

Wie is de leraar die daar binnenkomt?

FENOMENOLOGISCH ONDERZOEK NAAR BETEKENISVERLENING
AAN DE GELEEFDE ERVARING DOOR LERAREN-IN-OPLEIDING

Jaap Kleinpaste (s294886)
Master Physical Education and Sport Pedagogy
16 January 2020

(...) bewust worden is het door ervaring en waarneming
ad infinitum uitbreiden van de werkelijkheid (...)
Dit impliceert een zich innerlijk durven blootstellen,
openstellen, het in zichzelf neerhalen
en afbreken van schotten en barrières
die het uitzicht belemmeren en het inzicht beperken (...)

Haasse, H.S. (1954). *Zelfportret als legkaart*.
Amsterdam: Querido, p. 68.

Ze denken allebei dat ze hetzelfde beleven,
maar onderweg komen ze er achter
dat hetzelfde meemaken
iets heel anders is dan hetzelfde ervaren.
Twee verschillende werelden, een wereld van verschil.

Holwarda, J. & Hendriks, F. (2010). *Als je fietst dan waait het*.
Niehove: RedWingsBooks, p. 6.

(...) alles wat waargenomen werd
en tot kennis kon komen
was afhankelijk van de subjectiviteit
van de waarnemer.

Winter, L. de (1998). *De ruimte van Sokolov*.
Amsterdam: de Bezige Bij, pp. 194-195.

Voorwoord

In de documentaire *Het kan beter* (Visser & Haak, 2018, 13 maart), die getoond wordt ter gelegenheid van het afscheid van Luc Stevens als wetenschappelijk directeur van het NIVOZ¹, zegt Luc Stevens: “Kennis hoort erbij, dat snappen we allemaal wel” en hij vervolgt:

“Het is uw presentie, de manier waarop je aanwezig bent; op grond waarvan men verwachtingen van je koestert ... of niet. Op grond waarvan men zich verbonden met je voelt ... of niet zo. Het is je presentie die er toe doet. En presentie vraagt altijd moed, geen kennis. Dat is niet zo wezenlijk voor een schoolleider. Het gaat eerst om de vraag: wie is hij? Dat is wat leerlingen het eerst vragen. Niet, welke competenties heeft mijn leraar ... Nee, wie is het die daar binnenkomt?”.

Ik was bij dit afscheid aanwezig en werd getriggerd door deze passage in de documentaire. Natuurlijk weet ik dat het niet enkele de taak van de leraar(-in-opleiding) is om aan te beiden wat er te leren valt; het is “iets” leren aan leerlingen². In *Zin in School* schrijft Stevens (Stevens, et al., 2009) dat leerlingen het belangrijk vinden om goed contact met hun leraar te hebben. De leerlingen bedoelen daarmee een gewoon, menselijk contact, waardoor ze met deze leraren op een ongedwongen manier kunnen praten, zowel over schoolse zaken als over de dingen die zich buiten school afspelen. De relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerlingen is de essentie van het onderwijs. Iedereen heeft wel herinneringen aan zijn eigen schooltijd en ziet dan vooral de leraren voor zich die hen wisten te enthousiasmeren, de leraren op wie je afknapt, de leraren die je waardeerden om wie je was of dat juist niet deden (Attema-Noordewier, Korthagen & Zwart, 2013; Korthagen, Attema-Noordewier & Zwart, 2014; Robinson, 2013). Dat leerlingen verschillende over leraren kunnen denken, in vele gevallen zelfs verschillend over dezelfde leraar betekent dat iedere ontmoeting tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling uniek is, zowel voor de leerling als voor de leraar(-in-opleiding).

Een leraar(-in-opleiding) wil iets bewerkstelligen bij de leerlingen aan wie hij het vak Lichamelijke Opvoeding geeft. Al vanaf het begin van de opleiding wordt hij gedreven door het verlangen de leerlingen iets te leren en dat verlangen is over het algemeen gedurende de opleiding aan de Christelijke Academie voor Lichamelijke Opvoeding (Calo) alleen maar sterker geworden. Niets geeft meer voldoening dan een leerling helpen zijn angst te overwinnen of een leerling helpen een uitdaging aan te gaan en vervolgens verrast te worden met de uitroep: “Kijk meester, ik kan het!”. De leraar(-in-opleiding) heeft allerlei bewegingsdoelen in zijn hoofd, waarvan hij het liefst wil dat de leerlingen zich daarvoor inspannen en uiteindelijk deze ook behalen. Dat geeft hem voldoening in het vak, de leerlingen begeleiden van niet-lukken naar lukken naar beter lukken.

Maar hoe komt de leerling uit de kleedkamer? Wat wil hij beleven tijdens de gymles? Schikt hij zich naadloos in de door de docent opgelegde bewegingsdoelen of verlangt hij er naar zelf invulling te geven aan de ruimte die de gymles hem biedt. Is het een leerling die er met z'n hoofd niet bij is tijdens de uitleg? Een leerling die eigenwijs met je in discussie gaat tijdens een activiteit? Een leerling die niet los te weken is van zijn vriendje met wie hij graag in één groepje wil? Een leerling die niet gemotiveerd is om te bewegen? Een leerling die demonstratief laat blijken geen zin te hebben in de activiteiten die de leraar bedacht heeft? Kortom een leerling die niet luistert, één die niet precies doet wat er gevraagd wordt. Een leerling waarbij spanning ervaren wordt tussen dat wat de leraar(-in-opleiding) wil en wat de leerling wil. Een spanning die maakt dat de ontmoeting tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling

¹ Stichting NIVOZ – Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken – is een vrijplaats voor denken en ontwerpen, een plaats van reflectie en dialoog, maar ook een plaats voor een kritisch correctief.

² met leerlingen worden in deze thesis de lerenden bedoeld aan wie onze leraren-in-opleiding lesgeven.

anders verloopt dan verwacht. Hier wordt de relatie leraar(-in-opleiding) met de leerling(en) bevraagd. Hoe te reageren en het goede te doen juist in de ogen van de leerling(en).

Om als leraar(-in-opleiding) het goede te doen, op het goede moment en om de goede redenen is het noodzakelijk dat je als leraar(-in-opleiding) open staat naar de ander en de omgeving. Het gaat erom dat je als leraar(-in-opleiding) optimaal kan handelen in de gegeven situatie. Dit gaat verder dan het contact tussen de leraar en zijn leerlingen, dat bijna vanzelfsprekend aanwezig is, alleen al door het feit dat zowel de leraar als de leerlingen zich op een in het rooster vastgelegd moment in dezelfde ruimte bevinden om daar de lestijd met elkaar door te brengen. Optimaal handelen in de gegeven situatie vraagt van de leraar dat hij aandachtig aanwezig is bij dat wat er in die situatie gebeurt. Het is wat Stevens presentie noemt: het zich laten kennen als mens in de relatie met de ander. De momenten waarop presentie gevraagd wordt van de leraar(-in-opleiding) in relatie tot de leerling(en) zijn voor mij de meest fascinerende in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. In onderwijs is de ander altijd aanwezig. Dat is wat onderwijs elke dag anders en elke dag de moeite waard maakt. Op de Calo hebben we prachtige relationele uitgangspunten verinnerlijkt in ons pedagogisch handelen met studenten. Veel van de omgang met de ander wordt impliciet overgebracht op onze studenten. Studenten herkennen en waarderen dat in het onderwijs op de Calo. Maar wat nemen de studenten mee van onze impliciete manier van pedagogisch handelen en de expliciete theorieën over relationeel onderwijs? Ik vind het boeiend om dat te onderzoeken, omdat ik vermoed dat dat wat voor ons in het opleidingsonderwijs vanzelfsprekend is niet zo vanzelfsprekend is in de stage als opleidingscontext voor onze studenten.

Hoewel er al veel onderzoek gedaan is naar leraar-leerlingrelaties, vanuit verschillende theoretische benaderingen (Wubbels, 2014) voegt dit fenomenologisch onderzoek dat nadrukkelijk de rol van de leraar in de leraar-leerlingrelaties in beeld tracht te brengen – vanuit opleidingsperspectief - zeker nog wat toe aan de huidige onderzoeksresultaten. Kennis hoort erbij, dat snappen we allemaal wel, de relatie leraar-leerlingen is essentieel en daarmee de moeite waard om te onderzoeken. Als opleidingsdocent van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo van hogeschool Windesheim ben ik geïnteresseerd in de door studenten beleefde ervaring als leraren(-in-opleiding) in hun relatie met de leerlingen. De relatie leraar-leerling is van essentieel belang voor een goed verloop van de les Lichamelijke Opvoeding. De leraar ontmoet de leerling in de bijzondere omgeving van de gymzaal of het sportveld, waarin er voor de leerling en de leraar de ruimte is elkaar bewegend te ontmoeten. In die ontmoeting is het van belang de leerling te zien en gezien te worden door de leerling. Wie is die leraar die de leerling daar ontmoet, wat zijn zijn drijfveren, op welke overwegingen maakt hij in zijn onderwijs en hoe toont hij zijn betrokkenheid bij de leerlingen. In de les Lichamelijke Opvoeding ervaart de leraar talloze momenten waar het contact met één of meerdere leerlingen niet zo verloopt als verwacht. Hoe reageert hij daarop, wat doet het met hem en wat betekent dat voor zijn professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012) en is daarmee van invloed op de wijze waarop hij zich als startbekwame professional in het werkveld presenteert. Het is vanuit opleidingsperspectief daarom zeker de moeite waard om de rol van de leraar(-in-opleiding) in de relatie leraar-leerling te onderzoeken!

Als medewerker van de Calo en docent bij de minor Groepsdynamica ben ik betrokken bij de professionalisering van onze studenten tot startbekwame leraren Lichamelijke Opvoeding. Gedurende de ruim vijftien jaar dat ik voor de Calo werk heb ik goed zicht gekregen op het belang van de stage in de opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding en de ervaringen die onze studenten daarin opdoen. Als onderzoeker zou ik bestempeld kunnen worden als een “embedded researcher”, die vanuit etnografisch perspectief op basis van observaties, gesprekken en verslagen een genuanceerd beeld heeft gekregen van het functioneren van onze studenten in de stagecontext. Dit etnografisch gevormde beeld vult de theoretische onderbouwing aan, daar waar geen bronnen beschikbaar of

bekend waren. De combinatie van het etnografisch perspectief en de fenomenologische invalshoek van het onderzoek kan de sleutel zijn tot het vertellen van een geloofwaardig verhaal (Maggs-Rapport, 2000). Beide methoden hebben gemeen dat de onderzoeker het instrument is bij gegevensverzameling en de triangulatie van onderzoeksmethoden en gegevensanalyse versterkt de overtuiging dat het verzamelen analyseren van gegevens op een onbevooroordeelde manier is uitgevoerd. Door mijn rol als docent van de minor Groepsdynamica ben ik geraakt door de beschreven ervaringen van onze startbekwame studenten in de stage. Het is deze geraaktheid in de relatie docent-student die het voor mij van belang maakt grondig onderzoek te doen naar de ervaringen van de studenten, als leraren-in-opleiding, in de stage en de invloed daarvan op het professioneel zelfverstaan van de studenten.

Er is in dit voorwoord consequent gebruik gemaakt van de mannelijke aanspreekvorm. Daar waar in deze thesis geschreven wordt over de leraar-in-opleiding, de leraar(-in-opleiding), de student, de opleidingsdocent en de stagebegeleider, kan dat genderneutraal gelezen worden. Daar waar bij leraar-in-opleiding het deel -in-opleiding tussen haakjes staat, wordt bedoeld dat de betreffende passage zowel voor de leraar als voor de leraar-in-opleiding geldig is. Daar waar geen haakjes worden gebruikt geldt nadrukkelijk dat de tekst betrekking heeft op de student, in de rol van leraar-in-opleiding.

Over de naamgeving van ons vak, waarbij de discussie zich lijkt toe te spitsen op het fundamentele verschil tussen *Bewegingsonderwijs* en *Lichamelijke Opvoeding*, kan een uitvoering filosofisch en vakinhoudelijk betoog worden geschreven. Het past niet in het kader van deze thesis om deze discussie hier te openen, te voeren en/of te beslechten. Voor deze thesis is gekozen om het vak aan te duiden met de officiële term *Lichamelijke Opvoeding*, zoals die ook in de naam van de opleidingsinstituten voorkomt: Academies voor Lichamelijke Opvoeding. De studenten aan deze opleidingsinstituten worden opgeleid tot leraar Lichamelijke Opvoeding en zijn daarmee leraar-in-opleiding.

Tenslotte wil ik een aantal collega's, vrienden en familieleden (in alfabetische volgorde) bedanken, die ieder op hun eigen manier een onmisbare bijdrage hebben geleverd aan het schrijven van deze thesis: Tejo van den Berg, Corina van Doodewaard, Kees Faber, Chris Hazelebach, Nienke van der Meij, Gillian Quanjer, Hester IJsseling, de docenten en studenten van de Master *Physical Education and Sport Pedagogy* en in het bijzonder de medestudenten uit mijn ZLT.

Jaap Kleinpaste (s294886)
Master Physical Education and Sport Pedagogy
16 januari 2020

Samenvatting

Studenten worden in hun rol van leraar-in-opleiding op hun stage regelmatig geconfronteerd met praktijksituaties die niet zo verlopen als ze zich op basis van hun voorbereiding hebben voorgesteld. Het zijn momenten, die we aanduiden met “bumpy moments”, waarbij de leraar-in-opleiding weerstand ervaart van de leerlingen in de klas. Op basis van ervaringsbeschrijvingen van dertien studenten van de opleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding uit de minor Groepsdynamica van hogeschool Windesheim zijn deze ervaringen van weerstand onderzocht vanuit het perspectief van de handelingsverlegenheid waarmee de leraar-in-opleiding zich geconfronteerd voelt.

Tijdens de lessen van de minor Groepsdynamica werden de ervaringen van de leraar-in-opleiding in groepjes van vier studenten besproken om met elkaar te verkennen wat de diepere overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren zijn, die ten grondslag liggen aan hun pedagogisch handelen in situaties waarin weerstand werd ervaren. De feedback die de leraar-in-opleiding overhoudt aan de les en de innerlijke stem die tijdens de les heeft geklonken als criticus van het eigen functioneren vormen het vertrekpunt om met behulp van het TGI-model en het DVD-model het eigen functioneren te bespreken en te analyseren. Uit het onderzoek blijkt dat “diepe” reflectie bijdraagt tot een positieve verschuiving in het pedagogisch handelen in de onderwijspraktijk. Waar de leraar-in-opleiding in eerste instantie reageert vanuit *pre-reflection-in-action*, treedt er op basis het reflectieproces in de minor Groepsdynamica een verschuiving op naar *reflection-before-action* en in sommige gevallen naar *reflection-on-action* tijdens de les Lichamelijke Opvoeding. De meer ervaren leraar slaagt er in om het stilstaan bij de ervaring gelijk te laten vallen met het lesgeven, zodat er sprake is van *reflection-in-action*.

Het fenomeen “weerstand” resulteert in negatieve gevoelens bij de leraar-in-opleiding, waarbij de leraar-in-opleiding het pedagogische speelveld gesloten blijft. Of de leraar-in-opleiding neemt alle ruimte in op het pedagogische speelveld of hij trekt zich volledig terug van het pedagogische speelveld. Er ontstaat op basis van de ervaring het verlangen om het pedagogische speelveld te openen, zodat er ruimte ontstaat voor interactie tussen de leraar-in-opleiding en de leerlingen. Na het reflectieproces en de interventies die op basis van persoonlijke professionele overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren zijn ontwikkeld vindt er een verschuiving plaats in het pedagogisch handelen van de leraar-in-opleiding. Deze verschuiving wordt op basis van een niveauiduiding voor pedagogisch handelen verwoord.

Hoewel er bij de studenten van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding aanvankelijk weerstand gevoeld wordt voor het reflecteren op hun praktijkervaringen zijn de studenten die deelgenomen hebben aan dit onderzoek na afloop zeer positief over de betekenis van het reflecteren voor hun persoonlijke professionele ontwikkeling als startbekwame beroepsbeoefenaar. Het reflecteren vergroot hun zelfwaardegevoel en versterken hun zelfbeeld, waardoor hun professioneel zelfverstaan positief wordt ontwikkeld.

De uitkomsten van het onderzoek roepen vragen op over de waarde die de docenten van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding hechten aan “diepe” reflectie in de opleiding. Op basis van een aantal reflectievragen voor de docenten van de opleiding kan het gesprek worden geopend over de plek die het reflecteren heeft in het curriculum van de opleiding in het licht van een evenwichtige balans tussen de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Deze vragen kunnen ongetwijfeld ook door andere lerarenopleidingen gebruikt worden, die hun curriculum dominant vanuit methodisch-didactisch perspectief hebben vormgegeven.

Epe, 16 januari 2020

Jaap Kleinpaste

Summary

In their role as student-teacher during their internship, students are regularly confronted with practical situations that do not proceed as they have imagined based on their preparation. These are moments that we refer to as "bumpy moments", in which the student-teacher experiences resistance from the students in the class. Based on experience descriptions of thirteen students of the Physical Education Teacher Training from the minor Group Dynamics of Windesheim University of Applied Sciences, these experiences of resistance were investigated from the perspective of the act-of- confusion with which the student-teacher feels confronted.

During the lessons of the minor Group Dynamics, the experiences of the student-teacher were discussed in groups of four fellow-students to explore together the deeper beliefs, views on identity and motivations that underlie their pedagogical actions in situations where resistance was experienced. The feedback of the student-teacher at the end of the lesson and the inner voice that has sounded during the lesson as a critic of one's own functioning are the starting point for discussing and analyzing one's own functioning using the TGI-model and the DVD-model. This research shows that "deep" reflection contributes to a positive shift in pedagogical acting of the student-teacher in educational practice. Whereas the student-teacher initially responds from pre-reflection-in-action, based on the reflection process in the minor Group Dynamics a shift occurs to reflection-before-action and in some cases to reflection-on-action during the lesson Physical Education. The more experienced teacher succeeds in making the reflection-on-action at the same as teaching, so we can label this as reflection-in-action.

The "resistance" phenomenon results in negative feelings with the student-teacher, where the student-teacher keeps the pedagogical playing field closed. Either the student-teacher takes up all the space on the pedagogical playing field or he completely withdraws himself from the pedagogical playing field. Based on experience a desire arises to open the pedagogical playing field, so that there is space for interaction between the student-teacher and the pupils. After the reflection process and the interventions that have been developed based on personal professional beliefs, ideas of identity and motives, a shift takes place in the pedagogical actions of the student-teacher. This shift is expressed in a scheme with levels for pedagogical acting of the student-teacher.

Initially the students in Physical Education Teacher Training feel resistance to reflecting on their practical experiences, but afterwards the students who participated in this study are very positive about the meaning of reflecting for their personal professional development as a starting professional. Reflecting increases their sense of self-esteem and reinforces their self-image, so that their professional self-understanding is positively developed.

The results of this research raise questions about the value that teachers at the Physical Education Teacher Training program attach to "deep" reflection in the program. Based on a number of reflective questions for the teachers of the study program, the conversation can be opened about the place of reflection in the curriculum of the study program in the light of a balance between the domains of educational purpose: qualification, socialization and subjectification. These questions can undoubtedly also be used by other Teacher Training programs that have dominantly designed their curriculum from a methodical-didactic perspective.

Epe, 16 January 2020
Jaap Kleinpaste

Inhoudsopgave

Voorwoord

Samenvatting

Summary

1.	Aanleiding	1
2.	Inleiding.....	3
3.	De pedagogische opdracht: een sprong in het diepe?	5
	Een goede voorbereiding is het halve werk.....	5
	De werkelijkheid verloopt vaak net even anders.....	6
	De shitterige eerste versie van het verhaal.....	7
	Wat gebeurde er werkelijk?	8
	Het gesprek met de leerling(en).....	10
	Hoe ben jij als leraar(-in-opleiding)?	12
4.	Reflectie: het hoofd boven water houden	14
	Weerstand tegen reflecteren	14
	Wat verstaan we onder reflecteren?	14
	Een “schurende” ervaring als betekenisvolle werkinbreng	15
	Reflecteren in de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding	16
5.	Op zoek naar een kennishiaat	18
6.	Onderbouwing van de gekozen onderzoeksmethode.....	20
	Het belang van de ervaring.....	20
	De betekenis van de ervaring	21
	De relevantie van de ervaring	21
	De interpretatie van de ervaring	22
7.	Vertrekpunt: niveauiduidingen	24
	Niveau zorg: het pedagogisch speelveld blijft gesloten	25
	Niveau 1: het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door de activiteit in de omgeving..	25
	Niveau 2: het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door groepsdynamiek	25
	Niveau 3: het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door relatie.....	26

8. Het onderzoek	27
De verwachtingen	27
Onderzoeksvragen	27
Onderzoekspopulatie.....	28
Onderzoeksperiode.....	28
Methode.....	29
Gegevens analyseren	31
9. Het fenomeen “weerstand” in de leraar-leerling relatie	33
De “schurende” ervaringen	33
De reactie in actie	37
De feelback.....	39
De overtuigingen en drijfveren.....	42
De reactie na reflectie.....	45
Is er verschil tussen de primaire en secundaire reactie op de ervaren “weerstand”?.....	48
Wat is de betekenis van reflecteren voor het professioneel zelfverstaan?	49
10. Onderzoeksresultaat: pistes en niveauiduidingen	53
11. Reflectie over reflectie	56
12. Kanttekeningen bij het onderzoek	60
13. Aanbevelingen	61
14. Reflectievragen voor de opleiding	63
Is er binnen de LO-opleiding sprake van een curriculaire disbalans?	63
Is het reflecteren door studenten van de LO-opleiding zelfreferentieel?	64
Geven we als opleidingsdocenten het goede voorbeeld?.....	65
Bronnenlijst	67

1. Aanleiding

Aanleiding voor dit onderzoek is de zorg over de handelingsverlegenheid in stagesituaties (Leeferink, 2006) waarin weerstand van leerlingen wordt ervaren bij studenten van de minor Groepsdynamica. De studenten uit de minor hebben hun initiële opleiding tot eerstegraads bevoegd docent Lichamelijke Opvoeding afgerond en volgen in het laatste half jaar van hun studie een minor om hun diploma te behalen. In feite hebben we te maken met startbekwame professionals, die een baan als leraar kunnen aanvaarden in het onderwijs. De handelingsverlegenheid in “schurende” situaties wordt zichtbaar in de reflectieverslagen die de studenten in het kader van de minor maken. Ik ben nieuwsgierig wat de oorzaak is van deze ervaren handelingsverlegenheid en vind daarin de aanleiding om dit fenomeen nader te onderzoeken.

Onderwijs en binnen de opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding meer specifiek het bewegingsonderwijs kan getypeerd worden als een *full contact sport*, waar het gaat om raken en geraakt worden. Dit ervaren studenten op de opleiding in relatie met hun opleidingsdocenten, maar ze ervaren het ook als leraar(-in-opleiding) in relatie tot hun leerlingen. De wijze waarop de relatie met de leerlingen wordt ervaren, beïnvloed hun denken, voelen en handelen en daarmee het beeld dat zij van zichzelf vormen als professional in ons vak. Het is de moeite waard om de situaties te onderzoeken waarin de studenten weerstand ervaren van hun leerlingen. “Wat doet het met hen? Hoe reageren zij in deze situaties? Welke last ervaren zij?” en “Wat doet het met hun zelfbeeld als professional?”. De opleiding zet de werkvorm reflecteren vaak in als instrument om terug te blikken op stage-ervaringen. Vragen die hierbij opkomen zijn vragen als “Levert het reflecteren een bijdrage aan de ontwikkeling van het zelfbeeld als professional?”, “Draagt het reflecteren bij tot het socialisatieproces binnen het werkveld van de Lichamelijke Opvoeding?” en “Wordt het reflecteren als werkvorm binnen het onderwijs effectief en efficiënt ingezet?”. In deze thesis wordt vooral ingezoomd op de interventies die de studenten in “schurende” situaties inzetten. De relatie met de leerlingen lijkt daarbij van essentieel belang voor het goed laten verlopen van de les en het creëren van een prettige en veilige werkomgeving, zowel voor de leerling als voor de leraar(-in-opleiding). Iedereen herkent wel een situatie waarin hij zich als leerling gezien voelde door de leraar en zo is het voor het functioneren als leraar(-in-opleiding) van belang dat hij zich gezien voelt door de leerlingen. Als leraar kan je door je eigen gedrag het gedrag van de leerlingen beïnvloeden, dus het is van belang de leraar(-in-opleiding) bewust te maken van het feit dat zijn gedrag ook weer gedrag oproept van de leerlingen en dat het er dus toe doet welke interventies hij inzet op momenten waarin de leraar(-in-opleiding) een onmiddellijke beslissing moet nemen over hoe te handelen in de gegeven situatie. Romano (2006; Kennisrotonde, 2018) noemt dat “bumpy moments”, en omschrijft het als *een moment waarin de leraar onmiddellijk een beslissing moet nemen over hoe hij in de praktijk op een bepaald probleem moet reageren. Het probleem is om een aantal redenen niet makkelijk op te lossen, is van belang voor de leraar en wordt verondersteld toekomstige implicaties te hebben of mogelijk een effect te hebben op de leerlingen in de klas*. Het is een en situatie die achteraf gezien verschillende legitieme en concurrerende handelwijzen kan opleveren met betrekking tot interacties in de klas (van Kan, Brouwer en Zitter, 2012). Het zijn die momenten, die door de leraar(-in-opleiding) vaak als “schurend” worden ervaren.

Wat maakt dat bij het reflecteren door de leraar(-in-opleiding) zo nadrukkelijk wordt ingezet op het terugblikken op “schurende” situaties? Daar zijn een aantal beweegredenen voor te geven:

- in die pedagogische situaties waarin de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) niet zo verloopt als verwacht ervaart de leraar(-in-opleiding) ongemak in de professionele pedagogische relatie. Het ervaren ongemak van het “nog niet lukken” nodigt uit te leren om tot “lukken” te komen en is over het algemeen een sterkere drijfveer dan

situaties waarin het “lukken” al gerealiseerd wordt en de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) verloopt zoals verwacht (Katz, et al., 1981);

- in die pedagogische situaties waarin de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) niet zo verloopt als verwacht wordt de leraar(-in-opleiding) nadrukkelijk bevraagd op zijn pedagogisch handelen; hij moet een oplossing vinden voor de ontstane situatie. Daar waar zich geen situaties voordoen waarin de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) niet zo verloopt als verwacht lijkt de leraar(-in-opleiding) niet zo bij zijn pedagogisch handelen stil te staan. Leraren ontwikkelen hun pedagogische handelingspotentieel door ervaring op te doen in onverwachte situaties de praktijk (Romano, 2006; Pols, 2009);
- pedagogische situaties waarin de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) niet zo verloopt als verwacht lijken bij de leraar(-in-opleiding), maar ook bij de leerling(en), vaak een sterkere emotie op te roepen dan situaties waarin de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) verloopt zoals verwacht. Een door de ervaring sterk geladen emoties is een krachtige basis om op te reflecteren, vanuit het perspectief van denken-voelen-handelen (Baumeister, et al., 2001; Wolbrink, 2000);
- in die pedagogische situaties waarin de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) verloopt zoals verwacht wordt geanticipeerd op homogeniteit, gelijkheid en/of conformiteit. De leerlingen voegen zich in de geldende conventies binnen de situatie. Daar waar de situatie niet zo verloopt als verwacht toont de leerling zich authentiek en uniek, waarmee hij een appel doet op het pedagogisch-ethisch handelen van de leraar(-in-opleiding). Onze opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding heeft het erkennen en waarderen van verschillen en daarmee de uniciteit van de leerling(en) nadrukkelijk in haar pedagogische visie gepositioneerd. Het appel van de leerling(en) maakt het voor de leraar (-in-opleiding) noodzakelijk stil te staan bij zijn overwegingen, drijfveren en betrokkenheid in de pedagogische relatie met de leerling(en) (Levinas, 1982; Saevi & Husevaag, 2009);
- een “schurende” situatie is een pedagogische situatie waarin weerstand ervaren wordt en weerstand geboden moet worden door de leraar. Leraren hebben de pedagogische verantwoordelijkheid om van het bieden van weerstand hun prioriteit te maken om daarmee de leerlingen de mogelijkheid te geven zich te ontwikkelen naar een volwassen-in-de-wereld-zijn (Meirieu, 2016);
- onderzoek naar de leraar-leerlingrelaties wijst uit dat conflictueuze pedagogische situaties, in dit geval de door de leraar-in-opleiding ervaren weerstand van de leerlingen, onderzoeksmatig van groter belang zijn voor de motivatie en ontwikkeling van leerlingen en als een logische afgeleide daarvan ook van studenten, dan harmonieuze situaties (Claasen, 2013; Wubbels, 2014). Dat nodigt uit om “schurende” situaties in dit onderzoek als uitgangspunt te nemen.

De resultaten van het onderzoek geven mogelijk aanleiding om binnen de opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding te verkennen of mijn zorg over de handelingsverlegenheid van onze studenten als startbekwame professionals een gedeelde zorg betreft. Indien er sprake is van een gemeenschappelijke zorg over de wijze waarop student zich als docent presenteren in “schurende” situaties kunnen de docenten van de opleiding aan de hand van reflectievragen onderzoeken welke interventies passend zijn om de handelingsverlegenheid bij onze startbekwame professionals te verminderen of weg te nemen.

2. Inleiding

In november 2018 kwamen onafhankelijk van elkaar twee belangrijke stukken beschikbaar voor de Calo-collega's die van belang zijn voor het opleidingsonderwijs aan de Calo. Het eerste was het adviesrapport *Ruim baan voor leraren*, uitgebracht door de Onderwijsraad aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal en het tweede was het *Landelijk opleidingsprofiel eerstegraads lerarenopleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding* samengesteld door Vereniging Hogescholen, ALO Nederland en 10voordeleraar.

De Onderwijsraad geeft met het adviesrapport *Ruim baan voor leraren* een strategische advies voor de lange termijn, dat de trend van meten is weten van kwalificatie overstijgt. Het belang van pedagogisch-didactische vaardigheden wordt in het rapport nadrukkelijk geaccentueerd, bijvoorbeeld in de zin: "Dit betekent dat voor iedere leraar didactische en pedagogische vaardigheden de basis van het beroep vormen" (Onderwijsraad, 2018, inlegvel: adviesbrief aan de kamer). Daarmee wordt een nieuw perspectief op het leraarschap geopend. De onderwijsraad is van mening dat de essentie van het leraarschap voor alle sectoren en vakinhouden gelijk is en stelt daarbij dat zij van leraren verwacht dat zij over de daartoe vereiste pedagogisch-didactische bekwaamheden beschikken. De onderwijsraad baseert zich op het gedachtengoed van onder meer Biesta wanneer zij schrijft (Onderwijsraad, 2018, p. 16):

"Onderwijs moet steeds opnieuw 'gemaakt' worden en brengt daarom een bepaalde onzekerheid met zich mee. Daarom schatten leraren met gebruikmaking van praktische kennis voortdurend in hoe te handelen in een bepaalde situatie. Daarnaast hebben ze praktische wijsheid nodig om te beoordelen wat in welke situatie gedaan moet worden. Dit staat altijd in dienst van wat beoogd wordt met het onderwijs".

Goed onderwijs vereist van leraren dat ze leren omgaan met de steeds toenemende diversiteit aan leerlingen. De leraar kan daarbij een rolmodel zijn voor de leerlingen waar het gaat om leren en ontwikkelen. De onzekerheid, uit dit citaat, komt tot uitdrukking in de relatie leraar-leerling(en), die onvoorspelbaar, verrassend en in iedere situatie weer nieuw is. Het onderschikken van vakkennis, hoewel zonder meer noodzakelijk voor het beroep van leraar, aan de pedagogisch-didactische vaardigheden van de leraar betekent een fundamentele verandering in het denken over de relatie leraar-leerling(en), die verschuift van een subject-object relatie naar een subject-subject relatie.

De opleiding tot leraar is geen afgerond proces binnen de tijd van de initiële opleiding, zoals ook gesteld wordt door de Onderwijsraad (2018). Het is een proces dat na de opleiding verder loopt en wordt aangeduid met de term "professionele ontwikkeling". De initiële opleiding is daarbij één, weliswaar erg belangrijke, fase van het gehele proces van "leraar worden". De kern van het leerproces wordt gevormd door het reflectief ervaringsleren, waarbij expliciet teruggekeken wordt op en nagedacht wordt over het eigen handelen als leraar. Om een bijdrage te kunnen leveren aan het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding) moet reflectie breed en diep zijn (Kelchtermans, 2001, 2007a, 2009; Kelchtermans, et al., 2010). Het wekt dan ook verwondering dat in het recent verschenen *Landelijk opleidingsprofiel eerstegraads lerarenopleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding* (Vereniging Hogescholen, et al., 2018) het reflecteren geen plaats heeft binnen *Domein 1: Brede professionalisering* of op een andere plaats in het opleidingsprofiel. Het is vreemd te moeten constateren dat de beroepsvaardigheid *Reflecteren*, waarvan het belang in het (opleidings)onderwijs breed gedragen en onderschreven wordt, niet of nauwelijks terug te vinden is in het opleidingsprofiel. Daar waar er in het document naar verwezen lijkt te worden is het onder andere professionele bekwaamheden en in relatie tot vakinhoudelijke en didactische kennis in de onderwijspraktijk. Zelfreflectie op de eigen rol van de leraar in de ontmoeting met de leerling(en) wordt nergens

benoemd, waarmee er in het opleidingsprofiel geen belang lijkt te worden gehecht aan reflectie op de vraag “Hoe ben ik als leraar?”.

