

Het Pedagogische Prioriteitenspel: Studenten verkennen eigen pedagogische waarden en idealen in een internationale context

Fedor de Beer & Carlos van Kan¹

Studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen die in het kader van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief stage lopen of studeren in het buitenland, zijn over het algemeen heel tevreden over de meerwaarde van deze internationale ervaring voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling. Docenten van de minor zijn echter van mening dat er wat professionele groei betreft meer winst geboekt kan worden. Zij ervaren dat studenten het lastig vinden om in reflectie op het buitenlandverblijf te expliciteren wat het hen in hun ontwikkeling als leraar heeft gebracht. Om hen uit te dagen tijdens het buitenlandverblijf bewust na te denken over wat zij belangrijk vinden in onderwijs en hier ook met mensen uit andere landen en culturen over van gedachten te wisselen, is in 2016 het Pedagogische Prioriteitenspel ontwikkeld. Dit spel is in het studiejaar 2017-2018 als keuzeopdracht opgenomen in de ‘onderwijskoffer’ van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief. Studenten spelen het spel met leraren en medestudenten op hun stageschool of internationale klas en reflecteren hierop. Het doel is tweeledig: inzicht verkrijgen in de pedagogische waarden van anderen (Waarom doen jullie het hier zoals jullie het hier doen?) én de eigen visie op goed onderwijs en leraarschap verder expliciteren. In dit artikel worden de context waarbinnen het spel is ontwikkeld en de onderliggende theorieën kort besproken en wordt vervolgens ingezoomd op wat het spelen van het spel in het buitenland studenten oplevert in hun professionele ontwikkeling.

Inleiding

Ruim dertig procent van de studenten van de lerarenopleidingen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) verblijven tijdens hun studie enige maanden in het buitenland (Bartels, 2017). Studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen doen dit via de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief. Elk jaar vertrekken vanuit deze minor zo'n vijfendertig tot vijftig studenten naar landen als Nepal, Noorwegen, Suriname en Zuid-Afrika om daar enkele maanden stage te lopen of te studeren. Om zich op dit verblijf in het buitenland voor te bereiden volgen de studenten een aantal voorbereidingsbijeenkomsten en stellen zij een stage- of studieplan op met leerdoelen op het vlak van persoonlijke en professionele ontwikkeling waaraan zij tijdens hun verblijf in het buitenland willen werken. Vooraf en tijdens het buitenlandbezoek maken studenten opdrachten uit de digitale onderwijskoffer van de minor (Blaney Davidson & Van Oorsouw, 2018). Deze opdrachten zijn erop gericht de student het land en de cultuur te leren kennen en om zicht te krijgen op hoe onderwijs daar vorm krijgt.

Studenten die de minor hebben gevolgd zijn enthousiast. Volgens hen draagt de minor als geheel, en hun verblijf in het buitenland in het bijzonder, in sterke mate bij aan hun persoonlijke én professionele groei. Zij voelen zich bijvoorbeeld zelfverzekerder en zijn zich bewuster van (culturele) verschillen tussen leerlingen. De docenten van de minor zien deze winst zeker terug bij het beoordelen van de verschillende (reflectie)

¹ M.m.v. Kees-Jan van Oorsouw, Jaimy Blaney Davidson, Anneli Schaufeli en Ben Bartels.

opdrachten uit de onderwijskoffer, maar concluderen ook dat vooral het expliciteren van hun professionele ontwikkeling nog behoorlijk lastig is voor studenten. Een vraag als: Hoe en in hoeverre heeft het verblijf in het buitenland daadwerkelijk invloed op jouw kijk op 'goed' onderwijs en jouw visie op wat voor leraar jij wil zijn, en wat betekent dit voor jouw handelen als leraar straks in de klas in Nederland?, blijkt lastig te beantwoorden, terwijl ook dit een belangrijk doel is van internationalisering (Bartels, 2017).

Docenten van de minor zochten eind 2016 naar werkwijzen die studenten meer handvatten zouden geven om in het buitenland een verdiepend gesprek aan te gaan over onderwijs en waarom het daar werkt zoals het werkt, zodat dit gesprek studenten helpt ook zelf duidelijker te krijgen wat voor hen als leraar van wezenlijk belang is.

Een nieuwe werkwijze in de onderwijskoffer die aan zo'n gesprek beoogde bij te dragen, is het Pedagogische Prioriteitenspel (Van Kan & De Beer, 2017). Dit spel heeft tot doel studenten tijdens studieloopbaanbegeleiding meer zicht te laten krijgen op wat zij in hun onderwijs in het belang vinden van hun leerlingen. Door studenten het spel mee te geven naar het buitenland, worden zij gestimuleerd heel gericht met leraren uit andere landen en culturen in dialoog te gaan over wat zij waarom van belang vinden in het onderwijs voor hun leerlingen. In deze bijdrage worden de context waarbinnen het spel is ontwikkeld en de onderliggende theorieën kort besproken en wordt ingezoomd op wat het spelen van het spel in het buitenland studenten oplevert in hun professionele ontwikkeling.

