

Onderzoek

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

Dubravka Knezic, Hogeschool van Amsterdam

Paulien Meijer, Radboud Universiteit in Nijmegen

Dit artikel laat onderzoek zien naar kenmerken van drie soorten dialogen bij het leren van de eigen onderwijspraktijk: supervisiedialogen, peerdialogen en zelfdialogen. Welke praktische kennis leveren zij op en hoe versterken zij het actief en constructief leren van het eigen lesgeven? 45 leraren in opleiding tot leraar in het voortgezet onderwijs gebruikten bij de drie soorten dialogen een procedure van geleide reflectie om stil te staan bij hun onderwijservaringen. Peerdialogen bleken in sommige gevallen supervisiedialogen te kunnen vervangen om tot goed beargumenteerde oordelen te komen over de eigen didactische handelingen. De drie dialoogvormen lieten verschillende vormen van reflectieondersteuning zien die elkaar kunnen aanvullen.

Introductie

Bij de opleiding tot leraar is het leren van de eigen lespraktijk een centraal onderdeel. Leraren in opleiding leren van hun ervaring onder begeleiding van een begeleider op de stageschool, met, als het goed is, aansluitende ondersteuning door een opleider van de lerarenopleiding. Kroeze (2014) vond dat het begeleiden op school nog vaak te wensen overlaat. Deze begeleiding beperkt zich bijvoorbeeld al snel tot werkbegeleiding (zie ook Kelchtermans et al., 2010) die erop gericht is ervaringen op te doen in lesgeven, maar niet op de reflectie op die ervaringen. Volgens Dewey (1933) vindt leren van ervaringen pas plaats als men erop reflecteert. Voor reflectie zijn tijd, systematiek en dialoog nodig. In dit artikel gaan we er net als Rodgers (2002) vanuit dat reflectie altijd plaatsvindt in dialoog – een dialoog met anderen of met jezelf (Bakhtin, 1986). Dat geldt ook voor reflectie op eigen onderwijservaringen. Reflectie op de eigen onderwijspraktijk tijdens de opleiding tot leraar vraagt niet alleen om een welomschreven vorm van supervisordialoog, maar ook om andere mogelijke soorten van dialogen, zoals met een medeleraar in opleiding of van de leraar in opleiding met zichzelf.

Aansluitend op een constructivistische kijk op leren beschrijven studies het belang van dialoog in het basisonderwijs, zoals “exploratory talk” waarin kinderen om elkaars mening en ideeën vragen (Alexander, 2006; Mercer & Littleton, 2007). Het belang van dialoog komt ook naar voren in het voortgezet

onderwijs, waar de leerlingen bijvoorbeeld samen pratend het gemeenschappelijk begrip van bepaalde concepten of situaties vergroten (Nystrand, 1997). Dialogen zijn ook waardevol bij professionalisering van leraren, waar een dialoog bijvoorbeeld een katalysator kan zijn van een grondige verandering in opvattingen van leraren (Penlington, 2008). Dat is goed te zien in de Lesson Study, waar leraren met elkaar proberen hun onderwijs te verbeteren door middel van een combinatie van experimenteren en dialogen (Kvam & Munthe, 2020). Onderzoeken naar dialogen in lerarenopleidingen gaan vooral over mentor- of supervisorgesprekken (bv. van Nielsen et al., 2017; Mena et al., 2016; Van Ginkel, 2018). Soms gaan ze over dialoog in de vorm van interview, zoals dialoog tussen peers, vaak in de context van een stageplek. Zelfdialogen krijgen in onderzoek nauwelijks aandacht. Zelfreflectie daarentegen wel. In dit artikel gaan we ervan uit dat zelfreflectie – het overdenken van het eigen didactisch handelen – plaatsvindt in een dialoog met een (veronderstelde) ander of met zichzelf.

Om de eigenschappen van verschillende dialogen te onderzoeken, kan men kijken naar wat zij genereren aan praktische kennis. Praktische kennis zien we als verzamelde wijsheid en knowhow die leraren opbouwen door ervaring, door hierop voort te bouwen in hun omgang met dagelijkse onderwijssituaties en deze te koppelen aan door onderzoek gegenereerde kennis (Meijer, 2010; Mena et al., 2013). Mena en Clarke (2015) identificeerden vier soorten praktische kennis: (1) herinneringen: reproducties van wat er gebeurde in de les; (2) oordelen: positieve of negatieve evaluaties van didactische handelingen; (3) handelingsprincipes: pedagogische principes die leraren uit specifieke ervaringen uit hun praktijk halen; (4) middelen: didactische instrumenten en mentale representaties van didactische instrumenten van leraren die ze in praktijksituaties kunnen gebruiken.

