

Theorie en praktijk van leren en de leraar

Liber Amicorum Theo Wubbels

Theorie en praktijk **van leren en de leraar**

Onder redactie van
Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Tim Mainhard



Theorie en praktijk van leren en de leraar

Liber Amicorum Theo Wubbels

Onder redactie van Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok
en Tim Mainhard

ISBN 978 90 8850 501 0

NUR 740

© 2014 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stbl. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, Stbl. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot Uitgeverij SWP (Postbus 257, 1000 AG Amsterdam) te wenden.

Inhoud

Inleiding	7
Vakdidactisch onderzoek in perspectief Kerst Boersma, Harrie Eijkelhof en Wilmad Kuiper	11
Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas Jan van Tartwijk, Tim Mainhard, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Jack Levy	25
Percepties van interpersoonlijk studentgedrag tijdens feedback- dialogen Frans Prins, Marieke van der Schaaf en Tim Mainhard	43
On the contingency of changes in teacher-student interpersonal relationships: Perspectives from the Netherlands and Indonesia Ridwan Maulana, Marie-Christine Opdenakker and Roel Bosker	57
Een kwalitatief onderzoek naar didactische interacties Dubravka Knezic, Maaïke Hajer en Ed Elbers	69
Onderzoek naar docentcognities Douwe Beijaard, Jan van Driel, Ietje Veldman, Nico Verloop en Jan Vermunt	81
Het aandachtsgebied ‘Leren van docenten in de beroepspraktijk’ leeft voort Annemarieke Hoekstra, Jacobiene Meirink en Rosanne Zwart	99

Myth, Theory and Research of Teachers as Agents of Change: The Importance of Noticing Relationships	113
Nataša Pantic'	
Dilemma's van docenten bij het uitdagen van excellente studenten	127
Karin Scager, Sanne Akkerman en Albert Pilot	
A theory of co-teaching	145
Werner Raub	
De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de leraren- opleider: Een evidentie?	161
Antonia Aelterman	
Wetenschappelijk praktijkonderzoek naar onderwijs: Zaak van docenten en onderzoekers	175
Wilfried Admiraal, Jos Beishuizen, Geert ten Dam en Monique Volman	
Van Onderwijskunde naar Theosofie	189
Willem Koops, Bas Levering en Micha de Winter	
De Onderwijswetenschappen leggen verkoop van Broodjes Aap aan banden	203
Paul Kirschner, Jeroen van Merrienboer en Saskia Brand-Gruwel	
Over de auteurs / About the authors	221

Dilemma's van docenten bij het uitdagen van excellente studenten

Inleiding

Om excellente studenten uit te dagen het beste uit zich zelf te halen is een voor hen passende uitdaging nodig om hun leren te stimuleren (Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997; Heilbronner, Connel, & Reis, 2010; Marra & Palmer, 2004; Rogers, 2007). Excellente studenten leren sneller en weten meer, en vervelen zich in onderwijs dat is afgestemd op de gemiddelde student (Shore & Kanevsky, 1993). Uit eerder eigen onderzoek bleek dat uitdaging van excellente studenten gezocht moet worden in de combinatie van drie factoren: complexiteit, autonomie, en hoge verwachtingen van de docent (Scager, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2012, 2013). Het in de praktijk brengen van deze factoren is echter lastiger dan het wellicht lijkt, omdat docenten met hun onderwijs meer doelen en verantwoordelijkheden hebben dan alleen het uitdagen van studenten. Deze doelen kunnen conflicteren en dilemma's met zich meebrengen (Billig et al., 1988; Enyedy, Goldberg, & Welsh, 2006; Kelchtermans, 2009; Lampert, 1985).

5 Dit is een ingekorte versie van een artikel dat is ingediend bij het Tijdschrift voor HO, waaraan Theo ook heeft meegewerkt.

