

Effectieve Strategieën voor de dialoog in de klas op de Christelijke Hogeschool Ede

Effective Strategies for dialogue in class at the Christelijke Hogeschool Ede

Maarten van der Vloed

Inleverdatum: 31 mei 2017
Masterexamen: 30 juni 2017

Master Leren en Innoveren
Aeres Wageningen



Begeleider / Studiecoach:
Lia Spreeuwenberg
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen



Opdrachtgever:
Wim van Velzen
Oude Kerkweg 100
6717 JS Ede

Effectieve Strategieën voor de dialoog in de klas op de Christelijke Hogeschool Ede

Effective Strategies for dialogue in class at the Christelijke Hogeschool Ede

Samenvatting

De Christelijke Hogeschool wil dat docenten dialogisch onderwijs geven. De dialoog is een van de interventies die het leren van de student ondersteunt. Een dialoog dient de eigenschappen *wachten*, *luisteren* en *vragen* te bevatten. Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag welke effectieve strategieën in dialogisch leren docenten gebruiken om dialoog te hebben in een taakgroep. Om te inventariseren wat docenten zelf zeggen te gebruiken zijn intercollegiale bijeenkomsten ingezet. Voor de beantwoording van de vraag wat waar te nemen is aan effectieve strategieën die de docent inzet, zijn videofragmenten van taakgroepen gebruikt. Vier docenten van de afdeling Verpleegkunde hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Er is gevonden dat docenten zeggen effectieve strategieën in te zetten, voornamelijk vallend onder de categorieën *luisteren* en *vragen*. Daarnaast is in de taakgroep ook waar te nemen dat docenten effectieve strategieën inzetten, voornamelijk vallend onder de categorieën *luisteren* en *vragen*. Op basis hiervan is aan te bevelen dat een professionaliseringstraject insteekt op het belang van *wachten* tijdens de dialoog. Vervolgonderzoek kan zich richten op de vraag in hoeverre studenten ervaren dat er op een dialogische wijze les wordt gegeven in een taakgroep.

Abstract

The Christelijke Hogeschool Ede wants teachers to use the dialogical method of teaching. Dialogue is one of the interventions that support student learning. A dialogue must contain the attributes: *waiting*, *listening* and *questions*. This research searches an answer to the question which effective strategies in dialogical teaching do teachers use to achieve task group dialogue. In order to find out what teachers say they use, intercollegial meetings were held. To answer the question which effective strategies are used by the teachers, video fragments of task groups with students are used. Four teachers from the Nursing Department took part in this research. It was found that teachers say that they use effective strategies, mainly within the category of *listening* and *questions*. In addition, it was observed that teachers use effective strategies to enhance classroom dialogue, mainly within the categories *listening* and *questions*. Based on this, it is recommended that a professionalization program for teachers, emphasizes the importance of *waiting* during dialogue. Further research can focus on the extent to which students in a task group experience being taught in a dialogical way.

Inleiding

Het beroepsprofiel Bachelor of Nursing 2020 voor de verpleegkundige is vernieuwd (LOOV, 2016). De zeventien hogescholen met een opleiding Verpleegkunde hebben op basis van dit document het opleidingsprofiel geschreven. De Christelijke Hogeschool Ede (CHE) heeft dit vertaald naar zijn eigen verpleegkunde profiel. Het betekent dat de missie en visie van de CHE geïntegreerd worden in het curriculum. De CHE heeft ervoor gekozen om het curriculum te vertalen naar leeruitkomsten. Leeruitkomsten beschrijven wat een student wordt geacht te weten, begrijpen en kunnen toepassen na afronding van een leerperiode. Een leeruitkomst geeft aan wat de student daadwerkelijk kan (Lokhoff, et al., 2010). De student wordt gestimuleerd om actief te bedenken welke vaardigheden, kennis en houding nodig zijn. De docent wordt gestimuleerd om te bedenken wat hij wil zien gebeuren bij de student in een urgent vraagstuk. Voor de docent wordt de student dus het urgente vraagstuk. Hij vraagt zich af wat hij moet weten, kunnen en doen om de student te activeren in leren. Projectgroep 2020 is verantwoordelijk voor de implementatie en de ontwikkeling van het nieuwe curriculum met leeruitkomsten en de aansturing van de ontwikkelgroepen. De ontwikkelgroepen bestaan uit docenten van de academie gezondheidszorg en zijn verantwoordelijk voor de inhoud van het curriculum. In het instellingsplan van de CHE wordt als doelstelling gesteld dat er een andere rol wordt verwacht van de docent, een docent die de dialoog aangaat (Doornbosch, et al., 2014)ⁱ. De docent treedt hierbij op als begeleider en coach van de student (CvB, 2016), ook wel activator van leren genoemd door Gregory (2016) en Hattie (2014). Van de docent vraagt dit dat hij weet wat er in de beroepspraktijk speelt en dat hij onderwijs kan ontwerpen en uitvoeren waarin de dialoog centraal staat. De CHE zegt dat daar persoonlijke en professionele ontwikkeling voor nodig is bij de docent (CvB, 2016)ⁱⁱ. Dit sluit aan bij wat Teo (2016) zegt dat door het leren én doen, de docent de cultuur in het klaslokaal kan

veranderen van monoloog naar dialoog in het klaslokaal. De CHE wil zijn visie verdiepen op de uitgangspunten voor onderwijsontwikkeling en richt daarom leernetwerken voor docenten in. De wens is om door middel van het professionaliseringsplan de verschillende rollen als coach en ontwerper van het dialogisch onderwijs te ontwikkelen en toe te passen. De CHE wil dat het accent voor docenten verschuift van overdracht van kennis en vaardigheden naar begeleiding van een authentieke leerervaring en het verrijken van die ervaring door theorie en kennis. Deze verschuiving verandert de professionele identiteit van de docent. Deze wordt onder andere gekenmerkt door de dialoog met zijn omgeving (CvB, 2016). De docent is bij uitstek de professional die zich moet blijven aanpassen ten gevolge van veranderende leerbehoeften van een nieuwe generatie studenten (Verloop & Kessels, 2006). Aangezien dit wezenlijk anders is dan tot nu werd gevraagd van de docent, is het noodzakelijk deze andere rollen te onderzoeken en handen en voeten te geven. De CHE faciliteert dit binnen een professionaliseringsplan door bijvoorbeeld intervisie. Het is aan de individuele docent om deze professionalisering te starten.

Het onderwijskader van de CHE geeft richting aan de academies om de onderwijs- en docentontwikkeling verder vorm kunnen geven. Om de student te faciliteren in zijn leren is een krachtige leeromgeving nodig. Een belangrijk ontwerpprincipie hierbij is het leren in de authentieke beroepscontext, waarbij de student niet alleen voor een toets leert, maar ook in de praktijk leert (Doornbosch, et al., 2014). De docent faciliteert in dit proces het leren. De CHE beschrijft in haar onderwijskader de essentie van haar visie op onderwijs. Deze visie is gebaseerd op Geurts & Meijers (2009) die zeggen dat voorbereiding van studenten op de kennissamenleving van het beroepsonderwijs vraagt om identiteitsontwikkeling bij de student te stimuleren. Hiervoor zijn betekenisgerichte leerprocessen nodig. Van de docent wordt gevraagd om de student te stimuleren op dialogische wijze betekenis te geven aan de leerprocessen (Doornbosch, et al., 2014). In de vakbekwaamheidslijn is de docent de coach van de student. De coach ondersteunt de student in het verwerven van leer- en ontwikkelvaardigheden en zet de student door het stellen van vragen aan tot een steeds diepergaand niveau van reflectie (Aronson, 2011). Door welke bril kijkt de docent naar onderwijs, zichzelf en de student? Verwacht hij dat alles wat hij vertelt aan de student ook onthouden wordt? Of coacht hij ze om zelf actief te leren en zelf antwoorden te vinden? De opvattingen die een docent heeft over onderwijs hebben effect op de studenten (Hattie, 2014). Als docenten niet nadenken over hoe studenten leren en wat zij kunnen doen om ze beter te laten leren, hebben we geen impact op het leren van de student (Hattie, 2014). Heeft de docent alle wijsheid in pacht? Als de verwachting die de docent van de studenten heeft hoog is, laat dit docenten meer dialogiseren (Gregory, 2016; Hattie, 2014) en heeft de student een grotere kans zijn taak af te maken (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann, & Trautwein, 2015). Het gedrag van de docent verandert wanneer de dialoog wordt aangegaan (Alexander, 2016).

Uit gesprekken met collega's (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2016) blijkt dat docenten zich afvragen welke kennis, vaardigheden en houding nodig zijn om vorm te geven aan de nieuwe rol van de docent. Specifieker nog blijkt dat de docent zich afvraagt op welke wijze hij het leren van de student kan verbeteren en aanmoedigen door de dialoog aan te gaan met de student. Dit wordt wel *dialogic teaching* (dialogisch onderwijs) genoemd (Alexander, 2016). Dialogisch leren is leren door communicatie over en weer met anderen, de focus ligt daarbij meer op het doen en weten, dan alleen op concrete uitkomsten en producten (Hakkarainen & Paavola, 2005). De praktijkvraag, die voortkomt uit dit vraagstuk, is gericht op de handelingsverlegenheid bij docenten: *Op welke manier kunnen docenten de dialoog versterken in de klas om het leren te activeren bij de student?*

De dialoog in het klaslokaal is sinds vele decennia het onderwerp geweest van onderwijsonderzoek (Edwards-Groves & Hoare, 2012). "Dialogue is important because it reveals the cognitive power of openness and the life of learning" (Game & Metcalfe, 2008, p. 356). "With the role of facilitator, students feel happier, strive to learn more, impress the process of thinking, open their mind to listen to their friends' opinions, and have more close relation with their teachers" (Ruayruay et al., 2015, p. 1). Biggs (1999) stelt dat een goede dialoog processen uitlokt, die bijdragen aan de vorming van de student en hem laat samenwerken en een dieper begrip geven van de concepten. Volgens Castelijns & Verhoeven is de dialoog:

Een gesprek waarbij deelnemers niet de bedoeling hebben anderen voor hun eigen standpunt of mening te winnen. De deelnemers zijn gericht op het samen verkrijgen van een dieper inzicht in een onderwerp of het gezamenlijk bedenken van een oplossing voor een probleem, door het uitwisselen en verbinden van ideeën en opvattingen. (Castelijns & Verhoeven, 2013, p. 6)

Door de dialoog aan te gaan worden docenten en studenten door elkaar geïnspireerd (Game & Metcalfe, 2008). De docent is niet meer het middelpunt van de dialoog, maar zoekt samen met de student naar het gesprek. De student leert van medestudenten en de docent. De docent leert ook van de student, ze zijn gelijk aan elkaar (Grugeon & Hubbard, 2010). Activeren van leren omhelst het aangaan van de dialoog in de klas, dus niet het zenden van informatie (Gregory, 2016). Niet dat de monoloog niet meer mag, want die heeft zijn functie in de klas, het is een kwestie van balans (Gregory, 2016). De dialoog heeft als doel dat de student meer betrokken wordt en gaat denken voor zichzelf, het laat docenten zien of de student de concepten begrijpt en het helpt om in te

schatten waar er extra onderwijs of instructie nodig is. Het is belangrijk voor de docent om te leren hoe hij de kwaliteit van zijn dialoog kan verbeteren zodat het begrip verdiept bij de student (Gregory, 2016). De docent voelt vaak de verplichting om informatie te geven en dit resulteert niet per se in meer kennis bij de student. “When a teacher moves away from a hierarchical relationship with students into one of collaboration and collegial participation, the result is a learning environment framed by active dialogue” (Haase, 2014, p. 46). De docent heeft de verantwoordelijkheid om ruimte te ontwikkelen voor de dialoog (Game & Metcalfe, 2009). De sleutel voor het succes is dat de docent zich in de dialoog zet en net als de studenten een stem heeft (Gregory, 2016). Wel zoekt hij af en toe de richting en probeert de studenten te leiden naar begrip van het onderwerp. De dialoog voeren is geen methodiek, maar een proces waarin ontdekkingen worden gedaan. Doordat de docent in dialoog gaat, creëert hij dialoog, die niet wordt voorgeschreven of gecontroleerd door targets of summatieve assessments waarvoor leeruitkomsten nodig zijn. De dialoog kan alleen bereikt worden als de docent zich gelijkwaardig opstelt (Castelijns & Verhoeven, 2013; Stenton, 2010).