Wat de eigenschappen van dialoog meebepaalt, is het verloop van reflectie en hoe zij deze in stand houden of niet. Op basis van Dewey (1933), Rodgers (2002) en Wegerif (2017) kunnen we reflectie zien als een systematisch betekenisgevend onderzoek in dialoogruimte (door middel van een dialoog), waarbij voortdurende perspectiefwisseling plaatsvindt. Met deze perspectiefwisselingen bekijkt men de eigen ervaring vanuit verschillende invalshoeken. Hierdoor komt men bij reflectie met behulp van een dialoog tot meer argumenten bij het oordelen over het eigen handelen in een eerder ervaren situatie. Dit geldt ook voor zelfdialogen. In dialogen die leraren in opleiding voeren met anderen of met zichzelf over hun onderwijspraktijk, komen de perspectieven voort uit verschillende ik-posities of rollen van de leraar in opleiding zoals vakdocent, mentor, collega, student, privépersoon, etc. (Akkerman & Meijer, 2011).

Ruimte voor verschillende perspectieven is er niet in ieder gesprek. Maar in een dialoog waar geen ultiem antwoord voorhanden is, kan die ruimte wel ontstaan. Wegerif (2017) noemt deze ruimte een opening tussen de verschillende perspectieven ofwel dialogische ruimte. Men geeft hier voorlopige antwoorden in de vorm van nieuwe praktische kennis en er worden weer nieuwe vragen gesteld. Hierbij leert men in dialoog zijn argumentatie voor eigen oordelen uit te breiden. In ons onderzoek gaan we ervan uit dat het uitbreiden van beargumenteerd oordelen de professionele groei van de leraar bevordert.

Wat betreft reflectieondersteuning in de drie soorten dialogen (supervisie-, peer- en zelfdialogen), blijkt uit schaars onderzoek op dit gebied dat bij supervisiedialogen de mentor de mentee als bemoediger of adviseur helpt om algemene praktische kennis te genereren (Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017). Peerdialogen blijken vooral affectieve en sociale ondersteuning te bieden (Soini et al., 2015; Toom et al., 2017) en lijken een belangrijke rol te spelen bij het leren zich open te stellen voor professionele kritiek (Väisänen et al., 2016) en voor professionele identiteitsontwikkeling (Vermunt et al., 2017). Zelfdialogen blijken vooral van belang bij het ontwikkelen van verschillende persoonlijke en professionele ik-posities of rollen (Leijen & Kullasepp, 2013). Het in dit artikel beschreven onderzoek maakt het beeld van bovenstaande eigenschappen van de drie dialogen completer, door deze samen te onderzoeken (zie ook Knezic et al., 2019).

Het doel van dit onderzoek is om de eigenschappen van de drie soorten dialogen in kaart te brengen, zodat ze gericht ingezet kunnen worden om actief, constructief en systematisch van de eigen onderwijspraktijk te leren tijdens de lerarenopleiding of bij lerarenprofessionalisering. De onderzoeksvragen waren:

- (1) De drie dialoogvormen nader bekijkend: welke van deze drie genereert de meest praktische kennis?
- (2) In hoeverre dragen zij bij aan het genereren van meerdere argumenten bij het oordelen over het eigen didactische handelen?
- (3) Wat zijn daarbij de meest voorkomende vormen van reflectieondersteuning van leraren?

Context van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd in de context van een eenjarige universitaire lerarenopleiding, waar leraren in een educatieve master werden opgeleid voor het voortgezet onderwijs, en waar de helft van de opleiding uit werkplekleren bestond. De peer- en zelfdialogen zijn op verschillende locaties uitgevoerd. Alle supervisiedialogen vonden plaats op de stagescholen.