Achtergrond

Belang van internationale ervaringen

Internationalisering wordt gezien als belangrijk middel om zowel de persoonlijke als de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren (Sanderson, 2008; Onderwijsraad, 2016). Zo stelt het Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF, 2011) dat de competentie van aanstaande leraren toeneemt wanneer zij tijdens hun lerarenopleiding deelnemen aan internationaliseringsactiviteiten. Desondanks maakt het Nuffic zich zorgen (Klein & Dujardin, 2019): studenten van lerarenopleidingen gaan het minst van alle studenten naar het buitenland; slechts zo'n dertien procent van de hbo-lerarenopleidingen en zes procent van studenten aan universitaire lerarenopleidingen doet studie-gerelateerde buitenlandervaring op.

Uit diverse studies blijkt dat een verblijf in het buitenland meerwaarde heeft voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van aanstaande leraren (Van den Hoven & Walenkamp, 2013). Buitenlandervaringen dragen bij aan het begrijpen en accepteren van culturele verschillen en aan de ontwikkeling van een bredere en genuanceerdere kijk op de wereld (Edmond & Castanheira, 2018). Dit helpt aanstaande leraren *"to make informed choices based on who they really are that, in turn, can free them from the constraints of uncritically assimilated values, assumptions, and social norms [of] the herd"* (Cranton, 2001, in Sanderson, 2008, p. 283). Onderzoek van Van den Hoven en Walenkamp (2013) geeft aan dat zo'n driekwart van de studenten die voor studie of stage naar het buitenland is gereisd, zelfredzamer en flexibeler is geworden. Daarnaast blijkt dat deze studenten hun sociale en communicatieve vaardigheden hebben vergroot. Tevens geven studenten aan veel van de cultuur en haar waarden en normen te hebben geleerd, en meer kennis en begrip te hebben gekregen van (het omgaan met) andere culturen, wat in hun ogen resulteert in zich beter kunnen verplaatsen in de positie en zienswijze van een ander en in beter in staat zijn van perspectief te wisselen.

Ongeveer zestig procent van de studenten geeft aan dankzij deze buitenlandervaring ook een bredere kijk op het vak te hebben ontwikkeld. Dit verschil in persoonlijke versus professionele ontwikkeling nemen ook Klarenbeek en Beekwilder (2012) waar. Volgens hen zien leraren voor zichzelf met name ontwikkeling op de competenties 'inlevingsvermogen', 'samenwerking en leervermogen' en 'zelfreflectie', en in iets mindere mate op het gebied van vakkennis. Desondanks ligt het in de rede dat deze persoonlijke ontwikkeling doorwerkt in het professionele handelen van leraren. Reden te meer voor lerarenopleidingen om bij internationalisering extra in zetten op werkwijzen die de professionele ontwikkeling van studenten stimuleren.

Aandacht voor de pedagogische dimensie

Het gebied van de professionele ontwikkeling waar het Pedagogische Prioriteitenspel zich in het bijzonder op richt, heeft betrekking op de pedagogische bekwaamheid van leraren. Pedagogisch bekwaam betekent onder meer dat leraren pedagogisch oordeelsvermogen ontwikkelen. Zij moeten in staat zijn om zich telkens opnieuw te verhouden tot de vraag: Wat is op dit moment voor deze leerlingen in deze situatie het meest in hun belang en waarom? (Van Kan, 2013). Het beantwoorden van deze vraag vergt van leraren dat ze ‘uitgesproken’ ideeën ontwikkelen over hun visie op ‘goed’ onderwijs. Een belangrijke stap in deze visieontwikkeling is dat aanstaande leraren hun pedagogische waarden verkennen, verwoorden en bespreken met anderen (Biesta, 2012). Het Pedagogische Prioriteitenspel probeert in het bijzonder de uitwisseling van perspectieven tussen leraren (in opleiding) te faciliteren. De kans dat perspectieven tussen studenten verschillen, neemt toe wanneer studenten vanuit andere leefwerelden elkaar ontmoeten. Edmond en Castanheira (2018) geven aan dat het geconfronteerd worden met andere praktijken dan waarmee studenten vertrouwd zijn, hun zowel specifieke voorbeelden van pedagogische praktijken oplevert als mogelijkheden voor kritische reflectie. Zij tekenen daarbij aan dat een dergelijke reflectie wordt vergemakkelijkt of versterkt wanneer studenten de mogelijkheid hebben om hun ervaringen met andere studenten of leraren te bespreken.

