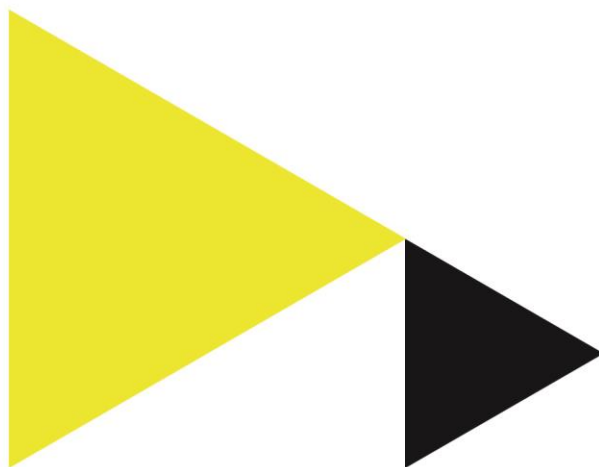


Gelijkwaardige dialoog in het mbo

Een praktijkgericht onderzoek naar het pedagogisch handelen van docenten tijdens klasgesprekken waarin docenten gelijkwaardige dialoog tussen henzelf en studenten, én studenten onderling realiseren.

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding



Gelijkwaardige dialoog in het mbo

Een praktijkgericht onderzoek naar het pedagogisch handelen van docenten tijdens klasgesprekken waarin docenten gelijkwaardige dialoog tussen henzelf en studenten, én studenten onderling realiseren.

Author

Jannet Doppenberg en Dubravka Knezic
Met medewerking van Ruben Fukkink

Afdeling

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

Datum

14-Jun-23

Project

Kortlopend onderwijsonderzoek



Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
Projectnummer 40.5.20500.177

De poster is met toestemming opgenomen in de rapportage en is ontworpen door Nicolette Wever.

Versie

Eindrapport

© 2023 Copyright Hogeschool 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 print-outs, kopieën, of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Hogeschool Amsterdam.

Samenvatting

Het is niet altijd eenvoudig om mbo-studenten te motiveren. Echter, docenten merken dat als zij een gelijkwaardig dialoog met hun studenten voeren, studenten wel actief met de lesinhoud aan de slag gaan. Tegelijkertijd constateren docenten dat zij onvoldoende in staat zijn om hun pedagogisch handelen te expliciteren wat de beoogde transfer richting collega's bemoeilijkt. Docenten hebben daarom gevraagd om te onderzoeken wat hun pedagogisch handelen gericht op gelijkwaardige dialoog in de klas effectief maakt. Hierbij aansluitend stond in dit onderzoek het ontwikkelen van theorie over het pedagogische handelen van docenten wanneer zij een gelijkwaardige dialoog realiseren centraal. Om zicht te krijgen op wat het pedagogisch handelen kenmerkt voerden docenten klasgesprekken over (beroeps)dilemma's als relevante inhoud, waarbij een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling werd nagestreefd. Zeven mbo-docenten hebben elk vier tot vijf klasgesprekken gevoerd en daarop gereflecteerd. Om docenten te ondersteunen bij hun reflectie is gebruik gemaakt van de geleide reflectieprocedure, die bestond uit: a) het opnemen van het klasgesprek met een videocamera, b) de video terugkijken en twee fragmenten selecteren; één met een geslaagde pedagogische handeling die gelijkwaardige dialoog ten goede komt en één met een minder geslaagde pedagogische handeling, c) de twee geselecteerde videofragmenten terug te kijken met een peer en te bespreken aan de hand van reflectievragen, en d) het schrijven van een reflectieverslag. Twee pedagogen van dezelfde mbo-instelling hebben in totaal 13 klasgesprekken geobserveerd met behulp van een observatie-instrument. Om gezamenlijke theorieontwikkeling te faciliteren en te stimuleren zijn vijf bijeenkomsten georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomsten wisselden docenten en pedagogen ervaringen en inzichten uit en construeerden zij theorie. De gezamenlijke activiteiten hebben geleid tot een gedeelde theorie die inzicht biedt in de pedagogische handelingen die docenten in staat stellen een gelijkwaardige dialoog te realiseren in hun klas. Deze ontwikkelde theorie is samengevat in een poster, welke op de volgende pagina wordt gepresenteerd.

In de theorie wordt allereerst geconcludeerd dat het geheel aan pedagogische handelingen van docenten en de mate waarin deze afgestemd zijn op de klas (als leeromgeving) van invloed zijn op de mate waarin docenten in staat zijn om een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken te realiseren. De pedagogische handelingen kunnen dus niet los van elkaar en de context worden gezien. De pedagogische handelingen beperken zich bovendien niet tot handelingen tijdens het klasgesprek of de les, maar betreffen ook de voorbereiding en de reflectie achteraf door de docent.

Docenten rapporteerden veelal als voornemen meer tijd te willen nemen in de voorbereiding voor het controleren van de voorkennis van studenten over het gespreksonderwerp alsook voor de formulering van het (beroeps)dilemma. Een goed geformuleerd dilemma is betekenisvol en urgent voor studenten en biedt ruimte voor verschillende perspectieven. Verder is het hanteren van gespreksregels essentieel om een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken te realiseren en te behouden. De resultaten van dit onderzoek benadrukten echter ook het belang van eigenaarschap van studenten over deze regels. Doordat studenten eigenaar zijn van de gespreksregels kan de docent tijdens klasgesprekken eenvoudig teruggrijpen op de regels en stil staan bij het proces – de gelijkwaardige dialoog. Tijdens de klasgesprekken vonden docenten het veelal lastig om de controle los te laten en niet te sturen op zowel het gespreksonderwerp als de gelijkwaardige dialoog. Echter, het bewust oefenen met en/of stil staan bij deze vaardigheid hielp docenten deze zich meer eigen te maken. Het eigen maken van de professionele handelingen die de docent in staat stellen een gelijkwaardige dialoog te realiseren en te behouden kan dus worden gezien als een leerproces. Tot slot gaven docenten aan dat zij de pedagogische handelingen die zij inzetten om een gelijkwaardige dialoog te realiseren, zijn gaan toepassen in andere situaties en dat er dus sprake is van transfer van het geleerde.

GELIJKWAARDIGE DIALOOG IN JE KLAS

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding | Hogeschool van Amsterdam

VOORBEREIDING DOCENT

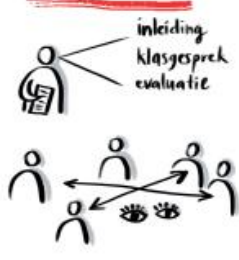
DILEMMA



GELIJKWAARDIGE DIALOOG



ORGANISATIE



UITVOERING

INLEIDING



KLASGESPREK



AFSLUITENDE EVALUATIE

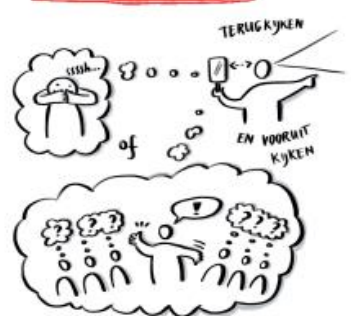


REFLECTIE DOCENT

LEERPROCES STUDENTEN



EIGEN HANDELEN



TOEKOMSTIG HANDELEN



NRO Deze productie is mede mogelijk gemaakt met financiering van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer 40.5.20500.177)
Contact: j.j.doppenberg@hva.nl ni@12

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Inhoudsopgave.....	5
1. Inleiding.....	7
2. Verkenning literatuur	9
2.1 Klasklimaat	9
2.2 Gelijkwaardige dialoog	10
2.3 (Beroeps)Dilemma	10
3. Methode.....	12
3.1 Onderzoeksvragen	12
3.2 Procedure	12
3.3 Deelnemers	13
3.4 Dataverzameling	15
3.4.1 Reflectieverslag docent	15
3.4.2 Observatieschema pedagoog	15
3.4.3 Verslagen bijeenkomsten	16
3.4.4 Vragenlijst studenten	16
3.4.5 Interviews docenten	17
3.5 Data analyse	18
3.5.1 Reflectieverslagen docenten en interviews	18
3.5.2 Observatieverslagen pedagogen	18
3.5.3 Verslagen bijeenkomsten	18
3.5.4 Vragenlijst studenten	19
3.5.5 Theorie constructie	19
4. Resultaten	20
4.1 Percepties docenten.....	20
4.2 Percepties en rapportage pedagogen.....	20
4.3 Percepties studenten pedagogisch klasklimaat	20
4.4 De invloed van het klasklimaat op het pedagogisch handelen van docenten	21
4.5 Ontwikkelde theorie	22
4.5.1 Kader pedagogische handelingen.....	22
4.5.2 Voorbereiding: dilemma	23
4.5.3 Voorbereiding: gelijkwaardige dialoog	24
4.5.4 Voorbereiding: Organisatie	25
4.5.5 Uitvoering: Inleiding.....	25
4.5.6 Uitvoering: Klasgesprek	26
4.5.7 Uitvoering: Afsluitende evaluatie	26
4.5.8 Reflectie als professionaliseringsvorm.....	27
4.5.9 Reflectie: leerproces van studenten	27
4.5.10 Reflectie: eigen handelen.....	27

4.5.11	Reflectie: Toekomstig handelen	28
5.	Conclusie	29
5.1	Beperkingen van het onderzoek	30
5.2	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	31
	Literatuurlijst	32
	Bijlage: Aanpassingen TASC-short	34
	Bijlage: Vragenlijst studenten	36
	Bijlage: Geleide reflectieprocedure.....	40
	Bijlage: Interviewleidraad docenten.....	41
	Bijlage: Poster	43

1. Inleiding

Tussen 2015 en 2019 hebben verschillende mbo-instellingen excellentieprogramma's ontwikkeld voor hun talentvolle studenten. In het kader daarvan hebben docenten van een de mbo-instellingen geëxperimenteerd met innovatieve onderwijsvormen, die zich kenmerkten door een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling (Jaouna & Doppenberg, 2019). De docenten merkten dat studenten door het gelijkwaardige contact actief deelnamen aan gesprekken en gemotiveerd met lesinhouden aan de slag gingen. Daarom streefden de docenten dit gelijkwaardige contact na in hun reguliere lessen en organiseerden zij inspiratiesessies, welke collega's druk bezochten. Redenen daarvoor zijn dat instellings-breed een groot aantal collega-docenten aangeeft dat zij het moeilijk vinden om contact te maken met de huidige studentpopulatie en om studenten 'aan het leren te krijgen'. Ondanks dat de inspiratiesessies enthousiast werden ontvangen, constateerden de docenten dat zij onvoldoende in staat zijn om hun pedagogisch handelen te expliciteren en het succes van hun handelen te verklaren wat de beoogde transfer richting collega's bemoeilijkt. Omdat docenten zelf meer inzicht wilden in wat hun handelen (gericht op gelijkwaardige dialoog in de klas) effectief maakt alsook naar collega's willen kunnen overbrengen, hebben zij de projectleider benaderd.

Aansluitend bij de ervaringen van docenten, bevestigt onderzoek naar vmbo-leerlingen dat de pedagogische interactie in de klas de motivatie van beroepsonderwijsstudenten beïnvloedt (Prince, 2014). De pedagogische interactie verwijst in dit onderzoek naar het pedagogisch handelen van docenten dat direct van invloed is op de sfeer en de veiligheid in de klas, en op de manier waarop er in de klas met elkaar wordt omgegaan. Het pedagogisch handelen verwijst in deze context naar het pedagogisch klimaat in de klas dat wordt gezien als noodzakelijke voorwaarde om tot leren te komen (Onstenk, 2011). Verder wordt steeds vaker benadrukt dat het pedagogisch handelen van docenten ook de identiteitsontwikkeling van studenten dient te bevorderen door leerprocessen te organiseren die zowel participatie in dialoog als reflectie stimuleren (Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004). Een dergelijke dialoog dient gestoeld te zijn op gelijkwaardigheid waardoor echt contact mogelijk is. Hierbij refereert gelijkwaardigheid naar het als persoon evenveel waard zijn en niet naar gelijkheid tussen bijvoorbeeld docent en student (Van den Boogert, 2006). Zo een gelijkwaardige dialoog kan tot stand komen tijdens klasgesprekken die gekenmerkt worden door een veilig klasklimaat waarin op elkaar met respect wordt gereageerd, door een open klasklimaat waarin meerdere perspectieven aan de orde komen, door een gezamenlijke redenering waarbij naar elkaar geluisterd wordt, en door waardevolle inhoud die mogelijkheden voor waardenontwikkeling biedt (Nieuwelink, 2019; Schuitema, Nieuwelink, Knezic & Kruit, 2019). Om een pedagogisch veilig klasklimaat te creëren hebben docenten een breed handelingsrepertoire nodig en moeten zij de kwaliteit van hun pedagogisch handelen kunnen monitoren en aanpassen aan wijzigende situaties (Onstenk, 2011; Prince, 2014). Dit vinden docenten veelal niet eenvoudig en daarom is docentprofessionalisering onmisbaar (Prince, 2014). Om docenten te kunnen professionaliseren is theoretische kennis nodig over wat succesvol pedagogisch handelen in de (huidige) mbo-context kenmerkt. Een literatuurstudie naar het pedagogisch didactisch handelen van docenten in het mbo bevestigt dat er weinig concrete modellen zijn voor mbo-docenten (Glaudé, van den Berg, Verbeek, & de Bruijn, 2011; Lucas, Spencer & Claxton, 2012). Verder valt op dat de schaarse modellen veelal gericht zijn op het aanleren van beroepsvaardigheden en meer didactisch dan pedagogisch van aard zijn. Hoewel pedagogiek en didactiek in de praktijk niet los van elkaar gezien kunnen worden, is vanwege de voorwaardelijke rol, kennis over succesvol pedagogisch handelen onontbeerlijk voor zowel het leren van de student als zijn identiteitsontwikkeling. Daarom is het doel van deze studie theorie te construeren over het succesvol pedagogisch handelen van mbo-docenten wanneer zij gelijkwaardige dialogen in de klas realiseren. Om

theorie te construeren voeren docenten klasgesprekken over (beroeps)dilemma's als relevante inhoud, waarbij een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling wordt nagestreefd. Onderzoek laat zien dat met klasgesprekken over moeilijke onderwerpen, zoals beroepsdilemma's, een klassensituatie wordt gecreëerd waarbinnen docenten veel verschillende pedagogische handelingen kunnen laten zien (Parker & Hess, 2001). Daardoor biedt deze zogenaamde sociaal georiënteerde interventie (Prince, 2014) veel analysemogelijkheden om een bruikbare theorie te construeren.