Rogers refereert aan de docent als: “a person who . . . is sufficiently secure within herself and in her relationship to others that she experiences an essential trust in the capacity of others to think for themselves to learn for themselves” (Rogers, 1989, p. 327). De meeste invloed op het leren wordt bewerkstelligd als deze ontstaat in de interactie met iemand uit de gemeenschap die ondersteunend is en meer kennis heeft (Vygotsky, 1968). Hattie (2014) beweert dat de paradigma’s die de docent heeft op onderwijs, zijn kijk op het leren van de student beïnvloedt. Daarnaast stelt hij dat de docent al impact heeft op het leren van de student als hij zich bewust is van zijn invloed. Door de dialoog aan te gaan met studenten zal er een verandering plaatsvinden. Dan veranderen paradigma’s op onderwijs zoals de overtuiging die hij heeft over zijn rol in de klas. Het is namelijk niet de rol van de docent om zoveel mogelijk te gaan praten, maar juist om de student uit te nodigen om te gaan praten (Haase, 2014). Door de dialoog ontstaat een omgeving waarin de docent en de student het met elkaar oneens kunnen zijn, elkaar bevragen en elkaar uitdagen en de docent de studenten onderling uitdaagt om met elkaar in dialoog te gaan. Het verschuift de focus van de docent naar de hele klas, het lokaal transformeert in een plek waar leren gevierd wordt (Haase, 2014). De docent gaat zich veel meer afvragen wat het leren helpt bij de student, leren wordt een avontuur in plaats van een moment van zenden van informatie. “The lecturer takes a seat and listens, for dialogue requires attention. As the teacher becomes a learner among learners, safety and sound relationships guide the teacher-student interaction” (Haase, 2014, p. 48). Wanneer de docent geen oordeel heeft over de inbreng van de student en zijn eigen verlangen inhoudt om informatie te zenden, wordt een omgeving gebouwd waarin dialoog in alle veiligheid kan ontstaan (Vella, 2002). Dan blijft de docent in relatie met de student die zijn denken durft te verwoorden. De docent hoeft dan geen controle uit te oefenen in de klas, maar focust op de dialoog met de studenten onderling. Hiermee ontstaat een nieuwe wereld in de klas waarop dialoog en educatie zijn gebouwd (Game & Metcalfe, 2008). Wanneer de docent het idee heeft dat zijn rol richting de student om kennis over te brengen is, vergt dat een verandering bij hem om te komen tot een docent die wel kennis heeft, maar net zo belangrijk, het proces van het leren faciliteert door de dialoog. Het verandert de kijk op zijn eigen rol; hij wordt meer een lerende onder de lerenden en gaat de studenten zien als gelijken (McLean, 2003).

Edwards-Groves & Hoare (2012) zeggen dat een systematische aanpak van groot belang is om de dialoog gaande te houden. Het lokaal wordt dan een plek waar docenten samen met hun studenten interactie met elkaar hebben. Alexander (2016) beschrijft een aantal criteria voor de docent om een effectieve dialoog te faciliteren. Deze criteria worden door Crown (2009) *Teaching strategies for effective dialogue*ⁱⁱⁱ genoemd, ook wel effectieve strategieën in dialogisch onderwijs (zie Bijlage 1).

De 15 effectieve strategieën in dialogisch onderwijs, voor het voeren van de dialoog in de klas, worden als volgt gedefinieerd: ‘Luisteren naar de dialoog in de klas’. Docenten zoeken naar bewijsvoering van leren door te luisteren, hetzij om ideeën van één groep aan een andere groep over te brengen, hetzij om op een later moment het lopende gesprek binnen de gehele groep te voeden. Hierbij kunnen docenten de volgorde van feedback binnen groepen, vooraf vaststellen om zodoende een rijke discussie binnen de gehele groep te kunnen voeren. Soms zullen ze interveniëren om een effectiever groepsgebesprek te stimuleren (Hattie, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Game & Metcalfe, 2008). ‘Vragen stellen aan de studenten die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn’, een bron wordt dan ingezet om een thema in te leiden met behulp van een specifieke vraag. Bronnen kunnen krachtige hulpmiddelen zijn als ze ingezet worden bij het opzetten en aanvullen van uitdagende vraagstellingen en het leren dat plaatsvindt, door in te gaan op uitdagingen (Van Aalst, 2009). ‘Wachttijd na een vraag van de docent’ en ‘wachttijd nemen na de reactie van een student’, er wordt dan 3 tot 7 seconden gewacht met het geven van een antwoord of na het stellen van een vraag aan een student; Studenten krijgen dan de tijd om zelfstandig over een vraag na te denken, ideeën te formuleren en een reactie samen te stellen, voordat een reactie van hen verwacht wordt (Cazden, 2001; Gregory, 2016; Marzano, 2007; Rowe, 1986). Dit stelt hen in staat na te gaan of ze de reactie begrijpen en daarop kunnen voortbouwen (Gregory, 2016). Bij de strategie ‘Wachten om de groep te scannen of overzien’ neemt de docent even afstand om een inschatting te maken van het leerproces in de klas. Dit stelt hem in staat snel vast te stellen wat studenten kunnen of gedeeltelijk kunnen en daarop zijn lesgeven te kunnen aanpassen (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). ‘Variëren in duur van wachttijd na een vraag’; De duur van het wachten wordt aangepast aan het belang van en het niveau van uitdaging in de vraag, van

bijvoorbeeld enkele seconden om na te denken tot een aantal minuten om te reflecteren/discussiëren (Marzano, 2007). ‘Brede vragen stellen’, dit betreft wezenlijke vragen die niet direct beantwoord kunnen worden (Wiliam, 2004). Een brede vraag kan door veel studenten beantwoord worden en het moedigt hen aan een lijst met smallere vragen te formuleren en te beantwoorden voordat ze de brede vraag beantwoorden. Soms worden de smallere vragen door de leerkracht ingebracht. ‘Erkenning geven als studenten effectieve gespreksvoering tonen’; docenten benoemen expliciet de kenmerken van effectieve gespreksvoering als deze plaatsvinden, zoals luisteren, doorvragen en samenvatten (Hattie & Timperley, 2007). ‘Gebruikmaken van foute of gedeeltelijk goede antwoorden om reactie teweeg te brengen stimuleren’. Docenten laten zien dat ze niet zeker zijn van de correctheid van hun antwoord, ze nemen dan risico's en zijn kwetsbaar en helpen studenten stapsgewijs naar een gedeeltelijk correct antwoord te komen en gebruiken daarbij andere studenten ter ondersteuning (Grugeon & Hubbard, 2010). ‘Rijke vragen stellen’, dit zijn open, hogere orde vragen die lerenden aanmoedigen om ideeën, redenties, samenvattingen en evaluaties aan elkaar te verbinden of toe te passen. Soms moedigen docenten studenten aan zichzelf meer vragen te stellen om tot een dieper begrip te komen van wat de opdracht van hen vraagt (Gregory, 2016). Dergelijke opdrachten vragen doorgaans om uitgebreide antwoorden. ‘Modelling prompts en lichaamstaal gebruiken ter aanmoediging om door te gaan met het formuleren van een antwoord’, docenten gebruiken lichaamstaal of gesproken prompts zoals hummen om studenten aan te moedigen hun antwoorden uit te breiden met: “Ja, ga zo door...” of te knikken als een student stilvalt. Het expliciet maken van deze prompts heeft als doel studenten vergelijkbare strategieën te laten inzetten tijdens hun groepsdialoog (Gregory, 2016; Hattie, 2014). ‘Geen ‘vingers omhoog’ vraag aan studenten’. Docenten kiezen welke student op een vraag zal antwoorden door de lichaamstaal van de studenten te observeren is het vaak mogelijk studenten te kiezen die ideeën kunnen aandragen (Edwards-Groves & Hoare, 2012). ‘Peer discussie’ inzetten door bijvoorbeeld kleine groepen te gebruiken. Docenten brengen, vaak middels een vraag, dialoog teweeg te brengen om interactie ter ondersteuning van leren te stimuleren. De mogelijkheid om ideeën uit te wisselen helpt studenten hun ideeën te verwoorden en te controleren voordat ze deze in de grote groep inbrengen. Antwoorden worden beter geformuleerd door middel van groepsgesprekken (Hennessy, et al., 2016). ‘Geïnteresseerdheid? en enthousiast zijn’ over het antwoord van studenten. Docenten zijn een voorbeeld in respect tonen voor andermans standpunten door op standpunten te reflecteren, ze te verkennen, een positieve reactie op welgemeende spontane opmerkingen te plaatsen of hun enthousiasme op een goede reactie te laten zien (Game & Metcalfe, 2008; Hattie, 2014). ‘Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het waarom’. Docenten vragen om te stemmen voor een beredeneerd antwoord of laten de zienswijzen van twee tegenovergestelde groepen zien om zodoende de verdere discussie richting te geven of punten constructief te kunnen weerleggen door een alternatieve beredenering te formuleren (Reznitskaya & Gregory, 2013; Marzano, 2007).

Deze strategieën ondersteunen de docent in het krijgen van de dialoog in een taakgroep met studenten. Alexander (2016) deelt de dialoog op in categorieën die de docent kan inzetten in de klas. In dit onderzoek is gekozen voor de categorieën *wachten*, *luisteren* en *vragen*. De effectieve strategieën in dialogisch leren lijken te kunnen worden onderverdeeld onder deze drie-deling. Er wordt er gewacht, er wordt geluisterd en er worden vragen gesteld aan de student. In Tabel 1 is een overzicht van de effectieve strategieën, gecategoriseerd naar de indeling van Alexander (2016).

Tabel 1. Effectieve strategieën gecategoriseerd naar de indeling van Alexander

Wachten	Luisteren	Vragen
Wachttijd na een vraag van de leerkracht	Luisteren naar de dialoog	Vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn
Wachten om de groep te scannen of overzien	Erkenning geven als studenten effectieve gespreksvoering tonen	Brede vragen
Wachttijd na de reactie van een student	Modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan	Gebruikmaken van foute of gedeeltelijk goede antwoorden om reactie teweeg te brengen te stimuleren
Variërende duur van wachttijd na vraag van student	Geïnteresseerdheid en enthousiasme	Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'
		Geen ‘vingers omhoog’ vraagstelling
		Peer discussie
		Rijke vragen

Docenten die actief aan een professionaliseringstraject hebben meegedaan voelen zich competenten dan voor die leergang, ofwel docentprofessionalisering leidt tot betere leeropbrengsten (Rubens, de Volder, Bours, Dam, & de Groot, 2012; Zhang, Lundeborg, Koehler, & Eberhardt, 2011). Professionalisering is een noodzakelijk en continu proces; doordat docenten zich ontwikkelen worden ze bekwaam. Belangrijke ontwerpprincipes voor docentprofessionalisering zijn volgens Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop (2010) dat deze gekoppeld worden aan vakinhoud, didactiek en het leerproces van docenten. De vorm van de professionalisering is dan niet belangrijk, wel dat het bij voorkeur op de werkplek plaatsvindt. Het is aan te raden de docent te stimuleren zelf actief te leren en samen met andere docenten te leren. Tijd mag niet bepalend zijn, maar moet wel in relatie staan tot het schoolbeleid en functioneel zijn voor het bevorderen van het leerproces bij docenten. Docenten naar elkaars werk laten kijken is een krachtig middel om te leren en inzicht te geven in het eigen werk (Brouwer, 2009). Een intercollegiaal overleg kan hiervoor worden ingezet (De Haan, 2006). De kracht is om vanuit de waardering van elkaars werk te kijken naar wat al goed gaat en dit als startpunt te nemen (Cooperrider, Stravos, & Whitney, 2003), vaak ontstaat dan een doorbraak in het leerproces (Verdonschot & Keursten, 2010).

Het probleem voor de docenten van de CHE op de academie gezondheidszorg, is de rolverandering die wordt verwacht. Daarnaast beschrijft het onderwijskader dat een van de voorwaarden voor deze veranderende rol voor de docent is dat hij de dialoog aangaat. In gesprek met de onderwijsafdeling en collega's realiseert men zich dat de CHE niet goed weet op welke manier dialogisch onderwijs moet worden vormgegeven in bijvoorbeeld een taakgroep. Een taakgroep is een groep studenten die samen met de docent zich verdiept in een onderwerp waarbij de studenten verantwoordelijk zijn voor de taakgroep. De docent is de begeleider, de studenten nemen de rol van voorzitter en notulist aan. Dit is een plek waarbij de docent wordt uitgedaagd om begeleider te zijn van studenten op inhoud en proces. Wat moet de docent doen om de dialoog gaande te houden in de taakgroep?

De volgende onderzoeksvraag wordt in dit onderzoek beantwoord: *Welke effectieve strategieën uit dialogisch leren worden ingezet door docenten in een taakgroep met studenten, om de dialoog te voeren?* Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat zeggen docenten te gebruiken aan effectieve strategieën uit dialogisch leren, om dialoog te voeren in een taakgroep met student(en)?
2. Welke effectieve strategieën uit dialogisch leren die door docenten worden ingezet, kunnen worden waargenomen in een taakgroep met student(en)?

Methode

Onderzoeksopzet

Voor dit verkennend onderzoek heeft intercollegiaal overleg plaatsgevonden met vier docenten. Dit vond plaats tussen oktober 2016 en februari 2017. In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatief explorerend onderzoeksontwerp. Verkend naar wat docenten bijdragen aan dialogisch leren, wat ze inzetten om de dialoog te laten ontstaan in de taakgroep. Een kwalitatief praktijkonderzoek is geschikt in situaties die tegelijkertijd bestudeerd en veranderd worden (Boeije, 2014). Om de eerste deelvraag te beantwoorden is een intercollegiaal overleg georganiseerd van twee bijeenkomsten van twee en een half uur. Om de tweede deelvraag te beantwoorden is er twee keer een videofragment gemaakt door de deelnemende docenten van de eigen taakgroep.