Zowel voor de leraar als de leerling geldt dat de vervulling van de drie basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie, waarbij de behoefte aan relatie essentieel is voor optimaal functioneren (Evelein, 2008). De professionaliteit van leraren komt het sterkst tot uiting in het relationele: in de relaties die leraren aangaan met hun leerlingen. Lerarenprofessionaliteit moet dan ook uitgaan van het “in relatie staan” als fundamenteel gegeven (Kelchtermans, 2012). Relatie is daarbij het aanbod van of de gelegenheid tot beschikbaarheid, vertrouwen en wederzijdse responsiviteit. Het resultaat hiervan is een groeiend (zelf)vertrouwen, de ervaring van de eigen competentie en de acceptatie van verantwoordelijkheid zowel bij de leerling(en) als bij de leraren (-in-opleiding). Door de fundamentele ongelijkheid in de verantwoordelijkheid voor het onderwijsleerproces van de leraar en de leerling lijkt het initiatief om de ander de hand te reiken bij de leraar te liggen. Hij moet de ander zien, zodat deze zich gezien voelt, hij moet de ander bemoedigen, zodat deze zich gewaardeerd voelt en de ander vertrouwen, zodat deze zelfvertrouwen krijgt (Stevens, et al., 2009). Het roept de vraag op of, daar waar in de lerarenopleiding het accent op methodische-didactische bekwaamheid lijkt te liggen, de leraar(-in-opleiding) bereid is de mens achter de startbekwame pedagogische professional te tonen. Wie is het die daar binnenkomt in de gymzaal? Durft hij te kijken naar zijn eigen handelen in relatie met de ander(en)? En in hoeverre is hij zich bewust van zijn relationeel gedrag en past hij het toe? Vraagt hij wel eens aan zijn medestudenten, stagemaatjes wat ze daarin bij hem herkennen? Of aan de leerlingen in zijn klas?

Het is de relatie tussen leraar en leerling, die gethematiseerd wordt in de *Reflectielijn* van de minor *Groepsdynamica*. Het is voor de studenten een persoonlijke zoektocht patronen bloot te leggen, van waaruit ze gewend zijn te reageren. Studenten doen, samen met de docent, een poging te achterhalen waar deze patronen vandaan komen en wat het effect is op de relatie tussen leraar en leerling. Om in termen van Stevens te spreken wordt onderzocht wie die leraar-in-opleiding is die straks als startbekwame professional binnenkomt bij de leerlingen. Nieuwsgierigheid naar wie de student is als leraar-in-opleiding, een paar maanden voor het afstuderen, leidt tot de volgende voorlopige onderzoeksvragen:

Hoe ervaart de leraar(-in-opleiding) de relatie met zijn leerlingen
en hoe helpt de opleiding hen betekenis te geven aan die ervaring
voor de ontwikkeling van zijn professioneel zelfverstaan?

De opleidingscontext beïnvloedt het professioneel zelfverstaan, dat de leraar-in-opleiding ontleent aan zijn stage-ervaringen. In het verlengde van de voorlopige onderzoeksvraag, waarin de stage centraal staat is het daarom voor de hand liggend om ook de bijdrage van de opleiding aan het professioneel zelfverstaan van de student te betrekken in het onderzoek. De opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding is geen afgerond proces binnen de tijd van de initiële opleiding, zoals ook gesteld wordt door de Onderwijsraad (2018), maar een proces dat na de opleiding verder loopt en wordt aangeduid met de term “professionele ontwikkeling”. De initiële opleiding is daarbij één, weliswaar erg belangrijke, fase van het gehele proces van “leraar worden”. De kern van het leerproces wordt gevormd door het reflectief ervaringsleren, waarbij expliciet teruggekeken wordt op en nagedacht wordt over het eigen handelen als leraar(-in-opleiding) in de context van de stage. Om een bijdrage te kunnen leveren aan het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding) moet reflectie breed en diep zijn (Kelchtermans, 2001, 2007a, 2009; Kelchtermans, et al., 2010). De uitkomsten van het onderzoek onder studenten van de *Lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding* moeten leiden tot een aantal reflectievragen voor het management en de docenten van de opleiding. Deze reflectievragen hebben betrekking op het, binnen de opleiding, faciliteren van het proces van “betekenis geven” aan de stage-ervaringen gedurende de opleiding aan de Calo.

3. De pedagogische opdracht: een sprong in het diepe?

In het onderwijs hebben leraren niet alleen de opdracht kennis over te dragen en met enige regelmaat te controleren of deze kennis is overgekomen, maar hebben boven alles verheven een pedagogische opdracht. De pedagogische opdracht van het onderwijs bestaat uit, en hiermee citeer ik Biesta (2018a, p. 25): “het wekken van het verlangen in een ander mens om op een volwassen manier in de wereld te willen zijn, dat wil zeggen als subject”. In ons opleidingsonderwijs is het onze pedagogische opdracht het verlangen ‘persoon-te-willen-zijn’ te wekken bij de studenten (Biesta, 2018a). Het als subject in de wereld komen is geen gemakkelijke opgave. Het is een worsteling, niet alleen voor de student (het subject), maar ook voor de ander: de leraar in relatie tot de student. Het opleidingsonderwijs is er op gericht bij studenten het verlangen te wekken om als leraar op een volwassen manier in de wereld van de Lichamelijke Opvoeding te willen zijn. De stage in de opleiding vormt een belangrijke context om dit verlangen bij studenten te wekken. In de stage van de lerarenopleiding *Lichamelijke Opvoeding* is de ander, de leerling aan wie les wordt gegeven. Ook hier heeft de leraar-in-opleiding een pedagogische opdracht te vervullen in relatie tot zijn leerlingen. Deze pedagogische opdracht lijkt manifest te worden op die momenten dat de leraar-in-opleiding weerstand ervaart bij zijn leerlingen en de les in werkelijkheid anders verloopt dan voorbereid. In dit hoofdstuk wordt het proces beschreven dat leidt tot een dialoog met de leerlingen, waarbij de leraar-in-opleiding de onzekerheid, het onvoorspelbare en verrassende ervaart van zijn pedagogische opdracht als een sprong in het diepe.

Een goede voorbereiding is het halve werk.

Sinds een aantal jaren verzorg ik in de minor *Groepsdynamica de Reflectielijn*. We spreken met elkaar over de momenten van weerstand die ze tijdens het lesgeven ervaren, over hoe (een leerling uit) de groep reageert op hun gedrag, over hoe zij reageren op het gedrag van (een leerling uit) de groep, over de wijze waarop zij het groepsgedrag of het leerlinggedrag beïnvloeden en de wijze waarop zij beïnvloed worden door het groepsgedrag of het gedrag van leerlingen uit de groep. De studenten uit de opleiding *Lichamelijke Opvoeding* van de Calo die deelnemen aan deze minor zitten in het laatste half jaar van hun studie. Ze hebben hun lessenreeks, vakvisie en eindstage succesvol afgerond en zijn daarmee startbekwame professionals. Een aantal van hen heeft de eindstage tijdens de minor doorgezet, sommigen werken als leraar-in-opleiding op hun stageschool en een enkeling heeft zelfs al een aantal uren betaald werk als leraar Lichamelijke Opvoeding. Ze staan op de drempel van hun professionele loopbaan in de Lichamelijke Opvoeding, zijn startbekwaam leraar, maar toch ook nog in opleiding.

Al deze studenten verzorgen lessen Lichamelijke Opvoeding, in het basisonderwijs, het speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs of het Mbo. Ze hebben het beste voor met hun leerlingen en/of studenten en bereiden hun lessen voor op papier of in hun hoofd. Ze hebben methodische, didactische en pedagogische overwegingen voor hun vier groepjesles met verschillende activiteiten, hun les hit-and-run op meerdere speelvelden of hun klassikale les ringzwaaien. Ze hebben nagedacht over organisatievormen, de groepssamenstelling en het systeem van door wisselen. Ze zijn op de hoogte van de eindtermen die behaald moeten worden, van het plan van toetsing en afsluiting (Biesta: kwalificatie) en kunnen verschillende vormen van leerhulp inzetten om de activiteiten beter te laten lukken. De voorbereiding van de lessen en de ervaring die ze tijdens eerdere stages hebben opgedaan biedt hen structuur voor de lessen die ze gaan geven. Ze kunnen zich in de meeste gevallen al een voorstelling maken van hoe de les zal gaan verlopen.

De werkelijkheid verloopt vaak net even anders.

Natuurlijk is gedegen methodisch-didactische vakkennis onontbeerlijk voor het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding), maar zoals Luc Stevens al zei: “Kennis hoort erbij, dat snappen we allemaal wel”, maar “Het gaat eerst om de vraag: wie is hij? Dat is wat leerlingen het eerst vragen. Wie is het die daar binnenkomt”. In de les Lichamelijke Opvoeding is de leraar(-in-opleiding) vaak al in de zaal of op het veld aanwezig en zijn het de leerlingen die afhankelijk van hun omkleedsnelheid binnen komen druppelen. Bij binnenkomst van de leerlingen ontstaat het eerste contact tussen de leerlingen en de leraar(-in-opleiding). De leraar(-in-opleiding) heet de leerlingen welkom, vraagt belangstellend naar hun belevenissen in het weekend of hoe ze de voorgaande les hebben ervaren of geeft ze toestemming om nog even een bal te pakken totdat iedereen aanwezig is. Dat dit eerste contact niet altijd een ongedwongen verloop kent illustreert de volgende beschrijving van een ervaring:

Ik geef gymles aan groep 8 van een basisschool. Het is een klas van 18 leerlingen. Halverwege het jaar kwam de school met het idee om aan het begin van de les een hand te gaan geven, dit als onderdeel van de vreedzame school die ingevoerd wordt binnen deze school. Nu was dat bij alle groepen redelijk snel gelukt, behalve bij groep 8. Het bleek dat de juf die zelf voor de groep stond het ook niet deed. Dit zorgde ervoor dat het raar voelde voor ze wat van mij vroegen. Langzaam maar zeker ging het steeds beter met het handen geven, maar bij een aantal werd de weerstand steeds hoger. Ze probeerden zoveel mogelijk uit de weg te gaan, handen weg te stoppen, zo laat mogelijk de gymzaal inkomen en probeerden erover in discussie te komen waarom ze het moesten doen. Dit zorgde ook in de klas voor onrust en steeds meer kinderen gingen er ook tegen in.

(fragment van een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van een student Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De beschreven ervaring is een indringende “schurende” ervaring voor de betrokken leraar-in-opleiding, waaraan geleerd kan worden. De basis voor ervaringsleren is gelegd door John Dewey, een Amerikaans filosoof en pedagoog, die stelde dat leren moest worden beschouwd als het je eigen maken van oplossingsmogelijkheden. In het hoger onderwijs heeft dat geleid tot de opvatting dat leren pas effectief is als de eigen ervaringen van de lerende in het leren een rol spelen (Geenen, 2012). Ervaring betekent bij Dewey altijd handelen en het ondergaan van de consequenties daarvan. Voorafgaand aan welke vorm van ervaren dan ook is er altijd de primaire ervaring, de onmiddellijke gewaarwording dat er “iets” is. Dat “iets” verstoort het evenwicht, waardoor er actie ondernomen moet worden om het evenwicht weer te herstellen (Biesta, 1992; Berding, 2016). De betekenisvolle stage, waarin de leraar-in-opleiding ervaringen kan opdoen, neemt tijdens de opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding op de Calo een centrale plaats in.. Het verwerven van kennis en vaardigheden is een persoonlijk proces, waarbij een groot belang wordt toegekend aan het leren in een betekenisvolle context, waarbij de leerervaringen gedeeld (kunnen) worden met anderen. Deze sociaal-constructivistische benadering is één van de onderwijskundige uitgangspunten voor het leerproces van de studenten binnen de opleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo. Twee belangrijke principes uit de sociaal-constructivistische onderwijstheorie sturen ons denken over de vormgeving van het onderwijs (Korthagen & Lagerwerf, 2011):

1. mensen vormen voortdurend hun eigen mentale constructies op basis van hun ervaringen;
2. de vorming van mentale constructies verloopt fundamenteel anders als het in samenwerking met anderen gebeurt, dan als mensen dit alleen doen.

Uit reflectie op de primaire ervaring van het “iets” dat het evenwicht in de les verstoort, waardoor er actie moet worden ondernomen om dat evenwicht weer te herstellen, ontstaat de eerste shitterige versie van het verhaal (Brown, 2019) in het hoofd van de leraar-in-opleiding. Dit is de eerste mentale constructie van wat er is gebeurd in de werkelijkheid. Het is een eerste moment van betekenisverlening dat de leraar-in-opleiding overkomt op het moment dat hij nog volop bevraagd wordt op zijn handelen om de les in goede banen te leiden. Doordat de leraar(-in-opleiding) nog volop binnen de les aanwezig moet zijn ontbreekt over het algemeen de mogelijkheid om samen met anderen de mentale constructie van de werkelijkheid te bouwen en krijgt de ervaring een andere inkleuring dan wanneer er anderen, bijvoorbeeld leerlingen, medestudenten en docenten, betrokken zijn bij het betekenis verlenen aan de ervaring.

De shitterige eerste versie van het verhaal.

Wanneer het om onze emoties gaat, dan zijn de eerste mentale constructies die we verzinnen verhalen over onze angsten, onzekerheden en belemmerende overtuigingen. Er spookt van alles door je hoofd en je construeert daaruit je eigen verhaal, dat vooral gebaseerd is om de ervaren emoties van het moment.

Voor mijn gevoel zien de leerlingen mij niet als leraar voor ze staan, maar als stagiair of iemand die toch maar twee keer 40 minuten lesgeeft. Het handen geven gebeurt in de zaal, ik loop meestal naar ze toe en af en toe komen er leerlingen bij mij om een hand te geven. Op het moment dat een leerling niet meer naar mij wil luisteren denk ik altijd de aanhouder wint, ik wil niet opgeven. Het voelt voor mij als machteloosheid, wat dan dicht bij verdriet ligt. Ik probeer zoveel mogelijk contact te leggen en het toch voor elkaar te krijgen op mijn manier. Het lukt me niet om een band te creëren met een aantal leerlingen in de klas, daardoor lukt het mij niet om iets van grip te krijgen op deze leerlingen.

(fragment van een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van een student Lichamelijke Opvoeding, 2019).

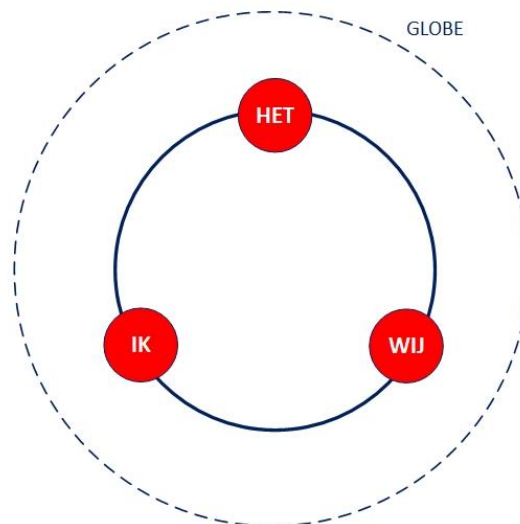
De leraar-in-opleiding wordt in het hier-en-nu geraakt door de ervaring, die hem het gevoel geeft “er niet toe te doen”, hij wordt naar eigen waarneming slechts gezien als stagiair of iemand die toch maar twee keer 40 minuten lesgeeft. De feedback³, het gevoel dat de leraar(-in-opleiding) meeneemt uit de les, is niet positief. De gevoelde lading van de feedback heeft invloed op de manier waarop de leraar (-in-opleiding) over zichzelf denkt als professional. De ervaring leidt tot een onmiddellijke *reflection-in-action* (Korthagen & Nuijten, 2019; Masschelein, 2019; Pols, 2009; Ruijters, 2015; Schön, 1983), die door tijdsdruk moeilijk is en gekenmerkt wordt door een zekere mate van oppervlakkigheid en onvoldoende afstand tot de eigen rol van de leraar(-in-opleiding) tot de ervaring. Er daarmee op dat moment sprake van pre-reflectief handelen (*pre-reflection-in-action*). Hoe de innerlijke stem van de leraar-in-opleiding spreekt over zijn ervaring in de beschreven situatie ervaart zegt veel over de leraar-in-opleiding en over zijn zelfwaardegevoel en daarmee over zijn professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012). De leraar-in-opleiding ervaart handelingsverlegenheid en dat maakt hem machteloos en verdrietig. Dit gevoel heeft direct invloed op zijn functioneren als leraar in relatie tot zijn leerlingen. Het lukt hem niet om in het moment afstand te nemen van zijn eerste shitterige versie van het verhaal, dat eigenlijk helemaal geen verhaal is, maar een eigen gefabuleerde versie van de ervaring, gebaseerd op een beperkte hoeveelheid echte gegevens aangevuld met veel gefantaseerde gegevens (Brown, 2019). Samen vormen ze voor het moment een door de leraar-in-opleiding gevoelde werkelijkheid. Het eerste verhaal is vaak een beperkt en emotioneel geladen weergave van hoe de werkelijkheid is ervaren. Wanneer het reflecteren op de ervaring blijft steken in de eerste shitterige versie van het verhaal bestaat het gevaar van rumineren (Luken, 2011). Het reflecteren kan dan blijven hangen in het zich zorgen maken over de geschiktheid voor het beroep, de bedachte werkelijkheid dat

³ deze term is mij aangereikt door Tejo van den Berg, ex-collega op de Calo.

de leerlingen de leraar(-in-opleiding) zien als een stagiair waar je niet naar hoeft te luisteren of het negatief denken over zichzelf als lesgever. Zelfreflectie kan leiden tot een negatief zelfbeeld en het geloof hechten aan wat er zelf bedacht is als redenen voor het mislukken in de ervaren situatie. Voor de helderheid van het begrip van de eigen gedachten over het denken, voelen en handelen is afstand nodig van de ervaring om deze in het juiste perspectief te kunnen zien. Het helpt daarbij wanneer er anderen betrokken zijn bij de reflectie op de ervaringen en samen gewerkt wordt aan het vormen van de mentale constructies en de betekenis daarvan voor het professioneel zelfverstaan. De mogelijkheid om afstand te nemen, anderen te betrekken en daarmee de eerste shitterige versie van het verhaal te parkeren ontbreekt voor een belangrijk deel in het beschreven voorbeeld.

Wat gebeurde er werkelijk?

Om de ervaring in het juiste perspectief te kunnen zien is het noodzakelijk om samen met anderen te reflecteren *on action* (Pols, 2009; Ruijters, 2015), waarbij de hiaten die door de beperkte hoeveelheid echte gegevens worden veroorzaakt gevuld worden met feiten die er in de ervaring toe doen. Het vierfactorenmodel uit Themagecentreerde Interactie (TGI, figuur 1) levert een bruikbaar model om de werkelijkheid te structureren en te verhelderen (de Groot & Nobel, 2017; Schneider-Landolf, Spielmann & Zitterbarth, 2013).



Figuur 1: Vierfactorenmodel.
Bewerkt van afbeelding (p. 9) uit
Cohn, R.C. (1997). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie. Basisteksten.*
Amsterdam: Boom/Nelissen.

Themagecentreerde Interactie gaat uit van vier werkzame factoren die interacties tussen subjecten in situaties beïnvloeden en is van belang voor het verbeelden van de interactie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en) in de context van de (stage-)les *Lichamelijke Opvoeding*. De vier factoren worden als volgt beschreven (Boer, Hoonhorst & Oosting, 2015, p. 490; Dokman, van Beusekom, Oldeboom & Pepping-Poot, 2018, pp. 142-143; de Groot & Nobel, 2017, p. 28; Schneider-Landolf, Spielmann & Zitterbarth, 2013, p. 129):

- Ik* de individuele persoon, het groepslid
- Wij* de samenwerking, die door interactie in de groep meer of minder intensief kan worden
- Het* de taak waarvoor de groep bij elkaar komt, de opgave die vervuld moet worden

Globe de omstandigheden en randvoorwaarden waarbinnen de groep werkt.

De vier genoemde factoren zijn alle vier even belangrijk en benadrukken dat de interactie in een situatie op gelijke wijze gericht is op de persoon, de groep, de taak en de omgeving. Aan de hand van de beschreven ervaring uit de (stage-)les van de leraar-in-opleiding zijn de vier factoren als volgt in te vullen:

Ik er zijn in deze situatie verschillende “ikken” betrokken, die allen hun eigen inbreng hebben in de beschreven ervaring.

De leraar-in-opleiding is verantwoordelijk voor het verloop van de les Lichamelijke Opvoeding en heeft de intentie alle leerlingen van groep 8 bij binnenkomst een hand te geven in het kader van de vreedzame school.

De leerlingen van groep 8 nemen deel aan de les Lichamelijke Opvoeding en van hen wordt verwacht dat zij de leraar-in-opleiding begroeten met het geven van een hand aan het begin van de les en daarmee betreft de leraar-in-opleiding de leerlingen in een ritueel, waar conventioneel gedrag en naleving van sociale normen – in ieder geval door de leraar-in-opleiding - wordt verwacht (Saevi & Husevaag, 2009).

De groepsleerkracht van groep 8 is als begeleider van de groep aanwezig en maakt deel uit van het personeel van de basisschool, die er voor gekozen heeft zich te profileren als vreedzame school met de daarbij behorende afspraken.

Wij bestaat uit de verzameling “ikken”, die betrokken is bij de taak, in dit geval de leraar-in-opleiding, de leerlingen uit groep 8 en de groepsleerkracht. Een “WIJ” ontstaat wanneer er sprake is van een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de taak. In de beschreven ervaring ontstaat er geen “WIJ” omdat de leraar-in-opleiding, een deel van de leerlingen en de groepsleerkracht geen gemeenschappelijke verantwoordelijkheid tonen voor de uit te voeren taak.

Het de taak die in het beschreven voorbeeld uitgevoerd moet worden is het handen geven aan het begin van de les in het kader van de vreedzame school. Het begroetingsritueel van de vreedzame school benadrukt een moment van aandacht voor elkaar, het is een blijk van “ik heb je gezien” en “fijn dat je er bent”.

Globe de les Lichamelijke Opvoeding wordt gegeven in een gymzaal aan groep 8 van een basisschool. De basisschool heeft halverwege het jaar de uitgangspunten van de vreedzame school geïmplementeerd, waarbij er voor gekozen is om dat zichtbaar te maken door het geven van een hand aan de leraar(-in-opleiding) aan het begin van de les. De groepsleerkracht van groep 8 doet niet mee aan het ritueel van handen geven.

Op basis van de analyse van de ervaring zou mogelijk vastgesteld kunnen worden dat de leraar (-in-opleiding) de leerlingen geïntroduceerd heeft in een ritueel, waarvan ze de betekenis niet doorgronden. Het handen schudden bij aanvang van de gymles is een sociale conventie die vanuit de volwassene, die bekend is met de rituelen van de vreedzame school, wordt geïnitieerd. Het is de leraar(-in-opleiding) die hen uitnodigend de hand reikt en verwacht dat de leerlingen hem ter begroeting de hand schudden. Een aantal leerlingen, die wellicht nog niet bekend zijn met deze verwachting, het handen schudden is immers pas ingevoerd, voegt zich niet in deze sociale conventie. Het onbegrip bij de leerlingen over het naleven van deze sociale conventie wordt nog eens versterkt door de groepsleerkracht die zich onttrekt aan het ritueel (Saevi & Husevaag, 2009). Nu er meer structuur in de ervaring is aangebracht en de ervaring daarmee verhelderd is kan de ervaring vanuit meerdere perspectieven beschouwd worden. Er kunnen vragen gesteld worden, zoals: “Wat betekent de invoering van het concept vreedzame school voor groep 8?”, “Wat maakt dat de groepsleerkracht

van groep 8 niet deelneemt aan het afgesproken ritueel van handen geven?”, “Wat verwacht de groepsleerkracht van mij bij de begroeting van de leerlingen?”, “Wat maakt (een aantal) leerlingen mij geen hand wil geven?”, “Hoe kan ik hierop reageren?”, “Welke waarde heeft het afdwingen van het handen geven aan het begin van de les?” en “Wat betekent deze ervaring voor het verloop van de les Lichamelijke Opvoeding?”. Het structureren en daarmee de ervaring met een zekere distantie bekijken biedt de leraar(-in-opleiding) de mogelijkheid om te reflecteren om de ervaring zonder zich te verliezen in de hectiek van het moment.

De beschreven ervaring, vaak gebaseerd op impliciet aanwezige sociale conventies (Saevi & Husevaag, 2009), is exemplarisch voor het contact tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerlingen, maar zeker niet uitzonderlijk. Dagelijks doen zich in het contact tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerlingen momenten voor waar het “schuurt”, waar er weerstand ervaren wordt. In de les Lichamelijke Opvoeding zijn dat bijvoorbeeld momenten waarin een leerling de bal niet weg wil leggen wanneer de leraar(-in-opleiding) met de les wil beginnen, momenten waarop de leerling(en) door de uitleg van de leraar(-in-opleiding) heen blijven praten, momenten dat twee leerlingen elkaar nadrukkelijk omklemmen omdat ze bij elkaar in het groepje willen, momenten dat een leerling huilend langs de kant gaat zitten omdat deze een activiteit niet wil of kan doen of momenten waarop een leerling wordt buiten gesloten door de rest van de leerlingen in het groepje waarmee ze oefenen. Dit zijn slechts een aantal voorbeelden van situaties die dagelijks voorkomen en waar een appèl wordt gedaan op het (pedagogisch) handelen van de leraar(-in-opleiding). Naar aanleiding van dit soort ervaringen kan je jezelf afvragen: “Wat betekent dit?”, “Hoe kan ik dit begrijpen?”, “Wat kan ik hier van leren?” en “Wat vraagt dit van mij?” (Biesta, 2017). Maar evenzeer kan de leraar(-in-opleiding) zich afvragen: “Wat betekent dit voor de ander?”, “Hoe kan de ander dit begrijpen?”, “Wat kan de ander hiervan leren?” en “Wat vraagt dit van de ander?”. Om het gedrag van de leerlingen te kunnen begrijpen moet er onderzocht worden wat de leerling(en) beweegt. De leerling(en) moet(en) uitgenodigd worden hun betekenis te geven aan de ervaren situatie. De leraar en de leerlingen moeten met elkaar in dialoog.

Het gesprek met de leerling(en).

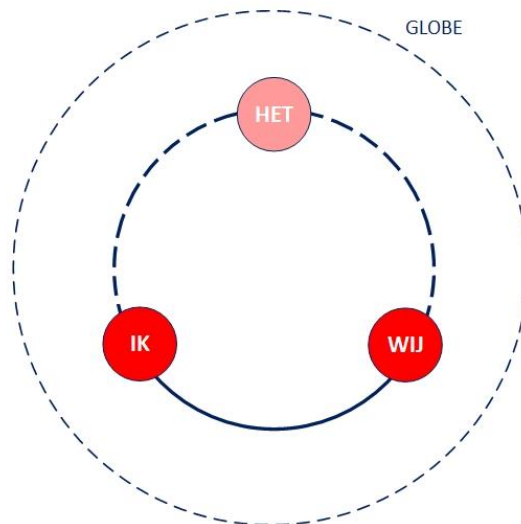
Om te beweegredenen van de leerlingen te begrijpen moet de leraar(-in-opleiding) met hen in gesprek. De leraar(-in-opleiding) moet oprecht geïnteresseerd zijn in zijn leerlingen. In een inspiratiecolumn van het NIVOZ wordt dit als volgt beschreven (Gerritse, 2019, p. 166):

[Een leraar is] *“iemand die werkelijk bij je is, heeft een ontspannen gelaat en zijn ogen stralen tenminste enige vergenoegdheid uit. Zijn hele houding is ontspannen. Hij heeft géén opgetrokken schouders en géén ingetrokken buik. Zijn ademhaling is diep en rustig. Hoe meer hij aanwezig is, hoe zachter hij ook spreekt. Zijn hele wezen zegt als het ware: het is goed hier te zijn, bij jou. Dan luistert hij graag en vanzelf. En dan kijkt hij ook met de ogen van de ander.*

Een Meester is werkelijk aanwezig. Tot in alle uithoeken vult hij de klas met zijn gemoed. Daardoor is het bij de Meester eigenlijk altijd rustig. Omdat elke leerling ‘aanwezigheid’ om zich heen voelt. [...] Deze rust is voorwaarde voor alle werkelijk genieten”.

Deze aanwezigheid, ook wel presentie genoemd (Baart, 2011a; Evelein & Korthagen, 2011; Gordijn, 1968; Korthagen, Attema-Noordewier & Zwart, 2014; de Muynck, 2004; Rodgers & Raider-Roth, 2006; Umpleby, 2014), is een *er-zijn* voor de ander en wordt gekenmerkt door een vrij zijn om de ander in zijn eigenheid te kunnen benaderen, het open staan voor de ander, een aandachtige betrekking aangaan met de ander, aansluiten bij het bestaande (dat wat is en wat er voor de ander toe doet), de wereld waarnemen vanuit het perspectief van de ander en de mogelijkheid zich met geduld

en tijd beschikbaar te stellen in de nabijheid van de ander (Baart, 2011a). Het is aandachtig aanwezig zijn voor de ander, zonder zichzelf te veronachtzamen. Oosterling (2016) noemt het *inter-esse*, het tot leidraad nemen van dat wat ons samenbindt voor ons handelen en beïnvloeden, het gaat er hierbij om van de verzameling “ikken” een “wij” te maken met een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de uit te voeren taak (Boer, Hoonhorst & Oosting, 2015; Cohn, 1997; Dokman, et al., 2018; Schneider-Landolf, Spielmann & Zitterbarth, 2013, figuur 2).



Figuur 2: Vierfactorenmodel.

Bewerkt met nadruk op de relatie IK-WIJ van afbeelding (p. 9) uit
Cohn, R.C. (1997) *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie. Basisteksten.*
Amsterdam: Boom/Nelissen.

Onderwijs is een samenspel tussen de leraar(-in-opleiding) en zijn leerlingen, waarbij het gedrag van de één een reactie van de ander oproept. De leraar(-in-opleiding) heeft veelal het initiatief in dit samenspel met de leerlingen. Hij begroet de leerlingen bij de deur, geeft ze een hand, legt de activiteiten uit, nodigt de leerlingen uit om met een activiteit te starten, deelt complimenten uit en geeft leerhulp. De leerling beantwoordt het initiatief van de leraar(-in-opleiding): hij groet terug, ontwijkt de uitgestoken hand, is rumoerig tijdens de uitleg, neemt deel aan de activiteit, gaat teleurgesteld op de bank zitten of vraagt de docent om hulp. Het antwoord van de leerling is een appel (Biesta, 2018a; Levinas, 1982) aan de leraar(-in-opleiding): zie mij, (er)ken mij, laat me weten dat ik er toe doe en dat ik er mag zijn! Elk gedrag doet een appel op het antwoord van de leraar(-in-opleiding). Dringt het gedrag van de leerling zich aan hem op, is het gedrag dat in het oog springt, dat de aandacht trekt, dat hem “pakt” of dat hem raakt? (Baart, 2011b). Het is een ervaring, waarin de werkelijkheid zich te kennen geeft, zich opdringt en iets doet met de leraar(-in-opleiding). Baart (2011b) drukt het vanuit het perspectief van de leraar(-in-opleiding) als volgt uit: “van *ik* beweeg, ik beweeg *me*, naar ik *laat me* bewegen, ik *word* bewogen tot ik *ben* bewogen”. Het bewogen worden van de leraar(-in-opleiding) gebeurt in wat Baart (2011b) de *tussenruimte* noemt (zie ook: Oosterling 2016). Het is de plek van het gesprek dat we binnen deze thesis graag aanduiden met het pedagogische speelveld. Om een passend antwoord te geven op het gedrag van de leerling(en) moet de leraar(-in-opleiding) *present* zijn in dit pedagogisch speelveld.

Maar er zijn vijftientig tot dertig verschillende kinderen in de gymzaal. Hoe kan een leraar(-in-opleiding) recht doen aan deze verschillen? (Heij, 2006; Snoek, et al., 2017). Hoe kan hij met al deze leerlingen in gesprek? Hoe kan hij zijn oprechte interesse tonen voor dat wat hen beweegt? Een goede voorbereiding zorgt ervoor dat veelal het grootste deel van de leerlingen uitvoert wat van hen verlangd

wordt door de leraar(-in-opleiding). Het verzorgen van onderwijs is echter niet slechts een instrumenteel proces, waar uit volgt dat de leraar(-in-opleiding) maar in beperkte mate grip heeft op de onderwijscontext. Het aandachtig betrokken zijn op de vijftientig tot dertig verschillende kinderen lijkt haast een onmogelijke opgave voor de leraar(-in-opleiding), dus hoe doe je dat? De wijze van verschijnen van de leraar(-in-opleiding) aan de leerlingen en het vakinhoudelijk voorbereiden op de les Lichamelijke Opvoeding is voor de meeste leerlingen voldoende om zich te voegen naar het lesverloop, zoals de leraar(-in-opleiding) voor ogen heeft. Toch zijn er altijd een aantal leerlingen die zich niet voegen, die de leraar(-in-opleiding) geen hand geven ter begroeting, die de activiteit net even anders uitvoeren dan bedoeld, die de zaal uit sluipen de kleedkamer in of die niet uit het wandrek wil komen wanneer je de les gezamenlijk wil afsluiten. Dit zijn schurende momenten, waarin de leraar(-in-opleiding) weerstand (Meirieu, 2016) ervaart. Het is deze weerstand die leidt tot het formuleren van de volgende fenomenologische onderzoeksvraag:

Hoe ervaart de leraar(-in-opleiding) de weerstand van zijn leerlingen?

Weerstand in de vorm van ongewenst gedrag is één van de belangrijkste factoren voor negatieve feedback bij startende leraren. Gebeurtenissen waarin leerlingen ongewenst gedrag vertonen en door de leraar aangestuurd of gecorrigeerd moeten worden, blijven de leraar bij na afloop van de werkdag (Leeferink, 2006; Roorda & Koomen, 2017). Het zijn de situaties waarin de leraar expliciet bevraagd wordt op zijn pedagogisch tactvol handelen en het goede te doen op het juiste moment ook in de ogen van de leerling (Bors & de Boer, 2018). De pedagogische opdracht wordt manifest en de leraar(-in-opleiding) moet de worsteling aangaan om met betrokken aandacht het verlangen bij de leerling te wekken om als subject in de wereld te komen.

Hoe ben jij als leraar(-in-opleiding)?

De vraag naar hoe ben jij als leraar is een vraag naar welk passend antwoord je geeft op het gedrag van de leerling(en). Dat antwoord kan pas gegeven worden wanneer we de oorzaak van het gedrag van de leerling(en) kunnen achterhalen. Het antwoord dat de leraar(-in-opleiding) passend vindt kan zowel technisch-instrumenteel zijn als relationeel. Een technisch-instrumenteel antwoord op het leerlinggedrag wordt gegeven vanuit de passie voor het vak, de zekerheid van een methodisch-didactische aanpak en de structuur van de onderwijsinhoud. Deze leraren antwoorden met hun hoofd (Kleinpaste, 2019b). Leraren die een relationeel antwoord passend vinden gaan op zoek naar de oorzaak van het gedrag van de leerling(en). De feedback uit deze worsteling met het gedrag van de leerling(en) en de daarmee gepaard gaande emoties beïnvloeden het zelfbeeld van de leraar(-in-opleiding). Er is moed en kwetsbaarheid (Biesta, 2018a; Brown, 2019; Kelchtermans, 2018; Verkuyl & Korthagen, 2000) nodig om het onzekere, het onvoorspelbare en het verrassende van het gesprek met de leerling(en) aan te durven gaan. Het vraagt daarom presentie van de leraar(-in-opleiding): hoe ben jij als leraar en hoe toon jij je aan je leerlingen? Dit is een antwoord vanuit het hart (Kleinpaste, 2019b). Het antwoord met het hoofd is vanzelfsprekend, het antwoord met het hart vaak een uitdaging.