2. Verkenning literatuur

2.1 Klasklimaat

Met klasklimaat wordt het pedagogisch klimaat in de klas bedoeld. Het gaat hierbij om de klas als leeromgeving en de mate waarin deze bijdraagt aan het welbevinden van studenten. Een goed pedagogisch klasklimaat komt tegemoet aan de behoeften van studenten, draagt daardoor positief bij aan hun welbevinden en wordt daarom gezien als een noodzakelijke voorwaarde om studenten tot leren te laten komen (e.g., Onstenk, 2011). Een goed pedagogisch klasklimaat draagt immers bij aan de motivatie van studenten, wat leidt tot hogere leeropbrengsten bij studenten en bovendien zorgt voor minder ongewenst gedrag in de klas (e.g., Oostdam, Koerhuis & Fukink, 2016; Vansteenkiste et al., 2012).

Een goed pedagogisch klasklimaat is dus van groot belang voor het leren van studenten. Van docenten wordt dan ook verwacht dat zij een positieve bijdrage leveren aan het pedagogisch klimaat in de klas. Veelal wordt docenten in opleiding daarom geleerd om een leeromgeving te creëren die aansluit bij de psychologische basisbehoeften van studenten: competentie, autonomie en relatie (Stevens, 2004). Competentie verwijst naar de behoefte om succesvol en effectief te kunnen handelen en iets te leren. Docenten kunnen tegemoetkomen aan deze behoefte door studenten te ondersteunen in de overtuiging dat zij in staat zijn om de leerinhoud eigen te maken en opdrachten succesvol af te ronden. Autonomie refereert naar de behoefte om eigen doelen, waarden en interesses na te streven en te bereiken. Aan de behoefte aan autonomie kunnen docenten tegemoetkomen door in hun onderwijsaanbod studenten de mogelijkheid te bieden om te handelen op basis van eigen interesses en leerbehoeften. Relatie verwijst naar de behoefte van studenten om zich verbonden, veilig en gerespecteerd te voelen. Om aan deze behoefte tegemoet te komen is het van belang dat docenten studenten het gevoel geven dat zij gewaardeerd en gerespecteerd worden (Oostdam et al., 2016).

Bovenstaande laat zien dat docenten een cruciale rol spelen in het creëren van een goed pedagogisch klimaat in de klas. Er wordt zelfs gezegd dat het pedagogisch klasklimaat staat of valt met de relatie tussen de docent en zijn studenten. Dat een goed docent-student contact niet altijd eenvoudig is blijkt uit de aanleiding van het hier beschreven onderzoek, maar ook door het groot aantal onderzoeken dat zich richt op de interactie tussen de docent en zijn studenten. Tegelijkertijd hebben docenten niet alleen invloed op het pedagogisch klasklimaat. Ook medestudenten hebben invloed op hoe het pedagogisch klimaat in de klas door de student beleefd wordt. Zo laat onderzoek van Oostdam et al. (2016) zien dat ongewenst gedrag in de klas in het voortgezet onderwijs samenhangt met de mate waarin leerlingen ervaren dat medeleerlingen tegemoetkomen aan hun behoeften aan competentie, autonomie en relatie. Omdat studenten vooral in de adolescentiefase de waardering en erkenning van leeftijdsgenoten belangrijk vinden, wordt een dergelijke samenhang ook in het mbo verwacht. Het is daarom van groot belang dat de docent niet alleen een goed docent-student contact nastreeft, maar ook een goede interactie tussen studenten onderling stimuleert. Zo zal het pedagogisch handelen van docenten direct van invloed zijn op de sfeer en veiligheid in de klas, en op de manier waarop er in de groep met elkaar wordt omgegaan.

De mate waarin de docent tegemoet komt aan de psychologische basisbehoeften van studenten wordt vaak gebruikt als maat om de kwaliteit van het pedagogische klimaat in een klas te kunnen meten. Aansluitend bij het onderzoek van Oostdam et al. (2016) wordt in het voorliggende onderzoek het pedagogisch klimaat in de klas in kaart gebracht door studenten te vragen naar hun percepties over zowel de docent als hun medestudenten in relatie tot de psychologische basisbehoeften (zie ook Oostdam, Koerhuis & Fukink, 2019).

2.2 Gelijkwaardige dialoog

Onder andere in het kader van identiteitsontwikkeling wordt steeds vaker benadrukt dat docenten leerprocessen dienen te organiseren die zowel participatie in dialoog als reflectie stimuleren (Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004). Een dergelijke dialoog dient gestoeld te zijn op gelijkwaardigheid waardoor echt contact mogelijk is. Hierbij verwijst gelijkwaardigheid naar het als persoon evenveel waard zijn en niet naar gelijkheid tussen bijvoorbeeld docent en student (Van den Boogert, 2006). Zo een gelijkwaardige dialoog kan tot stand komen tijdens klasgesprekken die gekenmerkt worden door een veilig klasklimaat waarin op elkaar met respect wordt gereageerd, door een open klasklimaat waarin meerdere perspectieven aan de orde komen, door een gezamenlijke redenering waarbij naar elkaar geluisterd wordt, en door waardevolle inhoud die mogelijkheden voor waardeontwikkeling biedt (Alexander, 2008; Mercer, 2010). In deze studie wordt een gelijkwaardige dialoog beschreven als een betekenisvol groeps gesprek waarbij studenten onder leiding van de docent met een open houding respectvol naar elkaar luisteren en elkaar bevragen. Gelijkwaardige dialoog tijdens een klasgesprek is wenselijk om meerdere redenen. Het zorgt voor de actieve input door studenten en voor een gezamenlijke betekenisgeving aan gespreksonderwerpen. Studenten luisteren naar elkaar en stellen elkaar vragen waardoor ze het onderwerp uitbreiden en verdiepen. Tegelijkertijd leren ze hun eigen mening formuleren en de mening van een ander begrijpen. Naast gespreksvaardigheden ontwikkelen studenten ook hun sociale vaardigheden. Ze ontwikkelen de gewoonten van luisteren en vragen stellen omwille van het begrip checken. Deze gewoontes liggen aan de basis van succesvol communiceren. Deze vaardigheid hebben studenten nodig in hun beroepspraktijk en in het algemeen bij het bespreken van moeilijke onderwerpen. Studenten leren hun mening onder woorden te brengen, de mening van medestudenten te begrijpen en misschien wel de eigen mening te herzien. Dergelijke processen dragen bij aan de identiteitsontwikkeling van de student.

Zoals uit het bovenstaande naar voren komt, is een goed pedagogisch klasklimaat bijna voorwaardelijk voor het voeren van klasgesprekken waarbij een gelijkwaardige dialoog wordt gerealiseerd. Docenten die een gelijkwaardige dialoog nastreven tijdens klasgesprekken zullen dan ook diverse pedagogische handelingen verrichten om de veiligheid te waarborgen en de gelijkwaardige dialoog tussen studenten te stimuleren. Daarbij is het belangrijk dat docenten studenten modelleren en dus door pedagogische handelingen bewust een voorbeeldrol voor studenten vervullen.

2.3 (Beroeps)Dilemma

Een dilemma is een probleem of situatie waar geen één juiste oplossing voor is. Er zijn verschillende mogelijkheden die een oplossing kunnen zijn, wat het maken van een keuze voor een oplossing lastig maakt. Omdat er geen eenduidige oplossing is, is de keuze voor een oplossing zeer persoonlijk. De keuze voor een oplossing wordt bepaald door de opvattingen die een persoon of groep mensen heeft. Doordat een dilemma zich kenmerkt door meerdere 'goede' antwoorden is een dilemma uitermate geschikt voor een klasgesprek. Een dilemma biedt studenten de mogelijkheid om gedurende een langere tijd 'echt' met elkaar in gesprek te gaan. Dit is een aangelegenheid voor perspectiefwisseling. Studenten voeren een dialoog waarin zij elkaars perspectief verkennen samen met mogelijke andere perspectieven ingebracht door docent. Op deze manier worden mogelijke oplossingen voor een probleem of situatie onder de loep genomen en besproken. Doordat de keuze voor een oplossing van een dilemma zeer persoonlijk is, biedt een klasgesprek over een dilemma ruimte aan studenten om hun opvattingen te expliciteren. Wat vindt de student? En, waarom vindt de student dat? Studenten leren hierdoor hun eigen mening onder woorden te brengen en ook te onderbouwen (beargumenteren). Bovendien leren studenten hierdoor zichzelf en hun medestudenten beter kennen, wat weer bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling van studenten.

Om bij te dragen aan de beroepsidentiteitsontwikkeling van studenten kan men studenten in gesprek laten gaan over een beroepsdilemma. Beroepsdilemma's zijn complexe beroepsspecifieke handelingsproblemen waarvoor geen eenduidige oplossing is (Onstenk & Moerkamp, 1999; Schaap, van Schaik, & de Bruijn, 2014). Door het bespreken van een beroepsdilemma worden studenten gestimuleerd te reflecteren op hoe zij zich verhouden ten opzichte van hun toekomstige beroep.

3. Methode

3.1 Onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoeksproject is het construeren van theorie over het succesvol pedagogisch handelen van mbo-docenten wanneer zij gelijkwaardige dialogen in de klas realiseren. Om theorie te kunnen construeren voeren docenten klasgesprekken over (beroeps)dilemma's als relevante inhoud, waarbij een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling wordt nagestreefd.

Aansluitend bij het doel van dit onderzoek is de belangrijkste vraag:

Wat kenmerkt het pedagogisch handelen van docenten tijdens klasgesprekken waarin zij gelijkwaardige dialoog realiseren?

Om bij te dragen aan de theorieontwikkeling zijn de volgende sub-vragen geformuleerd:

- Hoe percipiëren docenten hun pedagogisch handelen tijdens klasgesprekken?
- Hoe percipiëren pedagogen het pedagogisch handelen van docenten tijdens klasgesprekken?
- Hoe percipiëren studenten het pedagogisch klimaat in hun klas en hoe beïnvloedt dit pedagogische klimaat het pedagogisch handelen van docenten tijdens klasgesprekken?
- Welke theorie ontwikkelen docenten, pedagogen en onderzoekers tijdens het gezamenlijk analyseren en interpreteren van de verzamelde gegevens?

3.2 Procedure

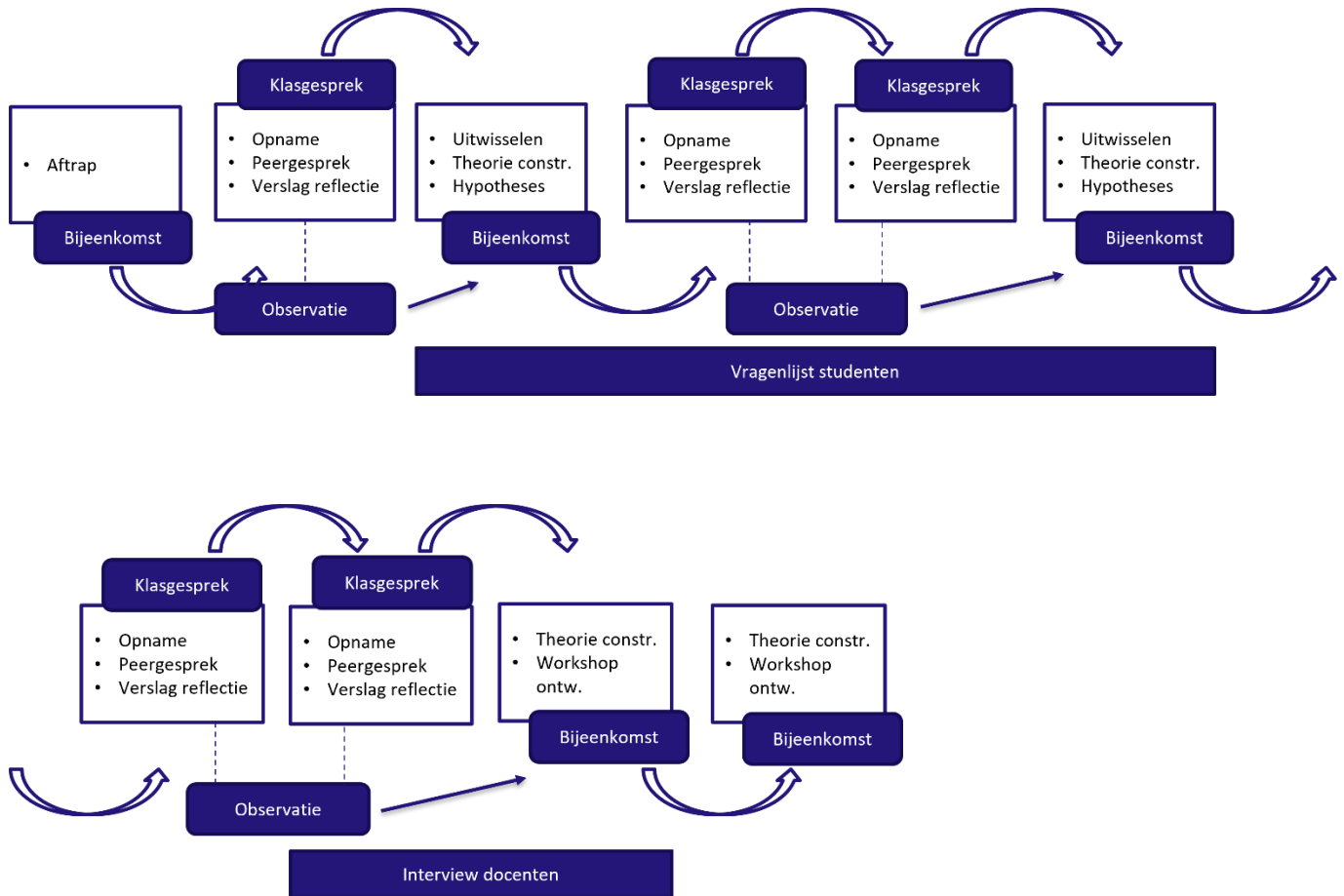
Enkele docenten van de mbo-instelling hebben de projectleider in 2019 gevraagd om samen met hen een praktijkgericht onderzoeksvoorstel te schrijven. Samen met deze docenten heeft een probleemverkenning plaatsgevonden en is een eerste opzet geschreven. In 2020 is het onderzoeksplan samen met docenten en inmiddels aangesloten pedagogen verder vormgegeven. De betrokken docenten hebben bovendien in de vorm van een pilot geëxperimenteerd met het voeren van klasgesprekken. De stappen welke gezet zijn in 2019 en 2020 hebben ertoe geleid dat in het schooljaar van 2021-2022 het onderzoeksplan mocht worden uitgevoerd.