Onderzoekseenheden

Tijdens een professionaliseringsochtend eind 2016 op de afdeling verpleegkunde is een oproep gedaan onder 50 docenten wie er bereid was om mee te doen aan een onderzoek naar effectieve strategieën in dialogisch leren. Op basis van de vraag naar deelname hebben vier docenten zich vrijwillig aangemeld, ook wel zelfselectie genoemd door Verhoeven (2014). De onderzoeksgroep bestond uit vier docenten, allen docent in het hbo-gezondheidszorg onderwijs. De kenmerken van de docenten op basis van het geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, of er wel of niet een gezondheidszorg opleiding is gevolgd, aantal jaren actief in het hoger onderwijs en ervaring met dialogisch onderwijs worden weergegeven in Tabel 2. Om de anonimiteit te waarborgen zijn de namen van de docenten vervangen door de letter A tot D.

Tabel 2. Kenmerken representanten

Docent en geslacht	A (v)	B (v)	C (m)	D (m)
Leeftijd	26-30	51-55	46-50	56-60
Opleidingsniveau	WO	HBO	WO	WO
Gezondheidszorg opleiding genoten	Ja	Ja	Ja	Ja
Jaren ervaring als docent	3	6	1	13
Ervaring met dialogisch onderwijs	nee	nee	nee	nee

Er is aan de docenten gevraagd of ze bereid zijn om ongeveer tien uur vrij inzetbare professionaliseringsuren in te zetten. De vier docenten zijn vanaf de werving tot de afronding van het onderzoek betrokken gebleven, er was geen uitval. Dit draagt bij aan de interne validiteit van het onderzoek (Verhoeven, 2014). Ook hebben zij een toestemmingsverklaring getekend waarmee zij akkoord waren met het gebruik van de videofragmenten uit de taakgroep voor het onderzoek (zie Bijlage 2).

Meetinstrumenten

Voor het onderzoek zijn twee onderzoeksinstrumenten ingezet waarbij kwalitatieve data zijn verzameld. Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag is er een intercollegiaal overleg ingezet. Deze bestond uit twee bijeenkomsten. De eerste bijeenkomst is ingezet om docenten bewust te maken van de verschillende effectieve strategieën om vervolgens te verwoorden welke van de 15 effectieve strategieën in dialogisch leren (TNS, 2009) ingezet worden in de eigen taakgroep. De docenten zijn met elkaar in gesprek gegaan aan de hand van een overzicht van de 15 effectieve strategieën in dialogisch leren en zij concludeerden dat de inzet van de strategieën positief bijdraagt aan het leren van de student. Daarnaast hebben de docenten effectieve strategieën genoemd die door hen het vaakst ingezet zijn. Tijdens de tweede bijeenkomst is gevraagd aan de docenten om een effectieve strategie in dialogisch leren in hun eigen taakgroep te laten zien aan collega's aan de hand van een videofragment van een paar minuten. Dit overleg had als doel de docenten te laten vertellen wat zij inzetten in de taakgroep aan effectieve strategieën in dialogisch leren. Tijdens dit overleg is gebruik gemaakt van reflectieve vragen vanuit het waarderende perspectief (Cooperrider, Stravos, & Whitney, 2003; Verdonshot, 2006). De onderzoeker heeft dit document (zie Bijlage 3) met vragen ingezet om te komen tot het inzicht welke effectieve strategieën de docenten inzetten. Zowel de eerste als het tweede intercollegiaal overleg zijn met video opgenomen. Vervolgens zijn deze video-opnames getranscribeerd en geanalyseerd. De transcripties van deze twee bijeenkomsten zijn deductief gecodeerd op basis van de codelijst 15 effectieve strategieën (in het vervolg van de tekst codelijst genoemd). In het transcript van de eerste intercollegiale bijeenkomst is onderzocht wat docenten zeggen in te zetten aan effectieve strategieën om de dialoog gaande te houden in de taakgroep. In het transcript van de tweede intercollegiale bijeenkomst is er gezocht naar de beschrijvingen die docenten gaven over wat zij zeiden in te zetten in een taakgroep. De beschrijvingen zijn vervolgens gecodeerd aan de hand van dezelfde codelijst. De codelijst is een operationalisering van 15 effectieve strategieën in dialogisch leren (Crown, 2009). De operationalisering betrof specifieke kenmerken van de effectieve strategieën, wat logisch volgde op de gegeven beschrijving van deze strategieën zoals vermeld in de lijst 15 effectieve strategieën (zie Bijlage 4). Tijdens het onderzoekproces is de interne consistentie getoetst van de codelijst. Aan een expert op het gebied van dialoog op de CHE is de codelijst voorgelegd en deze is aangepast totdat er consensus is verkregen over de interpretaties van de hoofd- en subcodes. Deze gestructureerde manier van coderen draagt bij aan de validiteit (Boeije, 2014).

Om antwoord te krijgen op de tweede deelvraag is in dit onderzoek als tweede onderzoeksinstrument gebruik gemaakt van videofragmenten die docenten gemaakt hebben van de eigen taakgroep. Het doel van dit meetinstrument is om te observeren welke effectieve strategieën in dialogisch leren er worden ingezet in de taakgroep door docenten. De fragmenten zijn geanalyseerd op basis van de codelijst en deductief gecodeerd. Tijdens een *membercheck* zijn de resultaten voorgelegd aan de docenten. Hierbij is de geloofwaardigheid van de gegevens interpretaties getoetst om vast te stellen of de reconstructie van de werkelijkheid, zoals die de onderzoeker voor ogen staat, voor hen herkenbaar was (Doorewaard, Kil, & Van de Ven, 2016; Verhoeven, 2014). Ter ondersteuning van de transparantie en geloofwaardigheid is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een logboek waarin de afwegingen en keuzes zijn genoteerd tijdens het onderzoek. In dit onderzoek zijn de transcripties en videofragmenten gecodeerd door een expert op het gebied van de dialoog in het onderwijs. Tijdens het krijgen van consensus bleek dat er voornamelijk overeenstemming moest komen over de manier waarop er naar de videofragmenten is gekeken. De onderzoeker en externe expert zijn tot overeenstemming gekomen dat er fragmenten geselecteerd moesten worden over de effectieve strategieën die docenten inzetten.

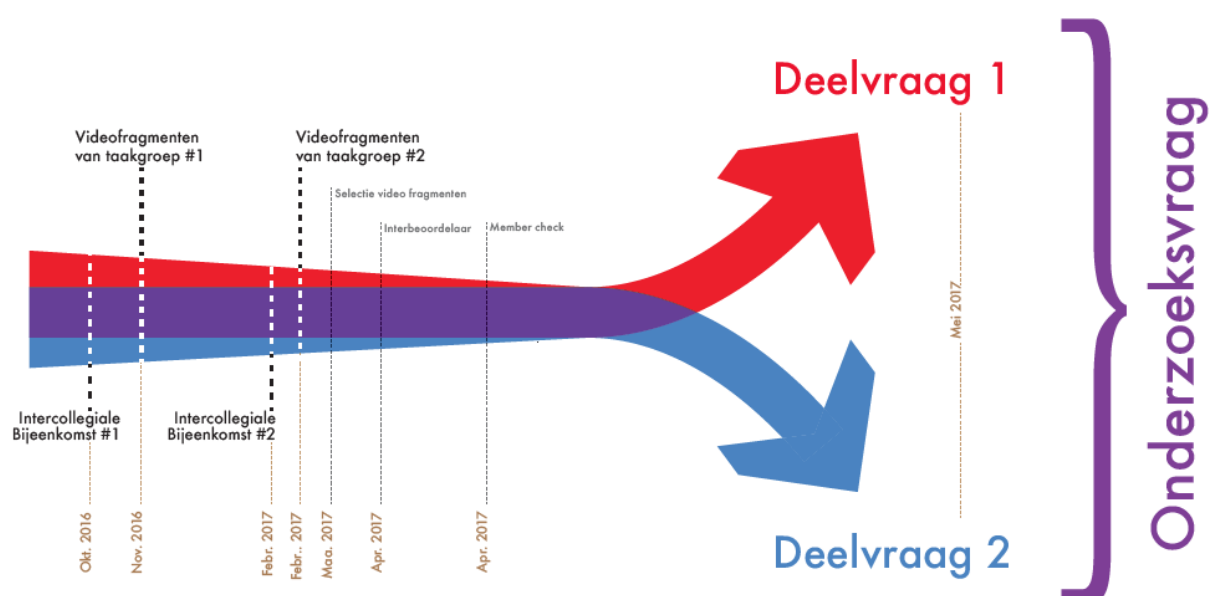
Door het berekenen van de Cohen's Kappa voor de transcripten van het eerste meetinstrument, werden door twee beoordelaars 20% van de codes apart van elkaar gecodeerd. Hierop is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend. Dit is de mate waarin beoordelaars meer overeenkomen dan wat op basis van toeval verwacht zou kunnen worden (Verhoeven, 2014). In dit onderzoek is de Cohen's Kappa 0,62 (zie Bijlage 5) en dit kan als voldoende tot goed worden genoemd. Door de aannemelijkheid van het coderen van het tweede meetinstrument te waarborgen is op basis van 20% van de videofragmenten overeenstemming bereikt met dezelfde expert. Op deze manier is intersubjectiviteit nagestreefd (Boeije, 2014). In dit onderzoek zijn de interpretaties van de coderingen voortdurend in overleg met de medebeoordelaar besproken. In Tabel 3 is een overzicht van de deelvragen en bijhorende meet- en analyse-instrumenten te vinden.

Tabel 3. Deelvragen en bijhorende onderzoeks- en analyse-instrumenten

Deelvraag	Onderzoeksinstrument	Analyse-instrument	Wanneer
1. Wat zeggen docenten te gebruiken aan effectieve strategieën in dialogisch leren, om dialoog te voeren in een taakgroep met student(en)?	Intercollegiaal overleg (transcriptie van video-opname groepsgeprek)	Codelijst 15 effectieve strategieën in dialogisch leren	- Eerste bijeenkomst intercollegiaal overleg - Tweede bijeenkomst intercollegiaal overleg
2. Welke effectieve strategieën uit dialogisch leren die door docenten worden ingezet, kunnen worden waargenomen in een taakgroep met student(en)?	Taakgroep videofragmenten (20 min videofragment geselecteerd in de uitvoer-fase)	Codelijst 15 effectieve strategieën in dialogisch leren	- Videofragment taakgroep 1 - Videofragment taakgroep 2

Procedure

Dataverzameling heeft plaatsgevonden op vier momenten in de onderzoeksperiode. Allereerst is er een transcriptie van de video-opname van de eerste introductiebijeenkomst gemaakt. Ten tweede leverde de docenten in de maand november 2016 een videofragment in van hun taakgroep. De vier videofragmenten zijn vervolgens klaargezet in een analyse programma. Tijdens het bekijken van de eerste fragmenten bleek dat de operationalisering van de codelijst niet voldoende was. In maart 2016 heeft er een gesprek plaatsgevonden met een expert om consensus te krijgen over codelijst ‘15 effectieve strategieën’. Ten derde heeft er een overleg plaatsgevonden waarin de docenten is gevraagd een kort fragment te laten zien waarin ze zichtbaar de dialoog hadden met studenten in een taakgroep. De video-opname van deze bijeenkomst is getranscribeerd. Deze is gecodeerd in april 2016. Ten vierde leverden de docenten nogmaals een videofragment in van de taakgroep. De vier videofragmenten zijn klaargezet in een analyse programma. Deze zijn gecodeerd in april 2017. De *membercheck* is uitgevoerd in mei 2017 om de resultaten uit de analyse voor te leggen aan de docenten. Alle transcripties en fragmenten van de ingeleverde videofragmenten door docenten, zijn ingevoerd in het kwalitatieve analyseprogramma Dedoose (versie 7.3.25). In Figuur 1 wordt schematisch het proces van het onderzoek weergegeven.