Voor veel studenten op de lerarenopleidingen is het echter niet vanzelfsprekend om hun pedagogische waarden en idealen te expliciteren en te beargumenteren (Van Kan, 2020). Dat studenten het expliciteren van pedagogische waarden en idealen lastig vinden, kan mede verklaard worden door de sterke nadruk die binnen het curriculum van de lerarenopleidingen ligt op leren lesgeven (Van de Ven & Oolbekkink, 2008), wat vragen over de wenselijkheid van onderwijsdoelen naar de achtergrond heeft gedrukt (Levering, 2013). Het gevolg hiervan is dat studenten in de opleiding in steeds mindere mate toegerust worden om zich een pedagogisch oordeel te vormen in concrete onderwijssituaties. Deze tendens verhoudt zich echter problematisch tot de hernieuwde belangstelling voor de pedagogische bekwaamheid van leraren zoals zichtbaar in de nieuwste bekwaamheidseisen. Lerarenopleidingen staan voor de belangrijke opdracht leraren op te leiden die in staat zijn vanuit hun pedagogische waarden en idealen vorm te geven aan hun relatie met leerlingen, onderwijsinhouden op hun merites te beoordelen en passende onderwijsarrangementen te ontwerpen (Onderwijsraad, 2018). Het vervullen van deze opdracht confronteert de lerarenopleidingen met hun handelingsverlegenheid om de pedagogische dimensie hanteerbaar te maken voor hun studenten.

Teneinde een bijdrage te leveren aan het oplossen van deze handelingsverlegenheid heeft Van Kan (2013; 2020) de *bumpy moments*-werkwijze ontwikkeld. Via het filmen van leraar-leerling-interacties en het naderhand interpreteren van *bumpy moments* – momenten waarin door een docent legitieme handelingsalternatieven worden geïdentificeerd – ondersteunde Van Kan leraren bij het zichtbaar maken van welke pedagogische afwegingen (legitimeringen) ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met leerlingen. Bij het interpreteren van de *bumpy moments* door leraren stond de leidende pedagogische vraag centraal: Wat vind ik op dit moment voor deze leerlingen in deze situatie het meest in hun belang?, gevolgd door herhaalde waarom-vragen. De antwoorden van docenten op deze waarom-vragen leverden in de context van een omvangrijk onderzoeksproject duizenden legitimeringen op. Op basis van een analyse van deze legitimeringen is een uitputtende typologie van zes pedagogische legitimaties geformuleerd: zorglegitimatie, persoonlijke legitimatie, contextuele legitimatie, kritische legitimatie, functionele legitimatie en psychologische legitimatie (Van Kan, 2013). Een leraar die in een interactiesituatie aan een leerling vraagt hoe het thuis is nu haar ouders gescheiden zijn, kan deze vraag bijvoorbeeld legitimeren vanuit de overtuiging dat de school een veilige omgeving moet bieden voor leerlingen. De leraar hanteert in dit geval een legitimering die past bij de zorglegitimatie (zie Figuur 1). Leraren bedienen zich in principe van alle legitimatietypen, maar verschillen onderling wel in welke legitimatietypen meer accent krijgen. Het bewust worden van pedagogische legitimaties door leraren (in opleiding) is een belangrijke stap bij het verkennen, verwoorden en publiekelijk bespreken van pedagogische waarden en idealen. De publieke bespreking van pedagogische waarden en idealen door leraren (in opleiding) met anderen dient ter toetsing, verrijking en aanscherping van de eigen pedagogische waarden en idealen.

Legitimatietypen (Van Kan, 2013):

- **Zorglegitimatatie** (rood) is erop gericht leerlingen te zien als kwetsbare wezens, die afhankelijk zijn van volwassenen om te overleven in een veeleisende wereld.
- **Persoonlijke legitimatie** (oranje) is erop gericht leerlingen te begrijpen als unieke sociale wezens, die een persoonlijke relatie met de leraar hebben.
- **Contextuele legitimatie** (geel) is erop gericht de leefomstandigheden, het verleden en de praktische levensbehoeften van leerlingen te betrekken bij onderwijssituaties.
- **Kritische legitimatie** (groen) is erop gericht leerlingen te bevrijden van beperkende ideeën over zichzelf en van de levensomstandigheden die deze ideeën inslijpen.
- **Functionele legitimatie** (blauw) is erop gericht het maximale uit kinderen te halen in termen van hun prestaties op school.
- **Psychologische legitimatie** (paars) is erop gericht het gedrag van leerlingen te labelen in mentale of emotionele termen ten einde adequaat onderwijs te kunnen verzorgen.

Figuur 1. De zes pedagogische legitimaties van Van Kan (2013).**Het Pedagogische Prioriteitenspel**

Het idee is dat de typologie van pedagogische legitimaties van Van Kan (2013) studenten kan helpen te verwoorden wat zij in het belang van hun leerlingen vinden in het onderwijs. Omdat diverse lerarenopleiders aangeven zichzelf onmachtig te voelen om dit pedagogische gesprek te faciliteren (vgl. Pols, 2016), is op basis van deze typologie een toegankelijk pedagogisch prioriteitenspel ontworpen dat studenten uitdaagt stelling te nemen – ‘Dit vind ik in het belang voor mijn leerlingen!’ – en hierover de dialoog aan te gaan met medestudenten (Van Kan & De Beer, 2017).