Een dilemma is een situatie waarin een docent zich voor een keuze geplaatst ziet tussen twee conflicterende alternatieven die beide consequenties hebben (Billig et al., 1988; Enyedi, Goldberg, & Welsh 2006; Kelchtermans, 2012; Lampert, 1985). Anders dan bij een probleem, wordt een dilemma aldus niet volledig opgelost; er blijft altijd restschade achter (Cushman & Young, 2009; Kelchtermans, 2012). Door de situationele en complexe aard van onderwijs zijn dilemma's onlosmakelijk verbonden aan lesgeven; docenten maken voortdurend inschattingen over wat in concrete situaties pedagogisch gezien wenselijk is en baseren daar hun keuzes op (Cabaroglu & Tillema, 2011; Enyedy et al., 2006; Helsing, 2007; Kelchtermans, 2009; Lampert, 1985). De keuzes die docenten maken zijn niet enkel te legitimeren met zogenaamde evidentie over 'wat werkt'; de onderwijscontext en het samenstel aan factoren is per situatie zo divers dat betrokkenheid bij- en sensitiviteit voor de belangen van studenten kunnen leiden tot andere plausibele keuzes (Kelchtermans, 2012). Essentieel in het werk van de docent is het vermogen om onderwijssituaties goed te kunnen inschatten en te beoordelen welke interventie in de specifieke situatie pedagogisch gezien wenselijk is (Biesta, 2011). De wenselijkheid van het bieden van uitdaging aan excellente studenten gaat in de onderwijspraktijk vaak gepaard met conflicterende belangen. In dit hoofdstuk doen we verslag van onderzoek naar de dilemma's die docenten ervaren bij het uitdagen van studenten in een honors college. Hierbij gaan we specifiek in op de overwegingen van docenten bij de keuze voor het al dan niet verhogen van de mate van uitdaging.

Dilemma's in onderwijs

De onderzoeksliteratuur over dilemma's in onderwijs bestrijkt een breed scala aan onderwerpen, die grofweg kunnen worden ondergebracht in ethische of ideologische dilemma's (Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990), hoewel er geen scherp onderscheid kan worden gemaakt. Ethische dilemma's draaien vaak om thema's als rechtvaardigheid, zorg en macht (Colnerud, 2006; Noddings, 1992; Oser, 1994). Dilemma's tussen zorg voor studenten en rechtvaardigheid kunnen ontstaan als docenten moeten kiezen tussen het handhaven van de regels en het belang van een individuele student. Zorg voor studenten kan ook leiden tot afhanke-

lijkheid, en een dilemma creëren tussen de wens om studenten te willen helpen, maar tegelijkertijd ook hun zelfstandigheid te stimuleren (Sumsion, 2000).

Ideologische dilemma's kunnen betrekking hebben op de leerinhoud, waarbij er een conflict kan ontstaan tussen wat de docent belangrijk vindt en het zich conformeren aan de eisen van het curriculum (Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990; Colnerud, 2006; Lampert, 1985). Een ideologisch dilemma kan ook ontstaan in het onderwijsproces, waarbij er een discrepantie is tussen de concepten die de docent heeft over leren en leerprocessen en het belang wat de docent daar aan toekent, en zijn/haar handelen in de praktijk (Enyedy et al., 2006; Lyons, Freitag, & Hewson, 1997; Tillema, 2004). Dit type dilemma's over verschillen tussen concepties van docenten en de praktijk spelen vaak op bij de implementatie van nieuwe onderwijsconcepten, waarbij een rolverandering van de docent wordt gevraagd, bijvoorbeeld van inhoudsdeskundige naar procesbegeleider in geval van het constructivisme (Wang, 2011; Windschitl, 2002).

Dilemma's en uitdaging

Ondanks dat het maken van meer of minder principiële keuzes voor het uitdagen van studenten dagelijkse praktijk is voor docenten, is ons hierover geen onderzoek bekend. In twee voorgaande onderzoeken vonden we dat met name een combinatie van drie factoren excellente studenten uitdaagde: complexiteit, autonomie, en hoge verwachtingen van de docent (Scager et al., 2012, 2013). Studenten rapporteerden dat ze het meest leerden als de mate van uitdaging hun door hen zelf ingeschatte competentie oversteeg. Naast het ervaren positieve leereffect had deze disbalans ook gevoelens van frustratie tot gevolg. En, zoals bekend kunnen negatieve emoties een negatieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie (Linnenbrink, 2006; Meyer & Turner, 2002; Pekrun, 2006). Binnen een groep studenten zijn er verschillen in gepercipieerde competentie. Dat geldt ook voor de selecte groep honors studenten. Het uitdagingsniveau dat voor de één motivatieverhogend is kan de motivatie voor een ander juist verlagen omdat het te moeilijk wordt. Het maximaliseren van de uitdaging doet een beroep op die competenties en zal dus de hierin aanwezige verschillen tussen studenten binnen een groep aan het licht brengen. In de

