier omgaat ehm . Kijk ik word niet heel erg gestimuleerd of het nou een zeven of een acht is. – Ik heb ook een acht gekregen en daar heb . – hebben ze een zeven van gemaakt . – Ja daar ben ik nou niet heel erg gestimuleerd door . – dus ik dat . – dat hij ook eh . sti . – stimulans ook ergens anders probeert te vinden . ehm . Dus hij heeft wel . – hij heeft wel vertrouwen daar in . – Hij heeft ook eens een keer aangeboden dat ik stagekaarten . – stageopdrachten kon inwisselen als ik iets aan de slag ging met moderne media en Ipads in het onderwijs
- O hmhm
- F2 in dat geval zeg ik van nou 'eh . dat hij inderdaad ehm . zegt dat hij vert. – daarmee zegt hij dat hij vertrouwen heeft in mijn . competenties als leerkracht en dat hij ook wel open is om je . extra ontwikkelings kennelijk te geven'. Maar het is wel eh . jammer dat hij dat niet eh . af en toe bijvoorbeeld eh . ehm . ZEGT. Maar ja dan denk ik ook weer . het is een HBO docent ehm . daar ben je op een gegeven moment zelf van op de hoogte en daarvoor heb je ook iemand op je stage . – iemand op je stageschool dus het hoeft ook niet [FG_2_rgl_230-249]

De student (F2) benadrukt dat een zekere zelfstandigheid van de student verwacht mag worden op het hbo, maar in hoeverre bestaat bij de student de behoefte aan terugkoppeling?

- O Ok, maar eh. los van ehm . het beeld hoe het zou moeten zijn van die HBO docent heb . – is - . heb je daar behoefte aan?
- F Nou . ik zou het wel fijn vinden . af en toe een keer eh . van eh ‘nou goed gedaan’ of eh . ‘nou het ziet er allemaal goed uit en eh . nou ik heb je lesje gezien en eh’ . ja het eh . – zijn beoordeling was ook wel positief
- O hmhm
- F Maar dan krijgt het gelijk weer een negatieve kant als er een eh punt af wordt getrokken eh . als stimulans . – ja . . [FG_2_rgl_255-262]

Interpretatie vanuit Pedagogische tact

Uit het eerste fragment blijkt dat het een bijzondere situatie betreft die door de studente niet eenduidig uitgelegd kan worden. Aan de ene kant is ze het met de docent en diens argumentatie eens en kan ze zich vinden in de beoordeling maar aan de andere kant heeft ze er ook problemen mee. Ze vraagt zich af “... *ik voldoe nu aan die acht dus waarom geef je niet gewoon die acht?*”. Af te vragen is of de docent hiermee afgestemd heeft op de behoeftes en vaardigheden van de betreffende studente [AS]. Het verbaast haar dat ze, hoewel ze twee achten van haar stagebegeleidster heeft gekregen, uiteindelijk een zeven krijgt. Daarnaast kan ze niet met zekerheid aangeven welke aanvullende argumentatie de docent hiervoor heeft anders dan ‘ter stimulering’. Het enige argument dat ze kan bedenken is het incident waarbij de leerlingen gingen kleuren in plaats van te werken aan een vervangende spellingsopdracht. Mocht het zo zijn dat de beoordeling van een gehele periode beïnvloed is door het betreffende incident is dat vanuit Pedagogische tact gezien niet wenselijk. Hoewel dit uit het fragment niet duidelijk wordt, lijkt de student niet gevraagd te zijn naar haar eigen visie op het ‘kleurplaatincident’. Zodoende lijkt er ook geen sprake te zijn van openheid en gerichtheid op de ervaring van de student [OGE]. Misschien was de studente zelf ook wel tot dezelfde conclusie gekomen, had zij daar de ruimte voor gekregen. De docent had daarmee blijk

gegeven van het respecteren van de persoonlijke ruimte [RPR] en zodoende de persoonlijke ontwikkeling bevordert [BPO]. Anderzijds had zij ook het volgende kunnen zeggen: “Ja, het is misschien enerzijds ongelukkig dat de leerlingen direct aan het kleuren zijn gegaan, maar aan de andere kant zijn er maar vijf kleurplaten en daar staan 20 andere opdrachten tegenover. Als verder bijvoorbeeld blijkt dat de leerlingen op het eerstvolgende toetsmoment slecht scoren op spelling, kan ik de leerlingen na laten denken of het nu wel zo slim was om op dat moment te gaan kleuren in plaats van extra te oefenen. Op die manier kan ik de bewustwording, zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen stimuleren”. Hoewel afsluitend niet verder ingegaan is op de soortgelijke situatie die de andere student inbrengt, lijkt het er wel op dat deze manier van ‘motiveren’ geen incident is.

Casus 4. Twee ‘niet zo positieve’ ervaringen

In focusgroep drie vertelt één studente (F1) over twee ervaringen met de docente die voor haar niet zo positief waren. In de eerste ervaring wordt de docente op de hoogte gesteld van een *discontinue ervaring* voor een studente, waar ze op een later moment slechts terloops aan refereert om het vervolgens te negeren. In een ander voorbeeld sprak de studente de docente aan op het niet naleven van afspraken wat niet in goede aarde bleek te vallen.

Een *discontinue ervaring*

- O ok. De eerste stelling. De docent is bezig mij te leren kennen, en dat zie of merk ik aan puntje puntje puntje
- F1 Oeh. Meteen wel een moeilijke .
Ja ik vind hem lastig want ik heb laatst een eh . een ervaring gehad met haar die dan niet zo positief was. Want bij mij thuis is een hoop aan de hand.
- O hmhm
- F1 En, dat heeft ze via een andere medestudent (Y.) vernomen. Maar ze heeft het daar met MIJ nooit meer . naar gevraagd. En dat vind ik nog steeds heel raar. Ja jullie weten dat niet, sommigen weten dat wel in de klas. Maar ik vind eigenlijk . –

sindsdien heb ik zoiets van ja . daarvoor was ze wel heel erg bezig met kennismakingsspelletjes . - zeker in het eerste jaar en ze is heel erg geïnteresseerd wel in ons, maar ik denk ja als het dan zeg maar buiten de opleiding eigenlijk valt .
[FG_3_rgl_5-17]

Even later vervolgt de student in gesprek met een medestudente (F2):

