

## **VOORRANG AAN DE STUDENT?**

Morele dilemma's van werkplekbegeleiders bij de begeleiding van aanstaande leraren

Arie Goijaarts, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Bob Koster, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Wouter Sanderse, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

---

Werkplekbegeleiders, in Vlaanderen schoolmentoren genoemd, komen bij de begeleiding van studenten regelmatig in situaties waarin ze moeten kiezen tussen twee botsende waarden. Bijvoorbeeld: een stagiair geeft een verkeerde uitleg aan de groep. Je gunt het hem om fouten te maken, maar wilt niet dat leerlingen een verkeerde uitleg krijgen.

En wat doe je? We onderzochten welke morele dilemma's startende werkplekbegeleiders tegenkomen; welke waarden daarbij een rol spelen en wat zij leren van een opdracht om deze waarden te beschrijven.

We hebben daartoe eindopdrachten geanalyseerd die acht werkplekbegeleiders maakten als onderdeel van een cursus. In de opdrachten werken zij ieder doorgaans drie morele dilemma's uit. Het blijkt dat werkplekbegeleiders in situaties terecht komen waarin zij allerlei belangen moeten afwegen, vooral die tussen de vrijheid van aankomende collega's - de studenten - en het welzijn van hun leerlingen. De werkplekbegeleiders deden zelf vooral inzichten en zelfkennis op door deze dilemma's via een stappenplan nader te bekijken.

Het onderzoek laat zien dat het beschrijven en analyseren van morele dilemma's een waardevolle manier is om bij te dragen aan de ontwikkeling van werkplekbegeleiders. In een cursus voor werkplekbegeleiders zou zo'n opdracht, voorzien van een expliciete instructie over wat morele waarden en dilemma's zijn, een prominente plek mogen hebben.

### **Inleiding**

Studenten van de lerarenopleiding brengen een substantieel deel van hun opleidingstijd door op de werkplek, waar ze worden begeleid door werkplekbegeleiders. Werkplekbegeleiders zijn docenten in het voortgezet onderwijs die naast hun lesgevende taken, collega's in opleiding begeleiden tijdens het leren op de werkplek. Een belangrijke taak daarbij is om de ontwikkeling van de student richting volwaardig leraarschap vorm te geven. Ze ondersteunen studenten bijvoorbeeld bij het opstellen van een stagewerkplan, bij het voorbereiden en uitvoeren van onderwijsactiviteiten en bij het evalueren hiervan.

Werkplekbegeleiders komen in allerlei situaties terecht waarbij ze zich afvragen wat het beste is om te doen. Als bijvoorbeeld de instructie van de student aan de leerlingen niet adequaat is, laat je dat dan gebeuren of grijp je in? Wat weegt zwaarder, het leren van de

leerlingen of het mogelijke gezichtsverlies van de student? In dit artikel richten we ons op zulke morele dilemma's die werkplekbegeleiders ervaren bij de begeleiding van hun studenten.

In de Beroepsstandaard voor lerarenopleiders (2012) wordt rekenschap gegeven van de morele aspecten van het werk. In de 'grondslag', waarin de belangrijkste eigenschappen van een goede lerarenopleider zijn uitgewerkt, staat: 'Een lerarenopleider is zich bewust van zijn eigen waarden, normen en onderwijskundige opvattingen. Hij begeleidt de moreel-ethische ontwikkeling van (aanstaande) leraren, en daarmee indirect die van de leerlingen. Hij stimuleert visievorming en waardeoriëntatie van de (aanstaande) leraren'. Maar de onderwijspraktijk is weerbarstig. Het ontbreekt lerarenopleiders bijvoorbeeld vaak aan de kennis of vaardigheden om hun intuïtieve beroepsmoraal expliciet te maken en te relateren aan concrete pedagogische keuzes (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007; Willemse, Lunenberg, & Korthagen, 2005).

Onderzoek naar morele dilemma's van lerarenopleiders is wereldwijd schaars. Rond de eeuwwisseling merkt Sumsion (2000) op dat beschrijvingen van spanningen die ervaren worden door lerarenopleiders 'aan het opkomen zijn' (p. 168). De afgelopen jaren is mondiaal onderzoek gedaan, zij het veelal met een 'self study' karakter (Michie, 2003; Sutton, 2004; Zipin & Brennan, 2006). Om in deze leemte te voorzien, hebben we uitgezocht hoe lerarenopleiders, in dit geval startende werkplekbegeleiders, omgaan met en reflecteren op morele dilemma's die ze ervaren in hun interactie met studenten. We hopen hiermee meer inzicht te krijgen in de specifieke aard van het werk van deze lerarenopleiders en de morele aspecten daarvan in het bijzonder.

## Morele dilemma's

In dit theoretisch kader bekijken we eerst waarom er überhaupt aandacht is voor, of besteed moet worden aan morele dilemma's in het onderwijs. Daarna geven we aan wat de literatuur zegt over waarden die bij deze dilemma's zichtbaar worden en welke botsingen daarbij kunnen voorkomen.