Deelnemers

Deelnemers aan dit onderzoek waren 45 leraren in opleiding tot leraar in het voortgezet onderwijs tussen de 21 en 40 jaar in negen verschillende vakken: kunst (n = 4), Nederlands (n = 10), geschiedenis (n = 7), Frans (n = 6), maatschappijleer (n = 3), aardrijkskunde (n = 2), Engels (n = 7), Spaans (n = 1) en muziek (n = 5). In totaal namen 32 vrouwen en 13 mannen vrijwillig deel aan het onderzoek als onderdeel van hun algemene didactiekmodule, die zij ongeveer halverwege de opleiding volgen. Iedere deelnemer kon kiezen in welke soort dialoog hij of zij de opdracht wilde uitvoeren. Deze keuze werd gegeven om de motivatie van deelname te vergroten.

Dataverzameling en analyse

Bij de dialogen werd de methode van geleide reflectie toegepast (Husu et al., 2008; Leijen et al., 2014). De methode bestond uit de volgende stappen: (a) video-opname van een eigen les; (b) het selecteren van een positief en een negatief moment/incident tijdens de les; en (c) een dialoog met de stagebegeleider, medestudent of zichzelf, aan de hand van elf reflectievragen (zie daarvoor appendix 1).

Audiofiles van 45 dialogen werden als volgt verzameld. De deelnemers namen lessen op waarin ze aan de slag gingen met een leervraag, zoals hoe men de aandacht van leerlingen het beste kan vasthouden. Binnen twee dagen keek iedere deelnemer naar de eigen opname en selecteerde twee kritische incidenten (Tripp, 2011), één positief en één negatief ten opzichte van de leervraag: bijvoorbeeld een fragment waar het lukte om aandacht van de leerlingen vast te houden en een fragment waar dat minder lukte. Binnen twee weken ging iedere deelnemer een dialoog aan met zijn of haar stagebegeleider (n = 13), met een medestudent (n = 15) of met zichzelf (n = 17), op basis van de elf reflectievragen. De 45 dialogen duurden tussen de tien en drieëntwintig minuten. Ze werden opgenomen en getranscribeerd, en vervolgens inhoudelijk geanalyseerd.

De dialogen werden eerst onderzocht op gedachte-eenheden: een idee of een reeks ideeën verankerd in een onmiddellijk onderwerp, zoals de volgende onderdelen in het onderstaande fragment: 'meer tijd geven', 'een opdracht uitvoeren', 'denken-delen-uitwisselen', 'zelf nadenken' en 'ideeën delen'. De praktische kennis bestaat hier uit middelen: 'zelf nadenken' en 'ideeën delen', en een werkvorm: 'denken-delen-uitwisselen'.

L: De volgende keer zal ik de studenten meer tijd geven om een opdracht uit te voeren, bijvoorbeeld denken-delen-uitwisselen gebruiken zodat ze genoeg tijd krijgen om zelf na te denken en hun ideeën met anderen te delen.

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

De eenheden werden vervolgens getypeerd als een vorm van praktische kennis: herinnering, oordeel, handelingsprincipe of middel (Mena & Clarke, 2015). Hierbij hebben we bepaald welke twee het meeste voorkomen bij iedere dialoogvorm. In totaal werden 643 gedachte-eenheden gevonden en gecodeerd op het type praktische kennis dat ze toonden. Oordelen werden verder geanalyseerd op de mate van onderbouwing die de leraren in opleiding hierbij beschreven. Hierbij veronderstelden we dat hoe meer ruimte er in de dialoog was voor verschillende perspectieven, hoe meer mogelijkheid dit bood om tot een uitgebreidere onderbouwing te komen. De oordelen werden gecodeerd als één van de drie categorieën: (1) niet onderbouwd: zonder enkel argument; (2) enigszins onderbouwd: met één argument; of (3) goed onderbouwd: met twee of meer argumenten.

Om te laten zien hoe reflectie door interactie in de drie soorten dialogen ondersteund werd, hebben we een inhoudsanalyse uitgevoerd van de directe reacties van de medesprekers op uitlatingen en beweringen van de spreker (de leraar in opleiding). Bij de hieruit naar voren komende thema's van ondersteuning bij reflectie bepaalden we welke drie het meeste voorkomen per dialoogvorm.

Resultaten

De onderzoeksvragen bij deze studie waren: (1) de drie dialoogvormen nader bekijkend: welke praktische kennis generen de drie dialoogvormen het meest?; (2) In hoeverre dragen zij bij aan het genereren van meerdere argumenten bij het oordelen over het eigen didactische handelen?; (3) Wat zijn daarbij de meest voorkomende vormen van reflectieondersteuning van leraren? De resultaten worden hieronder per vraag gepresenteerd.