Hoe gaat het Pedagogische Prioriteitenspel in zijn werk?

Studenten pakken in tweetallen één envelop. Hierin zitten twee identieke sets van zes kaartjes met daarop stellingen over het belang van onderwijs voor leerlingen. De stellingen op de zes kaartjes corresponderen met de zes legitimatie-typen en hebben ieder een eigen kleur. Individueel leggen de spelers deze zes kaartjes op volgorde van belangrijkheid. Deze volgorde noteren zij op een scoreformulier (meest van belang = 6 punten, minst van belang = 1 punt). Vervolgens schuiven de tweetallen hun geprioriteerde rij met kaartjes tegen elkaar aan, gaan in dialoog over verschillen en overeenkomsten in de prioritering en proberen uit te leggen waarom het ene kaartje voor hen belangrijker is dan het andere.

Na afloop van het gesprek pakken de studenten een nieuwe envelop en zoeken ze een nieuwe partner, zodat ze steeds opnieuw in aanraking komen met andere gezichtspunten en bijbehorende argumentatie. Na een aantal gespreksrondes tellen studenten hun score per legitimatietype op en wordt zichtbaar op welk legitimatietype de studenten hoog of juist laag scoren, wat weer de vraag oproept of de studenten dit herkennen en of en in hoeverre zij dit ook terugzien in het onderwijs dat zij geven. Plenair wordt het spel afgesloten met vragen als: Wie is verrast door de uitkomst?, Hoe zijn de verschillende legitimatietypen verdeeld over de groep?, en: Wat betekent dat voor het werken in een lerarenteam?

Figuur 2. Uitleg van het Pedagogische Prioriteitenspel.

Het Pedagogische Prioriteitenspel (zie Figuur 2 voor een uitleg hoe het spel in zijn werk gaat) is uitgetoetst en geijkt door het in een dertigtal groepen studenten van verschillende lerarenopleidingen te spelen (zie Van Kan & De Beer, in voorbereiding). Al in een heel vroeg ontwikkelingsstadium ontstond het idee het spel ook te laten gebruiken door studenten in een internationale context. De aanname hierbij was dat het spelen van het spel in het buitenland studenten helpt inzicht te krijgen in wat waarom voor leraren in andere landen belangrijk is, en of en hoe dat verschilt van de manier waarop de student zelf tegen onderwijs aankijkt. Daarnaast helpt een dialoog over pedagogische waarden met collega's die zich in een andere context bevinden, om eigen pedagogische waarden kritisch te beschouwen, te expliciteren én te onderbouwen.

Bij de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief zijn enkele succesvolle kleinschalige pilots (in Indonesië, India en Nepal) uitgevoerd met een niet-Nederlandstalige versie van het Pedagogische Prioriteitenspel. Hierbij waren zowel lerarenopleiders als leraren (in opleiding) betrokken. In het studiejaar 2017-2018 werd het spel een vast keuzeonderdeel van de minor (Blaney Davidson & Van Oorsouw, 2018).

Het beoogde doel van de opdracht – het spelen van het prioriteitenspel in internationale context; zie Figuur 3 – is driedelig (vgl. Edmond & Castanheira, 2018), namelijk bijdragen aan het voeren van het pedagogische gesprek over grenzen heen, inzicht verwerven in hoe medestudenten en/of collega's in het land van verblijf aankijken tegen onderwijs en reflecteren op de eigen pedagogische drijfveren.

Opdracht prioriteitenspel

1. Speel op stage of studie het Pedagogische Prioriteitenspel in een groep met minimaal vier, liefst zes gesprekspartners. Dit mogen (internationale) medestudenten zijn of lokale leraren. Zorg dat er voldoende ruimte is om de kaartjes te leggen. Leg vooraf het spel uit, verdeel de scoringsformulieren en speel alle zes de enveloppen.
2. Na afloop, als je weer alleen bent, schrijf je een reflectie over of en hoe deze gesprekken hebben geholpen jouw visie op onderwijs te expliciteren en verder te vormen. Maak hierin duidelijk of en in hoeverre je hier anders over denkt dan je gesprekspartners en over wat je opviel aan de gesprekken. Probeer dit te relateren aan de cultuur waarin je verblijft. Schrijf tot slot tips op om het spel beter te maken en voeg enkele foto's toe.

Figuur 3. De opdracht 'Speel het prioriteitenspel in internationale context' is nu een vast keuzeonderdeel in de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief (Blaney Davidson & Van Oorsouw, 2018).