Onderzoek naar morele dilemma's van leraren kwam op in de jaren 1990 (Colnerud, 1997; Sockett, 1993; Zweig Corrigan & Tom, 1998) en kreeg ook in het eerste decennium van deze eeuw aandacht (Kelchtermans, 2009; Tirri & Husu, 2002). Deze aandacht past in een trend: de afgelopen vijftien jaar is relatief veel aandacht voor de morele aspecten van het leraarschap.

Dit vooral als tegenreactie op een onderwijsmodel waarin onderwijs lange tijd werd opgevat als studenten vooraf bepaalde opbrengsten laten bereiken, vaak gemeten in termen van examenresultaten op bepaalde 'kernvakken' (Biesta & Miedema, 2002). Voor de leraar betekent dit volgens Kelchtermans en Hamilton (2004, p. 785) een verschuiving van een "knowing how to" perspectief naar een "being some-one who" perspectief. Aandacht voor wie de leraar is en wil zijn, maakt de leraar kwetsbaar en roept morele vragen op.



Er is een  
verschuiving  
van een 'knowing  
how to' perspectief  
naar een 'being  
some-one who'  
perspectief.

De Onderwijsraad pikte dit thema ook op in het rapport *Leraar zijn* (2013). Juist de 'persoonlijke professionaliteit' van de leerkracht, het handelen en de houding van de individuele leraar verdient volgens de raad meer aandacht.

In de volksmond is een dilemma een lastige keuze tussen twee onaangename zaken. Vandaar dat, met een aanstormende stier als metafoor, wel gesproken wordt van de twee 'hoorns' van een dilemma: je kiest of de één of de ander, maar het gaat sowieso pijn doen. In onderwijsonderzoek van de afgelopen twintig jaar worden verschillende termen gebruikt. Nog vrij globale omschrijvingen zijn te vinden bij Tirri (1999), die de term 'moreel dilemma' gebruikt voor situaties waarin de routine onderbroken is en waarin leraren hebben na te denken. Colnerud (1997) gebruikt de term 'ethische conflicten' voor situaties waarin mensen het moeilijk vinden om te bepalen wat goed of slecht is om te doen. Specifieker is de omschrijving van Cuban (1992), die stelt dat bij een 'moreel dilemma' meerdere belangrijke waarden niet tegelijk gerealiseerd kunnen worden. Shapira-Lishchinsky (2011) spreekt over 'kritische incidenten' als een leraar vanwege complexe factoren gedwongen is een beslissing te nemen die ingaat tegen wat hij zelf juist vindt.

Volgens deze auteurs hebben morele dilemma's dus betrekking op wat mensen 'juist', 'goed' of 'belangrijk' vinden. Dat sluit aan bij het idee van filosoof Jurgen Habermas dat in het morele domein bepaalde normen, waarden, regels en deugden centraal staan (Kunne-man, 1985). Die zijn volgens Habermas niet zo objectief als feiten, maar ook niet zo subjectief als gevoelens. Het morele domein biedt daarmee een *intersubjectief* referentiekader over wat binnen een groep als goed leven en juist handelen geldt. Verschillende ethische theorieën hebben andere opvattingen over wat nu precies goed of juist is, net als daar in de (onderwijs/opleidings)praktijk uiteenlopende ideeën over bestaan. In onderzoek naar morele dilemma's van leraren passeert een grote diversiteit aan morele noties de revue, zoals zorg, verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid en waarachtigheid en commitment (Tirri, 1999), of commitment, kwetsbaarheid, integriteit, betrouwbaarheid en rechtvaardigheid (Kelchtermans, 2005, 2009).

Een moreel dilemma vatten we op als een 'situatie waarin je (a) moet kiezen tussen (b) twee handelingen, die (c) beiden vanuit een morele waarde gerechtvaardigd kunnen worden, maar (d) die niet tegelijk gerealiseerd kunnen worden. We kiezen dus voor een omschrijving waarin juist de ervaring van 'botsende waarden' (Cuban, 1992) worden benadrukt.

Uit onderzoek van Shapira-Lishchinsky (2001) komt een aantal centrale morele dilemma's van leraren naar boven, te weten: (1) zorg voor anderen versus bepaalde formaliteiten (zoals schoolregels en standaarden); (2) recht doen aan individuele leerlingen versus standaarden die voor iedereen gelden; (3) vertrouwelijkheid versus schoolregels; (4) loyaliteit aan collega's versus schoolregels (die bijv. leerlingen beschermen); en (5) de onderwijsverwachtingen van de familie versus die van de school. Dat leraren dit soort dilemma's ervaren heeft deels te maken met het soort werk dat ze doen (Colnerud, 1997). Neem bijvoorbeeld het feit dat leraren onderwijs geven in groepen. Daardoor komt altijd de vraag op hoe aandacht voor individuele leerlingen zich verhoudt tot aandacht voor de rest van de groep. Bovendien werken leraren met collega's samen in een school, en kan loyaliteit aan collega's soms het belang van leerlingen schaden.