Als we kijken naar onderzoeksvraag één, de twee meest voorkomende vormen van praktische kennis, laten alle drie de typen dialogen zien dat er de meeste ruimte is voor *oordelen*, zoals *"omdat de randvoorwaarden om het fragment te bekijken niet in orde waren"*; gevolgd door *middelen*, zoals *"ook had ik groepjes samen kunnen nemen en nog een keer uitleg geven, in plaats van bij ieder groepje dezelfde uitleg herhalen"* (zie tabel 1).

Dialogoog/ Praktische kennisvormen	Herinnering	Oordeel	Handelingsprincipes	Middelen	Totaal N**
Supervisie (n = 13)	5	54	7	34	106
Peer (n = 14)	12	54	12	22	138
Zelf (n = 17)	18	54	17	21	180

*%: Percentage per dialogogtype.

**Totaal N: Totaal aantal oordelen per type dialogoog.

Tabel 1. Vormen van praktische kennis in de drie types dialogen (%)*

Als we kijken welke dialogogvorm de meeste argumenten bij oordelen laat zien (onderzoeksvraag twee), blijken supervisiedialogen en peerdialogen beide in gelijke mate veel meer argumenten te laten zien dan zelfdialogen (zie tabel 2). Zij laten beide drie keer zo vaak een onderbouwing zien met twee of meer argumenten, vergeleken met zelfdialogen.

Dialogen/ Oordelen met	Geen argument	Eén argument	Twee of meer argumenten	Totaal N**
Supervisie (n = 13)	12	28	60	57
Peer (n = 14)	17	23	60	70
Zelf (n = 17)	45	34	21	76

*%: Percentage per dialogogtype.

**Totaal N: Totaal aantal oordelen per type dialogoog.

Tabel 2. Oordelen (N = 203) in drie types dialogen (%)*

Een inhoudsanalyse van alle reflectieondersteuning (N = 257), de derde onderzoeksvraag, onthulde acht thema's: herkennen, geruststellen, beproeven, uitlokken, complimenteren, aansporen, adviseren en voornemen. In tabel 3 geven we definities en voorbeelden van deze acht thema's.

Thema's	Voorbeelden	Definities
Herkennen	<i>Ja, ik zie dat ik hetzelfde aan het doen ben. En inderdaad, je corrigeerde jezelf, ik zag het. *</i>	Herkennen van een handeling of probleem uit vorige ervaring.
Geruststellen	<i>Er was chaos ... Er was helemaal geen chaos, de leerlingen waren rustig.</i>	Wegnemen van iemands twijfels of angsten.
Beproeven	<i>Want ik had geen afspraken met haar gemaakt. Wat voor afspraken wilde je met haar maken?</i>	Iemands uitspraak onderzoeken met het doel om meer informatie te verkrijgen.
Uitlokken	<i>Wat is het positieve aspect van je tweede reactie dat in de eerste reactie afwezig was?</i>	Uitlokken van een verwacht antwoord of reactie.
Complimenteren	<i>Het is heel goed dat je je dat realiseerde. Ja, ze moesten hard werken; dat was heel duidelijk.</i>	Bevestiging of bewondering uiten voor iemand of iets wat gedaan is.
Aansporen	<i>Deze klas doet dat niet, toch? Vertel eerst wat je kunt zien.</i>	Ja/nee-vraag stellen; antwoord in de vraag suggereren; uitnodigen om iets te doen.
Adviseren	<i>Op een bepaald punt moet je ze vertrouwen dat ze het aankunnen. De truc is om de leerlingen in die tijdspanne gewoon een andere opdracht te geven.</i>	Aanbeveling voor een verstandige handeling of houding.
Voornemen**	<i>Ik moet me aan eigen regels houden. Ik moet mijn lichaamshouding aanpassen.</i>	Formuleren van een intentie of behoefte om iets te doen.

*Noot. De vetgedrukte tekst is de reactie van de gesprekspartner (medespreker) op de voorafgaande uiting of situatie.

**Noot. Deze categorie heeft in tegenstelling tot de andere categorieën geen betrekking op een uitlating van de gesprekspartner, maar op een formulering van de leraar in opleiding.