- F1 Nee ja bij mij is het dus dat Y. zeg maar het heeft verteld
- F2 Ja
- F1 Ik was toen niet bij het voortgangsgesprek, dat was omdat het niet zo goed ging. Dus Y. heeft het verteld . – een medestudent heeft verteld van nou student F1 kan nu niet komen maar er is al een hele tijd een hoop aan de hand. Dus zij heeft gewoon een korte samenvatting . – maar ik weet ook niet . - wat zij letterlijk heeft verteld. Want ik heb tegen Y. gezegd: ‘Vertel maar, maakt mij niet uit wat je zegt. Je hoeft niet mij daarna weer . uit te gaan leggen wat jij heb gezegd. Want ik zal het er wel zelf met docent C. over hebben’. Maar dan zit je bij je voortgangsgesprek en dan zegt ze alleen: ‘Ja fijn dat je aan Y. hebt doorgegeven. En eh . dan gaan we nu beginnen met je reflectiebrief’.
- F2 Echt?
- F1 En ik zat daar echt . – ja . – en T. heeft dat met over haar moeder . – dat gedoe thuis. – heeft docent C ook helemaal nog nooit wat naar gevraagd. Maar ze heeft het wel zelf verteld . maar ze vraagt er nooit naar. En dan ben je natuurlijk echt gewoon alleen maar met de inhoud van de opleiding bezig.
- O hm
- F2 Ja
- F1 En niet met -
- F3 Het mag best iets persoonlijker
- F1 Ja. Het heeft ook wel invloed op je . – op je studie
- F2 Ja [FG_3_rgl_39-59]

Interpretatie vanuit Pedagogische tact

Uit deze fragmenten lijkt op te maken dat de docent negeert wat ze over de persoonlijke thuissituatie van één van de studenten heeft vernomen. Van het rekening houden met een *discontinue ervaring* – voor zover ze daarvan op de hoogte is – lijkt geen sprake te zijn. De

docente lijkt dus geen moeite te doen om onnodig kwetsen te voorkomen [OKV]. De docent handelt hier dus niet overeenkomstig wat wenselijk is volgens Pedagogische tact. Ze noemt het op de hoogte zijn van de *discontinue ervaring* en gaat daarna weer verder met de orde van de dag: het voortgangsgesprek. Uit wat de studente verteld blijkt dat zij hier een ander verwachtingspatroon bij heeft: “*ik zal het er wel zelf met docent C. over hebben*”. Dit blijkt echter niet het geval te zijn, waaruit de studenten afleiden dat de docente erg zakelijk is en slechts gericht op de inhoud van de opleiding. Zelfs als er tijdens het voortgangsgesprek ruimte is om over persoonlijke zaken te praten, lijkt het alsof daar buiten deze gesprekken om geen aandacht voor is.

Ervaring twee, feedback

Uit de focusgroep komt verder naar voren dat de docent volgens de studenten moeite heeft met het reageren op kritiek of feedback. In het volgende fragment wordt een voorval besproken waaruit dit blijkt. Het betreft een confrontatie met dezelfde studente (F1) uit eerder besproken fragment.

- O Ok. Drie. Ehm . de docent accepteert mij als persoon en aankomend leerkracht. Eh . en veroordeelt mij niet. Dus ehm . acceptatie zoals ik ben . – zonder vooroordelen en erkenning van mijn eigenheid.
- F2 Zo
- O Dus.
- F2 Die is complee- ?
Ja
- O In het kort eh . ik voel me geaccepteerd en niet veroordeeld.
- F1 Ja niet veroordeeld maar ik heb wel . – ik ben een ontzettende flapuit . – ik zeg altijd meteen wat ik denk en toevallig was dat tijdens mijn laatste voortgangsgesprek ook wel ter sprake gekomen. Maar daar heeft docent C. wel moeite mee. Zeker vorig jaar. – als er dan weleens iets was of . – eh er was iets . – we hadden iets afgesproken of zo en dan . tijdens de les bleek dat dat niet nagekomen werd. Toen heb ik wel eens gehad dat ik wat zei . – de rest van de klas viel stil . – terwijl ze het eigenlijk wel met me

eens waren . – of in ieder geval misschien wel gedeeltelijk met me eens waren . – niet zo direct dan . – maar dat vindt ze (docent C.) dan heel lastig . – we hebben echt één keer een situatie gehad dat ik dan eh . een soort van kritiek uitte . – op haar tijdens een les waar iedereen bij was. Wel gewoon op een . – vond ik . – nou ja goed . – op een niet niet van . – je doet dit en dit en dit niet goed maar . ik . – het was wel kritiek . – of het was wel iets van ehm . waarvan ik zoiets had van hee . – dit klopt niet. Jij zegt ook dat wij dit moeten doen maar zelf doe je het nu niet. En dat vond ze toen heel lastig . – en ik denk wel dat ze daar beter in is geworden . – dat heb ik toen ook op dat briefje voor haar geschreven. Maar . ja dat . – dat . als . – zij is dan denk ik anders . – zij is dan misschien wat meer van eerst nadenken en dan . zeggen .

O hmhm

F1 En dan denk ik als wij dan zo verschillend zijn dan . - dat . – ja dat botst wel . en toen ik dat in mijn laatste voortgangsgesprek ook . benoemde van ja ‘ik zeg altijd meteen wat ik denk en dat is niet altijd handig. Soms is het wel handig omdat je gewoon eerlijk bent en niet achteraf denkt van had ik maar toen dat en dat gezegd. Maar soms is het ook . niet handig omdat je . – ja . – soms is de situatie er niet naar’. Toen moest ze (docent C.) ook wel lachen. Dus ik denk ook wel dat ze zelf ook wel . zich nu beter realiseert dan vorig jaar . – dat . –ja als je gewoon verschillend bent. Zij moet natuurlijk met . heel onze klas . – met al die verschillende persoonlijkheden omgaan en .

O hm

F1 Ja vorig jaar botste dat weleens eh . met wat dingetjes. Dat ik dacht van ja . als jij tegen ons zegt van eh . je moet je aan je tijdsplanning houden. Maar jij stopt bijvoorbeeld . – de afspraak op de hogeschool is . dat de les om tien voor half stopt. Zodat je tien minuten hebt . – net zoals dat je op de universiteit een kwartier hebt . maar om van lokaal te wisselen . maar dat doet zij . zelden. Maar . ik denk dat ze er dit jaar beter mee om kan gaan. Maar al had ik dat vorig jaar gezegd van nou . he? Het is tien voor half . ik bedoel eh . wij hebben ook nog die tien minuten nodig om naar de volgende docent toe te lopen en ook misschien nog even een koekje te eten of wat dan ook . dan kon ze dat wel . – als je dat dan heel direct zei dan kon ze dat wel eh . – kon ze daar niet op dat moment niet goed mee om gaan zeg maar. Dat ze . dus dan . – als je dan een andere persoonlijkheid hebt dan denk ik wel . dat dat soms wel botst.

O hm

F1 maar ik denk ook dat je dat ook gewoon moet leren. Ja.

O en je zegt in het moment was dat eh . een beetje moeilijk . – ongemakkelijk. Werkte dat ook nog . – hield het daarbij op bij dat moment of merkte je daarna in jullie contact van eh . daar is iets veranderd?