De vraag naar hoe jij bent als leraar is ook een vraag naar jouw beroepsidentiteit. In het gesprek met de leerling(en), binnen de les Lichamelijke Opvoeding in de gymzaal of het sportveld, ontwikkelt de leraar(-in-opleiding) zijn beroepsidentiteit (Akkerman & Meijer, 2011; Claassen, 2013; Ruijters, 2015). In lijn met het relationele mensbeeld van de Calo kunnen we stellen dat de professional, maar ook zijn leerling(en), zich ontwikkelt in relatie met de ander en het andere. Het is wat Gordijn de geschapen oerverbondenheid van mens en wereld noemt. Mensen en de dingen in de wereld om hen heen functioneren niet als op zichzelf staande "ietsen", maar in en vanuit hun betekenis in het gehele zinsverband (Heij, 2006). Het is de verbondenheid in de noodzakelijke relatie Ik – de Ander, die in de Afrikaanse Ubuntu-filosofie werkwoord wordt met het zinnetje: "Ik ben, omdat wij zijn". Deze

onlosmakelijke verbondenheid wordt in het onderwijs zichtbaar in de relatie leraar – leerling, waarbij de leraar de leerling in staat stelt volwassen-in-de-wereld (Biesta, 2018a) te komen en de leerling de leraar in staat stelt om als leraar Lichamelijke Opvoeding volwassen-in-de-wereld te komen. Het is de nadrukkelijke pedagogische opdracht van leraren in het onderwijs en de onnadrukkelijke taak van de leerling in relatie tot de leraar.

Maar wat dan te denken van de leerlingen die de uitgestoken hand van de leraar ontwijkt, die rumoerig is tijdens de uitleg, die geen deel neemt aan de activiteit, die teleurgesteld op de bank gaat zitten of naar de kleedkamer vlucht? Welke mogelijkheden biedt die relatie? Hoe moet de leraar(-in-opleiding) daarop reageren? In het gesprek met de leerling(en) en de omgeving tonen en ontwikkelen zich verschillende ik-posities, die het mogelijk maken de overwegingen en het handelen van de leraar (-in-opleiding) vanuit verschillende posities te bekijken. De leraar(-in-opleiding) kan handelen als vanuit de positie van stagiair, de positie van docent, de positie ten opzichte van de stagecoach of de bezoekend docent van de Calo en nog tal van andere posities. “Schurende” ervaringen kunnen daarmee betekenis krijgen vanuit meerdere stemmen of zelf meerstemmig (Claassen, 2013). Om daarin een onderliggend patroon bloot te leggen en te zoeken naar de betekenis van deze “schurende” ervaring voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit is diepgaande reflectie (Korthagen, 1998; 2005; 2011) noodzakelijk. Vertrekpunt daarbij zou de vraag kunnen zijn:

Welke betekenis hecht jij aan het gesprek met de leerling(en)
voor jouw professioneel zelfverstaan?

4. Reflectie: het hoofd boven water houden

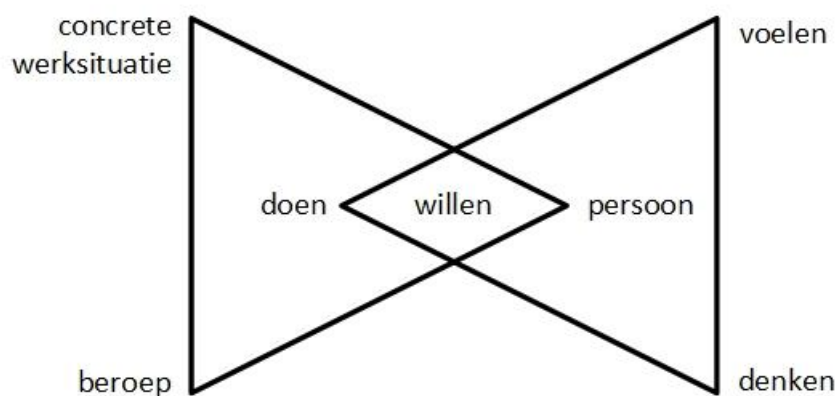
Om niet te blijven hangen in de eigen gefabuleerde versie van het verhaal over de ervaring, over de negatieve gedachten daarover of in de gedachten die de leraar(-in-opleiding) daar zelf over gemaakt heeft met een negatief zelfbeeld als gevolg is het noodzakelijk samen met anderen te reflecteren op de ervaring. Door verschillende auteurs en onderzoekers (o.a. Claassen, 2013; Korthagen, 1998b; Luttenberg, 2002, Pauw & Pillen, 2019; Snoek, et al., 2017; van der Ven, 2009) wordt reflecteren gezien als een belangrijke methode om de beroepsidentiteit te ontwikkelen. Reflecteren op het (professioneel) handelen is een wijdverbreide onderwijspraktijk, waarvan de vraag is of deze wel op effectieve en efficiënte wijze wordt ingezet. In dit hoofdstuk wordt ingezoomd op het belang van reflectie als middel voor het ontwikkelen van een beroepsidentiteit bij lerarenopleidingen en in het bijzonder de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding aan de Calo.

Weerstand tegen reflecteren

Doelgericht leren van de eigen lesgeefervaring in de stagecontext en op basis daarvan gericht werken aan verbetering van de eigen lesgeefkwaliteiten vraagt om systematische reflectie, een werkwijze die leraren(-in-opleiding) niet van nature geneigd zijn om te doen (Calderhead, 1989, Korthagen, 1998b). Sterker nog, studenten in de lerarenopleiding, ervaren reflecteren veelal als een routineuze verplichting, die hen gedurende de opleiding wordt opgedrongen, totdat het hen uiteindelijk de neus uitkomt (de Groot & Nobel, 2017; Luken, 2011b; 2015; Meijers, et al., 2010; Meijers, et al., 2014; Mittendorff, et al., 2008). Vaak wordt gesteld dat reflecteren noodzakelijk is voor je professioneel zelfverstaan, maar veel leren en ontwikkelen blijkt onbewust en zonder reflectie plaats te vinden. Daarnaast is gebleken dat reflectie het leren kan bevorderen, maar ook kan belemmeren. Gevaren als piekeren, navelstaren, onbewust denken en “verbal overshadowing” liggen op de loer (Boer, Hoonhout & Oosting, 2015; Lengelle, Luken & Meijers, 2016; Luken, 2015, 2018). Studenten ervaren reflectie niet als zinvol en ontlenen er weinig leerresultaat aan. Het is de studenten niet goed duidelijk wat eigenlijk reflectie is en hoe ze het moeten doen en schrijven, als dwangmatig slotstuk van een te verrichten taak, vaak op wat ze al weten. (Kinkhorst, 2002, 2010). In de context van onderwijs is erg weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van reflectie in het onderwijs of kan de effectiviteit van reflectie niet worden aangetoond. Reflectie wordt daarom wel gekenschetst als een normatief begrip (Boer, et al., 2015; Callens & Elen, 2014; Cornford, 2002; Korthagen, 2010; 2014; Luken, 2011b, 2015, 2018). Reflecteren in het onderwijs moet dus beter en betekenisvoller. Maar hoe dan?

Wat verstaan we onder reflecteren?

Om het begrip “reflecteren” invulling te geven is het zinvol om te zoeken naar een definitie van dit begrip. Er bestaan vanuit verschillende contexten diverse en uiteenlopende uitgangspunten talrijke definities van reflecteren. Wat in de meeste definities verwoord wordt is dat het gaat om “een actief, intentioneel, cognitief proces dat draait om bewustwording en begripsvorming” (Boer, et al., 2015, p. 148; Luken, 2011a). In de context van het leren op basis van betekenisvolle ervaringen, zoals in supervisie plaatsvindt, biedt Siegers (2002, p. 177) een toonaangevende omschrijving: “Reflecteren is het terugbuigen op de werkervaring, ze binnen dat kader vanuit een andere gezichtshoek bekijken en er daardoor nieuwe betekenis aan toekennen”. Het belangrijkste doel van reflecteren is het leren op basis van ervaring, dat zowel in opleiding als in de (toekomstige) werkcontext kan plaatsvinden. De integratiedriehoek (Groen, 2015; Siegers, 2002) biedt daarbij een bruikbaar model (figuur 3), waarbij de werkcontext en persoonlijkheidsaspecten met elkaar geïntegreerd worden weergegeven.



Figuur 3: Integratiedriehoek
 Bewerkt van Siegers, F. (2002). *Handboek Supervisie*, p.20.
 Houten: Bohn Stafleu van Loghum

De leraar(-in-opleiding) kan door te reflecteren op zijn stage-ervaring terugkijken op wat hij wilde, hoe hij de situatie heeft ervaren, wat hij deed en hoe hij het heeft ervaren. Hoe heeft de leraar(-in-opleiding) ervaren dat leerlingen hem ontweken, toe hij hen in het kader van het begroetingsritueel van de vreedzame school de hand wilde schudden? De leraar(-in-opleiding) moet daarbij leren denken vanuit een samenhang van denken, voelen, doen en willen. Wat maakt dat de leraar(-in-opleiding) denkt dat de leerlingen hem zien als een passant, een stagiair naar wie ze niet hoeven te luisteren? Welke gevoel geeft hem dat en hoe bepaalt het zijn pedagogisch handelen? Hiermee werkt de leraar (-in-opleiding) aan een geïntegreerde wijze van functioneren in de (toekomstige) beroepscontext, waarbij hij als startbekwame professional in zijn beroep betekenis leert geven aan zijn pedagogisch handelen in het perspectief van zijn beroep en de concrete werksituatie (Siegers, 2002). Bij het beroep wordt in dit onderzoek bedoeld de persoonlijke perceptie van het beroep door de leraar(-in-opleiding) en niet een intersubjectieve notie over wat er verstaan wordt onder goed leraarschap. In de onderwijspraktijk van de lerarenopleidingen wordt reflecteren wellicht vaak te makkelijk verward of op één hoop gegooid met evalueren (Benammar, 2005; Korthagen, 2005; 2014). Evalueren mist de diepere laag, de zoektocht die we bij het afpellen van de “ui” tegenkomen in de binnenste schillen, daar waar het gaat om overtuigingen, identiteit en betrokkenheid.

Een “schurende” ervaring als betekenisvolle werkinbreng

Om stil te kunnen staan bij waar je als professional mee bezig bent, is het noodzakelijk dat je een “schurende” ervaring inbrengt, die als onderwerp van reflectie gebruikt kan worden om er vervolgens betekenis aan te kunnen verlenen voor het professioneel zelfverstaan (Boer, et al., 2015; Kelchtermans, 2012). De stage is in opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding op de Calo de betekenisvolle, sociaal geconstrueerde context, waaraan de “schurende” ervaringen worden ontleend. In alle vier de leerjaren is voorzien in een stageperiode in het onderwijswerkveld. Het is een leeromgeving waar mensen, de leraar(-in-opleiding), de leerlingen, de stagebegeleider en de opleidingsdocent van de Calo, samen werken om tot leren te komen, daarbij vragen te stellen en te reflecteren als impuls voor verbetering en verandering. Het is leren door te ervaren.

Deze stagecontext kan het leren van de leraar-in-opleiding bevorderen of belemmeren. In de interactie tussen leraar-in-opleiding en de stagecontext beleeft de leraar-in-opleiding een persoonlijke, unieke en “geleefde” ervaring (Ahonen, et al., 2015; van Manen, 2016; Ruijters, 2015), onder meer gebaseerd op de persoonlijke leerbehoefte(s), leervoorkeuren en leermogelijkheden. De aanduiding “geleefde” ervaring is een fenomenologisch concept bedoeld om onderscheid te maken

tussen een ervaring waarin de leraar(-in-opleiding) zelf betrokken was ten opzichte van ervaringen die via derden tot hem zijn gekomen. Waar in deze thesis gesproken wordt over ervaring(en) wordt/worden daarmee “geleefde” ervaring(en) bedoeld. In de verwijzing (Beijaard, 2009) naar onderzoek naar leerervaringen van nog niet lang afgestudeerde leraren worden vooral de volgende ervaringen genoemd, die bijdragen aan professionele ontwikkeling:

- ondersteuning van opleiders om hun persoonlijke waarden onderdeel te laten zijn van de studie;
- de gelegenheid om een krachtige persoonlijke visie te ontwikkelen over wie men wilde worden als leraar.

De persoonlijke betekenisgeving aan ervaringen door de beginnende leraren staat hiermee centraal in de professionele ontwikkeling. Wat doet het met de leraar(-in-opleiding) wanneer een leerling hem ontloopt, wanneer een leerling niet luistert tijdens de uitleg of wanneer een leerling boven in het wandrek blijft zitten op het moment dat de leraar(-in-opleiding) de groep bij elkaar wil roepen? Het wordt daarbij als belangrijk onderkend om na te gaan of het geleerde past bij wie je bent als leraar en bij wie je wilt worden als leraar (Beijaard, 2006; 2009).

Wanneer je je wilt ontwikkelen is het helpend terug te kijken op een “schurende” ervaring. Dit soort ervaringen zijn rijker aan ontwikkelmogelijkheden dan succesverhalen. Het zijn ervaringen waarin je als professional in het onderwijs bevraagd wordt op je pedagogisch handelen. Het zijn ervaringen, die je geraakt hebben en waaruit lessen te trekken zijn. De op pagina 6 en 7 beschreven ervaring van een student is een goed voorbeeld van een ervaring uit de stage, die getypeerd kan worden als “schurende” ervaring. Het liep niet zoals het allemaal vooraf was bedacht. Het zijn ervaringen, die om na te denken over de gevolgen van het handelen in de concrete situatie. Het reflecteren op het handelen en de gevolgen daarvan is daarmee de basis voor het vergroten van denken en handelingspatronen. Het reflecteren op de ervaring is niet een solistische activiteit van het individu, maar is een sociale gebeurtenis, die samen met anderen wordt uitgevoerd en/of door anderen (in)direct wordt beïnvloed. De stage vormt een sociaal-culturele gemeenschap, waarin de leraar(-in-opleiding), de stagebegeleider en de leerlingen zijn opgenomen. De reflectie op de ervaring wordt daardoor beïnvloed door de sociale interactiepatronen die in de stage aanwezig zijn. Dit is een sociaal-constructivistische visie op leren (Berding & Pols, 2018), zoals die ook binnen de opleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding op de Calo als uitgangspunt dient voor het onderwijs. De belangrijkste uitgangspunten van deze visie zijn: ervaren, reflecteren en met elkaar de dialoog aangaan over de ervaring en de gevolgen daarvan. De leraar(-in-opleiding) staat in relatie tot zijn omgeving, in termen van het vierfactorenmodel in relatie met het HET, het WIJ en de GLOBE (Cohn, 1997; Schneider-Landolf, et al., 2013).

Reflecteren in de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding

De ontmoeting tussen leraar en leerling(en) brengt beiden in contact met de grenzen, normen en waarden die in de pedagogische ontmoeting gelden en opent de mogelijkheid voor de zoektocht hoe zich tot elkaar te verhouden in de gezamenlijke context van de les Lichamelijke Opvoeding (Biesta, 1997; Korthagen, 1998a). Reflectie is daarbij een belangrijk middel voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de leraar en moet gericht zijn op de vraag in welke mate de eigen identiteit van de leraar in de ontmoeting met de leerlingen voelbaar is en wat dat oproept in het onderlinge contact tussen leraar en leerling (Korthagen, 1998a). De professionele houding van de leraar(-in-opleiding) vraagt om het consequent aannemen van een reflectieve en onderzoekende houding. Het vraagt om “diepe” reflectie, die niet alleen betrekking heeft op het methodisch-didactisch karakter van het onderwijs, maar ook op de relationele aspecten. Het aangrijpingspunt van de

professionele ontwikkeling ligt in het reflectief ervaringsleren, waarbij tijdens de reflectie expliciet teruggekeken wordt op het eigen handelen als leerkracht(-in-opleiding) in de context van (de stage van) de Lichamelijke Opvoeding (Kelchtermans et al. 2010; Kelchtermans, 2012). Kelchtermans et al., 2010, p. 5) duidt het belang van reflectie voor het professioneel zelfverstaan als volgt "Reflectie vormt een sleutelvaardigheid om vanuit concrete ervaringen zich bewust te worden van het eigen persoonlijk interpretatiekader, de inhoud ervan te expliciteren, te toetsen en te optimaliseren indien nodig". In de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding vormt de stagelijn de ruggengraat van de opleiding. De stage levert daarbij voldoende concrete ervaringen, waarop de leraar(-in-opleiding) kan reflecteren. Deze reflecties vinden regelmatig plaats met de stagecoach, de stagedocent van de Calo, de medestudenten en in stageverslagen. De reflectiemomenten zijn daarbij een belangrijk middel om het professioneel zelfverstaan te ontwikkelen (Kelchtermans, 2012; Luken, 2011b). Toch waarderen de studenten in de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding het reflecteren in de opleiding niet altijd positief. Studenten hebben vaak het gevoel dat ze te pas en te onpas moeten reflecteren en daar reflectieverslagen van moeten maken. Voor hun gevoel ontbreekt vaak de betekenisvolle relatie met hun professionele ontwikkeling (Luken, 2011b; Ruijters, 2015).

De resultaten van het onderzoek naar het reflecteren op betekenisvolle ervaringen in de stagecontext levert informatie op om na te denken over hoe reflectieopdrachten bijdragen aan het professioneel zelfverstaan van de studenten in hun rol als leraar-in-opleiding. De gevonden resultaten moeten leiden tot reflectievragen voor de collega's in de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding om de effecten van de huidige vorm en inhoud van de reflectiemomenten met elkaar te bespreken en indien nodig te heroverwegen. Het is de bedoeling dat de uitkomsten van het onderzoek het gesprek over reflectie binnen de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo opent, zonder dat de uitkomsten van die gesprekken deel uit gaan maken van de beschreven resultaten van het onderzoek.

5. Op zoek naar een kennishiaat

In dit hoofdstuk wordt vanuit de aanname dat de presentie van de leraar(-in-opleiding) in belangrijke mate bijdraagt aan de gezamenlijk gevoelde verantwoordelijkheid van de leraar en zijn leerlingen voor de te verrichten taak in de les Lichamelijke Opvoeding gezocht naar vertrekpunten voor het onderzoek naar de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding). De opleiding zet de werkvorm reflectie in als middel om het professioneel zelfverstaan bij de leraar(-in-opleiding) te bevorderen. Bij het reflecteren kunnen we *reflection before, in* en *on action* onderscheiden (Bennamar, 2007; Masschelein, 2019; Ruijters, 2015; Schön, 1983) en in de context van de opleidingsstage wordt van beide vormen van reflectie gebruik gemaakt. De leraar(-in-opleiding) heeft over het algemeen een geringe waardering voor de betekenis van het reflecteren op de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan. Dit roept vragen op over de wijze waarop de opleiding het doel van het professioneel zelfverstaan als startbekwame professional kan bereiken op de wijze waarop het middel reflectie in de opleiding wordt ingezet. Het onderzoek richt zich op het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding) en daarmee op het doeldomein subjectificatie van Biesta (2015a). Wie is de leraar-in-opleiding die de gymzaal binnenkomt? Wat ervaart hij in de context van de stage en welke betekenis geeft hij daaraan? Wat zijn overtuigingen en drijfveren? Wat is zijn identiteit en betrokkenheid? Het is de zoektocht naar de uniciteit, de eigenheid, van de leraar-in-opleiding. De hoofdvraag voor het onderzoek luidt:

Hoe ervaart de leraar(-in-opleiding) de weerstand van zijn leerlingen?

Het uitgangspunt daarbij is dat de presentie van de leraar(-in-opleiding) gedrag bij de leerling(en) oproept en dat het gedrag van de leerling(en) het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding) beïnvloed. Vervolg vragen zijn:

1. Wat is de primaire reactie (op basis van *pre-reflection-in-action*) van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?;
2. Welke feedback wordt opgeroepen bij de leraar(-in-opleiding) wanneer er weerstand wordt ervaren van de leerling(en)?;
3. Vanuit welke diepere overtuigingen en drijfveren reageert de leraar(-in-opleiding) op de ervaren situatie?;
4. Wat is de secundaire reactie (op basis van *reflection-on-action*) van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?;
5. Wat is het verschil tussen de primaire reactie en de secundaire reactie van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?;
6. Welke betekenis hecht de leraar(-in-opleiding) aan dit verschil voor zijn professioneel zelfverstaan?

De kern van dit kennishiaat ligt in de vraag: “Wat is mijn eigen aandeel in wat er in de les gebeurde?”. Het is de vraag naar hoe de persoon van de leraar(-in-opleiding), als een IK, invloed heeft op het WIJ in de les Lichamelijke Opvoeding (TGI: HET). Ons opleidingsonderwijs kan aan het proces van in-de-wereld-komen als leraar Lichamelijke Opvoeding bijdragen, als we een betekenisvolle leeromgeving weten te creëren waarin ruimte is voor diepe zelfreflectie en waardenreflectie (Mulder, 2010).

Reflectie is een wijdverbreide onderwijswerkvorm (Luken, 2011b) die het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding) positief moet beïnvloeden. Korthagen signaleert de volgende problemen bij het reflecteren van leraren-in-opleiding in de hedendaagse opleidingspraktijk (2014, p. 6):

1. Opleiders vinden vaak dat reflecties van studenten erg oppervlakkig blijven;
2. Reflectie lijkt voor veel studenten een verplicht nummer; ze zijn vaak weinig gemotiveerd voor het schrijven van reflectieverslagen (zie ook: Luken, 2011b; 2015);
3. Studenten schrijven vaak wat rationele, afstandelijke analyses op over hun lessen en kijken onvoldoende naar zichzelf en hun eigen aandeel in wat er in de les gebeurde;
4. Reflecties zijn vaak gericht op gedrag of oplossingen zonder een diepgaande doordinking van onderliggende oorzaken;
5. Als er al reflectie op gang komt bij de student, dan gebeurt dat onder invloed van vragen van de opleider. De student zelf stelt zichzelf onvoldoende vragen, zodat er eigenlijk alleen sprake is van reflecteren als de opleider daarop stuurt. Er is dan geen sprake van zelfstandig reflecteren.

Hoewel dit onderzoek zich niet richt op de betekenis en effectiviteit van reflectie binnen de opleiding tot Leraar Lichamelijke Opvoeding aan de Calo van hogeschool Windesheim, leveren de resultaten van het onderzoek mogelijk aangrijpingspunten op om de wijze waarop de werkvorm reflecteren in ons onderwijs is gepositioneerd kritisch te bevragen. Aan de hand van reflectievragen over de wijze waarop de opleiding bijdraagt aan de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan kan een verkenning en indien noodzakelijk een heroverweging plaatsvinden op de wijze waarop de opleiding de werkvorm reflecteren inzet en wat de effecten daarvan zijn. De onderwijsinhoudelijke discussie onder collega's van de opleiding vindt buiten het kader van het onderzoek plaats als een spin-off van de gerapporteerde onderzoeksresultaten.

6. Onderbouwing van de gekozen onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt de keuze van de onderzoeksmethode onderbouwd. Gelet op het belang van de stage-ervaringen van de leraar(-in-opleiding), moet de onderzoeksmethode ruimte bieden aan de subjectiviteit van de “geleefde ervaring” door de leraar-in-opleiding in het perspectief van zijn handelen in relatie met de leerling(en). Het lijkt daarom voor de hand te liggen om te kiezen voor een kwalitatieve onderzoeksbenadering, waarmee recht wordt gedaan aan het terugblikken van de leraar (-in-opleiding) op de stage-ervaringen en de betekenis daarvan voor de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan. Binnen het kwalitatief onderzoek valt de keuze daarom op de hermeneutisch fenomenologische benadering. De keuze voor deze benadering zal in dit hoofdstuk worden onderbouwd.

Het belang van de ervaring

Fenomenologisch onderzoek is een kwalitatieve onderzoeksbenadering, die onze prereflectieve ervaringen in de leefwereld bestudeert. De leefwereld verwijst daarbij naar de wereld, zoals we die ervaren, in dit onderzoek als leraar-in-opleiding in de pedagogische relatie met de leerlingen, waarin de fenomenen met een reflectieve houding door de leraar-in-opleiding wordt onderzocht, waarbij alle mogelijke verklaringen voor de ervaring die in ons bewustzijn voorliggen moeten worden opgeschort (Friesen, 2017; van Manen, 2017; van der Meide, 2014; 2015; Middelkoop, 2015). Elk verschijnsel in de leefwereld dat zich aan ons bewustzijn voordoet is mogelijk interessant om vanuit fenomenologisch perspectief te bestuderen. In dit onderzoek betreft het het verschijnsel “weerstand” die wordt ervaren in de leraar(-in-opleiding) – leerling relatie. Fenomenologisch onderzoek is onderzoek naar de essentie van een verschijnsel, dat wil zeggen wat maakt “iets” tot wat het is. Dat “iets” dat in de ervaring wordt onderzocht is, zoals beschreven, de weerstand van de leerling(en). Wat maakt dat de leraar(-in-opleiding) weerstand zo ervaart, zoals hij hem ervaart? Welke betekenis verleent hij aan die weerstand? Het onderzoek richt zich op de essentie van de weerstand die zich heeft aangediend en verdient het om diepgaand onderzocht te worden (van Manen, 1997; Pols, 2019). Dit type onderzoek beschrijft de ervaringsbetekenissen zoals we ze hebben beleefd, het beoogt deze geleefde en existentiële betekenissen met een zekere diepgang te beschrijven en te interpreteren. Fenomenologie verschilt van andere onderzoeksbenaderingen in die zin dat het niet bedoeld is om betekenissen in algemene zin te verduidelijken, maar probeert de betekenissen te verklaren zoals we ze in ons dagelijks leven hebben ervaren. Dus welke betekenis geeft de leraar(-in-opleiding) aan de door hem ervaren weerstand van de leerling(en)? Max van Manen (2017, p. 819) schrijft hierover: “Fenomenologisch onderzoek verloopt via een inzicht gevend proces van reflectieve verwondering, van doorvragen, van aandachtig zich verdiepen in meegemaakte gebeurtenissen en een met gevoel interpreteren van de primaire betekenissen die in de menselijke ervaring besloten liggen” (Pols, 2019). Het belang van fenomenologisch onderzoek komt tot uiting in dagelijkse praktische zorgen van leraren, die verantwoordelijke en responsief moeten handelen in hun ontmoeting met de leerling(en) waarmee ze in een pedagogische relatie staan. De relatie leraar-leerling moet, indien het gezien wordt als een pedagogische relatie, een relatie zijn van potentie, openheid en leegte, waarin niets is gepland, maar ruimte is voor invulling, zowel door de leraar als door de leerling(en). De leraar houdt zich bezig met het heden, hij is aanwezig in het heden en zorgt voor het heden, waarbij hij in contact is met en geraakt wordt door wat er feitelijk gebeurt. De praktische waarde van fenomenologisch onderzoek is dat het dezelfde betrokken alertheid bewerkstelligt die pedagogisch tactvol handelen van ons, als leraar(-in-opleiding) van ons vraagt. Het is onderzoek naar wat het betekent om als mens, binnen dit onderzoek als leraar, volwassen-in-de-wereld te staan (van Manen, 1997; Saevi, 2016).

Onderwijs als pedagogiek en fenomenologie valt samen met hun gedeelde focus op de concrete, contextrijke, individuele en onvervangbare menselijke ervaring die plaatsvindt in de complexiteit van de moreel-relatieve leefwereld. De aandacht voor wat wordt ervaren veronderstelt nabijheid en aandacht voor de morele en pedagogische potentie van de situatie. Het is belangrijk om te begrijpen dat fenomenologisch onderzoek niet gericht is op het onderzoeken van individuele ervaringen, maar dat het doel van het onderzoek is om gemeenschappelijke patronen van een ervaring en daarmee de betekenissen van het bestudeerde verschijnsel bloot te leggen. Er zijn verschillende nauw aan elkaar verwante fenomenologische benaderingen, waarbij de *Phenomenology of Practice* van Max van Manen met haar oriëntatie op de pedagogiek het best aansluit op dit onderzoek naar de leraar(-in-opleiding) – leerling relatie in de pedagogische context van de les Lichamelijke Opvoeding. Als bronmateriaal voor het bestuderen van de verschijnselen kan gekozen worden voor zelfgeschreven verhalen, zoals die in dit onderzoek door de respondenten binnen dit onderzoek beschikbaar worden gesteld. Deze verhalen vertegenwoordigen een transformatie van de ervaring naar een tekstuele weergave van haar essentie. Deze essentie kan beschouwd worden als het gemeenschappelijke patroon dat de ervaringen van de betrokken respondenten kenmerkt en wordt “onthult” door de onderzoeker op grond van de gegevensanalyse (van der Meide, 2015; Saevi, 2016).

De betekenis van de ervaring

De hermeneutische benadering van de fenomenologie schept ruimte voor interpretatie en maakt het mogelijk het bestudeerde verschijnsel “van binnenuit” te begrijpen. Het overstijgt de behoefte om het fenomeen theoretisch en conceptueel te begrijpen en leidt tot echt begrip dat alleen kan worden bereikt door “betrokken te zijn in de ervaring”. De betekenis van de ervaring is daarmee de betekenis die de betrokkene, in dit onderzoek de leraar-in-opleiding er aan geeft (van Manen, 1997). Het hermeneutisch onderzoekskader ondersteunt het geloof in het bestaan van meerdere realiteiten, die geconstrueerd zijn en door de kennisdrager kunnen worden gewijzigd (Laverty, 2003). “Ze denken allebei dat ze hetzelfde beleven, maar onderweg komen ze er achter dat hetzelfde meemaken iets heel anders is dan hetzelfde ervaren. Twee verschillende werelden, een wereld van verschil” (Holwarda & Hendriks, 2010, p.6). De te onderzoeken ervaring is daarmee afhankelijk van de betekenisgeving door de leraar-in-opleiding in een sociaal-constructivistische context (Wester, 2000). Het idee van generaliseerbaar onderzoek heeft geleid tot het idee dat bepaalde soorten kennis verloren lijkt te gaan, zoals het betekenis verlenen aan de individuele menselijke ervaring. De hermeneutische fenomenologie is een benadering binnen sociaal wetenschappelijk onderzoek, waarin subjectieve betekenisverlening en het reflecteren op de beleving centraal staat (Lauwers, 2008). De primaire doelstelling van hermeneutisch fenomenologisch onderzoek is reconstructie van de ervaring om daar begrip en kennis over het verschijnsel uit af te leiden (Laverty, 2003).

De relevantie van de ervaring

Fenomenologisch richt zich op het begrijpen van een verschijnsel, in dit onderzoek “weerstand”, zoals dat is ervaren door verschillende individuen, zoals leraren(-in-opleiding). Dit fenomenologisch onderzoek is bedoeld om te ontdekken op welke wijze de leraar(-in-opleiding) reageert op de door hem ervaren weerstand van zijn leerlingen. Het verkregen inzicht in de gemeenschappelijkheid in de reactie op weerstand van leerlingen in de les Lichamelijke Opvoeding is van belang voor de opleiders van leraren, de leraren(-in-opleiding) en de studenten aan de lerarenopleiding. De verkregen inzichten kunnen aanzetten tot reflectie op de eigen ervaringen door professionals in het werkveld van de Lichamelijke Opvoeding. Het bestuderen van de ervaringen van de individuele leraren-in-opleiding kan leiden tot een gemeenschappelijk en herkenbaar patroon dat kenmerkend is bij het voorkomen van het bestudeerde verschijnsel. Dit kan nieuwe kennis opleveren voor het opleiden en begeleiden van leraren(-in-opleiding) voor docenten van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding. Daarnaast kan

deze nieuwe kennis nieuwe thema's bloot leggen, die uitnodigen tot verder en diepgaander onderzoek (van der Meide, 2015).

De interpretatie van de ervaring

Het te bestuderen fenomeen bij de hermeneutisch fenomenologische onderzoeksbenadering is nauw verbonden met de leefwereld van de betrokkenen, hun betekenisverlening en werkelijkheidsconstructies (Wester, et al., 2000). Het onderzoek start vanuit de beschrijving van de ervaring van de leraar(-in-opleiding), zoals vastgelegd in het reflectieverslag voor de minor Groepsdynamica van de deelnemers aan het onderzoek. De subjectieve betekenisverlening en het reflecteren op de beleving centraal staat (Lauwers, 2008). De beschreven ervaring gaat daarbij vooral om die handelingen, die bedoeld zijn als betrokken op het gedrag van de anderen, zoals de leraar(-in-opleiding) een op de leerlingen betrokken gedrag vertoont in de beroepssituatie. Deze betekenisverlening is in het dagelijks leven altijd aanwezig als werkelijkheid, hoewel meestal onuitgesproken en nauwelijks bewust. Ze wordt in de zelden uitdrukkelijk of tot thema van overweging gemaakt. Hiermee richtte de aandacht van de fenomenologie zich niet langer op het leveren van een bijdrage aan de kentheoretische basis van de sociologie, maar op het verwerven van alledaagse kennis en haar sociale implicaties (Coenen, 1975; van Manen, 2016; Wester, 2000). In deze thesis staat juist de zin- of betekenisgeving van het dagelijks handelen van de leraar-in-opleiding in de beroepscontext centraal. In het handelen in de pedagogische relatie construeren de leraar-in-opleiding en de leerlingen gezamenlijk hun "Lebenswelt", waaraan door beiden zin of betekenis wordt verleend. Het "verstehen" van de ervaring wordt als vertrekpunt genomen in de analyse van de sociale realiteit. Het gaat daarbij om betekenisverlening die actoren, in deze thesis de leraar-in-opleiding en de leerlingen, toekennen aan de ervaren onderwijsleersituatie tijdens de les Lichamelijke Opvoeding. Actoren handelen op basis van de betekenissen van de ander(en) en het andere, die gezamenlijk hun ervaringswereld vormen. Om het handelen in de pedagogische relatie tussen leraar-in-opleiding en de leerlingen te kunnen bestuderen is het noodzakelijk de ervaren onderwijsleersituatie te reconstrueren (de Lange, 2016; Lauwers, 2008; Wester, 2000). Dit reconstrueren van betekenisverlening door de leraar-in-opleiding gebeurt tijdens intervisiegesprekken en de verslaglegging daarvan in de lessen van de Reflectielijn in de minor Groepsdynamica op de Calo. De ervaring in de beroepssituatie van en de betekenisverlening door de leraar-in-opleiding is in deze thesis onderwerp van studie. De reconstructie van de beleefde ervaring vraagt van de onderzoeker zich te verplaatsen in de "inner-perspective" van de actor(en), maar kan zich daartoe niet beperken. De betekenisvolle werkelijkheid moet door de onderzoeker vervolgens worden geobjectiveerd om vervolgens al analyserend te komen tot begripontwikkeling en theorievorming (Wester, 2000).