De mate waarin leraren(opleiders) morele dilemma's ervaren hangt ook samen met hun morele competenties. Daarvan schetst Sanderse (2013) geen al te rooskleurig beeld. Volgens de Onderwijsraad (2011) deinzen leraren ervoor terug om waarden, normen en deugden expliciet te benoemen of te onderwijzen. Leraren voelen zich op het gebied van de moraal onzeker, en stellen zich daarom vaak terughoudend op. Onderzoek van Klaassen (2002) maakte duidelijk dat leraren proberen morele discussies in de klas te vermijden en vooral op een non-verbale manier proberen een voorbeeld te zijn. Wanneer er zich morele conflicten voordoen, dan gebruiken leraren vaak de 'eigenhandige beslissing'-strategie, waarbij ze op basis van eigen intuïtie een beslissing nemen zonder die verder te rechtvaardigen ten overstaan van de betrokkenen (Tirri, 1999).

Internationaal is het nodige onderzoek gedaan naar de morele dilemma's van lerarenopleiders (Michie, 2003; Sutton, 2004; Zipin & Brennan, 2006), maar in Nederland is dat amper het geval. Daarom hebben we uitgezocht welke morele dilemma's lerarenopleiders, in ons geval werkplekbegeleiders, tegenkomen in hun interactie met studenten. Met het onderzoek worden de volgende drie onderzoeksvragen beantwoord: 1. Welke morele dilemma's komen werkplekbegeleiders tegen?; 2. Welke waarden spelen daarbij een rol spelen?; en 3. Wat leren zij van een opdracht om deze waarden te beschrijven?

## **Methode**

De context voor ons onderzoek is de basiscursus voor startende werkplekbegeleiders binnen de Academische Opleidingsschool Midden Brabant (AOS MB), waarin morele dilemma's die werkplekbegeleiders ervaren aan de orde komen. Een aantal werkplekbegeleiders sloot de cursus af met de opdracht 'Morele kwesties van de werkplekbegeleider' (zie kader).

Werkplekbegeleiders doen mee aan deze cursus van vijf dagdelen om kennis te maken met de visie op opleiden in de school binnen de AOS MB en de instrumenten die hiervoor binnen de AOS MB worden ingezet. Daarnaast willen de werkplekbegeleiders vaardigheden ontwikkelen op het gebied van het begeleiden en coachen van aanstaande leraren. Ondanks dat deze cursus verplicht is voor docenten die werkplekbegeleider willen zijn binnen de AOS MB, tonen de evaluaties aan dat deelnemers de cursus als zinvol ervaren. Met name het functioneren binnen een opleidingsschool is voor veel werkplekbegeleiders nieuw als ook het praktisch werken met begeleidingsinstrumenten.

In de cursus komen zes thema's aan de orde: (1) leren op de werkplek, (2) begeleiden en coachen op competentieontwikkeling, (3) observeren, (4) reflecteren, (5) feedback geven en ontvangen, en (6) opleiden en beoordelen binnen een opleidingsschool. In de cursus is ook aandacht voor het nadenken over de eigen praktijk als werkplekbegeleider en de morele kwesties die daarin naar voren komen. Hieraan wordt, vooral door middel van intervisie, aandacht besteed.

In studiejaar 2015-2016 konden deelnemers voor het eerst een eindopdracht kiezen. De opdracht 'morele kwesties' was er daar één van. De open formulering van deze opdracht maakte het destijds voor de deelnemers moeilijk om de opdracht gericht uit te voeren. De opdracht kreeg daarom in studiejaar 2016-2017 meer focus. Van Dartel

en Molewijk (2014) presenteren verschillende modellen om morele dilemma's te bespreken. Het gekozen stappenplan is een samenvoeging van gemeenschappelijke aspecten uit die beschreven modellen. Daarnaast vond er nu tijdens de cursus intervisie plaats die gericht was op het werken aan de opdracht.

### **Opdracht 'Morele kwesties van de werkplekbegeleider'**

#### **Kenmerken van een morele kwestie**

We spreken van een morele kwestie als de werkplekbegeleider zich in een situatie bevindt waarin hij voor een keuze staat uit twee handelingen. Hierbij vraagt de werkplekbegeleider zich af wat moreel juist is om te doen, waarbij de handelingsalternatieven beide gemotiveerd kunnen worden vanuit een bepaalde waarde of norm. Er moet een keuze worden gemaakt. De handelingen kunnen niet tegelijkertijd worden uitgevoerd. Omdat de keuze ten koste gaat van het alternatief is er altijd sprake van 'morele schade'.

Stappen om de morele kwesties te beschrijven en de keuze te beargumenteren:

- .Presenteer de morele kwestie (aan de hand van de concrete casus).
- Beschrijf de alternatieve handelwijzen. Welke mogelijkheden ziet de werkplekbegeleider?
- .Benoem per handelwijze de waarden en normen die vóór spreken en benoem de keerzijde van de handeling. Neem hierin de perspectieven mee van de verschillende betrokkenen in de casus.
- Ga na, mogelijk in overleg met anderen of er nog meer handelingsalternatieven zijn.
- Maak een afweging en beargumenteer die. Waarom maak je uiteindelijk deze keuze.