onderwijsleersituatie kan de mate van uitdaging niet voor alle studenten de optimale zijn, hetgeen kan leiden tot dilemma's voor docenten. Daarnaast is het vinden van een optimale matching van uitdaging en wat de individuele student aankan niet het enige doel. De docent heeft ook niet-academische doelen, zoals het zorg dragen voor het welbevinden van studenten en het in stand houden van een veilig leerklimaat (Butler, 2012; Oser, 1994). Het kernthema volgens Oser (1994) is de relatie tussen effectief en verantwoordelijk onderwijs. Maximaliseren van de uitdaging kan effectief zijn voor het leren van studenten, maar tegelijkertijd onwenselijk in termen van de zorg voor de motivatie, het enthousiasme, een veilig leerklimaat, of het welzijn van studenten. De morele plicht van docenten is vooreerst om te handelen in het belang van studenten (Kelchtermans, 2009). Echter, wat goed is voor de ene student kan schadelijk zijn voor de ander, en kan daarom dilemma's veroorzaken voor de docent. Doel van het onderzoek was om dilemma's van docenten op het spoor te komen gerelateerd aan uitdaging. Inzicht in de dilemma's en de overwegingen van de ervaren docenten die wij hebben geïnterviewd, kan ons begrip van de complexiteit van de praktijk van het lesgeven verhogen en informatief zijn voor beginnende docenten. Hoewel dit onderzoek is gesitueerd in honors onderwijs verwachten we dat de resultaten ook van waarde zijn in de context van regulier onderwijs.

Methode

Als methode is gekozen voor het afnemen van interviews met docenten. In eerste instantie waren de interviews erop gericht inzicht te verkrijgen in wat en hoe docenten uitdaging verwezenlijken in hun onderwijs. De interviews leidden in vrijwel alle gevallen tot reflecties van docenten over een als belangrijker ervaren probleem namelijk, de dilemma's die het uitdagen met zich meebracht. Dit wekte onze interesse, omdat het duidelijk maakte dat het verhogen van de uitdaging gemakkelijker gezegd is dan gedaan. Daarom besloten we achteraf bij de uitwerking van de interviews ons uitsluitend op ervaren dilemma's te richten.

Participanten

Twaalf ervaren docenten van het University College Utrecht (UCU) zijn geselecteerd voor de interviews. Het UCU is een Liberal Arts en Sciences bachelor opleiding aan de Universiteit Utrecht. De opleiding is internationaal, met 64% Nederlandse studenten, en 36% studenten uit 56 verschillende landen. Studenten worden geselecteerd op hun cijfers, brede interesse, motivatie en nieuwsgierigheid. Cursussen worden aangeboden op drie niveaus (100, 200 en 300 level). De cursussen van deze docenten waren gespreid over de drie niveaus en over de departementen Science, Social Science en Humanities. We kozen voor best geëvalueerde (ervaren) docenten. Dit komt overeen met onderzoek waaruit blijkt dat ervaren docenten meer uitdaging bieden dan onervaren docenten (Berliner, 2001). Alle 12 docenten hadden overall scores van 4,2 of meer (op een 5-punt-schaal) op hun cursusevaluaties.

Interviews

Het eerste deel van de interviews was open, het tweede deel was gericht op de drie uitdagingsfactoren (complexiteit, autonomie en hoge verwachtingen van de docent), en factoren die de uitdaging kunnen compenseren (steun en veiligheid). Docenten werd gevraagd om zichzelf te scoren op deze vijf factoren op een vijf-punt-schaal, en hun scores toe te lichten.

Analyses

De interviews zijn letterlijk uitgeschreven en vervolgens in drie afzonderlijke stappen geanalyseerd. De eerste stap bestond uit het identificeren van dilemma's. Voor deze analysestap hebben we een lijst met linguïstische sleutelwoorden ontwikkeld, zie tabel 1.

Tabel 1. Linguïstische sleutelwoorden en de frequenties waarmee deze zijn waargenomen.

Linguïstische sleutelwoorden voor het identificeren van dilemma's	Frequentie	Docenten
Aarzelingen: (misschien, ik weet het niet, ik denk dat)	9	5
Afwegingen (contrasteren; 'als ik dit doe komt dat in gevaar'; 'enerzijds... anderzijds'; spreken over discussies met collega's; 'maar')	45	12
Problematiseringen (moeilijk; uitdagend; eigen gedrag negatief bestempelen)	12	5
Vragen of oplossingen: (retorische vragen; vragen aan de interviewer; 'misschien zou ik...'; 'Ik denk erover om...')	12	8
Eliminaties ('ik wil niet...')	12	5

Noot: Fragmenten bevatten vaak meerdere sleutelwoorden.

