

Vermogens van kerntaakbegeleiders in dialogische leergesprekken: een multiple casestudy

Positive and negative capabilities of teachers-as-coaches in dialogic learning: a multiple case study

Douwe Schaaf

Masterthesis Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen

Onderzoeksbegeleider: Niek van Benthum
Aeres Hogeschool Wageningen



Opdrachtgever: Elly van den Berg
Christelijke Hogeschool Ede



Studentnummer: 3028055
Cohort: 2018
Studiejaar: 2020/2021
Inleverdatum: 30-11-2020
Masterexamen: 12-12-2020

Vermogens van kerntaakbegeleiders in dialogische leergesprekken: een multiple casestudy

Positive and negative capabilities of teachers-as-coaches in dialogic learning: a multiple case study

Samenvatting

Voor de Christelijke Hogeschool Ede is dialogisch leren dé manier voor betekenisvol en duurzaam leren. De docent speelt in het dialogische proces een cruciale rol. Dit multiple casestudyonderzoek geeft antwoord op de vraag hoe zeven kerntaakbegeleiders op de opleiding journalistiek dialogische leergesprekken voeren met groepjes studenten. Uit het onderzoek komen drie handelingspatronen naar voren waardoor grenservaringen in gesprek worden gebracht. De patronen verschillen in de mate waarin de dialoog tot stand komt. Vervolgonderzoek is nodig om te ontdekken wat van deze handelingspatronen het resultaat bij studenten is. Daarnaast laat het onderzoek zien dat de begeleiders het meest worstelen met de balans tussen monologische en dialogische elementen en dan met name het laten ontstaan van interactie tussen studenten en sturing door studenten. Ook wordt duidelijk dat alle deelnemende begeleiders de potentie van het dialogisch leergesprek zien, zowel als didactisch instrument en als professionele vaardigheid. Hieruit volgt de aanbeveling om docenten en studenten verder te professionaliseren in het voeren van dialogische leergesprekken.

Abstract

For the Ede Christian University of Applied Sciences dialogic learning is the way for meaningful and sustainable learning. The role of the teacher is crucial in the dialogic process. This multiple case study research searches an answer to the question how seven teachers in the role of teacher-as-coach at the journalism department have learning dialogues with groups of students. From the research three behavioural patterns emerge through which boundary experiences are brought into conversation. The patterns differ in the degree to which the dialogue is established. Further research is needed to explore what the results of these behavioural patterns are for students. In addition, the research shows that the teachers struggle most with the balance between monological and dialogical elements, in particular in letting interaction between students and direction by students arise. It also becomes clear that all participating teachers see the potential of dialogic learning both as a didactic instrument and as a professional skill. From this follows the recommendation to further professionalise teachers and students in conducting learning dialogues.

Inleiding

De “*Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek Houdbaar voor de toekomst*” (2019) van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) agendeert dat het naast de specifieke beroepsgerichte kennis en vaardigheden van studenten steeds belangrijker is om de meer algemene (beroeps)vaardigheden op peil te houden, waaronder flexibel zijn en een open leerhouding hebben. Door de snelle verandering van benodigde kennis, vaardigheden en banen in de veel beroepenvelden, wordt effectief leren op de werkplek steeds belangrijker. Het hoger onderwijs moet, zo zegt het rapport, inspelen op deze veranderende vraag van de arbeidsmarkt. De Christelijke Hogeschool Ede (CHE) heeft dit op eigen wijze al opgenomen in het onderwijskader “*CHE Onderwijsvisie en Ontwerpprincipes*” (Christelijke Hogeschool Ede, 2018)¹. Daarin staat dat de CHE de samenleving wil dienen en wil bouwen aan sociale duurzaamheid door studenten te leren om zich als reflectieve professionals vanuit hun eigen hart en waarden te verhouden tot hun bewegende beroep en te handelen in een veranderende samenleving. Ook de opleiding journalistiek aan de CHE wil professionals opleiden die niet alleen de kunst van het vak beheersen, maar ook de kunst van het bewegen in hun veranderende vak verstaan (Christelijke Hogeschool Ede Opleiding Journalistiek, 2017)².

Volgens het onderwijskader van de CHE (2018)¹ is de dialoog dé manier voor betekenisvol en duurzaam leren. De dialoog wordt beschreven als een weg, een onderzoekend en ondernemend proces van steeds verschuivende inzichten in de complexiteit en weerbaarheid van de professionele praktijk, dat een student doorloopt in gesprek met vakgenoten, de praktijk, literatuur en met zichzelf. Een belangrijk deel van het

¹ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE.

² Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE

curriculum van de opleiding journalistiek bestaat daarom uit authentieke, complexe praktijkcases. Deze *kerntaken* vormen confrontaties met echte beroepsopgaven met een open einde, die studenten in redactieteams onder begeleiding van een *kerntaakbegeleider* (docent) te lijf gaan. De kerntaken zijn zo geconstrueerd dat er bij studenten grenservaringen kunnen ontstaan waarvan zij betekenisvol kunnen leren, mits de kerntaakbegeleider deze ervaringen kan herkennen en gebruiken als startpunt van een dialoog. Een dialogisch leergesprek in de context van de opleiding is een gesprek tussen twee of meer personen met als doel om te leren. Het onderwijskader beschrijft dat in deze momenten de mogelijkheid ligt om via de dialoog de student met afstand naar zijn praktijk te laten kijken, zowel ‘van buiten’ als ‘van binnen’ te leren en zo te groeien als reflectieve professional (Christelijke Hogeschool Ede, 2018, pp. 7)³. De student en docent gaan samen op een ontwikkelreis waarin de student op dialogische wijze leert betekenis te geven aan zijn leerervaringen en leert de vraag te beantwoorden: wie wil ik zijn als professional voor de wereld van morgen?

De docent speelt in het dialogische proces een cruciale rol. Volgens het onderwijskader is de kwaliteit van de gesprekken en de kwaliteit van de relatie tussen student en docent van doorslaggevende betekenis voor de ontwikkeling van professioneel gedrag. Het kader spreekt van een beweging naar een gewenst pedagogisch klimaat van betrokkenheid, participatie en gastvrijheid waarin het gesprek gevoerd kan worden tussen docenten en studenten vanuit een meer coachende en dialogische didactiek. Daarbij noemt het kader een aantal benodigde vermogens voor docenten zoals het uithouden in spanning, het benutten van ontregeling en het opzoeken van grenservaringen. De vraag is nu in hoeverre kerntaakbegeleiders op de opleiding deze rolverschuiving herkennen en hoe zij deze rol vormgeven.

Relevantie

In gesprek met kerntaakbegeleiders op de opleiding journalistiek over deze rolverschuiving en –invulling noemen kerntaakbegeleiders dat zij moeite hebben om grenservaringen bij studenten te herkennen en te gebruiken als startpunt van een dialoog (groepsgesprekken collega-docenten journalistiek CHE, persoonlijke communicatie, 2019). Zij noemen dat zij geneigd zijn de spanning aan het begin van een grenservaring weg te houden bij studenten en het opkomende ongemak voor hen op te lossen met gericht advies of een oplossing vanuit hun (vak)ervaring. De kerntaakbegeleiders – die veelal in het journalistieke vak werkzaam zijn - zeggen vooral te sturen op de uitvoering van de taak en in mindere mate op het leren van de student. Ook voor hen lijkt een grenservaring bij de student spanning op te roepen, waarin zij het niet altijd kunnen uithouden. Het is goed mogelijk dat kerntaakbegeleiders studenten daardoor juist de kans ontnemen om van deze spanning te leren en zelf op verhaal te komen. Daarmee komt de ambitie van de CHE met betrekking tot dialogisch leren niet optimaal tot stand terwijl er wel veel tijd wordt besteed aan deze vorm van begeleiding (Van den Berg, 2017).

De observaties uit de opleiding journalistiek sluiten aan bij bevindingen uit onderzoek van Van den Berg (2017) naar de dialoog over grenservaringen bij vierdejaars studenten in heel de CHE. Zij ziet dat deze groep studenten moeite heeft om grenservaringen te benoemen en dat CHE-docenten een uiteenlopend beeld hebben van grenservaringen en de transformatieve potentie van de dialoog die vanuit die ervaringen kan worden gevoerd. Docenten blijken heel verschillend te werken met deze ervaringen. Ook het onderwijskader “*CHE Onderwijsvisie en Ontwerpprincipes*” (Christelijke Hogeschool Ede, 2018)³ benoemt in brede zin de moeite die er is bij docenten in de hogeschool rond hun inbreng bij het aangaan van de dialoog. Het kader noemt dat studenten en docenten hierin gecoacht moeten worden en spreekt de ambitie uit om tot een systematische aanpak voor een dialogische benadering met studenten te komen. Volgens Van den Berg (2017) ontbreekt het echter nog aan inzicht in hoe het eraan toegaat op de georganiseerde plekken, zoals kerntaakbegeleiding, waar in potentie van grenservaringen geleerd kan worden (Van den Berg, 2017). Het is de ambitie achter dit onderzoek om op dit actuele thema bij te dragen aan inzicht en handelingsperspectief voor leren in dialoog en daarmee een sterkere onderwijspraktijk op de opleiding journalistiek en in de CHE.

Dit leidt tot de volgende praktijkvraag om te beantwoorden in het onderzoek: hoe zien kerntaakbegeleiders van de opleiding journalistiek aan de Christelijke Hogeschool hun rol met betrekking tot het opzoeken en benutten van grenservaringen in het leren van studenten en wat is zichtbaar in hun begeleiding van redactieteams?

Theoretisch kader

Dialogisch leren gaat ervanuit dat studenten een dialoog nodig hebben om (werk)ervaringen en kennis betekenisvol te maken voor leven en loopbaan (Meijers & Lengelle, 2016; Schaap & De Bruijn, 2016). Het begrip grenservaringen wordt in leertheorieën in verschillende woorden gevat: schurende ervaringen, ontregeling, momenten van niet weten, kritische momenten of perioden die een mogelijkheid in zich hebben om te leren (Biesta, 2018; Illeris, 2018; Jarvis, 2018). Vermaak en Schuiling (2010) stellen dat (dialogisch) leren “staat of valt met de ambachtelijkheid van vele kleine interventies die je ad hoc stapelt om diepgang te bereiken” (pp. 115). De verrassing en discontinuïteit in echte leersituaties maken het werken ermee veel vragend en uitdagend in een

³ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE

opleidingscontext (Illeris, 2018; Vermaak & Schuiling, 2010). Vermaak en Schuiling (2010) noemen de complexe combinatie van didactiek, leren en beroepsexpertise en vragen zich af hoe leren in micromomenten spannend kan worden en hoe “de kracht van onze groene vingers” vergroot kan worden (pp. 115).

Bij zowel de vraag naar wat de begeleider in de praktijk van het dialogisch leren doet als hoe de begeleider zijn rol ziet, is Biesta's (2018) onderscheid tussen de monologische en dialogische benadering relevant. Hij noemt dat een monologische (of koloniale) benadering voortkomt uit de opvatting dat de docent de regie in handen moet houden. Dit leidt tot moeilijk te doorbreken handelen zoals het geven van feedback op een sturende manier (Biesta, 2018; Meijers & Lengelle, 2016; Vermaak & Schuiling, 2010). Diezelfde opvatting over regie maakt volgens Meijers en Lengelle (2016) ook ruimte voor emoties een lastig onderwerp dat angst kan geven bij de docent. Dit vraagt van de docent vaardigheden zoals emotiecontrole, reflectief vermogen, mentale ontwikkeling en het kunnen doorbreken van mentale weerstand (Illeris, 2018; Meijers & Lengelle, 2016; Passarelli & Kolb, 2012; Ruijters, 2017a).

De dialogische benadering daarentegen heeft niet als doel om mensen te veranderen, maar biedt de omgeving waarin verandering plaats kan vinden (Nouwen, 2016). Dialogisch begeleiden is een complex proces van intentionele en spontane elementen en voortdurende afstemming tussen de situatie, omgeving, leerinhoud en de interactie tussen docenten en studenten (Meijers & Lengelle, 2016; Roefs, 2010; Schaap & De Bruijn, 2016). Het ervaren van een grens door de lerende is vaak aanleiding voor (zelf)onderzoek, maar het is belangrijk om deze onderzoeksruimte vrij te houden van sturende feedback in de vorm van oplossingen en advies, en het ongemak van de crisis niet op te lossen totdat de ervaring zelf voldoende onderzocht is (Kessels et al., 2002; Ruijters, 2017b). Hbo-docenten lijken volgens Harlaar-Oostveen en Meijers (2014) vaak niet vaardig om dieper te gaan dan alleen taakreflectie, waarmee een oplossing voor het concrete praktijkvraagstuk van de student wel dichterbij komt, maar het ongemak van de schurende ervaring zelf ook wordt weggenomen. Dit wordt door Biesta (2015) infantiliserend genoemd, omdat dit volgens hem juist momenten van volwassenwording kunnen zijn waarin subjectivering tot stand komt en de student kan verschijnen in de wereld. Vrijheid en veiligheid in de dialoogruimte geven de lerende de gelegenheid de strategische, doelgerichte houding en de focus op het rationaliseren van een ervaring even te parkeren, waardoor er ruimte komt voor andere perspectieven (Kessels et al., 2002). Dit raakt aan de oorspronkelijke betekenis van de school (of: schol^é) als vrije ruimte (Kessels et al., 2002).

Tegelijk bevat de dialogische ruimte ook begrenzing (Nouwen, 2016). Enerzijds begrenst de docent de ruimte door de confronterende ander te zijn, een iemand waarmee een gesprek mogelijk is (Nouwen, 2016). In een dialoog is ook de begeleider subject. Hij brengt zichzelf in en creëert ruimte om de grens te ervaren of de ervaring te her-denken (Van den Berg, 2017). Het is de confrontatie met verschillende belangen, spanningsvelden, normen of maatstaven die leidt tot meer reflectie door studenten (Kessels et al., 2002; Nouwen, 2016; Ruijters, 2017a; Schaap & De Bruijn, 2016). Anderzijds moet de docent volgens Vermaak en Schuiling (2010) de ruimte van containment – het verdragen van de ontregeling – actief begrenzen. Bij het bespreken van grenservaringen spelen diverse mechanismen een rol die het blikveld van de lerende en zijn leren kunnen beperken, waaronder mentale weerstand en defensiemechanismen (Bolhuis & Simons, 2011; Illeris, 2018; Meijers & Lengelle, 2016; Vermaak & Schuiling, 2010). Bepalend voor hoe de lerende reageert op grenservaringen, is zijn onzekerheidstolerantie: de mate waarin hij bereid is om risico's te nemen (Bolhuis & Simons, 2011). De mate waarin de begeleider emoties en weerstand bij de student en zichzelf kan verdragen en gebruiken, bepaalt hoe hij kan aansluiten, zichzelf kan inbrengen en de lerende weer tot evenwicht kan brengen in de drijfveren van buik, hart en hoofd en de belangen en aanspraken van de omgeving (Illeris, 2018; Kegan, 2018; Kessels et al., 2002; Meijers & Lengelle, 2016; Schaap & De Bruijn, 2016).

Bij de vraag wat een docent in de praktijk doet bij het vormgeven van dialogisch leren zijn drie typen elementen te onderscheiden. Ten eerste elementen rondom het opzoeken en gebruiken van grenservaringen in de praktijk als start van de dialoog (Meijers & Lengelle, 2016; Van den Berg, 2017). Grenservaringen hebben een belangrijk leerpotentieel. Werken met (beroeps)dilemma's is effectief om grenservaringen op te zoeken en te creëren en kan positief bijdragen aan de kennisontwikkeling van studenten (Illeris, 2018; Schaap & De Bruijn, 2016). Grenservaringen onderscheiden zich van alledaagse ervaringen door wat ze in de lerende oproepen. Een grenservaring kan signalen oproepen bij de lerende als emotie, ontregeling en/of moeite (Baartman & De Bruijn, 2016; Illeris, 2018; Jarvis, 2018). Een grenservaring kan daarnaast een (kleine) impactvolle gebeurtenis zijn, als een situatie als problematisch of uitdagend wordt gezien en ertoe doet voor de lerende (Baartman & De Bruijn, 2016; Kessels et al., 2002; Ruijters, 2015). Grenservaringen kunnen ook reactie oproepen bij de lerende, in de vorm van weerstandmechanismen die de verleiding geven om de grens uit de weg te gaan of op te heffen (Illeris, 2018). In de subjectrelatie, die kenmerkend is voor het dialogisch leren, gaat de ervaring via de affectieve route; de begeleider luistert naar de situatie en is sensitief voor signaal- of emotiewoorden waaraan hij (potentiële) grenservaringen kan herkennen (Bakker & Akkerman, 2016; Meijers & Lengelle, 2016; Schaap & De Bruijn, 2016; Van den Berg, 2017).

Ten tweede gaat het er bij het voeren van dialogische leergesprekken om de praktijkervaringen betekenisvol te maken voor de lerenden op een manier waarop ze er zelf achter komen (Aalsma & Van Alten,

2016). Dialogische gesprekken worden door Ruijters (2017a) vertraagde en door Nouwen (2016) gastvrije en begrensde ruimtes genoemd waarin grenservaringen geaccepteerd en onderzocht kunnen worden. Vermaak en Schuiling (2010) stellen de vraag hoe het vermogen gekweekt wordt om deze vertraagde, begrensde ruimte in leerprocessen te scheppen. In de dialoog gaat het om het benutten van de ontregeling en het uithouden in spanning (Van den Berg, 2017). Voor de begeleider van leren vraagt dit een spannend evenwicht van verantwoordelijkheid grijpen en spreiden (Vermaak & Schuiling, 2010), terugtrekken maar niet afwezig zijn (Biesta, 2015), oordeel opschorten en durven spreken in vrijmoedigheid en stilzwijgendheid (Kessels et al., 2002), intentioneel en intuïtief handelen (Thomas, 2008), coachen met de handen op je rug (Aalsma & Van Aalten, 2016). In deze compatibele sturing (Vermunt & Verloop, 1999) moeten de lerenden zelf “om het hardst kunnen mee-intervenieren en meesturen” (Vermaak & Schuiling, 2010, pp. 118). Hierdoor groeien lerenden zelf in het vermogen om hun eigen leerprocessen vorm te geven, zodat zij het belang ervan ervaren en het reflecteren niet stopt na het behalen van het diploma (Aalsma & Van Aalten, 2016; Vermaak & Schuiling, 2010). In dit spanningsveld maken Simpson et al. (2002) een treffend onderscheid als zij schrijven over positive capability (handelingsvermogen) en negative capability (vermogen om te verdragen). Bij het vermogen om te verdragen, speelt het omgaan met emoties een grote rol. Leren is niet alleen cognitief (vallende kwartjes), maar ook emotioneel, het raakt je nieren (Vermaak & Schuiling, 2010). Door de gevoelens en weerstand die opspelen in praktijkervaringen zichtbaar te maken en te laten bestaan, ontstaat er ruimte om in het gesprek te herkennen en te onderscheiden welke ervaringen en grenzen meer of minder bijdragen aan het leren van de student (Khaled, 2016).

Ten derde is het voeren van dialogische leergesprekken er, meer dan traditionele begeleiding, op gericht hoe de lerende in de praktijk adequaat kan handelen. Dialogische leergesprekken helpen om de werkervaringen te her-denken met het oog op nieuwe taken en omstandigheden (Onstenk, 2016). Grenservaringen roepen de zelfsturing, mentale en emotionele ontwikkeling, reflectie en subjectivering van de lerende aan (Ruijters, 2015). Er gebeurt iets op buik-, hart- en hoofdniveau (Kessels et al., 2002; Van den Berg, 2017). De student moet worden geholpen om zijn neiging tot rationaliseren te overwinnen en eerst te komen tot een klein verhaal (Meijers & Lengelle, 2016). Begeleiding door docenten, in gesprekken of tijdens het werk, is belangrijk voor het veralgemeniseren van ervaring en kennis en voor het verhogen van de onzekerheidstolerantie (Bolhuis & Simons, 2011; Schaap & De Bruijn, 2016; Schaap et al., 2014). Ook Ruijters (2015) benoemt dit als zij schrijft over verandering op een diepere laag, die als aanleiding niet alleen grote levensgebeurtenissen, maar ook kleinere impactvolle gebeurtenissen kunnen hebben. Zij zoekt naar een beweging van enkelslag leren naar dubbelslag (of accomoderend) leren en soms drieslag (of transformatief) leren. De laatste twee zijn duurzamer van aard, omdat de student het geleerde in meerdere contexten kan toepassen (Argyris & Schön, 1996; Illeris, 2018). In het kader van professionele identiteit (van de begeleider) benoemt Ruijters (2015) wijsheid als een helder onderscheid kunnen maken tussen ‘jou’ en ‘mij’, uitgewerkt in het herkennen van individualiteit (anders dan de ander adviseren als jezelf), het kunnen meewegen van de context, empathie in de interactie, doorgronden van mogelijkheden van groei en verandering en de integratie van gevoel en verstand.