Evaluatie

Opzet

Ondertussen is de opdracht door zeker zestig studenten in het buitenland uitgevoerd in het kader van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief. Om te achterhalen in hoeverre de opdracht goed is uit te voeren, al dan niet als relevant wordt ervaren, én om een indruk te krijgen van de impact van de opdracht – doet het spel wat het moet doen? – zijn de ingeleverde reflecties van studenten in september 2019 verzameld en geanalyseerd. Hierbij is gekeken naar:

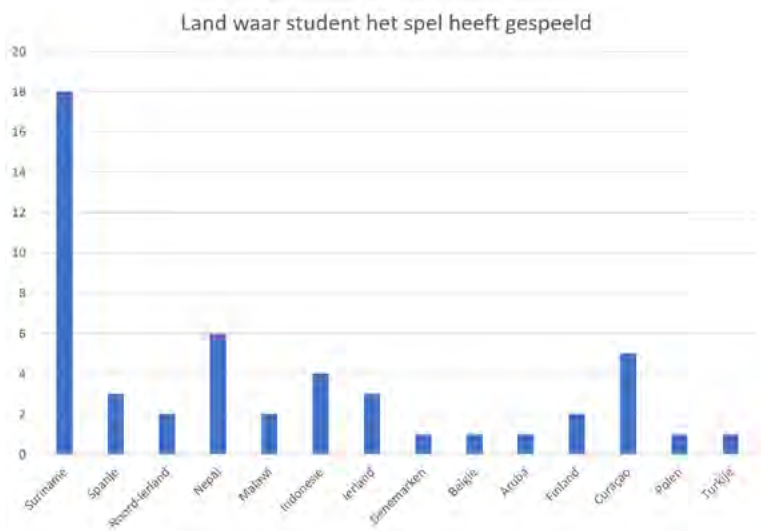
- a) Bruikbaarheid: lukt het studenten om medestudenten, leraren en/of lerarenopleiders te enthousiasmeren om deel te nemen aan het spel, lukt het ze met de beschikbare middelen het spel te introduceren en de bedoeling duidelijk te maken?
- b) Relevantie: ervaren studenten het maken van deze opdracht, dus het organiseren en spelen van het spel, als zinvol en hoe zien hun gesprekspartners dat?
- c) Impact: hebben studenten nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden opgedaan naar aanleiding van hun spe(e)lervaringen?

Algemeen

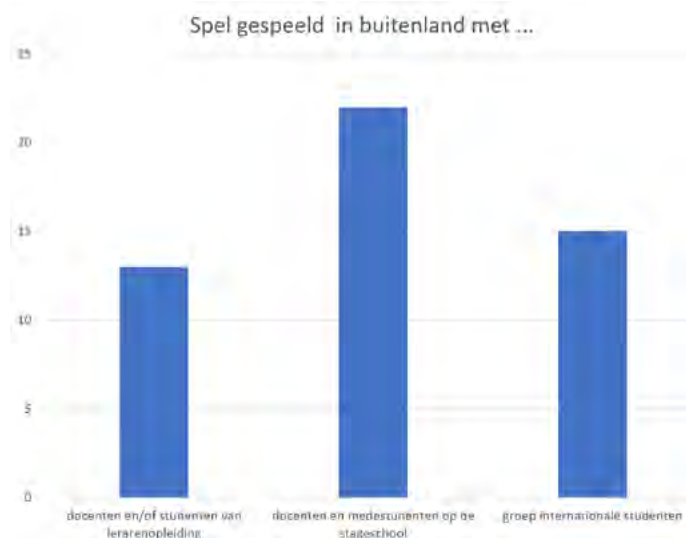
In de studie jaren 2017-2018 en 2018-2019 is de minor gevolgd door 86 studenten (36 in 2017-2018, vijftig in 2018-2019). Het merendeel van deze studenten heeft het Pedagogische Prioriteitenspel als keuzeopdracht gespeeld in het land van verblijf. Van vijftig studenten (23 uit studiejaar 2017-2018, 27 uit 2018-2019) is een reflectie over het spelen van het spel ontvangen. Deze studenten zijn afkomstig van de lerarenopleidingen Aardrijkskunde, Biologie, Economie, Natuurkunde, Geschiedenis, Nederlands, Scheikunde en Wiskunde (Figuur 4). Twee studenten studeerden aan de pabo. Het spel is door de vijftig studenten gespeeld in veertien verschillende landen (Figuur 5). Achttien van hen speelden het spel in Suriname, zes in Nepal en vijf op Curaçao. Dertien studenten speelden het spel met medestudenten en docenten op een lerarenopleiding, 22 speelden het op hun stage, met docenten van daar en met andere stagiaires, en vijftien studenten speelden het spel met internationale medestudenten die zij ontmoetten tijdens hun studie in het buitenland (Figuur 6).



Figuur 4. Verdeling van de deelnemende studenten over de lerarenopleidingen.



Figuur 5. Landen waar de studenten het Pedagogische Prioriteitspel hebben gespeeld.



Figuur 6. Overzicht van met wie het Prioriteitspel in het buitenland is gespeeld.