De tweede stap was het detecteren en coderen van de thema's van de dilemma's. Fragmenten bevatten vaak meerdere thema's. Een docent kon bijvoorbeeld twijfelen over het stellen van meer moeilijke vragen, omdat studenten zich ongemakkelijk konden voelen als ze het antwoord schuldig moesten blijven (uitdagen versus het behoud van een veilig leerklimaat), maar ook omdat het de relatie tussen docent en studenten zou kunnen schaden (uitdaging versus het behoud van een positieve relatie). In deze (28) gevallen hebben we onderscheid gemaakt tussen het primaire en het secundaire dilemma. In de derde stap analyseerden we de dilemma's meer diepgaand, om een meer precies beeld te kunnen vormen van de overwegingen die docenten hadden bij hun keuzes, en de richting van de keuzes zelf (vóór uitdaging of niet). Onder 'overwegingen' verstaan we het afwegen van de consequenties (voor- en nadelen) van de keuzemogelijkheden. Het bepalen van de richting van de keuze was in veel gevallen eenvoudig, zoals in het volgende voorbeeld: "Ik wil een veilig leerklimaat (...), en studenten weten dat ik niet zo veeleisend ben".

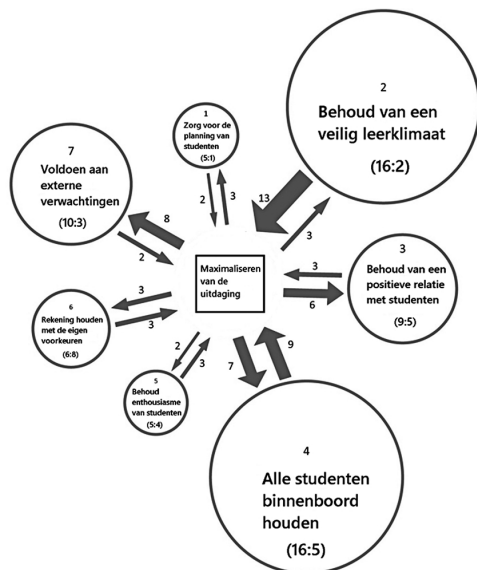
Om de betrouwbaarheid van de analyses te bewaken hebben de vier au-

teurs eerst een aantal dilemma's gezamenlijk gecodeerd bij wijze van oefening. Vervolgens zijn ambigue fragmenten (30%) gecheckt door de tweede auteur, en ten slotte, als laatste check, is 25% van de fragmenten gecodeerd door een buitenstaander. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Cohen's Kappa - Cohen, 1960) toonde substantiële overeenstemming: $\kappa=0,7$ voor de linguïstische sleutelwoorden; $\kappa=0,8$ voor de thema's van de dilemma's, en $\kappa=0,7$ voor de richting van de keuze.

Resultaten, de gevonden dilemma's

Er zijn zeven dilemma's gevonden die gerelateerd waren aan het verhogen van de mate van uitdaging (zie Figuur 1). 'Behoud van een veilig leerklimaat' (dilemma 2) en 'alle studenten binnenboord houden' (dilemma 4) werden het vaakst ervaren. De 'zorg voor de planning van studenten' (dilemma 1) en 'behoud van het enthousiasme van studenten' (dilemma 5) kwamen het minst vaak voor. De weegschaal sloeg in de meeste gerapporteerde gevallen door naar het maximaliseren van de uitdaging (35 : 32). In sterkere mate was dit het geval bij cursussen op 300-niveau (16 : 5).

Figuur 1. Weergave van de zeven dilemma's gerelateerd aan uitdaging.



De oppervlakte van de cirkels representeert de frequentie waarmee de dilemma's voorkwamen. Tussen haakjes staat het aantal keer dat het dilemma als primair dilemma, respectievelijk als secundair dilemma voorkwam.

De pijlen geven de richting aan van de keuze die docenten maakten: voor het maximaliseren van de uitdaging of voor één van de zeven andere opties.

Beschrijving van de dilemma's en de overwegingen

Maximaliseren van uitdaging versus de zorg voor de planning van studenten

Maximaliseren van de mate van uitdaging kan stress veroorzaken volgens de docenten, omdat studenten naast de inspanningen voor de betreffende cursus ook andere verplichtingen hebben.