Tussen het schrijven van het onderzoeksvoorstel en het uitvoeren van het onderzoeksvoorstel zoals bedacht zat een lange tijdsperiode. In deze periode zijn enkele betrokken docenten en een betrokken pedagoog van functie en/of instelling veranderd waardoor zij niet meer konden participeren in het onderzoek. In totaal zijn drie docenten en één pedagoog betrokken geweest bij zowel de aanvraag van het onderzoek in 2019 en 2020 als de uitvoering van het onderzoek in het schooljaar 2021-2022. Als gevolg van de tussentijdse wisselingen, zijn in het schooljaar 2020-2021 meerdere docenten en een pedagoog geworven voor deelname aan het onderzoek. Alle docenten en pedagogen namen deel op basis van vrijwilligheid, werden respectievelijk voor 64 en 60 uur gefaciliteerd in tijd en werden voor hun deelname gesteund door hun leidinggevende.

Docenten en pedagogen zijn gevraagd om in het schooljaar 2020-2021 deel te nemen aan vijf bijeenkomsten van drie tot vier uur. Daarbij werd docenten gevraagd om tijdens hun lessen vijfmaal een klasgesprek te voeren en daarop te reflecteren, alsook een vragenlijst af te nemen bij betrokken studenten en deel te nemen aan een interview. Om docenten te ondersteunen bij hun reflectie is gebruik gemaakt van de geleide reflectieprocedure. Deze procedure vraagt docenten het volgende te doen: a) het opnemen

van het klasgesprek met een videocamera, b) de video terugkijken en twee fragmenten selecteren; één met een geslaagde pedagogische handeling die gelijkwaardige dialoog ten goede komt en één met een minder geslaagde pedagogische handeling, c) de twee geselecteerde videofragmenten terug te kijken met een peer en te bespreken aan de hand van reflectievragen, en d) het schrijven van een reflectieverslag (zie Bijlage geleide reflectieprocedure). Verder zijn pedagogen gevraagd om bij elke docent twee tot drie klasgesprekken te observeren. Figuur A presenteert hoe de verschillende (onderzoeks)activiteiten over het schooljaar 2021-2022 waren bedacht en achtereenvolgens gepland.

Figuur A: Geplande activiteiten schooljaar 2021-2022



3.3 Deelnemers

Van een grote mbo-instelling hebben zeven docenten het volledige schooljaar 2021-2022 deelgenomen aan het onderzoeksproject. De achtste docent is gedurende het project vanwege gezondheidsredenen gestopt. De docenten die de volledige onderzoeksperiode hebben deelgenomen varieerden in de leeftijd van 25 tot 63 jaar en hadden tussen 1 en 22 jaar onderwijservaring. Zij gaven les aan studenten op niveau 2, 3 en/of 4 van verschillende mbo-opleidingen: Verkoop en Lifestyle, Haarverzorging, Event Producer, Johan Cruijff College Topsport, Dans en Artist Muzikant. Tabel 1 presenteert per docent: a) zijn/haar leeftijd en onderwijservaring; b) de opleiding, het onderwijsniveau en de vak(ken) waarbij de docent het onderzoeksproject heeft uitgevoerd; en c) het aantal keer dat de docent een klasgesprek heeft gevoerd, een geleid reflectiegesprek met een peer heeft gevoerd en een reflectieverslag heeft geschreven en d) het

aantal keer dat de docent geobserveerd is door een van de pedagogen. Zes docenten voerde ieder vijf klasgesprekken, een docent voerde er vier. Twee docenten hebben vijf geleide-reflectie peergesprekken gevoerd met elkaar, één docent drie peergesprekken met drie verschillende collega's en de resterende vier twee peergesprekken met eveneens verschillende collega's. Tijdens een van de peergesprekken is gezamenlijk niet gereflecteerd op het materiaal van beide docenten, maar op het werk van slechts van één van de docenten. De docenten hebben over al hun klasgesprekken, al dan niet op basis van het peergesprek, een reflectieverslag geschreven.

Hoewel docenten bij aanvang van het project op basis van vrijwilligheid gekoppeld zijn aan een collega om daarmee de peergesprekken te voeren, is het slechts één koppel gelukt om steeds met elkaar de geleide reflectiegesprekken te voeren. Redenen waardoor het bij de andere drie koppels niet lukte om de peergesprekken met elkaar te voeren zijn: uitval en/of ziekte van een van de docenten en verschil in tempo waarin docenten de klasgesprekken voerden. Dit heeft ertoe geleid dat een deel van de docenten niet altijd een peergesprek heeft kunnen voeren met eenzelfde collega. Verder was het plannen van de peergesprekken door het verschil in tempo tussen docenten en door verschillende agenda's niet altijd haalbaar.

Naast de docenten hebben twee pedagogen van de mbo-instelling geparticipeerd in het onderzoeksproject. Zij observeerden per docent 1 tot 3 klasgesprekken, in totaal 13 gesprekken. Tabel 1 presenteert eveneens per docent het aantal keer dat de docent is geobserveerd door een van de twee pedagogen. De pedagogen is het niet gelukt elke docent 2 keer te observeren. Dit kwam veelal doordat zij zelf ook een volle agenda hadden.

Tabel 1: Docentgegevens en activiteiten rondom de klasgesprekken

Docent	Leeftijd in jaren	Ervaring in jaren	Opleiding	Niveau	Vakken	Klas-gesprek	Peer-gesprek	Verslagen	Observaties pedagogen
1	25	1	Verkoop en Lifestyle	2	LOB* en Detailhandel	5	3	5	1
2	28	2,5	Haarverzorging	3	LOB en Burgerschap	5	2	5	2
3	42	10	Verkoop en Lifestyle	2	Rekenen	5	2	5	1
4	45	2,5	Event producer	4	Online Marketing en Marketing en Communicatie	5	2	5	2
5	31	7	Johan Cruyff College Topsport	4	Nederlands en SLB**	4	2	4	1
6	42	16	Dans	4	Maken	5	5	5	3
7	63	22	Muziekopleiding, Artist Muzikant	4	Workshop en SLB	5	5	5	3

*LOB staat voor Loopbaan-oriëntatiebegeleiding
 **SLB staat voor Studie-loopbaanbegeleiding

3.4 Dataverzameling

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er verschillende instrumenten ingezet om data te verzamelen: reflectieverslagen van docenten als resultaat van de geleide reflectieprocedure, observatieverslagen van pedagogen op basis van een observatieschema, verslagen van de bijeenkomsten, een studentvragenlijst over het pedagogische klimaat in de klas en interviewverslagen van afgenomen interviews bij docenten.

3.4.1 Reflectieverslag docent

Het schrijven van een reflectieverslag door docenten is de laatste stap in de geleide reflectieprocedure. Zoals eerder genoemd bestaat deze procedure achtereenvolgens uit: a) de opname van een klasgesprek, b) het selecteren van twee fragmenten, één met een geslaagde pedagogische handeling en één met een minder geslaagde, c) een peergesprek waarin twee deelnemende docenten de twee fragmenten van elkaar bespreken aan de hand van geleide reflectievragen, en d) een reflectieverslag. Het reflectieverslag kan gezien worden als het resultaat van de ervaringen en inzichten die de docent tijdens de geleide reflectieprocedure heeft opgedaan. Het verslag bevat vijf onderdelen: 1) voorbereiding waarin de docent beschrijft hoe hij/zij met de groep naar het klasgesprek toewerkte; 2) evaluatie waarin de docent beschrijft hoe hij/zij het gesprek met de groep geëvalueerd heeft; 3) reflectie op een geslaagde pedagogische handeling; 4) reflectie op een minder geslaagde pedagogische handeling; en 5) voornemens voor het handelen bij het volgende klasgesprek. De Bijlage geleide reflectieprocedure bevat de vragen die docenten hebben beantwoord in het reflectieverslag.

3.4.2 Observatieschema pedagoog

De pedagogen observeren de klasgesprekken van docenten met behulp van een observatieschema. Het observatieschema is gebaseerd op vijf principes van een geslaagd klasgesprek over controversiële onderwerpen (Schuitema, Nieuwelink, Knezic & Kruit, 2019). Het oorspronkelijke observatie-instrument maakt onderscheid naar het gedrag van de docent en het gedrag van de student. Omdat dit onderzoek als doel heeft te verklaren waarom pedagogische handelingen van docenten meer of minder bijdragen aan het realiseren van een gelijkwaardige dialoog in de klas is ervoor gekozen om de observaties vast te leggen aan de hand van het Antecedent Behaviour Consequence-model (ABC) (Ellis, 1991). Hierbij verwijst Antecedent naar iets dat voorafgaat aan het gedrag. Het kan gaan om gedrag van de docent of van de student, maar ook om een opdracht of situatie. Behaviour verwijst naar het feitelijke gedrag dus naar alles dat een persoon doet. Het gaat hierbij specifiek om handelingen die men probeert te begrijpen. Consequence verwijst naar het gevolg van het gedrag oftewel naar alles dat gebeurt als reactie op het gedrag. Het gevolg kan iets positiefs zijn, zoals aandacht (gedrag neemt toe), of dat iets negatiefs ophoudt (gedrag wordt onderdrukt), of negeren van gedrag (dan dooft het gedrag meestal uit). Beide pedagogen hadden ervaring met het ABC-model. Tabel 2 presenteert het observatieschema zoals de pedagogen dit hebben gebruikt.

Tabel 2: Observatieschema pedagogen

Principe	Voorbeelden docent- en studentgedrag	Antecedent Wat aan het gedrag voorafgaat	Behaviour Representatief gedrag	Consequence Gevolg van het gedrag
<i>Veilig klasklimaat</i> Studenten voelen de vrijheid om iets te kunnen zeggen zonder dat zij daar	Studenten reageren met respect op elkaar. Studenten en docenten gaan prettig met elkaar om. Er wordt niet op			

op een negatieve manier door anderen op aangekeken worden.	elkaar gescholden en studenten lachen elkaar niet uit.			
<i>Open klasklimaat</i> Alle studenten moeten de mogelijkheid krijgen hun standpunt in te brengen. De docent biedt hen actief de ruimte daartoe.	Veel studenten participeren en brengen hun eigen standpunt in.			
<i>Reageren op elkaar</i> Studenten worden gestimuleerd om in dialoog met anderen zich te verplaatsen in andere studenten of standpunten.	Docent en studenten (ook onderling) wisselen ideeën uit, er wordt naar elkaar geluisterd en op elkaar gereageerd.			
<i>Argumenten geven</i> Studenten worden gestimuleerd hun standpunten te beargumenteren en elkaar te vragen naar argumenten.	Docent vraagt naar argumenten bij uitspraken.			
<i>Meerdere perspectieven en waarden</i> Er komen meerdere perspectieven naar voren en de waarden die daaraan ten grondslag liggen.	Docent en studenten stellen verschillende perspectieven aan de orde. Docent behandelt waarden (eventueel zonder ze expliciet te benoemen).			

3.4.3 Verslagen bijeenkomsten

Tijdens en na afloop van de bijeenkomsten zijn de inzichten van docenten en pedagogen over de in ontwikkeling zijnde theorie vastgelegd. Tijdens elke bijeenkomst deelden docenten hun ervaringen en inzichten en werd gezamenlijk de 'voorlopige' theorie gereviseerd. Dit zorgde voor de continuïteit van het proces van theorievorming aan de ene kant en voor groepscohesie aan de andere kant. De theorievorming begon met een lijst van in de groep geconstateerde productieve en contraproductieve pedagogische handelingen. Vervolgens werd deze lijst uitgebreid met nieuwe bevindingen inzake minder of meer geslaagde pedagogische handelingen. Aansluitend hebben de pedagogen op basis van hun observaties hun inzichten gepresenteerd. Deze gepresenteerde inzichten kwamen voor een groot deel overeen met de lijst van docenten.

3.4.4 Vragenlijst studenten

Bij studenten is een vragenlijst afgenomen om inzicht te krijgen in het pedagogisch klimaat in de klas. Hiervoor is gebruik gemaakt van een bestaande ingekorte Nederlandse versie van de vragenlijst 'Teacher As a Social Context' (TASC-short) van Belmont, Skinner, Wellborn en Connell (1992). De vragenlijst meet de mate waarin studenten ervaren dat hun docent tegemoetkomt aan hun (basis)behoefte aan: a)

autonomie, b) competentie, en c) relatie. De korte vragenlijst bevat in totaal 24 items, (8 items per schaal). De Nederlandse versie is vertaald door Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens en Dochy (2009). Meerdere studies hebben laten zien dat de Nederlandse versie voldoende betrouwbare schalen oplevert (Oostdam et al., 2016). Om eveneens te kunnen meten in welke mate studenten ervaren dat hun medestudenten tegemoetkomen aan hun drie basisbehoeften is de TASC-short door Oostdam et al. (2016) aangepast. Zij hebben het woord docent veelal vervangen door medestudenten. Deze aanpassing resulteerde in een vragenlijst met betrouwbare schalen die meet in hoeverre studenten vinden dat hun medestudenten tegemoetkomen aan hun behoefte aan: a) autonomie (4 items), b) competentie (5 items) en c) relatie (5 items).