Naast de benadering die de docent kiest en de handelingen die hij doet om het dialogisch leren vorm te geven, is van belang hoe de begeleider zijn rol ziet. Opvattingen over zijn rol hebben invloed op het eigenaarschap van de docent, de positie die de docent inneemt ten opzichte van de student en de manier waarop hij het leren begeleidt (Khaled, 2016; Passarelli & Kolb, 2012; Ruijters, 2015; Schaap & De Bruijn, 2016; Thomas, 2008). Naast de monologische en dialogische benadering die de docent kiest, is relevant op welke vormen van leerpotentieel hij gericht is. Hier kan het gaan om de taak of leerinhoud (Harlaar-Oostveen & Meijers, 2014; Meijers & Lengelle, 2016; Schaap & De Bruijn, 2016). Daarnaast kan het gaan om het leerpotentieel van grenservaringen. Docenten hebben volgens Van den Berg (2017) een uiteenlopend beeld van grenservaringen en de transformatieve potentie van de dialoog die vanuit die ervaringen kan worden gevoerd. Ten slotte kan het gaan om leren afgestemd op kenmerken, leerstrategieën en motivatie van de lerende zelf (Vermunt & Verloop, 1999).

Grenservaringen bevatten potentieel om dialogisch leren op gang te brengen. Vaker dan in grote, transformatieve momenten, zijn grenzen herkenbaar in kleine (praktijk)momenten. Lerenden hebben hulp nodig in de vorm van een dialogisch leergesprek om van die ervaringen een klein verhaal te maken. Het voeren van dialogische leergesprekken vraagt van de begeleider handelingsvermogen (positive capability), zoals het opzoeken en gebruiken van grenservaringen als start van de dialoog en het komen tot een klein verhaal. Ook vraagt het van de begeleider verdraagvermogen (negative capability) zoals sensitief zijn en het kunnen uithouden met emoties en spanning. Duidelijk is dat deze begeleiding uit een opeenstapeling van kleine monologische en dialogische interventies bestaat. Het beeld dat de begeleider heeft over zijn rol heeft invloed op de dialoogruimte die hij kan creëren en de rol die hij daarin inneemt.

Op de opleiding journalistiek is nog onduidelijk hoe begeleiders deze vermogens inzetten en hoe zij balanceren tussen monologische en dialogische elementen om de gastvrije, begrensde ruimte te bieden waarin grenservaringen in de praktijk tot duurzame kleine verhalen worden gemaakt die de student in meerdere contexten kan toepassen. De theoretische verkenning vergroot de nieuwsgierigheid naar situaties die deze

“interventiemomenten laten zien en deze rijk beschrijven zodat je een gevoel krijgt hoe iemand dat met finesse doet en waardoor het dan werkt” (Vermaak & Schuiling, 2010, pp. 115).

De vraag die in dit onderzoek centraal staat, is: *hoe handelen kerntaakbegeleiders op de CHE-opleiding journalistiek bij het voeren van dialogische leergesprekken?* Deze vraag wordt beantwoord in drie deelvragen:

1. Welke monologische en dialogische elementen zijn herkenbaar in het handelen van kerntaakbegeleiders in het scheppen van een omgeving voor dialogisch leren?
2. Welke positieve en negatieve vermogens (positive en negative capabilities) zetten kerntaakbegeleiders in bij het opzoeken en bespreken van grenservaringen bij studenten?
3. Hoe zien kerntaakbegeleiders hun rol in het dialogisch leren van studenten?

Methodie

Onderzoekopzet

Tussen 1 oktober 2019 en 30 november 2020 is het handelen van kerntaakbegeleiders in dialogische leergesprekken onderzocht door middel van een meervoudige, ingebedde casestudy (Swanborn, 2013). Dit is een vorm van inductief, intensief onderzoek die veelgebruikt is in maatschappelijke velden (waaronder onderwijs) om een complex en veelzijdig verschijnsel binnen de actuele context op een holistische manier in kaart te brengen (Saunders et al., 2016; Swanborn, 2013). Omdat er binnen de CHE behoefte is aan meer inzicht in dit verschijnsel is een casestudy geschikt om de context en processen hiervan te ontdekken. Het theoretisch kader noemt elementen die mogelijk een rol spelen, maar laat ook zien dat er andere zinvolle, soms tegengestelde karakteristieken, opvattingen en interpretaties van gebeurtenissen mee kunnen spelen. Daarom is er gekozen voor een brede probleemstelling en een explorerende aanpak waarin *multiple realities* behouden kunnen blijven (Swanborn, 2013). De opzet om de handelende professional centraal te zetten, past bij de visie van de CHE dat de docent ertoe doet in het leren van studenten en bij de wens om voortdurend te werken aan docentkwaliteit.

Het onderzoek is uitgevoerd in het tweede jaar van de voltijd bachelor opleiding journalistiek op de CHE in een zogenoemde kerntaak. Dit is een onderwijsprogramma van 7,5 ECTS, goed voor de helft van de onderwijstijd van dat blok, waarin circa zestig studenten journalistiek, opgedeeld in dertien redactieteams van vier tot zes personen gedurende tien weken werken aan verschillende beroepsproducten. Hiervoor gaan de redactieteams op pad, onder andere voor het houden van diepgaande, persoonlijke portretinterviews met mensen uit kwetsbare groepen in de samenleving. De redactieteams worden op wekelijkse basis begeleid in een werk- en gespreksessie op school door een zogenoemde kerntaakbegeleider, een docent journalistiek van de opleiding. Vast onderdeel van dit onderwijsprogramma zijn dialogische leergesprekken per redactieteam op drie momenten in het blok rondom de praktijkervaringen die studenten opdoen. Gespreksronde 1 in week 3, gespreksronde 2 in week 5 en gespreksronde 3 in week 6. Elk gesprek heeft vanuit de inhoud van het onderwijsprogramma een eigen thematische insteek. Het eerste dialogische leergesprek draait om de interviewervaring met een redactiegenoot, het tweede om de eigen betrokkenheid bij het journalistieke thema, het derde om de interviewervaring met iemand uit de doelgroep. Deze dialogische leergesprekken zijn gebruikt om via audio-opnames het handelen van de kerntaakbegeleiders te kunnen observeren in de natuurlijke omgeving (Swanborn, 2013). Het risico op uitzonderlijke omstandigheden bij één redactieteam op één moment en daarmee incidenteel gedrag van een kerntaakbegeleider is beperkt door meerdere dialogische leergesprekken te observeren en elke kerntaakbegeleider (met uitzondering van één casus) twee redactieteams te laten begeleiden. De gegevensverzameling op meerdere momenten maakt dit onderzoek een longitudinaal onderzoek dat volgens Swanborn (2013) een beter inzicht geeft in de samenhang van een verschijnsel.

De dataverzameling is gestructureerd en afgebakend opgebouwd (Swanborn, 2013). Voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 naar het handelen van de kerntaakbegeleiders is gebruikgemaakt van audio-opnames van drie dialogische leergesprekken en door kerntaakbegeleiders en studenten individueel geschreven terugblikken (reflecties) op die gesprekken. Voor deze aanpak is gekozen om zo dicht mogelijk bij het handelen van de kerntaakbegeleider te komen. Voor het beantwoorden van deelvraag 3 over het beeld dat de kerntaakbegeleiders van hun rol hebben, is de dataset aangevuld met een semigestructureerde interview per kerntaakbegeleider na afloop van het onderwijsprogramma. Het onderzoek heeft daarmee het karakter van een multimethode kwalitatief onderzoek dat past bij de eigenschap van een casestudyonderzoek om met verschillende databronnen te werken en ruimte te geven aan zowel gegevensverzameling tijdens het proces als retrospectieve vragen (Saunders et al., 2016; Swanborn, 2013). Op deze manier wordt ook triangulatie toegepast, wat bijdraagt aan de validiteit van het onderzoek (Saunders et al., 2016).

Het vormgeven van dialogische leergesprekken door kerntaakbegeleiders is in kaart gebracht door elke kerntaakbegeleider te beschouwen als losse casus. Bij een klein aantal onderzoekseenheden zoals in dit onderzoek ligt de nadruk op kwalitatieve gegevens (Swanborn, 2013). De casussen zijn onderling vergeleken, wat de *case-oriented comparative methode* of *diversity-oriented methode* wordt genoemd (Swanborn, 2013). Door meerdere casussen te gebruiken, die vergelijkbaar zijn door omstandigheden die grotendeels gelijk zijn, is de

betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogd (Swanborn, 2013). In de analyse van de onderzoeksdata zijn de observaties onderling vergeleken en tegen de literatuur uit het theoretisch kader aangehouden. In die zin is er sprake van een *explanatory research* in de vorm van een *analytic narrative*, waarbij er ruimte is gebleven om ook nieuwe theorieën te betrekken waar de resultaten het bestaande theoretisch kader te buiten gaan (Swanborn, 2013).

In een *member check* kregen kerntaakbegeleiders de kans om correcties en aanvullingen te doen bij de voorlopige beschrijvingen en interpretaties, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Swanborn, 2013). Omdat dit een beschrijvend onderzoek betreft, is er minder risico op een beperkte interne validiteit. In de analysefase is gebruikgemaakt van een *debriefing* waarbij de gevolgde procedures en resultaten zijn voorgelegd aan een collega-onderzoeker en overeenstemming is bereikt over de observaties en codes uit het codeboek (Swanborn, 2013). De onderzoeker heeft daarnaast een logboek bijgehouden om tot een formele, presenteerbare database te komen waarin de schakels tussen waarnemingen en conclusies helder zijn (Swanborn, 2013).

Onderzoekseenheden

Zeven kerntaakbegeleiders die hebben deelgenomen in het onderwijsprogramma, zijn onderwerp van het onderzoek. Dit is de hele groep kerntaakbegeleiders die in dit programma actief was, wat gebruikelijk is bij een casestudyonderzoek in een klein domein (Swanborn, 2013). Eén kerntaakbegeleider begeleidde één redactieteam. De andere begeleiders begeleidten elk twee redactieteams. Alle kerntaakbegeleiders zijn docent op de CHE-opleiding Journalistiek. Het betreft zes mannen en één vrouw met verschillende mate van ervaring (zie Tabel 1). Op de variatie in sekse, diversiteit, ervaring en achtergrond van de verschillende begeleiders was geen invloed uit te oefenen. Begeleiders werden toegewezen op basis van eerdere deelname aan het programma en beschikbare uren en kregen de tijd voor deelname aan het onderzoek gefaciliteerd door de opleidingsdirecteur. Tijdens het onderzoek is er geen uitval van cases geweest. Voor de leesbaarheid van het onderzoek en het waarborgen van de anonimiteit van de deelnemers, heeft elke deelnemer een gefingeerde uniseks-naam gekregen (zie Tabel 1).

Tabel 1. Kerntaakbegeleider op case-nummer, gefingeerde naam en ervaring

Casus	Gefingeerde naam	Jaren ervaring in het onderwijs
1	Guus	20+
2	Dominique	20+
3	René	20+
4	Mischa	5-10
5	Kris	1-3
6	Jip	20+
7	Daan	5-10

Meetinstrumenten

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 is als eerste meetinstrument gebruikgemaakt van audio-opnames van drie dialogische leergesprekken per redactieteam. Enerzijds is om pragmatische redenen gekozen voor audio-observaties omdat de opnames veelal op hetzelfde moment plaatsvonden en deze gemakkelijker dan video-opnames gedaan konden worden met eigen apparatuur. De belangrijkste eigenschappen van het gesprek konden via audio geregistreerd worden, met uitzondering van een aantal non-verbale elementen, die in de terugblikken (meetinstrument 2) naar voren komen. Anderzijds is voor audio boven video gekozen als minimale interactiestrategie om het waarnemerseffect te verminderen, omdat deze opnamevorm naar verwachting een minder intimiderend effect heeft dan een videocamera (Saunders et al., 2016). De drie dialogische leergesprekken zijn voor alle redactieteams en kerntaakbegeleiders op dezelfde momenten in het onderwijsprogramma gepland, wat een goede onderlinge vergelijking mogelijk maakt. Voor elk gesprek werd een aparte gespreksruimte gereserveerd voor het redactieteam en de kerntaakbegeleider. Voor de gesprekken werd geen minimum- of maximumtijd aangegeven. De kerntaakbegeleiders maakten zelf de opname met hun mobiele telefoon.

Als tweede meetinstrument voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 is per dialogisch leergesprek van elke kerntaakbegeleider een geschreven reflectie (in het vervolg *terugblik*) gevraagd. De terugblik bood de kerntaakbegeleider de ruimte om belangrijke momenten in de dialogische leergesprekken van uitleg, beleving en nuance te voorzien en niet-waarneembare omstandigheden te beschrijven (bv. ik probeerde dit te doen, maar het kwam gevoelsmatig niet uit de verf). Door dit direct na de ervaring te doen, krijgen observaties in de audio-opnames verder kleur. Dit helpt om deelnemersvertekening te voorkomen (Saunders et al., 2016). Voor de terugblik kregen begeleiders een vast format aangereikt, waarin gevraagd werd naar context, gevoel, gekozen insteek, belangrijke momenten, eigen acties, effecten, en voornemens (zie Bijlage 1). Voor het schrijven van de terugblik werden schrijf- en inlevermomenten gepland, direct aansluitend op het dialogische leergesprek, zodat de herinnering nog vers was en iedere kerntaakbegeleider direct en op hetzelfde moment terugblikte.

Als derde meetinstrument voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 is per dialogisch leergesprek ook van elke *student* een terugblik gevraagd. De terugblik bood de student de ruimte om (grens)ervaringen en belangrijke momenten in de dialogische leergesprekken te benoemen en niet-waarneembare omstandigheden te

beschrijven. Voor de terugblik kregen studenten een vast format aangereikt (zie Bijlage 2). Net als bij de terugblik van kerntaakbegeleiders is studenten gevraagd naar context, gemoed, belangrijke momenten en voornemens. Daarnaast is gevraagd naar de acties van de kerntaakbegeleider en de effecten daarvan op het gesprek. Voor het schrijven van de terugblik werden schrijf- en inlevermomenten gepland, direct aansluitend op het dialogische leergesprek, zodat de herinnering nog vers was en studenten direct en op hetzelfde moment terugblikten.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 is als vierde meetinstrument van dit onderzoek een semigestructureerd interview met elke kerntaakbegeleider ingezet na afloop van het onderwijsprogramma. Deze interviews zijn afgenomen aan de hand van de topics uit het theoretisch kader (zie Bijlage 3) en de observaties uit de opnames en terugblikken. In het interview ligt de nadruk op de ervaringen, achtergrond en insteek waarmee elke kerntaakbegeleider vorm geeft aan de dialogische leergesprekken. Dit geeft inzicht in hoe de kerntaakbegeleider naar zijn rol kijkt. De interviews zijn via een online videogesprek afgenomen en duurden ca. 45 minuten. Tijdens het interview heeft de onderzoeker een beknopte samenvatting van twee tot drie pagina's geschreven, die waar nodig vanuit de video-opname is aangevuld. De samenvatting is ter controle aan de geïnterviewde toegestuurd.

Interventie

In aanloop naar het eerste dialogische leergesprek hebben studenten bij elkaar een portretterend interview afgenomen als onderdeel van het onderwijsprogramma, in de verwachting (gebaseerd op voorgaande jaren) dat deze werkvorm grenservaringen zou opleveren bij studenten. De garantie op grenservaringen voorafgaand aan de tweede en derde dialogische leergesprek was minder groot, omdat dit afhankelijk was van wat studenten tijdens de onderzoeksperiode in hun zelfstandige werk in de praktijk tegenkwamen.

Op meerdere opnames is hoorbaar dat de kerntaakbegeleiders en studenten zich bewust zijn van de audio-opname, maar in geen geval op een manier die het gesprek beperkt. Eén student benoemt expliciet het effect van het opnemen van het gesprek: “[De begeleider] deed zoals altijd zijn opnameapparaatje aan. Het wordt daardoor altijd serieuzer”.

Procedure

In de periode van 1 oktober 2019 tot 20 november 2019 zijn de deelnemende kerntaakbegeleiders en studenten ingelicht over de opzet van het onderzoek (zie Bijlage 4) en hebben zij toestemming gegeven voor de dataverzameling (zie Bijlage 5 en 6). Met deelnemende kerntaakbegeleiders is daarnaast het opnemen van audio op ieders smartphone getest. Kerntaakbegeleiders hebben geen instructies gekregen over hoe zij dialogische leergesprekken moeten voeren.

In de periode van 29 november 2019 tot 31 januari 2020 zijn op drie momenten dialogische leergesprekken gevoerd. Voorafgaand aan ieder dialogisch leergesprek kregen deelnemende kerntaakbegeleiders, programma-inhoudelijke aanwijzingen aangereikt, zoals gebruikelijk bij elk begeleidingsmoment (zie Bijlage 7). In aanloop naar het eerste dialogische leergesprek kregen zowel docenten als studenten dezelfde aanwijzingen ter voorbereiding van het gesprek, gericht op het terughalen van ervaringen bij de onderlinge portretterende interviews van een week eerder (zie Bijlage 7). De aanwijzingen zijn door enkele begeleiders gebruikt als gespreksstructuur in het eerste dialogische leergesprek. Voor het tweede dialogische leergesprek kregen de begeleiders een lijst met mogelijke inhoudelijke vragen mee over de persoonlijke, journalistieke betrokkenheid van studenten bij het thema (zie Bijlage 7). Ook kregen begeleiders een optionele aanloopoefening aangereikt om het gesprek te verdiepen (zie Bijlage 7). De aanloopoefening is door één begeleider gebruikt in het gesprek. Voor het derde dialogische leergesprek kregen kerntaakbegeleiders en studenten aanwijzingen voor het bespreken van de interviews met de doelgroep (zie Bijlage 7). Bij geen van de gesprekken zijn specifieke instructies verstrekt over het voeren van een dialogisch leergesprek. Van elk dialogisch leergesprek heeft de kerntaakbegeleider een audio-opname toegestuurd en zijn terugblikken van kerntaakbegeleiders en studenten verzameld. Het precieze moment van opname kan licht (enkele dagen) verschillen tussen begeleiders, bijvoorbeeld als het gesprek door ziekte van de kerntaakbegeleider later gevoerd werd. Wel bleven de insteek en het moment in het leerproces van de studenten hetzelfde.

In de periode februari tot en met september 2020 zijn de audio-opnames en terugblikken ingevoerd in AtlasTI (versie 8.4) en geanalyseerd en verwerkt in een analytisch narratief per casus (hierna *casusbeschrijving*). De data zijn in de analysefase in stappen geanonimiseerd. Vanaf de verwerking van bestanden in AtlasTI zijn de namen van docenten en studenten in bestandsnamen omgezet naar casusnummers. Vanwege de hoeveelheid data zijn in de data genoemde namen in de casusbeschrijvingen volledig geanonimiseerd. Hoewel begeleiders en studenten zowel mannelijk als vrouwelijk kunnen zijn, is vanwege de anonimiteit gekozen om in de casusbeschrijvingen alle deelnemers met mannelijke voornaamwoorden te noemen.

In september 2019 is per kerntaakbegeleider een *member check* uitgevoerd. Door de Covid-19-pandemie konden de semigestructureerde interviews voor de beantwoording van deelvraag 3 pas vijf maanden later dan gepland worden afgenomen. De interviews zijn om deze praktische reden gecombineerd met de *member check*. Ter voorbereiding kreeg elke kerntaakbegeleider zijn casusbeschrijving toegestuurd. Aan de hand van de *member check* zijn kleine wijzigingen toegepast in de casebeschrijvingen, die daarna in AtlasTI zijn toegevoegd om tot

een complete database te komen. Tussen 30 september 2019 en 30 november 2019 zijn de semigestructureerde interviews geanalyseerd. Tot slot is in november 2020 een *debriefing* uitgevoerd met een collega-onderzoeker, tevens expert op het gebied van dialoog op de CHE waarna het onderzoek is afgerond.

Data-analyse

Voor de beantwoording van deelvraag 1 en 2 zijn van zeven deelnemende kerntaakbegeleiders in totaal audio-opnames van 37 dialogische leergesprekken (hierna ook *gesprekken*) en 32 geschreven terugblikken van kerntaakbegeleiders (hierna ook *begeleider*) op die gesprekken geanalyseerd, evenals 138 geschreven terugblikken van studenten. De audio-opnames duurden gemiddeld 40 minuten. Daarnaast zijn voor de beantwoording van deelvraag 3 samenvattingen geanalyseerd van semigestructureerde interviews met alle zeven kerntaakbegeleiders. Twee audio-opnames, vijf terugblikken van docenten en 45 terugblikken van studenten zijn niet ontvangen (zie Bijlage 8). In casus 7 is minder data beschikbaar omdat deze begeleider niet twee maar één redactieteam begeleidde.