Figuur 1. Schematische weergave van het onderzoeksproces

Data-analyse

Voor de eerste deelvraag vond de data-analyse plaats in april. Hiervoor zijn de transcripties van de bijeenkomsten van het intercollegiale overleg gebruikt. Deze zijn gecodeerd en geanalyseerd op de 15 strategieën

die docenten zeggen te gebruiken in de taakgroep. Voor de tweede deelvraag vond de data-analyse eind april plaats. De acht videofragmenten van de taakgroepen, twee van elke docent, zijn ook geanalyseerd met behulp van het analyseprogramma Dedoose op de 15 strategieën die docenten gebruiken in de taakgroepen. De onderzoeker heeft de eerste vier aangeleverde videofragmenten bekeken en een globale codering gemaakt. Van de aangeleverde videofragmenten van de taakgroepen is twintig minuten geselecteerd. Deze twintig minuten zijn op de volgende manier bepaald: Eerst hebben docenten een kort fragment ingebracht tijdens het intercollegiale overleg waarin de dialoog goed gaande werd gehouden in de klas. In dit onderzoek is ervoor gekozen om tien minuten voor en tien minuten na dat fragment te gebruiken als data voor het onderzoek. In eerste instantie was het moeilijk om effectieve strategieën te constateren. Er is met een expert de conclusie getrokken, dat de videofragmenten in het begin van de opname van de taakgroep waren uitgekozen door docenten. Dit betekende dat de videofragmenten voornamelijk de opstart van de lessen lieten zien. Er is ontdekt dat de effectieve strategieën in dialogisch leren voornamelijk voorkwamen in de uitvoerfase van de taakgroep. De videofragmenten zijn nogmaals bekeken en er is vastgesteld waar zich het begin en einde van uitvoerfase bevond. Deze fase is met behulp van een onderwijskundige vastgesteld. Dit fragment is gebruikt voor data-analyse. De videofragmenten van de uitvoerfase waren verschillend in duur. In dit onderzoek is ervoor gekozen tien minuten voor en tien minuten na dit geselecteerde fragment te gebruiken als data voor het onderzoek. Nadat opnieuw de videofragmenten bekeken werden, werd geconstateerd dat de codelijst verder geoperationaliseerd moest worden. De codes en de beschrijving waren niet duidelijk genoeg. De verdere operationalisering is voorgelegd aan een expert onderzoeker. Er zijn twee videofragmenten gecodeerd en een expert is als mede-beoordelaar gevraagd om al reeds gecodeerde videofragmenten te coderen op basis van dezelfde codelijst. De onderzoeker en expert zijn hierover in gesprek gegaan en hebben gesproken over de betekenis van de codering en de analyse. Er is voor gekozen om de effectieve strategieën onder te brengen naar de indeling van Alexander (2016) en te categoriseren naar effectieve strategieën die vallen onder *wachten*, *luisteren* en *vragen*. De indeling zorgde voor verdieping in het beschrijven van de resultaten. Na deze fase zijn de overige transcripties en videofragmenten gecodeerd. Alle gecodeerde fragmenten zijn voorzien van een memo om de afwegingen bij het coderen te kunnen achterhalen in een later stadium. Voor de beantwoording van de deelvragen zijn de codering van de transcripten van het intercollegiaal overleg en videofragmenten van de taakgroep gebruikt.

In het bepalen van de effectieve strategieën die docenten inzetten in de taakgroep, worden alleen die effectieve strategieën in de resultaten meegenomen die twee keer of vaker voorkwamen, om te voorkomen dat het gebruik van de effectieve strategieën niet op toeval berustte. Tijdens de *membercheck* is ook gevraagd aan de docenten wat dit betekende voor het gebruik van de effectieve strategieën in de taakgroep. Op basis van de samenvatting van deze bijeenkomst zijn de aanbevelingen van dit onderzoek verrijkt.

Resultaten

De hoofdvraag welke effectieve strategieën in dialogisch leren docenten inzetten om de dialoog in een taakgroep gaande te houden met studenten, wordt per deelvraag beantwoord. De resultaten van deelvraag 1, worden weergegeven in tabel 4 tot 6. De resultaten van deelvraag 2, wordt weergegeven in tabel 7.

De eerste deelvraag *wat zeggen docenten te gebruiken aan effectieve strategieën om dialoog te voeren in een taakgroep met studenten* is beantwoord tijdens het intercollegiale overleg door de individuele docenten. Tabel 4 laat een overzicht zien van de drie effectieve strategieën waarvan docenten tijdens de eerste bijeenkomst zeiden dat ze die het vaakst inzetten in een taakgroep. De strategie die de individuele docent het vaakst zegt in te zetten, is in een citaat weergegeven.

Tabel 4. Eerste intercollegiale bijeenkomst: effectieve strategieën die docenten zeggen in te zetten

Docent	Genoemde effectieve strategieën
A	• Luisteren naar de dialoog tussen studenten; “... luisteren naar de dialoog tussen studenten, ... nou ik luister heel graag wat zij onderling ... zitten te bekostoven en te doen. Je kan dan nieuwsgierig ... even meekomen in hun beleavingswereld, waar zitten ze nu en dan kan je daarop aanhaken ... maak je een geintje mee en dat kan je dan gebruiken in het gesprek dat gaande is.” • Wachten om de groep te scannen of overzien • Peer discussie gebruiken
B	• Geïnteresseerdheid en enthousiasme tonen;

“... geïnteresseerdheid en enthousiasme tonen... bij mezelf is dat je 't enthousiasme... wat mij enthousiast maakt is dat de student zo actief meewerkt. Dus ik word niet heel erg enthousiast over het voorbeeld zelf maar wel over de inbreng van de student.”

- Rijke vragen stellen
- Brede vragen stellen

C

- Geïnteresseerdheid en enthousiasme tonen;

“... geïnteresseerdheid en enthousiasme tonen... kijk de studenten aan ik denk dat ik ook wel dat 'hummen' heb of wat dan ook als ze dingen zeggen... naar mij kunnen ze ook geen fouten maken.”

- Luisteren naar de dialoog van studenten
- Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'.

D

- Brede vragen stellen;

“... brede vragen stellen ik... stel dan een vraag: wat maakt de bron een relevante of een bruikbare bron... wat zou de beste manier zijn om... ervoor te zorgen dat ie niet in een bureaula belandt, dat zijn wel voorbeeld van vragen die ik stel tijdens de lessen of de werkcolleges.”

- Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'.
- Luisteren naar de dialoog van studenten

Tijdens de tweede intercollegiale bijeenkomst gaven docenten aan wat zij zeggen in te zetten aan effectieve strategieën aan de hand van korte stukjes video van hun eigen taakgroep. Zij gaven een beschrijving van wat ze deden. Van de effectieve strategie die de docent het vaakst noemde, is een citaat weergegeven om te illustreren wat docenten daarover zeiden. In Tabel 5 is hiervan een overzicht gegeven.

Tabel 5. Tweede intercollegiale bijeenkomst: effectieve strategieën die docenten zeggen in te zetten, op basis de van beschrijving

Docent	Genoemde effectieve strategieën
A	• Peerdiscussie “Ja, weet je ik kies dan heel bewust om ze in kleine groepjes uiteen te laten gaan, want ik heb dan zoiets van 17 man, als ik dat in één grote groep ga... doen, vind ik dat heel lastig... dan ga je in kleine groepjes en mixen we expres, dan kunnen we van elkaar leren.” • Luisteren naar de dialoog • Vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn • Modelling prompts en lichaamstaal • Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'
B	• Brede vragen “Ik... merk ook wel dat als je een brede vraag stelt dan, dan ga ik hem verkleinen.” • Wachten om de groep te scannen of overzien • Geïnteresseerdheid en enthousiasme • Vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn • Rijke vragen • Modelling prompts en lichaamstaal
C	• Wachten om de groep te scannen of overzien

“Maar ik sla ook wel eens dia’s over . . . deze dia ging over de SOEP dat ging over het rapportagesysteem, je kunt dus eigenlijk door het hele lesuur, gevuld met die ene dia. Omdat ze met elkaar heel goed gesprekken zijn aangegaan.”

- Luisteren naar de dialoog
- Rijke vragen
- Geïnteresseerdheid en enthousiasme

D

- Rijke vragen

“Ik probeer vragen . . . te stellen en ik probeer ze . . . perspectief te laten zien . . . waar ik daarbij ‘en passant’ . . . in mijn lessen . . . een goed effect geef op de [studenten].”

- Wachten om de groep te scannen of overzien
- Luisteren naar de dialoog
- Brede vragen
- Gebruikmaken van foute of gedeeltelijk goede antwoorden
- Geïnteresseerdheid en enthousiasme
- Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'

In de twee bijeenkomsten werden tien van de 15 effectieve strategieën benoemd door de docenten. De effectieve strategie ‘wachten om de groep te scannen of te overzien’, is door alle docenten genoemd en is vaker genoemd dan de andere effectieve strategieën. Van de benoemde effectieve strategieën van beide intercollegiale bijeenkomsten is in tabel 6 een overzicht gegeven.

Tabel 6. Effectieve strategieën die genoemd werden door alle docenten in het intercollegiaal overleg

Wachten	Luisteren	Vragen
Wachten om de groep te scannen of overzien	Luisteren naar de dialoog	Gebruikmaken van foute of gedeeltelijk goede antwoorden
	Modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan	Vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn
	Geïnteresseerdheid en enthousiasme	Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'
		Brede vragen
		Rijke vragen
		Peer discussie

Bovenstaande resultaten visualiseren per categorie de effectieve strategieën die docenten hebben genoemd in de twee intercollegiale bijeenkomsten. Van de 15 effectieve strategieën zijn er zes van de zeven effectieve strategieën genoemd die vallen onder de categorie *vragen*, drie van de vier effectieve strategieën vallen onder de categorie *luisteren* en een van de vier effectieve strategieën die wordt genoemd valt onder de categorie *wachten*. De tweede deelvraag, *welke effectieve strategieën uit dialogisch leren, die door docenten worden ingezet, kunnen worden waargenomen in een taakgroep*, werd beantwoord door de waarnemingen die zijn gedaan van de taakgroep van docenten. In onderstaande beschrijvingen van de videofragmenten, wordt beschreven wat de individuele docent deed en wat werd waargenomen aan de ingezette effectieve strategieën door de onderzoeker?. Vervolgens wordt het resultaat beschreven van de docentengroep.

Bij docent A is waargenomen in taakgroep één, dat hij de effectieve strategie ‘luisteren naar de dialoog’ in: “Zoals jij in het begin zei kan dat ook voor jou gelden?”. Ook is ‘modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan’ waargenomen. Eveneens stelde hij ‘brede vragen’. Het vaakst maakte de docent gebruik van: ‘wachten om de groep te scannen’. Ook tijdens de tweede taakgroep is waargenomen dat de docent

voornamelijk gebruik maakte van ‘wachten om de groep te scannen of te overzien’. Af en toe vroeg de docent naar informatie en stelde dan een ‘brede vraag’.

Tijdens de eerste taakgroep is waargenomen dat docent B het vaakst ‘modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan’ inzette. Nadat hij een student vroeg om antwoord te geven op een vraag van een andere student, knikte en humde hij op de redenering van deze student. Hij stelde ‘brede vragen’: “Hoe kom je aan die wijsheid, waar heb je die informatie vandaan?”. Hij stelde geen vragen waarbij studenten ‘vingers omhoog’ moesten steken en hij overzag de groep. Hij zette ‘vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn’ in. De docent is gevraagd door een student om antwoord te geven op wat een CAT^{iv} is. De docent vroeg vervolgens of een andere student een presentatie wilde geven van wat zij had gevonden en gaf hier niet zelf antwoord op. Hierdoor is zichtbaar dat hij de les aanpaste, hij ‘wacht dan om de groep te scannen en te overzien’. In taakgroep twee is waargenomen dat docent B ‘geïnteresseerdheid en enthousiasme’ inzette, hij reflecteerde op het standpunt van een student en zei: “Misschien een groot voordeel dat je deze ervaring kunt meenemen?”. Daarnaast is waargenomen dat hij een ‘brede vraag’ stelde: “Wat zijn dan de knelpunten en risico’s volgens jullie?”. Ook zette hij ‘geïnteresseerdheid en enthousiasme’ in: “Dit is echt heel mooi wat jij doet dit is echt heel waardevol wat je zegt”. Hij liet het hierbij en vulde niet aan met tips en adviezen.

Bij docent C is tijdens de eerste taakgroep geen effectieve strategieën waargenomen. Echter in taakgroep twee is er waargenomen dat de docent, met regelmaat, ‘modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan’ inzette, hij knikte met het hoofd wanneer studenten antwoord gaven. Hij zette ‘brede vragen’ in en zei: “waar denken jullie aan bij gebruik maken van kwaliteit op de werkplek?” hij vroeg hier om informatie. Ook zette hij ‘afluisteren van de dialoog’ in, hij heeft geluisterd en zei: “zoals jullie eerder zeiden in het gesprek”. De docent vatte samen wat studenten zeiden en maakte gebruik van ‘rijke vragen’.

In taakgroep één is bij docent D waargenomen dat hij voornamelijk ‘modelling en prompts’ inzette. Wanneer studenten een antwoord formuleerden, is waargenomen dat hij ja knikte en humde. Ook is waargenomen dat hij gebruik maakte van ‘foute of gedeeltelijke goede antwoorden’. De docent zei: “Je zou kunnen zeggen van: voor een nadere uitwerking zie bijlage . . . zo zou ik het geloof ik doen . . . zo zou ik het geloof ik aanpakken . . .”. Daarnaast maakte hij gebruik van ‘geïnteresseerdheid en enthousiasme’. In taakgroep twee is tevens waargenomen dat docent D ‘modelling en prompts’ inzette. Hij maakte gebruik van ‘brede vragen’. Hij zoekt naar informatie en vroeg: “Heb je het gevoel dat die indicatoren die jullie hebben een goede maat is voor het op tijd in de gaten krijgen of iemand kwetsbaar is?”. Ook ‘wachtte hij om de groep te overzien en te scannen’.

Op het totaal aantal waargenomen effectieve strategieën zijn er twee van de 15 effectieve strategieën in het geheel niet waargenomen bij docenten in de taakgroep. Dit zijn ‘wachttijd na een vraag van de leerkracht’ en ‘erkenning geven als studenten effectieve gespreksvoering tonen’. Vier van de 15 effectieve strategieën zijn één keer geobserveerd bij docenten, dit waren ‘wachttijd na de reactie van een student’, ‘variërende duur van wachttijd na vraag van student’, ‘peer discussie’ en ‘onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het waarom’.

Tabel 7 laat een overzicht zien van de effectieve strategieën die twee keer of vaker zijn waargenomen bij de docenten, verdeeld onder de categorieën *wachten*, *luisteren* en *vragen*.