- F2 nou . dat is echt . – en ik weet zeker dat echt de hele klas achter jou stond toen maar dat
- F1 Ja maar niemand
- F2 Is echt eh . HET voorbeeld van waarna wij hebben gezegd eh . dat docent C niet zo goed feedback kon ontvangen [lacht]
- F3 Omdat dat eigenlijk zo . – wij waren er allemaal zo verbaasd over . –hoe ze . ja hoe jullie eigenlijk op elkaar reageerden . dat we daarna wel even . – dat je daarna niet meer zo snel naar haar toe zou gaan met feedback over haar of haar lessen bijvoorbeeld
- F1 Nee
- F3 Omdat ze toen zo reageerde. Dat was wel echt eh . – dat heeft nog wel lang voortgeduurd vind ik hoor
- F2 Ja
- F3 Nou nog toch?
- F1 Nou ik vind haar nu echt ver . – ik vind haar nu wat dat betreft echt . – en dat heb ik dus ook op dat briefje dan een paar weken geleden . –toen ze dat vroeg van . he? Dingen die je goed aan mij vindt en wat dingen die je . – heb ik ook echt gezegd van: ‘Ik vind dat je dit jaar gewoon beter met feedback om kan gaan . – dan vorig jaar’ . – misschien zijn er dit jaar ook minder . eh . directe confrontaties geweest . – dat kan ook zo zijn. Maar die tutor van de universiteit vorig jaar die was daar bij. Nou en die is op een gegeven nog naar mij toe gekomen om te zeggen dat hij het er nog met docent C over heeft gehad. Omdat het gewoon echt een onprettige .
- F2 Ja dat was echt heel ongemakkelijk
- F3 Ja
- F1 En kijk ik trek dan mijn mond open en achteraf denk ik ‘ja . had ik nou maar mijn mond gehouden’. Want als de rest van de klas niets zegt . dan lijkt het net alsof ik dan altijd zo weet je wel
- F3 Maar . kun je je voorstellen dat jij dus de enige was die wat durfde te zeggen toen
- F1 Ja
- F2 Nou ja durfde
- F1 Omdat
- F2 Ik denk dat iedereen van jullie . dialoog zo
- F1 Ja [lacht]
- F2 Zo *godsmacked* was [lacht] Dat iedereen dacht ‘wat gebeurt hier? Ik houd mijn mond wel’
- F3 Ja

- F1 Ja maar ik zeg gewoon wat ik denk en achteraf denk . – zeg ik dan . – denk ik dan van ja misschien had ik dat wel beter niet kunnen doen of ander kunnen doen. Maar ja dan kan je al niet meer terug en waarschijnlijk denkt de rest van de klas van oh . nou als ze zo reageert dan hou ik mijn mond wel.
- F2 Maar [praten door elkaar] wij waren allemaal blij dat jij wat zei [gelach]
- F3 Ja [FG_3_rgl_436-527]

Interpretatie vanuit Pedagogische tact

Vier zaken zijn van belang in dit fragment: a) de verschillende karakters van docente en studente wat leidt tot een confrontatie, b) het voorleven van de afspraken (wat de directe aanleiding vormt voor de confrontatie), c) de reactie van de rest van de klas op de confrontatie en d) het feit dat de betreffende docente lijkt te verzaken dat wat beschadigd is heel te maken [HMG].

Uit wat de studente vertelt over haar ervaring met de docente is allereerst op te maken dat het opschorten van het eigen perspectief voor dat van de studenten moeilijk lijkt te zijn. Er vindt dus geen afstemming plaats op de subjectiviteit [AS] van de student(en). De docente ervaart een opmerking van de studente klaarblijkelijk als kritiek en geeft te kennen daar niet goed mee om te kunnen gaan. De studente merkt zelf al op dat de karakters van hen beiden lijken te botsen. Dit ‘ontslaat’ de docente echter niet van de taak om gericht te zijn en open te staan voor de ervaring van de student [OGE] en hier vervolgens overeenkomstig naar te handelen. Aanvullend geeft de reactie van de docente op de kritiek blijk van een onvermogen en gebrek aan gevoel en talent voor improvisatie [GTI]. De opmerking van de student overvalt haar blijkbaar waardoor ze nogal heftig reageert. Dit is af te leiden uit: a) de reactie van de rest van de klas en b) het feit dat dit voorval tot op zekere hoogte nog steeds invloed heeft op de studenten (het betreft immers een gebeurtenis uit het eerste jaar en de studenten zijn nu tweedejaars). Uit de reactie van de docente blijkt verder een gebrek aan vertrouwen in het eigen kunnen en onzekerheid [SOV].

Uit het fragment blijkt ook hoe belangrijk de studenten het vinden dat de docent zelf als voorbeeld functioneert en regels en afspraken ook naleeft. De directe aanleiding voor het incident is immers het aanspreken van de docente op het niet naleven van gemaakte afspraken. Hoewel onduidelijk blijft op welke manier dit gebeurt, wijst de student slechts op de gemaakte afspraken. Zelfs al zou dit gebeuren op een weinig productieve manier blijft het vanuit Pedagogische tact wenselijk dat de docente alsnog afstemt op de subjectiviteit van de student(en). Los van dat er algemeen geldende fatsoensnormen zijn staat ‘de persoon van de docent’ immers niet ter discussie. Er is met andere woorden geen reden om zich persoonlijk aangevallen te voelen. Mocht er voorts toch sprake zijn van onfatsoenlijk gedrag kan dat ook later besproken worden als de gelegenheid zich voordoet. Met een dergelijke reactie zou de docent tevens blijk geven van een zekere terughoudendheid [THD] waar het in de situatieschets zoals deze daar nu ligt, aan lijkt te ontbreken.

Afsluitend neemt de docente vervolgens geen enkel initiatief om heel te maken wat beschadigd is [HMG]. Dit is af te leiden uit de reactie van de overige studenten en de andere studiebegeleider die bij het incident aanwezig zijn. Op het moment zelf is het de andere studiebegeleider die bij de studente nog terugkomt op het voorval – ook al blijft onduidelijk wat er precies gezegd is. Zelfs tijdens een voortgangsgesprek waarbij de relatie en het betreffende incident aangestipt worden, houdt de docente zich op de oppervlakte en spreekt zich er niet over uit. Dit is zeker in het licht van het eerste voorbeeld om met de woorden van de betreffende student te spreken: ‘. . . *nog steeds heel raar*’.

Afsluitend spreekt het voor de docente dat de betreffende studente (F 1) wel het idee heeft dat zij zich hierin aan het ontwikkelen is.

Casus 5. Gedeelde interesse: extra smart?

In deze casus is er sprake van een in zekere zin paradoxale situatie. Een student (F1) vertelt in focusgroep twee over zijn relatie met docent B. en benadrukt dat deze goed is dankzij een gedeeld interessegebied. Later blijkt dit echter ook de condities te scheppen voor een inmiddels hoog opgelopen conflict. De student zegt het volgende als reactie op de stelling: ‘*de docent is bezig mij te leren kennen en dat zie of merk ik aan...*’.