Om grip te krijgen op de audio-opnames en terugblikken van studenten en begeleiders zijn ten eerste de dertien gesprekken uit de eerste ronde dialogische leergesprekken woordelijk getranscribeerd. De transcripten zijn ingevoerd in AtlasTI. De leergesprekken bleken goed op te delen in zogenoemde *actes* die helpen om de gespreksdynamiek in een gesprek te duiden en patronen te ontdekken. De scheiding tussen actes is gezet op punten waar de kerntaakbegeleider een nieuw thema introduceert. De actes van gemiddeld zo'n vijf minuten per stuk vormen zo gesprekjes-in-gesprek. De hulpcodes 'Acte', 'Actie KTB' (kerntaakbegeleider) en 'Reactie student' zijn via auto-coding toegevoegd zodat de transcripten en analyse eenvoudig herleidbaar en doorzoekbaar zijn. Ook de terugblikken van kerntaakbegeleiders en studenten op de eerste gespreksronde zijn ingevoerd in AtlasTI.

Ten tweede is een sjabloonanalyse gebruikt waarin observeerbare elementen uit het theoretisch kader zijn omgezet in een codeboek (zie Bijlage 9) dat is opgenomen in AtlasTI (Saunders et al., 2016). Hiermee zijn de transcripten van de eerste gespreksronde en de terugblikken van kerntaakbegeleiders en studenten op deze gesprekken gecodeerd in een mix van gesloten en open coderen. Steeds is eerst het dialogisch leergesprek teruggeluisterd en/of gelezen en gecodeerd en pas daarna de terugblikken van studenten en kerntaakbegeleider, om vooringenomenheid bij het coderen te voorkomen. Omdat fragmenten zijn gecodeerd in de dynamiek van een acte of heel gesprek (en zonder deze context niet altijd te duiden zijn) is in een apart document de loop van elke acte beknopt samengevat met nadrukken op de handelingen van de kerntaakbegeleider en de opvallende en terugkerende reacties uit de groep studenten.

Ten derde zijn ook de tweede en derde gespreksronde geobserveerd. Hierbij is naar voren gekomen dat de omstandigheden voorafgaand aan de eerste gespreksronde (waarin de studenten bij elkaar een portretterend interview afnamen) het meest optimaal waren voor het voeren van een dialogisch gesprek op basis van grenservaringen. In de tweede en derde gespreksronde zijn grenservaringen bij studenten minder aanwezig. Daarom is gekozen om de audio-opnames van de tweede en derde gespreksronde als aanvulling op de observaties uit de eerste gespreksronde te gebruiken. Van de tweede en derde gesprekken zijn de audio-opnames in AtlasTI als audio gecodeerd. Dezelfde procedure is gevolgd als bij de transcripten van de eerste gespreksronde. De markering in actes is gebruikt, er zijn beknopte actebeschrijvingen gemaakt en de gesprekken zijn gecodeerd. De actebeschrijvingen zijn in AtlasTI toegevoegd als opmerking bij de actes, zodat ook deze gesprekken herleidbaar zijn, wat bijdraagt aan de transparantie van het onderzoek. De terugblikken van kerntaakbegeleiders en studenten op het tweede en derde dialogische leergesprek zijn ingevoerd in AtlasTI en gecodeerd. In enkele gevallen zijn bij het coderen codes toegevoegd aan het codeboek (zie Bijlage 9).

Ten vierde is de *interpretatieve fenomenologische analyse* (Interpretative Phenomenological Analysis, hierna ook *IPA*) gebruikt om het geheel van de data per casus opnieuw te bekijken en thematisch te beschrijven (Smith en Osborn, 2014). De IPA-benadering is een kwalitatieve benadering waarmee persoonlijke geleefde ervaringen in detail bekeken kunnen worden. De methode richt zich meer op het gedetailleerd beschrijven van elke casus dan op het doen van generieke uitspraken (Gill, 2014; Smith en Osborn, 2014). De gebruikelijke stappen van de IPA-methode zijn gevolgd. Als eerste stap zijn per casus per gesprek de volledige transcripten, audio-opnames en de beknopte samenvattingen van de actes bekeken en daaruit opvallende fragmenten (*significant phrases*) geselecteerd. Het later direct kunnen verwijzen naar specifieke momenten draagt bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Swanborn, 2013). Op dezelfde manier is gekeken hoe de ervaringen en momenten die de kerntaakbegeleiders studenten noemden in hun terugblik terugkwamen in het gesprek. Bij het bekijken van het tweede en derde dialogische leergesprek is met name gelet op aanvullende of afwijkende acties van de kerntaakbegeleider ten opzichte van het eerste gesprek. Onderscheidende fragmenten uit deze gesprekken zijn in een apart document woordelijk getranscribeerd. Als tweede IPA-stap zijn hieruit *thema's* gehaald. Hiervoor is uit de *hermeneutische narratieve analyse* het kijken vanuit verschillende blikrichtingen gebruikt, met name de blik op belangrijke gebeurtenissen (grenservaringen), blik op de aard en verloop van het gesprek en de blik op context (McCormack, 2000). Als derde IPA-stap zijn de thema's en opvallende fragmenten uit de drie dialogische leergesprekken en terugblikken gekoppeld en beschreven als een *analytic narrative* (hierna *casusbeschrijving*) per casus. Dit is een geïnterpreteerde, inzichtelijke beschrijving met illustrerende voorbeelden per case van de

benadering en het handelen van de kerntaakbegeleider. Het theoretisch kader is gebruikt om de thema's en fragmenten te ordenen op genoemde of nieuwe aspecten die iets zeggen over de benadering van kerntaakbegeleiders (deelvraag 1) en op positieve en negatieve vermogens van kerntaakbegeleiders (deelvraag 2). Als laatste IPA-stap is de vijf tot vijftien pagina's tellende casusbeschrijving gecontroleerd door aan de hand van de beschrijving de transcripten en terugblikken opnieuw te bekijken. De casusbeschrijving van de volgende casus is pas gemaakt nadat de analyse van de vorige casus was afgerond. Met iedere volgende geanalyseerde casus is ook een vergelijking gemaakt met de voorgaande casussen gemaakt om te onderscheiden in welke mate een thema in de andere casussen voorkomt. Hiermee zijn de voorgaande casusbeschrijvingen soms met terugwerkende kracht aangevuld, wat de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede komt (Smith en Osborn, 2014).

Voor de beantwoording van deelvraag 3 is gebruikgemaakt van de samenvatting van het semigestructureerde interview met elke kerntaakbegeleider en fragmenten uit de dialogische leergesprekken en terugblikken van de kerntaakbegeleider waarin hij uitspraken doet over de voorgenomen insteek van de gesprekken en beelden over zijn rol. Op deze samenvattingen is direct de IPA-methode toegepast. Uit de samenvattingen zijn opvallende fragmenten en thema's gehaald en in een apart document beschreven als een analytisch narratief, een geïnterpreteerde, inzichtelijke beschrijving met illustrerende voorbeelden per case. Het theoretisch kader is gebruikt om de thema's en fragmenten te ordenen op genoemde of nieuwe aspecten die iets zeggen over de beelden die de kerntaakbegeleider heeft over zijn rol. Als laatste IPA-stap is het analytische narratief van het interview vergeleken met de casusbeschrijving van de casus op overeenkomsten en afwijkingen tussen de beelden van de kerntaakbegeleider over zijn rol (deelvraag 3) en het handelen van de kerntaakbegeleider in de dialogische leergesprekken (deelvraag 1 en 2). De interviewsamenvattingen zijn toegevoegd aan AtlasTI om tot een complete database te komen.

Resultaten

Wat in algemene zin opvalt, is dat de dialogische leergesprekken (hierna ook *gesprekken*) in hoog tempo gaan en dat ze vol zitten met momenten waarop de kerntaakbegeleider (hierna ook *begeleider*) kan inspelen. De gesprekken laten zich kenmerken als een jungle van op elkaar ingrijpende dynamieken met grenservaringen uit de praktijk en grenservaringen in het gesprek zelf. De acties zijn kort, tenzij de diepte gevonden wordt. Een kerntaakbegeleider typeert de gesprekken in een terugblik treffend: "Een gesprek als dit 'gebeurt' echt".

Hieronder volgen de resultaten per deelvraag. Gekozen is voor een ordening op basis van de elementen uit het codeboek dat voortkomt uit het theoretisch kader en dat is uitgebreid aan de hand van de analyse (zie Bijlage 9). De elementen zijn in de tekst schuingedrukt. Wanneer uit de analyse een nieuw element naar voren komt dat een uitbreiding op het codeboek betekent, dan is dit aangegeven met de zinsnede "komt uit de data naar voren als...". Illustrerende quotes zijn gebruikt om de resultaten kleur te geven. Illustrerende gespreksfragmenten waarin meerdere mensen aan het woord zijn, zijn apart gezet. Om de leesbaarheid van dit onderzoek te vergroten is gekozen om de begeleiders vanaf dit punt gefingeerde namen te geven (zie Tabel 1).

Deelvraag 1: Welke combinatie van monologische en dialogische elementen zijn herkenbaar in het handelen van kerntaakbegeleiders in het scheppen van een omgeving voor dialogisch leren?

Bij alle kerntaakbegeleiders is een combinatie van *monologische* en *dialogische benadering* te zien om het gesprek te openen, te verdiepen en af te ronden. Vijf van de zeven begeleiders (Guus, Dominique, René, Kris en Jip) starten het gesprek met het expliciet *structureren van het gesprek* (monologisch) en houden deze structuur ook vast in de gesprekken, de ene begeleider wat explicieter en strakker dan de ander. Begeleider Mischa benoemt de structuur niet, maar houdt de lijn van het gesprek wel stevig vast. Begeleider Daan gaat de gesprekken losjes in, zonder vaste structuur. Begeleiders Guus, Dominique, Kris en Jip gebruiken in de eerste gespreksronde de aan studenten aangereikte aanwijzingen (zie Bijlage 7) als gespreksstructuur. Jip gebruikt dezelfde vaste vragenvolgorde bij zijn twee redactieteams en stelt zich expliciet op als gespreksleider: "Ik houd de tijd in de gaten en zodra ik denk er is genoeg gezegd ... ga ik over naar de volgende vraag". Het *betrekken van de groep* komt uit de data naar voren als manier van de begeleider om regie te voeren over het gesprek als dat niet op gang komt. Alle begeleiders behalve Daan doen dit expliciet door alle studenten aan te moedigen om te delen. René, Kris en Jip gaan geregeld het rijtje studenten af en Guus, René, Mischa en Kris geven expliciet stillere studenten het woord. Kris noemt in zijn terugblik dat hij specifiek één stille student bevraagt om hem bij het gesprek te betrekken. "Dat lukte, hij ging de groep meer aankijken in plaats van naar beneden kijken. Mooi om te zien". Bij Daan lijkt dat niet nodig, omdat studenten van dat redactieteam spontaan op elkaar reageren. Begeleiders Mischa, Jip en Daan geven de meeste *sturende feedback* (monologisch). Het gaat vooral om praktische tips en werkzame principes die de begeleiders al deelnemend aan het gesprek delen. Begeleiders Dominique, René en Kris geven sporadisch en op specifieke punten sturende feedback. In een terugblik merkt een student op dat begeleider Guus juist niet vanuit eigen opvattingen reageert. *Adviseren als zichzelf* komt slechts licht voor bij begeleider Kris.

Het expliciet *vrijhouden van de dialoogruimte* (dialogisch) door begeleiders is niet vaak te zien in fragmenten, maar zit wel verweven in de dynamiek van de gesprekken. Begeleiders Guus en René houden de

ruimte open door te noemen dat het gesprek niet bedoeld is voor een beoordeling (*oordeel opschorten*). Guus noemt in een gesprek: “We zitten hier niet om te kijken wat zijn nu goede antwoorden. We zijn hier gewoon om te kijken: wat is je ervaring?”. Bij de andere begeleiders is dat niet zichtbaar. Het *parkeren van ervaringen of thema's* komt uit de data naar voren als techniek om de dialoogruimte vrij te houden. Begeleiders Guus en René parkeren soms expliciet ingebrachte ervaringen (“Daar gaan we straks wat dieper op in”) of negeren deze. Begeleiders Mischa en Jip parkeren geen gedeelde ervaringen, maar soms wel gespreksthemas. Begeleiders Dominique, Kris en Daan parkeren geen thema's of ervaringen. In alle casussen reageren studenten geregeld spontaan op elkaar, het vaakst als studenten samen over een ervaring of aanpak vertellen. Begeleiders Guus, Dominique en Kris nodigen studenten expliciet uit tot *interactie* (dialogisch), in tegenstelling tot de andere begeleiders. Dominique doet dat door bijvoorbeeld “Dus...” of “Reageer daar eens op” te zeggen. Grotere *sturing door studenten* (dialogisch), zoals elkaar vragen stellen of feedback geven, is bij Guus, Dominique en René slechts een enkele keer zichtbaar. Dominique probeert een keer expliciet het gesprek in de groep te laten plaatsvinden:

Begeleider Dominique: “Kunnen we meteen een vraag stellen aan [naam student] over het product dat eruit gekomen is?” <stilte> Student: “Oh, moeten wij dat doen?” Dominique: “Ja.” Studenten: <gelach> Dominique: “Ik stel een vraag zodat jullie een vraag gaan stellen.”

Bij begeleiders Mischa, Kris, Jip en Daan sturen studenten vaker door op elkaar door te vragen en onderling te reflecteren. Mischa noemt aan het begin van een gesprek als doel om als groep overeenkomsten te vinden tussen elkaars inbreng om tot gezamenlijke ideeën te komen. Een student noemt na dit gesprek in de terugblik: “[We] gingen ... elkaar tips geven van dingen die we geleerd hadden. Dit was een erg leerzaam iets”. Bij Daan is de meeste en meest spontane sturing door studenten zichtbaar. Meerdere keren vragen studenten door op feedback of het prikkelende perspectief van de begeleider.

Alle begeleiders *brenghen zichzelf in als subject* (dialogisch) door bijvoorbeeld ervaringen uit de eigen praktijk of gevoelens bij de gedeelde ervaring te noemen. Vier begeleiders (Guus, René, Kris en Jip) doen dat enkele keren, ongeveer één keer per gesprek. Jip deelt in een gesprek zijn beleving bij een gedeelde ervaring: “Ik zat erbij toen je werd geïnterviewd.... Ik vond het heftig dat je dat vertelde. En ik vond het ook heel moedig dat je dat ook durfde te vertellen”. Begeleider Dominique brengt zichzelf vaker in, bijvoorbeeld door een eigen ervaring: “Soms heb ik zelf [bij een interview], ik weet dat ik voorbeelden moet noemen ... en daarnaar moet vragen, maar soms voel ik ook een blokkade. ... Hebben jullie dat ook?”. Begeleiders Mischa en Daan brengen zichzelf veel vaker in dan de andere begeleiders, zo'n drie tot vier keer per gesprek. Bij Daan zijn dat voornamelijk praktijkervaringen van de begeleider die als idee of mogelijke werkwijze worden gedeeld of hij reageert inlevend en verantwoordigd op ervaringen van studenten. Bij Mischa is de inbreng persoonlijker en kwetsbaarder. Bij hem valt het op dat hij zichzelf bewust pas laat in de acties inbrengt, zoals in het volgende voorbeeld wanneer een acte al ten einde loopt:

Begeleider Mischa: “Ja, zo gaat dat. Eerlijk in ieder geval.” Student: “Ja, ach ja.” Mischa: “Ik ben ook nog altijd zenuwachtig voor interviews.” Studenten: “Echt?” < Studenten reageren verbaasd en gaan dan feedback geven aan de begeleider.>

Mischa noemt dit ook in zijn terugblik: “Die eigen ervaring inbrengen, werkte in dit gesprek heel goed. Wel in tweede instantie, niet in eerste”.

Bij begeleiders Guus, Dominique, René en Jip is er in de eerste gespreksronde een zekere *balans* tussen monologische en dialogische elementen zichtbaar. Deze begeleiders zijn overduidelijk gespreksleider, maar bewegen mee met de dynamiek van het gesprek, bijvoorbeeld door het gebruik van humor. Jip noemt in een terugblik over de balans: “In het begin vroeg ik door, wilde ook van iedereen iets weten zodat ik de regie hield en zij de indruk kregen dat wat zij vertelden als belangrijk werd gezien. Toen andere studenten erop gingen inhaken verliep het gesprek verder op rolletjes”. Bij begeleiders Mischa, Kris en Daan is de balans anders. Mischa houdt de touwtjes steviger in handen (monologisch), maar gebruikt ook meer dialogische elementen. De dynamiek in deze gesprekken is intenser en de acties duren gemiddeld langer dan bij de andere begeleiders. Bij Daan valt op dat de gesprekken echt door de redactie zelf worden gevoerd en de begeleider meer deelnemer dan gespreksleider is. Kris worstelt daarentegen openlijk met de balans tussen sturen en loslaten. Dit zoeken naar balans blijft in alle gespreksrondes een worsteling voor deze begeleider.

Bij alle begeleiders blijkt de balans tussen monologische en dialogische elementen geen statisch gegeven door de gesprekken heen. Bij begeleiders Guus en René is in de tweede gespreksronde een meer dialogische insteek zichtbaar. Guus laat in het tweede gesprek meer stiltes vallen en laat het gesprek meer onderling tussen de studenten ontstaan. Toch benoemt een student een vraag-antwoordsetting in de terugblik: “[Het] gesprek was minder in dialoogvorm dan [hij] of wij zouden willen”. Bij begeleiders Dominique en Jip ontstaat bij één van hun twee redactieteams in het tweede en derde gesprek een opvallend monologische modus en komt de dialoog niet tot stand. Het derde gesprek van Dominique met de andere redactie is weer veel opener. De begeleider vraagt

meer naar ervaringen en heeft minder de neiging om conclusies te trekken. Ook bij begeleider Mischa is de derde gespreksronde moeilijker in te delen in acties, omdat hij een hele rij feedback geeft.

Tot slot is gekeken naar wat in de terugblikken van studenten worden genoemd als acties van kerntaakbegeleiders die bijdragen aan een *omgeving voor verandering*. Studenten in alle casussen noemen veel woorden aan elementen die bijdragen aan een *gastvrije dialoogruimte*, zoals andere “prettig”, “ongedwongen”, “eerlijk”, “open”, “respectvol”, “vertrouwd”, “veilig” en “leerzaam”. Studenten voelen zich gehoord en gewaardeerd en ervaren ruimte om alles te zeggen. Studenten van begeleiders Dominique, Jip en Daan noemen de relaxte, gezellige sfeer die bijdraagt aan de motivatie. Studenten van begeleiders Guus, Dominique, Mischa, Kris en Jip noemen hun begeleider respectievelijk “aandachtig”, “nieuwsgierig”, “luisterend” en “geïnteresseerd”. Studenten van begeleider Mischa benoemen dat de begeleider ervoor zorgde dat het gesprek niet langdradig werd, terwijl studenten van begeleider Jip de gesprekken (gemiddeld 50 minuten per gesprek) te lang vonden duren. Meerdere studenten van begeleiders Guus, Dominique, René, Mischa en Kris noemen het *structureren van de gesprekken* (monologisch) behulpzaam in de vorm van uitleg over de bedoeling van het gesprek en sturing door de begeleider, omdat het gesprek anders zou verzanden. Studenten van begeleiders Dominique, René, Kris en Jip beschrijven momenten uit de gesprekken waarin zij *oordeel* ervoeren. Bij Dominique benoemt een student in een terugblik dat dit kwam door de fysieke setting van het gesprek die hij beeldend beschrijft als een ondervragingssetting. Ook in een gesprek bij René en Jip noemen studenten een gevoel van oordeel, terwijl andere studenten over dezelfde gesprekken juist benoemen dat de begeleiders geen sterk oordeel hadden. Door een student van begeleider Guus wordt het ontbreken van oordeel als ontregelend ervaren: “[De begeleider] reageerde ... zonder eigen mening te delen. Ik vond hem hierdoor soms lastig te peilen ... Toch begreep ik dit ook wel weer, want het is ons project en aan ons om hier over na te denken etc. Dus er zit ook wel iets nuttigs in zijn neutraliteit”. Een student van begeleider Daan merkt op dat gelijkwaardigheid tussen studenten en kerntaakbegeleider helpt in dit evenwicht: “De begeleider zorgt ervoor dat wij tevreden zijn over ons kunnen omdat hij ons behandeld [*sic*] als gelijken en niet als een stel studenten die niks kunnen”.