Maak tot slot duidelijk wat je over jezelf te weten bent gekomen door het beschrijven van de morele kwesties.

Je kunt gebruik maken van het format op de volgende bladzijde (optioneel).

Van de 36 deelnemers die de cursus in 2016-2017 afrondden kozen 23 (64%) voor de morele dilemma-opdracht. Dit resulteerde in totaal 66 beschrijvingen van morele kwesties. Daarvan zijn er 21 in het aangeboden format beschreven en 45 op een andere manier. Deze laatste groep morele kwesties hebben we in de analyse buiten beschouwing gelaten, omdat het minder goed mogelijk was dit systematisch te verwerken. De overgebleven 21 kwesties zijn van acht deelnemende werkplekbegeleiders, waarvan zes deelnemers inderdaad drie kwesties beschreven hebben, één deelnemer twee en één deelnemer slechts één. We keken in de opdrachten naar welke botsende waarden er in de beschrijving van de werkplekbegeleiders naar voren kwamen. De drie auteurs van dit artikel lazen de 21 opdrachten en één auteur identificeerde vanuit zijn expertise op het gebied van beroeps-ethiek voor elke opdracht twee centrale waarden. In opdrachten waar meer waarden naar voren kwamen, hebben we gezamenlijk bepaald welke twee waarden het meest van belang waren. Die zijn vervolgens door de drie auteurs nauwgezet bekeken en verschillen zijn besproken tot consensus werd bereikt. Dit leverde een lijst met 48 unieke waarden op.

Om zicht te krijgen op de vraag welke waarden het *meest* voorkomen, zijn de gevonden waarden in acht categorieën ondergebracht door één van de auteurs. Ook deze indeling is besproken met de andere auteurs en op basis daarvan bijgesteld.

Daarnaast keken we naar de leeropbrengsten die de werkplekbegeleiders bij de opdracht formuleerden. Om deze opbrengsten in kaart te brengen, startten we met het onderscheid tussen kennis, vaardigheden en houdingen. Op basis van eerder (ongepubliceerd) lectoraatsonderzoek naar leeropbrengsten van logboeken van lerarenopleiders binnen een kenniskring, verwachten we dat een specifiekere indeling beter recht zou doen aan de gevonden opbrengsten, namelijk: inzicht, zelfkennis, houding, gedrag en gevoel. De leeropbrengsten zijn met deze categorieën apart gelabeld door twee van de auteurs. Uit een vergelijking bleek dat aan 60% van de fragmenten eenzelfde label was toegekend. Na grondig overleg over de andere fragmenten is ook daar consensus bereikt.

## Resultaten

### De opdracht

De werkplekbegeleiders hebben ongeveer één A4 gebruikt voor het uitwerken van één 'morele kwestie'. Hieruit blijkt dat het beschrijven van de kwesties de respondenten goed afging, evenals het aangeven van de leeropbrengsten. Het identificeren van de waarden die daarbij een rol spelen bleek een stuk lastiger. Ze benoemden wel goed handelwijzen, maar de waarden en normen die aan elke handelwijze ten grondslag lagen werden lang niet altijd expliciet genoemd. Dat heeft bij de analyse veel interpretatie van en overleg tussen de auteurs gevraagd.

### De waarden in de kwesties

In de opdrachten kwam een grote diversiteit aan situaties naar voren, maar uit alle situaties wordt wel duidelijk dat de werkplekbegeleider zichzelf een vraag stelt hoe te handelen. Zoals: 'Moet ik ingrijpen of juist niet?' als een werkplekbegeleider ziet dat een student moeite heeft de orde te handhaven, of: 'Hoe kan ik een lastig punt met de student bespreken?' als de werkplekbegeleider het niet eens is met de kledingkeuze van de aanstaande leraar.

In de 21 opdrachten identificeerden we in totaal 48 waarden. In dertien van de opdrachten stonden daadwerkelijk twee waarden centraal, waardoor er sprake was van een klassiek dilemma. Bijvoorbeeld dat de werkplekbegeleiders enerzijds de zelfstandigheid van de student wil bevorderen, maar dat anderzijds niet ten koste wil laten gaan van het welzijn van leerlingen. Bij zes opdrachten waren er drie waarden in het geding. Een voorbeeld is een situatie waarin de werkplekbegeleiders vindt dat een student ongepaste kleding draagt, en een afweging maakt tussen de authenticiteit van de student en het welzijn van de leerlingen, maar dat daarnaast ook de verstandhouding tussen de student en de werkplekbegeleiders meespeelt.

Van de 48 waarden kwamen sommige vaker voor in de opdrachten dan anderen. Een aantal waarden kwamen letterlijk vaker terug (bijv. 'welzijn' en 'eerlijkheid'), soms lag de betekenis van verschillende waarden dicht bij elkaar (bijv. 'ruimte' en 'vrijheid').