- F1 Nou ja hoe ik docent B. ken . – dat is omdat ik met . – ehm . – in verband met die Ipad ehm . ja klikt het tussen mij en docent B. en hebben we toch . – toch wel wat . – een overlappend vlak eh . qua interesse gebied . – Dus daardoor mer . – merk ik dat hij mij beter kent en dat het daardoor ehm . beter op weg gaat met hem . – Maar zodra d’r het klein . – kleinste dingetje conflicteert, terwijl dat misschien voor de rest heel erg klein lijkt, ehm . kan het bijvoorbeeld tussen mensen die ehm . veel gemeen hebben zeg maar . – in interesse – kan dat volgens mij wat groter uitpakken . ehm . Dus ik krijg wel . – hij . – hij leert me kennen. Ehm . maar dat zorgt ook wel voor de conflicten.
- O Ok kun je daar een voorbeeld van geven?
- F1 ehm . ja een eh . klein voorbeeld dat was over een eh . technisch aspect van het inleveren van een eh . document. Waar ik het dan niet eens mee was . ehm . en dan . – ik ken hem . – ik weet dat dat hij eh . weet hoe het precies in elkaar zit. – het inlever-systeem. En hij wil . – weet ook dat ik weet hoe dat precies in elkaar zit
- O hm hm
- F1 maar dan communiceren we . ehm . Hij verwacht van mij iets heel anders dan dat daadwerkelijk mogelijk is. Ehm . daardoor krijg je dus eigenlijk een heel erg eh . heel erg conflict eh . ehm . ik moest bijvoorbeeld perse iets in Word inleveren . maar ik . – ik gebruik daarvoor . – ik gebruik geen Word.
- O hm
- F1 ehm . dus ik had het in een PDF bestand ingeleverd . wat eigenlijk een iets heel erg kleins is voor de rest maar tussen ons zorgde dat voor zo’n conflict dat het nu uiteindelijk bij de examencommissie ligt. [FG_2_rgl_28-51]

Interpretatie vanuit Pedagogische tact

De student geeft aan dat er sprake is van een klik tussen hem en de docent vanwege een overlappend interessegebied. Dit zorgt er echter tevens voor dat het kleinste conflict “wat groter uit kan pakken”.

De ontstane situatie lijkt in conflict te zijn met meerdere aspecten van Pedagogische tact. Zo lijkt er vanuit de docent geen sprake te zijn van enige terughoudendheid [THD] – de docent is blijkbaar van mening dat hij juist handelt. Het conflict heeft immers zo hoog op kunnen lopen dat het nu bij de examencommissie ligt. Als het werkelijk gaat over het format waarop een opdracht ingeleverd moet worden is het wenselijk om af te vragen of er stappen te nemen zijn van een meer bemiddelende aard om tot een oplossing te komen.

De docent lijkt verder niet gericht te zijn op de ervaring van de student [OGE]. Dit vraagt namelijk van de docent om aan het eigen perspectief voorbij te gaan en zich te verplaatsen in de beleving van de student.

Mocht het betreffende conflict inderdaad slechts gaan over de vorm en niet over de inhoud van de opdracht lijkt de docent enkel gericht te zijn op de technische aspecten, waardoor bij voorbij lijkt te gaan aan het onderwijskundig doel van de opdracht. Hieruit is eveneens een gebrek aan een gevoel en talent voor improvisatie [GTI] af te leiden. Ervan uitgaande dat het conflict niet al binnen tien minuten na het ontstaan ervan bij de examencommissie ligt, lijkt er voldoende gelegenheid te zijn geweest om (eventueel met een onafhankelijke derde) samen tot een oplossing te komen. Uit de indruk dat de docent geen stap terug wil doen is ook op te maken dat de docent de persoonlijke ruimte van de student [RPR] niet respecteert. Sterker nog, door het zover op te laten lopen dat de examencommissie zich erover uit moet spreken lijkt juist sprake te zijn van een omgekeerde situatie wat betreft het voorkomen van onnodig kwetsen [OKV]. Tot slot lijkt de docent niet het goede en unieke bij de student te willen – of kunnen – stimuleren [SGU] – er is uit de reactie van de student eerder op te maken dat er

sprake is van een beperking in plaats van een bevordering van de persoonlijke ontwikkeling [BPO].

Mocht de docent 'gelijk' hebben is het wenselijk dat hij dit de student uitlegt. Op die manier biedt het conflict tevens aanleiding voor een herdefiniëring van de relatie. Gezien de betrokkenheid van de examencommissie kunnen we echter opmaken dat dit niet gebeurd is of niet succesvol is gebleken.

Dat het conflict de student hoog zit blijkt uit het volgende fragment waarin de student nogmaals refereert aan de ontstane situatie. De stelling waar de studenten over spreken is: '*de docent inspireert en enthousiasmeert mij voor het werken als leraar*'.

F1 Ja bij mij gaat het twee kanten op . ehm . Ik ben natuurlijk hee . –zelf heel erg enthousiast over moderne media waar ik dat kan toepassen en ik pas het actief toe in mijn stage. – Dat probeer ik ook zo te doen . dus eh . daar zit een deel enthousiasme in mezelf. En ik merk dat als ik met docent B erover heb . dat het . – dat het wel enthousiaster wordt. Maar als we dan bijvoorbeeld terug gaan over opdrachten en dat hij daar een beetje over loopt te jammeren . – Dan denk ik echt van: 'ja ga toch eens heel snel weg' en dan wordt ik z . – dan denk ik 'dan wordt ik zo MOE van iemand' en dan . valt heel dat enthousiasme . – valt weg. En dan heb ik zo iets van 'ja . – dan . – enthousiasmeer je me niet' en dan heb ik zoiets van 'ja dag . – dan heb ik liever iemand anders' . – Dus dat is . – dat . – dat is heel erg sterk en ehm . zodra je dus over van dat soort dingetjes begint . te zeuren . ehm . of eigenlijk hele kleine onderdeeljes maar omdat het niet precies loopt volgens . * dan . is dat voor mij heel snel is dat afgelopen en dat draag ik dan ook naar hem uit . – En dat vind ik echt eh . ehm . DAAR vind ik hem in gebreken schieten. [FG_2_rgl_612-624]

Uit het fragment blijkt de discrepantie en ambivalentie die hij ervaart; enerzijds is hij al erg enthousiast over zijn vakgebied en de omgang met de docent hierin versterkt dat.

Tegelijkertijd zit het conflict de student zo hoog dat hij bereid is om te zeggen: '*ja, dag dan heb ik liever iemand anders*'.

Discussie

In deze discussie wordt allereerst een nuance aangebracht in bovenstaand verhaal. Daarna worden de aspecten besproken die uit de cross-case analyse naar voren zijn gekomen, te weten het belang van: a) het heel houden van de relatie, b) ervaring en het voorleven van hetgeen men onderwijst en c) een gebalanceerde begeleiding. Afsluitend worden enkele methodologische opmerkingen geplaatst en gekeken naar praktische implicaties van deze studie.