Studenten van begeleiders Guus, Mischa, Kris, Jip en Daan benoemen effecten van de *interactie* (dialogisch) die de begeleider oproept. Een student van Mischa noemt betrokkenheid als effect. Studenten van Mischa en Jip noemen onderling leren als effect. Bij Daan noemt een student creativiteit in het proces als effect. Een student van begeleider Jip noemt een gebrek aan reflectie als tegengesteld effect bij een meer monologisch gesprek in de tweede gespreksronde: “Ik vond het jammer dat de kerntaakbegeleider veel aan het woord was, ik had liever meer vragen gewild om ons zelf aan het denken te zetten”. Studenten van begeleiders Guus, Dominique en René beschrijven dat de begeleider *zichzelf inbrengt als subject* (dialogisch) en noemen dat interessant, aanmoedigend en uitdagend. Studenten van begeleiders Dominique en Kris benoemen de lange stiltes in gesprekken als stroefheid.

Deelvraag 2: Welke positieve en negatieve vermogens (positive en negative capabilities) zetten kerntaakbegeleiders in bij het opzoeken en bespreken van grenservaringen bij studenten?

Studenten delen in de dialogische leergesprekken verschillende ervaringen, met name grenservaringen uit de praktijk. Sommige ervaringen (ongeveer 40%) kunnen niet als grenservaringen worden gezien, omdat enige spanning (*signaal, impact of reactie*) in de vertelling ontbreekt. Deze zijn apart gecodeerd als ‘Ervaring’. Wanneer er wel sprake is van een grenservaringen delen studenten die het vaakst (in ongeveer de helft van de gevallen) met *signaalwoorden* die emotie, ontregeling of moeite laten zien. Daarnaast doen ze dat ook met woorden of verhalen die duiden op een probleem of een uitdaging (*impactvolle ervaring*). Als derde (ongeveer een vijfde van de gedeelde grenservaringen) doen studenten ook uitspraken die een reactie op de grenservaring laten zien, bv. door een defensiemechanisme of een oplossing waarmee de grens direct wordt opgeheven.

Positive capability: Grenservaringen opzoeken

Alle begeleiders zoeken naar (*grens*)ervaringen als start van de dialoog. Begeleiders Guus, Dominique, René, Kris en Jip handelen voornamelijk themagericht en vragen naar ervaringen vanuit de programma-inhoudelijke aanwijzingen die studenten en kerntaakbegeleiders vooraf hebben gekregen (zie Bijlage 7). Kris doet dat zelfs heel letterlijk: “Het gesprek was klaar toen we het document met vragen hadden doorgelopen”. Begeleiders Mischa en Daan bewandelen een omgekeerde weg. Zij vragen voornamelijk open naar ervaringen en halen daar thema’s uit waarop zij doorvragen.

Alle begeleiders gebruiken een combinatie van open, gesloten en deels ingevulde vragen om grenservaringen op te zoeken. Herkenbaar in alle gesprekken zijn vragen naar werkwijze, naar ervaringen en naar emotie. Opvallend is dat vragen naar de werkwijze niet vaak leiden tot het delen van grenservaringen. Begeleiders Dominique en René stellen opvallend veel gesloten vragen. Begeleiders René, Mischa en Jip vragen ook rechtstreeks naar een conclusie of *klein verhaal*. Via deze route komen de begeleiders niet vaak bij de grenservaringen van studenten. Begeleider Kris stelt vaak vragen naar een verklaring (“Hoe kwam dat?”) en opvattingen (“Wat vond je van hoe er werd omgegaan met je feedback?”). Wanneer studenten niet direct antwoorden, herframen begeleiders Guus en Kris hun vraag geregeld, van een vraag over emotie of ervaring naar

een vraag over werkwijze. Bij begeleider Jip valt op dat hij zich juist niet snel van de wijs laat brengen van de vraag naar ervaring, ook niet als er lange stilte valt of ongemak is. Studenten van alle begeleiders noemen *doorvragen* als herkenbare actie van de begeleider. Dit is ook zichtbaar in de gesprekken. Begeleiders Dominique, René, Kris en Jip gebruiken *samenvatten* als techniek. Dit is zowel zichtbaar in de gesprekken als in de terugblikken van studenten en begeleiders. Begeleider Dominique, Kris en Jip vragen samenvattend door.

Het *verscherpen van contrasten* komt uit de data naar voren als techniek om grenservaringen op te zoeken. Alle begeleiders zetten dit in. Begeleiders Guus en Dominique gebruiken geregeld een prikkelend statement om (grens)ervaringen op tafel te krijgen. Begeleiders Dominique, Mischa, Jip en Daan gebruiken verscherpte contrasten of uitvergrotingen om studenten aan te moedigen om meer over hun ervaringen te vertellen. Ook begeleiders René en Kris zetten hier en daar verscherping in, maar minder dan de andere begeleiders.

Ook werken vanuit een *imaginaire grenservaring* komt uit de data naar voren als techniek om grenservaringen bij studenten op te zoeken. Begeleiders Dominique, Mischa, Jip en Daan zetten dit in. Daan brengt bijvoorbeeld reflectie op gang vanuit een toekomstige, te verwachten situatie: “Laten we daar eens over nadenken. Waar zou je bij jullie onderwerp tegenaan kunnen lopen, waar zij precies zouden kunnen gaan zeggen van ‘ik vond het een heel leuk gesprek, ... maar ik wil liever niet dat jullie het publiceren’?”.

Bij begeleiders Guus, Mischa, Jip en Daan is er sprake van verschillende *grenservaringen in het gesprek*. Bij Daan komt het voor dat *imaginaire grenservaringen* geschetst door de begeleider bij studenten emotie oproepen in het gesprek. Begeleiders Guus, René en Kris lijken niet altijd een grenservaring bij een student te *herkennen of te accepteren* als deze wel gedeeld wordt. Begeleiders Dominique, Mischa, Jip en Daan weten grenservaringen duidelijk te herkennen en te accepteren. Bij vijf begeleiders (Guus, René, Mischa, Kris en Daan) noemen studenten in hun terugblik beleefde (grens)ervaringen die niet of niet in die heftigheid aan de orde zijn geweest in het gesprek. Bij Dominique en Jip is dat niet te zien. Alleen bij Kris komt in een gesprek naar voren dat studenten geen nieuwe (grens)ervaring hebben opgedaan en dat dit het dialogisch gesprek beïnvloedt. De studenten hebben zich niet voorbereid op dit gesprek. Kris kiest er toch voor om direct het gesprek te voeren. Het gesprek is behoorlijk monologisch van aard.

Bij begeleiders Guus, Dominique, Kris, Jip en Daan komt het zelden voor dat een grenservaring van één student *geïsoleerd en onderzocht* wordt. Bij begeleider René is het niet te zien dat een grenservaring geïsoleerd wordt. Begeleiders Jip en Daan vragen wel veel door, maar meer in reflectieve zin. Bij hen is weinig te zien dat ze een gedeelde ervaring helemaal in beeld brengen. Bij begeleider Mischa is het de standaard werkwijze om grenservaringen te isoleren. De begeleider pakt per acte een persoon en vraagt helemaal door op de ervaring of dit nu direct als grenservaring wordt gedeeld of niet. De begeleider laat de student dan de hele ervaring vertellen, veel meer dan andere begeleiders dat doen. Mischa wacht met reflectieve vragen tot er een volledig plaatje is van de ervaring. In een terugblik zegt hij: “Mooi ook om hier en daar ‘af te pellen’ wat er achter uitspraken/gevoelens e.d. zit. Ik zit op zo’n moment gewoon helemaal in het gesprek en ben optimaal gefocust. Hier zit iets... dit is belangrijk... dat voel ik dan helemaal”.

Negative capability: werken in de spanning van een grenservaring

Onder negatieve vermogens is allereerst gekeken naar *(non-)verbale communicatie*. Dat is zichtbaar in het gebruik van stiltes van langer dan enkele seconden. Begeleiders Dominique, Mischa en Kris maken hier het duidelijkst gebruik van. Bij Dominique en Kris valt op dat er wel meerdere keren (lange) stiltes vallen, maar geregeld op momenten dat er niet duidelijk een vraag is gesteld of spanning in het gesprek ontbreekt. Dit wordt ook genoemd in terugblikken van studenten. Bij begeleiders Guus, René, Jip en Daan vallen minder stiltes. Bij begeleider Mischa vallen er geregeld stiltes als reflectietijd na doorvragen. (Non-)verbaal *aanmoedigen en bevestigen* komt bij alle begeleiders veel voor. In de terugblikken en in de gesprekken wordt dit zichtbaar als studenten aankijken, meehummen en -ja’en. Bij begeleider René valt op dat hij zijn reacties vaak met “maar” begint, terwijl begeleider Mischa juist veel meer dan andere begeleiders aanmoedigt en voortdurend inbreng bevestigt met “ja”. Ook begeleider Jip stimuleert vaak kort verbaal met een open klinkende “ja” om af te wachten of de student nog meer gaat vertellen en dat gebeurt vaak.

Als tweede negatief vermogen is gekeken naar welke begeleiders werken met spanning. Ten eerste *ontregeling benutten, uithouden in spanning* of de *spanning vergroten*. De gesprekken bij begeleiders Guus en René gaan in hoog tempo, van uithouden is niet vaak sprake. Ook bij begeleider Kris lukt het zelden om in de spanning te komen. Er zijn wel momenten dat er spanning zichtbaar wordt, maar dit wordt door Kris snel opgeheven, bijvoorbeeld door feedback te geven of naar een klein verhaal te springen (“Hoe ga je dat dan doen?”). Begeleiders Dominique en Jip, en in grotere mate Mischa en Daan maken meer gebruik van spanning in de gesprekken. Daan daagt studenten geregeld uit om in de grensspanning te blijven, bijvoorbeeld door te zeggen “We moeten er niet te makkelijk over doen” of “Dat moet je niet te klein maken”. Bij Mischa valt op dat hij de spanning ver oprekt en doorvraagt op zowel de (grens)ervaring, als op reflecties en kleine verhalen. Een vergelijkbaar beeld komt naar voren bij het *begrenzen van containment* (of spanning). Bij begeleiders Guus, Dominique, René en Kris is dat niet of nauwelijks te zien, bij begeleiders Mischa, Jip en Daan wel. Mischa is in de gesprekken het meest actief in het begrenzen van de ruimte, vaak door korte opmerkingen zoals “Als ik mag

vragen”, “Genoeg hierover”, “En kun je, als je dat wil, woorden geven aan hoe je datervaarde?” en “Misschien moeten we het daar even bij laten voor nu”.

Als derde negatief vermogen is gekeken naar welke begeleiders *reflectie* op grenservaringen op gang brengen. Dit is bij alle begeleiders te zien, bij begeleiders Mischa en Daan meer dan bij begeleiders Guus, Dominique, René en Kris. Begeleider Jip stelt opvallend veel reflectieve vragen. Hoewel begeleider Guus in een terugblik noemt dat hij niet te veel wil oordelen, prikkelt hij wel geregeld met een prikkelend reflectiestatement. Begeleiders Dominique, Mischa, Kris en Daan benoemen ook dilemma’s of normen uit het vak in hun reflectievragen. Begeleiders Dominique, Mischa, Kris en Jip maken ook in de reflectiefase gebruik van het *verscherpen van contrasten*. Begeleiders Mischa, Jip en Daan werken ook met reflectie op *imaginaire* situaties. Begeleider Kris brengt soms een thema in in de vorm van een reflectievraag zonder aanleiding in een gedeelde (grens)ervaring. In het gesprek is te zien dat het voor de studenten lastig is om op deze manier te reflecteren.

Positive capability: komen tot een klein verhaal

Begeleiders Guus, René en Kris komen in het bespreken van ervaringen of thema’s niet altijd *tot een klein verhaal*. Begeleiders Dominique, Mischa, Jip en Daan komen in de meeste acties tot een klein verhaal. Dominique vat op de hoofdthema’s de conclusies samen tijdens of aan het eind van een actie. Bij Jip is ruimte voor elke student om een ervaring te delen. Hij gaat er kort op in en probeert tot kleine verhalen te komen. Guus laat ook verschillende keren een klein verhaal ontstaan door een open vraag naar achterliggende patronen. Begeleiders Mischa en Jip koppelen verschillende ervaringen en kleine verhalen aan elkaar, bijvoorbeeld rondom de vraag wat de beste interviewvraag is. Dat noemt Mischa ook zelf in de terugblik: “Ervaringen koppelen: zicht op nieuwe invalshoeken leverde dat op”. Begeleiders Guus, René en Daan maken het kleine verhaal veelal praktisch naar een werkwijze in de toekomst. Jip en Daan vragen studenten ook om vanuit een imaginaire situatie een klein verhaal te verwoorden.

Het *markeren van kleine verhalen* komt uit de data naar voren als techniek om een dialoog af te ronden. Vier begeleiders (Dominique, Mischa, Kris en Jip) markeren de kleine verhalen die zij horen, de andere begeleiders doen dat niet of nauwelijks. Bij Mischa valt de zorgvuldigheid in het afhechten van het gesprek op. Bij de afronding van acties herhaalt en bedankt hij (“Mooi, mooi dankjewel”), moedigt hij aan (“Echt leuk dat jullie dat ontdekt hebben”) en vraagt hij geregeld of er toevoegingen zijn. Ook gebruikt hij de laatste actie als afrondende actie om de kleine verhalen nog even naar boven te halen en collectief te maken.

Alle begeleiders *benoemen context* in het komen tot een klein verhaal. Begeleiders Guus en Daan verbinden grenservaringen expliciet aan nog komende ervaringen in het onderwijsprogramma. Begeleiders Guus, René, Kris en Daan brengen omstandigheden uit het (journalistieke) vak in. Begeleiders Dominique, Mischa, Kris en Jip brengen normen uit het (journalistieke) vak ter sprake. Jip vraagt bijvoorbeeld “Wat is eigenlijk een goede vraag?” en Kris “Wat zou je als journalist kunnen doen in deze situatie?”.

Vijf begeleiders (Dominique, René, Mischa, Jip en Daan) brengen *nieuwe perspectieven* voor de praktijk in als deel van het kleine verhaal. Bij begeleiders Guus en Kris is dat minder zichtbaar. Begeleiders Guus, Mischa, Jip en Daan helpen studenten als onderdeel van het kleine verhaal om *gevoel en verstand te integreren*. Bij begeleiders Dominique, René en Kris is dit niet zichtbaar. *Individueel benoemen* bij het vormen van een klein verhaal is zichtbaar bij alle begeleiders, maar er zijn verschillen hoeveel dat gebeurt. Bij begeleiders Guus en Dominique is het niet vaak te zien in de gesprekken. Begeleiders René, Kris en Daan benoemen geregeld individualiteit. Begeleiders Mischa en Jip benoemen individualiteit vaak. Mischa doet het in elke fase van de dialoog, beginnend bij het uitvragen van de grenservaring: “Maar zit er bij jou nog emotie rond het thema zelf? ... Is dat iets wat je hebt ervaren?” Ook reflectievragen stelt hij vaak op de persoon, bijvoorbeeld “Ja? Moet een interview wil het goed zijn gezellig zijn voor jou?” en “En waar komt dat vandaan dat jij dat belangrijk vindt?”. En ook bij het vormen van een klein verhaal: “Je bent zelf ook iemand hè, je kunt ook iets met je eigen ervaring”. Jip vraagt geregeld door op een persoonlijke eigenschap en geeft dan steeds in kleine brokjes woorden aan die eigenschap. Alleen begeleider Mischa noemt specifiek *mogelijkheden voor groei en verandering*. Bij de andere begeleiders is dit niet zichtbaar.

Vermogens in context en samenhang

Bij verschillende kerntaakbegeleiders zijn positieve en negatieve vermogens in samenspel te zien. Bij begeleiders Kris en Jip vallen momenten op dat een student een grenservaring deelt, inclusief reflectie en klein verhaal, een compleet pakketje. De begeleiders voeren hierover niet de dialoog, maar vatten hooguit samen of integreren gevoel en verstand voor de student. Bij begeleiders Guus, Dominique, René en Kris is enkele keren te zien dat zij overgaan van grenservaringen naar reflectie, die door de begeleider wordt bevestigd, verrijkt met perspectief en afgerond in een klein verhaal. Dominique combineert in een gesprek door met verscherpt contrast grenservaringen op te roepen, studenten mee te laten sturen, een gedeelde grenservaring te isoleren en te komen tot een klein verhaal. Dan verdiept hij eerst met een verscherpt contrast en een eigen inbreng als subject en brengt het vervolgens samen in een individueel klein verhaal voor de student. Begeleider Jip gebruikt een herkenbaar patroon om te komen tot kleine verhalen. Hij start met een prikkelende vraag, gaat in op wie een ervaring deelt

en benoemt zo mogelijk individualiteit. Hij stelt een verdiepende, reflectieve vragen waarin hij geregeld al stukjes context en perspectief vermengt en hypothesen (klein verhaal) uitprobeert. Ook schakelt hij geregeld even terug naar de ervaring, waardoor de student weer meer gaat vertellen. Hij rondt de dialoog vaak zelf af met een korte herhaling van wat er net gezegd is en rijgt hieraan direct een vraag aan de volgende student in de trant van “Had jij dat ook?”. Ook begeleider Daan danst geregeld heen en weer tussen grenservaring, reflectie en klein verhaal. Hij vraagt naar ervaringen en werkwijzen van studenten en brengt daarbij context en zichzelf als subject in. Als er een klein verhaal ontstaat, schetst de begeleider een volgende imaginaire ervaring om op de consequenties van die opvattingen te reflecteren, toegespitst op het individu (“Hoe zie jij dat dan? Dat is belangrijk”). Daan houdt uit in spanning, brengt perspectief in en vult het kleine verhaal aan met feedback. Bij Mischa zijn op meer momenten dan bij de andere begeleiders positieve en negatieve vermogens in samenhang te zien. Hij manoeuvreert voortdurend tussen (grens)ervaringen, het aangaan en begrenzen van spanning en klein verhaal. Net als bij Jip en Daan is het kleine verhaal voor hem niet het eindstation, maar startpunt om verder te praten.

Uit de data komen verschillende elementen naar voren als kenmerkend instrument in het handelen van verschillende begeleiders. Bij begeleiders Guus en Kris komt niet duidelijk een herkenbaar instrument naar voren. De instrumenten van begeleider Dominique zijn het prikkelend reflectiestatement en het verscherpen van contrast om reactie of reflectie uit te lokken. Daarnaast maakt deze begeleider ook geregeld gebruik van een imaginaire ervaring en vallen zijn oprechte reactie en verbazing op. Begeleider René gebruikt samenvatten en doorvragen als voornaamste techniek en vragen waarmee hij studenten laat vooruitkijken naar een werkwijze in de toekomst. Bij begeleider Mischa valt het meest op dat hij studenten veelvuldig aanmoedigt en alle gedeelde ervaringen waardeert. Ook het isoleren en onderzoeken van grenservaringen is kenmerkend. Voor begeleider Jip is samenvatten een kenmerkend instrument, vaak met de zinsnede “Met andere woorden”. Hij maakt vaak het kleine verhaal rond in een vragende vorm, dat hij vervolgens door de studenten laat bevestigen of tegenspreken. Het instrument van begeleider Daan is om spanning in de ervaringen van studenten te vinden en dan in die ruimte mee te brainstormen. Deze begeleider gebruikt imaginaire situaties om grenservaringen op te halen, om reflectie te verdiepen en om een klein verhaal te ontlokken. Als enige lukt het hem ook goed om vanuit een toekomstige, imaginaire situatie studenten grenzen te laten ervaren.

Ook in de terugblikken van studenten worden enkele vermogens van de kerntaakbegeleiders besproken. Studenten van begeleiders René, Mischa, Kris, Jip en Daan benoemen *doorvragen* en *reflectievragen* als acties van hun begeleider. Zij waarderen het dat de vragen hen dwingen dieper na te denken en dat de vragen diepgang in het gesprek brengen. Een student van Kris noemt zelfreflectie als effect van doorvragen. Een student van Jip zegt dat het doorvragen bij hem “zorgde ... voor een meer kritische houding”. Een student van Daan noemt dat reflectievragen soms ongemakkelijk en tegelijkertijd prettig zijn. “Daar bedoel ik mee dat [de begeleider] iets zegt waarna ik denk: ... ‘Zo had ik er echt nog niet over nagedacht’ en dat is heel fijn”. Studenten van begeleiders Dominique en Mischa noemen dat feedback door de begeleider ook kan helpen bij het reflecteren. Ook het komen tot een klein verhaal wordt door studenten veel genoemd als belangrijk voor het handelen van de kerntaakbegeleider. Studenten in zes van de zeven casussen benoemen dit. Een student van begeleider Mischa ziet dat het koppelen van gedeelde reflecties helpt om tot een gezamenlijk klein verhaal te komen: Studenten bij begeleiders René, Mischa en Jip noemen bruikbare feedback en perspectief voor de taak als opbrengst, zoals duidelijkheid over het doel van hun project, invalshoeken voor een volgend interview en interviewtips. Eén van Mischa’s studenten benoemt dat in het gesprek ook onderliggende patronen aan bod zijn gekomen: “[De begeleider heeft] ons laten zien wat we onbewust geleerd hebben ... en die ik weer kan gebruiken in vervolg interviews”.