Twee docenten waren weliswaar bezorgd over het stressniveau van hun studenten, maar kozen toch voor het behoud van de hoge uitdaging, met als overweging dat ze niet bereid waren om water bij de wijn te doen voor wat betreft hun leerdoelen. Bovendien, zo redeneerden ze, is een zeker niveau van stress niet te vermijden. Drie docenten kozen ervoor het uitdagingniveau doenlijk te houden, en accepteerden dat studenten mogelijk prioriteit zouden geven aan andere cursussen, zoals één van hen vertelde:

Ik weet niet hoe belangrijk deze cursus voor de toekomst van deze studenten is. En ik wil ze niet de indruk geven dat ze zich op deze cursus moeten concentreren ten koste van andere cursussen. Ik zou niet beledigd moeten zijn als studenten hun energie liever in een andere cursus investeren, het is hun keuze.

De zorg voor de werkdruk van studenten, en hun eigen verantwoordelijkheid om prioriteiten te stellen waren de overwegingen van deze docent. Het woord 'beledigd' geeft aan dat de gevoelens van de docent ook in het spel waren, als negatief effect van zijn gemaakte keuze. De angst dat sommige studenten zich misschien zouden vervelen door een gebrek aan uitdaging veroorzaakte twijfel over de juistheid van hun keuze.

Maximaliseren van uitdaging versus behoud van een veilig leerklimaat

Een tweede dilemma behelste de keuze tussen maximaliseren van de uitdaging en het behoud van gevoelens van veiligheid, bijvoorbeeld om vrijuit mee te doen in de discussie zonder zich dom te hoeven voelen.

In de meeste gevallen (13 van de 16), werd gekozen voor het maximaliseren van de uitdaging, vanuit de overweging dat studenten uit hun 'comfort zone' moeten worden gehaald als een extra impuls voor het leren. Bijvoorbeeld door veel en moeilijke vragen te stellen, of door lastige opdrachten te geven. Er waren verschillende overwegingen om te kiezen voor uitdaging. Ten eerste werd verwacht dat het stellen van moeilijke vragen de discussies op een hoger peil zou brengen. Ten tweede breng je met het stellen van veel vragen als docent over dat het nodig is om de lessen voor te bereiden, wat ook gezien werd als stok achter de deur voor studenten om de stof bij te houden en uitstelgedrag te voorkomen. Ten derde werden discussies (tijdens de les of via de elektronische leeromgeving) ook gebruikt om studenten te stimuleren om hun inzichten, en hun vragen en problemen met de stof, met elkaar te delen. Een nadeel van het maximaliseren van de uitdaging was volgens docenten het risico dat studenten zich beschaamd zouden voelen als ze geen antwoord hadden en daardoor minder bereid zouden zijn om zich te mengen in de interactie. Verder vonden twee docenten het te 'schools' om studenten directief te bevragen, en het tot de eigen verantwoordelijkheid behoren van studenten om al dan niet actief mee te doen.

In drie gevallen kozen docenten een veilig leerklimaat boven het maximaliseren van de uitdaging. Beide cursussen werden gegeven op het 100-niveau, en de redenering van deze docenten was, dat een belangrijk doel van cursussen op dit niveau is, om studenten te motiveren voor het vak. De initiële onzekerheid die studenten kunnen hebben bij een nieuw vak zou volgens deze docenten kunnen toenemen door het stellen van te moeilijke vragen, en daarmee zou de motivatie niet zijn gebaat. Nadelige consequentie van deze keuze was volgens alle drie de docenten dat studenten zich hierdoor niet altijd voorbereidden voor de lessen.

Maximaliseren van uitdaging versus behoud van een positieve relatie met studenten

In het derde dilemma draaide het om de keuze tussen het maximaliseren van de uitdaging en het behouden van een positieve relatie met studenten.

In drie gevallen kozen docenten voor het maximaliseren van de uitdaging, met dezelfde overwegingen als in het vorige dilemma: zorgen voor een hoog niveau van individueel werk, en in de discussies tijdens de bijeenkomsten, stimuleren van coöperatief leren, en het voorkomen van uitstelgedrag. Bovendien vonden deze docenten dat interessante discussies ook bijdroegen aan hun eigen motivatie, en daarmee indirect ook weer aan de motivatie van studenten. Als nadeel zagen docenten de invloed van hun gedrag op de relatie met studenten. Zoals één van hen zei: "Ik denk wel eens, als ik mezelf als docent had gehad ik er niet mee overweg zou kunnen, ik ben een hele vervelende, dwingende docent".