Volgens fenomenologisch onderzoekers is het van belang om na te gaan hoe mensen de wereld waarvan zij deel uit maken beleven en ervaren. Bij het onderzoek naar de "geleefde ervaring" van mensen wordt het geheel van gevoelens, waarderingen en ervaringen onderzocht van een mens in relatie tot de hem omringende wereld (Lauwers, 2008; van Manen, 2011, 2014; Mulder, 2010). Het onderzoek richt zich vooral op betekenisverlening van mensen aan de "geleefde ervaring", in dit onderzoek de betekenisverlening aan het pedagogisch handelen in relatie met de leerlingen. De fenomenologische benadering is een bruikbaar en betekenisvol onderzoeksontwerp in onderwijsonderzoek en vormt een belangrijke benadering, die de mens in zijn betrokkenheid op de wereld wil bestuderen (Lauwers, 2008). Er is echter geen consensus over wat er onder fenomenologisch onderzoek precies wordt verstaan of hoe het moet worden uitgevoerd, er zijn daarom weinig methodologische ankerpunten voor dit type onderzoek. Voor van Manen (1990, p. 131) is fenomenologisch onderzoek "a method without technique". De fenomenologische stroming die het best aansluit bij de traditie van de Calo is de hermeneutische fenomenologie.

Hermeneutisch fenomenologisch onderzoek wordt gevoed door het verlangen om onze huidige begrip van het bestudeerde fenomeen te verbreden en/of te verdiepen. Wanneer we bereid zijn om dat-wat-we-weten te verbinden met het onbekende van de ervaring van de leraar(-in-opleiding) staan we open voor het ter discussie stellen van eerdere manieren van kennen en begrijpen. Door een hermeneutische houding van openheid aan te nemen, dat er niet zoiets kan bestaan als absolute waarheden, en dat wat we vandaag begrijpen en weten voor altijd in het proces van verandering is. Het is door dialoog en door dat wat we proberen te begrijpen dat het belang van leren door ervaring naar voren komt (McManus Holroyd, 2007).

De hermeneutiek biedt de mogelijkheid om theoretisch interpretatief fenomenologisch onderzoek te kaderen met behulp van concepten zoals geleefde ervaring, alledaagse gewoone, *Dasein*, in de wereld zijn en ontmoetingen met de ander en het andere. De uiteenzetting van het alledaagse gewone bestaan biedt de interpretatieve fenomenologische onderzoeker de mogelijkheid om inductief betekenis te onthullen vanuit de "geleefde ervaring" (Horrigan-Kelly, Millar & Dowling, 2016). De verhalen van de leraren(-in-opleiding) worden geanalyseerd met betrekking tot wat ze ons kunnen vertellen over contextuele kenmerken van de ervaring en hun leefwereld, en aanbevelingen voor de praktijk zijn gebaseerd op het veranderen van het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) en de betekenis die dat heeft voor het ontwikkelen van hun professioneel zelfverstaan. De interpretatieve benadering is daarmee nuttig bij het onderzoeken van contextuele kenmerken van ervaringen die mogelijk direct relevant zijn voor de praktijk (Lopez & Willis, 2004).

Hermeneutiek is de "praktijk of kunst van de interpretatie" en omvat "het herstel van de betekenis". Interpretatieve fenomenologische analyse (IPA) erkent dat analyse altijd interpretatie vereist en sterk verbonden is met hermeneutiek bij het herkennen van de centrale plaats van de onderzoeker in analyse en onderzoek. Om een 'insider perspectief' van ervaring op te doen, schrijft IPA een dubbele hermeneutiek voor: "de deelnemer probeert zijn persoonlijke en sociale wereld te begrijpen; de onderzoeker probeert betekenis te geven aan de deelnemer die probeert zijn persoonlijke en sociale wereld te begrijpen " (Noon, 2018). Het gebruiken van de hermeneutisch fenomenologische onderzoeksmethode binnen dit onderzoek doet daarmee recht aan:

- het leren vanuit de (stage-)ervaring door de leraar(-in-opleiding);
- de subjectieve beleving van de leraar(-in-opleiding) in "schurende" situaties;
- de uniciteit van de leraar-leerling relatie;
- de sociale constructie van de werkelijkheid binnen de relatie leraar-leerling.

7. Vertrekpunt: niveauidelingen

Op basis van eerdere opgedane ervaringen met studenten, docenten en stagecoaches en ondersteund door de literatuur heeft zich een beeld gevormd over het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) in “schurende” situaties. In lijn met beoordelingsmodellen van de Calo is dat beeld voor dit onderzoek omgezet naar een niveauideling voor pedagogisch handelen. Het is echter geen theoretisch kader, maar eerder een vertrekpunt van waaruit de beschreven ervaringen van de leraar(-in-opleiding) geduid kan worden. De door de onderzoeker verwoorde niveauidelingen geven een beeld van zijn bekendheid en interesse voor het te onderzoeken verschijnsel (fore-having) en de manier waarop dat door hem wordt geïnterpreteerd (Maggs-Rapport, 2000; van der Meide, 2017; Pols, 2019). Redenerend vanuit de veronderstelling dat de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerlingen de essentie is van het onderwijs (Attema-Noordewier, et al., 2013; Korthagen, et al., 2014; Robinson, 2013; Stevens, et al., 2009) loopt de niveauideling van zorgniveau naar niveau 3. Deze niveauideling is geen absolute waardering, maar wordt beïnvloed door contextvariabelen (TGI: GLOBE), de aard van de activiteit (TGI: HET), de dynamiek in de groep (TGI: WIJ) en de persoon van de leraar(-in-opleiding) (TGI: IK). De niveauidelingen zijn daarom niet bedoeld als maat voor kwalificatie, maar kunnen gebruikt worden om iets te zeggen over het handelen van de leraar(-in-opleiding) op dat moment, bij die activiteit, met die groep. Bij de niveauidelingen worden de vanuit het perspectief van de leraar(-in-opleiding) de volgende niveaus onderscheiden, die overeenkomst vertonen met de basisfasen die een leraar in zijn loopbaan doorloopt (de Groot & Nobel, 2017):

niveau	niveauidelingen
zorg	Het pedagogisch speelveld blijft gesloten Het pedagogisch speelveld geeft geen ruimte aan de leerlingen om in gesprek te gaan met de leraar(-in-opleiding).
1	Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door de activiteit in de omgeving Het pedagogisch speelveld biedt beperkte ruimte aan de leerlingen om in gesprek te gaan met de leraar(-in-opleiding) met de dominante oriëntatie op de activiteit (TGI: HET) in de omgeving (TGI: GLOBE).
2	Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door groepsdynamiek Het pedagogisch speelveld biedt beperkte ruimte aan de leerlingen om in gesprek te gaan met de leraar(-in-opleiding) met de dominante oriëntatie op de groep (TGI: WIJ) in de activiteit (TGI: HET) binnen de les (TGI: GLOBE).
3	Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door relatie Het pedagogisch speelveld biedt ruimte aan de leerlingen om in gesprek te gaan met de leraar(-in-opleiding) met de dominante oriëntatie op de leerling (TGI: IK) binnen de activiteit (TGI: HET) met anderen (TGI: WIJ) in een omgeving (TGI: GLOBE).

De beschreven niveau vertonen een toenemende mate van onzekerheid over het gesprek dat op het pedagogisch speelveld plaatsvindt en vertegenwoordigt daarmee een verschuiving in het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) van het hoofd naar het hart. Voor een beter begrip van de beschrijvingen in de niveauidelingen worden deze hieronder verder uitgewerkt.

Niveau zorg: het pedagogisch speelveld blijft gesloten

De leraar(-in-opleiding) gaat het zoeken naar en het geven van een passend antwoord op het gedrag van de leerlingen uit de weg. Dit gebeurt over het algemeen door het contact met de leerling in de actuele situatie te verbreken. Dat kan enerzijds gebeuren doordat de leraar(-in-opleiding) de leerling(en) verzoekt uit te voegen door hen naar de kleedkamer te sturen, voor straf op de bank te laten zitten of een andere vorm waarmee het contact leraar-leerling verbroken wordt. Het verbreken van het contact met de leerling(en) leidt meestal tot strijd en vraagt achteraf veel inspanning om het contact te herstellen. Deze vorm van pedagogisch handelen ontkent de uniciteit van de leerling(en).

Anderzijds kan de leraar(-in-opleiding) ook zelf het contact uit de weg gaan door zelf uit te voegen. Dit wordt zichtbaar doordat de leraar(-in-opleiding) zich terugtrekt in passiviteit aan de periferie (zijlijn, berging) van de activiteiten in de accommodatie. Hier lijkt de leraar(-in-opleiding) zich bij voorbaat neer te leggen dat de strijd verloren is en kiest hij er voor de strijd te vermijden. Bij deze vorm van pedagogisch handelen ontkent de leraar(-in-opleiding) zichzelf als professional.

Niveau 1: het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door de activiteit in de omgeving

De interventies van de leraar(-in-opleiding) zijn er op gericht dat de leerlingen zich voegen in de activiteit(en), zoals ze door de leraar(-in-opleiding) zijn voorbereid. Dit niveau kan worden gekarakteriseerd met *stick to the plan*, het schoolwerkplan, het plan van toetsing en afsluiting, het jaarplan of welk onderliggend plan dan ook. Dit niveau wordt in TGI-termen gekenmerkt door de structuur IK (leraar) – HET/GLOBE – IK (leerling). Het onderwijs is dominant gericht op kwalificatie (Biesta, 2015; 2017; 2018b) en leidt de leerlingen in de geldende sociale conventies van de les Lichamelijke Opvoeding (Saevi & Husevaag, 2009). De sociale conventies houden een verwachting in, een verwachting over het leerlinggedrag. De leraar(-in-opleiding) laat met de sociale conventies zien wat hem de moeite waard lijkt om de leerlingen in te introduceren met het oog op het vervullen van de pedagogische opdracht van het onderwijs. De pedagogische situatie, waarin het naleven van de sociale conventies door de leerlingen wordt verwacht, is niet veel anders dan een oproep tot gelijkheid, conformiteit en het voegen in de heersende orde (Saevi & Husevaag, 2009). De groep (TGI: WIJ) en de leerling (TGI: IK) zijn ondergeschikt aan de activiteit (TGI: HET) in de omgeving (TGI: GLOBE). Het zijn leraren(-in-opleiding) die onderwijzen vanuit de zekerheid van hun inhoudsdeskundigheid op basis van een gestructureerd en vooropgezet plan. Het zijn leraren(-in-opleiding) die bij voorkeur kiezen voor een technisch-instrumentele benadering van de les (Kleinpaste, 2019b). De leraar(-in-opleiding) ervaart weerstand, wanneer het lesverloop niet overeenstemt met het door hem geplande lesverloop en de leerlingen gedrag vertonen, dat verstoring is voor het geplande lesverloop. De wijze waarop de les zou moeten verlopen is zelfreferentieel vanuit het perspectief van de leraar(-in-opleiding), dus meer betrokken op zichzelf dan op degenen voor wie de les bedoeld is (Baart, 2011). Het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) is er op gericht het door hem gewenste verloop van de les te herstellen of te bevorderen.

Niveau 2: het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door groepsdynamiek

De interventies van de leraar(-in-opleiding) zijn er op gericht dat er een positief groepsgevoel ontstaat onder de leerlingen, waarbij de leraar(-in-opleiding) gezien kan worden als lid van de groep. Dit niveau kan worden gekarakteriseerd met *we are in this together*. Dit niveau wordt in TGI-termen gekenmerkt door de structuur IK (leraar) – WIJ – IK (leerling). Het onderwijs is dominant gericht op socialisatie (Biesta, 2015; 2017; 2018b) en beoogt het realiseren van een positieve groepsdynamiek in de les Lichamelijke Opvoeding. De pedagogische situatie, waarin het naleven van de sociale conventies door de leerlingen wordt verwacht, is ook hier niet veel anders dan een oproep tot gelijkheid, conformiteit en het voegen in de homogeniteit van de groep (Saevi & Husevaag, 2009).

In een videocolumn van Peter Heerschop op de website van het NIVOZ (2013) wordt dat als volgt verwoord:

“Bij elke klas werkte ik eerst aan de sfeer. Eerst er voor zorgen met z’n allen dat het een leuke groep is, dat de sfeer zodanig is dat er ook eens iets mis kan gaan, dat je elkaar beter kunt maken, dat iedereen in het algemeen met plezier de klas binnenkomt. Als die sfeer er is, is lesgeven namelijk een feest [...] Met sommige klassen kon ik gelijk alle leerstof aanbieden, maar met sommige moest ik eerst zes weken softballen, omdat iedereen dat leuk vond”.

Het werken aan een veilig leerklimaat staat hierbij voorop, eerst op groepsniveau (TGI: WIJ) en vervolgens op individueel leerlingniveau (TGI: IK). De activiteit (TGI: HET) is daarbij ondergeschikt en staat daarbij in diens van socialisatie en in mindere mate van kwalificatie. Er mag best zes weken softbal gespeeld worden, indien dat het veilige leerklimaat in de groep bevordert. Het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) is er op gericht een veilig leerklimaat in de groep te bevorderen of te herstellen.

Niveau 3: het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door relatie

De interventies van de leraar(-in-opleiding) zijn er op gericht de individuele leerling (TGI: IK) te zien in de harmonische balans tussen het uitvoeren van de activiteit (TGI: HET) en de groepsdynamiek (TGI: WIJ), waarbij de leraar(-in-opleiding) ruimte vindt om aandachtig aanwezig te zijn bij de individuele leerling in een klas van vijftientig tot dertig leerlingen. Dit niveau kan worden gekarakteriseerd met *I am because we are*. Dit niveau wordt in TGI-termen gekenmerkt door de harmonische balans IK (leraar / leerling) – WIJ – HET. Het onderwijs is dominant gericht op subjectificatie, waarbij het gaat om het vinden van een evenwichtige relatie tussen de drie doeldomeinen: subjectificatie, socialisatie en kwalificatie (Biesta, 2015; 2017; 2018b). Op basis van de bereikte homogeniteit op de voorgaande niveaus ontstaat er op het pedagogische speelveld ruimte om op de uniciteit van de leerling(en) een antwoord te formuleren. Het zijn leraren die het belang van gedegen vakinhoudelijke kennis ten volle onderschrijven, maar daarbij handelen vanuit hun hart en zijn in hun kracht in de onzekere situatie van het “echte” contact. Ze vertrekken bij hun onderwijs in eerste instantie vanuit het doeldomein subjectivering en zijn daardoor in staat om vanuit dat vertrekpunt en op basis van hun presentie invulling te geven aan hun pedagogische opdracht (Kleinpaste, 2019b). Het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) is er op gericht het gewenste verloop van de les doorgang te laten vinden en daarin het pedagogisch speelveld te openen voor de individuele leerling of een groepje leerlingen uit de klas, die zich daardoor uitgenodigd voelen met de leraar(-in-opleiding) in gesprek te gaan.

8. Het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek beschreven, waarbij de lezer geïnformeerd wordt over de hypothese, de onderzoeksvraag, de deelvragen, de onderzoekspopulatie, de onderzoeksperiode en de wijze waarop gegevens verzameld en geanalyseerd worden.

De verwachtingen

Om mijn verwachting van de onderzoeksresultaten te verhelderen is het noodzakelijk mijn positie als onderzoeker te expliciteren. Drie elementen zijn daarbij van belang, namelijk mijn bekendheid en interesse voor het te onderzoeken verschijnsel (fore-having), de open professionele blik waarmee de data wordt geanalyseerd (fore-sight) en de verwachting van de onderzoeksresultaten en hun betekenis voor de actuele onderwijspraktijk (fore-conception) van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding aan de Calo (van der Meide, 2017).

In onderwijs is de ander er altijd. Er is altijd een leerling, een collega, een stagecoach, een begeleidend docent en daartoe heeft de leraar(-in-opleiding) zich te verhouden. De ontmoeting met de ander is een ontmoeting van de ander met jou. Hoe ben jij als leraar met wie de relatie wordt aangegaan? Wie is het die daar binnenkomt? Wie is die persoon die ons lesgeeft? Jezelf worden als leraar is wezenlijk relationeel van aard (Ophelders, 2016). De relatie leraar-leerling heeft mijn bijzondere belangstelling. Het is het verrassende, onvoorspelbare, verwarrende van het contact met de leerling(en), die de leraar altijd weer uitdaagt het juiste te doen op het juiste moment ook in de ogen van de leerling(en). Vanuit dat perspectief is het betrokken aanwezig zijn bij de (individuele) leerling beschreven in niveau-3 van de niveauiduiding voor pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding). Deze niveauiduiding wordt gehanteerd als referentiekader voor de analyse van de beschrijving van de ervaring door de leraar-in-opleiding. Verwachte uitkomst van het onderzoek wordt dat er bij de leraar-in-opleiding door het inzetten van reflectie als onderwijswerkform een niveauverschuiving plaatsvindt in het pedagogisch handelen van de leraar-in-opleiding tussen primaire reactie en de secundaire reactie op de situatie, waarin de leraar(-in-opleiding) weerstand heeft ervaren van de leerling(en). Deze niveauverschuiving kan plaatsvinden omdat onder invloed van het reflectieproces zich het professioneel zelfverstaan van de leraar-in-opleiding heeft ontwikkeld en hij zich meer bewust is geworden van zijn diepere overtuigingen en drijfveren in de context van de les Lichamelijke Opvoeding.

Onderzoeksvragen

In de inleiding van de thesis staan de volgende onderzoeksvragen geformuleerd: “Hoe ervaart de leraar(-in-opleiding) de relatie met zijn leerlingen?” en “Welke betekenis geeft de leraar-in-opleiding aan die relatie voor zijn professioneel zelfverstaan?”. Op basis van de theoretische onderbouwing zijn deze onderzoeksvragen verder uitgewerkt tot een hoofdvraag en een aantal deelvragen. De hoofdvraag van dit fenomenologisch onderzoek is:

Hoe ervaart de leraar(-in-opleiding) de weerstand van zijn leerlingen?

De hoofdvraag kan worden opgedeeld in deelvragen, die enerzijds beantwoord kunnen worden op basis van de beschrijving van de “schurende” ervaring in het reflectieverslag van de minor *Groepsdynamica* en anderzijds op basis van de reflectie op deze ervaring in sessies met de intervisiegroep. De volgende deelvragen kunnen worden geformuleerd:

1. Wat is de primaire reactie (op basis van *pre-reflection-in-action*) van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?;
2. Welke feedback wordt opgeroepen bij de leraar(-in-opleiding) wanneer er weerstand wordt ervaren van de leerling(en)?;
3. Vanuit welke diepere overtuigingen en drijfveren reageert de leraar(-in-opleiding) op de ervaren situatie?;
4. Wat is de secundaire reactie (op basis van *reflection-on-action*) van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?;
5. Wat is het verschil tussen de primaire reactie en de secundaire reactie van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?;
6. Welke betekenis hecht de leraar(-in-opleiding) aan dit verschil voor zijn professioneel zelfverstaan?

Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit 13 respondenten, geselecteerd uit de studenten van de minor *Groepsdynamica*. De minor is in principe toegankelijk voor HBO-studenten binnen en buiten Windesheim. In de praktijk wordt de minor Groepsdynamica gekozen door studenten uit mensgerichte opleidingen, zoals de Pabo, de lerarenopleiding Voortgezet Onderwijs, de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding, Sociaal Pedagogisch Werk en Psychomotorische Therapie. De studenten van de opleiding Leraar Lichamelijke Opvoeding hebben over het algemeen de majorfase afgerond en volgen een minor in het laatste half jaar van hun HBO-studie. De studenten uit de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding hebben hun eindstage afgerond en kunnen beschouwd worden als startbekwame professionals. De stage die verbonden is aan de minor is gericht op het zicht krijgen en beïnvloeden op groepsdynamische processen in een klas en heeft geen invloed meer op de beoordeling van de startbekwaamheid van de student als professional in de Lichamelijke Opvoeding. De studenten die deelnemen aan het onderzoek zijn de studenten uit de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding uit de minorgroep, waarin de onderzoeker de *Reflectielijn* verzorgt. De minorgroepen worden at random samengesteld door de minorcoördinator uit alle studenten, die zich voor deze minor hebben ingeschreven. De grootte van een minorgroep omvat gemiddeld 24 studenten, waarvan er gemiddeld 18 zijn opgeleid aan de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding, deze laatstgenoemde groep studenten zijn de geselecteerde respondenten voor dit onderzoek.

De studenten uit de minorgroep worden gedurende de looptijd van de lessen van de minor door de onderzoeker, in de rol van docent van de *Reflectielijn* van de minor *Groepsdynamica*, ingedeeld in intervisiegroepen van 4 personen. Bij de indeling van de intervisiegroepen wordt rekening gehouden met de spreiding vrouwen-mannen, de spreiding van beroepsopleiding en de spreiding van mentorklassen waar de student uit komt, dit om ongewenste relationele verstoringen, die belemmerend of verhinderend kunnen werken op het proces, in de groepsdynamiek van de intervisiegroepen zo veel mogelijk te voorkomen.

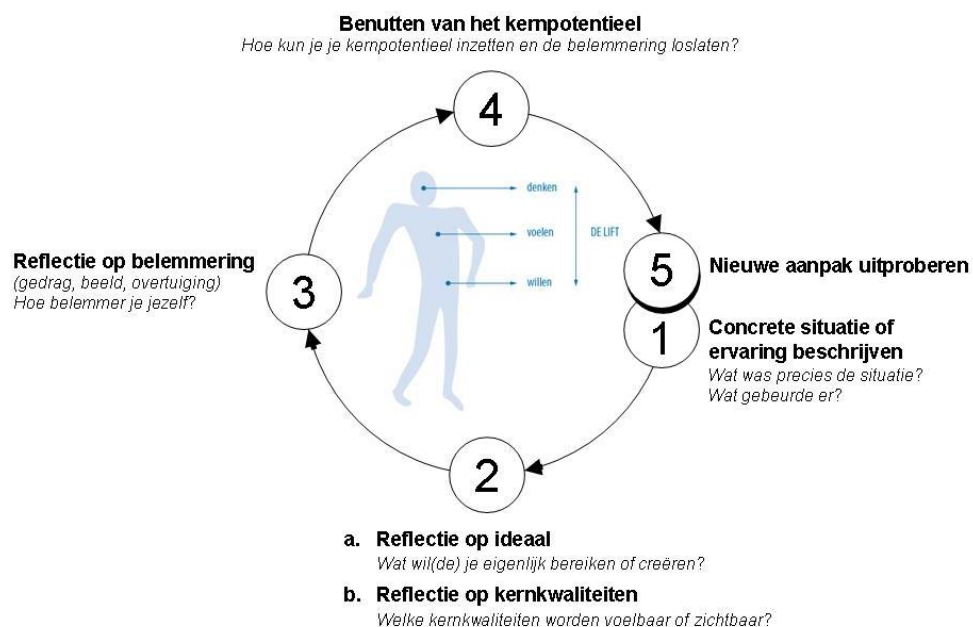
Onderzoekperiode

Het onderzoek vindt plaats in het tweede semester van het studiejaar 2018-2019 aan de hogeschool Windesheim, dus in de maanden januari 2019 tot en met juli 2019. In deze periode zijn er 10 lesmomenten van 3 lessen in het lesrooster opgenomen voor de *Reflectielijn* van de minor *Groepsdynamica*. De drie lessen worden aaneengesloten gegeven. De lessen zijn onderverdeeld in 2 lessen (begeleide) intervisie en 1 lesuren activiteiten in de praktijk. De 2 lessen (begeleide) intervisie starten over het algemeen met een introductie op werkwijze, modellen, voortgang, etc. met

de gehele groep. Na de introductie gaat de groep uiteen in intervisiegroepen. De begeleiding van de docent bij intervisie bestaat uit het deel hebben aan intervisiegesprekken, het op gang brengen en houden van intervisiegesprekken en het voeren van individuele gesprekken met studenten. De docent, tevens de onderzoeker, is een LVSC⁴-geregistreerd supervisor. Na afloop van de lessen en de beoordeling van de reflectieverslagen worden de verslagen van de minorstudenten beschikbaar gesteld voor analyse in dit onderzoek.

Methode

Tijdens de onderwijsperiode van 10 lessen waarin gegevens verzameld worden, werken de studenten zelfstandig samen in intervisiegroepen om het reflectieproces bij alle deelnemers aan de intervisiegroepen op gang te brengen, te houden en te verdiepen. Het reflectieproces is daarmee een zelfregulerend proces binnen de intervisiegroepen, waarbij de docent passief participierend aanwezig is. Het intervisieproces start met de werkinbreng (Boer, et al., 2015) van de studenten in de intervisiegroep. Deze werkinbreng betreft een “geleefde ervaring” van de student in de context van de pedagogische relatie met de leerling(en). Er wordt voor gekozen om de “geleefde ervaring” een ervaring te laten zijn, die “schuurt” of met andere woorden: een ervaring waarin weerstand gevoeld werd in de relatie met de leerling(en). De studenten werken als leraar-in-opleiding (TGI: IK) aan een collectieve (TGI: WIJ) activiteit (TGI: HET), namelijk de les Lichamelijke Opvoeding en daarbij worden ze onvermijdelijk geconfronteerd met de weerbarstige wetten van de realiteit (TGI: dynamische balans). Het is onmogelijk pedagogisch te handelen, zonder dat handelen ter discussie te stellen en het gaat erom om dat wat weerstand biedt te gaan begrijpen (Meirieu, 2016). De werkinbreng wordt vervolgens binnen de intervisiegroep systematisch besproken op basis van de aangereikte modellen: het vierfactorenmodel, het ‘ui’-model en de reflectiecirkel met ‘de lift’ (figuur 4) en de gesprekstechniek gebaseerd op de supervisiemethode van Siegers (2002; Groen, 2015).

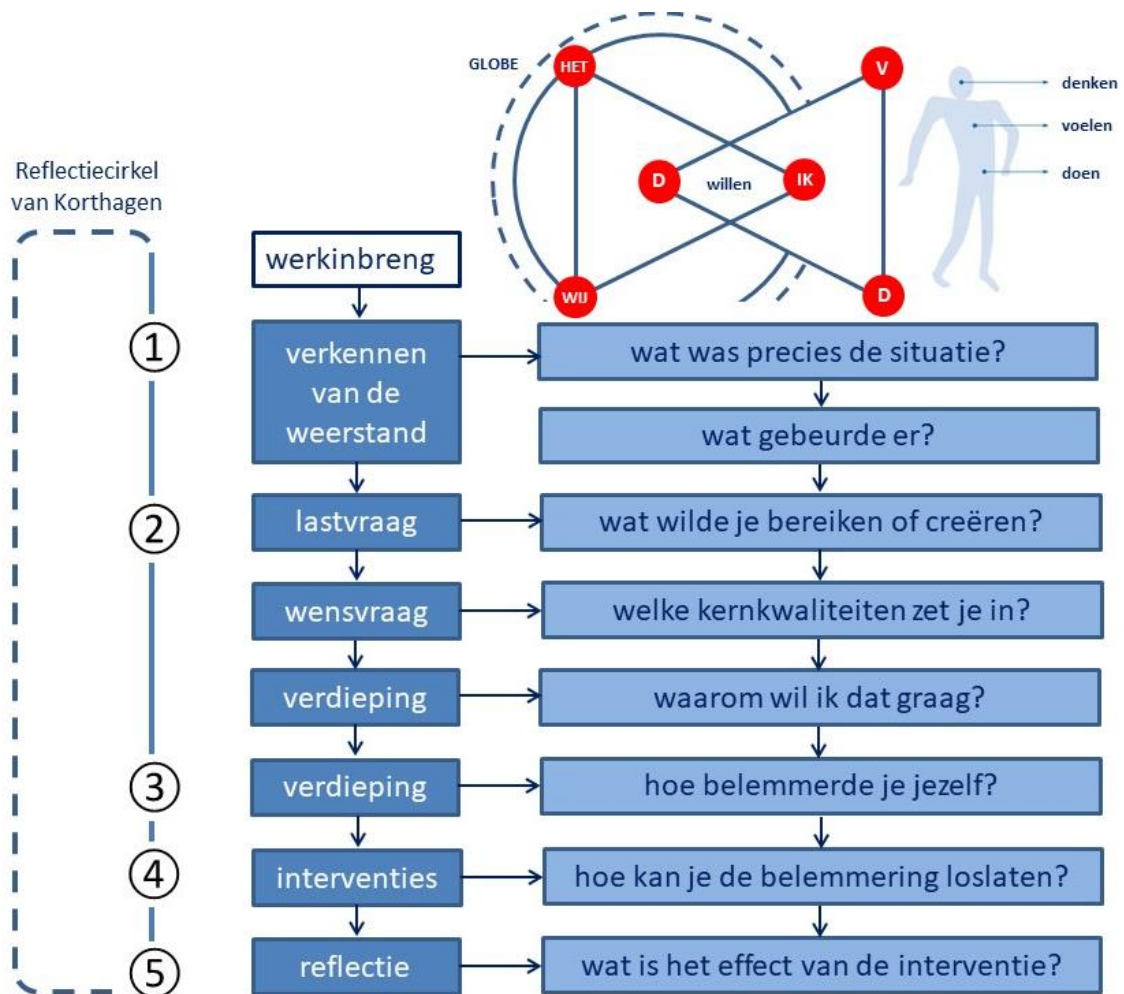


Figuur 4: Korthagen (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*, p. 25
Bewerkt (inclusief ‘de lift’), geraadpleegd van *Reflectie en kernreflectie*,
via <https://korthagen.nl/aandachtsgebieden/reflectie-en-kernreflectie/>

⁴ Landelijke Vereniging voor Supervisie en Coaching

De aandachtspunten voor de intervisiegroepen bij het doorlopen van de reflectiecirkel van Korthagen zijn: aandacht voor denken, voelen, doen en willen (Groen, 2015; Siegers, 2002), verdieping van de reflectie aan de hand van het 'ui'-model (Korthagen & Lagerwerf, 2011), en de focus op kwaliteiten als kracht (Korthagen, 2014).

Op basis van de theoretische onderbouwing worden verschillende concepten ondergebracht in een stappenplan (figuur 5) dat als leidraad dient voor het proces in de intervisiegroepen van de respondenten in dit onderzoek. Het stappenplan geeft geen overzicht van de aandachtspunten in de beschikbare lesweken, maar biedt een weg waarlangs het reflectieproces zich kan voltrekken.



Figuur 5: stappenplan voor het reflectieproces in intervisiegroepen van de minor *Groepsdynamica*.

De daadwerkelijke analyse van het ervaren fenomeen vindt plaats op basis van de individuele reflectieverslagen van de studenten, als resultaat van het reflectieproces in de intervisiegroep en de daarbij gemaakte gespreksnotities. De gegevens die vanuit de reflectieverslagen verzameld worden, vormen de input voor de gegevensanalyse.

Voor de analyse van de verslagen van de ervaringen wordt gebruik gemaakt van een inductieve benadering. Hoewel er in de voorgaande hoofdstukken een theoretische verdieping heeft plaatsgevonden op de leraar-leerling relaties op "schurende" momenten, ontbreekt een theoretisch kader waaraan het handelen van de leraar(-in-opleiding) aan gerelateerd kan worden. Op basis van praktijkervaringen van studenten, docenten en stagebegeleiders en algemene theorieën over de leraar-leerling relaties is in het vorige hoofdstuk een niveauiduiding beschreven voor het pedagogisch

handelen van leraren(-in-opleiding) dat als referentiekader kan optreden. Op basis van een mogelijke niveaoverschuiving in het pedagogisch handelen onder invloed van reflecteren kunnen mogelijk uitspraken gedaan worden over het pedagogisch handelen van de leraren(-in-opleiding) en de betekenis van het reflectieproces voor het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding).

Gegevens analyseren

De methode om de verkregen gegevens te analyseren wordt ontleend aan de *interpretative phenomenological analysis* (IPA), die vooral in empirisch fenomenologisch onderzoek wordt toegepast en voortgekomen is uit de systematische studie van fenomenen (geleefde ervaringen) binnen de gezondheidszorg (Noon, 2018; van Manen, 1997; van der Meide, 2014; Pols, 2019; Smith, et al., 2009). De leefwereld verwijst daarbij naar de wereld, zoals we die ervaren, in dit onderzoek als leraar-in-opleiding in de pedagogische relatie met de leerlingen, waarin het fenomeen “weerstand” wordt onderzocht. Bij de interpretatie van de gegevens wordt gebruik gemaakt van onderzoekerstriangulatie (Maggs-Rapport, 2000) met medewerking van domeindeskundige Kees Faber⁵. Het gebruik van onderzoekers-triangulatie moet voorkomen dat de beschrijving van de onderzoeksresultaten gekleurd wordt door de interpretatie van één onderzoeker. In het triangulatieproces wordt in het begin van het analyseproces gezamenlijk gezocht naar betekenseenheden in de verslagen van de respondenten en aan het eind van het analyseproces naar de interpretaties die op basis van de analyse van de reflectieverslagen gedaan wordt. In de beschrijvende analyse van IPA kunnen vier belangrijke fasen van gegevensanalyse worden onderscheiden (van der Meide, 2014; Noon, 2018; Pols, 2019):

1. Meerdere keren lezen van het gegevensmateriaal.

De reflectieverslagen van de studenten worden meerdere keren doorgelezen, om tot begrip te komen van de reflectie in relatie tot de “geleefde ervaring”. Wat dient zich in de stage-ervaring aan aan de leraar(-in-opleiding)? Welke betekenis geven zij aan wat zich aan hen aandient? Het gaat hierbij niet om de individuele ervaring van de leraar-in-opleiding, maar om de essentie van het fenomeen.