Deelvraag 3: Hoe zien kerntaakbegeleiders hun rol als het gaat om het benutten van ontregeling en het opzoeken van grenservaringen bij studenten?

In deze deelvraag gaat het om de vraag hoe de kerntaakbegeleider zijn rol ziet en wat hij zegt over de intentie van zijn handelen in het gesprek. De resultaten zijn opgehaald uit de geschreven terugblikken van de kerntaakbegeleiders en uit de semigestructureerde interviews (hierna ook *interview*). Daarnaast benoemen kerntaakbegeleiders soms in het gesprek met studenten hun intenties over de loop van het gesprek.

Alle begeleiders behalve Daan nemen zich expliciet een combinatie van monologische en dialogische elementen voor om het gesprek aan te gaan. Begeleiders Guus, René, Mischa, Kris en Jip noemen zelf het *structureren van het gesprek* of *regie* houden (monologisch) als onderdeel van hun benadering. René, Mischa, Kris en Jip noemen dat zij op momenten een sterk sturende rol hebben, naar eigen zeggen om controle te houden op concrete opbrengst voor studenten. Mischa en Kris benoemen dat het *betrekken van de groep* (monologische) belangrijk voor hen is. Kris: “Ik vond het belangrijk dat iedereen aan het woord kwam en zich betrokken ... gezien en gehoord voelt”.

Alle begeleiders noemen *interactie* (dialogisch) als onderdeel van hun benadering. Begeleider René heeft een pragmatische visie op de dialoog. Tijdens een gesprek zegt hij: “Dit is nou een voorbeeld van wat dialogisch leren wordt genoemd: je hebt even gesprek met elkaar en denkt goh en trekt een conclusie”. Begeleiders Guus, Dominique, Kris en Jip zoeken naar *interactie*, zo noemen zij in een terugblik. Begeleiders Mischa en Kris noemen

beide in hun terugblik als belangrijk momenten een moment dat interactie op gang bracht. Kris noemt in zijn terugblik over zo'n moment: "Ik heb het gevoel dat eindelijk de situatie ontstaat die ik graag wil: studenten die autonoom een goed gesprek voeren". Begeleiders Guus, Dominique, René, Mischa en Daan hebben voornemens om de *dialogoruimte vrij te houden* (dialogisch). Guus schrijft in een terugblik dat hij niet te veel wil *oordelen*, maar vooral wil ophalen. Guus, René, Mischa en Daan noemen dat zij willen wegblijven uit het geven van *sturende feedback*. Alle begeleiders benoemen *zichzelf inbrengen als subject* (dialogische benadering) als bewust onderdeel van hun werkwijze en noemen identificatie met grenservaringen, openheid en een breder perspectief als motieven. Begeleiders Dominique, Mischa en Kris benoemen ook de balans om zichzelf niet te snel, te vaak of te eenzijdig als subject in te brengen. Alle begeleiders zeggen eropuit te zijn om de student te laten *reflecteren*, zodat dit leidt tot een ruimer perspectief. Alle begeleiders, behalve Guus en René benoemen het opzoeken van ongemak of spanning (*negative capability*) als instrument in de dialoog en noemen veiligheid in het gesprek als randvoorwaarde.

Alle begeleiders behalve Guus benoemen in een terugblik of in het interview een gerichtheid op de *leerinhoud*. Begeleiders René, Kris en Jip noemen bijvoorbeeld specifieke inhoudelijke thema's die ze besproken willen hebben met het oog op de uitvoering van de opdracht. Voor René zijn het bespreken van producten en het functioneren van de redactie het belangrijkste. Alle begeleiders behalve Guus noemen als doel ook het productief maken van de reflectie in concrete richting voor de toepassing in de kerntaakopdracht, zoals journalistieke invalshoeken en interviewvragen. Daan benoemt in het interview ook het gebruik van imaginaire ervaringen om studenten zich te laten inleven: "Ik probeer er dan met de studenten beelden bij te verzinnen. Hoe zou je dat kunnen gebruiken, wat ga je dan filmen? Het is inleven in de situatie". Begeleider Jip en Daan noemen ook dat de gerichtheid op de leerinhoud soms sturende feedback uitlokt. Daan zegt in het interview: "Ik ben ook kritisch geweest.... Soms moeten mensen ook iets anders doen, imiteren is niet altijd slecht". Bij Guus is op dit punt een tegenstelling te zien. Hij doet in de terugblikken of interview geen uitspraken over een insteek op de leerinhoud, maar noemt dit wel als onderliggende overtuiging van zijn benadering: "Een deel van onderwijs is kennisoverdracht (kennis en spelregels) ... je moet ook het theoretisch concept kennen".

Begeleiders Mischa, Kris en Daan doen uitspraken over een insteek op het *leerpotentieel van grenservaringen in de praktijk*. Mischa vat in het interview samen: "Grenservaringen zijn voor om op door te vragen". De andere begeleiders doen in de terugblikken geen uitspraken over het *leerpotentieel van grenservaringen* maar noemen in algemenere zin wel het leren van ervaringen. René noemt in een terugblik en in het interview wel een spontaan moment waarin het delen van een grenservaring leidde tot een eigen klein verhaal bij studenten. Hij noemt dat een geslaagd moment, waarbij hij zegt: "Ik ben er niet op uit dat het gebeurt".

Begeleider Mischa ziet *leerpotentieel in het afstemmen op kenmerken, leerstrategie en motivatie van de lerende*. In het interview noemt hij: "Individuele journalisten worden ze. Ieder heeft een eigen instap, ieder een eigen werkwijze. Als je wilt dat ze leren, moet je bij hun leerervaring aansluiten". Dit sluit ook aan op de onderliggende ervaring van deze begeleider, benoemd in het interview: "Zulke open, eerlijke gesprekken doen altijd iets met mensen". Begeleiders Guus, Dominique en Jip noemen het afstemmen op de lerende enigszins in hun terugblik, begeleiders René, Kris en Daan noemen er niets over. In de interviews blijken desgevraagd alle andere begeleiders wel het belang te zien van het afstemmen op de lerende. Begeleiders Guus, Dominique en René noemen als doel het kunnen toepassen van het geleerde in de praktijk. Voor begeleiders Dominique, Mischa, Kris, Jip en Daan is ook inzicht in het eigen karakter een belangrijk aspect. Voor Dominique, Mischa, Jip en Daan heeft dat direct te maken met het invullen van het beroep van journalist. Voor Daan is dat tijdens het maakproces meer een instrument ten behoeve van het groepsproces. Daan noemt ook: "Bescheidenheid is daarin gepast. Dit is een klein onderdeel van een korte opleiding. Bij een student een blokkade opheffen om iets te durven, kan al veel effect hebben".

Verschillende begeleiders benoemen de vormen van leerpotentieel in onderlinge samenhang. Alleen begeleider René doet dat niet. Begeleiders Guus en Dominique verbinden in hun terugblik ervaringen met de leerinhoud in het programma. Begeleider Kris verbindt in het interview de leerinhoud aan persoonsvorming: "Op de opleiding wil je skills bijbrengen ... en ook attitude en persoonlijke vorming". Begeleiders Mischa, Jip en Daan noemen alle drie de vormen van leerpotentieel in verband met elkaar in de terugblik en in het interview. Jip zegt in het interview: "Het kan niet anders dan dialogisch leren is praten vanuit eigen ervaring. Dan komt het dichtbij, welke keuzes je maakt en hoe je jezelf meeneemt". Mischa zegt in het interview: "Ik vond het mooi dat vaardigheden, vak en persoon verbonden wordt. Dat je zelf een verhaal hebt en dat je dat kunt gebruiken".

Uit de interviews komt naar voren dat alle begeleiders het dialogisch gesprek niet alleen een helpend didactisch instrument vinden, maar ook een professionele vaardigheid voor studenten. Begeleider Mischa zegt in het interview: "Het gesprek in de kerntaak gaat vaak over een opgeleverd product en de vraag of je er blij mee bent of niet.... Een dialogisch gesprek maakt meer zichtbaar wat je doet en geeft meer woorden aan wat je onderweg tegenkomt.... Dat levert meer op vergeleken met andere jaren". Begeleiders Mischa en Jip noemen het werken in groepen als helpend. Vijf begeleiders (Guus, Mischa, Kris, Jip en Daan) noemen de emotionele ontwikkeling van studenten als voorwaarde. Guus en Daan noemen ook taakvolwassenheid als voorwaarde. Daan zegt in het interview: "Voor mensen die goed / fout willen horen, is het minder geschikt". Guus, René en Mischa

noemen dat de timing niet te vroeg en de frequentie gedoseerd moet zijn. Alle begeleiders vinden deze plek in het tweede jaar een goed moment om met dialogische gesprekken te beginnen. René heeft de opvatting dat de dialoog pas goed gevoerd kan worden na afloop van het hele onderwijsprogramma.

Alle begeleiders behalve Kris doen in het interview uitspraken over hun professionele identiteit. Guus typeert zichzelf als een verbinder. Dominique zegt dat hij doet zoals hij doet “omdat je gewend bent interviewer te zijn.... Dan ontstaat er meer natuurlijk gesprek”. René herkent zich in de casusbeschrijving waar volgens hem resultaatgerichtheid uit spreekt. “Dat is mijn karakter en past bij mijn dagelijks werk als journalist”. Mischa doet veel uitspraken over de eigen rolinvulling en verbindt dit met een gevoel van verantwoordelijkheid. Hij noemt in een terugblik: “Ik heb altijd zin in deze gesprekken EN zie er wat tegenop. Misschien omdat de loop van dit soort gesprekken niet te voorspellen is. Dat maakt dat ik ... ook gespannen [ben] vanwege de verantwoordelijkheid die ik voel om ... studenten het gevoel te geven dat het nuttig is geweest”. Ook noemt hij de verbinding met zijn vak: “Ik geef mezelf helemaal. Dat is nodig voor mij. Als je wilt dat dit eruit komt.... Het is ook mijn vak. Doorvragen op alles wat je opvalt. Uiteindelijk ben ik journalist en geen docent”. Jip zegt al een tijd zoekende te zijn in de veranderende rol als docent. Daan noemt dat zijn kernkwaliteit ligt bij deze snelle interactie in kleine groepen.

Uit de interviews komt naar voren dat begeleiders verschillende rollen zien die een spectrum vormen van eindredacteur tot psycholoog. Begeleider Daan voelt zich in alle gesprekken meer *eindredacteur* dan docent. Voor begeleider Mischa geldt dat voor één van de gesprekken. Daan zegt: “Een eindredacteur zorgt er ook voor dat de producten er komen, hij is stimulerend en wegend voor halffabricaten. Ik voel mij ook meer deelnemer aan het proces dan alleen beoordelaar”. Begeleiders René en Mischa zien een rol als een *begeleider van de voortgang* in het proces. René: “Ik zie kerntaakbegeleider meer als mechanische begeleiding. Dat is anders dan werken met een grenservaring waarmee we je verder helpen. Tevoorschijn komen zie ik in dat kader als: doe datgene waarin jij goed bent en wat jij leuk vindt en doe dat”. Voor Mischa is dit meer een onderdeelje in een mix. Begeleiders Dominique en René zien zichzelf ook als *gespreksleider*. Dominique: “Je moet zorgen dat alle onderwerpen aan de orde zijn gekomen”. René: “Tijdens een gesprek probeer je een lijn te ontwaren en die samenvattend mee te geven als leermoment voor het vervolg van het project”. Bij begeleiders Mischa, Kris en Jip wordt hier de spanning tussen loslaten en sturen zichtbaar. Mischa en Kris zeggen minder gespreksleider te willen zijn, Jip wil juist meer regie voeren. Begeleiders Dominique, Mischa en Kris herkennen in hun werkwijze een rol als *interviewer*. Dominique: “Informatie verzamelen voor een goed verhaal is een automatisme.... Dan ga je zoeken naar leuke dingen, details. Interviewen komt deels overeen met dialogische gesprekken”. Mischa: “Ik heb in zo’n gesprek echt de leiding. ... in een interview moet dat ook echt. Maar dit is geen interview”. Vijf begeleiders (Guus, Dominique, René, Kris en Jip) herkennen de rol als *docent*. Zij vullen die in als een houding van houvast geven, informatievoorsprong delen, tips en feedback geven en samenvatten. Begeleiders verschillen in hoe wenselijk zij dat vinden in deze gesprekken. Jip zegt in een terugblik: “Ik merkte dat de studenten graag houvast wilden hebben ... Dan schiet ik in de rol van docent ... Dat is niet de bedoeling”. Dominique zegt in het interview: “Ik zie wel een docentrol om de samenvatting te maken, ...anders vergeten mensen het snel”. Guus vraagt zich in het interview af: “Als de docent... In hoeverre mag je oordelen, ook als begeleider?”. René noemt in het interview dat hij in deze gesprekken als docent een spagaat voelt tussen te trainen beroepsvaardigheden en reflectie op leerervaringen. Vijf begeleiders (Guus, Dominique, Mischa, Kris en Daan) beschrijven in het interview beelden over een rol als *dialogisch begeleider*. Zij noemen als eigenschappen het helpen zichtbaar maken wat studenten doen en het helpen woorden geven aan wat zij onderweg tegenkomen. Voor Dominique heeft deze rol de voorkeur. Kris ziet dat deze rol meer faciliterend dan kennisoverdragend is. Guus zegt in het interview dat in dialogische gesprekken professionele en persoonlijke ontwikkeling sterk door elkaar kunnen lopen, meer dan in studieloopbaangesprekken. Voor Dominique ligt de grens bij het bespreken van onderwerpen die heel persoonlijk zijn. Begeleiders René, Mischa, Jip en Daan noemen in het interview verschillende beelden bij een rol als *coach*, maar zeggen alle dat ze deze rol niet hebben ingevuld. René noemt dat hij de studenten daarvoor beter moet kennen. Mischa denkt dat een coach meer op de achtergrond is. Jip denkt juist dat een coach dichterbij staat, meer gelijkwaardig aan een student staat “om de student op hoger plan te tillen”. Daan noemt dat een coach voor hem iemand is die meer naar het proces kijkt. Alle begeleiders behalve Kris benoemen de rol van *studieloopbaanontwikkeling* (slo). Voor Dominique is er geen verschil tussen slo en kerntaakbegeleiding en is de kerntaak een goede omgeving voor dialogische leergesprekken. Voor Mischa en Jip is slo meer op de privépersoon gericht en kerntaakbegeleiding meer op de student als professional. Daan mist juist het werken aan een product in een rol als slo’er. Het kennen van studenten is hierbij van belang, voor zowel Guus, Dominique, René, Mischa als Jip. Voor begeleiders Dominique, Mischa en Jip is het kennen van studenten helpend, maar niet voorwaardelijk. Mischa zegt in het interview: “Ik hoef geen slo’er te zijn om persoonlijk door te vragen. ik spreek [als journalist] elke week mensen die ik nog nooit gezien hebben en ik moet wel weten waar ze van huilen”. Begeleider Jip noemt de rol als *mentor*, bij wie de student de kunst van het vak kan afkijken, maar vindt die rol niet haalbaar in een onderwijssetting. Begeleiders Guus, Dominique en Daan noemen als uiterste een rol als *hulpverlener* of *psycholoog* en noemen allen dat zij dat niet als hun rol zien.

In het interview noemen alle begeleiders elementen die bijdragen aan een *omgeving voor verandering*. Zij noemen veiligheid en integriteit (Guus en Kris), acceptatie en openheid (René), ruimte (Mischa) en

mogelijkheid om grenzen aan te geven (Guus). Voor Daan is gelijkwaardigheid ook belangrijk: “Wat werkt is hen volstrekt serieus nemen in hun vak. Doen alsof ze volwassen vakgenoten zijn”. Door vijf begeleiders (Guus, Dominique, Mischa, Jip en Daan) worden enthousiasme, waardering en bevestigen genoemd als bijdragen aan de gastvrije ruimte, en als instrument om door te vragen, kwetsbaarheid te behouden en reacties los te krijgen. Mischa zegt in een terugblik: “Die manier van over en weer enthousiast zijn en complimenten delen, maakte de sfeer goed en maakte het vertrouwen in elkaar groot.... Hierdoor bleef de kwetsbaarheid – denk ik – mede in stand”. Vier begeleiders (René, Mischa, Kris en Jip) noemen de groepsdynamiek als belangrijk voor de dialogische ruimte. Timide of juist heel uitgesproken studenten of een gebrek aan groepsvorming zorgen voor uitdagingen in interactie en lokken de begeleiders uit om daar harder voor te werken. Vier begeleiders (Dominique, Mischa, Kris en Daan) noemen ruime tijd als randvoorwaarde voor een dialogisch leergesprek. Mischa noemt dat tijd helpt om de interactie op gang te brengen. Dominique zegt in het interview: “Een interview heeft een maximum tijd. Een dialogisch leergesprek kan zonder limiet. Dan kan er van alles gebeuren”.

Alle begeleiders behalve Daan vertellen in de terugblik en/of in het interview over eigen grenservaringen tijdens de dialogische leergesprekken. Bij begeleiders Guus, René, Mischa en Kris gaat het om specifieke situaties in een gesprek die niet aan een thema zijn te hangen. Vier begeleiders (Guus, Dominique, Kris en Jip) noemen een grenservaring rondom het thema *interactie*. Alle vier vinden zij het lastig om studenten met elkaar te laten praten. Jip noemt in een terugblik dat vragen naar ervaringen hielp om de missende interactie alsnog op gang te brengen: “Ik begon rechtstreeks naar eigen ervaringen te vragen. Ik was van plan deze vragen te stellen, maar het voelde wel aan als een soort interventie. En blijkbaar triggerden deze vragen”. Kris noemt in een terugblik een vicieuze cirkel van ontbrekende interactie: “Ik hoopte dat ik me nu wat meer op de achtergrond kon houden. Wilde graag hen meer de vloer geven, maar wederom had niemand het echt voorbereid. Daardoor ging ik de boel nog harder trekken dan ik al deed, waardoor er nog minder terugkwam uit de groep”. Begeleiders Dominique en Kris noemen een grenservaring rond het *komen tot een klein verhaal*. Beiden twijfelen of het vormen van een klein verhaal lukt en aankomt bij de studenten. Dominique zegt in een terugblik: “Wat ik daarbij lastig vind, is dat ik niet zeker weet of studenten het zullen onthouden. ... Ook wil ik niet schoolmeesterachtig overkomen door de nadruk te leggen op het feit dat iedereen een leerervaring opdoet”. Kris zegt in een terugblik: “Ik poneer het, waardoor er geen appel vanuit gaat. ... Maar misschien vind ik het fijn om m’n zegje gedaan te hebben”.

Alle begeleiders behalve Jip noemen als reflectiepunt om de dialoogruimte vrij te houden en interactie te laten ontstaan. Guus en Daan willen minder snel invullen en helpen. Guus zegt in het interview: “Soms is helpen beter als je niet helpt. Die ander moet op het idee komen: zou ik het anders kunnen doen?”. Vier begeleiders (Dominique, René, Mischa en Kris) willen minder sturend optreden. Mischa schrijft in een terugblik: “Ik zou het mooi vinden als het lukt om het gesprek nog meer een gesprek met de hele groep wordt en minder met mijzelf als gespreksleider”. Kris neemt zich in een terugblik voor: “Inbreken alleen als ik denk dat ze een leermoment missen of als het niet meer over de inhoud gaat”.

Als reflectiepunt noemen begeleiders Guus, René en Jip dat zij meer gebruik willen maken van grenservaringen bij studenten als start van de dialoog. Guus en René noemen in het interview dat als zij zich eerder bewust waren geweest van het begrip grenservaring, dat zij de gesprekken anders waren ingegaan. Guus benoemt in het interview: “Ik kom er nu pas achter dat er verschil is tussen ervaringen en grenservaringen. Ik ben er nu op uit geweest om ervaringen ophalen, niet per se grenservaringen”.