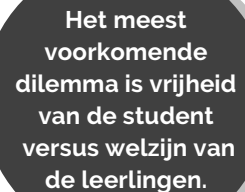
We hebben de 48 waarden teruggebracht tot acht categorieën van waarden. Hieronder de acht categorieën in aflopende volgorde van hoe vaak ze voorkomen, met daarbij een

paar voorbeelden van de waarden die we aan de beschrijvingen van de werkplekbegeleiders hebben toegekend:

- 1 de 'vrijheid' van de student: zelfstandigheid, vertrouwen, verantwoordelijkheid, eigen initiatief, ruimte geven (n=11).
- 2 het 'welzijn' van leerlingen: sfeer, (on)rust, veiligheid, waarheid van de instructie (n=10).
- 3 het 'gezag' van de student: geloofwaardigheid, gezichtsverlies, imago (n=7).
- 4 de 'eerlijkheid' van de werkplekbegeleider: rechtvaardigheid, duidelijkheid, waarheid over niveau van de student (n=6).
- 5 het 'welzijn' van de student: geluk, authenticiteit, privacy, (on)zekerheid (n=4).
- 6 het 'eigenbelang' van de werkplekbegeleider: gemak, zelf iets leren, collegialiteit, eigenbelang (n=4).
- 7 de 'relatie' tussen student en werkplekbegeleider: verstandhouding, vriendelijkheid, volgzzaamheid (n=4).
- 8 de 'professionele houding' van de student: geschiktheid, collegialiteit, zelfreflectie (n=2).

Uit dit overzicht blijkt dat de werkplekbegeleiders vooral worstelen met de ruimte om de ontwikkeling van de student te faciliteren, met de zorg voor het welzijn van de leerlingen, met de wijze waarop het gezag van de student als aankomend docent door de leerlingen gerespecteerd wordt en met de eigen eerlijkheid/oprechtheid. De waarden binnen deze eerste vier categorieën vormen samen 70% van alle waarden die in de beschrijvingen terugkomen. De afwegingen die de werkplekbegeleider moest maken tussen waarden in de opleidingspraktijk, hebben dus doorgaans betrekking op deze vier. Ten tweede valt op dat de 'vrijheid' van de student voor werkplekbegeleiders vaker tot een botsing leidt dan het 'gezag' of het 'welzijn' van de student'. Ten derde blijkt dat de werkplekbegeleiders zich niet als neutrale grensrechters zien in conflicten die betrekking hebben op anderen, maar dat ze hun eigen rol ook ter discussie stellen. Hun eigen eerlijkheid, eigenbelang en de relatie die ze met de student hebben, staan ook op het spel. Ten vierde, blijkt dat het werkplekbegeleiders ten aanzien van de verschillende betrokkenen - inclusief zichzelf - om verschillende dingen te doen is. De werkplekbegeleiders bekommerden zich *richting studenten* primair om hun vrijheid, gezag en welzijn, *richting leerlingen* om hun welzijn, en *bij zichzelf* om hun eigen eerlijkheid en eigenbelang. Ten slotte is het noemenswaardig dat *geen* van de werkplekbegeleiders spontaan een waarde noemt die samenhangt met de instituutopleider en een mogelijk conflict dat uit het contact met de instituutopleider voortkwam.

We hebben vervolgens ook gekeken naar wat prevaleert in de keuzes van de werkplekbegeleider: staat in die keuze het belang van de leerlingen of het belang van de student voorop? Daarbij blijkt dat er sprake is van een tweedeling. Ten eerste zijn er veertien casussen waarbij de werkplekbegeleider een afweging maakt tussen het belang van



Het meest voorkomende dilemma is vrijheid van de student versus welzijn van de leerlingen.

de leerlingen en het belang van de student. Elf keer pakte de keuze uit voor het belang van de student, bijvoorbeeld omdat de student door het maken van fouten en krijgen van vrijheid zich kon ontwikkelen als leraar. Drie keer gaf het belang van de leerling de doorslag, bijvoorbeeld als een student iets verkeerd uitlegde en de werkplekbegeleider besloot om in te grijpen. Ten tweede zijn er zeven casussen waarbij de werkplekbegeleider zijn eigenbelang afweegt tegen het belang van de student. Zes keer koos de werkplekbegeleider voor het belang van de student: de werkplekbegeleider vond het bijvoorbeeld voor de professionele ontwikkeling van de student van belang dat die student iets met gegeven feedback deed, meer initiatief nam of meer contact legde met collega's. Maar de studenten waren daar niet zomaar toe geneigd. Een keer koos de werkplekbegeleider voor zijn of haar eigenbelang, vanuit gemakzucht. Hieruit blijkt dat werkplekbegeleiders bij botsende waarden in 17 van de 21 gevallen voor de student kozen.

### Botsingen tussen waarden

In totaal kwamen er in de 21 beschrijvingen 27 botsingen tussen twee waarden voor. Toen we die dilemma's op een rijtje zetten bleken er 15 verschillende *types* dilemma's te zijn. Daarvan springen er drie in het oog omdat ze relatief het meest voorkomen.