Nuance

Door de geselecteerde fragmenten en casussen kan het beeld ontstaan zijn dat er slechts negatieve aspecten te onderscheiden zijn in de relatie tussen de studenten en de betreffende docent. In de algemene duidingen van het Pedagogische tact van de docenten komt echter een genuanceerd beeld naar voren waarin zowel positieve als negatieve aspecten benoemd worden.

Ter illustratie een kort fragment waarin docent E. (focusgroep 5) het goede en unieke stimuleert [SGU] van een student die niet meer zo gemotiveerd is voor een deel van de opleiding. De studenten bespreken de stelling of de docente vertrouwen heeft in hun ontwikkelingscapaciteiten.

- F1 Omdat als zo'n situatie is gebeurt. – en dan koppelt ze daar op een andere manier weer aan terug. Waarvan je denkt . – oh ze heeft het gewoon onthouden waardoor je je ook weer gewaardeerd voelt en gewoon ik ben . - ik ben het waard.
- F2 Ja maar dat was bijvoorbeeld . – want ik had die toetsen niet gehaald maar op stage gaat het echt wel heel lekker. Nou dan laat ze in de klas laat ze een filmpje zien van hoe ik in de klas sta. En dan gaat ze zeggen van nou eh . ja dan laat je daar toch wel even zien.
- F3 Ja.

F1 Ja dat was een complimentjes boost toen. [FG_5_rgl_612-623]

De docente erkent hier de eigenheid van de student [SGU] door zijn (uitzonderlijke) functioneren op de stage als voorbeeld te gebruiken in de lessen op de Pabo. Haar doel is de student te motiveren en stimuleren zich ook in te blijven zetten voor onderdelen die minder gaan. De student verwoordt welk effect dit op hem heeft als hij zegt: *“oh ze heeft het gewoon onthouden waardoor je je ook weer gewaardeerd voelt en gewoon ik ben . - ik ben het waard”*.

Belang ‘heel’ houden relatie

De betreffende casussen zijn echter wel nadrukkelijk geselecteerd voor de micro analyse daar zij allen het belang en noodzaak illustreren van het heel houden van de relatie. Alle casussen betroffen voor de studenten belangrijke ervaringen. Dit was op te maken uit a) de manier waarop zij over de ervaringen spraken, b) de hoeveelheid aandacht en tijd die er aan werd besteed en c) het herhaaldelijk terugkomen van de situaties tijdens het gesprek. Volgens Van Manen (1991, p. 166) zou hieruit opgemaakt kunnen worden dat de relatie deels niet ‘heel’ is en zodoende voor (verdere) verstoring zorgt.

Vanuit deze optiek is het belangrijk te melden dat er paradoxaal genoeg nadrukkelijk geen waardeoordeel spreekt uit de selectie casussen. Hoewel ‘goede bedoelingen’ weinig constructief of behulpzaam zijn, zullen ongetwijfeld alle betrokkenen de beste bedoelingen hebben gehad. Maar wat van belang is om bij stil te staan, is dat mensen nu eenmaal van elkaar verschillen – zoals blijkt uit bijvoorbeeld casus vier – waardoor conflicten altijd aanwezig kunnen zijn. Echter, ieder conflict draagt tevens in zich een potentiële oplossing. Met andere woorden ieder conflict maakt duidelijk dat er ‘iets’ ‘mankeert’ – vaak zijn dit verwachtingen die niet door beide partijen gedeeld worden, zoals ook blijkt uit casus vier – wat vervolgens rechtgezet kan worden. Belangrijker nog schept het ook de condities voor een

herdefiniëring van de relatie. Daarvoor is het echter wel wenselijk dat de docent zicht – en grip – krijgt op het conflict. Deze studie heeft getracht duidelijk te maken dat het kader Pedagogische tact in deze behoefte kan voorzien.

Gevolgen theorie

Uit een cross-case analyse (waarbij de bevindingen tussen de verschillende focusgroepen met elkaar vergeleken zijn) komen twee aspecten naar voren waar het kader Pedagogische tact, zoals voorgesteld door Van Manen, niet direct in voorziet. Het betreft het belang van ervaring en het voorleven van hetgeen men ook van de lerende verwacht en de nadrukkelijke behoefte van de studenten aan een gebalanceerde begeleiding. De bij deze aspecten behorende codes en voorlopige omschrijvingen zijn ook aangevuld in de codeboom in bijlage 1.

Belang van ervaring en voorleven

Uit casussen één en vier is al naar voren gekomen hoe belangrijk en wenselijk het is dat de docent een voorbeeld is voor de studenten. Waar in casus één de docent een voorbeeld is van hoe de studente juist niet om moet gaan met haar leerlingen, spreekt een studente in casus vier de docente aan op het niet ‘voorleven’ van gemaakte afspraken. In de volgende twee fragmenten uit focusgroep vier spreken de studenten over hoe zij begeleidt worden in hun ontwikkeling als leerkracht.

F Nou door je voorbeelden te geven. En gewoon door eh . ZELF een goede leerkracht te zijn. En weet je . – dan denk je van . – oh zo ga ik het ook aanpakken.

[FG_4_rgl_594-595]

O hm . dus als ik dat samenvat dan eh . begeleidt hij jullie ontwikkeling door structuur te bieden en .

F1 een voorbeeld te zijn.

- O en een . – en een voorbeeld te zijn?
- F1 Ja vooral een voorbeeld denk ik.
- F2 Ja. Dat vind ik wel het belangrijkste. [FG_4_rgl_612-621]

Naast structuur bieden achten de studenten het dus vooral van belang dat de docent zelf een voorbeeld is. Aansluitend, maar dat is misschien voornamelijk van toepassing op lerarenopleidingen en hbo opleidingen in het algemeen, wordt het van belang geacht dat de docent zelf over (ruime) onderwijservaring beschikt:

- O ehm . vier. De lerarenopleider eh . dus docent C enthousiasmeert mij en eh . inspireert mij voor het werken als juf. .
- F1 motiveert wel. Inspireert niet. Eh. zoals we eerder hebben gezegd. Ze is wel heel positief en ze is wel eh . – ze draagt wel ideeën aan enzo. Maar wat mij inspireert dat zijn de docenten hier op de Pabo en eh . de hoogleraren op de universiteit die dan hele verhalen hebben over hoe zij dan voor de klas hebben gestaan. En echt over kindjes en persoonlijkheden en verhaaltjes die ze daarbij hebben en . concrete voorbeelden van dat ze in . – voor de klas hebben gestaan en hoe dat dan was en eh . bijvoorbeeld X die toen tijdens onze GOLEF toets. Ik weet niet of jij daar bij was. Toen had ze een heel verhaal over een jongen en niemand wilde die klas meer hebben dus toen zij . – heeft zij zich opgeworpen en eh . nou ja dat soort dingen . dat inspireert me. Dat ze . - dat ze zei van . – “dat was een jongen en niemand kon hem aan . – hij stal en hij deed alles . – ik heb echt tegen de muur gezet en gezegd en NU is het klaar”. Nou ja dat soort dingen dat inspireert. Dus docent C motiveert wel maar ja zij heeft die klaservaring niet
- F2 Ja
- F1 Zij heeft nooit voor de klas gestaan dus wat dat betreft. Inspireert ze niet. Want ze weet wel hoe het moet. Maar ze heeft nooit aan den lijve ondervonden hoe dat in zijn werk gaat.
- O hm
- F3 Ja dat mist ze . Inderdaad. Ja ben ik helemaal met je eens. [FG_3_rgl_600-618]

Naast deze focusgroep was er nog een focusgroep waarin de studenten hun onvrede uitten over het feit dat ze les krijgen van een docent die zelf geen onderwijservaring heeft.