Tabel 7. Totaal gescoorde effectieve strategieën die per docent 2x of vaker werden waargenomen

Effectieve strategieën		Docent A	Docent B	Docent C	Docent D
Wachten	Wachttijd na een vraag van de leerkracht				
	Wachten om de groep te scannen of overzien	X	X		X
	Wachttijd na de reactie van een student				
	Variërende duur van wachttijd na vraag van student				
Luisteren	Luisteren naar de dialoog	X	X	X	
	Erkenning geven als studenten effectieve gespreksvoering tonen				
	Modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan	X	X	X	X
Vragen	Geïnteresseerdheid en enthousiasme		X		X
	Vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn		X		
	Brede vragen	X	X	X	X

Gebruikmaken van foute of gedeeltelijk goede antwoorden om reactie teweeg te brengen te stimuleren			X
Rijke vragen	X	X	
Geen ‘vingers omhoog’ vraagstelling	X		
Peer discussie			
Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'			

Negen van de 15 effectieve strategieën zijn twee keer of vaker ingezet door docenten. De effectieve strategieën, ‘modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging’ en ‘brede vragen’ zijn door alle docenten ingezet. Twee effectieve strategieën zijn door drie docenten ingezet, dit zijn ‘luisteren naar de dialoog’ en ‘wachten om de groep te scannen of te overzien’. Twee effectieve strategieën zijn door twee docenten ingezet; ‘geïnteresseerdheid en enthousiasme’ en het stellen van ‘rijke vragen’. Drie effectieve strategieën zijn waargenomen bij een van de docenten.

Drie van de vier effectieve strategieën die zijn waargenomen vallen onder de categorie *luisteren*, vijf van de zeven in de categorie *vragen* en een van de vier in de categorie *wachten*.

Conclusie

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een intercollegiaal overleg met docenten en videofragmenten van de taakgroep om antwoord te krijgen op de vraag *Welke effectieve strategieën uit dialogisch leren worden ingezet door docenten in een taakgroep met studenten, om de dialoog te voeren?* De beantwoording van de deelvragen *Wat zeggen docenten te gebruiken aan effectieve strategieën in dialogisch leren, om dialoog te voeren in een taakgroep met student(en)?* en *Welke effectieve strategieën uit dialogisch leren die door docenten worden ingezet, worden waargenomen in een taakgroep met student(en)?* zullen beantwoord worden om tot een conclusie van de hoofdvraag te komen. Er wordt antwoord gegeven op deelvraag 1 en 2 aan de hand van de indeling *wachten*, *luisteren* en *vragen*.

Uit de resultaten van deelvraag 1 kan geconcludeerd worden wat docenten zeggen in te zetten aan effectieve strategieën in hun taakgroep. Van de categorie *wachten* wordt de effectieve strategie ‘aanpassen van de les door te wachten om de groep te overzien’ door alle docenten genoemd. Dit sluit aan bij wat Svinicki & McKeachie (2011) zeggen, namelijk dat docenten vinden dat de les aanpassen effectief is om studenten op maat te laten leren. Geen van de docenten zeggen dat ze ‘wachten nadat zij een vraag hebben gesteld aan studenten’, dat ze ‘wachten met antwoorden nadat een student een vraag aan hen stelt’ of ‘zelf variëren in de tijd van het zelf geven van een antwoord’. Dit is in lijn met wat Rowe (1986) zegt dat docenten denken dat wachttijd niet van fundamenteel belang is om gesprek te krijgen in de taakgroep. Dit is mogelijk de oorzaak dat dit niet genoemd wordt tijdens de intercollegiale bijeenkomsten. Van de effectieve strategieën onder de categorie *luisteren* wordt ‘luisteren naar de dialoog van de studenten onderling’ door drie van de vier docenten genoemd. Svinicki & McKeachie (2011) beschrijven dat het gebruik van ‘luisteren naar studenten’ de docent inzicht geeft in wat er omgaat in het hoofd van studenten met als gevolg dat de docent dit graag inzet. De meeste docenten zeggen dat ze laten zien dat ze luisteren doordat ze de student aanmoedigen als hij een antwoord geeft. ‘Geïnteresseerdheid en enthousiasme’ werd door een aantal docenten genoemd. Van de effectieve strategieën vallend onder de categorie *vragen* zeggen alle docenten dat ‘vragen stellen’ een belangrijk onderdeel is van de taakgroep. Van de zeven effectieve strategieën vallend onder de categorie *vragen*, worden er zes genoemd. De effectieve strategie die niet wordt genoemd is ‘geen ‘vingers omhoog vraagstelling’.

Dit geeft aanleiding te concluderen dat de docenten zeggen de effectieve strategieën, vallend onder de categorie *wachten*, niet gevarieerd te gebruiken in een taakgroep. Het inzetten van effectieve strategieën, vallend onder de categorie *vragen*, zeggen ze vaak in te zetten en over de effectieve strategieën, vallend onder de categorie *luisteren*, zeggen ze die redelijk vaak in te zetten.

Uit de resultaten van deelvraag 2 kan geconcludeerd worden wat waar te nemen is aan effectieve strategieën die ingezet worden door docenten. Onder de categorie *wachten* is te zien dat ‘wachten om de groep te overzien’ door de meeste docenten ingezet wordt. De andere effectieve strategieën op het gebied van *wachten* worden niet waargenomen. De docenten wachten niet langer dan minimaal 3 - 5 seconden. Niet nadat zij een vraag hebben gesteld en niet nadat de student een vraag heeft gesteld. Dit is in lijn met wat (Mercer & Howe, 2012) zeggen dat het bijna niet stil is in de klas en dat de docent aan het woord is als de studenten niet praten. Onder de categorie *luisteren* wordt door alle docenten ‘modelling en prompts’ gebruikt op het niveau van

hummen. Alle docenten gebruiken dit met regelmaat in elke les. Er wordt door alle docenten ‘geluisterd naar de dialoog in de klas’ en af en toe wordt er door de docent geïntervenieerd om het gesprek wat studenten hebben richting te geven. Twee van de docenten geven blijk van ‘geïnteresseerdheid en enthousiasme’. Dit doen ze door enthousiast op antwoorden van studenten te reageren. Geen van de docenten geeft ‘erkenning aan de studenten’ over dat ze goed met elkaar praten. Van de effectieve strategieën onder de categorie *vragen* is waar te nemen dat er ‘brede vragen’ worden ingezet door alle docenten, de vragen die gesteld worden zijn allemaal op het niveau van informatie ophalen. Dit is in lijn met wat Alton-Lee (2003) heeft onderzocht, namelijk dat docenten vragen stellen aan studenten om informatie ofwel kennis op te halen. Bij drie van de vier docenten is waar te nemen dat ze gebruikmaken van het stellen van ‘rijke vragen’. Eén van de docenten ‘maakt gebruik van een bron’ om de studenten met elkaar in gesprek te krijgen. Bij een van de docenten is waar te nemen dat er geen gebruik wordt gemaakt van ‘geen vingers omhoog vraagstelling’.

Dit geeft aanleiding te concluderen dat docenten effectieve strategieën van de categorie *wachten* vallend, onder de categorie *wachten*, niet gevarieerd inzetten in een taakgroep, effectieve strategieën, vallend onder de categorie *luisteren*, vaak inzetten en redelijk vaak de effectieve strategieën, vallend onder de categorie ‘vragen’, inzetten.

Het antwoord op de hoofdvraag *Welke effectieve strategieën uit dialogisch leren worden ingezet door docenten in een taakgroep met studenten, om de dialoog te voeren?* kan nu als volgt geformuleerd worden: Uit de intercollegiale bijeenkomsten en de waarnemingen in de taakgroep van docenten, wordt één effectieve strategie minder waargenomen dan docenten zelf zeggen in te zetten. Uit de kwalitatieve analyse van de intercollegiale bijeenkomsten blijkt dat de docenten tien van de 15 effectieve strategieën zeggen in te zetten in de taakgroepen. Waarvan één onder de categorie *wachten* valt, drie onder de categorie *luisteren* en zes onder de categorie *vragen*. In de waarnemingen van de taakgroepen zijn negen van de 15 effectieve strategieën waargenomen; één daarvan valt onder de categorie *wachten*, drie onder de categorie *luisteren* en vijf onder de categorie *vragen*. De strategieën die zijn waargenomen in de taakgroepen zijn op één na ook allemaal benoemd door de docenten tijdens de intercollegiale bijeenkomsten. ‘Wachten om de groep te scannen of te overzien’ vallend onder de categorie *wachten*, wordt door alle docenten het vaakst genoemd tijdens de intercollegiale bijeenkomsten. Dit wordt ook veel waargenomen tijdens de lessen. Net iets vaker wordt in de taakgroepen waargenomen dat de docenten ‘modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan’, vallend onder de categorie *luisteren*, inzetten.

Dit betekent dat wat docenten zeggen in te zetten nagenoeg ook allemaal te zien is in de taakgroep. Consistent blijkt het feit dat er nagenoeg geen gebruik wordt gemaakt van de effectieve strategieën, vallend onder de categorie *wachten*. Docenten zijn goed in het interveniëren van de les om aan te sluiten bij wat studenten willen doen en vaak zetten ze hierbij *luisteren* in en redelijk vaak stellen ze hierbij *vragen* aan studenten.

Samenvattend kan gezegd worden dat docenten bijna eenzelfde beeld aan effectieve strategieën laten zien in de taakgroep als ze zeggen te gebruiken. Het gaat dan om de categorie *wachten* die ze weinig inzetten, vaak *luisteren* inzetten en zetten redelijk vaak *vragen* in.

Discussie

In dit onderzoek is het effect van de effectieve strategieën in de taakgroepen niet bekeken. De onderzoeker kreeg tijdens het bekijken van de videofragmenten de indruk dat het effect van de ingezette strategieën mogelijk gering is. Met gering wordt bedoeld dat er nagenoeg niet waar te nemen is dat studenten met elkaar en/of met de docent in gesprek is. Dialoog is geen pingpong spel waarbij de docent vragen afvuurt op de studenten en de studenten deze terugkaatst naar de docent. De dialoog is veel meer een basketbalspel waarbij niet duidelijk is bij wie de bal terecht komt en al helemaal niet wie gaat scoren. Het scoren van een antwoord gaat dan niet om het verkrijgen van het juiste antwoord, maar veel meer een samenvatting van denkbeelden, kennis en ervaring van iedereen in het gesprek samen te brengen (Alexander, 2010). Er is een aantal oorzaken te noemen waarom de dialoog mogelijk niet op gang kwam. De contexten van de taakgroepen waarin gekeken is naar het inzetten van de effectieve strategieën, verschilden van elkaar. De bedoeling was dat er videofragmenten gemaakt zouden worden in dezelfde soort taakgroepen. Dit bleek niet haalbaar te zijn in verband met de mogelijkheden van de docenten die zich hadden aangemeld voor het intercollegiale overleg. Het is opmerkelijk dat bij een aantal docenten waar te nemen is dat in de ene taakgroep er veelvuldig gebruik gemaakt is van effectieve strategieën en in de andere taakgroep met dezelfde docent er weinig of geen effectieve strategieën waren waar te nemen. Bij één opname ging het om een geprotocolleerde les. Het betrof een les waarbij de studenten opgeleid werden om hartmassage uit te voeren. In het bekijken van de opname blijkt dat er minder vaak effectieve strategieën ingezet worden dan in een andere les van dezelfde docent, waarbij er een taakgroep gegeven wordt met twaalf studenten. De betreffende docent geeft op voorhand aan dat er waarschijnlijk weinig dialoog waar te nemen is, omdat hij veel moet uitleggen aan studenten. In een taakgroep van een andere docent worden geen effectieve strategieën waargenomen. Dit betreft een werkcollege waar de docent een presentatie geeft. De docent zegt van tevoren dat er uitgelegd moet worden op welke manier geregistreerd wordt in de huisartsenpraktijk. Hier stuiten we mogelijk

op de perceptie van docenten dat dialoog niet kan plaatsvinden in het geven van instructies. Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen (2015) zeggen dat dit te maken heeft met het idee van de docent dat instructie-onderwijs alleen kan worden aangeleerd door monoloog of 'zenden' in de taakgroep. De docent vertelt dan hoe het zit. Zij zeggen dat juist deze lessen vruchtbaar kunnen zijn om op basis van het gesprek het geleerde te internaliseren. Mogelijk had het bespreken van de effectieve strategieën en de onderbouwing daarvan voor de eerste intercollegiale bijeenkomsten met de deelnemende docenten tot andere resultaten geleid.

Er is geconstateerd dat docenten van de afdeling Verpleegkunde verschillende effectieve strategieën inzetten in taakgroepen. De docenten die meededen hebben een verpleegkunde achtergrond en hebben gewerkt met patiënten. Er wordt van verpleegkundigen verwacht om naast empathisch, ook analytisch te zijn. Hiervoor zijn de vaardigheden *luisteren* en *vragen* belangrijk (Parker & Freeth, 2009). Wanneer een verpleegkundige dit doet, komt zij met een oplossing. Hattie (2014) zegt dat de kracht van docenten, die gewerkt hebben in het werkveld is, dat ze veel echte voorbeelden hebben uit de praktijk. Lastiger voor deze docenten is om niet de hele tijd te praten en de schoolpraktijk in te vullen zoals ze zouden doen op het werk. De effectieve strategieën die het vaakst zijn ingezet vallen onder de categorie *luisteren* en *vragen*. Het *wachten* na een vraag van een student of na de vraag van een docent is niet waargenomen. De vraag is of de effectieve strategieën, effectief zijn wanneer een beperkt aantal effectieve strategieën wordt ingezet en niet gevarieerd worden ingezet over de drie categorieën *wachten*, *luisteren* en *vragen*. Mogelijk had de achtergrond van de docenten hier invloed op.