Het meest voorkomende type dilemma is het dilemma tussen de vrijheid van de student versus het welzijn van de leerlingen. Hieronder volgen twee voorbeelden dit type.

*(A10) Mijn stagiaire had een les voorbereid waarin ze een drukke klas in groepen van vier wilde laten samenwerken. Het onderwerp was het regelmatig werkwoord. De groepen moesten eerst aan elkaar uitleggen hoe het moest en vervolgens dienden ze opdrachten te maken. Verder had ze niets voorbereid. Voor mij was het leerrendement te laag en ik zag gevaren omdat de groep zich er niet zo goed voor leent, als ook het gekozen onderwerp. Wat als er groepjes klaar zijn? Wat als het niet het gewenste resultaat oplevert? Wat als je geen orde kunt houden?*

*(A20) Stagiaire geeft les aan een drukke klas, vooraf bespreken we enkele onderwerpen hoe we bepaalde leerlingen actief kunnen betrekken bij de les. Welke randvoorwaarden hier voor nodig zijn. Vervolgens start ze de les en 'vergeet' door het voor de klas staan de randvoorwaarden die vooraf besproken zijn. Hierdoor krijgen de drukke leerlingen de ruimte om verschillende lessituaties te verstoren. Tijdens de les grijpt ze niet voldoende in, waardoor andere leerlingen (buiten de drukke leerlingen) ook minder geconcentreerd de les volgen.*

Bij het tweede type dilemma staat het welzijn van de student volgens de werkplekbegeleider op gespannen voet met de vrijheid van de student. Uit het voorbeeld van dit dilemma hieronder blijkt dat volgens de werkplekbegeleider ten aanzien van de kledingkeuze enerzijds de vrijheid van de student op het spel staat, en anderzijds haar welzijn, vanwege de meningen die de leerlingen daarover hebben.

*(A14) De stagiaire draagt kleding die niet gepast zou zijn voor de rol van docent (bijvoorbeeld pet, korte broek/rok, decolleté etc.). Leerlingen maken hier opmerkingen over. Op welke manier maak je dit bij de Collega in Opleiding (CIO) bespreekbaar als werkplekbegeleider?*



En hieronder volgt een voorbeeld van het derde type dilemma waarin de werkplekbegeleider in de opdracht duidelijk maakt dat hij het welzijn van de leerlingen niet wil schaden (door hen foute informatie te laten krijgen), maar het gezag van de student in de ogen van de leerlingen ook niet wil ondermijnen door in te grijpen.

*(A7) Mijn stagiaire was een les aan het geven over het berekenen van inhoud van ruimtefiguren. Er kwamen een aantal formules op het bord waaronder de formule voor het berekenen van een prisma. De formule voor het berekenen van de inhoud van een prisma = oppervlakte grondvlak x hoogte. En het grondvlak kan verschillende vormen hebben. De stagiaire vertelde dat het grondvlak altijd een driehoek is en dat je de formule voor oppervlakte driehoek moet gebruiken. Dit klopt niet. Het klopt alleen als het grondvlak echt een driehoek is. Oftewel de stagiaire legt iets uit wat niet klopt. Grijp je als werkplekbegeleider in op dit moment?*

#### De leeropbrengsten voor de werkplekbegeleiders.

Nadat de werkplekbegeleiders per morele kwestie meerdere handelingsopties beschreven, per optie waarden en normen benoemden, tot een keuze kwamen, en die beargumenteerden, nodigde de opdracht hen uit op te schrijven wat ze over zichzelf te weten waren gekomen door het beschrijven van de morele kwesties. De acht werkplekbegeleiders beschreven in totaal 38 leeropbrengsten: vijftien hadden betrekking op het vergroten van inzicht, tien op het vergroten van zelfkennis, zeven over gedrag, drie over gevoel en twee over houding. Hieronder worden volgen enkele voorbeelden van zulke opbrengsten.

Een voorbeeld van een **inzicht** dat een werkplekbegeleiders opdeed was *"In deze situatie heb ik gezien dat daardoor de ontwikkeling van mijn stagiair wel op gang kwam."* (A4).

Een ander schreef: *"Ik ben erachter gekomen dat 'hardleerse' studenten niet alleen verbaal een spiegel voorgehouden kunnen worden maar ook door de praktijk"* (A10).

Een derde had het volgende inzicht: *"Studenten hoeven niet meteen een hele les te geven en mogen ook rustig wennen aan de situatie"* (A19).

Ook **zelfkennis** werd regelmatig als opbrengst van de opdracht genoemd. Een werkplekbegeleider schreef bijvoorbeeld: *"Ik ben over mezelf te weten gekomen dat ik een mens ben die oordeelt naar eer en geweten. Ik zal altijd proberen iemand het voordeel van de twijfel te geven"* (A17). En een ander meldde: *"Ik ben over mezelf te weten gekomen dat niet alles meteen goed hoeft te gaan en te zijn"* (A19).

Een voorbeeld van **eigen gedrag** dat werkplekbegeleiders naar aanleiding van de opdracht zouden willen veranderen is: *"Uit deze kwestie heb ik geleerd dat ik niet alleen de stagiair moet begeleiden in het traject, maar ook echt moet adviseren en assisteren"* (A5).