Voor de doeleinden van dit onderzoek is de Nederlandse TASC-short verder aangepast en ingekort. Allereerst zijn de items in taal aangepast passend bij de context en doelgroep van het mbo. Zo zijn zinnen in afstemming met docenten vereenvoudigd en is consequent 'mijn docent' vervangen door 'de docent'. Aansluitend en omwille van de ecologische validiteit zijn negatief geformuleerde items verwijderd en/of positief geformuleerd. Om dezelfde reden is het aantal items teruggebracht tot 4 items per schaal (12 items totaal), waarbij de verschillende te onderscheiden aspecten per schaal overeind zijn gehouden. Dit betekent dat de verschillende aspecten van een schaal niet tweemaal, maar eenmaal worden bevraagd.

Verder zijn in navolging van Oostdam et al. (2016; 2019) alle 12 items die gaan over de docent aangepast naar medestudenten. Met de aangepaste items wordt gemeten in hoeverre studenten ervaren dat hun medestudenten tegemoetkomen aan hun basisbehoeften. Opgemerkt dient te worden dat er niet voor gekozen is om de items van Oostdam et al. (2016) geformuleerd voor het vo aan te passen naar de mbo-context, maar de items over de docent zoals ontwikkeld voor dit onderzoek als uitgangspunt te nemen. Tot slot is op verzoek van docenten een derde deel ontwikkeld. Dit deel meet de mate waarin studenten zelf vinden dat zij bijdragen aan de (basis)behoeften van hun medestudenten. De items voor dit onderdeel zijn eveneens afgeleid van de 12 items zoals geformuleerd over de docent. Dit alles heeft geresulteerd in een vragenlijst van totaal 36 items die de percepties van studenten meet over de docent, medestudenten en zichzelf in relatie tot de drie basisbehoeften (autonomie, competentie en relatie) welke refereren naar het pedagogisch klimaat in de klas. De formulering van alle items is het resultaat van afstemming tussen docenten en onderzoekers. Tot slot, de antwoordschaal bestond gelijk aan de oorspronkelijk vragenlijst uit een vijfpuntschaal, waarbij 1 verwijst naar helemaal waar, 3 naar soms waar en 5 naar helemaal niet waar.

3.4.5 Interviews docenten

Alle docenten zijn elk individueel geïnterviewd nadat zij het vijfde en laatste klasgesprek hadden gevoerd en daarover het laatste verslag hadden geschreven. Een doel van het interview was om percepties van docenten te verifiëren, te verduidelijken en zo mogelijk te verdiepen. Een ander doel was om docenten te laten reflecteren op het eigen leerproces en na te laten gaan, hoe deze ten goede kan komen aan de professionalisering van collega's. Voor de afname van de interviews is een semigestructureerde interviewleidraad ontwikkeld die de volgende thema's bevat: 1) achtergrondgegevens, 2) verduidelijken van percepties en theorievorming, en 3) eigen leerproces en professionalisering collega's.

Ter voorbereiding op het interview namen zowel de interviewer (onderzoeker) als de docent de reflectieverslagen en de resultaten van de studentvragenlijsten door. Specifiek nam de interviewer (onderzoeker) per docent de reflectieverslagen, de observaties en de resultaten van de studentvragenlijst door om tijdens het interview door te kunnen vragen op: a) opvallendheden, b) onduidelijkheden en onvolledigheden, en c) hypothesen en theorievorming. Docenten werd eveneens gevraagd om de eigen reflectieverslagen door te nemen op hun ontwikkelde theorie over hoe zij gelijkwaardige dialoog realiseren

in de klas. Daarnaast kregen de docenten de resultaten van de studentvragenlijst van hun klassen voorafgaand aan het interview teruggekoppeld en werd hen gevraagd deze door te nemen op opvallendheden. Tijdens het interview kregen docenten de gelegenheid om de resultaten, en met name de verschillen in resultaten tussen klassen, te verklaren.

De Bijlage interviewleidraad docenten bevat zowel de gevraagde voorbereiding op het interview als de interviewvragen per thema.

3.5 Data analyse

3.5.1 Reflectieverslagen docenten en interviews

De reflectieverslagen van docenten hadden als doel docenten te ondersteunen in hun theorieontwikkeling en dienden allereerst als input voor de uitwisselingsmomenten tussen docenten tijdens de bijeenkomsten. Een enkele keer bespraken docenten de verslagen ook met elkaar en een keer hebben docenten geprobeerd de verslagen van een collega te analyseren. Docenten hebben de eigen reflectieverslagen ter voorbereiding op het interview doorgenomen met als doel de eigen inzichten over werkzame pedagogische handelingen weer scherp op het netvlies te krijgen.

De onderzoekers hebben ter voorbereiding op de bijeenkomsten de beschikbare verslagen doorgenomen met als doel beter in te kunnen spelen op hetgeen tijdens de bijeenkomsten naar voren werd gebracht. Verder hebben zij per docent ter voorbereiding op het interview alle verslagen doorgenomen met als doel specifieke en/of verdiepende vragen over de verslagen te kunnen stellen alsook in de verslagen na te gaan wat docenten als meer en minder succesvolle pedagogische handelingen beschreven en hoe zij hier verder op hebben voortgebouwd.

Van de interviews is een samenvattend verslag geschreven. Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen in deze rapportage is nagegaan of in reflectie- en interviewverslagen andere en/of nieuwe pedagogische handelingen naar voren kwamen dan in de bijeenkomsten. Het ging hierbij specifiek om pedagogische handelingen die docenten toepassen tijdens klasgesprekken waarin zij een gelijkwaardige dialoog realiseren.

3.5.2 Observatieverslagen pedagogen

De twee pedagogen hebben samen hun observatieverslagen doorgenomen, geïnterpreteerd en samengevat. Dit was een continu proces waarbij de pedagogen tussen observaties door met elkaar in gesprek gingen over hun observaties en de betekenis daarvan. Deze tussentijdse interpretaties werden gedeeld met docenten tijdens de bijeenkomsten. Nadat alle observaties hadden plaatsgevonden hebben zij alle verslagen nogmaals doorgenomen en hun interpretaties gecontroleerd alsook de samenvatting verijnd. Voor de samenvatting en de interpretaties hebben de pedagogen vastgehouden aan de principes voor een goed klasgesprek zoals beschreven in het observatie-instrument. De samenvatting hebben de pedagogen voorgelegd aan de docenten tijdens een van de laatste bijeenkomsten. De docenten hadden verduidelijkingsvragen, maar geen op- of aanmerkingen op de bevindingen.

3.5.3 Verslagen bijeenkomsten

De verslagen van de bijeenkomsten bouwden voor het grootste deel op elkaar voort en vormden een belangrijk startpunt voor de te ontwikkelen theorie.

3.5.4 Vragenlijst studenten

Principal components analyses zijn uitgevoerd om na te gaan of de drie onderdelen 'docent', 'medestudenten' en 'student zelf' zich onderscheiden. Dat bleek het geval. Aansluitend is de Paired-samples t-test uitgevoerd voor de drie onderdelen van de vragenlijst. Deze liet eveneens zien dat de verschillen onderling statistisch significant waren: tussen docent ($M = 1.99$, $SD = .55$) en medestudenten ($M = 2.49$, $SD = .65$), $t(181) = -9.39$, $p < .0005$ (two-tailed); tussen docent ($M = 1.99$, $SD = .55$) en student zelf ($M = 2.18$, $SD = .61$), $t(181) = 3.91$, $p < .0005$ (two-tailed); tussen medestudenten ($M = 2.49$, $SD = .65$) en student zelf ($M = 2.18$, $SD = .61$), $t(181) = -5.85$, $p < .0005$ (two-tailed).

Verder zijn betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd voor alle negen schalen. Deze analyses laten zien dat de interne consistentie van acht van de negen schalen goed is: de Cronbach's Alpha's variëren tussen 0.75 en 0.88. Alleen de schaal 'Docent – autonomie' heeft een iets lagere Cronbach's Alpha van 0.63. Dit is nog steeds een voldoende constructbetrouwbaarheid.

Ook zijn er beschrijvende analyses uitgevoerd om zicht te krijgen op de mate waarin studenten per klas vinden dat hun docent, medestudenten en zichzelf bijdragen aan de psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie.

3.5.5 Theorie constructie

Bovenstaande paragrafen hebben al laten zien dat meerdere databronnen hebben bijgedragen aan de gezamenlijke theorieconstructie. Voor een groot deel werd de theorie ontwikkeld tijdens de gezamenlijke bijeenkomsten door voorlopige en verkregen inzichten vast te leggen, uit te breiden en te verifiëren. Enerzijds gebeurde dit door docenten en pedagogen afzonderlijk. Anderzijds werden inzichten van docenten en pedagogen met elkaar gedeeld en werden overeenkomsten en verschillen met elkaar besproken. Samen met onderzoekers hebben docenten en pedagogen de inzichten vertaald naar een theorie die collega's een handvat kan bieden bij het zelf voeren van klasgesprekken en/of het realiseren van gelijkwaardige dialoog in de klas. Tijdens dit proces hebben onderzoekers in de verschillende databronnen gecontroleerd of in de theorie belangrijke inzichten over het hoofd waren gezien en hebben zij in gesprek met docenten een enkel aspect van de theorie uitgebreid. Dit betrof met name het onderdeel reflectie. Aansluitend is in overleg met elkaar en een vormgever een poster ontwikkeld die de belangrijkste kenmerken van de theorie visueel presenteert.

4. Resultaten

4.1 Percepties docenten

De percepties van docenten over wat hun pedagogisch handelen kenmerkt tijdens klasgesprekken waarin zij een gelijkwaardige dialoog realiseren overlapt grotendeels met paragraaf 4.5 en is om deze reden weggelaten in de rapportage.

4.2 Percepties en rapportage pedagogen

De twee pedagogen hebben hun observaties van de klasgesprekken van docenten per principe van een goed klasgesprek als volgt geïnterpreteerd en beschreven:

Voor het creëren en behouden van een *veilig klasklimaat* is de relatie tussen docent en groep van groot belang: een docent die al een goede band heeft opgebouwd met de groep kan veel gemakkelijker de dialoog laten starten dan een docent die deze band nog niet heeft. In het geval van een minder bekende groep is het nodig om tijd te nemen om gespreksregels op te stellen en/of door te nemen zodat er een houvast is voor zowel docent als de studenten tijdens het klasgesprek.

Open klasklimaat ontstaat wanneer de studenten zich gezien voelen. De docenten die stil staan bij hoe de studenten zich bij het start van de les voelen bereiken sneller een open klimaat dan de docenten die direct met het klasgesprek beginnen.

Reageren op elkaar: Wat over het algemeen opvalt is dat de dialoog het meest vloeiend verloopt als de docent weinig beurten geven. Hierdoor voeren de studenten zelf de dialoog. Wanneer de dialoog stagneert moet de docent beurten geven. Het valt dan op dat niet meer wordt gereageerd op wat de vorige student zei, maar op wat de docent zegt. Een docent kan zich steeds verder terugtrekken naarmate studenten beter geoefend hebben met de gelijkwaardige dialoog. Dat zorgt dan voor het vloeiender verloop van de dialoog. *Argumenten geven*: Wat opvalt is dat sommige groepen (met name niveau 2) het lastig vinden om zelfstandig argumenten te bedenken voor hun standpunt. Bij hen is meer uitleg nodig dan bij andere groepen. Docenten geven in zulke gevallen voorbeelden van argumenten. Ook helpt het dan om het dilemma van de studenten te koppelen aan hun dagelijkse praktijk. Hierdoor gaat het onderwerp meer leven en ontstaat begrip voor de complexiteit van bepaalde vraagstukken.

Meerdere perspectieven en waarden: Wanneer studenten al getraind zijn in het voeren van een gelijkwaardige dialoog en wanneer er genoeg veiligheid en openheid is, kan de docent studenten uitdagen hun eigen mening kritisch onder de loep te nemen. De studenten worden zich dan bewust van de achtergrond van hun standpunt; is het bijvoorbeeld ontstaan door hun culturele achtergrond? En wat zullen dan de standpunten zijn van iemand met een andere culturele achtergrond? Op deze manier ontstaat bij hen meer begrip voor andere meningen en scherper zicht op eigen en andermans waarden.

4.3 Percepties studenten pedagogisch klasklimaat

Tabel 3 presenteert de gemiddelde scores van studenten per docent (eerste cijfer klas) per klas (tweede cijfer klas) voor de variabelen autonomie, competentie en relatie over respectievelijk de docent, medestudenten en student zelf. Studenten vinden dat docenten gemiddeld een meer positieve dan negatieve bijdragen leveren aan het pedagogisch klimaat in de klas. Over de mate waarin medestudenten bijdragen aan het pedagogische klimaat in de klas zijn studenten gemiddeld minder tevreden. De gemiddelde scores per variabele schommelt rond het gemiddelde van 2,5. Dit betekent dat studenten

vinden dat hun medestudenten niet positief en niet negatief bijdragen aan het pedagogisch klimaat in de klas. Kijkend naar de scores per klas dan valt op dat twee klassen (72 en 82) alle drie de variabelen gemiddeld meer positief dan negatief hebben gescoord. De resultaten over de *student zelf* laten zien dat studenten vinden dat zij zelf gemiddeld een net iets meer positieve dan negatieve bijdrage leveren aan het pedagogisch klimaat. Kijkend naar de afzonderlijke klassen dan valt op dat studenten van drie klassen (61, 62 en 41) zichzelf gemiddeld net iets lager hebben gescoord op alle drie de variabelen dan hun docent. Dit betekent dat zij vinden zelf een net iets positievere bijdrage te leveren aan het pedagogisch klimaat in de klas dan hun docent. Tot slot valt op dat de variabele relatie over alle delen (actoren) heen gemiddeld het meest positief (laagste scores) is gewaardeerd en dat elke klas de variabele relatie voor zowel docent als medestudenten het laagst heeft gescoord, waarbij elk klas gemiddeld het meest positief is over de relatie met de docent.

Tabel 3: de gemiddelde score per klas over de mate waarin studenten ervaren dat de docent, medestudenten en zichzelf bijdragen aan de behoeften: autonomie, competentie en relatie.