Effectieve strategieën op het gebied van *wachten* werden nagenoeg niet toegepast. De effectieve strategie 'wachten op de groep' had als enige interventie van de categorie *wachten* geen tijdsaspect. Er werd niet gekeken in tijdeenheden hoelang de docent wacht op de groep. Het ging hier om de waarneming dat de docent aan het kijken was in de taakgroep, ook al was hij aan het praten. De andere effectieve strategieën onder deze categorie, scoorde het aantal seconden dat een docent niks zei. Geen van de docenten haalde het minimum van drie seconden. Het inzetten van 'wachttijd na een vraag' is mogelijkwerwijs een hefboom om te komen tot de dialoog in de taakgroep. Tijdens het bekijken van de videofragmenten is door de onderzoeker en de medebeoordelaar menigmaal ervaren dat er dialoog mogelijk op gang kon komen, maar dat de docenten net niet lang genoeg wachten om de studenten de gelegenheid te geven om te reageren. Nystrand, Wu, Gamaron, Zeiser, & Long (2011) zeggen dat de docent veelal op zoek is naar het antwoord wat de docent zelf in het hoofd heeft en dat graag wil horen van de student. Wanneer docenten met elkaar *wachten* hadden besproken op voorhand, had dit mogelijk invloed gehad op wat waar te nemen was in de taakgroep.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om de effectieve strategieën weer te geven die twee keer of vaker werden waargenomen. Deze keuze heeft de resultaten aan gescherpt om ze niet op toeval laten berusten. Het gevolg is dat de inzet van effectieve strategieën die maar een keer worden ingezet en misschien wel van betekenis waren, niet geïnccludeerd werden. Ter illustratie, bij één van de docenten werd éénmaal 'peer discussie' waargenomen onder de categorie *vragen*, de docent beweegt zich dan naar de taakgroep door te benoemen dat studenten met elkaar mogen praten en elkaar bevragen en niet alleen met hem als docent. Dit is vermeldingswaardig omdat dit het enige fragment is waarvan de onderzoeker en de medebeoordelaar vinden dat studenten écht met elkaar in gesprek zijn, zonder dat de docent dit afbreekt en met iets ander verder gaat. Hij rondt het wel af door een vraag te stellen, maar hier gebeurt er iets anders: de docent expliciteert wat hij van de studenten verwacht en koppelt dit aan de effectieve strategie 'peer discussie', de studenten mogen met elkaar in gesprek. Gregory (2016); Hattie (2014); Nystrand, Wu, Gamaron, Zeiser, & Long (2011) en Svinicki & McKeachie (2019) zeggen dat twee voorwaarden om het gesprek te krijgen met studenten is dat ze uitgelegd wordt wat er van ze wordt verwacht en voorwaarden worden geschept om dialoog te kunnen krijgen. Dit gaat verder dan alleen verwachtingen uiten, ook het structureren van de les en weten wat je er mee wilt bereiken is belangrijk. Dit voorbeeld is niet geïnccludeerd in de resultaten door de afweging om effectieve strategieën minimaal twee keer waar te nemen. Het is mogelijk dat er andere momenten uit de videofragmenten die maar een keer werden waargenomen bestaan.

De onderzoeker heeft tijdens de bijeenkomsten van het intercollegiale overleg een dubbelrol vervuld. De afweging is gemaakt om als 'innovator van leren' in de praktijk werkzaam te zijn. De afweging om een expert de bijeenkomsten te laten faciliteren heeft daarom geen doorgang gevonden. De onderzoeker is zich ervan bewust dat hij tijdens de bijeenkomsten een dubbelrol heeft en realiseert zich dat dit van invloed kan zijn geweest op het verkrijgen van de data. In het begin van het onderzoek bleken er verschillende beelden te bestaan bij docenten over dialoog in de taakgroep en wat ervoor nodig is om dialoog te krijgen. Hierin heeft de onderzoeker ook een spanning gevoeld in zijn dubbelrol. In vooronderzoek is besloten geen lessen of bijeenkomsten te organiseren over wat dialogisch onderwijs is en hoe dateruit ziet in de praktijk om de factor beïnvloeding zo klein mogelijk te maken. Tijdens de *membercheck* kwam naar boven dat docenten hier wel behoefte aan hadden om concreter met de effectieve strategieën te werken. Daarmee bedoelen ze dat ze graag per effectieve strategie willen weten wat de wetenschappelijke onderbouwing is om ook de achtergrond te weten waarom een bepaalde strategie werkt en om te leren op welke manier je de effectieve strategieën in kan zetten in de taakgroep. Wanneer de onderzoeker los kan laten wat hij wel of niet kan inbrengen en geen spanning ervaart in dubbel rol en wel kennis deelt van de dialoog geeft dit mogelijk andere resultaten.

De inzet van de waarderende methode heeft ertoe bijgedragen dat het vooral gaat om waardering van dat wat goed ging. Er is tijdens de bijeenkomsten te weinig aan bod gekomen over wat de dialoog tegen zou werken. De docenten gaven tijdens de *membercheck* aan in gesprek te willen over aspecten in hun les, die mogelijk de dialoog tegengaan. Ze vroegen zich af of er ook daadwerkelijk dialoog was waar te nemen in de taakgroep? Ze vermoeden dat er ook gedrag was te signaleren dat misschien de dialoog tegengaat. Dit sluit aan bij wat de onderzoeker vond tijdens het kijken van de videofragmenten: docenten onderbraken studenten, luisterden niet naar de antwoorden van studenten doordat ze op een heel ander onderwerp doorgingen en studenten waren nauwelijks aan het woord. Concreet ruimte te bieden voor zaken die de dialoog tegen hielden, hadden voor mogelijk een andere uitkomst gezorgd.

Er kan geconstateerd worden dat er een mate van reactiviteit ontstond onder de deelnemers tijdens de intercollegiale bijeenkomsten. Er werd bijvoorbeeld gezegd: "Oh nu staat het op video en kunnen we ermee om de oren worden geslagen". Dit effect ziet de onderzoeker als negatief met betrekking tot de validiteit van het onderzoek. Mensen hebben de neiging om zich anders voor te doen en te gedragen wanneer zij worden opgenomen of bekeken (Boeije, 2014). Dit betekent waarschijnlijk niet dat ze tijdens de intercollegiale bijeenkomsten iets heel anders zeggen dan ze zeggen zonder videocamera, maar om in de fase *destiny* vraagstukken te bespreken die docenten weerhoudt om in hun kracht te functioneren, kan mogelijk minder aan bod komen. Bushe (2011) zegt dat *appreciative inquiry* mogelijk dialoog van betekenis voorkomt, door niet expliciet in te gaan op negatieve ervaringen. De onderzoeker zou hierop willen aanvullen dat *appreciative inquiry* wel deze mogelijkheid biedt wanneer er voldoende veiligheid in de groep is. Een videocamera heeft mogelijk invloed op de veiligheid.

Doordat de resultaten van dit onderzoek gebaseerd zijn op verschillende momentopnames, afkomstig zijn van een niet-gestandaardiseerde onderzoeksmethode en er geen nulmeting heeft plaatsgevonden, mag gesteld worden dat de resultaten niet noodzakelijkerwijs herhaalbaar zijn (Saunders, 2015). Alhoewel de docenten aangaven zich te herkennen in de resultaten had het onderzoek de betrouwbaarheid en de interne validiteit kunnen verhogen door het werk van meerdere docenten te onderzoeken. Er kan niet gezegd worden dat de uitkomsten van dit onderzoek ook gelden voor dezelfde contexten met docenten in het hoger onderwijs. Mogelijkerwijs kan worden aangenomen dat het overdraagbaar is. Dat betekent dat het mogelijk ook kan gelden voor professionals in dezelfde context en dat het dezelfde uitkomsten geeft (Boeije, 2014).

In dit onderzoek is alleen informatie opgehaald bij docenten. De keuze voor de doelgroep docenten werd genomen door het feit dat er werd aanbevolen door onderzoeksbegeleiders dat er één onderzoekspopulatie gekozen is. De onderzoeker was zich ervan bewust dat docenten mogelijk verhalen vertellen over de taakgroep die anders worden geïnterpreteerd wanneer er wordt geobserveerd in de taakgroep. De doelstelling van het onderzoek was niet om te vergelijken in wat docenten zeggen te doen en wat ze daadwerkelijk doen, maar om inzicht te krijgen wat docenten gebruiken aan effectieve strategieën. De videofragmenten werden gebruikt om waar te nemen wat er wordt ingezet zonder hierover een oordeel te vellen. Tijdens het onderzoek ontstond wel de behoefte om ook informatie op te halen bij studenten. De vraag die gesteld kan worden aan studenten is: *wat zien jullie de docent doen om de dialoog te faciliteren in een taakgroep?* en *hebben jullie ervaren dat er dialoog is in de taakgroep?* Hiermee is een hogere mate van triangulatie te verkrijgen. Daarnaast zeggen Svinicki & McKeachie (2011) dat het krijgen van feedback van studenten een hoog leerrendement heeft voor docenten om te veranderen in hun manier van lesgeven.

Wat betreft het coderingsschema valt te zeggen dat de operationalisering hiervan in overeenstemming en afstemming met een expert op de dialoog is gegaan. Wel lijken een aantal codes op elkaar en hebben in het verkrijgen van overeenstemming veel tijd gekost. Zij vinden deze codelijst intern consistent en tegelijkertijd soms voor verschillende interpretatie uitlegbaar. Met name de codes: 'brede vragen' versus 'rijke vragen' en 'wachtijd van de docent na een vraag van een student' versus 'variëren van wachtijd na het stellen van een vraag', worden in tijd beschreven en geven soms onduidelijkheid bij het coderen. Omdat de wens bestaat deze lijst als onderdeel van een promotieonderzoek in te zetten, zijn onderzoeker en medebeoordelaar nog steeds in gesprek om de kind-codes te herdefiniëren.

Aanbevelingen

Docenten hebben de intercollegiale bijeenkomsten als zinvol en leerzaam ervaren. Het was niet altijd even gemakkelijk, zeggen de betrokken docenten omdat er andere docenten meekijken naar de uitvoer van het eigen werk. Uitgesproken is dat het leerzaam is om videofragmenten te gebruiken. Docenten geven aan dat veiligheid een belangrijke voorwaarde is om met een aantal collega's te kijken naar eigen werk. Het helpt de organisatie wanneer dit gefaciliteerd wordt tijdens de geplande professionaliseringsochtenden op maandag. Dan zijn alle collega's aanwezig en er wordt aanbevolen dat collega's naast de andere vaste onderwerpen op deze ochtend, ook kunnen kiezen voor het doen van intervisie met behulp van videofragmenten van hun eigen werk. In de uitvoer van deze intercollegiale bijeenkomsten moet tijd genomen worden om elkaar te leren kennen als collega's, moeten er bij voorkeur geen video-opnames gemaakt worden van de intercollegiale bijeenkomsten zelf en de groepen niet groter zijn dan vier personen. Er wordt aanbevolen om inhoudelijke bijeenkomsten te organiseren over de verschillende effectieve strategieën in dialogisch leren en hoe dat eruitziet, voorafgaand aan het starten van de

intercollegiale bijeenkomsten. Daarnaast is het wenselijk dat docenten met elkaar in gesprek gaan over wat dialogisch onderwijs betekent voor hun eigen werk. Docenten geven aan dat men bewust is van het feit dat dialogisch onderwijs een speerpunt is van de CHE, maar dat men verschillend kijkt naar de invulling van de rol van de docent als coach en begeleider. Reznitskaya & Gregory (2013) zeggen dat het van fundamenteel belang is dat de docenten een door-en-door begrip hebben van dialogisch onderwijs en het effect ervan op het onderwijs. Dit werkt het beste wanneer dit wordt gefaciliteerd door een expert op het gebied van de dialoog. Het is dan ook wenselijk dit traject met deze expert te ontwikkelen samen met de docenten die hieraan willen werken. Er wordt geadviseerd om de bijeenkomsten op dialogische wijze vorm te geven vanuit het principe *practise what you preach*.

Het is aan te bevelen dat er naast de intercollegiale bijeenkomsten een professionaliseringstraject wordt gestart met een expert op het gebied van dialoog of een ervaren collega die een-op-een met een docent gaat zitten om specifiek te kijken naar de inzet van interventies die juist de dialoog weerhouden te ontstaan in een taakgroep. In het kader van veiligheid en kwetsbaarheid wordt aanbevolen dit in een persoonlijk gesprek te doen. Aangezien drie van de vier effectieve strategieën vallend onder *wachten* niet zijn benoemd en ook nauwelijks zijn waargenomen in de taakgroep, is het aan te bevelen in de intercollegiale bijeenkomsten daar expliciet aandacht aan te besteden. Mogelijk zullen deze effectieve strategieën meer expliciet ingezet worden in de taakgroep wanneer docenten hierover met elkaar in gesprek gaan.