En ten slotte een voorbeeld van een houding die ze op het spoor kwamen: *"Voorkauwen en problemen oplossen tussen studenten doe ik niet"* (A12).

Gegeven de vraagstelling was het niet opmerkelijk dat 'inzicht' en 'zelfkennis' de meest voorkomende categorieën waren. De werkplekbegeleiders was immers gevraagd 'wat ze over zichzelf te weten waren gekomen'. Wat daarentegen wel opmerkelijk was, is dat de werkplekbegeleiders per persoon zo'n zes dingen benoemden die ze van de opdracht

'Morele kwesties van de werkplekbegeleider' hadden opgestoken. Omdat (bijna) iedereen drie casussen aanleverde, zijn dat twee opbrengsten per casus. We kunnen voorzichtig de conclusie trekken dat de opdracht redelijk succesvol was, in de zin dat het de werkplekbegeleiders behoorlijk over zichzelf aan het denken heeft gezet. Dat viel op, juist omdat in een eerdere editie van de training voor werkplekbegeleiders (jaargang 2015-2016) de opdracht nog te weinig focus had en de deelnemers moeite hadden de opdracht gericht uit te voeren.

## Conclusies en aanwijzingen voor de praktijk

In dit artikel hebben we een afrondende opdracht uit een basiscursus voor werkplekbegeleiders gebruikt om te onderzoeken wanneer werkplekbegeleiders morele dilemma's ervaren in hun interactie met studenten; welke waarden er in die dilemma's voor hen op het spel staan; en wat ze geleerd hebben van een stappenplan om op deze morele dilemma's te reflecteren. We zetten eerst de belangrijkste bevindingen op een rij, waarna we de implicaties voor de training van werkplekbegeleiders bespreken.

De opdracht leverde een grote diversiteit van situaties, handelingsopties en waarden op, waarbij een viertal waarden het vaakst voorkwamen: de 'vrijheid' van de student, het 'welzijn' van leerlingen, de 'eerlijkheid' van de werkplekbegeleider en het 'gezag' van de student. Het meest voorkomende dilemma vond plaats tussen vrijheid bieden aan de *student* enerzijds en het welzijn van de *leerlingen* in de gaten houden anderzijds. Het leerproces van de student gaat soms gepaard met het maken van fouten of het nog niet weten hoe te handelen in bepaalde kritische situaties en dat heeft gevolgen voor het welzijn van de leerlingen. De werkplekbegeleider moet in dat soort situaties afwegen wat op dat moment het zwaarste weegt. Dat brengt hem soms in een lastig parket. Ook vonden de werkplekbegeleiders het lastig om het welzijn en de vrijheid van de student tegen elkaar af te wegen, en stond het bevorderen van het welzijn van de leerlingen soms op gespannen voet met het hoog houden van de reputatie of het imago van de student. Uit de bekeken casussen komt naar voren dat de werkplekbegeleiders in de meeste gevallen kiezen voor het belang van de student.

Hierbij moet overigens wel de kanttekening worden geplaatst dat het nog de vraag is of dit de dilemma's zijn die de werkplekbegeleiders het meeste bezighoudt. De vraag naar wat de grootste puzzel is voor werkplekbegeleiders en of dat morele puzzels zijn, zijn interessante vragen voor een vervolgonderzoek.

Dit onderzoek laat zien dat, in vergelijking met eerder onderzoek naar de *morele* dilemma's van leraren (Colnerud, 1997; Shapira-Lishchinsky, 2001), het werk van werkplekbegeleiders een eigen aard heeft en eigen morele dilemma's met zich meebrengt. Werkplekbegeleiders hebben een betrokkenheid bij de leerlingen in hun school én bij de leraar in opleiding, mogelijk hun toekomstige collega. Ze geven veel om het imago, welzijn en de ontwikkeling van de student, maar willen ook de leerling niet uit oog verliezen. Daarnaast viel ons op dat de opdracht om een moreel dilemma te beschrijven populair was, dat er spontaan veel casuïstiek naar boven kwam en dat de reflectieopdracht de werkplekbegeleiders nieuwe inzichten en zelfkennis opleverde. Tegelijk constateerden we dat het werkplekbegeleiders

lang niet altijd lukte om onderliggende waarden expliciet te benoemen. Daaruit leiden we af dat de werkplekbegeleiders, ondanks het stappenplan, nog niet goed de specifieke morele dimensie van de handelingsopties wisten te vatten. Dit bevestigt eerder onderzoek (Tirri, 1999; Klaassen, 2002), waaruit naar voren kwam dat leraren vaak handelen op basis van eigen overtuiging, zonder keuzes verder moreel te rechtvaardigen.