Bruikbaarheid

- *Organisatie (in aanloop naar het spel)*: Uit de reflecties blijkt dat het spel gemakkelijk was in te zetten tijdens studie of stage in het buitenland. Tenminste, als er een printer voorhanden was... Er is weinig voorbereidingstijd nodig, geven studenten aan, en “heb je een paar spelers gevonden, dan ben je binnen no time aan het spelen”. Studenten die voor studie in het buitenland zaten, ‘regelden’ over het algemeen twee tot vijf medestudenten uit hun internationale klas en speelden het spel op de universiteit of gewoon, voor het uitgaan, op iemands studentenkamer. Vier studenten die aan een buitenlandse lerarenopleiding studeerden, speelden het spel met een hele klas studenten en begeleidden het zelf. Studenten die stage liepen, speelden het spel met leraren, directieleden en andere stagiaires van hun stageschool of, in kleiner comité, met mentor en stagebegeleider. Met name deze groep studenten gaf hierbij aan dat zij het spel pas inzetten na enkele weken stage, zodat hun collega’s hen kenden én ze ervaring hadden opgedaan met het onderwijssysteem daar.
- *Spelregels (aanvang van het spel)*: Het uitleggen van het spel aan anderen bleek niet voor alle studenten even eenvoudig. Studenten en vooral hun medespelers hadden moeite met het ‘moeilijke, academische’ Engels van de stellingen en het feit dat sommige kaartjes volgens spelers multi-interpretabel waren en dus vragen oproepen. Met name studenten die het spel speelden met studenten en leraren uit Afrikaanse of Aziatische landen, gaven aan dat het niveau van het Engels op de kaartjes niet aansloot bij de taalbeheersing van de spelers, waardoor regelmatig het idee ontstond dat medespelers niet goed wisten wat met de stelling op het kaartje precies werd bedoeld. De beknopte instructie in het Engels bood in deze gevallen te weinig houvast. Studenten losten dergelijke taal- en interpretatieproblemen op geheel eigen manieren op. “We hebben gebruikgemaakt van het praatje-plaatje-daadje, om het op die manier duidelijker te maken”, schreven studenten die het spel in Malawi speelden. Anderen besloten te ‘modelen’ waarna de gesprekken na een onwennige eerste ronde verder ‘gesmeerd’ verliepen.
- *Interactie (gedurende het spel)*: Het Pedagogische Prioriteitspel vraagt om dialoog, om het geven van je eigen mening, iets waar studenten in Nederland geen of nauwelijks moeite mee hebben en veel Europese internationale studenten die zij ontmoetten ook niet. Maar dit ‘zomaar’ geven van je eigen mening is niet in elk land vanzelfsprekend, ontdekten studenten. In bijvoorbeeld Indonesië en Nepal bleken leraren terughoudend tijdens het prioriteren en het onderbouwen van hun rangorde. In andere sessies kregen studenten de indruk dat sommige spelpartners, met name al wat meer ervaren leraren of directieleden, zich ondanks de nadruk op dialoog – je hoeft de ander niet te overtuigen! – aangevallen voelden door hun opvattingen en het lastig vonden de student als gelijkwaardige gesprekspartner te zien. Zo schreef een student over haar ervaring in Suriname: “De hiërarchie is hier veel belangrijker en meer aanwezig dan in Nederland. [...] Tegenspraak wordt niet erg gewaardeerd en als onbeschoft en brutaal ervaren.”

- *Opbrengst (na afloop van het spel)*: De studenten leidden ook het nagesprek, het gesprek over of en in hoeverre deelnemers zich herkenden in de eigen scores. Dit leverde veel gespreksstof op, al merkten een aantal studenten hier wel bij op dat zij voor het voeren van dit gesprek graag meer handvatten hadden gehad.

Relevantie

- *Aansprekende inhoud?*: Hoewel het spel in de onderwijskoffer was opgenomen als keuzeonderdeel, is het door veel studenten uitgevoerd. De reflecties zelf maken niet duidelijk waarom studenten ervoor kozen om juist dit spel te spelen in het buitenland en niet een van de andere opdrachten uit te voeren. Dat de animo voor het spelen van het spel groot was, bleek echter al tijdens de voorbereidingsbijeenkomst in Nederland, waar het spel ter introductie is gespeeld met de minorstudenten. Zij waren enthousiast en gaven in groten getale aan het spel te willen gaan spelen tijdens hun buitenlandstage.
- *Toegevoegde waarde van dialoog*: Uit de reflecties ontstaat het beeld dat spelpartners over het algemeen enthousiast waren over de gevoerde gesprekken. Enkele lerarenopleiders gaven aan het spel ook graag zelf te willen gaan inzetten. Voor Nederlandse studenten was het een eyeopener dat het voeren van het pedagogische gesprek niet overal vanzelfsprekend was. Zo merkte een student op dat een dergelijk gesprek in Nepal duidelijk niet gebruikelijk was, maar dat hij wél had gezien dat “dit spel leraren daar de handvatten heeft gegeven om daadwerkelijk met elkaar het gesprek aan te gaan”.