Klas (n)	Docent			Medestudenten			Student zelf			Totaal
	Auto-nomie	Compe-tentie	Relatie	Auto-nomie	Compe-tentie	Relatie	Auto-nomie	Compe-tentie	Relatie	Gemiddel de klas
61 (16)	2,3	2,5	2,0	2,7	2,9	2,4	2,1	2,4	2,1	2,4
62 (22)	2,2	2,3	2,3	2,6	2,8	2,4	1,8	2,1	2,1	2,3
51 (15)	1,8	2,0	1,8	2,9	3,0	2,7	2,5	2,7	2,6	2,4
52 (17)	1,5	1,7	1,3	2,3	2,5	2,0	1,7	2,1	1,6	1,9
21 (12)	1,9	1,9	1,7	2,7	3,2	2,5	2,6	2,7	2,3	2,4
22 (11)	1,8	1,8	1,4	2,3	2,5	2,0	2,0	2,3	1,9	2,0
11 (24)	2,0	2,1	1,7	2,5	2,6	2,4	2,1	2,3	2,0	2,2
12 (9)	1,9	2,0	1,7	2,5	2,7	2,2	2,1	2,2	1,7	2,1
71 (8)	2,6	2,6	2,2	3,2	3,3	2,5	2,5	2,6	2,6	2,7
72 (10)	1,7	1,6	1,6	2,0	2,0	1,9	1,9	1,8	1,8	1,8
73 (16)	2,4	2,4	2,0	2,5	2,5	2,1	2,2	2,3	2,0	2,3
41 (10)	2,4	2,4	2,1	2,5	2,6	2,2	2,1	2,2	1,9	2,3
81 (10)	2,1	2,6	1,9	2,2	2,6	2,5	2,6	2,6	2,7	2,4
82 (12)	1,9	2,0	1,8	2,3	2,3	1,9	2,0	2,1	1,8	2,0
Gemiddelde per variabele	2,0	2,1	1,8	2,5	2,7	2,3	2,2	2,3	2,1	

Vijfpunts schaal: 1) helemaal waar, 3) soms waar en 5) helemaal niet waar

4.4 De invloed van het klasklimaat op het pedagogisch handelen van docenten

Alle docenten gaven aan de resultaten van hun klassen op de studentvragenlijst, en specifiek de verschillen tussen hun klassen, te herkennen. Het overgrote deel van de docenten gaf aan dat hun mentorklas(sen)

Gelijkwaardige dialoog in het mbo

gemiddeld positiever is over het pedagogisch klimaat in de klas. Volgens docenten is dit een logisch gevolg van het feit dat zij vaker contact hebben met de studenten uit hun mentorklas(sen) in vergelijking met hun andere klassen. Dit kan uiteraard ook gelden voor studenten onderling. Docenten rapporteren dat als gevolg van een veiliger pedagogisch klimaat in de eigen mentorklas(sen) zij sneller en het makkelijker vinden om verder te gaan als het gaat om 'vrijheid' en 'gelijkwaardige dialoog'. Met andere woorden docenten vinden het makkelijker om te experimenteren en minder te sturen in klassen waarvan zij zelf en hun studenten het pedagogisch klimaat positiever waarderen. Hierbij aansluitend gaven alle docenten aan dat de relatie die zij (denken te) hebben met een klas meenemen in hun voorbereiding van het klasgesprekken en hun handelen dus beïnvloed. Met andere woorden: afhankelijk van de relatie maken docenten voorafgaand aan het klasgesprek bewust keuzes over wat zij 'aandurven' met de klas. Hoe beter de relatie, hoe minder zij de klas durven te sturen.

Eén docent gaf aan dat zijn mentorklas juist minder positief is over het pedagogisch klimaat dan zijn andere klassen. Dit komt volgens de docent doordat je als mentor van een niveau 2 klas vaak met studenten voor hen lastige of vervelende gesprekken moet voeren over bijvoorbeeld hun studievoortgang. Hierbij aansluitend rapporteerden meerdere docenten en de pedagogen dat afhankelijk van het niveau van een opleiding het pedagogisch klimaat in de klas anders is. Een niveau 2 klas vraagt andere pedagogische handelingen dan een niveau 3 of 4 klas. De docenten gaven de volgende verschillen in het pedagogisch handelen tijdens klasgesprekken waarin ze een gelijkwaardige dialoog nastreven aan: Bij niveau 2 is het noodzakelijk dat de input meer uit beeld dan uit geschreven tekst bestaat. De gespreksregels herhalen aan het begin van ieder gesprek en soms tijdens het gesprek is nodig om de veiligheid voor iedereen te bewaken. Bij de niveaus 3 en 4 kan de input ter voorbereiding van een gesprek in de vorm van geschreven tekst gegeven worden. Ook hoeven de gespreksregels minder vaak herhaald te worden. Overeenkomsten tussen de verschillende niveaus zijn volgens docenten: 1) dat de studenten meer betrokken zijn naar mate ze meer autonomie krijgen bij het opstellen van gespreksregels en formuleren van een dilemma en 2) dat studenten gebaat zijn bij een dilemma dat dicht bij hun belevingswereld staat en het liefst ook een bepaalde urgentie voor ze heeft.

4.5 Ontwikkelde theorie

Gezamenlijk hebben docenten, pedagogen en onderzoekers een theorie ontwikkeld over 'Wat het pedagogisch handelen van docenten kenmerkt tijdens klasgesprekken waarin zij gelijkwaardige dialoog realiseren. Deze theorie wordt in de volgende paragrafen uiteengezet.

4.5.1 Kader pedagogische handelingen

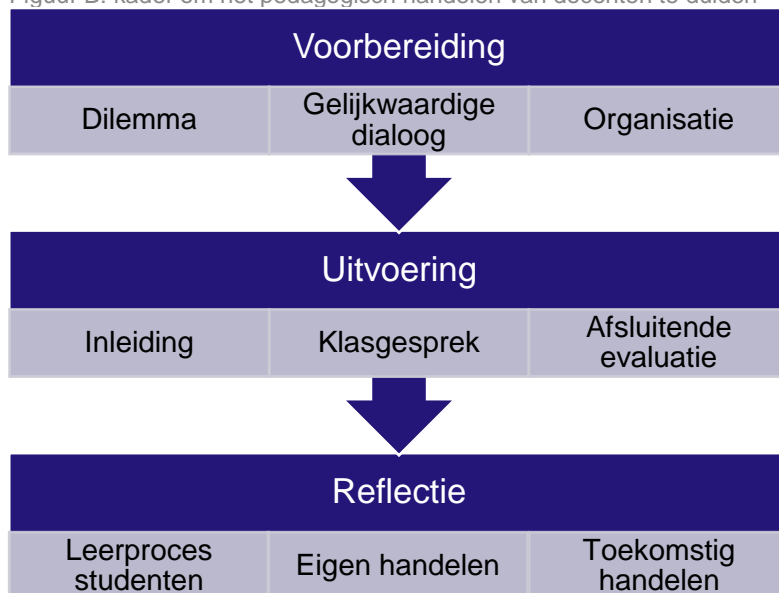
Het geheel aan pedagogische handelingen van docenten en de mate waarin deze afgestemd zijn op de klas (als leeromgeving) bepaalt de mate waarin docenten in staat zijn om een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken te realiseren. Deze pedagogische handelingen beperken zich niet tot handelingen tijdens het klasgesprek of de les, maar betreffen ook de voorbereiding en de reflectie achteraf door de docent.

Om het pedagogisch handelen te kunnen duiden wordt onderscheid gemaakt naar het pedagogisch handelen van de docent tijdens de voorbereiding, de les met het klasgesprek en de reflectie na afloop. Tijdens de voorbereiding is het van groot belang dat de docent de tijd neemt om een goed dilemma te formuleren. Een goed dilemma is betekenisvol voor studenten en biedt ruimte voor perspectiefwisseling. Aansluitend dient de docent na te denken over wat het pedagogisch handelen van hem vraagt om tijdens de les een klasgesprek te kunnen realiseren welke gekenmerkt wordt door een gelijkwaardige dialoog. Tot slot is er een aantal organisatorische aspecten welke aandacht behoeft tijdens de voorbereiding.

De uitvoering, wat een hele les of een deel van de les kan betreffen, bevat inleidende activiteiten, het klasgesprek en een afsluitende evaluatie. Alle vragen pedagogische handelingen van docenten. Tijdens de inleiding introduceert de docent bijvoorbeeld het dilemma en de voorwaarden voor het voeren van een gelijkwaardige dialoog. Het klasgesprek vraagt van docenten zowel geplande als ongeplande pedagogische handelingen die een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken bevorderen. Tijdens de afsluitende evaluatie wordt samen met studenten de gelijkwaardige dialoog en/of het gespreksonderwerp geëvalueerd.

De reflectie verwijst naar het door de docent reflecteren op zijn lesvoorbereiding en de uitgevoerde les om meer inzicht te verkrijgen in zijn pedagogisch handelen en het leerproces van studenten met als doel zijn toekomstig pedagogisch handelen vast te stellen. Reflectie waarbij de docent systematisch reflecteert op zijn handelen en het leren van studenten is een essentiële handeling om de pedagogische kwaliteit van zijn onderwijs te verbeteren en te borgen.

Figuur B: kader om het pedagogisch handelen van docenten te duiden



In de volgende paragrafen wordt nader ingezoomd op de succesvolle pedagogisch handelingen van docenten die positief hebben bijgedragen aan het realiseren van een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken.

4.5.2 Vorbereiding: dilemma

Tijdens de voorbereiding is het van groot belang dat de docent de tijd neemt om een goed dilemma te formuleren. Een goed dilemma is betekenisvol en urgent voor studenten en biedt ruimte voor verschillende perspectieven. Pedagogische handelingen die aandacht behoeven in de voorbereiding van het dilemma zijn:

1. Een goed dilemma voor het klasgesprek formuleren. Een goed dilemma is:
 - actueel en staat dicht bij de beleavingswereld van studenten. Daarvoor is het belangrijk dat:
 - o Docenten luisteren naar de onderwerpen die studenten bezighouden en/of vragen aan studenten wat hen bezighoudt.

- Docenten dilemma's formuleren waarvan zij een meerwaarde zien voor de persoonlijke en/of professionele ontwikkeling van studenten. Denk aan dilemma's waar studenten mee te maken krijgen in hun toekomstige beroep, waar zij mee geconfronteerd worden op school of in de samenleving.
- geformuleerd als een probleem of situatie waarvoor geen één juiste oplossing is. Meerdere oplossingen zijn mogelijk met elk hun voor- en nadelen.
 - Een dilemma formuleren dat aan deze kenmerken voldoet is niet eenvoudig. Veel voorkomende valkuilen zijn:
 - dat de mening van de docent doorklinkt in het dilemma;
 - dat één oplossing te veel voor de hand ligt.

2. Vaststellen van de introductie van het dilemma aansluitend bij:

- de voorkennis van studenten over het gespreksonderwerp. Dit betreft het onderwerp van het dilemma.
 - Afhankelijk van de kennis die studenten hebben over het gespreksonderwerp, dient deze aangereikt te worden. Studenten moeten voldoende kennis hebben om een mening te kunnen vormen en te kunnen onderbouwen.
 - Bij twijfel of studenten voldoende kennis hebben, wordt bij studenten nagegaan wat zij al dan niet weten over het gespreksonderwerp.
- de mate waarin het dilemma aansluit bij de belevingswereld van studenten.
 - Hoe meer studenten het dilemma raakt, hoe minder moeite de docent zal hoeven doen om studenten te betrekken bij het onderwerp. Om die reden heeft een beroepsdilemma vaak een uitgebreide en doordachte introductie nodig en heeft een dilemma uit de dagelijkse schoolpraktijk minder introductie nodig.
- het leerdoel voor studenten.
 - Als studenten geen tot weinig ervaring hebben met klasgesprekken is het leerdoel, het leren voeren van een gelijkwaardige dialoog. Als studenten ervaring hebben, verschuift het leerdoel naar het verdiepen van het gespreksonderwerp.

3. Bedenken hoe het klasgesprek over het dilemma wordt gefaciliteerd. Dit kan door:

- te anticiperen op de mogelijke perspectieven die studenten inbrengen alsook andere perspectieven achter de hand te houden die door middel van vragen aan studenten kunnen worden ingebracht;
- passende technieken voor te bereiden zoals luisteren, samenvatten en doorvragen.

4.5.3 Voorbereiding: gelijkwaardige dialoog

Om een gelijkwaardige dialoog te realiseren en te behouden tijdens een klasgesprek worden gespreksregels gehanteerd. Het is daarbij belangrijk dat de gespreksregels betekenisvol voor studenten zijn. Tijdens de voorbereiding zijn daarom de volgende pedagogische handelingen van belang:

1. Bedenken hoe de gespreksregels betekenisvol kunnen worden voor studenten. Dit kan door:

- gespreksregels aan te reiken en samen met studenten betekenis te geven aan de regels;
- gezamenlijk de aangereikte gespreksregels aan te passen;
- studenten zelf gespreksregels te laten opstellen.

2. Vaststellen van de introductie van de gespreksregels aansluitend bij:

- het pedagogisch klimaat in de klas.
 - Afhankelijk van de eigen relatie met de groep studenten en de relaties tussen studenten onderling, heeft de introductie van de gespreksregels meer of minder aandacht nodig. Groepen waar bijvoorbeeld de onderlinge dynamiek niet altijd soepel verloopt, zullen langer en vaker stil moeten staan bij de gespreksregels.
- de kennis en ervaring van studenten met gespreksregels.

- Afhankelijk van de kennis en ervaring met gespreksregels om een gelijkwaardige dialoog te kunnen voeren, vragen deze tijdens inleidende activiteiten meer of minder aandacht van de docent. Docenten en studenten die voor het eerst een klasgesprek gaan voeren zullen veel tijd moeten nemen om gezamenlijk betekenis te geven aan gespreksregels en/of deze zelf te formuleren. Bij meer ervaring met de gespreksregels kan dit proces in het algemeen sneller worden doorlopen, waarbij het herhalen van de gespreksregels en hun betekenis steeds minder tijd zal vragen. Niettemin kunnen studenten afhankelijk van het opleidingsniveau behoefte houden aan een uitgebreide herhaling van de regels.
- het leerdoel voor studenten.
 - Als studenten geen tot weinig ervaring hebben met gespreksregels adviseren wij het leren voeren van een gelijkwaardige dialoog als leerdoel voor studenten centraal te stellen. Als studenten dit eenmaal kunnen, kan het leerdoel verschuiven naar het verdiepen van het gespreksonderwerp.