Juist daarom denken we dat ten eerste het bespreken van morele dilemma's als intervisie-model tijdens de cursus een waardevolle aanpak is en voorziet in een behoefte. Er is de afgelopen veertig jaar in de Kohlbergiaanse traditie veel onderzoek gedaan naar hoe dialogen over dilemma's de kwaliteit van moreel redeneren kan vergroten (zie bijv. Blatt & Kohlberg, 1975). Uit een literatuurstudie naar het Nederlandse voortgezet onderwijs blijkt dat (Socratische) dialoog vaak wordt genoemd als strategie om de morele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren (Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008).



Naar de resultaten van Socratische dialoog in Nederlandse lerarenopleiding is nog amper empirisch onderzoek gedaan (een uitzondering is Knezic, Wubbels, Elbers, & Hajer, 2013). Ten tweede vraagt dit wel enige voorkennis van wat waarden zijn en hoe je ze herkent. Binnen de opzet van de cursus is het daarom van belang dat werkplekbegeleiders hierop structureler voorbereid worden, voorafgaand aan én tijdens de intervisie over morele dilemma's. We wijzen graag op enkele bestaande methodes die lerarenopleiders kunnen gebruiken om verder in gesprek te gaan over de waarden die aan hun handelen ten grondslag liggen (Van Dartel & Molewijk, 2014; Sanderse & Kole, 2018). Ten derde kan het meegeven van meer ethische kaders tijdens de cursus in de vorm van kennis over bijvoorbeeld deugdenethiek bevorderend zijn..

Door ons onderzoek zijn we nieuwsgierig geworden naar de strategieën die werkplekbegeleiders al gebruiken om in hun school om te gaan met morele dilemma's. Als we daar een vollediger beeld van hebben, kunnen we nog beter bepalen wat niet alleen in een cursus maar ook in de dagelijkse begeleidingspraktijk in de scholen kan helpen de morele competenties van lerarenopleiders te versterken.

## Referenties

- Biesta, G., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy. The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education* 18, 173-181.
- Blatt, M.M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussions upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4(2) 129-161.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational researcher*, 21(1), 4-11.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15, 257-272.

- Kelchtermans, G., & Hamilton, M.L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between selfstudy and emotion. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Klaassen, C. (2002). Teachers' pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151-158.
- Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hajer, M. (2013). Teachers' education in Socratic dialogue: Some effects on teacher-learner interaction. *The Modern Language Journal*, 97(2), 490-505.
- Kunneman, H. (1985). Habermas' *Theorie van het communicatieve handelen: een samenvatting*. Amsterdam: Boom
- Lunenberg, M.L., Korthagen, F., & Swennen, J.M.H. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Michie, G. (2003). 'What am I supposed to do right now?'. Dilemmas of a beginning teacher educator. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5(2), 91-98.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroeps-ethiek van de leraar* (lectorale rede). Tilburg: Fontys.
- Sanderse, W., & Kole, J. (2018). *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Schuitema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education* 27, 648-656.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Sumsion, J. (2000). Caring and empowerment: a teacher educator's reflection on an ethical dilemma. *Teaching in Higher Education*, 5(2), 167-179.
- Sutton, R. (2004). Teaching under high-stakes testing. Dilemmas and decisions of a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 463-475.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 32-46.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in 'the best interest of a child': relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(1), 65-68.
- Van Dartel, H., & Molewijk, B. (2014). *In gesprek blijven over goede zorg. Overlegmethoden voor moreel beraad*. Amsterdam: Boom.
- VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders: referentiekader voor de beroepsgroep*. Uitgave VELON.
- Willemse, T.M., Lunenberg, M.L., & Korthagen, F. (2005). Value education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217.
- Zipin, L., & Brennan, M. (2006). Meeting literacy needs of pre-service cohorts: ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 333-351.
- Zweig Corrigan, S., & Tom, A. (1998). The moral dilemmas of teacher educators. *The Educational Forum*, 63(1), 66-72.

## **Auteursinformatie**

**Drs. Arie Goijaarts** is als docent werkzaam bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg bij de opleiding Omgangskunde. Daarnaast is hij coördinator werkpleklers en lid van de kenniskring Werkpleklers. Hij doet momenteel onderzoek naar de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van onze studenten en de manier waarop ze hierin de opleiding in worden ondersteund.

[A.Goijaarts@fontys.nl](mailto:A.Goijaarts@fontys.nl)

**Dr. Bob Koster** is lector Werkpleklers aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Hij promoveerde in 2002 op onderzoek naar een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en hij was als projectleider betrokken bij de totstandkoming van de beroepsstandaard en de registratieprocedure. Hij publiceert regelmatig over onderzoek naar professionele ontwikkeling van zowel instituut- als (uitdrukkelijk ook) schoolopleiders.

[b.koster@fontys.nl](mailto:b.koster@fontys.nl)

**Dr. Wouter Sanderse** is filosoof en werkt als lector Beroepsethiek van de leraar bij Fontys Hogescholen en als universitair docent Educatie bij de Universiteit voor Humanistiek. Zijn onderzoek valt binnen de opvoedingsfilosofie, en gaat over de betekenis van vorming voor lerarenopleidingen, en de relevantie van de ethiek van Aristoteles daarvoor.

[w.sanderse@fontys.nl](mailto:w.sanderse@fontys.nl)