Impact

- *Diepgang gesprek*: Uit de reflecties is lastig op te maken hoe het pedagogische gesprek tussen deelnemers precies verliep, maar uit fragmenten is af te leiden dat gesprekken echt gingen over wat men belangrijk vindt in onderwijs, en waarom men dus op een bepaalde manier prioriteerde. Opvattingen verschilden daarbij soms dusdanig van wat onze Nederlandse studenten als ‘goed’ zouden bestempelen, dat daar dieper op door werd gevraagd, waarna de even terechte tegenvraag volgde waarom men er in Nederland anders tegenaan kijkt. Juist deze vragen over en weer typeren het pedagogische gesprek en dwingen de gesprekspartners goed na te denken over hun antwoorden.
- *Begrip van andere leefwerelden*: Het voorafgaande maakt al duidelijk dat spelers de eigen, context-gerelateerde opvattingen inbrachten en dat onze Nederlandse studenten niet schroomden om daarop door te vragen. Vrijwel alle studenten geven dan ook aan dat het spelen van het spel hen inzicht gaf in het onderwijs in andere landen en in de drijfveren van leraren daar. Het spel gespeeld in groepen internationale studenten leverde met name zicht op overeenkomsten en verschillen in opvattingen op en goede gesprekken daarover. Studenten die het spel speelden op stage, kregen dankzij de pedagogische dialoog meer te horen over waarom men daar lesgeeft zoals men doet. Vooral studenten die stage liepen in landen als Nepal en Suriname zagen een praktijk die niet per se aansloot bij hun visie op ‘goed’ onderwijs, maar begrepen bij doorvragen veel beter waarom het onderwijs er daar uitzag zoals het eruitzag en dat leidde tot begrip. “Zo kan onderwijs hier in Nepal je kans geven op een beter leven (rijker in plaats van in echte armoede) en in Nederland gaat het meer om persoonlijk geluk en betekent een beter leven niet altijd meer rijkdom.” En, zo schreef een andere student, die in Suriname constateerde dat wat ze leraren op scholen zag doen, niet strookte met wat deze leraren tijdens het spel vertelden: “Door dit spel ben ik erachter gekomen dat de lessen die je geeft, niet altijd de lessen zijn die je wilt geven.” Context bepaalt met andere woorden voor een deel wat je belangrijk vindt in onderwijs en hoe je voor de klas staat.
- *Reflectie op eigen pedagogische waarden*: Of het spelen van het spel in het buitenland hun visie op onderwijs (iets) veranderd heeft, schrijven veel studenten helaas niet. De enkeling die dat wel doet, geeft aan nu nog zekerder te weten het te willen doen zoals ze het al doet. Wel zeggen verschillende studenten dat ze zich meer bewust zijn geworden van hun eigen visie op onderwijs. Ze hebben een meer open kijk gekregen, zonder dat hun opvattingen zelf veranderd zijn: “Ook heb ik door dit spel geleerd open te staan voor een andere manier van denken. Het is allemaal niet goed of fout, want we doen uiteindelijk allemaal wat ons het beste lijkt voor de leerlingen.” Het heeft ze in elk geval aan het denken gezet, zoals deze uitwisselingsstudent

beschrijft: “Door dit gesprek ben ik zelf gaan nadenken over hoe belangrijk cijfers voor mij zijn. Ik ben mij gaan realiseren dat ik cijfers niet het belangrijkste vind, maar juist de weg daarnaartoe.”

Conclusie

Studenten geven aan dat het spelen van het Pedagogische Prioriteitenspel in het buitenland hen heeft geholpen op een eenvoudige manier een gesprek te voeren over pedagogische waarden. Het gaf ze inzicht in de argumenten achter het handelen van leraren op hun stageschool of internationale klas, wat leidde tot meer begrip en waardering voor het onderwijs in het land waar ze verbleven. Tegelijkertijd zeggen studenten dat deze buitenlandervaring hen juist extra sterkt in hun eigen visie op leraar-zijn. Dit maakt het Pedagogische Prioriteitenspel als werkvorm tot een waardevolle toevoeging aan het curriculum van de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief, mits er wat aanpassingen gedaan worden die met name de bruikbaarheid verder vergroten.

Op basis van de feedback uit de reflecties is de opdracht voor nieuwe minorstudenten voorzien van iets meer handvatten om het spel uit te leggen en het groepsgesprek achteraf te kunnen voeren. De scoretabel is aangepast en de belangrijkste verbetering is dat de stellingen op de kaartjes zijn herschreven in een eenvoudiger Engels, waardoor de verwachting is dat de stellingen minder als multi-interpretabel zullen worden ervaren.