2. Identificeren van betekenseenheden.

De voorliggende teksten worden in de tweede fase verdeeld in betekenseenheden, waarbij de onderzoeker zo dicht mogelijk bij de originele tekst blijft om deze vrij van eigen interpretatie in te delen bij één of meerdere betekenseenheden. In het vinden van betekenseenheden wordt het fenomeen “weerstand” met aandacht en gevoel af getast om er woorden aan te geven en de betekenis van het fenomeen te onthullen. Deze betekenis kan slechts voorlopig zijn en kan op grond van nieuwe ervaringen weer worden bijgesteld.

3. Clusteren van betekenseenheden tot de essentie

In deze fase worden betekenseenheden geabstraheerd met de bedoeling ze te clusteren en tot de essentie van de beschreven ervaringen te komen. Betekenseenheden die met elkaar in relatie staan vormen één cluster om zo in een voorlopig patroon van betekenissen de essentie van de ervaringen te vinden.

4. Formuleren van de essentie

Alle geclusterde betekenseenheden worden met elkaar in verband gebracht en in hun onderlinge relatie geanalyseerd, met als doel het formuleren van datgene dat het fenomeen maakt tot wat het is.

⁵ Kees Faber is begeleidingskundige, docent bij de post-HBO opleiding “Professioneel Coachen”, docent bij de opleiding “Begeleidingskunde: coaching en supervisie” van de Hanzehogeschool Groningen en redactielid van de Landelijke Vereniging voor Supervisie en Coaching (LVSC)

Het uiteindelijk doel van de gegevensanalyse is een beschrijving geven van de essentie(s) van fenomenen, die is opgebouwd uit een onveranderlijke, maar contextgebonden structuur en de bestanddelen waaruit de essentie van de fenomenen is samengesteld. De essentie is daarbij situationeel, tijd- en plaatsgebonden. Tijdens de analyse heeft een transformatie plaats gevonden van individuele “geleefde ervaringen” naar de kernervaring van een fenomeen, zoals het door meerdere individuen ervaren kan worden (Noon, 2018; van der Meide, 2014; Pols, 2019; Smith, et al., 2009). Het uit de analyse gevonden essentie(s) van fenomenen, waarbij het spanningsveld voelbaar is tussen het unieke en generieke, worden gebruikt om op basis van hun (geclusterde) betekenseenheden een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van het onderzoek en de daarmee samenhangende deelvragen.

Fenomenologisch onderzoek is het op zoek gaan naar het “iets” dat zich via de ervaring openbaart. Dat “iets” is in dit onderzoek het begrip “weerstand”, zoals dat aan de leraar(-in-opleiding) verschijnt in de ervaring van de relatie met de leerlingen in de stage. Het is het met aandacht interpreteren van het fenomeen “weerstand” en het ontsluiten van het fenomeen door het terug te brengen tot de essentie. Het accent van het onderzoek verschuift gedurende de analyse van de fenomenologie naar de hermeneutiek (Pols, 2019). De hermeneutiek veronderstelt voorkennis bij de onderzoeker (fore-having), dat als uitgangspunt kan dienen voor interpretatie van de teksten, waardoor het uitleggen van de betekenis van het fenomeen voor het professioneel zelfverstaan van de leraar(-in-opleiding) mogelijk wordt (Maggs-Rapport, 2000; van der Meide, 2017; Pols, 2019).

9. Het fenomeen “weerstand” in de leraar-leerling relatie

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de deelvragen voor dit onderzoek een analyse gemaakt van de beschrijvingen van de “schurende” ervaringen van de leraar(-in-opleiding) zoals vastgelegd in de reflectieverslagen van de minor Groepsdynamica. De reflectieverslagen zijn door de respondenten uit de onderzoekspopulatie geanonimiseerd beschikbaar gesteld voor dit onderzoek (bijlage 1). De resultaten van de gegevensanalyse worden op inductieve wijze verbonden met een theoretische onderbouwing.

De “schurende” ervaringen

In de beschrijving van de werkinbreng wendden de studenten uit de minor Groepsdynamica van hogeschool Windesheim zich tot een fenomeen waar we, als onderzoekers, bijzonder belang in stellen en waar we ons bij betrokken voelen (van Manen, 1997). De studenten beschrijven in hun reflectieverslag een praktijksituatie, die zij als “schurend” ervaren. Het zijn momenten waarin een appel wordt gedaan op de leraar(-in-opleiding) om een beslissing te nemen over hoe hij in de praktijk moet reageren op de situatie die zich voordoet (Romano, 2006). Hieronder is de werkinbreng⁶ van dertien studenten uit de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding, die hun opleiding afronden met deze minor, letterlijk weergegeven:

“Er is een opdracht uitgelegd die de studenten achter hun laptop moeten uitvoeren. Door weinig interesse voor het vak, hebben de studenten snel de neiging andere dingen te gaan doen. Ik probeer in mijn uitleg verschillende manieren te bedenken en actieve werkvormen neer te zetten om de doelgroep goed te kunnen bereiken. Als dit niet lukt, heb ik het gevoel dat er controleverlies ontstaat en weet ik niet wat ik moet doen”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student AB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Deze leerling vertoont (voor mij) moeilijk verstaanbaar gedrag. Deze leerling is een jongen die in groep 2 zit. Hij weigert te luisteren, zo gaat hij bijvoorbeeld expres door op het moment dat ik vraag om te stoppen. Ik kan zien dat het expres doet omdat hij nadat ik hem gewaarschuwd heb mij aankijkt en datgene waar ik voor gewaarschuwd heb nog een keer doet. [...] Tijdens de klassikale uitleg van de les trapt hij constant tegen een paal aan die naast de bank staat. Ik geef bij hem aan dat het getrap mij en andere leerlingen afleidt. [...] Hij knikt, houdt oogcontact en begint weer met tikken zodra ik de uitleg weer op pak. [...] Tijdens de uitleg is hij meer bezig met degenen die naast hem zitten, hij knuffelt degenen naast hem, tikt degenen naast hem aan of kietelt degene naast hem.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student BD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Een goed voorbeeld van mijn last is tijdens het geven van mijn uitleg. De leerlingen zitten hier dan al op de bank maar zijn dan nog aan het kletsen. Bij mijn uitleg laat ik alle leerlingen plaats nemen op de bank zodat ik een goed overzicht heb en de leerlingen mij ook goed kunnen zien. Ik wil dan dat alle leerlingen plaats nemen en rustig gaan zitten en hun aandacht op mij focussen. Wanneer ik om de aandacht vraag stopt het grootste deel met praten maar een paar enkelingen gaat nog door. Dit zijn vaak een paar van de ‘stoere’ jongens die aan de buitenkant van de bank zitten en even wat volgens hun belangrijks moeten vertellen aan hun vrienden. Mijn gevoel is dan irritatie omdat ik graag de aandacht wil om te beginnen.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student DA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

⁶ De volledige geanonimiseerde reflectieverslagen zijn op verzoek op te vragen bij de onderzoeker om de authenticiteit van de geselecteerde fragmenten uit de reflectieverslagen te verifiëren.

“We waren aan het softballen en een leerling gooit zijn handschoen op de grond en wilde de bal vangen met zijn hand. Toen ik zei dat de handschoen aan moet om zo veiliger een bal te vangen gaf hij aan dat hij dat niet wil doen. Toen ik nog een keer aangaf dat ik dat wilde weigerde hij weer en gooide nog een bal.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student JG, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Er is een student die na dit schooljaar naar de ALO in Nijmegen gaat. Hij heeft zijn HAVO afgerond en kwam op deze opleiding om voorkennis op te doen. Hij gaf aan dat het niveau van de lesstof laag is en dat hij naar de ALO wilde. Nu hij aangenomen is op de ALO komt hij onregelmatig naar school en levert hij zijn spullen niet in. Hier ervaar ik erg veel last van, omdat dit ook de groep beïnvloedt. Ik irriteer me heel erg aan dit gedrag, omdat ik hem wil helpen in zijn ontwikkeling. Als hij niet op school is dan kan ik hem ook niet helpen. Wat ik merk aan de rest van de groep is dat zij nu ook denken dat zij mogen komen wanneer ze maar willen.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student MB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik gaf deze les klassikaal ‘One-touch’ volleybal een tegen een. Ik had 6 veldjes naast elkaar. Het volleybalnet hing dus ook over de lengte van de zaal. De les verliep op een paar ballen door de zaal redelijk soepel. De leerlingen deden hun best om de bal zo te mikken dat de ander er niet meer bij kon. Ik zag dat dit bij 9/10 veldjes ook gebeurde. Op sommige momenten zag je dat leerlingen er even mee stopte maar gingen daarna met een glimlach weer verder. Ik heb een aantal leerlingen een waarschuwing moeten geven omdat dat er een bal expres hard weg werd geschopt. Dit zorgde voor onrust, maar na een paar leerlingen gewaarschuwd te hebben, werd dit minder. Na 10 min liet ik de leerlingen even zitten om kort een uitleg te kunnen doen. Nadat ik de uitleg had gedaan wilde ik dat elke leerlingen een plekje naar rechts doorschoof, zodat iedereen een nieuwe tegenstander zou hebben. Op dat moment zegt Eva (niet haar echte naam) tegen mij: ‘meneer, dat is links.’ Waarop ik bij mezelf naga of ik het goed had gezegd, en ja ik had het goed gezegd. Mijn reactie op Eva is vervolgens ook: ‘nee, dat is echt rechts.’ (Volgens mij op een vriendelijke manier). Eva houdt vol, dat ik verkeerd zit. Ik accepteer dit en vraag haar om een plekje naar (voor haar) links te schuiven. Dit wil ze niet en ze verplaatst zich niet.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student NA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Het lijkt alsof het door een uitleg heen praten heel normaal is in deze klas. De grootste last ervaar ik van G. G is een hele drukke jongen in deze klas. Hij bepaald de norm in de klas. De mening van leraren interesseert G niet. G doet waar hij zelf zin in heeft. Wanneer er door mijn uitleg gepraat wordt, vraag ik de klas om stilte. De meeste leerlingen zijn dan in staat om even te luisteren behalve G. Wanneer ik mijn stem verhef richting G en geïrriteerd raak naar meerdere malen waarschuwen, barst G ook in woede uit. Er komt een conflict en uiteindelijk gaan we allebei verder waar we mee bezig waren.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student RA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Midden in de zaal had ik een groot vierkant gemaakt van matjes om zo een gebied af te bakenen waar de leerlingen de boks activiteiten in moesten uitvoeren. De les was zo voorbereid dat elke leerlingen een paar handschoenen zou hebben en met een tweetal de voorgedragen opdrachten konden uitvoeren. Het is zo dat de leerlingen al vroeg de zaal in komen om lekker een balletje te trappen wat helemaal niet erg is. Hiermee voorkom ik vaak al dat er overtollige energie is dat zich uit in de les zelf. Terwijl de leerlingen, voornamelijk de jongens binnenstromen ben ik nog de laatste matjes aan het klaarleggen. Tijdens dit klaarleggen is toevallig een andere leraar van de lo-sectie met de

bokshandschoenen naar een andere locatie gegaan. Dus toen het moment daar was dat de les zou moeten beginnen en mijn vraag aan een leerlingen was of hij de bokshandschoenen wilde pakken begon eigenlijk de last. Dit zorgde voor mijzelf als onderwijzer dat er onrust ontstond. Die onrust ontstond omdat ik dan even in de war ben en moest improviseren en handelen. Die onrust heb ik op dat moment overgebracht op de leerlingen door niet duidelijk te zijn in wat ik wil. Dit kwam voornamelijk omdat ik niet bezig was met de relatie met de leerlingen, maar echt op de activiteit die ik wilde geven".
(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student RB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

"Na mijn uitleg gedaan te hebben liet ik de leerlingen aan de slag gaan. Echter werd de opdracht waarmee ik ze de zaal in gestuurd had niet uitgevoerd. De opdracht was in twee tallen de volleybal bovenhands overspelen waarbij je elke keer de bal eerst voor jezelf opspeelt en daarna de bal door speelt naar de ander. Ik zag de ballen alle kanten op gaan en ook op allerlei manieren gespeeld worden. Ik heb de groep daarom nog een keer teruggeroepen en laten zitten. Zo kon ik de opdracht nog een keer uitleggen. Waarbij het zeker een minuut of 2 duurde voordat de groep stil was."
(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student SB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

"Ik geef gymles aan groep 8 van een basisschool. Het is een klas van 18 leerlingen. Halverwege het jaar kwam de school met het idee om aan het begin van de les een hand te gaan geven, dit als onderdeel van de vreedzame school die ingevoerd wordt binnen deze school. Nu was dat bij alle groepen redelijk snel gelukt, behalve bij groep 8. Het bleek dat de juf die zelf voor de groep stond het ook niet deed. Dit zorgde ervoor dat het raar voelde voor ze wat van mij vroegen. Langzaam maar zeker ging het steeds beter met het handen geven, maar bij een aantal werd de weerstand steeds hoger. Ze probeerden zoveel mogelijk uit de weg te gaan, handen weg te stoppen, zo laat mogelijk de gymzaal inkomen en probeerden erover in discussie te komen waarom ze het moesten doen. Dit zorgde ook in de klas voor onrust en steeds meer kinderen gingen er ook tegen in."
(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student SK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

"Tijdens het oefenen voor de duurloop mochten de leerlingen in eigen gekozen groepen aan de slag. Twee groepen waren serieus aan de slag, maar in de andere groepen was veel onrust. De onrust bleef niet alleen binnen het groepje, maar uitte zich door rond te rennen en hiermee ook andere groepen te storen. Zo speelde ze met het materiaal wat voor de volgende activiteit gepland was en bleven ze niet bij hun eigen werkplek. Tijdens het frisbeeën gebeurde een vergelijkbaar iets. Er waren maar enkele leerlingen serieus bezig met de activiteit. De andere leerlingen waren achter elkaar aan het rennen en vooral niet bezig met de gegeven opdracht, het overspelen d.m.v. de forehand met de frisbee. Ik had mijn uitleg gedaan aan de hand van een klein voorbeeldje zonder dat ik hierbij andere leerlingen heb gebruikt. De groepjes mochten de leerlingen zelf kiezen. De groepjes die ontstonden kwamen overeen met de groepjes zoals deze zich ook in de klas vormde. Hoewel de leerlingen niet deden wat ik van ze vroeg, bleef ik ze elke keer weer opnieuw vriendelijk vragen of ze met de opdracht aan de slag wilden gaan en elkaar vooral met rust te laten."
(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student TD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Bij klas 2C1 ontstond er in een van de eerste lessen een situatie wat ik nog niet eerder mee had gemaakt. Ik had het onderdeel schotse sprong klaargezet met een schuine aanloop en een touwtje als hoogte opgehangen. De leerlingen plaatsten ik op de bank naast elkaar met hun gezicht richting het onderdeel, er zijn altijd drie groepen die met elkaar omgaan in de klas. Dat zijn de populaire meiden, onpopulaire meiden en de jongens. Deze groepen zitten tijdens de uitleg ook altijd bij elkaar. Ik sta rechtop tegenover de groep en loop veel heen en weer om het onderdeel uit te leggen. De lastgevende leerling staat altijd net niet waar ik wil dat ze gaat zitten, meestal net buiten de groep met genoeg overzicht om iedereen te zien en dat iedereen haar ziet. De meiden die altijd opletten en vragen stellen gaan altijd recht tegenover mij zitten en de jongens het liefst zover mogelijk van mij vandaan, dit ervaar ik niet als storend want ze zijn tijdens de uitleg meestal wel aan het opletten of ik moet ze er even kort op wijzen. Na mijn uitleg vraag ik altijd of de klas het heeft begrepen en of er nog vragen zijn. Vaak komen leerlingen na dit moment naar mij toe met alsnog vragen over wat nou de bedoeling is. Dit laat mij voelen dat er geen veilige sfeer is in de groep om de vragen te durven stellen. De lastgevende leerling nam gelijk de ruimte door vooraan te gaan staan bij de pion. Normaal zijn de jongens degene die er als eerste staan maar vandaag stond zij er. Ze ging met een slakkengang richting het touw en sloeg haar benen om en om over het touw met een blik naar de groep dat dit vreselijk saai is. Hier baalde ik van omdat ik zo mijn best had gedaan om dit onderdeel uitdagend te maken en dan komt zij en zorgt gelijk voor een negatieve sfeer in de groep. Hierna deed een andere leerling enorm zijn best en reactie van dit meisje was dan ook gelijk: “Je gaat toch niet echt je best doen hé!” reden waarom ik hier van baal is dat de jongen een negatieve opmerking te horen krijgt terwijl hij het hartstikke goed heeft gedaan. Ik ben dan bang dat de jongen niet erkent dat hij het goed heeft gedaan en gaat twifelen aan zichzelf.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student VK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Klas H3B/V3B is een gemixte Havo/Vwo groep die alleen LO samen hebben. Terwijl de leerlingen langzaam binnen druppelen merkte ik aan mezelf dat de sfeer in de groep niet fijn voelde. Het was een sfeer waarbij er uitgelachen werd, waarbij weinig respect was en de leerlingen trokken weinig aan van correctie. We waren met twee docenten op een groep van 34 leerlingen en ik merkte eigenlijk dat ik al het initiatief aan de ander gaf. Dat initiatief gaf ik weg omdat ik mezelf totaal niet comfortabel voelde binnen deze klas. Ik dacht dat het tijdens de les wel zou veranderen en dat we lekker aan de slag konden gaan met rugby. Het tegendeel werd bewezen door de leerlingen. Ze vonden het ‘niet leuk’ en een aantal groepen deden niet mee.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student YB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De beschreven praktijksituaties doen zich voor in een diversiteit van contexten (TGI: GLOBE), zoals: MBO, voortgezet onderwijs, primair onderwijs en theorielessen, lessen Lichamelijke Opvoeding in de zaal en op het veld. Het functioneren in deze contexten kan het zelfbeeld van de leraar(-in-opleiding) zowel positief als negatief beïnvloeden (Kelchtermans, 2012; Kelchtermans, et al., 2010; Ruijters, 2015). De overeenkomst in de beschreven praktijksituaties is dat ze allemaal ervaren werden als “schurende” momenten, dat wil zeggen momenten waarin de leraar onmiddellijk een beslissing moet nemen over hoe hij in de praktijk op een bepaald probleem moet reageren. In de volgende paragraaf wordt beschreven hoe de verschillende studenten op deze “schurende” momenten reageren.

Bij het lezen en herlezen van de teksten uit de reflectieverslagen verschijnen er verschillende betekenissen bij het fenomeen “weerstand”, zoals: controleverlies, oogcontact, niet willen luisteren, (niet) willen helpen, tegenspraak, er doorheen praten, (geen) respect tonen, niet doen wat gevraagd wordt en negatief leerlinggedrag. De meeste betekenissen duiden op ongewenst leerlinggedrag. Om het fenomeen “weerstand” beter te begrijpen wordt ingezoomd op de reactie van de leraar-in-opleiding op dit ongewenst gedrag om te onderzoeken hoe de leraar-in-opleiding reageert en wat het met hem doet.

De reactie in actie

In “schurende” situaties wordt de handelingsverlegenheid van de leraar-in-opleiding zichtbaar. In deze paragraaf wordt aan de hand van letterlijke beschrijvingen uit de reflectieverslagen van de studenten zichtbaar hoe de studenten, in de rol van leraar-in-opleiding reageren op de momenten waarin zij handelingsverlegenheid ervaren in een situatie tijdens de les. De reactie op “schurende” momenten wordt door de studenten als volgt beschreven:

“Op de momenten dat ik die last ervaar, kan ik al snel een nerveus gevoel krijgen. Als ik mij nerveus voel, schiet ik vaak in herhaling.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student AB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Het begint bij het oogcontact. Hij kijkt mij in een gesprek niet aan en dat is juist mijn eerste stap bij een gesprek. Ik heb het gevoel dat wat ik wil zeggen (meer) overkomt op het moment dat er oogcontact is. De eerste stap voor mij is contact, en dat lukt dus niet. Ik merk dat ik hierdoor geërgerd raak en dat ik daardoor soms kortaf kan worden. Mijn toon wordt dan wat monotoner en ik gebruik minder woorden dan normaal. Ik weet niet wat dit met deze leerling doet.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student BD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik wilde een nieuw onbekend spel uitleggen dus moest echt goed de aandacht hebben. Na het proberen te starten begonnen nog een aantal jongens te praten. Ik gaf toen aan dat ik echt nu de aandacht wilde om snel te kunnen gaan starten. Hierdoor viel het stil en kon ik beginnen met mijn uitleg. Halverwege mijn uitleg begon een jongen weer te praten. Ik merkte aan mijzelf dat ik mij meteen begon te irriteren en een gevoel van onrust kreeg. Ik riep de jongen bij naam en merkte dat dit er meteen bot uitkwam door mijn irritatie.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student DA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Na de leerlingen verschillende keren te herinneren aan de afspraak die we samen gemaakt hadden, en hier nog steeds niet aan gehouden werd, was voor mij de maat vol. Dit merkte ik vooral vanbinnen. Ik voelde dat er frustratie naar boven kwam. Dit kwam tot uiting door het feit dat ik korter begon te reageren op leerlingen.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student JG, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik verwacht heel erg veel van de studenten, maar dat komt doordat ik zelf heel erg fanatiek ben. Ik wil laten zien aan de studenten en aan mijn collega’s dat ik deze taak aankan. Ik ben nu voor het eerst SLB’er en wil dit goed uitvoeren. Ik werk heel erg hard voor de studenten uit mijn klas en binnen het team. Dit resulteert in een hoge werkdruk en nog meer irritatie. Ik merk dat ik heel erg veel ruimte neem naar de groep studenten toe.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student MB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Eva maakt geen keuze en zegt geen van beide te doen. Op dit moment had ik geen zin meer om aan haar te blijven trekken terwijl de rest van de klas op haar moet wachten. Het is voor mij even genoeg en stuur ik haar naar de time-out. Ze luistert vervolgens wel en ze gaat de klas uit.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student NA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Wanneer er door mijn uitleg gepraat wordt ,vraag ik de klas om stilte. De meeste leerlingen zijn dan in staat om even te luisteren behalve G. Wanneer ik mijn stem verhef richting G en geïrriteerd raak naar meerdere malen waarschuwen, barst G ook in woede uit. Er komt een conflict en uiteindelijk gaan we allebei verder waar we mee bezig waren.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student RA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“In deze les zorgde dit ervoor dat het pakken van die ruimte [onderzoeker: door de leerlingen] mij alleen maar meer frustratie opleverde door eigenlijk nog meer controleverlies dan er al was. In deze les resulteerde dit erin dat ik deze gevoelens niet heb geprobeerd om te draaien omdat ik het allemaal wel even best vond. Hierin ben ik niet eerlijk naar zowel mijzelf als de leerlingen geweest door boze uitingen.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student RB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik heb de groep daarom nog een keer teruggeroepen en laten zitten. Zo kon ik de opdracht nog een keer uitleggen. Waarbij het zeker een minuut of 2 duurde voordat de groep stil was. In plaats van boos worden blijf ik rustig en wacht ik wel. Als de groep dan stiller wordt benoem ik wel dat ik erg lang op ze moet wachten.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student SB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Op het moment dat een leerling niet meer naar mij wil luisteren denk ik altijd de aanhouder wint, ik wil niet opgeven. Het voelt voor mij als een soort machteloosheid, wat dan dicht bij verdriet ligt. Ik probeer zoveel mogelijk contact te leggen en het toch voor elkaar te krijgen op mijn manier. Het lukt me niet om een band te creëren met een aantal leerlingen in de klas, daardoor lukt het mij niet om iets van grip te krijgen op deze leerlingen.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student SK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Hoewel de leerlingen niet deden wat ik van ze vroeg, bleef ik ze elke keer weer opnieuw vriendelijk vragen of ze met de opdracht aan de slag wilden gaan en elkaar vooral met rust te laten.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student TD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Op dat moment was ik zo verward over haar reactie dat ik niet gelijk hierop gereageerd heb en het eerst heb verwerkt en de les verder liet verlopen. [...]. Hier baalde ik enorm van omdat ik zag dat hij [onderzoeker: een leerling] niet de ruimte en veiligheid voelde om de sprong nog beter uit te voeren. Op dat moment wist ik niet goed wat ik moest doen en trok mij terug, letterlijk en figuurlijk. Letterlijk door achteruit te stappen en bijna tegen de muur aan te gaan staan met mijn armen over elkaar.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student VK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Dat initiatief gaf ik weg omdat ik mezelf totaal niet comfortabel voelde binnen deze klas. Ik dacht dat het tijdens de les wel zou veranderen en dat we lekker aan de slag konden gaan met rugby. Het tegendeel werd bewezen door de leerlingen. Ze vonden het ‘niet leuk’ en een aantal groepen deden niet mee. Op dat moment ben ik in gesprek gegaan met deze leerlingen en heb het aangepast op de wensen van de leerlingen. Uiteindelijk was het aanpassen niet de juiste oplossing en ben ik uit de activiteit gestapt om te kijken. Het kijken en denken over de juiste vervolg stap is uiteindelijk zo lang dat ik geen tijd meer had om in te stappen.”

(fragment uit een ervaringsbeschrijving uit het reflectieverslag van student YB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

In het analyseren van de reactie van de leraar-in-opleiding op de “weerstand” van de leerlingen komen opnieuw betekenissen tevoorschijn, zoals: in herhaling schieten, kortaf worden, bot reageren, harder gaan werken, meer ruimte nemen, een leerling wegsturen, een conflict aangaan, de controle verliezen, wachten tot de leerlingen stil zijn, volharden in hetzelfde gedrag, achteruit stappen en het initiatief weggeven. Deze betekenissen kunnen geclusterd worden tot ruimte geven (vluchten of bevriezen) en ruimte nemen (vechten).

Het ervaren van weerstand van leerlingen in de les Lichamelijke Opvoeding lijkt op basis van de gevonden betekenisclusters dus gedragstendensen op te roepen als vechten (*“Ik verhef mijn stem en er komt een conflict”*), vluchten (*“Ik treed eigenlijk niet op”*) of bevriezen (*“Ik trok mij terug door letterlijk door achteruit te stappen en bijna tegen de muur aan te gaan staan met mijn armen over elkaar.”*) (Korthagen & Evelein, 2009). Bij deze gedragstendensen is er vaak sprake van dominantie van de leraar(-in-opleiding) of dominantie van de leerling(en). Of de leraar-in-opleiding of de leerling(en) nemen alle ruimte in op het pedagogische speelveld, waardoor er voor de ander geen ruimte overblijft. Het is wat in de niveauidelingen is getypeerd als niveau-Zorg: het pedagogisch speelveld geeft geen ruimte aan om met elkaar in gesprek te gaan. De ontmoeting leraar-in-opleiding met de leerling(en) wordt uit de weg gegaan en de leraar(-in-opleiding) toont zich niet in zijn presentie. Er is geen sprake van een *er-zijn* voor de ander, het open staan voor de ander, een aandachtige betrekking aangaan met de ander, aansluiten bij het bestaande, de wereld waarnemen vanuit het perspectief van de ander of van de mogelijkheid zich met geduld en tijd beschikbaar te stellen in de nabijheid van de ander (Baart, 2011a; Oosterling, 2016). Het pedagogisch speelveld wordt niet geopend door de leraar(-in-opleiding).

De conclusie op deelvraag “Wat is de primaire reactie (op basis van *pre-reflection-in-action*) van de leraar-in-opleiding op de ervaren weerstand?” kan op basis van de door de respondenten beschreven ervaringen zijn dat het fenomeen “weerstand” bij de leraar(-in-opleiding), als startbekwame professional, een primaire reactie oproept waarbij de pedagogische ruimte niet geopend lijkt te worden voor zijn leerling(en).

De feedback

Het gevoel dat de leraar-in-opleiding meeneemt uit de ervaring heeft invloed op de manier waarop de leraar-in-opleiding over zichzelf denkt als professional. Hoe de innerlijke stem van de leraar-in-opleiding spreekt over zijn ervaring in de beschreven situatie ervaart zegt veel over de leraar-in-opleiding en over zijn zelfwaardegevoel en daarmee over zijn professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012; Kelchtermans, et al., 2010). In de onderstaande tekstfragmenten beschrijven de studenten aan de hand van de reflectiekring (Groen, 2015; Siegers, 2002) het gevoel dat ze meenemen uit de schurende ervaring, wat ze er bij denken en hoe ze daar op reageren.

	Voelen	Denken	Doen
AB	<i>"Ik kan al snel een nerveus gevoel krijgen. Dit is een vervelend gevoel omdat ik op dat moment niet weet hoe ik er het beste mee om kan gaan."</i>	<i>"Ik probeer goed te kijken wat ik anders zou kunnen doen om het beter te laten lopen."</i>	<i>"Ik schiet vaak in herhaling."</i>
BD	<i>"Ik merk dat ik hierdoor geërgerd raak".</i>	<i>"Ik weet niet wat dit met deze leerling doet, ik probeer mijn ergernis niet te laten blijken naar de rest van de klas".</i>	<i>"Ik kan daardoor soms kortaf worden. Mijn toon wordt dan wat monotoner en ik gebruik minder woorden dan normaal."</i>
DA	<i>"Ik merkte aan mijzelf dat ik mij meteen begon te irriteren en een gevoel van onrust kreeg Dit geeft een gevoel van onzekerheid. De onzekerheid geeft mij dan ook kriebels in mijn buik op een niet fijne manier."</i>	<i>"Deze onzekerheid is dat ik bang ben voor de veroordeling van wat anderen van mij denken. Ik wil een allemans vriend zijn en niet dat de leerlingen mij geen leuke docent vinden."</i>	<i>"Ik riep de jongen bij naam en merkte dat dit er meteen bot uitkwam door mijn irritatie".</i>
JG	<i>"Ik baalde erg van het moment dat ik door had dat hij zijn eigen weg ging en dat ik daar geen controle over had. Hierdoor raakte ik een beetje gefrustreerd. Dit merkte ik vooral van binnen."</i>	<i>"Wanneer hij het gezag kan ondermijnen kan iedereen dat natuurlijk. Dit zorgt voor een nog groter controle verlies binnen deze klas. Het verlies van controle is voor mij aangetast worden in mijn professionaliteit."</i>	<i>"Ik heb de leerling meerdere malen gewaarschuwd en wilde ik dat hij zijn gedrag zou veranderen. Ik voelde dat er frustratie naar boven kwam. Dit kwam tot uiting door het feit dat ik korter begon te reageren op leerlingen."</i>
MB	<i>"Ik voel een hoge werkdruk en irritatie."</i>	<i>"Ik wil laten zien aan de studenten en aan mijn collega's dat ik deze taak aankan. Ik ben nu voor het eerst SLB'er en wil dit goed uitvoeren."</i>	<i>"Ik werk heel erg hard voor de studenten uit mijn klas en binnen het team. Ik merk dat ik heel erg veel ruimte neem naar de groep studenten toe."</i>
NA	<i>"Ik word gekleineerd voor mijn gevoel als ik niet de leiding heb of gelijkwaardig behandeld wordt."</i>	<i>"Ik begrijp niet waar dit gedrag vandaan komt. Ik kan haar de volgende keuze geven: ze kan meedoen met de les of ze kiest ervoor om naar time-out te gaan."</i>	<i>"Op dit moment had ik geen zin meer om aan haar te blijven trekken terwijl de rest van de klas op haar moet wachten. Het is voor mij even genoeg en stuur ik haar naar de time-out."</i>
RA	<i>"Ik raak geïrriteerd raak en barst ook in woede uit."</i>	<i>"Hij bepaalt de norm in de klas. De mening van leraren interesseert hem niet en hij doet waar hij zelf zin in heeft."</i>	<i>"Ik verhef mijn stem en er komt een conflict en uiteindelijk gaan we allebei verder waar we mee bezig waren."</i>

	Voelen	Denken	Doen
RB	<i>“Er ontstaat frustratie die ik verder in deze les laat blijken.”</i>	<i>“wanneer ik me bezig houdt met de activiteit die ik wil geven voorkom ik controleverlies.”</i>	<i>“In deze les resulteerde dit erin dat ik deze gevoelens niet heb geprobeerd om te draaien omdat ik het allemaal wel even best vond.”</i>
SB	<i>“Ik voel wel een lichte paniek of in ieder geval wel buikpijn. Alsof ik gefaald heb niet goed genoeg ben.”</i>	<i>“Ik ben net een politie-agent. Dit is een beetje wat door mijn hoofd gaat voor ik actie onderneem.”</i>	<i>“De klas doet niet wat ik van ze vraag en ik treed eigenlijk niet op.”</i>
SK	<i>“Het voelt voor mij als een soort machteloosheid, wat dan dicht bij verdriet ligt.”</i>	<i>“Ik denk altijd de aanhouder wint, ik wil niet opgeven.”</i>	<i>“Ik probeer zoveel mogelijk contact te leggen en het toch voor elkaar te krijgen op mijn manier.”</i>
TD	<i>“Ik raakte in ‘paniek’, omdat ik er niet uitkwam en de leerlingen over mij heen liepen.”</i>	<i>“In mijn gedachte was ik vooral bezig met hoe ik dit van plan was te gaan oplossen. Ik wou dat ze naar me gingen luisteren en dat de opdracht gedaan zou worden. De oplossing- en kwamen alleen niet.”</i>	<i>“Mijn handelen bleef hetzelfde. Elke keer bleef ik weer vriendelijk vragen, liet lang door mij heen praten op het moment dat ze bij elkaar kwamen zonder streng op te treden en aan te geven dat ik het niet vond kunnen.”</i>
YB	<i>“Ik merkte aan mezelf dat de sfeer in de groep niet fijn voelde, ik vond het spannend om in te stappen.”</i>	<i>“Ik dacht dat het tijdens de les wel zou veranderen en dat we lekker aan de slag konden gaan.”</i>	<i>“Ik gaf het initiatief weg omdat ik mezelf totaal niet comfortabel voelde binnen deze klas.”</i>

In situaties waarin de leraar(-in-opleiding) weerstand ervaart van de leerlingen is er over het algemeen sprake van negatieve emoties, zoals irritatie, frustratie en boosheid. Interventies op basis van deze emotionele lading kunnen een negatief effect hebben op de kwaliteit van het lesgeven, omdat de ont koppeling van de emotie en het handelen nog niet heeft plaatsgevonden (Wijland, 2015). Het is voor de leraar-in-opleiding, de leerlingen en het onderwijs noodzakelijk om te onderzoeken waar deze emoties vandaan komen en hoe de invloed van deze emoties op het lesgeven verminderd kan worden. Positieve emoties hebben over het algemeen een positief effect op het emotioneel welbevinden en negatieve emoties een negatief effect (Frederickson & Joiner, 2002; Gross & Levenson, 1997). Negatieve emoties hebben daarbij een groter effect op het zelfbeeld en het zelfwaardegevoel (Baumeister, et al., 2001). Het zelfwaardegevoel en het zelfbeeld zijn twee van de componenten van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012; Kelchtermans, et al., 2010; Ruijters, 2015). Het beschrijft de manier waarop de leraar-in-opleiding zichzelf ziet als professional. Het zelfbeeld wordt voor een belangrijk deel gevormd door hoe anderen, in deze thesis de leerlingen (TGI: WIJ), de leraar-in-opleiding zien en wat ze daarover in hun relatie met de leraar-in-opleiding terug geven. Vanuit deze onderzoeksvraag zijn vooral deze relationele aspecten interessant. Bij de kwaliteit van de relatie is de afwezigheid van negativiteit sterk bepalend voor de kwaliteit van de relatie (Buist, 2004), waarbij een relatie tegen een stootje kan wanneer het aantal positieve interacties minstens vijf keer zo groot is als het aantal negatieve interacties. Negatieve ervaringen in de drie basisbehoeften, waaronder *Relatie*,

kunnen leiden tot negatieve zelfbeelden (“de leerlingen zien mij niet als leraar voor ze staan, maar als stagiair of iemand die toch maar twee keer 40 minuten lesgeeft”), destructieve gedachten en gedragstendensen als vechten, vluchten of bevriezen (Korthagen & Evelein, 2009). Onderzoek naar de leraar-leerling relaties wijst uit dat conflictueuze pedagogische situaties, in dit geval de door de leraar-in-opleiding ervaren weerstand van de leerlingen, onderzoeksmatig van groter belang zijn voor de motivatie en ontwikkeling van studenten, dan harmonieuze situaties (Claasen, 2013; Wubbels, 2014). Dit lijkt in tegenspraak met de invloed die negatieve ervaringen kunnen hebben op het professioneel zelfverstaan en de motivatie van de leraar(-in-opleiding), maar die negatieve invloed wordt vooral manifest, wanneer er geen diepe reflectie plaats vindt op de shitterige eerste versie van het verhaal (Brown, 2019).