Aan te bevelen valt dat er onderzoek wordt gedaan naar wat studenten ervaren aan dialoog in de klaspraktijk. Dit geeft een schat aan informatie voor de docent om concreet te kunnen focussen op die effectieve strategieën die van belang zijn voor het verkrijgen van de dialoog. De vraag die studenten dan gesteld kan worden is of zij ook *wachten* ervaren en zo de docenten van feedback kunnen voorzien.

De aanbevelingen die voortkomen uit dit onderzoek kunnen bijdragen aan dialogisch onderwijs op de CHE. Dit onderzoek heeft zich gericht op het gebruik van effectieve strategieën in dialogisch leren. Een belangrijk doel van de dialoog in het onderwijs is dat studenten ‘meer’ gaan leren. Als volgende stap bij het toepassen van effectieve strategieën, kan vervolgonderzoek zich richten op welke manier de docent effectieve strategieën strategisch kan inzetten in ander soort bijeenkomsten met studenten. Wanneer docenten zich de dialoog eigen maken in de klas, kan onderzocht worden of studenten ook meer gaan leren dan voorheen op de CHE.

Eindnotities

ⁱ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE.

ⁱⁱ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE.

ⁱⁱⁱ Op te halen via: <https://czone.eastsussex.gov.uk/sites/gtp/library/professional/Pages/assessment.aspx>

^{iv} Een CAT staat voor critically appraised topic en is een systematische samenvatting van de resultaten van een klein aantal studies over een onderwerp uit de dagelijkse praktijk.

Referenties

- Alexander, R. (2010). Speaking but not listening? Accountable talk in an unaccountable context. *Literacy*, 44(3), 103-111.
- Alexander, R. (2016). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogis.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Aronson, L. (2011). Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. *Medical teacher*, 33(3), 200-205.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Brouwer, N. (2009). Teacher peer coaching with digital video. Evaluation of a four-year professional development program. *Teacher autonomy in using digital video for professional learning of practicing teachers*, (pp. 1-32). San Diego.
- Bushe, G. (2011). Appreciative inquiry: Theory and critique. In D. Boje, B. Burnes, & J. Hassard, *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87-103). Oxford, UK: Routledge.
- Castelijns, J., & Verhoeven, S. (2013). *Dialoog in de klas. Achtergronden, handreikingen en praktijkervaringen: basis- en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.
- Cazden, C. (2001). *Discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cooperrider, D., Stravos, J., & Whitney, D. (2003). *Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. Bedford Heights: Lakeshore Communications, Inc.

- Crown. (2009, Augustus 18). *CZONE*. Retrieved maart 15, 2016, from <https://czone.eastsussex.gov.uk:https://czone.eastsussex.gov.uk/sites/gtp/library/professional/Documents/assessment/Teaching%20strategies%20for%20effective%20dialogue.pdf>
- CvB. (2016). *Entree*. Retrieved Maart 15, 2016, from <https://entree.che.nl:https://entree.che.nl/organisatie/collegevanbestuur/CHE2020/default.aspx>
- De Haan, E. (2006). *Leren met collega's. Praktijkboek intercollegiale consultatie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Doornbosch, L., Heystek, A., Paalman, H., Schimmel, K., van Eijk, B., Verkerk, A., & Vermaat, R. (2014, Juni 24). *Onderwijs in Vakbekwaamheid: Onderwijskader CHE*. Retrieved April 15, 2016, from <https://entree.che.nl/organisatie/collegevanbestuur/Beleidsdocumenten/Onderwijs%20in%20vakbekwaamheid%20-%20Onderwijskader%20CHE.pdf>
- Edwards-Groves, C., & Hoare, R. (2012). "Talking to Learn": Focussing Teacher Education on Dialogue as a Core Practice for Teaching and Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 82-100.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
- Game, A., & Metcalfe, A. (2008). Significance and dialogue in learning and teaching. *Educational Theory*, 58(3), 343-356.
- Game, A., & Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 45-57.
- Geurts, J., & Meijers, F. (2009). Vocational education in the Netherlands: in search of a new identity. In R. Maclean, & D. Wilson, *International handbook on vocational education and training for the changing world of work* (pp. 483-497). New York: Springer.
- Gregory, G. H. (2016). *Teacher as Activator of Learning*. London: SAGE Publications Ltd.
- Grugeon, E., & Hubbard, L. (2010). Learning Through Dialogue. In J. Arthur, & T. Cremin, *Learning to teach in the primary school* (pp. 239-250). London: Routledge.
- Haase, D. T. (2014). The Death of the Professor: A Case for Dialogue Education. *Common Ground Journal*, 11(2), 45-50.
- Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2005). The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. *Science and Education*, 14(6), 535-557.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Meppel: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A., Maine, F., Ríos, R., . . . Barrera, M. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A., & Gobbi, M. (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles: Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Groningen and The Hague: Bilbao. Retrieved from <http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>.
- LOOV. (2016). *Bachelor of Nursing 2020: Een toekomstbestendig opleidingsprofiel 4.0*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mclean, M. (2003). What can we learn from facilitator and student perceptions of facilitation skills and roles in the first year of a problem-based learning curriculum? *BMC medical education*, 3(9), 1-10.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21.
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. (2015, Augustus 3). Student learning, childhood & voices. Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical. 2, 1-16. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1071233>
- Nystrand, M., Wu, L., Gamaron, A., Zeiser, S., & Long, D. (2011). *Questions in time: Investigating the struture and dynamics of unfolding classroom discourse*. Washington: National Research Center on English Learning and Achievement, Albany, NY.
- Parker, P., & Freeth, D. (2009). Key aspects of teaching and learning in nursing an midwifery. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. New York: Routledge.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.

- Rogers, C., Kirschenbaum, H., & Henderson, V. (1989). *The Carl Rogers reader. Selections from the Lifetime Work of America's Preeminent Psychologist, author of In Becoming a Person and A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rowe, M. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37(43), 43-50.
- Ruayruay, E., Pinit, P., Anmanatarkul, A., Yampinij, S., Jiracheewanun, S., Ekapornprasit, P., . . . Wiyaratn, W. (2015). The Way of Change: transformation from Teaching to Learning Approach through Facilitator Concept with Contemplative Education. (p. 8). Mahidol: Institute for Innovative Learning, Mahidol University.
- Rubens, W., de Volder, M., Bours, J., Dam, T., & de Groot, M. (2012). Docentprofessionalisering leidt tot betere leeropbrengsten. *Onderwijsinnovatie*, 14(2), 32-34.
- Stenton, A. (2010). How could a dialogic approach to teaching transform students' learning? A discussion with reference to Medical Education. *Higher Education Research Network Journal*(4), 15-21.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. (2011). *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers*. (13 ed.). Belmont: Cengage Learning.
- Teo, P. (2016). Exploring the dialogic space in teaching: A study of teacher talk in the pre-university classroom in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 56, 47-60.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration. *Education*, 33(8), 3-15.
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge- construction, and knowledge-creation discourses. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 259-287.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Verdonschot, S. (2006). Methods to enhance reflective behaviour in innovation processes. *Journal of European Industrial Training*, 670-686.
- Verdonschot, S., & Keursten, P. (2010, September). Ontwerpen van leeromgevingen voor leren en innoveren. *M&O, tijdschrift voor Management en Organisatie*, 4, 36-51.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag: Boom Lemma.
- Verloop, N., & Kessels, J. (2006). Opleidingskunde: Ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*(83), 301-321.
- Vygotsky, L. (1968). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trans.) Cambridge: MA: MIT Press.
- Wiliam, D. (2004). Keeping learning on track: Integrating assessment with instruction. *International Association for Educational Assessment*.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 27(2), 454-462.

Dankwoorden

Dansen met mijn draken, dat was een inzicht wat Lia Spreeuwenberg mij gaf. Lia wil ik bedanken voor het coachen, begeleiden, de inzet en het onvermoeibare geduld om mij door mijn leerproces te helpen. Ria den Hertog-Voortman, onderzoekscoach op de CHE, heeft mij niet alleen op professioneel vlak, maar ook op persoonlijk niveau bevraagd. Ik wil haar bedanken voor de vele eigen uren die zij hiervoor heeft besteed. Elly van den Berg-Thomassen, de expert op het gebied van de dialoog. Elly heeft de dialoog voor mij naar een hoger plan gebracht en het vuurtje hiervoor nog extra aangewakkerd. Ook alle medestudenten van de MLI wil ik bedanken voor het ervaren van diepgaande dialoog en bevraagd worden door elkaar. Zonder oordeel, maar geïnteresseerd in elkaars argumenten en afwegingen. Dank jullie wel dat ik dat mocht ervaren. Maaike mijn lieve en wijze vrouw. Wat een geduld en support. Wat een eindeloos geduld had jij. Ik ben onder de indruk van al het werk wat jij op je schouders nam terwijl ik vaak ergens anders dan thuis aan het studeren was. Samen met mij lopen in diepe dalen en me eraan herinneren aan wat ik al had bereikt. Mijn kinderen, Rosanne, Ella, Hiddo, Abe en Evi voor het geduld dat zij met mij als vader hebben gehad, zeker in de eindfase van het schrijven van deze thesis. Al was ik aanwezig, toch niet helemaal. Zo kan ik een heleboel vrienden bedanken die het geduld op hebben gebracht omdat ik minder kon investeren in de relatie. Ook mijn familie die mij nauwelijks heeft zien verschijnen op verjaardagen en andere aangelegenheden.

Bijlagen

Bijlage 1: Effectieve strategieën in dialogisch leren om het gesprek gaande te houden tussen docent en studenten en studenten onderling (vertaling vanuit het engels)

Engelse bron: <https://czone.eastsussex.gov.uk/sites/gtp/library/professional/Pages/assessment.aspx>

1. Afluisteren van een dialoog Leerkrachten zoeken naar bewijsvoering van leren door te luisteren, hetzij om ideeën van één groep aan een andere groep over te brengen, of op een later moment het lopende gesprek binnen de gehele groep te voeden. Hierbij kunnen leerkrachten de volgorde waarop feedback binnen groepen gegeven wordt vooraf vaststellen om zodoende een rijke discussie binnen de gehele groep te kunnen voeren. Soms zullen ze interveniëren om een effectiever groepsgesprek te stimuleren.	9. Rijke vragen Dit zijn open, hogere orde vragen die lerenden aanmoedigt om ideeën, redematies, samenvattingen en evaluaties aan elkaar te verbinden of toe te passen. Soms moedigen leerkrachten studenten aan zichzelf meer vragen te stellen om tot een dieper begrip te komen van wat de opdracht van hen vraagt. Dergelijke opdrachten vragen doorgaans om uitgebreide antwoorden.
2. Vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn Een bron wordt ingezet om een thema in te leiden met behulp van een specifieke vraag. Bronnen kunnen krachtige hulpmiddelen zijn als ze ingezet worden bij het opzetten en aanvullen van uitdagende vraagstellingen en het leren dat plaatsvindt, door in te gaan op uitdagingen.	10. Modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan Leerkrachten gebruiken lichaamstaal of gesproken prompts om studenten aan te moedigen hun antwoorden uit te breiden met “Ja, ga zo door...” of te knikken als een student stilvalt. Het expliciet maken van deze prompts heeft als doel studenten vergelijkbare strategieën te laten inzetten tijdens hun groepsdialoog.
3. Wachtijd na een vraag van de leerkracht Studenten krijgen tijd om zelfstandig over een vraag na te denken, ideeën te formuleren en een reactie samen te stellen voordat een reactie van hen verwacht wordt.	11. Geen ‘vingers omhoog’ vraagstelling Leerkrachten kiezen welke student op een vraag zal antwoorden. Door de lichaamstaal van de studenten te observeren is het vaak mogelijk studenten te kiezen die ideeën kunnen aandragen.
4. Brede vragen Dit betreft wezenlijke vragen die niet direct beantwoord kunnen worden. Een brede vraag kan door veel studenten beantwoord worden en het moedigt hen aan een lijst met smallere vragen te formuleren en te beantwoorden voordat ze de brede vraag beantwoorden. Soms worden de smallere vragen door de leerkracht ingebracht.	12. Peer discussie Leerkrachten brengen - vaak middels een vraag- dialoog tweeweg om interactie ter ondersteuning van leren. De mogelijkheid om ideeën uit te wisselen (mogelijk met leeftijdsgenoten die dezelfde taal spreken) helpt studenten hun ideeën te verwoorden en te controleren voordat ze deze in de grote groep inbrengen. Antwoorden worden beter geformuleerd door middel van groepsgesprekken.
5. Erkenning geven als studenten effectieve gespreksvoering tonen	

Leerkrachten benoemen expliciet de kenmerken van effectieve gespreksvoering als deze plaatsvinden.	
6. Wachten om de groep te scannen of overzien Leerkrachten nemen afstand om een inschatting te maken van het leerproces in de klas. Dit stelt hen in staat snel vast te stellen wat studenten kunnen, of gedeeltelijk kunnen en daarop hun lesgeven te kunnen aanpassen.	13. Geïnteresseerdheid en enthousiasme Leerkrachten <i>modellen</i> respect voor andermans standpunten door op ze te reflecteren, ze te verkennen, een positieve reactie op welgemeende spontane opmerkingen te plaatsen of hun enthousiasme over een goede reactie te laten zien.
7. Wachtijd na de reactie van een student Studenten krijgen tijd om de reactie van een klasgenoot op een vraag te verwerken. Dit stelt hen in staat om na te gaan of ze de reactie begrijpen en daarop kunnen voortbouwen.	14. Variërende duur van wachtijd De duur van het wachten wordt aangepast aan het belang ervan en het niveau van uitdaging in de vraag. Van bijvoorbeeld enkele seconden om na te denken tot een aantal minuten om te reflecteren/discussiëren.
8. Gebruikmaken van foute of gedeeltelijk goede antwoorden om reactie teweeg te brengen stimuleren Leerkrachten laten zien dat ze niet zeker zijn van de correctheid van hun antwoord: leerkrachten laten zo zien dat ze risico's nemen en kwetsbaar zijn of ze helpen studenten stapsgewijs naar een gedeeltelijk correct antwoord te komen en gebruiken daarbij aan anderen ter ondersteuning.	Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom' Leerkrachten vragen om stemmen voor een beredeneerd antwoord of laten de zienswijzen van twee tegenovergestelde groepen zien om zodoende de verdere discussie richting te geven of punten constructief te kunnen weerleggen door een alternatieve beredenering te formuleren.