4.5.4 Voorbereiding: Organisatie

Tijdens het voorbereiden van een klasgesprek waarin het voeren van een gelijkwaardige dialoog centraal staat, is het ook belangrijk om na te denken over de organisatie, zowel over de opbouw van de les als over de klasopstelling.

- lesopbouw: Bedenk passende activiteiten behorend bij de inleiding, het klasgesprek en de evaluatie. Denk bijvoorbeeld na over hoe bij een specifieke groep studenten een klasgesprek gefaseerd kan worden aangeboden. Een gefaseerde opbouw kan uit de volgende fases bestaan:
 - studenten krijgen individueel de ruimte om hun eigen mening te formuleren;
 - studenten gaan in gesprek in tweetallen of kleine groepjes;
 - het gesprek wordt plenair voortgezet.
- klasopstelling: Zorg dat studenten elkaar kunnen aankijken.
 - Het lijkt vanzelfsprekend, maar om een gelijkwaardige dialoog te kunnen voeren is het van groot belang dat studenten elkaar aan kunnen kijken. Een kring- of U-opstellingen in het klaslokaal zijn daarom geschikter dan bijvoorbeeld een bus-opstelling.

4.5.5 Uitvoering: Inleiding

Tijdens de inleiding op het klasgesprek is het van belang om aan te sluiten bij de beginsituatie van de groep studenten. Belangrijke aspecten daarbij zijn: het huidige pedagogische klimaat in de klas, de kennis en ervaring met gespreksregels, de kennis over het gespreksonderwerp en het leerdoel voor de studenten. Deze aspecten interacteren en overlappen elkaar en zullen daarom in samenhang met elkaar aan bod komen. De aspecten met de daarbij passende pedagogische handelingen zijn:

- sluit aan bij de dynamiek van de groep.
 - Observeer de dynamiek in de groep alvorens te starten met de inleiding. Zorg dat de inleiding aansluit bij de geobserveerde dynamiek. Dit kan door observaties over de dynamiek te benoemen. Beschrijf wat je zag en hoe dat op jou overkwam en controleer dat bij de groep. Je kunt ook een compliment geven over een observatie of vragen daarover stellen.
- introduceer het dilemma.
 - Afhankelijk van de kennis die studenten hebben over het onderwerp van het dilemma, zal je informatie over het onderwerp moeten aanreiken alvorens je het dilemma aan de groep voorlegt.
- introduceer of herhaal de gespreksregels.
 - Afhankelijk van de klas en haar kennis en ervaring met het voeren van een gelijkwaardige dialoog volgens gespreksregels worden de gespreksregels geïntroduceerd (zie voorbereiding) of herhaald.
- introduceer het leerdoel.
 - Het leerdoel voor studenten kan liggen bij het leren voeren van een gelijkwaardige dialoog en/of bij het verdiepen van het gespreksonderwerp. We geven twee tips:

- Benoem wat je van studenten verwacht en wat zij van jou kunnen verwachten tijdens het klasgesprek. Benoem daarbij specifiek wat anders is dan studenten gewend zijn.
 - Als studenten bijvoorbeeld vaak debatten voeren is het belangrijk om te benoemen dat het bij het voeren van een gelijkwaardige dialoog niet gaat om het overtuigen van elkaar, maar wel om het begrijpen van elkaar. Daarvoor is het nodig naar de ander te luisteren en de ander vragen te stellen om te controleren of je de ander begrijpt.
- Spreek positieve verwachtingen uit.

4.5.6 Uitvoering: Klasgesprek

Tijdens het klasgesprek kunnen docenten meer geplande en ongeplande pedagogische handelingen toepassen om bij te dragen aan een gelijkwaardige dialoog. De succesvolle pedagogische handelingen dragen veelal op een specifieke manier bij aan de gelijkwaardige dialoog. We beschrijven daarom het doel en de daaraan gerelateerde succesvolle pedagogische handelingen:

- betrokkenheid vergroten bij het klasgesprek. Pedagogische handelingen die daarbij aansluiten zijn:
 - o Het klasgesprek op te bouwen door deze te faseren van individueel naar plenair. Bijvoorbeeld door studenten eerst individueel te laten nadenken over het dilemma en hun eigen mening te laten formuleren, vervolgens studenten in tweetallen of kleine groepjes in gesprek te laten gaan en tot slot het gesprek plenair voort te zetten.
 - o Het gesprek tussen studenten te stimuleren door:
 - tijdens het gesprek stiltes te laten vallen om studenten de ruimte te geven om na te denken en te reageren op elkaar;
 - vragen van studenten door te spelen naar elkaar.
- gedeelde verantwoordelijkheid te vergroten door pedagogische handelingen als:
 - o Bewaak samen met studenten de gespreksregels. Leg het gesprek stil indien nodig om studenten het toepassen van de gespreksregels te laten evalueren. Op deze manier nemen studenten eigenaarschap over de gespreksregels.
 - o Probeer als gespreksleider steeds minder te sturen, zowel op het gespreksonderwerp als op de gelijkwaardige dialoog. Wees je bewust van je faciliterende rol en van je voorbeeldrol.
 - o Waardeer de inbreng van studenten, ook hun vragen.
- communicatie verhelderen door pedagogische handelingen als:
 - o Begrip check doen tussen docent en studenten en stimuleren van begrip check bij studenten onderling. Dit laatste kan bijvoorbeeld door studenten aan elkaar te laten vragen wat zij bedoelen, of door samenvatten en doorvragen.
 - o Studenten waarvan bekend is dat zij hun mening goed onder woorden brengen, kunnen als eerste een beurt krijgen om zo een voorbeeld te zijn voor andere studenten.

4.5.7 Uitvoering: Afsluitende evaluatie

Tijdens de afsluitende evaluatie is het allereerst van belang om studenten te laten terugblikken op het vooraf gecommuniceerde leerdoel. Aansluitend kunnen ook andere aspecten geëvalueerd worden die van meerwaarde zijn voor de ontwikkeling van de student en/of de eigen ontwikkeling als docent. Pedagogische handelingen die de afsluitende evaluatie ondersteunen zijn:

- het leerdoel samen met studenten evalueren. Afhankelijk van het leerdoel kan dit door samen met studenten:
 - o het verloop van het gesprek en de mate waarin er sprake was van een gelijkwaardige dialoog te evalueren;
 - Als docent kan je vragen hoe het hanteren van de gespreksregels verliep.
 - o te inventariseren wat studenten over het gespreksonderwerp hebben geleerd;
 - o te inventariseren wat studenten over elkaar hebben geleerd.
- studenten complimenteren door hun bijdrage specifiek te waarderen.

- Om je waardering te laten blijken is het belangrijk om concrete voorbeelden te geven van wat je zag of hoorde.
- feedback op het eigen handelen aan studenten vragen.
 - Stel je als docent kwetsbaar op door studenten naar hun mening te vragen over jouw handelen. Je kan bijvoorbeeld vragen naar tip en tops. Vraag daarbij ook door naar voorbeelden.
- stimuleren en waarderen van het initiatief van studenten.
 - Het komt regelmatig voor dat studenten met eigen ideeën komen voor een volgend klasgesprek. Waardeer hun inbreng en neem deze mee in je voorbereiding van het volgende klasgesprek.
- ruimte bieden tijdens de evaluatie voor verdieping van het onderwerp.
 - Tijdens het klasgesprek zijn studenten vaak bezig met het formuleren en naar voren brengen van hun eigen mening, waardoor zij misschien niet toe komen aan verdiepende vragen. We zagen dat studenten vaak pas tijdens de evaluatie elkaar verduidelijking en/of verdiepende vragen gingen stellen.

4.5.8 Reflectie als professionaliseringsvorm

De reflectie is onderdeel van een cyclisch proces, waarin de docent zichzelf een doel of voornemen stelt, deze uitvoert of uitprobeert, reflecteert op de uitvoering in relatie tot het doel of voornemen en deze probeert te verklaren, en op basis daarvan voornemens formuleert voor een volgende keer. Hierbij is het essentieel dat de docent reflecteert op het leerproces van studenten en zijn eigen handelen en deze met elkaar verbindt. Door verbanden te leggen worden oorzaak-gevolg duidelijker en kan de docent alternatieven zoeken voor minder succesvolle handelingen en succesvolle handelingen borgen door zich voor te nemen deze vaker toe te passen in vergelijkbare situaties.

4.5.9 Reflectie: leerproces van studenten

Tijdens de reflectie op studenten is het belangrijk dat de docent terugblijkt op zijn observaties en ervaringen met studenten tijdens de les en nagaat of studenten het leerdoel hebben behaald. Daarbij probeert hij zijn observaties, ervaringen en het al dan niet behalen van het leerdoel door studenten te verklaren. Het gaat hierbij om het proberen te begrijpen van het waarom van zowel succesvolle als minder succesvolle gebeurtenissen of resultaten van studenten. Dit betekent dat de docent zijn observaties, ervaringen en het leren van studenten ook verbindt aan zijn eigen handelen.

- Mogelijke reflectievragen zijn:
 - Wanneer vond je dat studenten succesvol een gelijkwaardige dialoog met elkaar voerden? Kan je verklaren waardoor dat kwam? Zie je een verband met jouw handelen?
 - Wanneer vond je dat studenten geen gelijkwaardige dialoog met elkaar voerden? Kan je verklaren waardoor dat kwam? Zie je een verband met jouw handelen?
 - Welke inzichten heb je opgedaan over studenten?
 - Docenten geven bijvoorbeeld aan hun studenten beter en op een andere manier te leren kennen. Zo kunnen anders stille studenten ineens op de voorgrond treden.

4.5.10 Reflectie: eigen handelen

Tijdens de reflectie op het eigen handelen, kijkt de docent allereerst kritisch terug op zijn voornemens met betrekking tot zijn pedagogisch handelen tijdens de uitvoering van de les. Daarbij probeert hij te verklaren waarom het al dan niet gelukt is, zijn voornemens succesvol in praktijk te brengen. Hierbij relateert de docent zijn (pedagogisch) handelen niet alleen aan gebeurtenissen tijdens de les, maar ook zijn handelen tijdens de voorbereiding.

- Het succes van de uitvoering blijkt voor een groot deel af te hangen van de voorbereiding en de ervaring van de docent. Dit betekent dat hoe minder ervaren een docent is in het realiseren van

een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken, hoe meer aandacht de voorbereiding van de docent vraagt.

- Naar aanleiding van de reflectie op de uitvoering, rapporteerden docenten vaak voornemens die betrekking hadden op de voorbereiding. Zo namen docenten zichzelf voor meer tijd te nemen voor het formuleren van het dilemma en het in kaart brengen van de beginsituatie en de voorkennis van studenten.

4.5.11 Reflectie: Toekomstig handelen

De evaluatie en zelfs reflectie alleen leiden niet altijd tot verbetering van de eigen praktijk. Om het geleerde te borgen is het nodig voor de docent om zijn toekomstige praktijk direct te beïnvloeden door middel van voornemens. Nu de docent weet wat al dan niet goed is gegaan en ook waarom, kan hij weloverwogen keuzes maken bij het voorbereiden en uitvoeren van een volgend klasgesprek en/of andere werkvormen. Het voornemen kan het uitproberen van andere pedagogische handelingen als verbetering van een volgend klasgesprek zijn of het vaker toepassen van succesvolle pedagogische handelingen in vergelijkbare en/of andere situaties zijn. Reflectie stelt de docent dus ook in staat om transfer te maken van succesvolle pedagogische handelingen tijdens klasgesprekken naar andere klassen en situaties. Zo gaven docenten aan:

- de gespreksregels om een gelijkwaardige dialoog te realiseren in andere situaties toe te passen;
- dat als er zich onverwacht een onderwerp en/of dilemma in de klas voordoet, zij de groep met elkaar in gesprek durven laten gaan op basis van hun ervaringen met gelijkwaardige dialoog.

In de Bijlage Poster zijn de belangrijkste aspecten van de theorie visueel vormgegeven.

5. Conclusie

In dit praktijkgerichte onderzoek stond het ontwikkelen van theorie over het pedagogische handelen van docenten tijdens klasgesprekken waarin zij gelijkwaardige dialoog realiseren centraal. Deze ontwikkelde theorie wordt beschreven in paragraaf 4.5. In dit hoofdstuk beperken we ons tot de belangrijkste conclusies die terug te vinden zijn in de theorie.

In de theorie wordt allereerst geconcludeerd dat het geheel aan pedagogische handelingen van docenten en de mate waarin deze afgestemd zijn op de klas (als leeromgeving) van invloed zijn op de mate waarin docenten in staat zijn om een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken te realiseren. De pedagogische handelingen kunnen dus niet los van elkaar en de context worden gezien. De pedagogische handelingen beperken zich bovendien niet tot handelingen tijdens het klasgesprek of de les, maar betreffen ook de voorbereiding en de reflectie achteraf door de docent. In de docentverslagen rapporteerden docenten als voornemen regelmatig meer tijd te willen nemen voor hun eigen voorbereiding. Hierbij aansluitend kan geconcludeerd worden dat met name (meer) tijd in de voorbereiding moet worden genomen voor het controleren van de voorkennis over het gespreksonderwerp en/of de introductie daarvan alsook voor de formulering van het (beroeps)dilemma.