Gebalanceerde begeleiding

Uit de analyse kwam verder naar voren dat de studenten behoefte hebben aan een gebalanceerde begeleiding. Deze balans betreft de mate waarin de volgende aspecten aan bod komen: 1) de sociaal-emotionele ontwikkeling versus de cognitieve ontwikkeling van zowel de studenten zelf als in relatie tot hun leerlingen – of met andere woorden het persoonlijke versus het professionele – en 2) het benoemen van zowel positieve als negatieve punten daarin.

Het volgende fragment uit focusgroep vier illustreert dat de studenten een te eenzijdige benadering als beperkt ervaren. De studenten bespreken de stelling: *de docent is bezig mij te leren kennen en dat zie/merk ik aan.*

- F1 en dat is omdat eh . . ik denk dat ik wel makkelijk ben in het contact met hem zoeken. Met ik denk dat hij ook eh . – ja het is niet zo dat hij echt . zal vragen van hoe gaat het thuis of “gaat het allemaal nog wel”? Daar moet je wel meer zelf bij komen met hem.
- O hmhm
- F1 hij is wel erg eh . schoolsgericht
- F2 Ja
- F1 Vind ik altijd de gesprekken die je met hem hebt . is wel vaak over school of je moet er zelf mee komen. Dan is hij bereid je te helpen. Maar ik denk wel dat ik met hem de beste band eh . hier heb opgebouwd. Doordat hij altijd wel eh . een luisterend oor eh . voor je heeft en altijd wel de tijd voor je neemt. Het is niet zo dat hij er snel weer door eh . doorheen sjeest of snel weer weg is ofzo
- F3 Nee. Maar net als weet je. Hij wil je leren kennen maar ik denk wel . – hij wil de juf of meester in je leren kennen.
- F2 Ja ja. Klopt
- F3 Dus wel . hoe jij bent als . juf of meester. Dus wa . – hoe je echt het VAK ingaat.
- F2 Ja
- F3 Dus inderdaad op school gericht
- F1 Ja het is . - de band is erg op school gericht het is erg op je studie gericht.

- F2 Dus ik denk dat hij best wel . ja . dus ik denk dat hij heel goed van ons kan zeggen . hoe wij . zijn als meester of juf. Ik denk dat hij dat . echt best wel goed weet omdat hij er altijd vragen stelt en altijd heel erg geïnteresseerd in is.
- F1 Ja maar ik denk niet dat hij weet of thuis .
- F2 Maar ik denk niet dat hij over hoe ik thuis ben of.
- F1 Nee. Nee. Dat denk ik ook niet. En ik denk ook . – ik heb hem ook gehad als stagebegeleider. Dus dat hij ook op mijn stage kwam kijken en dat is dan ook VOORAL is hij dan gericht op het eh . didactische. Dus echt op het leren zelf en op het eh . – ja hoe je kinderen het beste kan leren leren zal ik maar zeggen
- O hm
- F1 en niet . zozeer op het . – wat ik ook van hem heb gemerkt als studiebegeleider met X. dan was X. juist diegene die heel erg op dat sociaal emotionele zat en hij zat er op het cognitieve van kinderen dus hoe kan je het beste kinderen wat leren
- O hm
- F1 dus het is vooral denk ik wel die eh . schoolse band. [FG_4_rgl_89-125]

Hoewel de studenten dit later in het gesprek enigszins nuanceren geven ze aan dat de docent vooral gericht is op het ‘vak’, de studie of het ‘schoolse’. Dit blijkt uit de opmerking dat de docent tijdens een lesbezoek vooral gericht is op de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen en het didactische aspect van lesgeven. Aan het einde van het fragment zet een studente daar een andere studiebegeleider tegenover die vooral op de sociaal emotionele ontwikkeling gericht was.

Het volgende fragment illustreert voorts dat studenten het waarderen als zowel de positieve als negatieve punten genoemd worden. Ook in dit fragment (afkomstig uit focusgroep vijf) worden twee studiebegeleiders met elkaar vergeleken.

- F1 Nee ik denk dat als je het dan over docent D. hebt, die is dan meer eh . van dat ze denkt van nou kijk even naar je positieve dingen
- F2 Ja
- F1 En zorg dat je focus daar op ligt. En dat is . – die positieve dingen die je bij . – die werken dan die negatieve dingetjes zeg maar wel weer weg.

- F3 Ja ik vind het wel fijn dat ze ook zo positief is.
- F2 Ja.
- F3 Ja want anders ga je echt van . – als je dat dan met alleen maar negatief
- F4 Zit je een beetje in de put en dan komt zij ook nog met een eh .
- F3 Ja.
- F2 Ja.
- F4 Ja ik weet het wel.
- F5 Ik vind het soms een beetje vervelend. Want soms wil ik ook gewoon horen wat ik fout heb gedaan. Want als je alles goed doet dan
- F3 Maar dat vertelt ze je wel
- F1 Ja dat vertelt
- F2 Dat vind ik weer wel dat ze dat doet.
- F1 Maar jij hebt X.?
- F5 Ja dat is waar. X. zegt altijd alleen maar wat je fout doet. [gelach]
- F1 Ja
- F2 Oh.
- F5 Nee dat is niet waar.
- F1 Maar daar . dan klopt de balans niet. Dan moet je ze dus met zijn tweeën hebben.
- [FG_5_rgl_875-898]

De studenten benoemen hier expliciet de waardering voor het opmerken van zowel positieve als negatieve aspecten, anders “*dan klopt de balans niet*”.

Methodologische opmerkingen

Opgemerkt kan worden dat de analyses uitgevoerd zijn door slechts één onderzoeker en dat er geen *inter-* of *intrabeoordelaars*-betrouwbaarheid is vastgesteld. In het kader van de betrouwbaarheid en validiteit van de gegevens is het voor vervolgonderzoek daarom aan te raden om dergelijke maatregelen waar mogelijk toe te passen.

Praktische implicaties

Deze studie heeft middels de geselecteerde casussen allereerst het belang en de noodzaak aangetoond van het ‘heel’ houden van de pedagogische relatie. Voorts is gebleken dat het kader dat Pedagogische tact biedt het mogelijk maakt om de relatie tussen docent en lerende nader te onderzoeken en te duiden. Zoals in de discussie betoogd is schuilt hierin een potentiële waarde voor docenten in de onderwijspraktijk, docentenopleiders, onderwijsonderzoekers en andere stakeholders binnen het onderwijs.