Als conclusie op de deelvraag “Welke feedback wordt opgeroepen bij de leraar-in-opleiding wanneer er weerstand wordt ervaren van de leerling(en)” kan gesteld worden dat het “iets” dat onlosmakelijk bij het fenomeen “weerstand” lijkt te horen de negatieve emoties zijn die het fenomeen bij de leraar-in-opleiding oproept. De studenten in hun rol van leraar-in-opleiding beschrijven negatieve gevoelens die ze meenemen uit de “schurende” ervaring. De ervaring van de studenten tijdens hun les leidt tot een onmiddellijke *reflection-in-action* (Korthagen & Nuijten, 2019; Masschelein, 2019; Pols, 2009; Ruijters, 2015; Schön, 1983), die door tijdsdruk moeilijk is en gekenmerkt wordt door een zekere mate van oppervlakkigheid en onvoldoende afstand tot de eigen rol van de leraar(-in-opleiding) tot de ervaring. Hierbij is in wezen sprake van pre-reflectief reactief (van Manen, 2007) reageren in de praktijk van het lesgeven. De situatie vraagt om onmiddellijk handelen van de leraar-in-opleiding en in de volgende paragraaf zal onderzocht worden vanuit welke overtuigingen en dieper drijfveren de leraar-in-opleiding reageert.

De overtuigingen en drijfveren

De feedback op het fenomeen “weerstand” in de les Lichamelijke Opvoeding wekt het verlangen bij de leraar(-in-opleiding) te reageren op de situatie, die wordt ervaren. De primaire reactie, gevoeld door negatieve emoties, wordt onbewust gestuurd door overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren (Korthagen, 2001; 2005; 2011; 2014) ten aanzien van het eigen professioneel functioneren als leraar(-in-opleiding). Een letterlijke weergave van tekstfragmenten uit de reflectieverslagen kan inzicht geven in de overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren die hierbij een rol spelen. In de reflectieverslagen valt hierover het volgende te lezen:

“Ik ben al snel erg kritisch. Als ik iets doe, wil ik er alles aan gedaan hebben zodat ik achteraf niet hoeft te denken dat ik er niet genoeg aan heb gedaan. In de afgelopen jaren ben ik erachter gekomen dat ik even de tijd nodig heb om goed te kunnen reflecteren. Als ik met mijn hoofd nog middenin een gebeurtenis (les) zit, kan ik heel kritisch en soms zelfs negatief overkomen. Ik heb soms wel even de tijd nodig om een les/gebeurtenis te laten bezinken. Ik ben een gevoelig type en kan mij bepaalde dingen wel iets sneller persoonlijk aantrekken. Ik doe heel veel dingen met veel enthousiasme en op karakter. Hierdoor kan ik ook wat sneller teleurgesteld zijn als iets niet goed uitpakt of voor mijn gevoel gewoon minder goed is gegaan.”

(fragment uit het reflectieverslag van student AB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Wat raakt mij dat het niet lukt? In het gesprek dat ik met de docent voerde merkte ik dat dit de goede vraag was omdat ik het gevoel van zorgen kreeg. Zorgen over of het wel goed gaat komen met die leerling. Dit zou wijzen op het willen hebben van controle. Ik denk dat die controle voortkomt uit zorg, volgens Seanconner (2016) kan het ook uit de wil naar controle over het resultaat voortkomen. Ik denk dat dit gedeeltelijk zo is, daarnaast vind

ik het proces naar dat resultaat toe minstens zo belangrijk. Ik denk dat je van het proces leert, het resultaat is slechts een gevolg daarvan. In ieder geval wil ik dat het goed gaat met deze leerling.”

(fragment uit het reflectieverslag van student BD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Onzekerheid herken ik bij mijzelf terug omdat ik perfectionistisch ben. Ik wil alles graag goed doen voor iedereen en op een hoog niveau. Deze onzekerheid geeft mij een gevoel van mislukken. Ik ben van mijzelf perfectionistisch en wil alles voor iedereen goed doen. Deze onzekerheid geeft mij dan ook kriebels in mijn buik op een niet fijne manier. Deze onzekerheid is dat ik bang ben voor de veroordeling van wat anderen van mij denken. Ik wil een allemansvriend zijn en niet dat de leerlingen mij geen leuke docent vinden.”

(fragment uit het reflectieverslag van student DA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Wanneer een groep niet draait zoals ik wil dat hij draait voel ik dat bij de ‘ik’. Hierdoor voel ik me aangevallen als docent en vraag ik me af of ik de goede dingen doe. Deze mate van onzekerheid doet wat van binnen bij mij. Ik vind het lastig om te erkennen dat ik een prima docent ben. Door mijn stagebeoordeling is dit bevestigd. Maar desondanks trek ik me veel aan van wat mensen hierover zeggen of laten blijken. [...] Daarnaast komt nadrukkelijk naar voren dat er een gebrek aan zelfvertrouwen kan zijn. Dit herken ik ook bij mij. Ik vind het lastig wanneer de leerlingen deze professionaliteit ontkennen. Dit heeft er mee te maken dat ik mij gezien wil voelen als professional.”

(fragment uit het reflectieverslag van student JG, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik verwacht heel erg veel van de studenten, maar dat komt doordat ik zelf heel erg fanatiek ben. Ik wil laten zien aan de studenten en aan mijn collega's dat ik deze taak aankan. Ik ben nu voor het eerst SLB'er en wil dit goed uitvoeren.”

(fragment uit het reflectieverslag van student MB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“De waarde ‘je mag er zijn, met alles wat je doet en wie je bent’ is mij met de papelel ingegoten. Het is wat ik vanuit thuis heb meegekregen. Wie ik was hing niet af van wat ik soms deed, ik bleef wie ik was en ik mocht er zijn. Ik heb dit altijd heel erg fijn gevonden. Het is iets wat ik zelf ook ontzettend waardevol ben gaan vinden. Het is dus ook iets wat ik in relaties zoek of wil brengen. Het is binnen relaties altijd belangrijk dat dit wederkerig is. Een relatie is alleen een relatie wanneer dit wederkerig is. Dat is waarom ik het ook zo lastig vindt bij deze leerling. Ik kan niet laten zien wie ik ben en zij laat niet zien wie zij is. Dat vind ik lastig. Ik merk dat daar mijn last ligt.”

(fragment uit het reflectieverslag van student NA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Wanneer leerlingen naar mij toekomen om iets te vertellen, ben ik stil en luister ik aandachtig. Wanneer ik iets uitleg aan leerlingen verwacht ik dat ook. We spreken hier over wederzijds respect. Ik vind dat best belangrijk binnen mijn lessen. Dat wederzijdse respect wil ik dus onder controle hebben. Dat wederzijdse respect is iets wat ik als normaal ervaar. Hier ben ik mee opgegroeid en is mij geleerd. Wanneer ik voel dat dat er is, kan ik rustig iets uitleggen en heb ik het idee dat iedereen mijn uitleg meekrijgt. Tijdens mijn lessen wil ik dat leerlingen naar mij luisteren en niet door elkaar heen gaan praten. Wanneer ze luisteren weet ik dat ze alles meekrijgen van mijn uitleg en zo kan ik ongelukken voorkomen. Veiligheid staat voor alles. Als leerlingen een loopje met je nemen, kan je ook niet goed lesgeven en dat wil ik voorkomen.”

(fragment uit het reflectieverslag van student RA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik ben echt iemand ben die toch wel slecht tegen veranderingen kan als ik daadwerkelijk echt iets in mijn hoofd heb. Hierin vind ik het niet eens echt lastig om iets anders te gaan doen maar meer het vertrouwde loslaten, is iets wat mij het meest bezighoudt met betrekking tot controleverlies. [...] Dit refereert weer terug naar dat controleverlies en het gevoel dat ik dan misschien degene ben die het niet juist heeft weggezet. Tot slot is duidelijk dat ik rechtvaardiging belangrijk vind in het leven. Geven en nemen staat hoog aangeschreven in mijn hoofd wat zich uit in sommige lessen. Als ik namelijk het gevoel heb dat ik iets juist en duidelijk heb weggezet en daar veel energie in stop, vind ik het lastig wanneer hier niet mee wordt omgegaan zoals ik dit verwacht.”

(fragment uit het reflectieverslag van student RB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Voor mij wordt reflectie spannend als het gaat over hoe ik ben in interactie met andere. Dit is voor mij al snel buiten mijn comfortzone. Dit komt doordat ik mezelf snel niet goed genoeg voel en het gevoel heb mezelf te moeten bewijzen.”

(fragment uit het reflectieverslag van student SB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik zie mezelf als iemand die introvert is en de hypothese ‘dat introverte leiders effectiever zijn als werknemers initiatiefrijk zijn’ voelt voor mij ook goed aan. Ik kan heel veel bereiken met een klas die van zichzelf veel initiatieven toont, maar aan de andere kant een klas die passief is, waarin ik alles eruit moet trekken is voor mij moeilijker om in beweging te krijgen. Ik ben van mezelf rustig en zou bijna nooit uit mijn slof springen. Doordat dit zo ver van mij af ligt kost dat mij ook veel energie om te doen.”

(fragment uit het reflectieverslag van student SK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik ervaar last bij het geven van consequenties aan leerlingen wanneer ik ongewenst gedrag signaleer. Ik merk aan mijzelf dat ik consequenties vaak niet geef en het daarmee ontloop. Consequenties houden voor mij in dat ik ze aanspreek, apart zet of de les uit verwijder. Bij het willen geven van consequenties ervaar ik een drempel om dit te geven. Ik ben bang dat de leerlingen mij dan niet meer aardig zullen vinden en ik bekend sta als de ‘vervelende’ stagiaire.”

(fragment uit het reflectieverslag van student TD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Ik beseftte dat ik totaal niet gezien wordt door deze groep [leerlingen]. [...] Mijn wens is: zie mij als docent. [...] Ik voel mij veilig in de groep als ik mijzelf kan zijn en mensen mij zien. Voor de leerlingen kan dit iets heel anders zijn, in de steek laten kan zijn dat zij ook gezien willen worden en als dit niet gebeurt ze dan zich niet veilig voelen. Het zoeken naar evenwicht voor beiden is een must om veiligheid te creëren in een groep.

(fragment uit het reflectieverslag van student VK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

In mijn ideale beeld zou ik diegene zijn die de sfeer positief bepaald. Dat ik, in plaats van naar achteren, juist naar voren stap om de leiding te pakken. Dat is wel iets wat ik heel graag zou willen zien van mezelf. Het voordeel daarvan is dat de leerlingen direct zien wat ze aan mij hebben. Het uitproberen en het zoeken naar de grens hoeft dan niet lang te duren. [...] Hiervoor heb ik ook meer vertrouwen nodig in mezelf. Ik denk dat ik, vooral door veel positiviteit, een goede sfeer in de klas kan neerzetten. Daarbij twijfel ik wel regelmatig aan de manier van handelen. Ik twijfel dan vooral aan de juistheid van het handelen.

(fragment uit het reflectieverslag van student YB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Bij het onderzoeken van de overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren van de studenten valt er een grote mate van diversiteit waar te nemen, met als gemeenschappelijk kenmerk dat de studenten worstelen met hun rol als leraar in de context van hun stage. Een aantal overtuigingen, identiteitsopvattingen en/of drijfveren is tijdens de intervisie gesprekken nog niet diepgaand bloot gelegd, maar ook uit de hiervoor weergegeven tekstfragmenten blijkt voldoende dat iedere leraar(-in-opleiding) vanuit eigen unieke overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren handelt in de praktijk van het lesgeven. Hierdoor reageert iedere leraar-in-opleiding op zijn eigen wijze op het fenomeen “weerstand”, dat negatieve gevoelens veroorzaakt en daardoor niet leidt tot het openen van de pedagogische ruimte voor de leerling(en). Herkenbare belemmeringen bij de leraar-in-opleiding zijn “het goed willen doen” (*Dat ik achteraf niet hoeft te denken dat ik er niet genoeg aan heb gedaan en ik heb het gevoel heb mezelf te moeten bewijzen*), “controlebehoefte” (*Als leerlingen een loopje met je nemen, kan je ook niet goed lesgeven en ik ben iemand die slecht tegen veranderingen kan*), “aardig gevonden willen worden” (*Ik wil niet dat de leerlingen mij geen leuke docent vinden en ik ben bang dat de leerlingen mij dan niet meer aardig vinden*) en “gezien willen worden” (*Ik wil mij gezien voelen als professional en Mijn wens is: zie mij als docent*).

De deelvraag “Vanuit welke diepere overtuigingen en drijfveren reageert de leraar-in-opleiding op de ervaren situatie?” kan niet eenduidig beantwoord worden, omdat de overtuigingen, identiteitsopvattingen en/of drijfveren van iedere leraar-in-opleiding persoonlijk en daarmee uniek zijn. De ondertoon die uit de analyse van de overtuigingen, identiteitsopvattingen en/of drijfveren spreekt is dat de leraar-in-opleiding bang is niet te voldoen aan de norm. Een norm die hij zich zelf veelal heeft opgelegd en eigen gemaakt.

De reactie na reflectie

Het verdiepen op de overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren door de leraar-in-opleiding leidt tot bewust pedagogisch handelen op basis van het eigen professioneel zelfverstaan als startbekwaam professional. Uit de reflectieverslagen zijn tekstfragmenten geselecteerd, die een weergave vormen van de interventies op ervaren “weerstand” door de leraar-in-opleiding na “diepe” reflectie. In de reflectie-verslagen is daarover het volgende te lezen:

Deze les heb ik voorbereid in een actieve werkvorm waarbij we klassikaal en in groepjes gaan werken. Ik heb ervoor gezorgd dat er ook een moment is dat de studenten zelfstandig aan het werk moeten met de opdracht om te kunnen bekijken hoe ze dit doen. Vooraf vertel ik dat de studenten in het laatste uur bezig kunnen met LWP (leerwerkprestatie) en dus zelf mogen kiezen wat ze gaan doen. Onder mijn uitleg loop ik rond en bij het zelfstandig maken van de opdracht loop ik rond en ga ik eventueel het gesprek aan met studenten die er niet mee bezig zijn.

(fragment uit het reflectieverslag van student AB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Bij de samenwerkingsspellen wil ik deze leerling heel erg veel complimenten gaan geven. Zelfs voor het kleinste, vanzelfsprekende ding dat hij goed doet krijgt een pluim. Dit is niet alleen voor hem goed maar ook voor andere leerlingen. Op die manier weten de anderen ook wat ik graag wil zien. Ik wil dit allen verbaal doen zodat hij het in ieder geval hoort. Daarbij gaat het mij niet om het oogcontact maar om het leren samenwerken en het zich sociaal opstellen van de leerling. Het is ook een goede oefening voor mij om daarbij de controle (oogcontact) los te laten.

(fragment uit het reflectieverslag van student BD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Eén van de interventies die ik heb bedacht is het uitspreken van het gevoel. Wanneer ik mij ergens aan stoort dat ik dan uitspreek aan de leerlingen. Hierdoor speel ik open kaart naar de leerlingen en zullen zij misschien meer begrip voor mij opbrengen.

(fragment uit het reflectieverslag van student DA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Een interventie die ik gedaan heb is met mijn stagecoach overleggen of hij meer op afstand aanwezig wilde zijn. Toen ik vertelde wat mijn beweegredenen (zie kopje mogelijke interventies) hiervoor zijn snapte hij mij goed en wilde hij graag meewerken. We hadden afgesproken dat hij aan het begin en het einde van de les niet aanwezig zou zijn. Tussendoor zou hij wel een aantal keer om het hoekje komen kijken.

In de les merkte ik aan de leerlingen dat ze mij alleen als docent zagen. Zo kwamen alle vragen die ze hadden direct naar mij en deze kon ik beantwoorden. Ook merkte ik dit aan het feit dat ze meer deden met mijn (kleine) gedragscorrecties. De sfeer binnen de groep was ook merkbaar beter.

(fragment uit het reflectieverslag van student JG, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Het maken van een puntenkaart is heel erg overzichtelijk. Door deze puntenkaart zien de studenten wat ze kunnen afronden per periode. Ook zien ze hoeveel studiepunten ze kunnen halen en wat de norm is om over te gaan naar leerjaar twee. De puntenkaart is voor mij een middel om te voortgang van een student te bespreken. Deze bespreking heb ik bewust klassikaal gedaan. De studenten kregen van mij een lege puntenkaart en die moesten ze invullen aan de hand van de resultaten die ze gehaald hadden en die ze denken te halen. Zo krijgen ze een beeld over hun werkhouding tijdens de periode.

(fragment uit het reflectieverslag van student MB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Ik heb bijna elke les een klein gesprekje met de probleem-leerling waarin ik heel bewust interesse in haar toon. Dit gesprek moet niet geforceerd gaan. Het moet iets zijn waar zij ook wat wil vertellen. Ik hoop hierdoor steeds meer een connectie met haar te kunnen maken. Wanneer ik merk dat ik op dat moment niet oprecht geïnteresseerd kan zijn, moet ik dit ook niet proberen. Leerlingen hebben alles door.

(fragment uit het reflectieverslag van student NA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Graag wil ik het Chagerijnenspel gaan uitvoeren bij deze klas. Ik splits de teams zo op dat enkele personen die net onder G staan in het 3D-sociogram en hem volgen in zijn aanwezige gedrag bij hem in het groepje komen. De bedoeling is dat het hele team een parcours moet afleggen zonder de grond aan te raken. Hierin vergt een optimale samenwerking want er moeten ook enkele materialen meegenomen worden naar de overkant. Daarbij geef ik 1 iemand een lintje in de groep. Diegene met het lintje mag praten en de rest niet. Dus ik geef G vooral geen lintje zodat hij moet luisteren naar anderen.

(fragment uit het reflectieverslag van student RA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De interventies heb ik uitgevoerd binnen een les waarin 'ik' deels vrijheid heb gegeven binnen de activiteiten (het) waarin de leerlingen zelf mochten kiezen wat zij mochten doen. In het arrangement (het) had ik drie activiteiten opgebouwd. Binnen deze les heb ik de leerlingen wel afgebakend in de vrijheid. Dit heb ik gedaan door de leerlingen de opdracht mee te geven dat alle drie de activiteiten gedaan moesten, waarin ik aangaf na welke tijd er gewisseld moest worden. En na drie keer wisselen kregen zij zelf de volledige vrijheid om te kiezen wat ze verder gingen doen die les. Hierin heb ik geprobeerd samen (wij) tot

een mooie les te komen waarin ik toch deels de controle had wat ik toch erg fijn vind. Maar ook tegemoet te komen met de leerlingen en zij vrijheid te bieden.

(fragment uit het reflectieverslag van student RB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Ik heb meerdere gesprekken gevoerd over dat zij bepalen hoe de les verloopt, als zij niet gemotiveerd zijn om mee te doen, beperken ze ook andere leerlingen in de les hiermee. Ook dit had voor die les wel effect, maar de volgende les waren ze het weer vergeten. Ik heb gemerkt dat het erg lastig is om een band te creëren met leerlingen die je steeds maar 40-45 minuten ziet. Helemaal als je bedenkt dat je in die zelfde tijd ook nog moet zorgen dat de leerlingen iets leren.

(fragment uit het reflectieverslag van student SK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Toen alle leerlingen in het midden zaten en ik de aandacht had van iedereen, begon ik te praten. "Ik wil graag wat met jullie bespreken" was mijn startzin. Hierna legde ik uit ik vaak onrust ervaar tijdens de les doordat er niet altijd even goed geluisterd wordt naar de regels. Daarom wil ik met jullie mijn regels bespreken, zodat jullie allemaal weten welke regels ik belangrijk vind. [...] Ik heb hierin gevraagd of de leerlingen begrepen waarom ik deze regels belangrijk vind. Hierin gaven ze aan te begrijpen dat dit ten goede komt van de les. Hierna stelde ik ze de vraag: 'Maar wat als iemand zich niet aan deze regels houdt'? Verschillende opties over eruit sturen, naar school sturen, waarschuwen kwamen naar voren. [...]. Terwijl ik deze regels en consequenties met hen deelde was er veel rust en aandacht voor mijn verhaal.

Daarna heb ik een activiteit gedaan waarin de regels consequent werden toegepast.

(fragment uit het reflectieverslag van student TD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De banken had ik voor de verandering in een u-vorm geplaatst zodat er een groepsgevoel ontstond in ieder geval vanaf mijn kant. [...]. De leerlingen namen plaats en ik merkte gelijk op dat er geen ruimtes tussen de leerlingen ontstaan was en dat dit normaal gesproken wel is. Er zijn drie groepen in deze klas (populaire meiden, onpopulaire meiden en de jongens) en zelfs tussen deze groepen was geen ruimte terwijl iedereen op de bank zat. Tijdens mijn uitleg ging het meisje waar ik last van heb veel door mij heen kletsen, normaal gesproken zou ik hier kort op reageren door te zeggen "Mag het nu even stil zijn" of "Ik wil graag verder met mijn uitleg". Deze keer koos ik ervoor om het volgende te zeggen "(naam meisje), ik vind het heel gezellig om met jou en je vriendinnen te kletsen, maar zullen we dit even bewaren tot na de uitleg?". Ik stelde mij hier kwetsbaar op wat ik wel lastig vond maar de reactie van het meisje was het waard "Is goed mevrouw, ik moet u namelijk nog alles vertellen over mijn weekend!".

(fragment uit het reflectieverslag van student VK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Binnen de klassen heb ik voor mezelf afspraken op papier gezet. Afspraken die ik zelf graag zou willen hebben. De regels zijn eigenlijk de standaard regels voor in een les [...]. Binnen de zes uur LO hebben de leerlingen les van 3 verschillende leraren. Bij elke leerkracht krijgen de leerlingen de ene keer meer ruimte dan de andere keer. Dit is voor de leerlingen af en toe erg zoeken. Voor de leerlingen heb ik drie simpele regels opgesteld [...]. De regels zijn niet complex, maar toch blijkt het soms lastig. Ik heb de regels drie weken achter elkaar herhaald zodat de leerlingen er constant aan herinnerd worden.

(fragment uit het reflectieverslag van student YB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De gekozen interventies zijn verschillend van aard, sommige hebben betrekking op de omgeving (TGI: GLOBE), sommige op de activiteit (TGI: HET) en andere op de relatie met de leerlingen en het versterken van het WIJ. Vrijwel alle interventies zijn vooraf bedacht en in de les uitgevoerd. Alleen de wijze van reageren op een leerling tijdens de les ("*naam meisje*), ik vind het heel gezellig om met jou en je vriendinnen te kletsen, maar zullen we dit even bewaren tot na de uitleg?") is reactief vanuit een voornemen de leerlingen positief te benaderen. De meeste interventies zijn daarmee aan te duiden als preventief reflectief, dat wil zeggen dat de leraren(-in-opleiding) op basis van reflectie preventieve maatregelen hebben genomen om de les beter te laten verlopen. Voor de GLOBE is dat bijvoorbeeld: de stagecoach meer op afstand zetten, een puntenkaart introduceren en de regels op het bord schrijven. Voor de activiteit (TGI: HET) zien we dat de leraar(-in-opleiding) kiest voor werkvormen met veel zelfstandigheid van de leerlingen en samenwerkingsopdrachten. De interventies die het WIJ-gevoel moeten versterken zijn: het geven van complimenten en gesprekjes aangaan met de leerlingen. De interventies, waarbij de leerkracht zijn gevoel uitspreekt of spontaan reageert op het gedrag van de leerling(en) kunnen we aanduiden met reflectief actief. Dat wil zeggen dat de leraar-in-opleiding onmiddellijk reflecteert (pre-reflection-in-action) op de ervaring en daar op reageert.

Is er verschil tussen de primaire en secundaire reactie op de ervaren "weerstand"?

De primaire reactie op "weerstand" door de leraar(-in-opleiding) bestond uit aan de ene kant vluchten of bevriezen en aan de andere kant vechten. In beide gevallen werd het pedagogisch speelveld niet geopend of omdat de leraar-in-opleiding zich niet liet zien op het pedagogisch speelveld of omdat de leraar-in-opleiding dit pedagogisch speelveld volledig bezette. In de primaire reactie op weerstand was er dus slechts ruimte voor of de leerling(en) of de leraar, waardoor er geen pedagogische interactie tussen de leraar-in-opleiding en de leerling(en) op gang kwam. Na "diepe" reflectie op de ervaren weerstand worden er verschillende interventies toegepast, die er voor zorgen dat het pedagogisch speelveld geopend wordt.

In deze secundaire reactie op "weerstand" zijn er interventies die worden gedomineerd door de activiteit (TGI: HET) in de omgeving (TGI: GLOBE). Het pedagogisch speelveld biedt beperkte ruimte aan de leerlingen om in gesprek te gaan met de leraar-in-opleiding met de dominante oriëntatie op de activiteit in de omgeving. De interventies van de leraar-in-opleiding is er gericht "weerstand" te voorkomen door het beïnvloeden van de omgeving (stagebegeleider op afstand, banken in een u-vorm, regels op het bord) of de keuze van de activiteit (meer ruimte voor inbreng van de leerlingen). De leraar-in-opleiding handelt in deze situaties reflectief preventief, waarbij door een doordachte voorbereiding de kans vergroot wordt dat de les zo verloopt als van te voren bedacht.

Andere interventies richten zich op het beïnvloeden van de groepsdynamiek. Voorbeelden hiervan zijn, bijvoorbeeld door het doen van samenwerkingsspellen. Het pedagogisch speelveld voor de leerlingen vooral de ruimte om tijdens de activiteit in gesprek te gaan met elkaar, waarbij vanuit de coachende rol de leraar(-in-opleiding) betrokken wordt. De dominante oriëntatie ligt op de leerlingen die gezamenlijk de groep (TGI: WIJ) vormen in de activiteit (TGI: HET) binnen de les (TGI: GLOBE). Ook hier handelt de leraar(-in-opleiding) reflectief preventief, waarbij hij de activiteiten binnen de les Lichamelijke Opvoeding zo arrangeert dat de uitdaging niet ligt in de gevraagde bewegingsactiviteit, maar in de onderlinge samenwerking tussen de "ikken" die gezamenlijk de groep vormen.

Tenslotte zijn er ook interventies gekozen die gedomineerd worden door de relatie tussen de leraar(-in-opleiding) en de leerling(en). Het initiatief ligt hierbij vaak bij de leraar(-in-opleiding) die de moed moet hebben zich kwetsbaar op te stellen (Brown, 2019). Voorbeelden hiervan zijn de leraar-in-opleiding die zijn eigen gevoel uitspreekt, wanneer hij leerlinggedrag als storend ervaart en de leraar-

in-opleiding die verstoring gedrag van leerlingen positief benaderd en een opening biedt tot gesprek. Het pedagogisch speelveld biedt ruimte aan de leerlingen om in gesprek te gaan met de leraar-in-opleiding met de dominante oriëntatie op de relatie tussen leraar-in-opleiding en de leerling(en) (TGI: IK-WIJ) binnen de activiteit (TGI: HET) in een omgeving (TGI: GLOBE). De interventie van de leraar-in-opleiding is reflectief (pro)actief, waarbij hij inspeelt op de actuele situatie, stil staat bij wat deze situatie met hem doet en hoe hij er op zal reageren met behoud van de interactie met de leerling(en).

Als conclusie op de deelvraag “Wat is het verschil tussen de primaire reactie en de secundaire reactie van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?” kan gesteld worden dat in de secundaire reactie op “weerstand” na “diepe” reflectie het pedagogisch speelveld op verschillende manieren geopend wordt, daar waar het gesloten bleef als primaire reactie op “weerstand”. Het verkennen van de eigen overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren door de leraar-in-opleiding lijkt daarmee positieve effecten te hebben voor de relatie tussen de leraar-in-opleiding en de leerling(en).

Wat is de betekenis van reflecteren voor het professioneel zelfverstaan?

Bij het duiden van de betekenis van het reflecteren op het professioneel zelfverstaan wordt als uitgangspunt genomen dat negatieve ervaringen een negatieve invloed hebben op het zelfwaardegevoel en positieve ervaringen een positieve invloed. Wanneer het zelfwaardegevoel als gevolg van de gekozen interventie na “diepe” reflectie positief wordt beïnvloed wordt ook het professioneel zelfverstaan op positieve wijze ontwikkeld. In de volgende tekstfragmenten beschrijven de studenten welke feedback ze hebben opgedaan bij het toepassen van hun interventies als leraar-in-opleiding:

De effecten waren soms goed te zien door het goede contact met de studenten. Er zijn ook lessen geweest waarbij ik het erg lastig vond positief te blijven omdat het voor mijn gevoel niet zo goed liep. Als ik dit gevoel had, ben ik gelijk gaan reflecteren wat er gebeurd een wat ik de volgende keer anders kan doen.

Onder de uitleg van mijn lessen merk ik dat ik steeds rustiger word en door de ervaring die ik heb opgedaan, ervaar ik minder vaak de ‘last’.

(fragment uit het reflectieverslag van student AB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Ben ik een betere professional geworden? Dat denk ik wel. Ik ben zoveel meer na gaan denken over mijn eigen handelen, mijn eigen gevoel en de vragen die dat opleverde. Het voelt alsof ik meer onderbouwd ben, ik vind het lastig uitleggen.

(fragment uit het reflectieverslag van student BD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Bij reflectie zijn wij dieper ingegaan op wat nou echt de last is. Hier heb ik heel veel van geleerd. Vaak denken wij al meteen te weten wat het probleem is in plaats van verder te kijken naar wat er achter (kan) zitten. Dit betekent voor mijn professionele ontwikkeling dat ik verder wil gaan kijken dan mijn neus lang is. Als je een probleem hebt met een leerling moet je niet meteen denken dat het gewoon een vervelend kind is maar verder gaan kijken wat erachter zit en wat nou echt het probleem is.

(fragment uit het reflectieverslag van student DA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Deze interventie is voor mij erg geslaagd. Ik merkte dat de leerlingen echt rustiger waren en dat ze beter om gingen met mijn (kleine) gedragscorrecties.

Daarnaast merkte ik dat ik hier zelf wat relaxter van werd en dat ik hierdoor ook beter aan het lesgeven was voor mijn gevoel. Aan alle kanten winst dus, deze interventie blijf ik doen!

(fragment uit het reflectieverslag van student JG, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Ik kom mezelf tijdens het lesgeven steeds weer tegen en heb geleerd mezelf de vraag te stellen: "hoe ga ik dit oplossen in de praktijk?". Ik ben te weten gekomen dat alles bij mijzelf begint en alles wat ik doe ook een bepaalde reden heeft die dicht bij mij staat. Ik heb geleerd hoe ik bepaalde vragen moet stellen om achter bepaalde informatie kan komen. Wel blijft het moeilijk om tijdens een gesprek met iemand anders echt de "diepte" in te gaan.

(fragment uit het reflectieverslag van student MB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Ik merk tijdens oefening dat er wel enigszins toenadering komt, maar op de interventie die ik bedacht had word anders gereageerd dan ik zelf had gedacht. Het gesprekje is niet negatief afgesloten maar merkte absoluut nog geen toenadering van haar in het gesprek. Ze reageerde veel negatief. Het zou kunnen liggen aan het onderwerp, maar vond haar reactie te bijzonder om het hierop te gooien. Ik heb er daarom voor gekozen om verder op onderzoek uit te gaan over haar persoonlijk. Ik ben in gesprek gegaan met de mentor. Haar mentor vertelde mij dat [naam leerling] last heeft van hechtingsproblemen en hiervoor naar therapie gaat.

(fragment uit het reflectieverslag van student NA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De interventie heeft naar mijn idee goed gewerkt. Ik voelde namelijk dat er een goede samenwerking was en ik hoopte dat G dit ook zou oppakken. [...]Het positieve is dat G ook naar zijn klasgenoten ging luisteren wanneer hij een aanwijzing kreeg om bijvoorbeeld iets op te pakken van de grond. Er zijn dus echter kansen dat dit tijdens de les ook kan wanneer G door de uitleg heen praat en dat een ander persoon hem daarop aanspreekt van dadelijk mag je weer praten en nu even opletten. Achteraf vroeg ik de klas of ze het prettig vonden dat maar één iemand mocht praten. De meeste gaven aan dat ze dit prettig vonden en er een betere focus was dan wanneer iedereen door elkaar heen ging praten. Voor mij was dit de kans om uit te leggen dat ik dit een bewuste keuze was.