Geconcludeerd is dat een goed dilemma betekenisvol en urgent is voor studenten en ruimte biedt voor verschillende perspectieven. Hoewel in de literatuur over het mbo veelvuldig wordt aangegeven dat beroepsdilemma's betekenisvolle inhoud zijn voor studenten (e.g., Schaap et al., 2014), lieten de klasgesprekken uitgevoerd in dit onderzoek zien dat beroepsdilemma's niet altijd door studenten als betekenisvol werden ervaren. Geconstateerd werd dat het voor het voeren van een klasgesprek belangrijker was dat het dilemma actueel was en dicht bij de belevingswereld van studenten stond. Dilemma's uit de eigen schoolsituatie werkten om die reden veelal beter dan dilemma's uit de beroepscontext. Docenten gaven aan goed te begrijpen dat beroepsdilemma's niet altijd en niet altijd alle studenten aanspreken. Redenen hiervoor zijn dat studenten niet altijd gemotiveerd zijn voor het beroep van de opleiding die zij volgen en dat de beroepspraktijk ondanks stages vaak nog ver van hun bed staat. Omdat docenten, zoals hierboven aangegeven, rapporteerden dat zij zich voornamen in hun voorbereiding meer tijd te willen nemen voor het formuleren van het (beroeps)dilemma, kan een mogelijke verklaring ook zijn dat de docenten zelf meer moeite hadden met het goed formuleren van beroepsdilemma's. Hierdoor spraken de beroepsdilemma's studenten mogelijk minder aan en/of voldeden deze niet helemaal aan de voorwaarden van een dilemma.

Verder is geconcludeerd dat het hanteren van gespreksregels essentieel is om een gelijkwaardige dialoog te realiseren en te behouden. Aansluitend bij de literatuur reikten docenten hun studenten altijd gespreksregels aan (e.g., Nieuwelink, 2019). De resultaten van dit onderzoek benadrukten echter ook het belang van eigenaarschap van studenten over deze regels. Doordat studenten eigenaar zijn van de gespreksregels kon de docent tijdens de klasgesprekken eenvoudig teruggrijpen op de regels en stil staan bij het proces – de gelijkwaardige dialoog. Een belangrijke constatering was ook dat docenten richting studenten niet spraken over een klasgesprek, maar over een gelijkwaardige dialoog. Hierdoor was voor studenten direct duidelijk wat er van hen verwacht werd.

Aansluitend bij voorkennis is geconcludeerd dat studenten niet alleen voldoende kennis moeten hebben over het gespreksonderwerp en deze al dan niet aangereikt dienen te krijgen, zij ook de ruimte moeten krijgen om hun eigen mening te formuleren (e.g., Nieuwelink, 2019). Daarbij kan de betrokkenheid en veiligheid van studenten vergroot worden door hen in kleine groepjes hun mening onder woorden te laten brengen.

De ontwikkelde theorie laat verder zien dat geadviseerd wordt om als gespreksleider steeds minder te sturen, zowel op het gespreksonderwerp als op de gelijkwaardige dialoog. Geconcludeerd kan worden dat door een deel van de docenten deze pedagogische handeling als lastig werd ervaren, maar ook dat bewust oefenen met deze handelingen effect had. Meerdere docenten hadden deze pedagogische handeling als voornemen geformuleerd en hebben als resultaat daarvan pedagogische handelingen ontwikkeld en/of vastgesteld die bijvoorbeeld de voortgang van het gesprek tussen studenten stimuleert (vgl. Prince, 2014). Een belangrijk inzicht dat docenten opdeden tijdens de afsluitende evaluatie was dat studenten soms pas tijdens deze evaluatie verduidelijkings- en verdiepende vragen aan elkaar gingen stellen. Volgens docenten zijn studenten tijdens het klasgesprek (nog) erg bezig met het naar voren brengen van hun mening. Een andere mogelijke verklaring is dat wanneer je een student vraagt terug te kijken naar wat er net gebeurd is, zich deze dan pas realiseert dat hij informatie mist en daarom vragen gaat stellen. Studenten gaven in diezelfde evaluaties aan dat zij het erg leuk vinden hun mening te mogen delen en met andere studenten in gesprek te mogen. De positieve reacties van studenten kan deels worden verklaard doordat studenten een dergelijke werkvorm als een klasgesprek weinig tot niet krijgen aangeboden. Dit laatste verklaart mogelijk ook waarom studenten nog niet altijd goed in staat waren om tijdens het klasgesprek verduidelijkings- en verdiepende vragen aan elkaar te stellen. Aansluitend wordt docenten aangeraden studenten eerst ervaring op te laten doen met het voeren van een gelijkwaardige dialoog en daarna het leerdoel te verschuiven naar het verdiepen van het gespreksonderwerp. Studenten kunnen zo geleidelijk kennis en ervaring opdoen met het voeren van klasgesprekken.

Zoals reeds benoemd concludeerden een deel van de docenten in hun reflectie dat de minder geslaagde pedagogische handelingen aan hun eigen voorbereiding lag. Hoewel docenten vooraf werd verteld goed na te denken over de formulering van het dilemma, drong dit feit bij velen pas door nadat zij een minder succesvolle ervaring op dat punt hadden opgedaan. Hierbij aansluitend is geconcludeerd dat hoe minder ervaren een docent is in het realiseren van een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken, hoe meer aandacht de voorbereiding van de docent vraagt. Het eigen maken van de professionele handelingen die de docent in staat stellen een gelijkwaardige dialoog te realiseren kan dus worden gezien als een leerproces. Tevens kan geconcludeerd worden dat docenten pedagogische handelingen die zij inzetten om een gelijkwaardige dialoog te realiseren zijn gaan toepassen in andere situaties en dat er dus sprake is van transfer van het geleerde.

Naast de conclusies die betrekking hebben op de ontwikkelde theorie, kunnen ook andere conclusies worden getrokken op basis van de resultaten. Ten eerste kan geconcludeerd worden dat docenten goed in staat zijn het pedagogische klimaat in hun klassen in te schatten. Aansluitend laten de resultaten zien dat de tijd die docenten en studenten met elkaar doorbrengen positief samenhangt met het pedagogische klimaat in de klas. Het door docenten ervaren pedagogische klasklimaat heeft bovendien invloed op de mate waarin docenten studenten (meer) vrijheid durven te geven.

5.1 Beperkingen van het onderzoek

Ten eerste bevatte het onderzoek diverse procedures en procesafspraken die als doel hadden docenten en pedagogen te ondersteunen bij het gezamenlijk ontwikkelen van theorie. Zo was er een planning gemaakt met activiteiten die op elkaar voortbouwden en werd docenten de geleide reflectieprocedure aangereikt waarbij zij allen een peer hadden om de procedure mee te doorlopen. Een dergelijke aanpak veronderstelt dat alle betrokkenen zich aan de planning houden alsook de procedures doorlopen zoals aangereikt of afgesproken. Dit bleek in de praktijk door verschillende redenen niet eenvoudig. Zo kon een docent door ziekte vertraging oplopen en had een andere docent als gevolg daarvan geen peer om zijn reflectiegesprek mee te voeren. Met name het feit dat een deel van de docenten de klasgesprekken niet

konden uitvoeren in de geplande periodes alsook geen peergesprek konden voeren was een belangrijke beperkende factor in dit onderzoek. Het beperkte docenten niet alleen zelf in hun eigen reflecties, maar ook de gezamenlijke theorieontwikkeling tijdens de bijeenkomsten. Deze werd bovendien belemmerd doordat de pedagogen veelal maar een beperkt deel van de bijeenkomsten aanwezig konden zijn. Opgemerkt dient te worden dat docenten en pedagogen het zichtbaar ingewikkeld vonden om tijd te maken voor de geleide reflectieprocedure en soms ook voor de bijeenkomsten. Ze moesten de activiteiten vaak tussen de bedrijven door fietsen. Daarom wordt aanbevolen om docenten en pedagogen substantiële tijd te geven om zich toe te kunnen wijden aan zo een project.

Een andere beperking van het onderzoek was het groot aantal wisselingen van zowel docenten als pedagogen bij de aanvang van het onderzoeksproject. In de voorfasen hadden docenten en pedagogen al ervaring opgedaan met de processen en instrumenten waarop verder kon worden voortgebouwd. Door het groot aantal wisselingen bleek dit echter niet meer mogelijk. Mede hierdoor bleek dat docenten en pedagogen meer begeleiding en aansturing van de onderzoekers nodig hadden dan voorspeld. Aanbevolen wordt voor een volgend project dan ook meer tijd voor de onderzoekers te reserveren voor de begeleiding.

Een laatste beperking was het feit dat docenten deelnamen aan een onderzoek naar hun eigen handelen. Enkele docenten gaven aan het daarom juist goed te willen doen en daarom minder te durven experimenteren tijdens de klasgesprekken. Het gevolg was dat zij zich de eerste gesprekken bleven richten op dezelfde werkende pedagogische handelingen. Deze docenten moesten actief door de onderzoekers gestimuleerd worden om zichzelf uit te dagen en op deze manier een extra impuls te kunnen geven aan de verdere theorieontwikkeling. In het verlengde hiervan viel op dat docenten ook vaak succesvolle pedagogische handelingen die tijdens bijeenkomsten naar voren waren gekomen van elkaar overnamen en/of ook als voornemen formuleerden voor een volgend klasgesprek. Dit kan ook een gevolg zijn van het feit dat de onderzoekers de docenten minder konden sturen op het testen van hypotheses doordat docenten de klasgesprekken niet voerden in de geplande tijdsperiodes.

5.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Aansluitend bij de conclusies en beperkingen, doen we enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Gezien een praktijkgericht onderzoek zoals gepresenteerd in deze studie, veel afstemming en samenwerking vraagt tussen de verschillende actoren, wordt aanbevolen in vervolgonderzoek deze interactie eveneens mee te nemen. Concreet bevelen we aan om in vergelijkbare onderzoeksprojecten de rollen van, en de dynamiek tussen docenten en onderzoekers te onderzoeken, al dan niet in relatie tot de opbrengsten. Ten tweede raden we aan nader onderzoek te doen naar beroepsdilemma's en naar wanneer deze betekenisvol en urgent worden ervaren door studenten van zowel entree en niveau 2 als niveau 3 en 4. Verder, hoewel de resultaten laten zien dat docenten zich pedagogisch handelingen hebben eigen gemaakt, doen we twee aanbevelingen gericht op verdere professionalisering. De eerste aanbeveling betreft verder te onderzoeken, hoe docenten ondersteund kunnen worden bij het ontwikkelen van pedagogische handelingen tijdens een klasgesprek waar het pedagogisch klimaat niet optimaal is. Omdat het beschreven onderzoek zich beperkt heeft tot de pedagogische handelingen, raden we ten tweede aan de faciliterende rol van docenten tijdens klasgesprekken verder te expliciteren.

Literatuurlijst

Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In: Mercer, N., & Hodgkinson, S. (eds) *Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes*, (pp. 91-114). Sage Publications Ltd.

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., Connell, J., & Pierson, L. (1992). *Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester: University of Rochester.

Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 9(3), 139-172.

Glaudé, M. T., van den Berg, J., Verbeek, F., & de Bruijn, E. (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie*. s'Hertogenbosch: ebo.

Jaouna, M., & Doppenberg, J. (2019). Een opstapje naar excellentie: simpel, maar o zo waardevol. *Profiel*, 28(5), 29-31.

Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. Londen, Verenigd Koninkrijk: City & Guilds Centre for skills development.

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British journal of educational psychology*, 80(1), 1-14.

Nieuwelink, H. (2019). *Gesprekssjabloon Controversiële onderwerpen in de klas*. Hogeschool van Amsterdam, Urban Education.

Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In: Poell, R., & Kessels, J. (eds) *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (pp. 248-263). Groningen: Samsom.

Onstenk, J., & Moerkamp, T. (1999). The acquisition of broad occupational competence in vocational education. In: Nijhof, W.J., Brandsma, J. (eds) *Bridging the Skills Gap between Work and Education* (pp.183-203). Springer, Dordrecht.

Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J. C., Fukkink, R. G. (2016). Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische behoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(2), 97-116.

Oostdam, R.J., Koerhuis, M.J.C. & Fukkink, R.G. (2019). Maladaptive behavior in relation to the basic psychological needs of students in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 601–619.

Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273-289.

Prince, A. (2014). *Motivation: how to tame the elephant in the classroom? Motivatie: hoe de olifant in de klas te temmen?: A study aimed at understanding motivation and testing the effect of interventions on the motivation of students in pre-vocational education; Een studie met als doel meer te begrijpen van motivatie, en de effecten van interventies te testen op de motivatie van leerlingen in het VMBO-onderwijs* (Doctoral dissertation). Groningen: University of Groningen.

Schaap, H., Schaik, M. V., & Bruijn, E. D. (2014). Studenten leren recontextualiseren in het beroepsonderwijs; de rol van ontwerptekeningen en beroepsdilemma's. *Pedagogische Studiën* 91, 24-38.

Schuitema, J., Nieuwelink, H., Knezic, D., Kruit, P. (2019, August 12-16). *Teaching democratic values through classroom discussions on controversial issues*. [Conference presentation]. EARLI 2019, Aachen, Germany.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.

Stevens, L. (2014). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Ten Dam, G. T. M., Veugelers, W. M. M. H., Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP.

Van den Boogert, J. W. (2006). *Praktijkgericht opleiden: al doende leren in de beroepspraktijk*. Boom Nelissen.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439.