Zo kan een integratie van Pedagogische tact in docentenopleidingen voorts een tweeledige opbrengst hebben: a) het maakt de docenten-in-opleiding sensitief voor zowel de aard als het belang van de pedagogische relatie en b) het biedt hen een ‘tool’⁷ om kritisch de eigen onderwijspraktijk te bestuderen.

Tot slot zijn er twee zaken te duiden die in aanmerking komen voor vervolgonderzoek. Ten eerste of het belang van a) ervaring en voorleven en b) een gebalanceerde begeleiding generaliseerbaar zijn voor de gehele onderwijspraktijk. Tot slot is het in het kader van docentenopleidingen – gezien de bijzondere gelaagdheid van de onderzoeksgroep – interessant om te kijken in hoeverre de Pedagogische tact van de hogeschooldocent van invloed is op de Pedagogische tact van de docent-in-opleiding.

Dank

Aangezien niets opzichzelfstaand is wil ik graag de volgende personen danken voor het tot stand komen van dit rapport: Petra Ponte, Luc Stevens, Mieke Brekelmans, Lennart Vriens, Robert Viëtor, Kelly van den Bergh, alle deelnemende studenten en docenten, collega’s bij het NIVOZ, Marrit Müskens, Radha Gangaram Panday, Hillebrand Beärda, Cobie de Groot, Trude Schmidt en *last but not least* al mijn leerlingen die eigenlijk mijn leraren zijn, zeker waar het de ontwikkeling en beoefening betreft van mijn eigen *Pedagogische tact*.

⁷ ‘Tool’ zoals Pedagogische tact in deze studie overeenkomstig is gebruikt. Pedagogische tact impliceert immers eerder een *manier van zijn* of *in relatie staan tot*, dan bepaalde *gedragingen*.

Literatuur

- Ax, J., & Ponte, P. (2010). Moral issues in educational praxis: A perspective from 'pedagogiek' and 'didactiek' as human sciences in continental Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 29-42.
- Baarda, B., & De Goede, M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Houten: Wolters-Noordhof.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.) *Rethinking educational practice through reflexive inquiry: Essays in honor of Susan Groundwater-Smith*. (pp. 61-76). Dordrecht: Springer.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: SAGE.
- Ivanoff, S. D., & Hultberg, J. (2006). Understanding the multiple realities of everyday life: Basic assumptions in focus-group methodology. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 13, 125-132.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Geraadpleegd op <http://www.eiu.edu/~ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Milena, Z. R., Dainora, G., & Alin, S. (2008). Qualitative research methods: A comparison between focus-group and in-depth interview. *Annals of the University of Oradea: economic science*, 4, 1279-1283.
- OMNI (2003). *Toolkit for conducting focus groups*. Geraadpleegd op <http://www.omni.org/docs/focusgrouptoolkit.pdf>

- Osborne, J., & Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: Plaatsbepaling*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Ponte, P. (2012). *Onderzoek en onderwijs van eigen makelij. Actieonderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Hampshire: Avebury.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149.
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competency, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- Smit, B. H. J., Verbeek, G., & Ponte, P. (2012). *Leerlingen als medeonderzoekers: participatie binnen en buiten de school*. Den Haag: Boom Lemma.
- Stevens, L. M., Werkhoven, van, W., Raadt, van der, R., Andersson, A., Verbeek, K., & De Boer, E. (2011). *Pedagogische Tact in ontwikkeling*. Interne rapportage in opdracht van het Ruud de Moor Centrum (OU).
- Tijmstra, J., & Boeije, H. (2011). *Wetenschapsfilosofie in de context van de sociale wetenschappen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching*. London: The Althouse Press.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

Bijlage 1

Codeboom op basis van Van Manen (1991).

Code	Volledige code	Beschrijving code op basis van Van Manen (1991). Indien van toepassing zijn paginanummers vermeld.
THD	Terughoudendheid	Een gevoeligheid en overeenkomstig handelen met betrekking tot wanneer 1) iets voorbij te laten gaan, 2) iets niet te zeggen, 3) zich er niet bij te betrekken en 4) iets niet op te merken. Speciale vorm van terughoudendheid uit zich in geduld; de vaardigheid te wachten met gelijkmoedigheid (p. 150).
OGE	Openheid en Gerichtheid op Ervaring (van de student)	Opschorten van oordeel over de student. Dit uit zich in een openheid voor de ervaring van de student. Docent tracht te voorkomen de situaties van de student niet op de voor hem/haar standaard of conventionele manier op te vatten. Getracht wordt om voorbij het eigen perspectief naar de ervaring van de student te kijken (pp. 153-154).
AS	Afstemming Subjectiviteit	Docent heeft oog voor, en handelt overeenkomstig op basis van subjectiviteit van de student. Docent realiseert zich dat hij/zij het is die zich moet bewegen richting de student en niet andersom. De docent moet hiervoor weten 'waar de student staat' en 'hoe de student het ziet'. Docent neemt eerder een positie in <i>naast</i> de student in plaats van <i>boven</i> de student (pp. 155-156).
SI	Subtiële Invloed	Laat zich onder andere zien in een zekere gevoeligheid in de manier waarop de docent de student behandelt. Kan ook tot uiting komen in de sfeer die de docent creëert waardoor ruimte ontstaat / geboden wordt voor het 'spontaan ontstaan van dingen'. Een subtiële invloed heeft eerder betrekking op een indirecte beïnvloeding – bijvoorbeeld in het creëren van de juiste condities – dan een directe – concreet gedrag (p. 157).
SOV	Situationeel Onafhankelijk Vertrouwen	Rekening houdend met het aspect van onzekerheid wat komt kijken bij lesgeven en interactie met studenten. Eigenschap impliceert om daarbij vertrouwen te blijven houden in zichzelf en de student. Het uit zich in het handelen vanuit vertrouwen in een onvoorziene situatie. Docent heeft vertrouwen in zichzelf en communiceert dit zelfvertrouwen ook naar de studenten (pp. 158-159).
GTI	Gevoel en Talent voor Improvisatie	Docent handelt in een gegeven onverwachte situatie op de pedagogisch juiste manier. Improvisatietalent. Waarbij de mate van succes afgeleid kan worden uit wat de student er over zegt (p. 160).
RPR	Respecteren Persoonlijke Ruimte (van de student)	Maakt moeilijke ervaringen beter leefbaar, handelbaar en lichter voor de student. Betekent een stap terug doen, ruimte geven aan de student en onderwijs beschikbaar te blijven zodat de student een beroep op de docent kan doen indien nodig. Zo ontstaat er ruimte voor de student om zelf beslissingen te nemen en te handelen (p. 162).
DBK	Datgene Beschermen wat Kwetsbaar is	De docent is in staat positieve eigenschappen in de student te herkennen, die mogelijk op het eerste ogenblik zwakheden lijken. Veronderstelt verder een zekere gevoeligheid voor de kwetsbaarheden van de student – en het handelen overeenkomstig deze gevoeligheid (p. 164).