Alle begeleiders behalve Daan noemen in het interview dat zij dialogisch leren beter willen leren begeleiden. Guus, Dominique, Mischa en Kris zeggen in het interview bewuster te zijn geworden van hun rol in deze gesprekken. Mischa zegt: “Ik denk dat ik onbewust bekwaam ben. ... Maar deze feedback maakt me bewust en zet me aan het denken”. Guus zegt: “Ik zie nu pas ... het vakjargon dat kenmerkend is voor dialogische gespreksvorm. Dat heeft mij gespiegeld op mijn eigen rol en aanpak. ... Dat je ook in journalistieke setting bij dat soort ervaringen kan komen, vraagt oefening”. Dominique noemt dat hij adviezen wil en René en Kris zoeken naar concrete werkwijzen en gespreksvormen. Guus en Jip vinden dat deze gespreksvorm moet worden getraind aan docenten en studenten. Jip noemt in het interview: “Hoe kun je voorkomen dat je terugvalt in de rol van docent. ... als we nog sterker kunnen inzetten op gesprek, ervaring delen, echt van elkaar leren. ... [Dat] vraagt in voorbereiding en instructie iets anders”. Guus zegt in het interview: “Ook voor studenten is het van belang dat ze niet alleen weten hoe zo’n gesprek gaat, maar ook zien hoe ze daar als deelnemer zitten. [...] Dat heeft invloed op (slagen of niet) van het gesprek”. Kris noemt in het interview drie elementen die hij nodig heeft: kennis van het curriculum, een doel en richting voor het gesprek en handvatten om sturend op de achtergrond aanwezig en het eigenaarschap in de groep te leggen en ongemak te gebruiken.

Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek is om de complexe, sociale omgeving van dialogische leergesprekken in kaart te brengen met een focus op de vermogens van kerntaakbegeleiders. In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: hoe handelen kerntaakbegeleiders op de CHE-opleiding journalistiek bij het voeren van dialogische

leergesprekken? Hiervoor is een casestudy-onderzoek gedaan naar het handelen van de kerntaakbegeleiders en de beelden die zij hebben over hun rol.

Ten eerste kan uit de onderzoeksresultaten van de drie deelvragen geconcludeerd worden dat er in het handelen van de kerntaakbegeleiders drie patronen naar voren komen. De drie patronen lopen op in de hoeveelheid, samenhang en intensiteit van het aantal elementen uit het codeboek die zichtbaar zijn en in de mate waarin de dialoog tot stand komt. Bij het eerste handelingspatroon, dat te zien is bij begeleiders Guus, René en Kris, komt de dialoog weinig tot stand. Onderdeel van dit handelingspatroon is de gerichtheid op het structureren van het gesprek en het themagericht werken. Grenservaringen worden niet altijd herkend, er is in de gesprekken geen sprake van het uithouden in spanning en niet alle acties monden uit in een klein verhaal. Er is bij deze categorie ook sprake van niet-vertelde grenservaringen. Daarnaast is bij dit patroon zichtbaar dat de route in de acties voornamelijk eenrichtingsverkeer is: vanuit ervaringen, naar reflectie naar klein verhaal of afronding. Bij het tweede handelingspatroon, dat te zien is bij begeleiders Dominique en Jip, komt de dialoog geregeld tot stand. Net als bij het eerste handelingspatroon zijn deze begeleiders gericht op het structureren van het gesprek en werken zij themagericht. Afwijkend ten opzichte van het eerste patroon noemen studenten bij deze begeleiders expliciet de gezelligheid, waardering en enthousiasme die de begeleider geeft als bijdragend aan de omgeving voor verandering. Daarnaast maken begeleiders in dit handelingspatroon gebruik van imaginaire grenservaringen, herkennen zij duidelijk grenservaringen, is er bij deze begeleiders geen sprake van niet-vertelde grenservaringen, maken deze begeleiders gebruik van spanning, komen zij in de meeste acties tot een klein verhaal, en stemmen zij in het kleine verhaal geregeld af op de individuele student. Bij het derde handelingspatroon, dat te zien is bij begeleiders Mischa en Daan, komt de dialoog vaak tot stand. Net als bij het tweede handelingspatroon benoemen deze begeleiders de potentie van grenservaringen, maken zij gebruik van imaginaire grenservaringen, komen zij in de meeste acties tot een klein verhaal, en stemmen zij het kleine verhaal af op de individuele student. Net als bij het eerste handelingspatroon is er sprake van niet-vertelde grenservaringen. Afwijkend van de andere handelingspatronen werken deze begeleiders open en ervaringsgericht en maken zij veel gebruik van dialogische elementen, brengen deze begeleiders zichzelf opvallend vaak in als subject, maken zij veel gebruik van het uithouden in spanning en het begrenzen van containment, en springen zij voortdurend heen en weer tussen grenservaring, reflectie en klein verhaal. Ook valt op dat begeleiders bij dit handelingspatroon de vormen van leerpotentieel in samenhang noemen en hun rol in het gesprek verbinden aan een journalistieke beroepsrol. Verschillen tussen de twee begeleiders met dit handelingspatroon zijn te vinden in de voorgenomen benadering die bij beide wel congruent is met hun handelen. Mischa heeft duidelijk een individueel perspectief, waarbij het isoleren en onderzoeken van grenservaringen, individualiteit benoemen, afstemmen op de kenmerken van de lerende zijn handelen kenmerken. Daarnaast vallen een hoge intensiteit (veel monologisch en meer dialogische elementen), stiltes als reflectietijd, ver oprekken van spanning, zorgvuldig afhechten, bedanken en waarderen op. Daan werkt vanuit een groepspectief en een maakperspectief, dat zich uit in ontspannen, creatief handelen, veelvuldig gebruikmakend van imaginaire situaties met gezelligheid en gelijkwaardigheid die ook door studenten wordt herkend. Hij stuurt de individuele lerende ten dienste van de groep.

Ten tweede kan uit de onderzoeksresultaten van deelvraag 2 worden geconcludeerd dat verschillende *positive* en *negative capabilities* in meer en of mindere mate doorslaggevend zijn voor de totstandkoming van de dialoog. Het vermogen om grenservaringen op te zoeken (*positive capability*) is belangrijk. De dialoog komt niet of moeilijk tot stand in gesprekken waar grenservaringen ontbreken, niet worden opgemerkt door de kerntaakbegeleider, of waar begeleiders de dialoog proberen aan te gaan zonder grenservaringen op te zoeken. Het verscherpen van contrasten en het gebruikmaken van imaginaire grenservaringen komen naar voren als werkzame technieken bij het opzoeken van grenservaringen. Het vinden van grenzen blijkt in deze casussen voorwaardelijk voor het benutten van ontregeling en uithouden in spanning (*negative capabilities*). Studenten noemen daarnaast het komen tot een klein verhaal (*positive capability*) belangrijk. Doorvragen en samenvatten, reflectie, het inbrengen van de context, het benoemen van individualiteit en (non)verbaal aanmoedigen zijn in deze casussen niet doorslaggevend voor de totstandkoming van de dialoog. Deze elementen worden door alle kerntaakbegeleiders gebruikt, ook door de begeleiders bij wie de dialoog weinig tot stand komt.

Ten derde kan uit de onderzoeksresultaten van deelvraag 1 en 3 worden geconcludeerd dat bijna alle kerntaakbegeleiders worstelen met de balans tussen de monologische en dialogische benadering. Alle begeleiders weten een gastvrije ruimte te creëren waarin studenten veiligheid, openheid, acceptatie en ruimte ervaren om te leren, maar het houdt de kerntaakbegeleiders bezig hoe zij ervoor zorgen dat er onderlinge interactie ontstaat tussen studenten en studenten zelf sturend worden in het gesprek. Voor zowel studenten als docenten is het ideaal dat studenten het gesprek zelf onderling voeren. Wel noemen studenten het structureren van het gesprek door de kerntaakbegeleider als positief en noodzakelijk, terwijl docenten dit veelal onwenselijk achten.

Ten vierde kan uit de onderzoeksresultaten van deelvraag 3 worden geconcludeerd dat alle begeleiders de potentie van het dialogisch leergesprek zien, niet alleen als didactische tool, maar ook als professionele vaardigheid voor zichzelf en studenten. Zij zien emotionele of taakvolwassenheid van studenten als voorwaarde om een dialogisch leergesprek te kunnen voeren. Voor alle begeleiders is het duidelijk geworden dat de rol van dialogisch begeleider een andere is dan de klassieke docentrol. Wel hebben zij verschillende beelden van de

invulling van de rol als dialogisch begeleider. Bij alle kerntaakbegeleiders leeft de wens om zich verder te bekwamen in de vaardigheid om dialogische gesprekken te voeren.

Discussie

Het brede theoretisch kader over dialogisch leren dat aan dit onderzoek ten grondslag ligt, blijkt een bruikbare synthese voor het exploreren van het holistische fenomeen van het dialogisch leergesprek in deze onderwijscontext. De begrippen uit het kader zijn herkenbaar in de data en herkenbaar voor de deelnemende kerntaakbegeleiders. De data geven ook concrete invulling aan het theoretisch kader, bijvoorbeeld bij het begrip *dialogruimte vrijhouden*. Tamelijk abstracte concepten als *negative capability* en *compatibele sturing* krijgen een gezicht in de observaties en reflecties van de dialogische leergesprekken (Simpson et al., 2002; Vermaak & Schuiling, 2010; Vermunt & Verloop, 1999). Op enkele plekken zijn tijdens het analyseproces coderingen toegevoegd, maar dat betrof dan altijd een lagere orde code van een concept dat al onderdeel was van het codeboek. Elementen zoals onzekerheidstolerantie en emotioneel evenwicht, blijken door de opzet van dit onderzoek minder goed waar te nemen. Omdat dit onderzoek slechts met een kleine onderzoeksgroep in een specifieke opleidingscontext is uitgevoerd, is aan te bevelen om bij het onderzoeken en analyseren van dialogische leergesprekken in (een) andere (onderwijs)contexten het codeboek en theoretisch kader verder te verfijnen (Swanborn, 2013). Met dit onderzoek hoopt de onderzoeker het theoretisch discours over dialogisch leren te hebben gevoed.

Wat mogelijk van invloed kan zijn geweest op de resultaten voor deelvraag 1 en 2 zijn de aangereikte aanwijzingen bij de derde gespreksronde (zie Bijlage 7). In geen van deze gespreksronde komt het gebruik van deze aanwijzingen expliciet terug. Wel is in die gespreksronde bij de meeste begeleiders een meer monologische modus met veel sturende feedback te zien. Door de keuzes in de fase van data-analyse is het effect hiervan op de interne validiteit beperkt. Op de resultaten van deelvraag 3 is mogelijk van invloed geweest dat kerntaakbegeleiders de casusbeschrijving te lezen kregen voorafgaand aan het semigestructureerde interview. Daarin schuilt een kans is dat de begeleiders in het interview vooral reageerden op de interpretatieve analyse, wat een beperkte invloed heeft op de validiteit van het onderzoek. Dit is te zien in de interviewdata wanneer begeleiders in hun antwoord refereren aan wat zij hebben gelezen in de casusbeschrijving. Forbat en Henderson (2005) bepleiten het tussentijds teruggeven van transcripten juist als een krachtige ervaring voor deelnemers en als werkwijze die bijdraagt aan representatie, kennis en invloed van de deelnemers in het onderzoek.

Door het uitvoerige literatuuronderzoek voorafgaand aan de data-analyse was het voor de onderzoeker moeilijk om deze voorkennis te parkeren (*bracketing*), zoals de meeste fenomenologische analysemethoden bepleiten (Gill, 2014). De onderzoeker heeft de suggestie uit de hermeneutische fenomenologie van Van Manen (in Gill, 2014) gevolgd om voorkennis en vooronderstellingen juist expliciet te erkennen. Van Manen verzet zich juist tegen bracketing omdat voorkennis volgens hem gewild of ongewild een rol spelen in het onderzoeksproces.

In dit onderzoek is niet geprobeerd om een verband te vinden tussen het handelen van de kerntaakbegeleiders en het resultaat daarvan bij studenten. Vervolgonderzoek is aan te bevelen om te onderzoeken wat het resultaat van deze gesprekken bij de student is en welke niveaus van reflectie door deze dialogische gesprekken op gang komt (Ruijters, 2017a). Daarnaast zou vervolgonderzoek verder in kunnen zoomen op de dialogische gesprekspatronen, met name op de functies van de dialoog voor de verschillende deelnemers, hun rollen daarin, specifieke gespreksroutes (heen en weer tussen het ophalen van grenservaringen, het reflecteren daarop en het afronden in een klein verhaal) en de effectiviteit daarvan. Hoewel diverse literatuur over coaching, zoals didactisch coachen (Voerman & Faber, 2018) en krachtgericht coachen (Korthagen & Nuijten, 2016) hierin op specifieke punten richting kan geven, moet ook opgemerkt worden dat coaching doorgaans een meer methodische, meer individuele inslag heeft en coach en coachee zich anders tot elkaar verhouden dan in de subjectrelatie die kenmerkend is voor het dialogisch gesprek (Van den Berg, 2017). Balans kan worden gevonden door de notie van *flow of generatieve dialoog* vast te houden in de ambitie door de dialoog de ruimte van *samen zien* te betreden (Kessels et al, 2002; Korthagen & Lagerwerf, 2011; Scharmer, 2015).

In de context van de CHE is de belangrijkste opbrengst van dit onderzoek het gedetailleerd beeld van hoe zeven kerntaakbegeleiders op een georganiseerde plek in het onderwijs dialogische leergesprekken vormgeven (Van den Berg, 2017). Daarnaast geeft het onderzoek zicht op de finesses waarmee het leren in dialogische micromomenten spannend wordt gemaakt (Vermaak & Schuiling, 2010). Verrassend voor de onderzoeker is hoe onbewust (on)bekwaam kerntaakbegeleiders het voeren van een dialogische leergesprek ervaren hebben. Ook door begeleiders met veel onderwijservaring werd de invalshoek van dialogisch leren als nieuw ervaren. Daarnaast heeft het de onderzoeker verrast dat de deelnemende kerntaakbegeleiders het voeren van dialogische leergesprek als professionele vaardigheid zien die zij ook studenten willen leren. Daaruit volgt de aanbeveling om de inzichten in dit onderzoek te gebruiken voor de professionalisering van docenten en studenten in het voeren van een dialogisch leergesprek, te beginnen bij het opzoeken van grenservaringen als start van de dialoog en het tot stand brengen van interactie en sturing door studenten.

Eindnotities

- ¹ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE
² Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE
³ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE
⁴ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de CHE

Referenties

- Aalsma, E., & Van Alten, J. (2016). De rol van de begeleiders op het snijvlak van school- en beroepspraktijk. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing* (pp. 124-138). Koninklijke Van Gorcum.
- Argyris, C. & D. Schön (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison Wesley.
- Baartman, L., & De Bruijn, E. (2016). Leren door grensinteractie tussen verpleegkundigen en technici. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing* (pp. 61-73). Koninklijke Van Gorcum.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2016). Het leerpotentieel van grenzen: een theoretische basis. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing* (pp. 9-26). Koninklijke Van Gorcum.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (tweede editie) (pp. 243-259). Routledge.
- Bolhuis, S., & Simons, P.R.J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels, & R. Poell, *Handboek human resource development: Organiseren van het leren*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Christelijke Hogeschool Ede. (2018, 1 mei). *CHE Onderwijsvisie en Ontwerpprincipes*. CHE Intranet. <https://edu.nl/r4way>
- Christelijke Hogeschool Ede Opleiding Journalistiek. (2017, 25 september). *Betrokken journalistieke verhalen*. CHE Intranet. <https://edu.nl/gyumu>
- Forbat, L., & Henderson, J. (2005). Theoretical and Practical Reflections on Sharing Transcripts With Participants. *Qualitative Health Research*, 15(8), 1114-1128. <https://doi.org/10.1177/1049732305279065>
- Gill, M. J. (2014). The Possibilities of Phenomenology for Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 17(2), 118-137. <https://doi.org/10.1177/1094428113518348>
- Harlaar-Oostveen, M., & Meijers, F. (2014). Zijn stagegesprekken in het hbo reflectief en dialogisch? *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 32(3), 245-256. <https://doi.org/10.5553/TvHO/016810952014032003004>
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (tweede editie) (pp. 1-14). Routledge.
- Jarvis, P. (2018). Learning to be a person in society. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (tweede editie) (pp. 15-28). Routledge.
- Kegan, R. (2018). What “form” transforms?. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning* (tweede editie) (pp. 29-45). Routledge.
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte: filosoferen in organisaties*. Boom Juridische Uitgevers.
- Khaled, A. (2016). Grensen van authenticiteit in praktijksimulaties: verschillen in percepties tussen studenten en docenten benutten. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing* (pp. 74-91). Koninklijke Van Gorcum.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit* (2de editie). Boom Lemma.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht coachen* (1ste editie). Boom Lemma.
- McCormack, C. (2000). From Interview Transcript to Interpretive Story: Part 1—Viewing the Transcript through Multiple Lenses. *Field Methods*, 12(4), 282-297. <https://doi.org/10.1177/1525822x0001200402>
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2016). Identiteitsleren via dialogen en loopbaanschrijven: het oversteken van binnen- en buitengrenzen. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing* (pp. 39-60). Koninklijke Van Gorcum.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2019, december). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek Houdbaar voor de toekomst*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/12/02/bijlage-1-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-houdbaar-voor-de-toekomst>
- Nouwen, H. (2016). *Open uw hart* (Rev. ed.). Berne Media.
- Onstenk, J. (2016). Kennis verbinden in werkplekleren. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing* (pp. 92-109). Koninklijke Van Gorcum.

- Passarelli, M. A., & Kolb, D. A. (2012). Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad. In M. Vande Berg, M. Page, & K. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (pp. 137–161). Stylus Publishing LLC.
- Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten: inzichten en verhalen uit het hogerberoepsonderwijs*. Garant.
- Ruijters, M. C. P. C. (2015). *Je binnenste buiten: over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P. (2017a). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P. (2017b, 17 december). *Leren in verandering: Over lerende organisaties, professionele teams en goed werk* [Oratie]. https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/41573816/Oratie_Ruijters_Manon.pdf
- Saunders, M. & Lewis P. & Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (7e ed.). Pearson Education.
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2016). Het ondersteunen van kennisontwikkeling van studenten in het beroepsonderwijs: het opzoeken en creëren van grenservaringen. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. De Bruijn (Eds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing* (pp. 139–154). Koninklijke Van Gorcum.
- Schaap, H., Schaik, M. van & De Bruijn, E. (2014). Studenten leren recontextualiseren in het beroepsonderwijs: de rol van ontwerptekeningen en beroepsdilemma's. *Pedagogische Studiën*, 91, 24-39.
- Scharmer, C. O. (2015). *Theorie U / druk 3*. Christofoor.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2014). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, 9(1), 41–42. <https://doi.org/10.1177/2049463714541642>
- Simpson, P. F., French, R., & Harvey, C. E. (2002). Leadership and negative capability. *Human Relations*, 55(10), 1209–1226. <https://doi.org/10.1177/a028081>
- Swanborn, P. G. (2013). *Case studies: wat, wanneer en hoe?* Boom Lemma.
- Thomas, G. (2008). Preparing facilitators for experiential education: the role of intentionality and intuition. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/14729670701573835>
- Van den Berg, E. (2017). *InSpanning: Op zoek naar de dialogische beweging in de interactie tussen CHE-docenten en -studenten*. CHE, Jan Luyken Instituut: centrum voor bezieling en professionaliteit.
- Vermaak, H., & Schuiling, G. (2010, juli/augustus). Zeven knagende vragen rond leren. *M&O Tijdschrift Voor Management En Organisatie*, 4, 111–128.
- Vermunt, J.D., en Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Voerman, A., & Faber, F. (2018). *Didactisch Coachen*. De Weijer Uitgeverij.

Dankwoorden

Omdat ik in de afgelopen ruim twee jaar meer dan ooit de vrucht heb ervaren van leren in dialoog met anderen, ben ik verschillende mensen dank verschuldigd. De docenten en medestudenten van de MLI die van Wageningen tot Portoroz wegwijzers zijn geworden in het wereldje van onderwijs en innovatie. Studiecoach Niek voor de spiegel die je was in het openhouden van de dialoogruimte in onze gesprekken, soms op het irritante af, zodat ik zelf op antwoorden kon komen. Rianne en Ilse voor jullie belangstelling en eigenheid in alle gesprekken en de wikiwandssessies waar #samenhetvakmaken tot leven kwam. Van de CHE Arjan en Elly die deze mogelijkheid voor groei zagen en daarvoor zoveel vrije ruimte gaven. Elly voor je rake feedback, gastvrijheid en begrenzing in onze gesprekken en samenwerking. De zeven kerntaakbegeleiders en studenten voor jullie belangstellende deelname aan dit onderzoek. Marieke voor je vriendschap, aanmoedigungen en verhalen bij het maken van een thesis. En ten laatste maar alles behalve ten minste het thuisfront. Aly voor je onvoorwaardelijke liefde, eindeloze geduld, aanmoedigungen en tientallen koppen koffie die de studiedagen op zolder dragelijk maakten. En Meike, Seth, Jesse en Lena met jullie onbevengene verwondering en alle lekkere dingen die jullie geregeld kwamen brengen.