Wat deze pilot duidelijk maakt, is dat het Pedagogische Prioriteitenspel een waardevol hulpmiddel is voor studenten bij het voeren van de dialoog over onderwijs. Deze dialoog was voorheen niet vanzelfsprekend, of men nu weken op een school in het buitenland les gaf of niet. Tegelijkertijd laten de reflecties zien dat studenten nog niet tot de diepgang komen die we beoogden met het inzetten van het spel. Studenten beschrijven dat ze het spel spelen zinvol vonden, dat ze veel leerden over hoe men in andere landen en culturen aankijkt tegen onderwijs en waarom men daar soms heel andere keuzes maakt dan wij hier in Nederland. Maar wat dit precies met hen doet, hoe deze gesprekken hebben bijgedragen aan hun eigen visieontwikkeling, is slechts summier terug te vinden in de reflecties. In gesprekken met studenten achteraf blijkt echter dat ze hier zeker in zijn gegroeid. In de herformulering van de opdracht zijn daarom meer richtlijnen opgenomen voor de reflectie – Beschrijf hoe de gevoerde dialoog jouw visie op onderwijs heeft veranderd of juist versterkt; Wat uit de gesprekken neem je mee naar je eigen klas hier in Nederland en waarom? – en tijdens een terugkombijeenkomst wordt er bewust nog eens met elkaar op teruggekeken. Een belangrijke conclusie is namelijk dat dialoog nodig is om zelf tot denken te komen, maar ook dat die dialoog gefaciliteerd moet blijven worden, en hier ligt een taak voor ons als opleiders.

Het Pedagogisch Prioriteitenspel en de bijbehorende instructievideo zijn vrij te downloaden en te bekijken via www.han.nl/onderzoek/pedagogisch-prioriteitenspel.

Dr. Fedor de Beer

Dr. Fedor de Beer is binnen de Academie Educatie van de HAN werkzaam als docent bij de academische lerarenopleiding en verschillende hbo-masters. Als onderzoeker binnen het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren houdt hij zich bezig met pedagogische kwaliteit, burgerschapsvorming en de professionalisering van leraren(opleiders). Ook schrijft hij kinderboeken.

Fedor.debeer@han.nl

Dr. Carlos van Kan

Dr. Carlos van Kan is lector pedagogiek bij Hogeschool Rotterdam en senior onderzoeker bij Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij heeft expertise op het gebied van het versterken van de pedagogische professionaliteit van leraren (in opleiding) en lerarenopleiders. Daarnaast richt zijn werk zich op de professionalisering van leraren(teams) ten behoeve van onderwijsontwikkeling.

c.a.van.kan@hr.nl, carlos.vankan@han.nl

Referenties

- ADEF (2011). *Jaarplan ADEF 2011-2012*. Groenekan: Avant GPC.
- Bartels, B. (2017). *De internationale leefwereld verbinden: Beleidsplan Internationalisering Faculteit Educatie 2017-2020*. Nijmegen: HAN.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Blaney Davidson, J., & Van Oorsouw, K.-J. (2018). *Onderwijskoffer: Opdrachten voor de minor Onderwijs in Internationaal Perspectief 2018-2019 (Reader Minor)*. Nijmegen: ILS.
- Edmond, N., & Castanheira, P. (2018). *SPIRAL: Final Project report*. Brighton: University of Brighton.
- Klarenbeek, M., & Beekwilder, C. (2012). *Betere docent door internationalisering?* Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren.
- Klein, G.-J., & Dujardin, A. (2019, 31 januari). Onderwijsraad: de internationalisering van het onderwijs moet sneller. *Trouw*. Geraadpleegd op 25 november 2019, van <https://www.trouw.nl/nieuws/onderwijsraad-de-internationalisering-van-het-onderwijs-moet-sneller~b3ce10e6/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Levering, B. (2013). De ontwikkelingspsycholoog en de pedagoog, of Hoe de pedagogiek uit de pedagogiek verdween. In T. Wubbels, et al. (Eds.), *Du choc des opinions jaillit la lumière* (pp. 145-155). Amsterdam: SWP.
- Onderwijsraad. (2016). *Internationaliseren met Ambitie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren: Een nieuw perspectief op het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen: Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen: Garant.
- Sanderson, G. (2008). A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal in Studies of International Education*, 12(3), 276-307.
- Van den Hoven, R., & Walenkamp, J. (2013). *Studie of stage in het buitenland en het verwerven van internationale competenties*. Den Haag: Haagse Hogeschool.
- Van de Ven, P. H., & Oolbekkink, H. (2008). Pragmatic and politically neutral: The image of the academic secondary school teacher in the discourse of teacher education. In J. Ax & P. Ponte (Eds.), *Critiquing praxis. Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 21-46). Rotterdam: Sense.
- Van Kan, C.A. (2013). *Teachers' interpretations of their classroom interactions in terms of their pupils' best interest: A perspective from continental European pedagogy*. Enschede: Ipskamp.
- Van Kan, C.A. (2020). *Bumpy Moments: Een handreiking voor het verkennen, verwoorden en bespreken van pedagogische waarden*. Leeuwarden, Friesland College.
- Van Kan, C., & De Beer, F. (2017, november). *The educational values priority game; a dialogue about good education*. Workshop gepresenteerd tijdens Eapril 2017, Hämeenlinna, Finland.
- Van Kan, C., & De Beer, F. (in voorbereiding). *Pedagogische prioriteiten: In dialoog op zoek naar de eigen pedagogische waarden en idealen*. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*.