OKV	Onnodig Kwetsen Voorkomen	Docent neemt <i>discontinue ervaringen</i> van de student in ogenschouw en handelt overeenkomstig deze gevoeligheid. <i>Discontinue ervaringen</i> zijn ervaringen die een diepe (pijnlijke) indruk hebben gemaakt in iemands persoonlijke geschiedenis (p. 165).
HMG	Heel Maken wat Gebroken was	Tact voorkomt het ‘breken’ van – bijvoorbeeld – vertrouwen en probeert te herstellen wat reeds gebroken is. Als een student bedrogen is of teleurgesteld – door bijvoorbeeld de docent – is de relatie niet langer ‘heel’. Van Manen veronderstelt dat een pedagogische relatie ‘heel’ moet zijn. Het gaat hierbij om een zekere gevoeligheid voor zowel de objectieve als subjectieve aspecten van de ervaring van de student (p. 166).
SGU	Stimuleren en versterken wat Goed en Uniek is	De docent gelooft in de eerste plaats in de student, in het bijzonder in het kennen en kunnen en de goedheid van de student waar hij/zij verantwoordelijkheid voor draagt. Als een docent iets voor een student doet kan dit door de student opgevat worden als een gebrek aan vertrouwen in de student. Dit kan het zelfvertrouwen van de student negatief beïnvloeden. Vanuit het eerstgenoemde geloof laat de docent de student zelf leren, ontdekken en handelen (p. 167). Een tactvolle docent (h)erkent tegelijkertijd zowel de gelijkheid tussen de studenten als het unieke van de individuele student en tracht dit zoveel mogelijk te stimuleren (p. 169).
BPO	Bevorderen van Persoonlijke Ontwikkeling	De docent stimuleert: 1) betekenisvol leren, 2) de student om de te leren stof eigen te maken en 3) de student om persoonlijk verantwoordelijk te zijn of worden voor leren en studeren. De docent heeft oog voor het feit dat de methode van instructie invloed heeft op de manier waarop de inhoud geleerd wordt. Docent is gevoelig voor de behoeftes en vaardigheden van de student om iets te leren en stemt daar zijn instructie op af (pp. 170-172).

Suggestie voor aanvulling codeboom aan de hand van cross-case analyse. Het betreft voorlopige omschrijvingen.

V&V	Voorbeeld en Voorleven	De docent geeft les volgens: ‘ <i>Practice what you preach</i> ’ en geeft zelf het juiste voorbeeld met betrekking tot de regels en gemaakte afspraken. In het kader van het opleiden van toekomstige leerkrachten ‘leeft’ de docent ‘voor’ hoe je op een Pedagogische tactvolle manier met leerlingen om gaat. Dit kan expliciet of impliciet gebeuren.
BB	Belang Balans	De docent heeft oog voor zowel de cognitieve aspecten van de ontwikkeling van de lerende als de sociaal emotionele aspecten. Parallel hieraan benoemt de docent zowel positieve als negatieve punten. Beide aspecten zijn terug te vinden in de begeleiding, waardoor een gebalanceerde begeleiding ontstaat.

Bijlage 2

Verantwoording stellingen

Zoals eerder besproken maakt de aard van het begrip *Pedagogische Tact*, en de implicaties die daaruit volgen voor de relatie en het handelen, het onmogelijk dit eenduidig te definiëren.

Pedagogische tact wordt gekenmerkt door een zekere *onmiddelijkheid*, is sterk afhankelijk van de *situatie* waarin het plaats vindt, is *toevallig* en *improvisatorisch* (Van Manen, 1991, p. 123). Daarnaast bestaat de pedagogische relatie tussen docent en student uit een aaneenschakeling van *pedagogische ogenblikken* en is als discipline “... *always concerned with the question of what one should know, what one should be capable of, what kind of person one should be, in order to orient and deal practically with children in specific pedagogical situations.*” (Van Manen, 1991, p.48). Pedagogisch handelen betreft met andere woorden de relatie tussen het *bestaande* en het *wenselijke* en de *manier* om te komen tot het wenselijke (Ponte, 2009, p. 15).

Uit bovenstaande duiding zijn vooral van belang: a) de *situatie* waarin het handelen plaatsvindt, b) wat de student behoort te *weten*, c) wat de student behoort te *kunnen*, d) wat voor *soort persoon* de student behoort te zijn en tot slot e) op welke *manier* de student daartoe opgeleid wordt.

De situatie (a) betreft de betreffende docentenopleiding basisonderwijs. Voor het weten (b), kunnen (c), soort persoon (d) en de manier waarop (e) hebben de docenten de volgende aspecten voor henzelf geformuleerd ⁸:

⁸ Waarbij categorieën b, c en d voor deze studie minder van belang zijn omdat het de inhoud van de pedagogisch relatie betreft. Deze studie is in de eerste plaats gericht op de *pedagogische interactie* tussen docent en student en niet zozeer op de inhoud van deze relatie. Echter, de interactie kan niet sec gescheiden worden van de inhoud ervan. Vandaar dat deze categorieën toch als belangrijk aangeduid worden.

- Studenten leren ‘kennen’ en vertrouwen. Zowel individueel als op klas niveau,
- Aandacht besteden aan wat studenten belangrijk vinden,
- Uitgaan van de kwaliteiten van studenten en wat studenten ‘meebrengen’,
- Studenten ruimte bieden voor – en begeleiden bij- de ontwikkeling (tot leraar basisonderwijs), en
- Studenten enthousiasmeren en inspireren.

Uit de eindtermen is alleen het volgende aspect genomen omdat het als enige direct betrekking heeft op de studenten:

- De studenten accepteren en niet over hen oordelen.

Bijlage 3

Definitieve stellingen focusgroep

Cluster A Persoonlijke relatie

- 1: de docent is bezig mij te leren kennen en dat zie of merk ik aan⁹...
- 2: de docent heeft vertrouwen in mij (-n ontwikkelingscapaciteiten als leraar).
- 3: de docent accepteert mij als persoon en aankomende leerkracht (zoals ik ben, zonder vooroordelen en erkenning van mijn eigenheid) en veroordeelt mij niet .
- 4: de docent enthousiasmeert en inspireert mij voor het werken als leraar basisonderwijs.

Cluster B Professionele relatie

- 5: de docent daagt mij uit om kritisch na te denken en te reflecteren op mijn eigen handelen.
- 6: de docent begeleidt mij bij mijn ontwikkeling als leerkracht, door...
- 7: de docent creëert ruimte voor mijn eigen ontwikkeling en doet dit als volgt...

⁹ De studenten worden allemaal gestimuleerd om te illustreren wat ze zeggen d.m.v. het geven van een voorbeeld. Dat geldt voor iedere vraag.