Tabel 3. Thema's in Ondersteuning van Reflectie

Wanneer we bij de drie dialoogvormen kijken naar de drie meest voorkomende vormen van reflectieondersteuning (zie tabel 4), zien we het volgende beeld. Bij supervisiedialogen komen vooral adviseren, complimenteren en beproeven voor. Peerdialogen zijn vooral sterk in herkennen, beproeven, uitlokken van nieuwe informatie en aanzetten tot formuleren van voornemens (deze laatste twee staan beide op de derde plaats). Zelfdialogen laten alleen het formuleren van voornemens als vorm van reflectieondersteuning zien.

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

Ondersteuning van reflectie/Dialoog	Supervisie (n = 13)	Peer (n = 14)	Zelf (n = 17)	Totaal (N)
Herkennen	2	27		
Geruststellen	1	8		
Beproeven	20	24		
Uitlokken	17	14		
Complimenteren	20	8		
Adviseren	30	3		
Voornemen	2	14	100	
Totaal (N)**	132	88	35	255

*%: Percentage per dialoogtype.

**Totaal (N): Totaal aantal ondersteuning van reflectie per type dialoog.

Tabel 4. Ondersteuning van Reflectie in Drie Typen Dialogen (%)*

In tabel 5 staat een samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

Dialogen	Praktische kennis		Ondersteuning van reflectie
	Soorten	Argumenten bij oordelen	Thema's
Supervisie	Oordelen, middelen	Twee of meer	Adviseren, complimenteren, beproeven
Peer	Oordelen, middelen	Twee of meer	Herkennen, beproeven, uitlokken/voornemen
Zelf	Oordelen, middelen	Eén of geen	Voornemen

Tabel 5. Meest voorkomende soorten van praktische kennis, argumenten bij oordelen en thema's bij reflectieondersteuning in de drie dialoogvormen

Discussie en conclusies

Discussie

De drie dialoogvormen blijken zich alle drie goed te lenen voor de geleide reflectie, waarin het analyseren van zowel een positief als negatief fragment centraal stond. Het lukt in alle drie dialoogvormen ook goed om didactische middelen te formuleren.

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

Supervisiedialogen en peerdialogen bleken in gelijke mate sterk te zijn in het komen tot *meer argumenten* voor de oordelen, terwijl zelfdialogen veel zwakker bleken op dit gebied. Is dit niet het gevolg van de aan- of afwezigheid van een gesprekspartner, die geneigd is de leraar in opleiding te begrijpen door doorvragen? De data wijzen in deze richting. Bij supervisiedialogen en bij peerdialogen blijkt het *beproeven* als vorm van reflectieondersteuning immers sterk aanwezig en doorvragen is hier een onderdeel van.

Wat betreft de reflectieondersteuning was het opvallend, maar op grond van eerder onderzoek (Crasborn et al., 2011; Mena et al., 2017) uiteraard niet onverwacht, dat de supervisors veel *adviezen* gaven. Dat lag waarschijnlijk aan hun rol als expert en leermeester om kennis en de fijne kneepjes van het vak door te geven. Nadeel van een advies geven kan echter zijn dat de supervisor een thema afsluit door te zeggen wat men in dergelijke situaties in de toekomst beter kan doen. Een dergelijke gang van zaken zou de leraar in opleiding te veel kunnen aanzetten een ik-positie in te nemen als onwetende beginnening, afhankelijk van didactische regels van buitenaf. We dienen er als lerarenopleiders bij supervisiedialogen dus op te letten ook voldoende vragen te stellen die de leraar in opleiding in de positie plaatst van deskundige op het gebied van zijn eigen onderwijservaring. We kunnen bijvoorbeeld vragen: “Wat is gezien vanuit jouw didactische kennis en ervaring hier gaande in dit fragment?”

Bij supervisiedialogen gaven de supervisors vanuit hun deskundige rol vaak ook *complimenten* en deden *beproevingen*, zoals met doorvragen. Bij peerdialogen was het beproeven verrassend vergelijkbaar in aantal met supervisiedialogen. Dit beproeven verliep waarschijnlijk echter meer vanuit de rol als gelijkwaardige partner die met het beproeven ook de dialoog gaande hield. De onderlinge gelijkwaardigheid kwam ook naar voren in het veel voorkomen van *herkennen* als vorm van reflectieondersteuning. Dit *herkennen* kunnen we opvatten als een vorm van affectieve ondersteuning die ook volgens Väisänen et al. (2016) vaak voorkomt in de peerdialoog. De gelijkwaardigheid die men waarschijnlijk ervaart tijdens peerdialogen kan de leraar in opleiding ook aanzetten eenzijdig de innerlijke ik-positie in te nemen van een collega of medestudent. Om de reflectie te verrijken zouden dan vragen aan bod kunnen komen die hem of haar bijvoorbeeld in de positie van didacticus plaatsen, met een vraag als “Wat vind jij als didacticus: welke didactische theorie verheldert het succes in dit fragment?”.