(fragment uit het reflectieverslag van student RA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Hierin komt naar voren dat ik de interventie van het dreigen van controle verlies heb voorkomen door gelijk in te grijpen, goed heb uitgevoerd. Daarnaast heb ik tijdens deze inbraak bij de leerlingen wel onbewust gebruik gemaakt om aan te geven dat dit vaker gebeurd en hiermee toch nog wel een beetje laten blijken dat ik eerdere gebeurtenissen meeneem. Wat ik hier na evaluatie met mijn stagecoach wel positief uit heb gehaald. is het feit dat ik die eerdere gebeurtenissen alleen heb gebruikt om de leerlingen bewust te maken van hoe het voor mij als leraar en ook voor medeleerlingen kan voelen als er op deze manier wordt gehandeld.

(fragment uit het reflectieverslag van student RB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Op aanraden van mijn stagebegeleider heb ik geprobeerd om, hoe hij het noemt, de kip mee de les te nemen. De uitleg moest spetterender. Ik moest ervoor zorgen dat de leerlingen dachten wauw wat een geweldige les. Verder wou hij dat ik strenger zou zijn op leerlingen die door de uitleg praten. Dit lag echter ver van mij vandaan en koste mij veel moeite en nog meer energie. Hierdoor moest ik ook veel strenger worden. Ik heb gemerkt dat dit te ver buiten mijn comfortzone ligt en dat ik dan geen plezier uit het lesgeven kan halen.

(fragment uit het reflectieverslag van student SK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Naast het geven van consequenties was mijn interventie gericht op het herstellen van de relatie tussen mij en de leerlingen. Door klassikaal in een kring te beginnen en veel te kletsen met individuele leerlingen, komen leerlingen nu vaker naar mij toe om te vragen om hulp. Ik zie hen en zij zien mij.

Tijdens het geven van consequenties voel ik nu geen spanning meer. Dat is voor mij het belangrijkste resultaat en daarom kan ik zeker zeggen dat de interventie past bij mij als persoon en mijn eigenschappen. Ik kan namelijk de eigenschappen die ik heb inzetten om iets voor elkaar te krijgen. Hierin hoef ik me niet voor te doen als iemand anders.

Hiernaast merk ik nu ook dat de relatie met de leerlingen beter is. Ik stap snel op leerlingen af om een praatje met ze te maken voor de les, maar ik merk nu ook dat dit andersom gebeurt. Ze willen aan mij laten weten dat ze gewonnen hebben met voetbal in het weekend, of komen mij vragen om hulp en tips. De relatie die ik zo belangrijk vind, is sterk verbeterd. Nu de relatie verbeterd is, merk ik dat ik meer aan het lesgeven kom om de leerlingen beter te maken in bewegen.

(fragment uit het reflectieverslag van student TD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Naar mijn mening heeft deze interventie WEL geholpen voor mijzelf. Ik merk dat ik anders naar de groep kijk nu ik door heb dat positief benaderen ook effect kan hebben op de uitkomst. De afgelopen jaren heb ik tijdens mijn stages vaak terug gekregen van mijn begeleiders dat ik een strenge met veel humor les geef. Het stukje streng begreep ik nooit want ik mijn ogen laat ik al veel toe, maar nu begrijp ik het! Ik hou de groep redelijk kort en strak met vervelende opmerkingen of naar mijn mening rare acties. Ik reageerde altijd kort en krachtig op een situatie met meestal een negatieve ondertoon. Door nu ook eens een andere manier te ontdekken van het benaderen van vervelende situaties heeft mij dit zeker geholpen in mijn ontwikkeling tot persoon en docent.

(fragment uit het reflectieverslag van student VK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Voor mezelf als professional is de reflectielijn een welkome toevoeging geweest. Ik merkte aan mezelf dat ik wel veel naar mezelf kijk, maar toch bleef het oppervlakkig. Ik denk dat ik nu aan mezelf heb gemerkt wat het doet om mezelf iets te veranderen voor extra resultaat. Met de kennis van nu zal ik tijdens de lessen meer van mezelf laten zien. Ik denk juist, doordat ik mezelf laat zien, de lessen een stuk beter lopen dan eerst.

(fragment uit het reflectieverslag van student YB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De studenten beschrijven ieder op hun eigen manier welke betekenis “diepe” reflectie voor hen heeft gehad. Voor de één betekent het een andere band met de stagebegeleider, de ander schrijft over meer aandacht voor de relatie tussen de leraar-in-opleiding en de leerlingen en weer een ander over de zelfkennis die hij heeft opgedaan. Die zelfkennis hebben ze allemaal wel opgedaan, door hun diepere overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren te onderzoeken, waardoor ze interventies konden ontwikkelen die dicht bij henzelf lagen. Eén van de studenten schrijft dat hij op *aanraden van zijn stagebegeleider heeft geprobeerd een spetterende uitleg te geven*. Dit was ver buiten zijn comfortzone en leidde er toe dat deze leraar-in-opleiding geen plezier aan het lesgeven beleefde. Een andere student schreef dat hij in de gekozen interventie *de eigenschappen die hij heeft kan inzetten om iets voor elkaar te krijgen. Hierin hoeft hij zich niet voor te doen als iemand anders*. Het leverde een sterk verbeterde relatie met de leerlingen op. Deze voorbeelden benadrukken het belang van “diepe” reflectie, waardoor je bij interventies dicht bij jezelf kan blijven. Dat werkt! Doe je je voor als iemand anders dan lukt het lesgeven veel minder en haal je er zeer waarschijnlijk minder plezier uit.

De deelvraag “Welke betekenis hecht de leraar(-in-opleiding) aan dit verschil voor zijn professioneel zelfverstaan?” kan beantwoord worden met de woorden: een positieve betekenis, die

ongetwijfeld leidt tot een groeiend zelfwaardegevoel en daarmee een positief professioneel zelfverstaan.

10. Onderzoeksresultaat: pistes en niveauidingen

In dit onderzoek met als hoofdvraag “Hoe ervaart de leraar(-in-opleiding) de weerstand van zijn leerlingen?” is de essentie van het fenomeen “weerstand” voor de leraar-in-opleiding onthuld. De essentie van dit fenomeen is dat het “iets” dat onlosmakelijk bij het fenomeen “weerstand” lijkt te horen de negatieve emoties zijn die het fenomeen bij de leraar-in-opleiding oproept, waarbij de pedagogische ruimte in de relatie tussen de leraar-in-opleiding en de leerlingen gesloten blijft en het verlangen gewekt wordt bij de leraar-in-opleiding in de ervaren situatie meer adequaat te kunnen interveniëren.

Om meer adequaat te kunnen interveniëren en daarmee de pedagogische ruimte tussen de leraar-in-opleiding en de leerlingen is het noodzakelijke meer zicht te krijgen op de eigen diepere overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren. Dit kan bereikt worden met “diepe” reflectie in intervisiegroepen. Het verkennen van de eigen diepere overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren zorgt ervoor dat de leraar-in-opleiding meer zicht krijgt op wat hem beweegt tijdens het lesgeven aan zijn leerlingen en welke interventies, die dicht bij hemzelf liggen, hij kan kiezen om in de les Lichamelijke Opvoeding toe te passen. Deze interventies zijn persoonlijk en daarmee uniek, maar hebben allen ten doel de pedagogische ruimte tussen de leraar-in-opleiding en de leerlingen te openen. Dat kan door het beïnvloeden van de omgeving (TGI: GLOBE) en de activiteit (TGI: HET), door het beïnvloeden van de relatie tussen de leraar-in-opleiding en de leerlingen (TGI: WIJ) of door het zich als leraar-in-opleiding (TGI: IK) kwetsbaar opstellen in de relatie tot de leerlingen. Hierbij wordt dus of het arrangement en de activiteit als uitgangspunt genomen voor de interventie of de relatie met de leerlingen. Daarnaast kunnen de interventies of wel vooraf bedacht zijn in de voorbereiding van de les of wel als voornemen zijn verinnerlijkt dat zichtbaar wordt wanneer de situatie er om vraagt. Bij deze laatste interventies heeft de leraar-in-opleiding de moed het onzekere, het onvoorspelbare en het verrassende toe te laten in zijn relatie met de leerlingen.

De professionele keuze die een leraar(-in-opleiding) maakt tonen verwantschap met de beroepsfase waarin de leraar(-in-opleiding) zich bevindt, waarbij het uitgangspunt is dat leraren bevlogen, passievolle mensen zijn, die tijd nodig hebben om in te groeien in hun vak (de Groot & Nobel, 2017). Deze auteurs onderscheiden vier fasen die een leraar doorloopt, namelijk (p. 55):

1. ik heb het vooral druk met mezelf
2. ik heb het vooral druk met de inhoud van mijn vak
3. ik voel de ruimte om de leerlingen te zien
4. ik heb zicht op mijn plaats binnen de organisatie

De fasen kunnen in de praktijk door elkaar heen lopen en het is per docent verschillend hoe lang een fase duurt. Daarmee komen de niveauidingen uit hoofdstuk 7 van deze thesis in een ander daglicht te staan. In wezen is er daar geen sprake van niveauidingen, maar van beschrijvingen van de mate waarop het pedagogisch speelveld geopend wordt, dus van de mate waarin de leraar(-in-opleiding) het onzekere, het onvoorspelbare en het verrassende toelaat in zijn relatie met de leerlingen. Deze beschrijvingen corresponderen met de ontwikkelingsfasen van een leraar. Voor de toename van de complexiteit wordt op de Calo vaak de metafoer van de pistes gebruikt. De pистeaanduidingen voor het openen van het pedagogisch speelveld zien er als volgt uit:

piste	omschrijving
blauw	Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door de activiteit in de omgeving
rood	Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door groepsdynamiek
zwart	Het pedagogisch speelveld wordt gedomineerd door relatie

Is daarmee de aandacht voor het pedagogisch handelen, gericht op het openen van het pedagogisch speelveld, niet passend binnen de professionele ontwikkelingsfase van de leraar-in-opleiding? Zeker niet! De ontwikkelingsfasen van de leraar(-in-opleiding) schetsen de dominante oriëntatie van de leraar(-in-opleiding) in zijn beroep. Binnen deze dominante oriëntatie, die in de praktijk door elkaar loopt, kan de leraar(-in-opleiding) op verschillende manieren reageren op het gedrag van de leerlingen in de klas. Bij de analyse van de deelvraag “Wat is het verschil tussen de primaire reactie en de secundaire reactie van de leraar(-in-opleiding) op de ervaren weerstand?” hebben we kunnen vaststellen dat in de secundaire reactie op “weerstand” na “diepe” reflectie het pedagogisch speelveld op verschillende manieren geopend wordt. De secundaire reactie van de leraar(-in-opleiding) kon zowel gericht zijn op het beïnvloeden van de omgeving (TGI: GLOBE), de activiteit (TGI: HET), de groep (TGI: WIJ) of de individuele leerling (TGI: IK).

De mate waarin de leraar(-in-opleiding) de ruimte ervaart om voor, tijdens en na de les stil te staan bij het eigen pedagogisch handelen lijkt, samen met de ontwikkelingsfasen van de leraar(-in-opleiding), de pedagogische keuzes binnen het professioneel handelen te beïnvloeden. Reflecteren betekent dat je nadenkt voordat je gaat handelen (Benammar, 2007). Dit geldt ook voor de leraar-in-opleiding in de context van de stage. Er kunnen in dat nadenken over het pedagogisch handelen drie mogelijkheden worden onderscheiden: (pre-)reflection-in-action, reflection-on-action (Schön, 1983) en reflection-before-action (Benammar, 2007). Dit onderscheid wordt gebruikt om de volgende niveauiduiding voor pedagogisch handelen te ontwerpen:

niveau	niveauiduiding
Zorg	De leraar handelt pre-reflectief passief (vluchten/bevriezen)
1	De leraar handelt pre-reflectief reactief (vechten)
2	De leraar handelt reflectief preventief
3	De leraar handelt reflectief (pro)actief

Binnen *niveau Zorg* en *niveau 1* is er sprake van pre-reflection-in-action en wordt de leraar-in-opleiding in de actuele situatie van de les Lichamelijke Opvoeding als het ware overvallen door het gedrag van de leerlingen en reageert daar impulsief op. Dit is wat eerder in deze thesis beschreven is als de primaire reactie van de leraar(-in-opleiding). Wanneer de leraar(-in-opleiding) zich onttrekt aan het appèl dat op hem wordt gedaan (vluchten/bevriezen). Het optreden van de leraar(-in-opleiding) is pre-reflectief passief. Er wordt in het moment niet gereflecteerd en er komt er geen pedagogische relatie met de leerlingen tot stand. Dit kan worden getypeerd als *niveau Zorg*. Wanneer de leraar(-in-opleiding) op het appèl van de

leerlingen reageert door zelf alle ruimte in te nemen op het pedagogisch speelveld (vechten), is er sprake van eenzijdigheid in het pedagogisch handelen door de leraar(-in-opleiding) richting de leerlingen. Er vindt in het moment geen reflectie plaats en het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) is pre-reflectief actief. Dit kan worden aangeduid met *niveau 1*, er is sprake van pedagogisch handelen zonder dat er ruimte is voor de leerlingen, waardoor het pedagogisch speelveld gesloten blijft.

Op *niveau 2* is er sprake van reflection-before-action (Benammar, 2007; van Manen, 1991). Het moment van stil staan door de leraar(-in-opleiding) bij het eigen pedagogisch handelen vindt plaats voorafgaand aan de les, bij de lesvoorbereiding. Het reflecteren is nadenken voordat je iets gaat doen. Er wordt stil gestaan bij eerdere ervaringen met de klas, een groepje leerlingen of een individuele leerling en op basis van deze eerder opgedane ervaringen overweegt de leraar(-in-opleiding) zijn pedagogisch handelen voor de komende les(sen). Dit is in deze thesis beschreven als de secundaire reactie op het appèl van de leerlingen op basis van (diep) reflecteren. Het pedagogisch handelen van de docent laat, afhankelijk van de gekozen pedagogische interventies, meer of minder ruimte voor de leerling(en). Er is sprake van reflectief preventief handelen, dat gericht is op het voorkomen van ongewenst gedrag van de leerling(en).

Op *niveau 3* is er sprake van reflection-on-action (Korthagen & Nuijten, 2019; Schön, 1983) in de actuele situatie van de les Lichamelijke Opvoeding. De leraar(-in-opleiding) voelt de ruimte om op het moment van lesgeven stil te staan bij het appèl dat de leerlingen op hem doen. Op basis van eerder opgedane ervaringen heeft de leraar(-in-opleiding) de beschikking over een pedagogisch handelings-potentieel, waardoor hij in staat is reflectief (pro-)actief te handelen. Hij ervaart ruimte om de (individuele) leerling(en) te zien, durft de tijd te nemen om met hen de dialoog aan te gaan en opent daarmee het pedagogisch speelveld, zowel voor zichzelf als voor de leerling(en). De leraar(-in-opleiding) voorziet als ware het appèl van de leerling(en) en lijkt het juiste te doen op het juiste moment. Naarmate de tijdsperiode tussen het stilstaan bij het appèl van de leerlingen en het daaruit volgend pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) kleiner wordt lijkt de reflection-on-action over te gaan op reflection-in-action. De ervaren leraar reageert op basis van het "stille weten" (Pols, 2019), dat hij door ervaring heeft opgebouwd.

Het reflecteren op het professioneel handelen is essentieel voor het ontwikkelen van het professioneel zelfverstaan (de Groot & Nobel, 2017; Kelchtermans, 2012, Korthagen, 2011; 2014; Luken, 2011b; Ruijters, et al., 2015). Toch wordt er in de lerarenopleiding vaak weerstand gevoeld bij de studenten om stil te staan bij de eigen stage-ervaringen. Het terugkijken op de stage-ervaringen voelt soms als verantwoording af moeten leggen (de Groot & Nobel, 2017). Voor de student aan het eind van zijn opleiding, de startbekwame professional en de beginnend leraar gelden vaak dezelfde thema's, zoals het goed willen doen, controlebehoefte en aardig gevonden willen worden. Het is de taak van de lerarenopleiding de werkvorm reflecteren te positioneren als een positieve toekomstgerichte manier om het eigen professioneel zelfverstaan te ontwikkelen. "Zonder expliciet voornemen, vooruitdenken of normen stellen, stelt reflectie weinig voor" (Ruijters, et al., 2015, p. 250).

11. Reflectie over reflectie

Hoewel niet direct verbonden met één van de onderzoeksvragen lijkt het van belang om kort terug te kijken op de werkvorm Reflecteren in de minor Groepsdynamica, ook omdat dit een werkvorm is die wijdverbreid in opleidingsonderwijs wordt ingezet en niet altijd kan rekenen op een positieve waardering van de studenten. Doelgericht werken aan je professionele ontwikkeling vraagt om systematische reflectie, een werkwijze die leraren(-in-opleiding) niet van nature geneigd zijn om te doen (Calderhead, 1989, Korthagen, 1998b). Studenten in de lerarenopleiding, ervaren reflecteren veelal als een opgedrongen verplichting, die hen uiteindelijk de neus uitkomt (de Groot & Nobel, 2017; Luken, 2011b; 2015; Meijers, et al., 2010; Meijers, et al., 2014; Mittendorff, et al., 2008). In de onderwijspraktijk van de lerarenopleidingen wordt reflecteren, zoals eerder geconstateerd, misschien te makkelijk op één hoop gegooid met evalueren. Evalueren mist de diepere laag die we bij het afpellen van de “ui” (Korthagen, 2005; 2014) tegenkomen, daar waar het gaat om overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Hoe studenten uit de minor Groepsdynamica het reflecteren hebben ervaren wordt geïllustreerd aan de hand van de volgende letterlijke weergaven van teksten uit hun reflectieverslagen:

“Het afgelopen halfjaar heb ik erg veel geleerd van het reflecteren. De interventies die ik heb gebruikt, hebben mij erg geholpen in het geven van mijn lessen. Ik neem steeds vaker de tijd even na te denken over mijn eigen handelen in de lessen. De gesprekken met mijn groepsgenoten en de docent hebben mij erg geholpen om tot de mijn ‘last’ te komen die ik ervaar als het even niet zo goed gaat. Het is voor mij duidelijk geworden dat het steeds heel erg op elkaar lijkt en dezelfde dingen naar voren komen. De kennis die ik heb opgedaan, neem ik mee het werkveld in”.

(fragment uit een reflectieverslag van student AB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Reflectielijn was een bijzonder vak waarbij ik echt de diepte ben ingegaan. Dat klinkt misschien wat vaag, maar door de gestelde vragen van mijn groepje en de docent blijf je niet aan de oppervlakte hangen met je antwoorden. Dat is ook het grootste verschil met voorgaande reflectie opdrachten. Bij voorgaande opdrachten keek je naar het product dat je afleverde of naar je eigen handelen en de invloed daarvan. Bij Reflectielijn ging je op zoek naar een diepere laag. Hoe het komt dat je zo handelt, waar komt dat vandaan?”

(fragment uit een reflectieverslag van student BD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Bij reflectie zijn wij dieper ingegaan op wat nou echt de last is. Hier heb ik heel veel van geleerd. Vaak denken wij al meteen te weten wat het probleem is in plaats van verder te kijken naar wat er achter (kan) zitten. Hier werd echt doorgevraagd en ook echt gekeken naar het gevoel en de gedachtes die erachter zitten. Dit betekent voor mijn professionele ontwikkeling dat ik verder wil gaan kijken dan mijn neus lang is. Als je een probleem hebt met een leerling moet je niet meteen denken dat het gewoon een vervelend kind is maar verder gaan kijken wat erachter zit en wat nou echt het probleem is. Wat ik mee neem naar de toekomst is een echt gesprek voeren. Met een echt gesprek bedoel ik echt goed luisteren naar de ander en doorvragen naar wat erachter zit.”

(fragment uit een reflectieverslag van student DA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Binnen deze module ben ik vooral na gaan denken over mezelf, en met wat voor reden ik lesgeef. Hierdoor ben ik tot nieuwe inzichten gekomen. Deze reflectielijn is voor mij het startschot om verder op zoek te gaan [.. naar waarom ik de dingen doe, zoals ik ze doe]. De reden waarom ik er achter wil komen is omdat ik het gevoel heb dat ik beter kan lesgeven wanneer ik achter het antwoord ben op deze vraag. In mijn toekomstige beroepspraktijk hoop ik nog veel en vaak te reflecteren op mijn eigen handelen maar ook op mij als persoon.”

(fragment uit een reflectieverslag van student JG, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Door het schrijven van dit verslag komt er een einde aan de lessen van reflectie tijdens de minor groepsdynamica. Dit vind ik heel erg jammer, omdat ik tijdens deze lessen mij elke keer tegen kom. Ik stel mij altijd de vraag hoe zou ik dit oplossen in de praktijk. Ik ben te weten gekomen dat alles bij mijzelf begint en alles wat ik doe ook een bepaalde reden heeft die dicht bij mij staat. Ik heb geleerd hoe ik bepaalde vragen moet stellen om achter bepaalde informatie kan komen. Wel blijft het moeilijk om tijdens een gesprek met iemand anders echt de “diepte” in te gaan.”

(fragment uit een reflectieverslag van student MB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik keek voor de minor een beetje negatief tegen reflectie aan. Het was een ver van mijn bed show en ik had geen zin om al te zweverig te doen. Maar gelijk de eerste les heeft de praktijkles mij verbaasd. Over veel dingen die ik doe denk ik totaal niet na. Ik ben gaan beseffen hoe waardevol het is om erachter te komen waarom ik dingen doe in de les. Het gaat vooral om wat je geeft en of dat goed overkomt. Niet op hoe ik reageer op leerlingen en waar dat vandaan komt. Ik vond het daarom echt heel leerzaam om in te gaan op hoe ik reageer op leerlingen en waar deze reactie vandaan komt. Door ook als professional intensief te reflecteren op mijn eigen lesgeven blijf ik mezelf uitdagen om een beter docent te worden.”

(fragment uit een reflectieverslag van student NA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik heb deze reflectielijn ervaren als iets nieuws. Ik ben het niet echt gewend om tot een diepere laag te gaan waar jouw irritatie of boosheid vandaan komt. Wat ik meeneem in mijn ontwikkeling is dat ik niet te snel moet oordelen over bepaalde personen. Ik heb geleerd om eerst te kijken naar het gedrag van iemand en dan te denken waar dat gedrag vandaan komt. Een persoonlijk gesprek hierover voeren met iemand helpt zonder hem eerst dingen te gaan verwijten.”

(fragment uit een reflectieverslag van student RA, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Het onderdeel reflectielijn wat onderdeel is geweest van deze algehele minor ‘groepsdynamica’ heb ik als zeer verrijkend ervaren. Binnen dit vak van de minor heb ik vooral geleerd jezelf durven te tonen binnen gesprekken. Vooral het tonen van mijn idealen, mijn manier van handelen en waarom je doet zoals je doet. Doordat ik heb geleerd op welke wijze ik het beste met mijzelf of andere kan reflecteren, weet ik wat het mij kan opleveren.”

(fragment uit een reflectieverslag van student RB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“In mijn opleiding LO heb ik nog niet eerder reflectie opdrachten gehad, wel heb ik in mijn opleiding PMT veel reflectie opdrachten gedaan. In mijn opleiding PMT heb ik geleerd om met het DVD-model te reflecteren. Doordat ik al veel met reflectie bezig ben geweest was het voor mij even schakelen om dit met een groep medestudenten op te pakken. Maar wat ik wel geleerd heb is dat ik meer de tijd moet nemen om aan mezelf te denken. Meer tijd nemen om te reflecteren over hoe mijn dag was en wat de invloed van die dag op mijzelf heeft gehad. Dit betekent dat ik kan reflecteren op hoe ik verder kan groeien als professional. Daarnaast heeft het me een blik gegeven over hoe ik ben als docent.”

(fragment uit een reflectieverslag van student SB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Ik vond het erg interessant om bezig te zijn met een andere manier van reflectie dan we tot nu toe op de Calo hebben gedaan. Je ging nu bewust nadenken waar bepaalde frustraties vandaan kwamen, zonder dat je meteen naar de oplossing moet kijken. Ik denk dat dit komt omdat Calo studenten vaak praktisch gericht zijn en direct naar de oplossing gaan zoeken in plaats van eerst nadenken waar nu echt de last ligt. Daarbij is de last vaak heel persoonlijk als je diep gaat graven en ik denk dat sommige studenten daar niet mee bezig willen zijn of er niet open over willen zijn richting anderen. Ik merk dat ik nu ook minder snel de oplossing voor anderen probeer te zoeken, maar eerder probeer te zoeken naar waar de last ligt.”

(fragment uit een reflectieverslag van student SK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“De reflectielijn heb ik als zeer leerzaam ervaren. Hierin heb ik vooral geleerd dat het heel belangrijk is om na te gaan waarom je dingen op een bepaalde manier doet. Zonder dat goed te weten, is het lastig een probleem aan te pakken. In vergelijking met andere reflectie-opdrachten heb ik nooit echt gereflecteerd. In de reflectielijn van de minor zit een veel grote diepgang daardoor. Het is dan ook een stuk waardevoller dan voorgaande reflectie-opdrachten voor mij.”

(fragment uit een reflectieverslag van student TD, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Begin van de minor klonk het alsof je via een PMT manier naar jezelf ging kijken en daardoor trok ik mij in eerste instantie terug. Met PMT manier bedoel ik veel diepgang en heftige gesprekken om de ander en jezelf beter te leren kennen. Dit is mij uiteindelijk allemaal ontzettend meegevallen omdat het ook echt heel interessant is om anderen en jezelf te leren kennen. Leren kennen is ook een term die vaak gebruikt wordt tijdens lessen op de Calo maar iemand écht leren kennen is ook niet in een paar lessen te behalen. Wat het voor mij betekent is dat er altijd een kern in elk individu zit wat effect heeft op jouw handelen. Het bewust zijn van wat je doet en waarom je dit zo doet is een doorlopend proces. Er is een harde kern in iedereen die zorgt dat jij doet wat je doet. Deze aspecten zijn nu zeer bewust bij mij binnen gekomen en dit heeft mij als professional ontwikkeld wat reflecteert in mijn lessen.”

(fragment uit een reflectieverslag van student VK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

“Binnen reflectielijn zijn we enorm de diepte in gegaan met nadenken en vragen. Dit is een wezenlijk verschil met de voorgaande reflectieopdracht binnen de opleiding. Ik ben tijdens reflectie op een andere manier naar mezelf ben gaan kijken. Het reflecteren met bijpassende theorie en praktijkvormen hebben mij zeker aan het denken gezet over mijn eigen houding. Voor mezelf als professional is de reflectielijn een welkome toevoeging geweest. Ik merkte aan mezelf dat ik wel veel naar mezelf kijk, maar toch bleef het oppervlakkig. Ik denk dat ik nu aan mezelf heb gemerkt wat het doet om mezelf iets te veranderen voor extra resultaat.”

(fragment uit een reflectieverslag van student YB, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

De wijze waarop de studenten van de minor Groepsdynamica het belang van reflectie verwoorden lijkt in tegenspraak met de bevindingen uit verschillende eerder genoemde onderzoeken, die aantonen dat studenten in het opleidingsonderwijs reflectie-moe zijn. Eén van de mogelijke oorzaken van dit verschil in perceptie voor het belang van reflectie voor de professionele ontwikkeling kan zijn dat het begrip reflectie een ruim begrip is dat in het opleidingsonderwijs als werkvorm op verschillende wijzen ingezet kan worden. Uit de reacties van de studenten van de minor Groepsdynamica lijkt ('diepe') reflectie positief gewaardeerd te worden, omdat er een duidelijk verband wordt gelegd tussen hun concerns in de concrete praktijksituatie als leraar-in-opleiding (van Huizen, Oers & Wubbels, 2002; Korthagen, 1998a). Het reflecteren op het eigen functioneren als leraar-in-opleiding wordt op deze wijze een ontmoeting tussen de student, de medestudenten en de docent waarin de eigen praktijkervaringen worden gestructureerd. In deze ontmoeting wordt "iets" aan het licht gebracht van het professioneel zelfverstaan van de leraar-in-opleiding dat op voorhand onzeker, onvoorspelbaar, verrassend en in iedere situatie weer nieuw is. In het opleidingsonderwijs is hier een belangrijke taak weggelegd voor de docent, die in de ontmoeting met de student hen uitdaagt om als leraar volwassen-in-de-wereld te komen en hun presentie te tonen in de ontmoeting met hun leerlingen (Biesta, 2018a; Meirieu, 2016; van Manen, 1997; Pols, 2012; Saevi, 2016).

De conclusie uit deze reflectie op het reflecteren door studenten in de minor Groepsdynamica kan zijn dat reflecteren in het opleidingsonderwijs een krachtige didactische werkvorm kan zijn, mits deze voldoende diepgang heeft en wordt ingezet vanuit de concerns van de studenten in de concreet ervaren praktijksituatie en betekenisvol bijdraagt aan het professioneel zelfverstaan van de leraar-in-opleiding.

12. Kanttekeningen bij het onderzoek

Wanneer er in een groep leraren praktijkproblemen worden besproken, zitten zij over het algemeen met de beste bedoelingen op het puntje van onze stoel om een bijdrage te leveren aan de oplossing. Docenten Lichamelijke Opvoeding zijn doeners, die onmiddellijk hun oordeel klaar hebben en tips en trucs willen delen om een praktijkprobleem te helpen oplossen. Het vraagt oefening van de studenten om “op hun handen te zitten” en tijd te nemen om aan de hand van het TGI-model en het DVD-model de ingebrachte praktijksituatie uit te diepen aan de hand het afpellen van de “ui” van Korthagen om zo tot de kern van het pedagogisch handelen van de leraar-in-opleiding te komen. Het intervisiegesprek met medestudenten is de kunst van het vragen stellen. De kunst om nieuwsgierig en zonder oordeel het naadje van de kous te willen weten. Het is de moed opbrengen om kwetsbaar te zijn wanneer je bevraagd wordt en de moed om door te vragen wanneer de ander kwetsbaar is. Er lijken drempels te zitten in het afpellen van de “ui” van Korthagen. Het wordt spannend wanneer het IK bevraagd wordt uit het TGI-model en het wordt nog spannender wanneer het IK gevraagd wordt naar zijn identiteit, missie en betrokkenheid. Uiteindelijk willen we een handelingspatroon ontdekken bij de leraar-in-opleiding. Dat is niet altijd makkelijk en daarom zal het niet in alle gevallen gelukt zijn om in intervisiegroepjes tot de kern te komen bij het bespreken van de praktijkervaringen van de leraar-in-opleiding. Daar waar een groepje dreigt vast te lopen kunnen ze tijdens de reflectielessen van de minor een beroep doen op de docent. Deze sluit dan tijdelijk aan bij een intervisiegroepje en probeert door vragen te stellen het gesprek vlot te trekken en richting te kiezen om de diepte in te gaan bij het afpellen van de “ui”. Studenten schrijven daarover: *“In het gesprek dat ik met de docent voerde merkte ik dat dit de goede vraag was omdat ik het gevoel van zorgen kreeg”* en *“... de docent heeft mij erg geholpen om tot de mijn ‘last’ te komen die ik ervaar als het even niet zo goed gaat”*. Omdat het niet altijd makkelijk is om de goede vraag te stellen en omdat de docent van de minor in een aantal gevallen daadwerkelijk deelnam aan het gesprek kan dat de resultaten, die zijn weergegeven in de reflectieverslagen, beïnvloed hebben.

Als eindproduct van de minor Groepsdynamica werd van de studenten gevraagd een reflectieverslag te schrijven. De vertaalslag van de gesprekken naar een geschreven verslag kan de opbrengst van de gesprekken vertekenen. Daar waar we in de minor ruim de tijd hadden om binnen de intervisiegroep het persoonlijk pedagogisch handelen te verdiepen, moet dat in een reflectieverslag worden samengevat. De detaillering van het gesprek ontbreekt en het is de vraag of de student in staat is geweest de essentie van de ervaring kernachtig te verwoorden. Het is niet iedere student gegeven zich helder uit te drukken op papier, maar als onderzoeker wil ik er zeker van uit gaan dat de student op papier heeft gezet wat voor hem de essentie van de ervaring is geweest. Om de geschreven tekst zoveel mogelijk recht te doen is binnen het onderzoek de tekst uit de reflectie-verslagen letterlijk overgenomen.

De studenten uit de minor Groepsdynamica hebben in hun opleiding weinig oefening gehad in het diep reflecteren binnen collegiale gespreksvoering. Dit heeft mogelijk nadelige gevolgen gehad op de opbrengt van het reflectietraject, omdat het zoeken van de “diepte” in reflectiegesprekken de nodige oefening en moed vereist. Bij geoefende studenten was misschien een krachtiger resultaat bereikt. Het voordeel van het werken met studenten die weinig ervaring hebben met diep reflecteren is dat het verschil met de reflectie, zoals het in de opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding wordt uitgevoerd, groot is, waardoor de onderzoeksresultaten scherper kunnen worden weergegeven.

13. Aanbevelingen

In de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo neemt de stage een centrale plek in binnen het curriculum. Het leren van studenten kan meer diepgang en betekenis krijgen door samen op zoek te gaan naar de kern van de ervaring (Koster & Oldeboom, 2019; Leeferink, 2016; van Manen, 1997). Het is een opleidingsdidactische uitdaging om aan te sluiten bij de geleefde ervaring van studenten in plaats van ons te richten op de theoretische schematisering hiervan (van Mameren-Broers, 2018). De pedagogische ontmoeting is uniek en laat zich moeilijk theoretisch schematiseren tijdens de colleges op de Calo. Wat wel te thematiseren valt is hoe de leraar(-in-opleiding) met deze unieke situatie omgaat, wat daarvan de invloed is op de pedagogische ontmoeting.

Op basis van het onderzoek onder de dertien studenten van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding die deelgenomen hebben aan de minor Groepsdynamica kan gesteld worden dat de studenten in hun rol van leraar-in-opleiding de weerstand van hun leerlingen als negatief ervaren, waarbij het pedagogische speelveld wordt gesloten. De leraren-in-opleiding ervaren handelingsverlegenheid, die kan worden opgeheven door diepe reflectie op de ervaring. Diepe reflectie heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan en deze bevindingen worden ondersteund door de literatuur (Kelchtermans, 2012; Leeferink, 2006). Het wekt dan ook verwondering dat diepe reflectie op het eigen pedagogisch handelen in de stagecontext over het algemeen geen deel uit maakt van het curriculum van de lerarenopleidingen (Beijaard, 2009) en ook niet van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo.