Vijf docenten gaven de prioriteit aan het behoud van een positieve relatie. Deze docenten vonden het niet hun taak, of niet hun stijl om de voorbereiding van studenten af te dwingen en macht uit te oefenen. Ze prefereerden een 'non-autoritaire' relatie. Toch waren alle vijf deze docenten onzeker over hun keuze en twijfelden zij of studenten inderdaad zelf de verantwoordelijkheid namen in de voorbereiding op en in de participatie tijdens de bijeenkomst.

Maximaliseren van de uitdaging versus alle studenten binnenboord houden

Het vierde dilemma had te maken met de verschillen tussen studenten in hun (ervaren) competentie binnen de groep, en verwijst naar de keuze tussen het richten op het niveau van de betere of de mindere studenten.

Docenten die kozen voor maximaliseren van de uitdaging vonden het risico dat studenten hun zelfvertrouwen zouden verliezen bij een te hoog gevraagd niveau het grootste nadeel van hun keuze. Een bijkomstig gevolg zou zijn dat deze studenten daardoor minder zouden participeren in de bijeenkomsten. Een voordeel van de lat hoog leggen was volgens deze docenten de verhoging van de kwaliteit van de discussies en van de papers van studenten, wat het lesgeven ook weer interessanter en meer lo-

nend maakte. Een ander voordeel, genoemd door twee docenten, was, dat een tijdelijk verlies aan zelfvertrouwen door een hoge moeilijkheidsgraad een goede leerervaring is: "studenten moeten soms ervaren dat ze meer moeite moeten doen". De docenten die ervoor kozen om het niveau te richten op de gemiddelde student of de studenten met minder zelfvertrouwen zagen het risico van onder-uitdaging van de betere studenten als grootste nadeel. Sommigen waren bang dat ze misschien de hele groep onderschatten. Twee docenten benadrukten de ideologische kant van hun keuze, zo als één van hen zei:

Maar er is een risico van het creëren van een soort sekte: Ik, de docent, jullie, de goede studenten, samen vormen we een kleine sekte (...) Ik wil geen studenten buitensluiten en ze de indruk geven dat we een groep van favoriete studenten creëren hier.

Maximaliseren van de uitdaging versus het behoud van het enthousiasme van studenten

Het vijfde dilemma refereert naar de mogelijkheid dat studenten hun enthousiasme verliezen als docenten teveel verwachten of de opdrachten te moeilijk zijn.

In twee gevallen kozen docenten niet voor het maximaliseren van de uitdaging. Het ging hier om cursussen op het 100-niveau, waarin het enthousiasmeren van studenten voor het vakgebied een belangrijk doel was voor docenten. Het versimpelen van de inhoud was volgens deze docenten bedoeld om de toegankelijkheid van het vak voor studenten te verhogen. Het nadeel van deze keuze was volgens docenten dat studenten niet worden gestimuleerd om het beste uit zichzelf te halen.

In drie gevallen kozen docenten voor het maximaliseren van de uitdaging, maar erkenden het risico dat studenten hun enthousiasme (tijdelijk) zouden kunnen verliezen. Hun overwegingen hingen af van de situatie. Studenten konden hun enthousiasme verliezen door kritische feedback op hun producten, of door het halen van lage cijfers.

Maximaliseren van de uitdaging versus rekening houden met de eigen voorkeuren

De voorkeuren van de docent hebben te maken met hun zelfvertrouwen, hun taakopvatting, hun kwaliteiten, en hun concepties over leren en doceren.

In drie gevallen kozen docenten voor het maximaliseren van de uitdaging ook al verhoogde dat hun eigen werkdruk aanzienlijk. Docenten redeneerden dat het hebben van hoge verwachtingen van de inzet van studenten ook consequenties had voor hun eigen inzet, bijvoorbeeld bij het geven van feedback, het beschikbaar zijn voor vragen van studenten, of het bieden van extra ondersteuning voor studenten die moeite hadden met de leerstof.