Wanneer we het als lerarenopleider belangrijk vinden dat een leraar in opleiding met geleide reflectie argumenten creëert bij oordelen over eigen didactische handelingen, zouden peerdialogen in bepaalde gevallen supervisiedialogen kunnen vervangen. Beide zijn immers even sterk in het aanzetten tot *beargumenteerd oordelen*. De peerdialoog lijkt vooral aan te raden indien we

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

verwachten dat een leraar in opleiding door adviezen en complimenten van een expert tot minder eigen argumenten bij de evaluatie van het eigen didactisch handelen komt. Dan zou hij/zij meer baat kunnen hebben bij herkennen, beproeven en uitlokken door een medeleraar in opleiding, zoals dat in peerdialogen plaatsvindt.

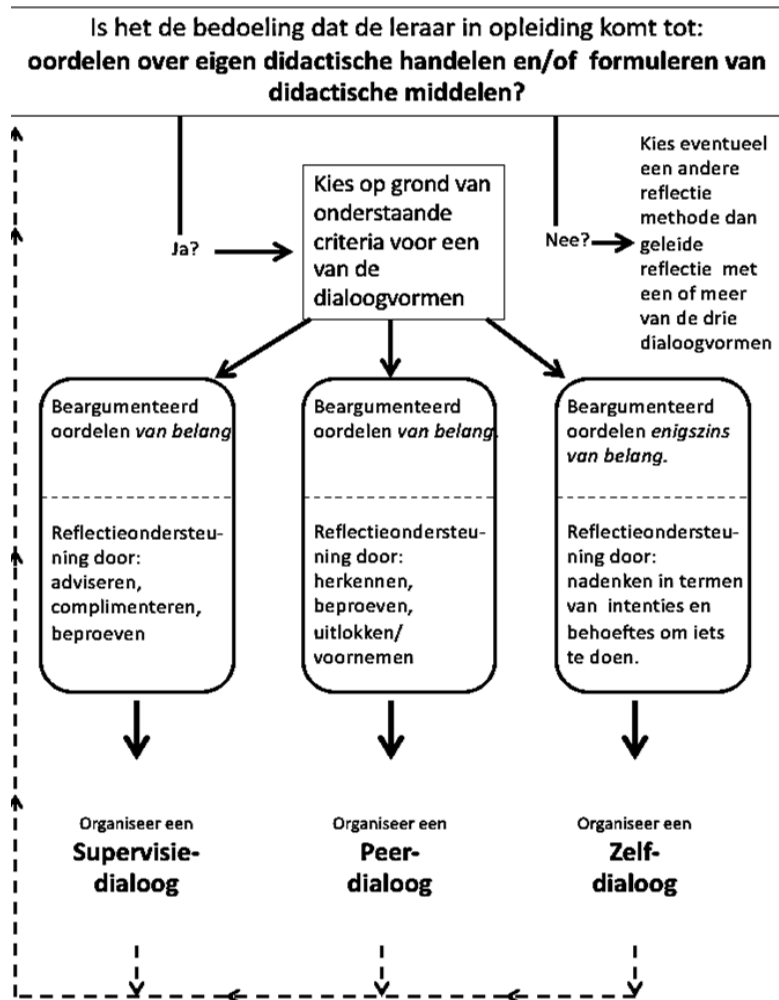
Wat opvalt bij de zelfdialogen, is dat de leraren in opleiding zich bij het reflecteren vooral laten leiden door formuleren van een intentie of behoefte om iets (anders) te doen. Mogelijk ervaart de leraar in opleiding bij het reflecteren over de onderwijssituatie al snel een gebrek aan iets wat hij/zij zou kunnen of moeten doen. Leijen en Kullasepp (2013) geven aan dat zelfdialogen vooral van belang blijken bij het ontwikkelen van verschillende persoonlijke en professionele ik-posities of rollen. De vraag is of het veelvuldig formuleren van een intentie of behoefte om iets (anders) te doen, verschillende ik-posities weerspiegelt. Onze indruk is dat de leraar in opleiding hier de positie inneemt van de beginnening die zich nog praktisch moet weten te redden in een weerbarstige onderwijspraktijk. Mocht dit zo zijn, dan zouden andere dialoogvormen behulpzaam kunnen zijn bij het innemen van andere ik-posities, bijvoorbeeld om het zelfvertrouwen te vergroten. Ook kan men nieuwe vragen aan de lijst met 'standaard reflectieve vragen' toevoegen zoals: "Wanneer een collega-docent dezelfde kwestie in het negatieve fragment zou meemaken, hoe zou je het dan tegenover hem of haar typeren?".