Bijlage: Aanpassingen TASC-short

Oorspronkelijke items TASC-short	Items aangepast
Geef bij de onderstaande uitspraken aan hoe waar deze voor jou zijn. (helemaal waar – helemaal niet waar)	
Autonomie	
✓ Mijn docenten geven me veel keuze over hoe ik mijn schoolwerk aanpak	1. De docent laat mij kiezen, hoe ik mijn schoolwerk aanpak.
✓ Mijn docenten luisteren naar mijn ideeën	2. De docent luistert naar mijn ideeën.
✓ Het is alsof mijn docenten altijd zeggen wat ik moet doen	
✓ Mijn docenten laten me niet veel keuze over hoe ik mijn schoolwerk aanpak	
✓ Mijn docenten luisteren niet naar mijn mening	3. De docent vraagt naar mijn mening.
✓ Mijn docenten leggen uit hoe de dingen die we op school leren kan toepassen	
✓ Mijn docenten geven altijd kritiek op de manier waarop ik mijn werk doe in de klas	
✓ Mijn docenten leggen niet uit waarom de dingen die we op school doen, belangrijk voor me zijn	4. De docent legt uit waarom de dingen die ik op school leer belangrijk voor mij zijn.
Competentie	
✓ Mijn docenten maken me niet duidelijk wat zij van mij in de les verwachten	1. De docent zegt wat hij/zij van mij in de les verwacht.
✓ Als ik een probleem niet kan oplossen, tonen/laten zien mijn docenten andere manieren om het te proberen	2. Als ik een probleem niet kan oplossen, laat de docent andere manieren zien om het te proberen.
✓ Telkens als ik iets verkeerd doe, reageren mijn docenten anders	
✓ Mijn docenten vertellen niet wat zij van mij verwachten op school	
✓ Mijn docenten veranderen telkens hun manier van doen tegen mij	
✓ Mijn docenten laten me zien hoe ik zelfstandig problemen kan oplossen	3. De docent laat mij zien, hoe ik zelf problemen kan oplossen.
✓ Mijn docenten gaan na of ik klaar ben, voordat zij aan iets nieuws beginnen	4. De docent gaat na of ik klaar ben, voordat hij/zij verder gaat.
✓ Mijn docenten gaan pas verder met de les, als zij merken dat ik de lesstof begrijp	
Relatie	

✓ Ik kan geen beroep doen op mijn docenten voor belangrijke dingen	
✓ Mijn docenten mogen mij graag	1. De docent mag mij graag
✓ Mijn docenten besteden veel tijd aan mij	
✓ Mijn docenten zijn echt met mij begaan	
✓ Mijn docenten kennen me goed	
✓ Mijn docenten begrijpen me gewoon niet	2. De docent begrijpt mij
✓ Mijn docenten praten met me	3. De docent praat met mij
✓ Ik kan niet op mijn docenten rekenen als ik ze nodig heb	4. Ik kan op de docent rekenen als ik hem/haar nodig heb.

Bijlage: Vragenlijst studenten

Beste student,

Jouw docent onderzoekt hoe hij/zij goede klasgesprekken kan voeren met studenten. Daarom voert hij/zij één of meer klasgesprekken met jouw klas. Je kan jouw docent helpen door vragen te beantwoorden over hoe jij je voelt in de klas.

Je docent krijgt jouw antwoorden niet te zien. Wel krijgt je docent te zien wat alle studenten samen hebben geantwoord.

Alvast bedankt voor je medewerking!

1. Help jij je docent door mee te werken aan het onderzoek naar klassengesprekken?

Kleur het bolletje met jouw antwoord.

Ja, ik werk mee

Nee, ik werk niet mee

Start vragen

2. Voor welke docent vul je de vragen in?

. Kleur het bolletje voor het juiste antwoord.

2. In welke klas zit je?

. Schrijf de naam van je klas op.

.....
.....

3. Hoe oud ben je?

. Schrijf het aantal jaar op.

..... jaar

4. Welke taal of talen spreek je dagelijks?

. Schrijf de taal/talen op.

.....

Vragen over jouw docent

De volgende vragen gaan over de docent die jou heeft gevraagd de vragenlijst in te vullen.

Geef bij de onderstaande uitspraken aan hoe waar deze voor jou zijn.		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
1	De docent laat mij kiezen, hoe ik mijn schoolwerk aanpak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	De docent luistert naar mijn ideeën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	De docent vraagt naar mijn mening.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	De docent legt uit waarom de dingen die ik op school leer belangrijk voor mij zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
5	De docent zegt wat hij/zij van mij in de les verwacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Als ik een probleem niet kan oplossen, laat de docent andere manieren zien om het te proberen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	De docent laat mij zien, hoe ik zelf problemen kan oplossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	De docent gaat na of ik klaar ben, voordat hij/zij verder gaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
9	De docent mag mij graag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	De docent begrijpt mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	De docent praat met mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ik kan op de docent rekenen als ik hem/haar nodig heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vragen over jouw medestudenten

De volgende vragen gaan over je medestudenten.

Geef bij de onderstaande uitspraken aan hoe waar deze voor jou zijn.		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
13	Mijn medestudenten vragen aan mij, hoe we een groepsopdracht zullen aanpakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Mijn medestudenten luisteren naar mijn ideeën.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15	Mijn medestudenten vragen naar mijn mening.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Mijn medestudenten laten mij weten dat zij school belangrijk vinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
17	Mijn medestudenten zeggen bij een groepsopdracht wat zij van mij verwachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Als ik een probleem niet kan oplossen, laten mijn medestudenten andere manieren zien om het te proberen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Mijn medestudenten laten mij zien hoe ik zelf problemen kan oplossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Bij een groepsopdracht gaan mijn medestudenten pas verder, wanneer zij merken dat ik klaar ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
21	Mijn medestudenten mogen mij graag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Mijn medestudenten begrijpen mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Mijn medestudenten praten met mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Ik kan op mijn medestudenten rekenen als ik ze nodig heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vragen over jezelf

De volgende vragen gaan over wat jij zelf doet in relatie tot je medestudenten.

Geef bij de onderstaande uitspraken aan hoe waar deze voor jou zijn.		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
25	Ik vraag aan mijn medestudenten, hoe we een groepsopdracht zullen aanpakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Ik luister naar de ideeën van mijn medestudenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Ik vraag mijn medestudenten naar hun mening.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Ik laat aan mijn medestudenten weten dat ik school belangrijk vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
29	Bij een groepsopdracht zeg ik tegen mijn medestudenten wat ik van ze verwacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Als mijn medestudenten een probleem niet kunnen oplossen, laat ik ze andere manieren zien om het te proberen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31	Ik laat mijn medestudenten zien, hoe zij zelf problemen kunnen oplossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Bij een groepsopdracht ga ik pas verder, wanneer ik merk dat mijn medestudenten klaar zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Helemaal waar	Waar	Soms waar	Niet waar	Helemaal niet waar
33	Ik mag mijn medestudenten graag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Ik begrijp mijn medestudenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Ik praat met mijn medestudenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Mijn medestudenten kunnen op mij rekenen als zij mij nodig hebben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bijlage: Geleide reflectieprocedure

Inleiding

De geleide reflectieprocedure helpt je terugkijken op je eigen handelen, reflecteren op microniveau, ophalen van de drijfveren achter je handelen en verwoorden van de onderliggende handelingsprincipes. De GR-procedure bestaat uit:

Vorbereiden van een klasgesprek over een (beroeps)dilemma;

Opnemen van de uitvoering van het klasgesprek;

Bekijken van de opnamen en twee fragmenten kiezen, een positief en een negatief;

Peergesprek met collega over elkaars fragmenten a.d.h.v. zeven reflectievragen;

Schriftelijk reflectieverslag a.d.h.v. vijf vragen.



Peergesprek: Tijdens het peergesprek bespreek je samen een collega (je peer) elkaars fragmenten aan de hand van de volgende vragen:

1. Welk fragment laat je geslaagde pedagogische interventie zien, en welk een minder geslaagde? Waarom?
2. Wat zie je en hoor je jezelf in de gekozen fragmenten doen?
3. Wat zie je en hoor je de studenten doen?
4. Welk verband tussen jouw handelen en die van de studenten kun je zien?
5. Hoe verklaar je het succes in het positieve fragment en de tegenvaller in het negatieve?
6. Uit welke drijfveren handel je in de twee fragmenten?
7. Wat heb je geleerd en wat wordt je pedagogische handeling bij het volgende klasgesprek?

Schriftelijk reflectieverslag: Aan de hand van het peergesprek maak je een schriftelijk verslag waarin je de volgende vragen beantwoordt:

1. Voorbereiding. Beschrijf hoe je met de groep naar het klassengesprek hebt toegewerkt. Welke activiteiten en instructies zijn eraan voorafgegaan?
2. Evaluatie. Beschrijf hoe je het klassengesprek met de studenten hebt geëvalueerd. Wat kwam uit dit gesprek naar voren?
3. Welke pedagogische handelingen waren succesvol en waarom?
4. Welke pedagogische handelingen werkte niet en waarom?
5. Welke pedagogische handelingen ga je uitproberen tijdens het volgende klassengesprek? Waarom denk je dat ze gaan werken?

Bijlage: Interviewleidraad docenten

Onderzoeksvraag en doel interview:

Hoe percipiëren docenten de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van hun pedagogisch handelen tijdens klasgesprekken (reflectieverslagen en interviews)?

1. Percepties te verifiëren, verduidelijken en/of verdiepen;
2. Docenten laten reflecteren op eigen leerproces en hoe deze ten goede kan komen aan professionalisering van collega's

Vorbereiding vooraf:

Vorbereiding onderzoeker: Per docent schriftelijke verslagen docent, observatieverslagen pedagogen en vragenlijst studenten doornemen op:

- a. Opvallendheden
- b. Onduidelijkheden of onvolledigheden: Markeer welke van onderstaande vragen besproken moeten worden
- c. Hypotheses en theorievorming
- d. En, vragen formuleren bij a, b, c.

Vorbereiding docent:

1. Vul alsjeblieft het toestemmingsformulier in.
2. Neem je verslagen door en kijk welke theorie je hebt ontwikkeld over hoe jij met, en je studenten onderling gelijkwaardige dialoog voeren.
3. Neem de terugkoppeling van de vragenlijst door: wat valt je op? welke vragen heb je?

Interviewvragen

A. Achtergrondgegevens:

1. Naam (anonimiseren)
2. Leeftijd
3. Vooropleiding
4. Jaren werkzaam in het onderwijs
5. Bij welke opleiding werkzaam
6. Bij welk vak klasgesprekken gevoerd
7. Aan welke niveaus
8. Achtergrond studenten - opvallendheden
9. Respons vragenlijst verklaringen
10. Heb je een reflectiegesprek met je maatje gevoerd over elk gevoerd klasgesprek? Wanneer wel/niet en waarom wel/niet?

B. Verduidelijking percepties en theorievorming

1. Hoe heb je de klasgesprekken ervaren?
2. Hoe geslaagd waren de klasgesprekken in termen van gelijkwaardige dialoog op een schaal van 1 tot 10?
3. Waar lag dat aan? Waarom goed en minder goed?
4. Specifieke vragen per docent:
 - a. Verduidelijking en aanvullingen verslag
 - b. Wat dacht je dat zou werken? Waarom ben je dat gaan uitproberen? Bijvoorbeeld waarom heb je uitgeprobeerd minder aan het woord te zijn?
5. Wat zijn voor jou de meest opvallende inzichten m.b.t. pedagogisch handelen bij het voeren van klasgesprekken waarin je gelijkwaardig dialoog realiseerde?
6. Wil je doorgaan met het voeren van klasgesprekken? Zo ja, hoe en waarom?

7. Is je relatie met studenten anders geworden tijdens het project gelijkwaardige dialoog? Wat is anders en waardoor komt dat?
 8. Hoe werkt jouw ervaring met gelijkwaardige dialoog door in je onderwijs? Gebruik je dat wat je hebt geleerd in je onderwijs? Hoe en wanneer?
- C. *Eigen leerproces en hoe dit in te zetten voor de professionalisering van collega's*
1. Tijdens het project gelijkwaardige dialoog heb je verschillende activiteiten ondernomen. Wat heb je hiervan geleerd? Leg uit waardoor dat kwam?
Denk aan:
 - a. klasgesprek / GRP:
 - Voorbereiding klasgesprek
 - Uitvoering klasgesprek
 - Video terugkijken – selecteren fragmenten
 - Peergesprek
 - Verslaglegging
 - ➔ Welk klasgesprek/GRP het meest of minst
 - ➔ Hoe heeft je maatje of de gesprekken met hem/haar je geholpen? Wanneer hielp je dit en waarom?
 - ➔ Wat heb je geleerd van de fragmenten van je maatje?
 - b. bijeenkomsten: bijv. informatie onderzoekers, opdrachten, uitwisseling, ...
 2. Hoe tevreden ben je over wat je geleerd hebt?
 3. Waar heb je het meeste van geleerd? Wat precies?
 4. Wat heeft volgens jou ervoor gezorgd dat je zoveel (zo weinig) geleerd hebt?
 5. Wat zijn voor jou de meest opvallende inzichten?
 6. Wil je zelf doorgaan met klasgesprekken voeren? Hoe en waarom?
 7. Bij het organiseren van professionalisering van collega's in het voeren van een gelijkwaardige dialoog, waar moet men beslist aan denken?


Bijlage: Poster

GELIJKWAARDIGE DIALOOG IN JE KLAS

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding | Hogeschool van Amsterdam


VOORBEREIDING DOCENT

DILEMMA




IS ACTUEEL > DICHTBIJ
MOET RAKEN & BETREKKEN
HEEFT MEERDERE OPLOSSINGEN

GELIJKWAARDIGE DIALOOG



AANSLUITEN
BY BEGINSITUATIE

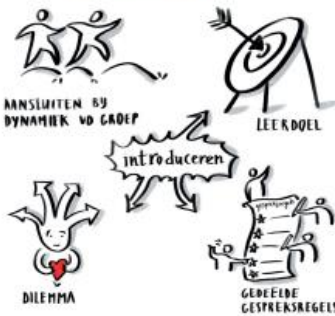
ORGANISATIE



inleiding
klasgesprek
evaluatie

UITVOERING

INLEIDING



AANSLUITEN BY
DYNAMIEK VD GROEP


introduceren

LEERDOEL

DILEMMA

GEDEELDE
GESPREKSREGELS

KLASGESPREK




speel vragen door
aan elkaar

laat stiltes vallen

begrip check

interventie:
leg gesprek evt.
stil...

AFSLUITENDE EVALUATIE



WAARDERING

FEEDBACK

wat ging goed?


waarom?

wat kan anders?

waarom?

REFLECTIE DOCENT

LEERPROCES STUDENTEN

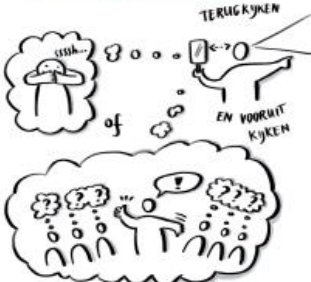


TERUGKIJKEN

WAAROM?

INZICHTEN
STUDENTEN

EIGEN HANDELEN




TERUGKIJKEN

of

EN VOORUIT
KIJKEN

TOLKOMSTIG HANDELEN




verbeteren

borgen van parels

TRANSFER

nieuwe
situatie



Deze productie is mede mogelijk gemaakt met financiering van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer 40.5.20500.177)
Contact: j.j.doppenberg@hva.nl

ni@12