In drie gevallen kozen docenten niet voor het maximaliseren van de uitdaging, vooral omdat het bijbehorende gedrag niet paste bij hun aard of mogelijkheden, zoals één van hen uitlegde:

Wat meer verwachtingen over hun inzet tijdens de bijeenkomsten zou wel beter zijn geweest denk ik (geeft een voorbeeld waarin hij niet ingreep toen een student aan het facebooken was). Ik liet het gaan, maar ja, dat was niet zozeer een zaak van respect, maar meer mijn persoonlijke probleem. Misschien durf ik niet in te grijpen.

Maximaliseren van de uitdaging versus voldoen aan externe verwachtingen

In dit dilemma conflicteerde het maximaliseren van de uitdaging met de verwachtingen van anderen (studenten of collega's), of met UCU regels.

In acht van de tien gevallen kozen docenten voor het voldoen aan de externe verwachtingen en regels. Vaak betrof het cursussen op 100 niveau, waarin docenten worden geacht de basisconcepten en -theorieën van het vakgebied te behandelen. Deze docenten vonden dat ze aan de externe verwachtingen moesten voldoen ondanks het feit dat studenten zich misschien te weinig uitgedaagd zouden voelen.

Conclusies en Discussie

Doel van dit onderzoek was het onthullen van dilemma's die docenten ervaren bij het uitdagen van excellente studenten, en van hun overwegingen die een rol spelen bij het maken van een keuze. We vonden 63 dilemma's, ondergebracht in zeven categorieën. Het onderzoek laat zien dat een belangrijk didactisch doel, zoals uitdaging, niet eenvoudig is en kan interfereren met andere didactische en pedagogische waarden. De diversiteit aan overwegingen en keuzes die docenten naar voren brachten laten zien dat het ertoe doet wie de docent is, waar hij of zij voor staat, en toe in staat is. De morele dimensie van het docentschap is in wezen het handelen in het belang van studenten (Kelchtermans, 2009). Dit is echter lastig omdat er conflicterende doelen zijn die beide in het belang zijn van de student, en bovendien kan wat goed is voor de ene student nadelig uitpakken voor andere studenten in dezelfde groep. Derhalve is er niet één gouden regel of juiste keuze in dilemma's, waarvoor docenten zich gesteld zien bij het uitdagen van (honors) studenten. Onze resultaten laten zien dat het expliciteren van deze dilemma's helpen de complexiteit van de onderwijspraktijk te begrijpen en voor de docent in kwestie van belang is ter bevestiging van de didactische aanpak dan wel ter overweging van een alternatieve aanpak in de toekomst.

Limitaties en suggesties voor vervolg onderzoek

We zien twee beperkingen van dit onderzoek. Ten eerste was de groep geïnterviewden klein en bestond uit alleen ervaren docenten in een beperkte context (het UCU). Het zou waardevol zijn om de studie te verbreden naar een bredere groep docenten, waaronder beginnende docenten. Dilemma's gaan bij beginnende docenten vaker gepaard met gevoelens van frustratie en hulpeloosheid dan bij ervaren docenten (Helsing, 2007; Pillen, Beijgaard, & Den Brok, 2013). We zouden ons daarom kunnen voorstellen dat beginnende docenten bijvoorbeeld minder vaak zouden kiezen voor maximaliseren van de uitdaging om zo dilemma's te vermijden. Ten tweede zijn de dilemma's gehaald uit interviews die zijn afgenomen na afloop van de cursus. De docenten reflecteerden daarin achteraf op ge-

beurtenissen tijdens de cursus. Het directe gedrag van docenten is echter vaak intuïtief, en berust niet op bewuste afwegingen (Haidt, 2001), en dus zullen de reflecties achteraf niet volledig overeenkomen met de overwegingen die docenten ter plekke hadden. Een relevante onderzoeksrichting zien we verder in de wijze waarop docenten voor- en nadelen van bepaalde keuzes afwegen. Bij economische dilemma's blijken de nadelen van een keuze zwaarder te wegen dan de voordelen (Kahneman, 2011). Het zou interessant zijn om te weten of dit ook opgaat voor onderwijsdilemma's, omdat de tendens om nadelen zwaarder te wegen docenten zou kunnen tegenhouden om risico's te nemen en nieuwe onderwijsvormen uit te proberen.