Dat zelfdialogen evenals supervisiedialogen en peerdialogen sterk zijn om tot oordelen en didactische middelen te komen, roept de vraag op of zelfdialogen gebruiken niet vaker het overwegen waard is. Kunnen lerarenopleiders deze dialoogvorm bij het reflecteren over eigen onderwijservaringen van leraren in opleiding niet vaker voorstellen, vooral als ook nadenken over de eigen intenties om iets te doen van belang is? De gevolgde procedure met geleide reflectievragen rondom een positief en een negatief moment/incident, is dan zeker aan te raden.

Conclusies

Alle drie de dialoogvormen leiden tot het genereren van oordelen en didactische middelen. Wat betreft beargumenteerd oordelen zijn vooral de supervisie- en peerdialoog sterk. De drie dialoogvormen lijken elkaar goed aan te vullen op het gebied van soorten reflectieondersteuning. Op grond hiervan kunnen we bij het leren door middel van geleide reflectie over de eigen onderwijspraktijk alle drie de dialoogvormen naast elkaar gebruiken. Ook kan men kiezen welke dialoogvorm het beste past bij wat een leraar in opleiding op een bepaald moment dient te leren of wil leren. Hierbij kunnen we ons laten leiden door

onderstaand schema dat we op grond van de bevindingen van dit onderzoek opstelden. Zie figuur 1.



Figuur 1. Een stroomschema om een dialoogvorm bij geleide reflectie te kiezen.

Nadat de leraar in opleiding een bepaalde dialoog heeft afgerond (onderaan in het schema van figuur 1), kunnen we ons afvragen of er niet een verdere verdieping dient te komen in zijn of haar genereren van oordelen en didactische middelen. Dan kan men het schema opnieuw van boven naar beneden doornemen en weer een dialoogvorm organiseren. Zo'n cyclus kan men ook een aantal keren herhalen. Dit kan bijvoorbeeld leiden tot eerst een zelfdialoog, gevolgd door een supervisiedialoog en tot slot een peerdialoog. Of men organiseert eerst een supervisiedialoog, dan een zelfdialoog en tot slot een peerdialoog.

Bij het kiezen van een dialoogvorm kunnen we ons ook laten leiden door principes van zelfsturend leren. We kunnen ons dan afvragen of we een

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

peerdialoog of zelfdialoog niet eerst kunnen inzetten alvorens een supervisiedialoog te overwegen. Of we hanteren economische tijdsprincipes. Kunnen we vanwege de schaarse tijd van de lerarenopleiders niet beter kiezen voor de peer- of zelfdialoog? En kunnen we bij een beperkte tijd van de leraar in opleiding niet beter eerst kiezen voor een zelfdialoog? Hierbij dienen we dan vanzelfsprekend de criteria voor de verschillende dialogen (zie figuur 1) wel in overweging te nemen.

Uit dit onderzoek komen een aantal mogelijke nieuwe onderzoeksrichtingen naar voren met betrekking tot geleide reflectie met dialogen. Zo zou men kunnen nagaan welke ondersteuning de leraren in opleiding ervaren bij de verschillende dialoogvormen. Indien studenten vrij mogen kiezen voor een dialoogvorm, zou onderzoek zich kunnen richten op de redenen van hun keuze. Voorts zou men zich kunnen afvragen welke vormen van reflectieondersteuning betrekking hebben op de praktische kennis die de dialogen genereren. Tot slot lijkt het ons aanbevelingswaardig verschillende ik-posities die de leraar in opleiding inneemt bij alle drie de dialoogvormen nader te onderzoeken.

Dubravka Knezic

Dr. Dubravka Knezic is lerarenopleider en onderzoeker bij de Hogeschool van Amsterdam. Ze doceert onderzoeksmethodologie en filosofie bij de eerstegraadsmasteropleiding Engels. Op dit moment doet ze onder meer onderzoek naar gelijkwaardige dialoog in het mbo.