Bijlage 1: Format terugblik kerntaakbegeleider

Terugblik op het gesprek over [thema]

Het doel van deze terugblik

Je hebt vanmiddag van jouw redactie(s) het redactiegesprek opgenomen. Daarin is te horen wat er wel en niet gezegd is en hoe de dynamiek is in het gesprek. Wat niet te horen is, is hoe jij als kerntaakbegeleider het gesprek beleefd hebt. Deze terugblik direct na de gesprekken geeft je de ruimte om woorden te geven aan deze ervaringen.

Schrijf vrijuit!

1. Vul in de blauwe vakken jouw indrukken in. Schrijf vrijuit. Maak je niet druk over je schrijfstijl, taal(fouten) of de inhoud van wat je schrijft. Schrijf wat spontaan in je opkomt. Er is geen 'hoe het hoort'.
2. Namen noemen mag. In de verwerking worden deze geanonimiseerd. Je kunt in plaats van namen ook 'de student' en dergelijke gebruiken.

1. Gegevens

Naam (Schrijf hier je naam)

Datum

Doel van de activiteit De dialoog (bege)leiden over de ervaringen van de studenten bij het interviewen van en geïnterviewd worden door een klasgenoot en deze ervaringen verbinden met hen als persoon en professional.

Opbouw en context (Denk aan ruimte en lokaal, wat was de sfeer van het gesprek, hoe begon en eindigde het gesprek, waren er verstoringen)

Jouw gemoed (Denk aan de mate van motivatie die je had, energie, gedachten en/of emoties voorafgaand, tijdens en na de activiteit)

2. Terugblik

Toelichting Je hebt zojuist met jouw redactie(s) een gesprek gevoerd over de over de ervaringen bij het interviewen en geïnterviewd worden. Blik met de volgende drie vragen per gesprek terug.

Eerste redactie

- a. Beschrijf je insteek voor het gesprek?
(Denk bijvoorbeeld aan voorkennis, doelen, rol, beeld van de redactie(leden), overwegingen)

- b. Wat waren voor jou de belangrijkste momenten in dit redactiegesprek?

Het eerste moment... (Beschrijf wat er gebeurde. Denk bijvoorbeeld aan het onderwerp, startpunt, inbreng van studenten, uitspraken, emoties. Wat zag je? Wat dacht / voelde / overwoog jij? Waarom was dit een belangrijk moment?)

Een tweede moment...

Evt. andere momenten...

- c. Op welke manieren heb je op deze momenten het gesprek gestuurd?

I. Noem enkele concrete acties die je deed om het gesprek op deze momenten te sturen
(Denk bijvoorbeeld aan zaken die je deed / zei / dacht / voelde / overwoog / iets anders)

-
-
...

II. Benoem per actie wat het beoogde en daadwerkelijke effect daarvan was op het gesprek en op jou

-
-
-
...

- d. Tot slot: wat neem je mee uit dit gesprek voor het vervolg van dit traject?

(Denk bijvoorbeeld aan een leerpunt, gedachte, overweging, voornemen, vraag of iets anders...)

Tweede redactie

- a. Beschrijf je insteek voor het gesprek?

(Denk bijvoorbeeld aan voorkennis, doelen, rol, beeld van de redactie(leden), overwegingen)

- b. Wat waren voor jou de belangrijkste momenten in dit redactiegesprek?

Het eerste moment... (Beschrijf wat er gebeurde. Denk bijvoorbeeld aan het onderwerp, startpunt, inbreng van studenten, uitspraken, emoties. Wat zag jij? Wat dacht / voelde / overwoog jij? Waarom was dit een belangrijk moment?)

Een tweede moment...

Evt. andere momenten...

- c. Op welke manieren heb je op deze momenten het gesprek gestuurd?

I. Noem enkele concrete acties die je deed om het gesprek op deze momenten te sturen
(Denk bijvoorbeeld aan zaken die je deed / zei / dacht / voelde / overwoog / iets anders)

-
-
-
...

II. Benoem per actie wat het beoogde en daadwerkelijke effect daarvan was op het gesprek en op jou

-
-
...

- d. Tot slot: wat neem je mee uit dit gesprek voor het vervolg van dit traject?

(Denk bijvoorbeeld aan een leerpunt, gedachte, overweging, voornemen, vraag of iets anders...)

Klaar? Sla het bestand op en stuur het met de audio-opnames direct naar de onderzoeker

Bijlage 2: Format terugblik studenten

Terugblik op het gesprek over [thema]

Over het nut van terugblikken

Geregeld kort terugblikken op je (leer)ervaringen in je werk als journalist geeft jou en ons inzicht in het leerproces vanuit jouw perspectief. Uit onderzoek blijkt dat je van geregeld kort terugblikken meer leert dan van één keer uitgebreid terugblikken aan het eind van een project. Daarom kijk je verspreid over deze kerntaak vijf keer individueel terug op een praktijkmoment. Daarmee werk je gaandeweg al aan het eindverslag. Dit is de derde terugblik.

Schrijf vrijuit!

3. Vul in de blauwe vakken jouw indrukken in. Schrijf vrijuit. Maak je niet druk over je schrijfstijl, taal(fouten) of de inhoud van wat je schrijft. Schrijf wat spontaan in je opkomt. De terugblik helpt je een stukje van je leerproces te verwoorden, maar wordt niet los beoordeeld. Er is dus geen ‘wat de docenten graag willen horen’.
4. Namen noemen mag. In de verwerking worden deze geanonimiseerd. Je kunt in plaats van namen ook ‘de (kerntaak)begeleider’, ‘mijn mede-student’ en dergelijke gebruiken.

1. Gegevens

Naam (Schrijf hier je naam)

Datum

Doel van de activiteit Bewust worden van je persoonlijke en professionele betrokkenheid bij het thema door ervaringen in de eerste onderzoeks- en verkenningssweken en wat dat betekent voor je werk in dit project.

Opbouw en context (Denk aan ruimte en lokaal, wat was de sfeer van het gesprek, hoe begon en eindigde het gesprek, waren er verstoringen)

Jouw mood (Denk aan de mate van motivatie die je had, energie en/of emoties voorafgaand, tijdens en na de activiteit)

2. Terugblik

Toelichting Je hebt zojuist met je redactie en de redactiebegeleider een gesprek gevoerd over je persoonlijke en professionele betrokkenheid bij het thema door ervaringen in de eerste onderzoeks- en verkenningssweken. Blik met de volgende vier vragen terug op dit gesprek.

- a. Welke ervaringen heb je ingebracht in het gesprek? (over waar het thema je raakt en waarmee je je identificeert en welke emoties en behoeften er in dit thema spelen voor jou)
(Beschrijf je ervaringen in beknopte zinnen, bv. Ik heb genoten van..., omdat... Ik vond het lastig om... Ik wist niet goed hoe... Ik liep er tegenaan dat... Wat me verraste was... Ik kwam erachter dat...)
- b. Wat waren voor jou de belangrijkste momenten in het redactiegesprek?

Het eerste moment... (Beschrijf wat er gebeurde: waar ging dit gedeelte van het gesprek over? Wat werd er gezegd en gedaan? Wat dacht / voelde jij? Waarom was dit een belangrijk moment voor jou?)

Een tweede moment...

Evt. andere momenten...

- c. Op welke manier begeleidde de kerntaakbegeleider het gesprek?

I. Noem enkele acties van de kerntaakbegeleider om het gesprek te begeleiden

(bv. Ik zag de begeleider... De begeleider zei / deed...)

II. Benoem per actie wat het effect daarvan was op het gesprek en op jou

(bv. Doordat de begeleider ... zei, voelde ik me... Doordat de begeleider ... deed, merkte / ontdekte ik dat... / riep bij mij de vraag op...)

- d. Tot slot: wat neem je mee uit dit gesprek voor het vervolg van dit project?

(Denk aan een leerpunt, een voornemen, of iets anders...)

Klaar? Sla het bestand op en lever het gelijk in op Its!

Bijlage 3: Topiclijst semigestructureerd interview

Opzet member check en semi-gestructureerd interview

[inleiding]

De hoofdvraag van het onderzoek luidt: Hoe handelen kerntaakbegeleiders op de CHE-opleiding journalistiek in redactiegroepen om ruimte te maken voor grenservaringen van studenten? In de observaties bij de gesprekken wordt duidelijk hoe de begeleider in de complexiteit van de praktijk handelt, intentioneel en spontaan, waarbij de intentie ook niet altijd in de praktijk zichtbaar wordt of lukt. In het theoretisch kader bij het onderzoek wordt genoemd dat ‘perceptie of opvattingen over zijn rol hebben invloed op de positie die de docent inneemt ten opzichte van de student en op de manier waarop hij het leren begeleidt’. Daarom is naast de observatiedeelvraag (deelvraag 2) ook een deelvraag naar deze perceptie opgenomen: Hoe zien kerntaakbegeleiders hun rol als het gaat om het benutten van ontregeling en het opzoeken van grenservaringen bij studenten? (OF alternatief: Welke elementen benoemen kerntaakbegeleiders over hun rol als het gaat om het opzoeken en benutten van grenservaringen bij studenten.) In de terugblikken van de begeleider wordt hiervan e.e.a. duidelijk maar geheel in lijn met het onderwerp van dit onderzoek is een dialogisch interview een manier om hier dieper op in te gaan. Daarnaast biedt het gesprek de mogelijkheid om als zgn. member check te dienen waarin “de onderzoeker zijn voorlopige beschrijvingen en interpretaties bespreekt met enkele onderzochten, die correcties en aanvullingen kunnen aanbrengen” (Swanborn)

[methode]

Het interview wordt afgelegd via een video-call in MS Teams. Duur: 45-60 minuten.

De antwoorden worden direct samenvattend meegetypt. Het gesprek wordt ook opgenomen als back-up voor evt. latere check of verduidelijking, maar in eerste instantie niet gebruikt of verwerkt.

De samenvatting van het gesprek wordt ter check voorgelegd aan de geïnterviewde.

[topics]

1. Eerste reactie op het profiel
 - 1.1. Profiel gelezen?
 - 1.2. Hoe was dat om te lezen? Wat herkende je? Wat niet? Wat verraste?
 - 1.3. Evt. inzoomen op elementen uit het codeboek
2. Rol kerntaakbegeleider: hoe ziet de kerntaakbegeleider zijn rol in deze gesprekken? (Deze vraag gaat vooral over het waarom van de rol, waartoe ben ik hier?)
 - 2.1. Welke rollen zie je als kerntaakbegeleider?
 - 2.2. Leerpotentieel: waarover of waarvan kan of moet wat jou betreft geleerd worden?
 - 2.3. Onderscheid momenten: waar ben je op uit in deze gesprekken? Wat zijn je verwachtingen vooraf? Waar let je op? Hoe weet je wanneer je in de goede richting zit?
 - 2.4. Benadering: hoe zie je je ideale rol in dit soort gesprekken?
 - 2.4.1. Waartoe ben jij er?
 - 2.4.2. Waartoe stel je de student, de groep, het project, de opleiding, jezelf in staat?
 - 2.5. Wat vind je belangrijk qua resultaat? (Omgeving voor verandering, klein verhaal, student stuurt, evenwicht)
3. Meerwaarde groep / individu?

Doorvragen a.d.h.v. observaties

Doorvragen a.d.h.v. logboek bij casusbeschrijving

Bijlage 4: Toelichting op onderzoek voor deelnemers

Uit een e-mail verstuurd op 31 oktober 2019 aan de kerntaakbegeleiders:

“- Onderzoek master leren en innoveren. Bij een ieder van jullie heb ik het al weleens genoemd dat ik dit blok ook wil gebruiken voor de afronding van mijn masterstudie. Ik wil in blok J2.2 een case study onderzoek doen naar jullie handelen als kerntaakbegeleiders op het moment dat er bij studenten grenservaringen zijn (geweest). Omdat het om een kleinschalig multiple case study onderzoek gaat, is het belangrijk voor de kwaliteit van het onderzoek als alle kerntaakbegeleiders deelnemen. In het kort: de bedoeling is dat iedere begeleider tijdens het blok drie audio-opnames maakt en drie keer een reflectie schrijft (de eerste keer pas in week 3 van het blok). Aan het eind van het blok interview ik elke begeleider. Uitgebreider over het hoe en wat bericht ik jullie volgende week en stap voor stap de komende weken. Voor nu is het goed om te weten dat ik uitga van je deelname, dat je hiervoor 15 dbu extra krijgt, dat de dataverzameling zoveel mogelijk binnen de tijd van de hackathons plaatsvindt en dat het een open, ontdekkend onderzoek is waar we met elkaar veel van gaan leren. **Mocht je wel nu al dringende vragen of bezwaren hebben, laat dat dan weten!**”

Uitleg onderzoek aan studenten, geplaatst op de digitale leeromgeving Itslearning:

“Naast mijn werk als docent, ben ik ook nog student van de geweldige uitdagende masteropleiding 'Leren en innoveren' in Wageningen. Voor mijn masterthesis wil ik als onderzoekende innovator in onze opleiding journalistiek onderzoek doen om ons onderwijs te vernieuwen en verbeteren. En daarbij heb ik jouw hulp nodig.

Dit is waar het onderzoek over gaat:

Bij de CHE word je opgeleid tot reflectieve professional

Tot vakhens die niet alleen heel goed is in het vak en veel weet over de samenleving, maar ook vanuit zijn eigen hart en waarden bijdraagt aan het beroep en de samenleving (die steeds in beweging zijn).

Daarom brengen we jou in aanraking met de dilemma's en vraagstukken van het vak

Door als beginnende betrokken journalist zelf in de praktijk te ervaren wat er komt kijken bij journalistiek werk, word je gedwongen zelf antwoorden en oplossingen te bedenken, waarin je steeds meer van je eigenheid laat zien en daarmee ook het vak (mede) vormgeeft.

De kwaliteit van de dialoog (de gesprekken en de relatie) tussen student en docent over je ervaringen is van doorslaggevende betekenis je ontwikkeling als professional

Het gesprek tussen vakgenoten/docenten en jou als student is in onze visie van grote invloed op hoe je betekenis geeft aan je leerervaringen en hoe je uiteindelijk de bekende vraag beantwoordt: "Wie wil ik zijn als professional voor de wereld van morgen?". Daarom ben ik nieuwsgierig naar hoe onze docenten dit gesprek vormgeven.

In het onderzoek volg ik de zeven kerntaakbegeleiders uit dit blok om te ontdekken hoe zij de dialoog met jullie invullen.

Op drie momenten (in week 3, 5 en 6) maken de kerntaakbegeleiders tijdens de hackathon een audio-opname van het redactiegesprek. Aansluitend schrijven zij een terugblik op het gesprek.

Ook van jullie vraag ik op die drie momenten om een terugblik op het gesprek te schrijven.

De terugblikken zijn allereerst bedoeld voor je eigen leerproces en worden daarnaast geanonimiseerd gebruikt voor het onderzoek. Omdat de terugblikken ook onderdeel zijn van je eindverslag, werk je zo gaandeweg het blok aan dat verslag.

In week 2 vraag ik je om toestemming

Omdat ik voor dit onderzoek gebruik wil maken van je inbreng, vraag ik je in week 2 een toestemmingsformulier in te vullen om deze data te gebruiken. Alle gegevens in dit onderzoek worden geanonimiseerd en zijn niet te herleiden naar jou als persoon.

Heb je vragen of opmerkingen over het onderzoek, schroom dan niet!”

Bijlage 5: Consentformulier kerntaakbegeleider

Consent form Casestudyonderzoek
naar het handelen van kerntaakbegeleiders bij het dialogisch leren

Focus: gebruik van onderzoeksdata

Met dit formulier vraag ik, onderzoeker Douwe Schaaf, om toestemming aan jou als deelnemer van het casestudy-onderzoek naar het handelen van kerntaakbegeleiders bij dialogisch leren, in het kader van de master Leren en Innoveren aan de Aeres Hogeschool in Wageningen. Het hele onderzoek wordt uitgevoerd in de context van de kerntaak in blok J2.2 aan de opleiding journalistiek aan de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) en begeleid door Niek van Benthum (studiecoach van Aeres) en Elly van den Berg (opdrachtgever van de CHE).

Tijdens en na blok J2.2 wordt data van de kerntaakbegeleiders verzameld op verschillende manieren, middels audio-opnames, geschreven terugblikken, individuele interviews en verslag en/of opnames van een *member-check* bijeenkomst. Van studenten worden aanvullend geschreven terugblikken verzameld (en op uitnodiging gegevens uit individuele interviews en verslag en/of opnames van een *member-check* bijeenkomst).

Hieronder lees je hoe deze data (ruwe data, procesdata en geanalyseerde data) verzameld, gepubliceerd en gearchiveerd wordt, zodat voor jou inzichtelijk is hoe de data wordt gebruikt in het onderzoek. De data is eigendom van de onderzoeker en niet alle data is geschikt voor hergebruik, voor vervolgonderzoek, door de persoonlijke verhalen van de docenten en studenten.

Algemene informatie over het onderzoek

Doelen van het onderzoek

1. Ontdekken hoe kerntaakbegeleiders dialogisch leren vormgeven in redactiesprekken;
2. Versterken van de kwaliteit van de dialoog (de gesprekken en de relatie) tussen student en docent over leerervaringen.

Dataverzameling

1. Van drie redactiesprekken per redactie tijdens de hackathons van blok J2.2:
 - a. Audio-opname van het redactiesprek
 - b. Geschreven terugblik direct na afloop van het redactiesprek
2. Na afronding een interview, individueel, met de kerntaakbegeleider.
3. Met de groep kerntaakbegeleiders (en mogelijk studenten) tijdens een *member check* de resultaten en analyses bespreken en betekenis geven.

Deelname aan het onderzoek is vrijwillig

Als kerntaakbegeleider stem je vrijwillig in met deelname aan het onderzoek en om op drie momenten tijdens het blok audio-opnames van twee redactiesprekken te maken en diezelfde middag nog een terugblik te schrijven, als data voor het onderzoek. Daarnaast wordt je na afloop van het blok een keer individueel geïnterviewd en neem je deel aan een *member-check* bijeenkomst.

Voordelen en risico's

Het voordeel van meedoen aan het onderzoek is het vergroten van je bewustzijn over je rol als begeleider in het dialogisch leren, die mogelijk al tijdens het blok of in de loop van het onderzoek inzicht, inspiratie en versterkt handelen oplevert, waarbij je dit als kerntaakbegeleider samen met collega's of studenten kan bespreken.

Een risico is dat persoonlijke ervaringen of data met persoonlijke opmerkingen te herleiden zijn naar jou als deelnemer. Dit risico wordt deels opgevangen door het anonimiseren van persoonlijke gegevens in de fase van verwerken (processen) van de data en door het veilig en beperkt toegankelijk opslaan van de data (zie verderop).

Procedure voor deelname en/of tussentijds stoppen van het onderzoek

Als deelnemer doe je mee in drie hackathons in blok J2.2. De audio-opnames en de individuele terugblik worden nog dezelfde dag gemaakt en ingeleverd via ItsLearning (studenten) of per mail (kerntaakbegeleiders),

in verband met de veiligheid van de data. Wanneer je als deelnemer wil stoppen of er onvoorziene omstandigheden zijn, neem dan contact op met de onderzoeker (gegevens onderaan)

Dataopslag, -verwerking en -toegang

Als onderzoeker ga ik zorgvuldig om met de gegevens.

- *Ruwe data:* na ontvangst van de ruwe data, sla ik deze op één locatie op, in mijn persoonlijke, veilige CHE-OneDrive-ruimte. Andere deelnemers hebben geen toegang of inzage. Ik verwijder de audio-opnames en terugblikken uit de mail na het uploaden in OneDrive en vraag de deelnemende kerntaakbegeleider hetzelfde te doen.
- *Procesdata:* vervolgens verwijder ik persoonlijke namen (of andere gegevens die kunnen zorgen voor herleiding van jou als deelnemer) en sla de data opnieuw op. Dit is de (proces)data om te verwerken voor het onderzoek. Procesdata wordt niet gedeeld met anderen, ook niet met kerntaakbegeleiders en studenten.
- *Geanalyseerde data:* de geanalyseerde data is wel toegankelijk voor andere externe onderzoekers. Deze data is niet herleidbaar tot de deelnemers. Bij de *member check* wordt de geanalyseerde data besproken.
- *Overig:* grote bestanden worden verzonden via Surf File Sender; om de veiligheid te waarborgen. Hiermee volgen we de privacyregels van de CHE. Noodzakelijke formulieren, procesverslagen, aantekeningen van de onderzoeker en mails worden bewaard in OneDrive, anders wordt het verwijderd. Er is een wachtwoord nodig om de laptop van de onderzoeker te ontgrendelen. De ruwe- en procesdata blijft 5 jaar lang gearriveerd in de CHE-OneDrive-map en wordt daarna verwijderd.