Bijlage 2: Toestemmingsverzoek onderzoek



Toestemmingsformulier onderzoek Effectieve strategieën in dialogisch Onderwijs.

Mij is gevraagd toestemming te verlenen voor deelname aan het onderzoek dat verricht wordt binnen intercollegiale overleg op de afdeling verpleegkunde aan de Christelijke Hogeschool Ede. Ik ben over het onderzoek geïnformeerd en heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen te stellen en over mijn deelname na te denken. U geeft de onderzoeker toestemming om de videofragmenten in de klas te gebruiken voor het onderzoek. Ik ben bekend met mijn recht om mijn toestemming tot deelname elk moment in te trekken zonder opgave van reden. Mijn inbreng tijdens intercollegiaal overleg mag worden vastgelegd.

Deelnemer onderzoek

Achternaam en voorletters:

Geboortedatum:

Functie:

Ik geef toestemming voor dit onderzoek (handtekening)

Handtekening:

Datum:

.....

.....

☐ Ja, ik wil graag de uitkomsten van het onderzoek ontvangen**

Email adres:

* Doorhalen van niet van toepassing is

** Aanvinken als dit van toepassing is

Bijlage 3: Gespreksleidraad intercollegiaal overleg

DISCOVER

- Wat gebeurde er precies en maakt je trots in dit fragment?
- Wat deed jij?
- Welke kracht heb je ingezet?

Samenvatten: krachten en talenten van de gesprekspartner en omschrijven wat de vaardigheid zo bijzonder maakt.

DREAM

- Hoe ziet jouw taakgroep eruit als je altijd dit zou kunnen inzetten?
- In welke situatie komt dit het meest tot zijn recht?
- Wat doe je dan?
- Waar ben je dan?

Samenvatten: Sterke punten opnoemen en het beeld beschrijven wat hij heeft.

DESIGN

- Wat zijn lastige vraagstukken die je wilt bespreken om die richting in te gaan?
 - Gebeurtenis – gedachte – gevoel – gedrag - gewoonte

Samenvatten: sterke punten, de toekomst en de lastige vraagstukken

DESTINY

Praktisch toepassen van nieuwe perspectieven en daarbij horend gedrag. Een nieuw perspectief

- Voel je nu energie om hier iets mee te doen?
- Wat vraagt dit perspectief aan actie om realiteit te worden?
- Wat zou je dan nu willen doen?
- Wat ga je de komende tijd doen om hier aan te werken?

Samenvatten: sterke punten, de toekomst, lastige vraagstukken en nieuwe perspectief

Bijlage 4: Codelijst effectieve strategieën

	Code Effectieve strategie	Topics	Beschrijving
1	Luisteren naar de dialoog	De docent: (1 - Luistert) (2 - Feedbackt) (3 - Interveniet)	Leerkrachten zoeken naar bewijsvoering van leren door te luisteren , hetzij om ideeën van één groep aan een andere groep over te brengen, of om op een later moment het lopende gesprek binnen de gehele groep te voeden. De docent gebruikt de tijd om te luisteren naar de student en mengt zich niet in het gesprek. Hij komt later terug op wat hij gehoord heeft. Hierbij kunnen leerkrachten de volgorde waarop feedback binnen groepen gegeven wordt vooraf vaststellen om zodoende een rijke discussie binnen de gehele groep te kunnen voeren. Soms mengt hij zich in de dialoog om een effectiever groepsgesprek te stimuleren. Je ziet dan dat hij richting geeft aan het gesprek van studenten.
2	Vragen die aan bronnen of opdrachten verbonden zijn	Om antwoord te krijgen: (1 - wordt student gevraagd een specifiek boek/artikel/internet te gebruiken) (2 - Doet de docent actief wat met een bron die wordt ingebracht door student) (3 - Wordt student gevraagd zelf een bron in te brengen)	De docent zet een bron in om een thema in te leiden met behulp van een specifieke vraag. Bronnen kunnen krachtige hulpmiddelen zijn als ze ingezet worden bij het opzetten en aanvullen van uitdagende vraagstellingen en het leren dat plaatsvindt, door in te gaan op uitdagingen. Denk aan boek/artikel/internet Of de docent reageert op een bron die een student inbrengt door dit te waarderen en bespreekt deze bron met de groep. Ook kan de docent actief vragen aan de studenten om een bron in te brengen
3	Wachttijd na een vraag van de leerkracht	De docent geeft expliciet/impliciet de gelegenheid om na te denken: (1 - 3 t/m 4 sec) (2 - 5 t/m 7 sec) (3 - 8 $\geq$ seconde)	Studenten krijgen tijd om zelfstandig over een vraag na te denken, ideeën te formuleren en een reactie samen te stellen voordat een reactie van hen verwacht wordt. De docent expliciteert dit eventueel door te zeggen dat ze even mogen nadenken

4	Brede vragen	De docent: (1 - vraagt naar informatie) (2 - moedigt student aan smallere vragen te stellen) (3 - stelt zelf kleinere vragen)	Dit betreft wezenlijke vragen die niet direct beantwoord kunnen worden. Een brede vraag kan door veel studenten beantwoord worden, en het moedigt hen aan een lijst met smallere vragen te formuleren en te beantwoorden voordat ze de brede vraag beantwoorden. Soms worden de smallere vragen door de leerkracht ingebracht. Vragen die oproepen tot vragen en zoeken/ onderzoeken. Hij is niet echt op zoek naar het juiste antwoord.
5	Erkenning geven als studenten effectieve gespreksvoering tonen	Docent geeft erkenning bij student op: (1 - Luisteren) (2 - Doorvragen) (3 - Samenvatten)	Docenten benoemt expliciet de kenmerken van effectieve gespreksvoering als deze plaatsvindt. De docent waardeert wat de student doet om het gesprek te hebben. Hij expliciteert dat.
6	Wachten om de groep te scannen of overzien	De docent: (1 - scant de groep) (2 - noemt waar studenten staan in het leren) (3 - past les aan)	Docent neemt afstand om een inschatting te maken van het leerproces in de klas. Hij benoemt dan wat hij ziet en vraagt zich af wat er gebeurt in het proces met de studenten. Dit stelt de docent in staat snel vast te stellen wat studenten kunnen, of gedeeltelijk kunnen om daarop zijn lesgeven te kunnen aanpassen. Hij vat samen waar hij denkt waar studenten staan. Je hoort/ziet dat de docent zijn plan aanpast.
7	Wachttijd na de reactie van een student	De docent zorgt er voor dat studenten wachten om antwoord te geven op peer: (1 - 3 t/m 4 sec) (2 - 5 t/m 7 sec) (3 - 8 > seconde)	Studenten krijgen tijd om de reactie van een klasgenoot op een vraag te verwerken. Dit stelt hen in staat om na te gaan of ze de reactie begrijpen en daarop te kunnen voortbouwen.

8	Gebruikmaken van foute of gedeeltelijk goede antwoorden om reactie teweeg te brengen stimuleren	De docent: (1 - zegt niet zeker te zijn over zijn antwoord) (2 - vraagt of een andere student het weet) (3 - Vraagt of iemand een bron kan gebruiken voor komen tot antwoord)	Docent laat zien dat hij niet zeker is van de correctheid van zijn antwoord: docenten laten zo zien dat ze risico's nemen en kwetsbaar zijn of ze helpen studenten stapsgewijs naar een gedeeltelijk correct antwoord te komen en gebruiken daarbij aan anderen ter ondersteuning. De docent expliciteert zijn denkproces en geeft dat terug aan de student.
9	Rijke vragen	De docent: (1 - vat samen wat er is gezegd) (2 - vat samen wat er is gezegd en stelt vervolgens open/hogere orde vraag) (3 - vat samen wat er is gezegd en moedigt de student aan zichzelf meer vragen te stellen)	Dit zijn open, hogere orde vragen die lerenden aanmoedigt om ideeën, redeneringen, samenvattingen en evaluaties aan elkaar te verbinden of toe te passen. De docent vat samen en vraagt dan wat dit betekent of concreet wat de studenten dan zien. Soms moedigen docenten studenten aan zichzelf meer vragen te stellen om tot een dieper begrip te komen van wat de opdracht van hen vraagt. Dergelijke opdrachten vragen doorgaans om uitgebreide antwoorden.
10	Modelling prompts en lichaamstaal ter aanmoediging om door te gaan	De docent: (1 - knikt/humt/zegt jaja/duim omhoog) (2 - zegt: toe maar/ga door) (3 - vat samen en vraagt (mede)student voort te bouwen op antwoord)	Leerkrachten gebruiken lichaamstaal of gesproken prompts om studenten aan te moedigen hun antwoorden uit te breiden met "Ja, ga zo door..." of te knikken als een student stilvalt. Het expliciet maken van deze prompts heeft als doel studenten vergelijkbare strategieën te laten inzetten tijdens hun groepsdialoog.
11	Geen 'vingers omhoog' vraagstelling	De docent: (1 - vraagt: wie?) (2 - scant klas op non-verbaal reactie bij student) (3 - vraagt specifiek of t klopt dat student wat wil zeggen)	docenten kiezen welke student op een vraag zal antwoorden. Door de lichaamstaal van de studenten te observeren is het vaak mogelijk studenten te kiezen die ideeën kunnen aandragen. Je ziet dan de docent benoemen dat hij een proces gaande ziet bij de student en vraagt of hij dit juist begrepen heeft

12	Peer discussie	Studenten wordt gevraagd: (1 - gesprek met medestudent) (2 - in groepje tot max 4) (3 - hele klas discussie)	Leerkrachten brengen - vaak middels een vraag-dialoog teweeg om interactie uit te lokken? ter ondersteuning van leren. De mogelijkheid om ideeën uit te wisselen (mogelijk met leeftijdsgenoten die dezelfde taal spreken) helpt studenten hun ideeën te verwoorden en te controleren voordat ze deze in de grote groep inbrengen. Antwoorden worden beter geformuleerd door middel van groepsgesprekken. De docent beweegt zich naar de studenten om gesprek in de klas te hebben.
13	Geïnteresseerdheid en enthousiasme	De docent: (1 - reflecteert op standpunt van student) (2 - positieve reactie op antwoord van student) (3 - reageert enthousiast op student)	docenten laten respect zien voor andermans standpunten door op standpunten te reflecteren, ze te verkennen, een positieve reactie op welgemeende spontane opmerkingen te plaatsen, of hun enthousiasme over een goede reactie te laten zien. De docent is zichtbaar enthousiast en zegt bijvoorbeeld: <i>geweldig dat je dit zegt of dat je er opkomt zeg of indrukwekkend dat je dit zegt omdat...</i>
14	Variërende duur van wachttijd na vraag van student	Wanneer docent een vraag wordt gesteld wacht hij: (1 - 3 t/m 4 sec) (2 - 5 t/m 7 sec) (3 - 8 > seconde)	De duur van het wachten wordt aangepast aan het belang van de vraag en het niveau van uitdaging in de vraag van de student. Van bijvoorbeeld enkele seconden om na te denken tot een aantal minuten om te reflecteren/discussiëren.
15	Onderhandelen over de correctheid van antwoorden en het 'waarom'	Docent laat studenten: (1 - stemmen om antwoord) (2 - expliciteert zienswijze van 2 groepen in de klas) (3 - beredenering weerleggen)	docenten vragen om stemmen voor een beredeneerd antwoord of laten de zienswijzen van twee tegenovergestelde groepen zien om zodoende de verdere discussie richting te geven of punten constructief te kunnen weerleggen door een alternatieve beredenering te formuleren. Docenten zeggen dan bijvoorbeeld: <i>het kan nog scherper of is dit nu het antwoord?</i>

Bijlage 5: Kappa's Cohen berekening transcripten meetinstrument 1

Dedoose Training Center Test Data

Test: Interbeoordelaars betrouwbaarheid

Type: Code Application

Taken By: Elly vd Berg, On: 4/21/2017

Pooled Kappa: 0.622641509433962