Kortom het professioneel zelfverstaan van de student is als leraar(-in-opleiding) wordt binnen de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo niet structureel binnen het curriculum gethematiseerd. Dat is een omissie in het curriculum, wanneer we van mening zijn dat het pedagogisch handelen van de leraar(-in-opleiding) naast het methodisch-didactisch handelen van cruciaal belang is voor het realiseren van de doelen van het (bewegings)onderwijs. Het is daarom een aanbeveling om ruimte te creëren in het curriculum om structureel, gedurende de gehele opleiding, aandacht te besteden aan het thematiseren van de leraar-leerling relatie door diepe reflectie op de stage-ervaring. De docenten van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding kunnen te rade gaan bij de collega's van de opleiding *Psychomotorische Therapie* (PMT), die vanaf het tweede leerjaar het moduul Supervisie-Intervisie-Coaching (SIC) in het curriculum hebben opgenomen, waarbij

“de student leervragen leert formuleren en met systeem te reflecteren op eigen ervaringen tijdens of naar aanleiding van praktijksituaties (en/of SIC leersituaties). Hij leert medestudenten helpen bij het reflecteren op hun praktijk- en opleidingservaringen en leert hoe hen te stimuleren in hun beroepsmatige ontwikkeling. Student leert ‘geleerde’ vertalen naar voornemens voor de praktijk en zo ‘geleerde’ integreren in eigen manier van professioneel functioneren.” (Windesheim: Educator catalogus - PMT2.SIC1.VT.18).

met als onderwijsinhoudelijk doel te

“oefenen met het kunnen verwoorden van betekenisvolle praktijk(opleidings)ervaringen en daaruit destilleren van persoonlijke leervragen, op basis waarvan de student reflecties/overdenkingen maakt en deze op ‘overstijgend niveau’ bekijkt (en koppelt aan ervarings- of theoretische kennis) zodat de student handelingsalternatieven krijgt (= ervaringsgericht leert)” (Windesheim: Educator catalogus - PMT2.SIC1.VT.18).

Deze onderwijseenheid wordt in een serie van twaalf tweewekelijkse intervisiegesprekken in kleine, door de opleiding samengestelde groepen, uitgevoerd. De supervisorische begeleiding is in handen van een daarvoor gecertificeerd docent, waarbij de onderlinge interactie binnen de groep en met de docent wordt ingezet als middel om te leren. De inhoudelijke doelstellingen van de verschillende SIC-

onderwijseenheden uit de PMT-opleiding sluiten naadloos aan bij hetgeen binnen de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding beoogd wordt met het thematiseren van de stage-ervaringen om het professioneel zelfverstaan van de startbekwame professional te ontwikkelen. Het lijkt daarom vanzelfsprekend gebruik te maken van de expertise van de PMT-collega's bij het opzetten en inrichten van de reflectielijn binnen de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding.

Een tweede aanbeveling is om de term *reflectie* in het onderwijs niet langer te misbruiken voor allerlei werkvormen, waarbij in essentie sprake is van evaluatie. Een helder onderscheid tussen de twee begrippen en de onderliggende bedoelingen van het reflecteren en evalueren nuanceert het beeld van de weerstand die studenten zouden hebben tegen reflecteren (de Groot & Nobel, 2017; Luken, 2011b; 2015; Meijers, et al., 2010; Meijers, et al., 2014; Mittendorff, et al., 2008). Daar waar het reflecteren gericht is op het ontwikkelen van het professioneel zelfverstaan kan deze werkvorm in ieder geval in het kader van dit onderzoek rekenen op een positieve waardering van de studenten, zoals blijkt uit de volgende zinnen uit de reflectieverslagen: *“Reflecteren leert mij hoe ik verder kan groeien als professional”* en *“Door ook als professional intensief te reflecteren op mijn eigen lesgeven blijf ik mezelf uitdagen om een beter docent te worden”*. Het is daarbij van belang dat het reflecteren in het hoger onderwijs dat reflecteren voldoet aan de volgende voorwaarden: (1) het reflecteren is betekenisgericht, (2) aandacht voor het spanningsveld tussen belemmeringen enerzijds en het potentieel anderzijds en (3) er sprake is van adequate begeleiding door lerarenopleiders (Koster & Oldeboom, 2019).

14. Reflectievragen voor de opleiding

In dit onderzoek is op basis van persoonlijke ervaringen van leraren(-in-opleiding) aangetoond dat “diepe” reflectie op pedagogisch handelen een krachtige bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de student binnen het doeldomein subjectificatie en daarmee aan de ontwikkeling van de student tot startbekwame professional. De wijze van reflecteren binnen de minor Groepsdynamica was voor de meeste studenten een *eyeopener* en onderscheidde zich in positieve zin van de wijze waarop de werkvorm reflectie in algemene zin binnen het onderwijs van de lerarenopleiding op de Calo wordt ingezet. Deze constatering roepen een aantal vragen op voor de opleiding om te reflecteren op het belang dat de docenten in de opleiding hechten aan professioneel reflecteren als beroepscompetentie voor de (startbekwame) professional en vraagt de docenten daarbij kritisch te kijken naar de wijze waarop de werkvorm reflecteren wordt ingezet voor de professionele ontwikkeling van studenten binnen de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo. De in dit hoofdstuk opgeworpen vragen zijn bedoeld om het collegiale gesprek te openen.

Is er binnen de LO-opleiding sprake van een curriculaire disbalans?

De Calo heeft als vertrekpunt voor haar onderwijs de relationele mensvisie. Het lijkt op basis van dat vertrekpunt vreemd dat er voor een dominant instrumenteel methodisch-didactische invulling van het curriculum wordt gekozen? Binnen de opleiding is er expliciet aandacht op inhoudsniveau, maar meer impliciet aandacht op betrekkingniveau, dus voor de relatie van de leraar-in-opleiding met de leerlingen. Als docenten van de lerarenopleiding leven we voor hoe je de relatie met de ander vorm kunt geven, maar is dat genoeg? Ervaren onze studenten in voldoende mate het belang van de relatie om dat te vertalen naar de eigen onderwijspraktijk? In het rapport *Beginnende leraren kijken terug* (Ministerie OCW, 2016) wordt gesteld dat afgestudeerden aan eerstegraads lerarenopleidingen zelf aangeven dat zij onvoldoende zijn voorbereid op relationele en pedagogische vaardigheden. Dat er voldoende aandacht is voor relationele en pedagogische vaardigheden in het opleidingsonderwijs van de eerstegraads lerarenopleiding lijkt door een toenemende complexiteit van de groepsdynamiek onder invloed van de neoliberale samenleving van essentieel belang (Dokman, et al., 2018). Deze auteurs schrijven:

“Een leraar heeft steeds vaker te maken met leerlingen die op zoek zijn naar status en zo het eigen ik centraal stellen. Leerlingen zijn zoekende in de sociale ruimte. Het ‘Spel om de Ruimte’ draait steeds vaker uit op ‘Strijd om de Ruimte’ (p. 141)”.

Of de complexiteit van de groepsdynamiek en de gedragsproblemen bij leerlingen in de klas inderdaad toenemen lijkt op basis van een literatuurstudie van het Windesheim Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten (2010) niet te kunnen worden onderbouwd. Maar of er nu al of niet sprake is van een (gevoelsmatige) toename van gedragsproblemen, van een verschuiving van de problematiek, van een toenemende complexiteit of een beter signaleringssysteem voor moeilijk verstaanbaar gedrag, de relatie leraar-leerling is cruciaal in het onderwijs en kan de motivatie, het gedrag en de prestaties van de leerlingen positief beïnvloeden (Kennisrotonde, 2018). Een meta-analyse (Roorda, Koomen, Split & Oord, 2014) bevestigt de invloed van zowel positieve als negatieve aspecten van de relatie tussen de leraar en de leerling(en) voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs. Deze conclusie benadrukt dat het belangrijk is om te investeren in een goede leraar-leerling relatie in het onderwijs. Een goede (pedagogische) leraar-leerling relatie versterkt ook het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012; Kennisrotonde, 2018; Robinson, 2013)) en versterkt deze relatie tussen de leraar en de individuele leerling en op het WIJ-gevoel van de hele klas.

In zijn resumes aan het eind van de onderwijsavonden van het NIVOZ, laat de founding father van deze organisatie en hoogleraar orthopedagogiek Luc Stevens geen gelegenheid onbenut om te benadrukken dat leraren werken met het leven zelf, de leerlingen in de klas. In de eerste plaats ben je pedagoog en daarmee je eigen instrument in relatie tot de leerlingen. Ook Steven Pont benadrukt in zijn lezing *Leren aansluiten op de Dag Vol Gedrag* (8 januari 2020) op Windesheim het primaat van de pedagogiek boven de didactiek. Maar wanneer het belang van de pedagogiek en meer specifiek van de leraar-leerling relatie zo nadrukkelijk wordt onderschreven hoe is dat dan verankerd in de lerarenopleidingen en meer in het bijzonder de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo? Er zijn weliswaar modules, zoals *Pedagogische thema's van het kind in het basisonderwijs* opgenomen in het curriculum, waarin het verhaal van het kind centraal staat, maar in welke modules staat het praktijkverhaal van de leraar-in-opleiding in relatie tot het kind centraal? De persoonlijke professionele ontwikkeling van de student tot startbekwame professional zit binnen de LO-opleiding van de Calo meestal verstopt in een totaalpakket van stage, didactisch practicum, studiebegeleiding en mentoraat, dat door de mentor van de klas verzorgd wordt (Kleinpaste, 2019a). Het is de vraag of binnen het actuele curriculum het belang van de praktijkervaring als basis voor reflectie en theoretische verdieping (Korthagen, 2019) voldoende geëxpliciteerd wordt in het perspectief van de drie doeldomeinen van Biesta.

Dit roept de volgende vragen op over de vorm en inhoud van het huidige curriculum en de plek van persoonlijke professionele ontwikkeling daarbinnen:

- Wordt er binnen het huidige curriculum van de opleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo op evenwichtige wijze aandacht besteed aan de drie doeldomeinen van Biesta?;
- Wordt er binnen het huidige curriculum van de opleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo op evenwichtige wijze aandacht besteed aan modules met een methodisch-didactische perspectief ten opzichte van modules met een pedagogisch-relatieel perspectief?;
- Wordt er binnen de modules met een pedagogisch-relatieel perspectief structureel en voldoende gelegenheid geboden om de ervaring van de leraar-in-opleiding te thematiseren en als uitgangspunt te nemen voor het schematiseren van de theorie?;
- Wordt er in de opleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo structureel en voldoende aandacht besteed aan het (diep) reflecteren op en expliciteren van de stage-ervaringen van studenten?;
- Nodigt het huidige curriculum van de opleiding Lichamelijke Opvoeding van de Calo voldoende uit om stil te staan bij het verhaal van de student en de mogelijkheden om daar lessen uit te trekken voor de persoonlijke professionele ontwikkeling?

Is het reflecteren door studenten van de LO-opleiding zelfreferentieel?

Wanneer de leraar-in-opleiding feedback krijgt van de stagecoach of de stagebegeleider van de Calo is het begrijpelijk dat hij zich afvraagt wat dat voor hem als student aan de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding betekent in plaats van zich af te vragen wat dat voor de leerlingen heeft betekent aan wie hij les heeft gegeven. We noemen dat gedrag zelfreferentieel (Baart, 2011), dat wil zeggen dat de ervaring en de daarop verkregen feedback meer betrokken worden op zichzelf en minder op de leerlingen voor wie het lesgeven bedoeld is. Dat betekent dat de gekozen interventie tijdens de stagelessen meer bedoeld zijn om er voor te zorgen om een het goed te doen in de ogen van de stagecoach of de stagebegeleider van de Calo, dan in de ogen van de leerlingen. De vraag die daarbij gesteld kan worden is of daar verschil tussen is de doelen van de leraar-in-opleiding als student aan de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding en de doelen die hij heeft in zijn ontwikkeling tot startbekwaam professional. Ook is de vraag gerechtvaardigd hoe de begeleiding van de student plaatsvindt. Vindt deze begeleiding plaats in de betekenisvolle stagecontext van de leraar-in-opleiding vanuit een ideaaltypisch beeld, zoals ingekaderd in het landelijk opleidingsprofiel eerstegraads

lerarenopleiding Leraar lichamelijke opvoeding (Vereniging Hogescholen, et al., 2018), vanuit een persoonlijk en professioneel zelfverstaan van de stagecoach en/of stagebegeleider van de Calo of vanuit de uniciteit van de leraar-in-opleiding? In één van de geanalyseerde praktijkverhalen blijkt duidelijk dat de adviezen van de stagecoach voor de leraar-in-opleiding niet altijd het gewenste effect hebben.

Verder wou hij [de stagebegeleider] dat ik strenger zou zijn op leerlingen die door de uitleg praten. Dit lag echter ver van mij vandaan en koste mij veel moeite en nog meer energie. Hierdoor moest ik ook veel strenger worden. Ik heb gemerkt dat dit te ver buiten mijn comfortzone ligt en dat ik dan geen plezier uit het lesgeven kan halen.

(fragment uit het reflectieverslag van student SK, opleiding Lichamelijke Opvoeding, 2019).

Het eigen handelen en de eigen vroegere ervaringen worden hierbij de stagecoach als maatstaf gebruikt om de begeleiding van de student in de stage vorm te geven. We kunnen ons dus afvragen welke invloed de zelfreferentialiteit van de student, de stagecoach en/of de stagebegeleider van de Calo heeft op het pedagogisch handelen van de leraar-in-opleiding.

Dit roept de volgende vragen op voor de docenten van de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding aan de Calo:

- Is het wenselijk dat een belangrijk deel van de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de leraar-in-opleiding door externe stagecoaches wordt vormgegeven?;
- Wat zijn de effecten van de begeleiding door stagecoaches op de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de leraar-in-opleiding?;
- Is het voor de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding wenselijk en/of noodzakelijk zich (een deel van) de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de leraar-in-opleiding toe te eigenen en binnen het onderwijs te thematiseren?
- In hoeverre vorm de zelfreferentialiteit van de student, de stagecoach en/of de stage-begeleider van de Calo een belemmering voor het professioneel zelfverstaan van de student als startbekwame professional?

Geven we als opleidingsdocenten het goede voorbeeld?

Een belangrijk adagium in het opleidingsonderwijs van de Calo is *teach as you preach*. De opleidingsdocent is daarbij een belangrijk rolmodel voor zijn studenten (Koster & Oldeboom; 2019). Het onderzoek van Middelkoop (2015) onderstreept dit uitgangspunt en stelt dat er een belangrijke rol is weggelegd voor docenten in het opleidingsonderwijs. De lerarenopleider laat de student ervaren wat het betekent om als leraar volwassen-in-de-wereld te zijn en welke betekenis daaraan in het onderwijs aan kan worden toegekend. Dat impliceert dat lerarenopleider zelf moet laten zien wie hij is, waar hij voor staat, hoe ze zich verbinden met hun morele kompas en wat dat betekent in antwoord op het appèl van de leerlingen. In verbinding met de normatieve professionaliteit moet het pedagogisch handelen in de onderwijspraktijk structureel aandacht krijgen. Beijaard (2009, p.22) stelt: "Van leraren mogen we verwachten dat ze een duidelijk beeld hebben van hun identiteit als persoon en als leraar. Desondanks wordt daaraan in lerarenopleidingen weinig aandacht besteed". Het is noodzakelijk dat leraren zich bewust worden van hun diepere overtuigingen, identiteitsopvattingen en drijfveren die ten grondslag liggen aan de existentiële aspecten van hun professionele handelen (Bakker & Wassink, 2015; Kelchtermans, 2012). De professionaliteit van de leraar houdt in dat hij permanent een onderzoekende en reflectieve houding aanneemt en zich daarmee laat kennen als een *reflective practitioner*. Kelchtermans (2009) benadrukt daarbij dat die reflectie "breed" en "diep" moet zijn, waarbij de opvattingen die de basis vormen voor het pedagogisch handelen kritisch bevraagd worden. Middelkoop (2015; Bakker & Wassink, 2015) denkt dat zowel lerarenopleiders als studenten

moeten leren nadenken over hun ervaringen, waarbij ze in eigen of andermans ervaringen stappen en zich de vraag stellen: welke waarden wil ik aan studenten meegeven, wat is wenselijk, hoe duid ik de ervaringen die je aan kinderen meegeeft, wat doe ik wanneer ik weerstand ervaar, in hoeverre ga ik door de plek der moeite?

Binnen de lerarenopleiding van de Calo kennen we geen formele structuur voor het delen en bespreken van ervaringen in het opleidingsonderwijs. De Calo is een professionele gemeenschap waarbinnen professioneel kapitaal wordt opgebouwd (de Groot & Nobel, 2017) Er is ruimte voor dialoog waardoor kennis en ideeën worden verspreid en docenten zelfvertrouwen krijgen en gestimuleerd worden zich kwetsbaar op te stellen en actief mee te denken over en mee te werken aan onderwijsinhoudelijke verbeteringen en veranderingen. De kracht van de Calo komt voort uit een informele structuur, waarin collega's elkaar treffen, belangstelling hebben voor elkaar, op elkaar betrokken zijn en expertise uitwisselen. Het is een wijze van stilstaan bij het (eigen) pedagogisch handelen de professionele ontwikkeling van betrokkenen stimuleert en daarmee een belangrijke werkwijze voor persoonlijke professionalisering.

De wijze waarop we als docenten van de lerarenopleiding van de Calo vorm geven aan collegiale reflectie roept vragen op, zoals:

- Is de wijze waarop we ons in het collegiale contact opstellen als *reflective practitioners* een afspiegeling van het belang dat we binnen de opleiding hechten aan professioneel reflecteren?
- Wordt de kracht en de betekenis van de collegiale reflectie voldoende zichtbaar voor onze studenten, zodat zij ook de kracht en de betekenis van de werkwijze leren onderkennen en waarderen?
- Doet de wijze waarop de docenten van de lerarenopleiding van de Calo professioneel reflecteren recht aan het belang dat er aan reflecteren gehecht kan worden voor de professionele ontwikkeling van studenten tot startbekwame professionals?
- Welke waarde hechten we als opleidingsdocenten aan professioneel reflecteren en hoe maken we dat zichtbaar in de opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding?

Bronnenlijst

- Ahonen, E., Pyhälto, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Student Teachers Key Experiences – Mapping the Steps for Becoming a Professional Teacher. *International Journal of Higher Education*, 4(1), pp. 151-165.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Attema-Noordewier, S., Korthagen, F.A.J. & Zwart, R.C. (2013). Core reflection in primary schools: A new approach to educational innovation. In F.A.J. Korthagen, Y.M. Kim & W.L. Greene (Eds.) *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 111-130). New York/London: Routledge.
- Baart, A. (2011a). *Een theorie van presentie*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Baart, A. (2011b). *Van bewegen naar bewogenheid. Een fenomenologische verkenning van zorg geven in een politiek-ethisch perspectief*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Bakker, C. & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Den Haag: Voion.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K.D. (2001). Bad Is Stronger Than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), pp. 323-370.
- Beijaard, D. (2006). *Dilemmas and conflicting constraints in teachers' development and perception of professional identity*. Paper gepresenteerd tijdens de EARLI SIG Professional Learning and Development Conference. Heerlen, Nederland.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven : over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van onderwijs*, 34(3), pp. 14-17.
- Benammar, K. (2007). *Reflectie op de optimale toekomst*. (Afscheidslezing lectoraat). Geraadpleegd via <http://www.cop.hva.nl/article-8359-nl.html>.
- Berding, J. (2016). *'Ik ben ook een mens'. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Berding, J. & Pols, W. (2018). *Schoolpedagogiek voor het basis- en voortgezet onderwijs*. Groningen/Utrecht: Noordhoff.
- Biesta, G.J.J. (2009). Education between accountability and responsibility. In M. Simons, M. Olssen & M.A. Peters (eds.), *Re-Reading Education Policies*. (pp. 650-666). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (eds.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-35). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2015a). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2015b). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt? (pp. 82-101). In R. Klarus & F. de Beer (red.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. Arnhem: Artez Press.
- Biesta, G.J.J. (2018a). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2018b). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Boer, M., Hoonhout, M. & Oosting, J. (red.) (2015). *Supervisiekunde meerperspectivisch*. Deventer: Vakmedianet.
- Brown, B. (2019). *Durf te leiden. De kracht van kwetsbaarheid voor moedige leiders*. Amsterdam: A.W. Bruna Uitgevers B.V.
- Buist, K.L. (2004). *Slecht heeft meer effect dan goed*. Geraadpleegd via https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/10729/Buist_K&A-Opmerkelijk.pdf
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), pp. 43-51.

- Callens, J-C. & Elen, J. (2014). En wat als ... kritisch reflecteren niet vanzelfsprekend is?. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), pp. 45-56.
- Claassen, W. (2013). *Pedagogisch handelen van leraren. Een theoretische verkenning op basis van een alledaagse deugdenbenadering* (proefschrift). Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Cohn, R.C. (1997). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Cornford, I.R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, pp. 219-236.
- Dokman, I., Beusekom, R. van, Oldeboom, B. & Pepping-Poot, A. (2018). *IK in de WIJ. Groepsdynamisch werken in het onderwijs*. Zelfem: het Boekenschap.
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding. Een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftevervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten* (proefschrift). Utrecht: IVLOS Universiteit Utrecht.
- Evelein, F., Korthagen, F.A.J. & Brekelmans, M. (2008). Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(3), pp. 32-39.
- Evelein, F. & Korthagen, F.A.J. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom/Nelissen.
- Frederickson, B.L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals towards Emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), pp. 135-147.
- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), pp. 743-756, <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Geenen, M-J. (2012). *Reflecteren. Leren van je ervaringen als sociaal professional*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Gerritse, D. (2019). *Mijn Meester. Het inspiratieartikel van Rien van den Heuvel*. Geraadpleegd via [https://nivoz.nl/uploads/2019/10/MK166 Mijn Meester Dorus Gerritse voor NIVOZ.pdf](https://nivoz.nl/uploads/2019/10/MK166%20Mijn%20Meester%20Dorus%20Gerritse%20voor%20NIVOZ.pdf)
- Gordijn, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Groen, M. (2015). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Groot, A. de & Nobel, G. (2017). *Intervisie in het onderwijs. Een goudmijn*. Meppel: ten Brink Uitgevers.
- Gross, J. & Levenson, R. (1997). Hiding Feelings. The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), pp. 95-103.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs. Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Damon.
- Holwarda, J. & Hendriks, F. (2010). *Als je fietst dan waait het*. Niehove: RedWingsBooks
- Horrigan-Kelly, M., Millar, M. & Dowling, M. (2016). Understanding the Key Tenets of Heidegger's Philosophy for Interpretive Phenomenological Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2016, pp. 1-8. DOI: 10.1177/1609406916680634
- Huizen, P. van, Oers, B. van & Wubbels, Th. (2002). Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 2002(79), pp. 287-304.
- Kan, C. van, Brouwer, P. & Zitter, I. (2012). 'Bumpy moments' in de dagelijkse onderwijspraktijk. Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Geraadpleegd via <https://meesterschap.files.wordpress.com/2013/05/ecbo-study-bumpy-moments-versie-1103.pdf>
- Katz, L. Raths, J., Mohanty, C., Kurachi, A. & Irving, J. (1981). Follow-up studies: Are they worth the trouble? *Journal of Teacher Education*, 32(3), pp. 18-24.
- Kelchtermans, G. (1994a). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (eds.), *Teachers' mind and actions. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93-108). London: Falmer
- Kelchtermans, G. (1994b). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Studia Pedagogica, nr 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2007a). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp.35-53). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kelchtermans, G. (2007b). Teachers' self-understanding in times of performativity. In L.F. Deretchin & C.J Craig (Eds.), *International Research on the Impact of Accountability Systems. Teacher Education Yearbook XV* (pp. 13- 30). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), pp. 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Nederlandse Onderwijsraad.
- Kelchtermans, G. (2018). *Professioneel Leraarschap*. Geraadpleegd via <https://youtu.be/8zPbHDLw8pY>
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Cernel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Pion, L. & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(1), pp. 4-11.
- Kennisrotonde. (2018). *Welke methodieken en instrumenten kunnen docenten helpen hun pedagogische relatie met leerlingen te versterken?* (KR. 363). Den Haag: Kennisrotonde.
- Kinkhorst, G.F.(2002). Routineus reflecteren leidt tot weinig leerresultaat. *HBO-Journaal*, 24, pp. 36-37.
- Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs: praktisch artikel. *OnderwijsInnovatie*, 1, pp. 17-25.
- Kleinpaste, J. (2019a). *Studentbegeleiding is samenspel* (opdracht Master PESP; interne publicatie). Zwolle: Windesheim
- Kleinpaste, J. (2019b). Van rups naar vlinder: over het belang van presentie voor de pedagogische opdracht van leraren. *Lichamelijke Opvoeding Magazine*, 2019(4), pp. 14-17.
- Korthagen, F.A.J. (1998a). Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm. Geraadpleegd via <https://www.waarden.org/studie/hoeken/2artikelen/korthagen/>
- Korthagen, F.A.J. (1998b). Leren reflecteren, naar systematiek in het leren van je werk als docent. In J. Fonderie-Tierie & J. Hendriksen (red.). *Begeleiden van docenten*. Baarn: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap* (inaugurele rede). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F.A.J. (2011). *"Ik heb er veel van geleerd!"*. Een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen. (afscheidsrede). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Korthagen, F.A.J. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), pp. 5-14.
- Korthagen, F.A.J. (2018). Een andere visie op reflectie. Reactie op Luken. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 2018(1), pp. 12-16.
- Korthagen, F.A.J. (2019). Visies op opleiden. *VELON Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?*, pp. 17-28.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), pp. 17-23.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. In *Proceedings EARLI Conference Amsterdam*.
- Korthagen, F.A.J. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Korthagen, F.A.J., Attema-Noordewier, S. & Zwart, R. (2014). Het contact tussen leraar en leerling: verkenning van een basisbegrip. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(3), pp. 73-84.
- Korthagen, F.A.J. & Nuijten, E. (2018). *Zijnsgericht coachen: van overlevingspatronen naar authenticiteit*. Amsterdam: Boom.
- Korthagen, F.A.J. & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie. Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren*. Amsterdam: Boom.
- Koster, B. & Oldeboom, B. (2019). Leraar van leraren: hoe kan de lerarenopleider de ontmoeting met studenten vormgeven. *VELON Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?*, pp. 29-42.
- Lauwers, H. (2008). *Fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen*. Mechelen: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Laverty, S.M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Consideration. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), pp. 21-35.

- Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten (2010). *Eindrapportage. Literatuurstudie Onderwijsraad "Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen*. Zwolle: Windesheim.
- Leeferink, H. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek* (proefschrift). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Lengelle, R., Luken, T. & Meijers, F. (2016). Is self-reflection dangerous? Preventing rumination in career learning. *Australian Journal of Career Development*, 2016, 25(3), pp. 99–109.
- Levinas, E. (1982). *Ethisch en oneindig. Gesprekken met Philippe Nemo*. Kampen: Kok Agora.
- Lopez, K.A. & Willis, D.G. (2004). Descriptive Versus Interpretive Phenomenology: Their Contribution to Nursing Knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), pp. 726-735. DOI: 10.1177/1049732304263638.
- Luken, T. (2011a). *Voorwerk onderzoek reflectie*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Luken, T. (2011b). Zin en onzin van reflectie. *Supervisie & coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 28(4), pp.153-166.
- Luken, T. (2015). De schaduw van reflectie. In M. Boer, M. Hoonhout & J. Oosting (red.). *Supervisiekunde meerperspectivisch*. Deventer: Vakmedianet, pp. 147-161.
- Luken, T. (2018). Reflecteren over reflectie. Wat hebben negatieve effecten en wankelende vooronderstellingen te betekenen?. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 2018(1), pp. 2-11.
- Luttenberg, J. (2002). Doceren en reflecteren. Over verbreding en verdieping van reflectie bij docenten. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), pp. 20-28.
- Maggs-Rapport, F. (2000). Combining methodological approaches in research: ethnography and interpretive phenomenology. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), pp. 219-225.
- Mameren-Broers, S. van (red.) (2018). *Systeemgericht werken in sociale beroepen*. Amsterdam: Boom.
- Manen, M. van (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London.: Althouse Press.
- Manen, M. van (1997). *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: Routledge.
- Manen, M. van (2002). Introduction: the pedagogical task of teaching. *Teaching and teacher education*, 18(2), pp. 135-139 (Special issue: "The pedagogical task of teaching").
- Manen, M. van (2011). Fenomenologie: een kwalitatieve benadering met een verscheidenheid aan tradities. In F. de Boer & A. Smaling (red.), *Benaderingen in kwalitatief onderzoek. Een inleiding* (pp. 47-55). Den Haag: Boom Lemma.
- Manen, M. van (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to Do*. Walnut Creek CA: Left Coast Press.
- Manen, M. van (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York, NY: Routledge.
- Manen, M. van (2017). Phenomenology in its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), pp. 810-825.
- Masschelein, J. (Red.) (2019). *Dat is pedagogiek. Actuele kwesties en sleutelteksten uit de westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw*. Leuven: University Press
- McManus Holroyd, A. E. (2007) Interpretive Hermeneutic Phenomenology: Clarifying Understanding, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 7(2), pp. 1-12, DOI: 10.1080/20797222.2007.11433946
- Meide, H. van der (2014). Data-analyse volgens de fenomenologische reflectieve leefwereldbenadering. *KWALON. Tijdschrift voor kwalitatief onderzoek*, 19(3), pp. 68-73.
- Meide, H. van der (2015). Het onthullen van ervaringen. Fenomenologie als kwalitatieve onderzoeksbenadering: deel I van een tweeluik. *KWALON. Tijdschrift voor kwalitatief onderzoek*, 20(1), pp. 21-28.
- Meide, H. van der (2017). *Openheid in fenomenologisch onderzoek verder doordenken*. Geraadpleegd via <https://www.zorgethiek.nl/openheid-in-fenomenologisch-onderzoek-verder-doordenken>
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen, kiezen leren. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K. & Wijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Apeldoorn: Garant
- Meirieu, Ph. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- Ministerie OCW (2016). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 4: De eerstegraads lerarenopleiding in het HBO*. Geraadpleegd van

- https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/587/original/Inspectierapport_Beginnende_leraren_kijken_terug_-_hbo.pdf
- Middendorp, J.W.H. (2015). *Relatie voor leer-kraft. Een onderzoek naar het pedagogisch tactvol handelen van leerkrachten* (proefschrift). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Mittendorf, K., Jochems, W., Meijers, F. & Brok, P. den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60, pp. 75-91.
- Mulder, A. (2010). *Zoeken naar woorden. Praktijkgericht onderzoek naar levensbeschouwelijke communicatie in zorg en onderwijs* (lectorale rede). Zwolle : Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Muynck, A. de (2004). *Christelijk leraarschap tussen presentie, vorming en werkelijkheid* (lectorale rede). Gouda: Christelijke Hogeschool de Driestar.
- Noon, E.J. (2018). Interpretive Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), pp. 75-83
- Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Ruim-baan-voor-leraren.pdf>
- Oosterling, H. (2016). *Waar geen wil is, is een weg. Doendenken tussen Europa en Japan*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Ophelders, G. (2016). *Bildung: Jezelf worden is wezenlijk relationeel van aard*. Geraadpleegd via <https://www.han.nl/hanovatie/artikelen/bildung-jezelf-wordsen-is/>
- Pillen, M.T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. (Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven). Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Pols, W. (2001). Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs. *Pedagogiek*, 21(3), pp. 195-199.
- Pols, W. (2009). Wijsheid in de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(3), pp. 28-35.
- Pols, W. (2012). Waarom leraren er toe doen. Een pleidooi voor dialogisch onderwijs. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), pp. 19-23.
- Pols, W. (2015). Werk, handelen en subjectiviteit. In R. Klarus & F. de Beer (red.), *Waar, goed en schoon onderwijs*, (pp. 177-194). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Apeldoorn: Garant.
- Pols, W. (2019). *'Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet'*. *Pedagogiek in het middelbaar beroepsopleiding*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Robinson, Sir K. (2013). *Buiten de lijntjes. Herontdek je creativiteit*. Houten: Spectrum
- Rodgers, C.R., & Raider-Roth, M.B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), pp. 265-287.
- Romano, M.E. (2006). "Bumpy Moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teachers and Teacher Education*, 22(8), 973-985.
- Roorda, D.L. & Koomen, H.M.Y. (2017). *Stress en bevlogenheid bij startende leraren in het voortgezet onderwijs 2014-2017. Eindrapportage augustus 2017*. Geraadpleegd via <http://www.begeleidingstartenderleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/20171001-Eindrapportage-stress-en-bevlogenheid-bij-startende-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, J.L. & Oord, F.J. (2014). De invloed van affectieve leraar-leerlingrelaties. *Pedagogische Studiën*, 91(2). pp. 108-109
- Ruijters, M.C.P. (Red.) (2015). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Saevi, T. (2016). *Phenomenology in Education*. Geraadpleegd via https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-287-588-4_98
- Saevi, T. & Husevaag, H. (2009). The child seen as the same or the other? The significance of the social convention to the pedagogical relation. *Paideusis: Journal of the Canadian Philosophy of Education Society*, 18(2), pp. 29-41.
- Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (red.) (2013). *Handboek Themagecentreerde Interactie (TGI)*. Amsterdam: Tonnelier.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Snoek, M., Wit, B. de, Dengerink, J., Wolk, W. van der, Eldik, S. van & Wirtz, N. (red.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/downloads/beroepsbeeldvoordeleraar.pdf>
- Stevens, L. (red.), Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (2009). *Zin in School*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Umpleby, G. (2014). *Towards an Understanding of Presence in Teaching: Having and Being*. Exeter (UK): University of Exeter.
- Vereniging Hogescholen, ALO Nederland & 10voordeleraar (2018). *Landelijk opleidingsprofiel Leraar Lichamelijke Opvoeding. Eerstegraadslerarenopleiding*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Visser, F. (regisseur) & Haak, G. (2018, 13 maart). *Het kan beter. Documentaire over het leven en werk van Luc Stevens*. [niet openbaar beschikbaar videobestand]. Driebergen: NIVOZ / Het Kind.
- Wester, F., Smaling, A. & Mulder, L. (red.), *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Wijland, I. (2015). *Emotionele welbevinding van docenten in het basisonderwijs. Wat gebeurt er als de school onder controle staat van de onderwijsinspectie* (masterthesis). Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Wolbrink, R. (2000). Ervaringsleren in supervisie. Dewey als inspirator van de integratiegedachte. *Supervisie en coaching*, 17, pp. 117-126, DOI 10.1007/BF03088703.
- Wubbels, T. (2014). Leraar-leerlingrelaties in de klas: toekomst voor onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 91(5), pp. 352-363.