Implicaties

Dilemma's zijn inherent aan het docentschap (Biesta, 2012; Kelchtermans, 2009; Lampert, 1985), en voor het ontwikkelen van de professionaliteit van docenten is het van belang dat zij die dilemma's leren zien, herkennen en vervolgens leren aangeven welke keuze ze maken en waarom (Biesta, 2012). Volgens Biesta (2012) vraagt de centrale rol die dilemma's spelen in het onderwijs om het ontwikkelen van virtuositeit in het beoordelen van situaties. Een manier om professionele expertise te ontwikkelen is het gezamenlijk reflecteren op dilemma's. Recent onderzoek toont aan dat het reflecteren op dilemma's het leren van docenten kan stimuleren, doordat het stimuleert om aannames kritisch te onderzoeken en alternatieven te exploreren (Helsing, 2007; Pareja Roblin & Margalef, 2012; Yoon & Kim, 2010). Reflecteren in een groep verdiept de leerervaring, doordat docenten verschillen in hun ervaringen en concepten en deze verschillen kunnen aanzetten tot het kritisch bevragen van elkaars visie en handelen (Yoon & Kim, 2010). We verwachten dat het reflecteren op dilemma's zinvol is voor beginnende zowel als voor ervaren docenten. De resultaten van de reflecties van ervaren docenten, hun overwegingen en keuzes in specifieke dilemma's, zoals de zeven dilemma's in dit onderzoek, kunnen beginnende docenten helpen te anticiperen op dilemma's. Elke situatie waarin keuzes moeten worden gemaakt is uniek (Biesta, 2012). Daarom zijn niet alleen de keuzes van docenten belangrijk, maar juist hun overwegingen, hun waarden en doelen. Dit onderzoek liet zien hoe docenten verschillende keuzes

maakten op basis van dezelfde overwegingen, afhankelijk van hoe ze de consequenties van de opties waardeerden. Kennis van deze dilemma's en overwegingen kan waardevol inzicht bieden in de complexiteit van de lespraktijk. Uit de dilemma's in dit onderzoek zijn belangrijke – vaak impliciete – waarden af te lezen die docenten in hebben. Dit zijn veelal niet-academische waarden die niet in de leerdoelen zijn vervat, maar kenmerkend wel bepalend zijn voor wat een docent doet.

Literatuur

- Ben-Peretz, M. & Kremer-Hayon, L. (1990). The content and context of professional dilemmas. *Educational Review*, 42(1), 31-41.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-22.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-742.
- Cabaroglu, N. & Tillema, H. H. (2011). Teacher educator dilemmas: A concept to study pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17, 559-573.
- Cohen, J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Cushman, F. & Young, L. (2009). The psychology of dilemmas and the philosophy of morality. *Ethical Theory and Moral Practice*, 12, 9-24.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Gallagher, J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roepers Review*, 19(3), 132-136.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Heilbronner, N. N., Connel, E. E., & Reis, S. W. (2010). The "stepping stone pheno-

- menon": Exploring the role of positive attrition at an early college entrance program. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 392-425.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1317-1333.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. Great Britain: Allen Lane.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding - KULeuven.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314.
- Lyons, L. L., Freitag, P. K., & Hewson, P. W. (1997). Dichotomy in thinking, dilemma in actions: Researcher and teacher perspectives on a chemistry teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 239-254.
- Marra, R. & Palmer, B. (2004). Encouraging intellectual growth: Senior college student profiles. *Journal of Adult Development*, 11(2), 111-122.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Oser, F. K. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 58-127.
- Pareja Roblin, N. & Margalef, L. (2012). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. DOI:10.1080/13540602.2013.744196.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. den (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(6), 660-678.

- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, DOI:10.1080/03075079.2012.743117.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2013). How to persuade honours students to go the extra mile; Creating a challenging learning environment. *High Ability Studies*, 24(2), 115-134.
- Shore, B. M. & Kanevsky, L. (1993). Thinking processes. Being and becoming gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and devevelopment of giftedness and talent* (pp. 133-147). Oxford: Pergamon.
- Sumsion, J. (2000). Caring and empowerment: A teacher educator's reflection on an ethical dilemma. *Teaching in Higher Education*, 5, 167-179.
- Tillema, H. H. (2004). The dilemma of teacher educators: Building actual teaching on conceptions of learning to teach. *Teaching Education*, 15, 277-291.
- Wang, D. (2011). The dilemma of time: Student-centered teaching in the rural classroom in China. *Teaching and Teacher Education*, 27, 157-164.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131-175.
- Yoon, H. G. & Kim, M. (2010). Collaborative reflection through dilemma cases of science practical work during practicum. *International Journal of Science Education*, 32, 283-301.