D.Knezic@hva.nl

Paulien Meijer

Prof. Dr. Paulien Meijer is hoogleraar bij de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit in Nijmegen, met als leeropdracht *Teacher learning and development*. Daarnaast is zij vice-voorzitter van de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL), en forumlid van het International Forum on Teacher Educator Development (InFoTED).

Paulien.meijer@ru.nl

Referenties

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.

Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. New York, NY: Dialogos.

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. McGee, V. W. (transl.); Emerson, C., & Holquist, M. (eds.). Austin, TX: University of Texas Press (*Original work published 1979*).
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher education*, 27(2), 320-331.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: DC Heath.
- Husu, J, Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 1(9), 37-51.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Cernel, K., März, V., Maes, J., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(1), 4-11. www.velon.nl
- Knezic, D., Meijer, P., Toom, A., Leijen, Ä., Mena, J. & Husu, J. (2019). Student teachers' self-dialogues, peer dialogues, and supervisory dialogues in placement learning. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 539-556.
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding* (Doctoral dissertation, [Sl]: Tilburg University).
- Kvam, E. K., & Munthe, E. (2020). Strengthening knowledge development in teachers' conversations in lesson study. In Murata, A. & Kim-Eng Lee, C. (eds), *Stepping up Lesson Study* (pp. 66-75). London: Routledge.
- Leijen, Ä. & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: Developmental trajectories of student teachers' and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104-114.
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M., & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322.

Meijer, P. C. (2010). The teacher education knowledge base: Experienced teachers' craft knowledge. In Baker, E., Peterson, P. & McGaw, B. (eds). *International encyclopaedia of education* (pp.642–649, vol. 7). Oxford: Elsevier.

Mena, J., García-Rodríguez, M. L., & Tillema, H. (2013). "Student teacher reflective writing: what does it reveal?". *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-163.

Mena, J. & Clarke, A. (2015). Eliciting teachers' practical knowledge through mentoring conversations in practicum settings: A Propositional Discourse

Analysis (PDA). In Tillema, H., Van der Westhuizen, G.J., & Smith, K. (eds): *Mentoring for Learning* (pp. 47-78). Sense Publishers.

Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76.

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-13.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.

Nielsen, W., Mena, J., Clarke, A., O'Shea, S., Hoban, G., & Collins, J. (2017). Australia's supervising teachers: Motivators and challenges to inform professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 346-368.

Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. Language and Literacy Series*. New York: Teachers College Press.

Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1304–1316.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 641-659.

Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136.

Tripp, D. (2011). *Critical incidents in teaching (classic edition): Developing professional judgement*. London: Routledge.

Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2016). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32(1), 41-55.

Van Ginkel, G. V. (2018). *Making mentoring match: mentor teachers' practical knowledge of adaptive mentoring* (Doctoral dissertation, Leiden University).

Vermunt, J. D., Vrikki, M., Warwick, P., & Mercer, N. (2017). Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning from an educational psychology perspective. In Clandinin, J. D., & Husu, J. (eds), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 143-159). London: Sage.

Wegerif, R. (2017). *What is dialogic space and why do we need it?* Blog posted 5 September to <http://www.rupertwegerif.name/blog/archives/09-2017>.

Appendix 1

Vragen

1. Wat zie en hoor je jezelf doen in de gekozen fragmenten?
2. Wat zie en hoor je de leerlingen doen?
3. Is er een relatie tussen wat jij aan het doen bent en wat de leerlingen aan het doen zijn?
4. Welk leerlinggedrag ontstaat volgens jou door jouw gedrag?
5. Welk gedrag van jou ontstaat door dat van de leerling?
6. Wat maakt de fragmenten betekenisvol voor jou?

Drie soorten dialogen om actief en constructief van de eigen onderwijspraktijk te leren

7. Welke docentvaardigheden komen aan de orde in de twee fragmenten?
8. Hoe verklaar je het succes in het positieve fragment?
9. Hoe zou je de kwestie in het negatieve fragment typeren?
10. Wat heb je van deze fragmenten geleerd?
11. Hoe wil je voortaan handelen in soortgelijke onderwijssituaties?

Noot: Gebaseerd op Husu, Toom en Patrikainen (2008); Toom, Husu en Patrikainen (2015).

Reflectievragen over geselecteerde lesfragmenten