Contact

Bij vragen of het indienen van een klacht, kun je altijd mailen naar de onderzoeker, Douwe Schaaf, [contactgegevens]

Extra informatie over de dataverzameling van de deelnemers en je toestemming

Bij de audio-opname

start de kerntaakbegeleider de opname op zijn eigen mobile device en noemt de klas en het redactienummer. Namen van redactieleden hoeven niet genoemd te worden. Bij het processen van de data worden transcripts van de audio-opnames gemaakt, waarna de audio-opname wordt verwijderd.

In de geschreven terugblik

noteert de deelnemer zijn naam, de naam van de redactiebegeleider en de datum van de bijeenkomst. Bij het processen van de data bewaren we alleen de geschreven inbreng bij de terugblikvragen. De ruwe data wordt verwijderd uit de mail. De terugblikken van studenten in ItsLearning blijven daar opgeslagen, omdat deze ook onderdeel zijn van het onderwijs in dit blok.

Toelichting op het consent formulier:

Als deelnemer geef je vrijwillig je terugblikken en opnames aan de onderzoeker. Je bent geïnformeerd over hoe de onderzoeker omgaat met de data en hoe data wordt gebruikt, hergebruikt en gearriveerd. Het doel van het onderzoek en de manier van dataverzameling is duidelijk de deelnemers. Als deelnemer geef je hieronder expliciet en specifiek toestemming per verschillende vorm van dataverzameling en dataverwerking.

Informed Consent voor het Casestudyonderzoek het handelen van kerntaakbegeleiders bij het dialogisch leren in J2.2 Onderzoeker: Douwe Schaaf

Vul in met ja of nee

	Ja	Nee
1. Deelname aan het onderzoek		
Ik heb op 25/11/2019 de informatie over het onderzoek gelezen en begrepen.	☐	☐
Ik geef toestemming, geheel vrijwillig, om data te generen door mijn deelname aan dit	☐	☐

onderzoek en begrijp dat ik kan aangeven wanneer ik niet wil antwoorden of de opdrachten niet wil uitvoeren en dat ik mij op elke moment kan terugtrekken uit dit onderzoek.

Ik begrijp dat ik, bij deelname, op drie momenten audio-opnames maak van de redactiegesprekken van mijn redacties. ☐ ☐

Ik begrijp dat ik, bij deelname, op drie momenten een terugblik schrijf op de redactiegesprekken. ☐ ☐

Ik begrijp dat ik, bij deelname, individueel geïnterviewd wordt en deelneem aan de *member check* ☐ ☐

2. Gebruik van data en informatie

Ik begrijp dat informatie die ik deel, tijdens de opgenomen redactiegesprekken, in de terugblikken, interviews en *member-check* bijeenkomst, data zijn voor het onderzoek. Ik begrijp dat de geanalyseerde data wordt verwerkt in de publicatie van een masterthesis en eventueel daaruit voortkomende publicaties. ☐ ☐

Ik begrijp dat persoonlijke gegevens die mij kunnen identificeren, niet gedeeld worden met derden buiten de onderzoeker. ☐ ☐

3. Toekomstig gebruik of hergebruik van data

Ik geef alleen toestemming voor het gebruik of hergebruik in de toekomst van de geanalyseerde data. Ik begrijp dat deze data vijf jaar wordt gearhiveerd binnen de persoonlijke CHE-OneDrive-omgeving van de onderzoeker. ☐ ☐

4. Handtekening

Naam deelnemer onderzoek

Handtekening

Datum

Ik heb informatie over het onderzoek en hoe ik als onderzoeker met de verzamelde data omga zo helder, duidelijk en volledig mogelijk gecommuniceerd met de deelnemers en hen zo duidelijk mogelijk gemaakt dat hun deelname vrijwillig is.

Naam van de onderzoeker

Handtekening

Datum

Voor verdere informatie of vragen, mail alsjeblieft naar Douwe Schaaf, [contactgegevens]

Bijlage 6: Consentformulier student

Consent form Casestudyonderzoek naar het handelen van kerntaakbegeleiders bij het dialogisch leren

Focus: gebruik van onderzoeksdata

Met dit formulier vraag ik, onderzoeker Douwe Schaaf, om toestemming aan jou als deelnemer van het casestudy-onderzoek naar het handelen van kerntaakbegeleiders bij dialogisch leren, in het kader van de master Leren en Innoveren aan de Aeres Hogeschool in Wageningen. Het hele onderzoek wordt uitgevoerd in de context van de kerntaak in blok J2.2 aan de opleiding journalistiek aan de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) en begeleid door Niek van Benthum (studiecoach van Aeres) en Elly van den Berg (opdrachtgever van de CHE).

Tijdens en na blok J2.2 wordt data van jou verzameld via audio-opnames en geschreven terugblikken (en op uitnodiging individuele interviews en verslag en/of opnames van een *member-check* bijeenkomst).

Hieronder lees je hoe deze data (ruwe data, procesdata en geanalyseerde data) verzameld, gepubliceerd en gearchiveerd wordt, zodat voor jou inzichtelijk is hoe de data wordt gebruikt in het onderzoek. De data is eigendom van de onderzoeker en niet alle data is geschikt voor hergebruik, voor vervolgonderzoek, door de persoonlijke verhalen van de docenten en studenten.

Algemene informatie over het onderzoek

Doelen van het onderzoek

1. Ontdekken hoe kerntaakbegeleiders dialogisch leren vormgeven in redactiegesprekken;
2. Versterken van de kwaliteit van de dialoog (de gesprekken en de relatie) tussen student en docent over leerervaringen.

Dataverzameling

1. Van drie redactiegesprekken per redactie tijdens de hackathons van blok J2.2:
 - a. Audio-opname van het redactiegesprek
 - b. Geschreven terugblik direct na afloop van het redactiegesprek
2. Na afronding een interview, individueel, met de kerntaakbegeleider (en waar nodig student)
3. Met de groep kerntaakbegeleiders (en mogelijk studenten) tijdens een *member check* de resultaten en analyses bespreken en betekenis geven.

Deelname aan het onderzoek is vrijwillig

Als student stem je vrijwillig in met deelname aan het onderzoek om op drie momenten tijdens het blok op audio opgenomen te worden tijdens een redactiegesprek en diezelfde middag nog een terugblik te schrijven, als data voor het onderzoek. De analyse van de opname is gericht op het handelen van de docent en niet op dat van de studenten. De geschreven terugblik is ook los van het onderzoek een verplicht onderdeel van de kerntaak, maar wordt via toestemming in dit formulier ook gebruikt voor het onderzoek. Ook kun je benaderd worden voor een (vrijwillig) individueel interview en (vrijwillige) deelname aan een *member-check* bijeenkomst.

Voordelen en risico's

Het voordeel van meedoen voor jou als student is dat je direct profijt hebben van goed onderwijs door kerntaakbegeleiders die bewust leren van hun rol. Deelname kost je geen extra tijd of inspanning die je anders niet had gedaan voor dit blok. Je krijgt bovendien gelijk een inkijkje in het proces van onderzoek doen.

Een risico is dat persoonlijke ervaringen of data met persoonlijke opmerkingen te herleiden zijn naar jou als deelnemer. Dit risico wordt deels opgevangen door het anonimiseren van persoonlijke gegevens in de fase van verwerken (processen) van de data en door het veilig en beperkt toegankelijk opslaan van de data (zie verderop).

Procedure voor deelname en/of tussentijds stoppen van het onderzoek

Als deelnemer doe je mee in drie hackathons in blok J2.2. De audio-opnames (gemaakt door de kerntaakbegeleider) en de individuele terugblik worden nog dezelfde dag gemaakt en ingeleverd via ItsLearning, in verband met de veiligheid van de data. Wanneer je als deelnemer wil stoppen of er onvoorziene omstandigheden zijn, neem dan contact op met de onderzoeker (gegevens onderaan).

Dataopslag, -verwerking en -toegang

Als onderzoeker ga ik zorgvuldig om met de gegevens.

- *Ruwe data*: na ontvangst van de ruwe data, sla ik deze op één locatie op, in mijn persoonlijke, veilige CHE-OneDrive-ruimte. Andere deelnemers hebben geen toegang of inzage. Ik verwijder de audio-opnames en terugblikken uit de mail na het uploaden in OneDrive en vraag de deelnemende kerntaakbegeleider hetzelfde te doen.
- *Procesdata*: vervolgens verwijder ik persoonlijke namen (of andere gegevens die kunnen zorgen voor herleiding van jou als deelnemer) en sla de data opnieuw op. Dit is de (proces)data om te verwerken voor het onderzoek. Procesdata wordt niet gedeeld met anderen, ook niet met kerntaakbegeleiders en studenten.
- *Geanalyseerde data*: de geanalyseerde data is wel toegankelijk voor andere externe onderzoekers. Deze data is niet herleidbaar tot de deelnemers. Bij de *member check* wordt de geanalyseerde data besproken.
- *Overig*: grote bestanden worden verzonden via Surf File Sender; om de veiligheid te waarborgen. Hiermee volgen we de privacyregels van de CHE. Noodzakelijke formulieren, procesverslagen, aantekeningen van de onderzoeker en mails worden bewaard in OneDrive, anders wordt het verwijderd. Er is een wachtwoord nodig om de laptop van de onderzoeker te ontgrendelen. De ruwe- en procesdata blijft 5 jaar lang gearcheveerd in de CHE-OneDrive-map en wordt daarna verwijderd.

Contact

Bij vragen of het indienen van een klacht, kun je altijd mailen naar de onderzoeker, Douwe Schaaf, [contactgegevens]

Extra informatie over de dataverzameling van de deelnemers en je toestemming

Bij de audio-opname

start de kerntaakbegeleider de opname op zijn eigen mobile device en noemt de klas en het redactienummer. Namen van redactieleden hoeven niet genoemd te worden. Bij het processen van de data worden transcripts van de audio-opnames gemaakt, waarna de audio-opname wordt verwijderd.

In de geschreven terugblik

noteert de deelnemer zijn naam, de naam van de redactiebegeleider en de datum van de bijeenkomst. Bij het processen van de data bewaren we alleen de geschreven inbreng bij de terugblikvragen. De terugblikken van studenten in ItsLearning blijven daar opgeslagen, omdat deze ook onderdeel zijn van het onderwijs in dit blok.

Toelichting op het consent formulier:

Als deelnemer geef je vrijwillig je terugblikken en opnames aan de onderzoeker. Je bent geïnformeerd over hoe de onderzoeker omgaat met de data en hoe data wordt gebruikt, hergebruikt en gearcheveerd. Het doel van het onderzoek en de manier van dataverzameling is duidelijk de deelnemers. Als deelnemer geef je hieronder expliciet en specifiek toestemming per verschillende vorm van dataverzameling en dataverwerking.

Informed Consent voor het Casestudyonderzoek het handelen van kerntaakbegeleiders bij het dialogisch leren in J2.2 Onderzoeker: Douwe Schaaf

Vul in met ja of nee

Ja Nee

1. Deelname aan het onderzoek

Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen en begrepen.

☐ ☐

Ik geef toestemming, geheel vrijwillig, om data te generen door mijn deelname aan het onderzoek en begrijp dat ik kan aangeven wanneer ik niet wil antwoorden of de opdrachten niet wil uitvoeren en dat ik mij op elke moment kan terugtrekken uit dit onderzoek. ☐ ☐

Ik begrijp dat ik, bij deelname, op drie momenten wordt opgenomen in het redactiegesprek tijdens de hackathon. ☐ ☐

Ik begrijp dat ik, bij deelname, op drie momenten een terugblik schrijf op de redactiegesprekken. ☐ ☐

2. Gebruik van data en informatie

Ik begrijp dat informatie die ik deel, tijdens de opgenomen redactiegesprekken, in de terugblikken, interviews en *member-check* bijeenkomst, data zijn voor het onderzoek. Ik begrijp dat de geanalyseerde data wordt verwerkt in de publicatie van een masterthesis en eventueel daaruit voortkomende publicaties. ☐ ☐

Ik begrijp dat persoonlijke gegevens die mij kunnen identificeren, niet gedeeld worden met derden buiten de onderzoeker. ☐ ☐

3. Toekomstig gebruik of hergebruik van data

Ik geef alleen toestemming voor het gebruik of hergebruik in de toekomst van de geanalyseerde data. Ik begrijp dat deze data vijf jaar wordt gearhiveerd binnen de persoonlijke CHE-OneDrive-omgeving van de onderzoeker. ☐ ☐

4. Handtekening

Naam deelnemer onderzoek

Handtekening

Datum

Ik heb informatie over het onderzoek en hoe ik als onderzoeker met de verzamelde data omga zo helder, duidelijk en volledig mogelijk gecommuniceerd met de deelnemers en hen zo duidelijk mogelijk gemaakt dat hun deelname vrijwillig is.

Naam van de onderzoeker

Handtekening

Datum

Voor verdere informatie of vragen, mail alsjeblieft naar Douwe Schaaf, [contactgegevens]

Bijlage 7: Programma-inhoudelijke aanwijzingen bij begeleidingsmomenten

Aanwijzingen voor studenten voorafgaand aan het eerste dialogische leergesprek in week 3

Verstuurd per mail naar studenten (cc: kerntaakbegeleiders) op 29/11/2019

Elke redactie voert een redactiegesprek over de ervaring van het interviewen van en geïnterviewd worden door een klasgenoot. De redactiebegeleider leidt dit gesprek en neemt dit gesprek op. Bereid het gesprek voor jezelf voor door voor jezelf beknopt het antwoord op de volgende vragen op te schrijven en mee te nemen naar [het gesprek]:

Welke momenten of vragen blijven hangen naar aanleiding van je ervaring afgelopen week:

a. als interviewer...

I. rond het interview

II. bij het reviewen en publiceren van het interview.

b. als geïnterviewde...

I. rond het interview

II. bij het reviewen en gepubliceerd worden.

Aanwijzingen voor docenten voorafgaand aan het tweede dialogische leergesprek in week 5

Verstuurd per mail naar kerntaakbegeleiders op 12/12/2019

Het doel van de redactiedialoog van maandag is om met elkaar te ontdekken hoe betrokken journalistiek er voor deze redactie met dit thema uit kan zien.

- Wat hebben we ontdekt in de research en ontmoetingen?
- Wat fascineert, verrast?
- Waar voel je urgentie?
- Hoe verbindt / identificeert ieder redactielid zich (niet) met de mensen uit deze groep en waarom?
- Wat hebben we als betrokken journalisten te doen en voor wie?
- Wat kunnen wij daarin van onszelf als makers / mensen kwijt?
- Welke metaforen kunnen we gebruiken?
- Welke insteek past bij de mix van (onderstromen in het) thema, publiek belang, eigen betrokkenheden verhaal/persoonlijkheid van de geïnterviewde?

In de bijlage een korte aanloopoefening die je studenten voorafgaand aan het gesprek kunt laten doen. Ik zet dit bestand ook op Its en zal 'm maandag uitgeprint meenemen.

Aanloopoefening bij het tweede dialogische leergesprek in week 5

Meegestuurd per mail naar kerntaakbegeleiders op 12/12/2019

Als we het hebben over betrokken journalistiek, dan ontkomen we niet aan de vraag: waar raakt het jou? Je hebt je nu een paar weken verdiept in een thema en wilt hierover een journalistieke productie met impact maken. Voor de productie van de explainer heb je dat vooral gedaan vanuit de feiten rondom het thema en de ervaringen van anderen. We zoeken in deze werksessie opnieuw verdieping, maar dan vanuit persoonlijk opzicht.

1. Schrijf in ca. 10 minuten voor jezelf in een paar zinnen (niet steekwoorden) je antwoord op rond de volgende vragen. Maak gebruik van het hulpblad waarop verschillende emotie- en behoeftewoorden staan.

a. waar raakt dit thema mij? Dat kan letterlijk zijn, omdat je je deelgenoot voelt van het thema, of op een andere manier omdat je bepaalde verhalen en feiten hebt ontdekt die je hebben verbaasd, verwonderd etc. Geef er woorden aan met bv. een zin als: "Dit thema heeft mij geraakt..."

b. met welke belanghebbenden en belangstellenden identificeer ik mij het meest? En met welke het minst? Hoe sluit dit aan bij mijn eigen verhaal? Begin de zin met: "Ik kan mij het meest inleven in..."

c. welke emoties zijn daarbij bij jou aanwezig? Benoem de 4 basisemoties (de 4 b's: boos,

bang, bedroefd, blij). Geef specifieke woorden aan de emoties met behulp van de emotiekaart. Begin de zin met: “Persoonlijk voel ik mij...

d. welke menselijke basisbehoeften staan voor jouw gevoel hier op het spel? Benoem ze met behulp van de behoeften-lijst. Begin de zin met: “De menselijke behoeften die in dit thema gevoelsmatig het meest op het spel staan...”

2. Bespreek dit met elkaar en probeer hier gemene delers uit te halen. Waar zijn jullie als redactie door geraakt? Wat betekent dit voor het doel dat jullie hebben met jullie producties?

Aanwijzingen voor docenten en studenten voorafgaand aan het derde dialogische leergesprek in week 6
Verstuurd per mail naar kerntaakbegeleiders en via de online leeromgeving naar studenten op 6/1/2020

Een opzet voor het redactiegesprek (deze staat ook voor studenten op Itslearning):

Neem de tijd voor elk (draft-)interview. Denk aan het volgende tijdschema:

10 minuten: leestijd

10 minuten: feedback en observaties opschrijven (om een goed feedbackgesprek te kunnen voeren is het belangrijk dat je die eerst opschrijft).

25 minuten: feedback delen en de interviewervaring bespreken (bv. één voor één lees je je feedback voor zoals je het hebt opgeschreven. Daarna de voornaamste punten bespreken). Bespreek ook hoe dat interview zo tot stand kwam. Welke uitdagingen en dilemma's kwamen jullie tegen? Wat leer je daarvan over hoe je graag wilt werken?

5 minuten: Vat het gesprek samen

Denk bij het verwoorden van feedback en observaties aan:

Kern: is er een intrigerende kern in het interview? Hoe past de insteek bij het doel van het project Invisible Cities?

Verhaalopzet: grijpt het verhaal je vanaf de eerste regel? Maakt het nieuwsgierig? Is er een haakje waardoor je blijft lezen? Wat blijkt uit de interviewopzet van de vragen die gesteld zijn en de sfeer van het interview?

Structuur: hoe is het interview gestructureerd? Is er een thematische opzet? Zijn de thema's logisch en natuurlijk met elkaar verbonden?

Bijlage 8: Datacompletetheid

Tabel 1. Datacompletetheid

Case 1 (Guus)									
<i>Redactie 1</i>	<i>C*</i>	<i>G1**</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>	<i>Redactie 2</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>
Opname		V	V		Opname		V	V	V
Docent	V	V			Docent	V	V		
Student 1	V	V		V	Student 1	V	V	V	V
Student 2	V	V	V	V	Student 2	V	V	V	V
Student 3	V	V	V	V	Student 3	V	V		V
Student 4	V	V	V		Student 4	V	V	V	V
Student 5	V	V	V		Student 5	V	V	V	V
Student 6	V	V							
Case 2 (Dominique)									
<i>Redactie 1</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>	<i>Redactie 2</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>
Opname		V	V	V	Opname		V	V	V
Docent	V	V	V	V	Docent	V	V	V	V
Student 1	V	V	V		Student 1	V		V	
Student 2	V	V	V	V	Student 2	V	V	V	V
Student 3	V	V	V		Student 3	V	V	V	
Student 4	V	V			Student 4	V			
Student 5	V	V	V		Student 5	V	V	V	V
					Student 6	V	V	V	
Case 3 (René)									
<i>Redactie 1</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>	<i>Redactie 2</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>
Opname		V	V	V	Opname		V		V
Docent	V	V	V	V	Docent	V	V	V	V
Student 1	V	V	V		Student 1	V	V	V	V
Student 2	V	V	V		Student 2	V	V	V	V
Student 3	V	V	V		Student 3	V	V		V
					Student 4	V	V		
					Student 5	V	V		V
Case 4 (Mischa)									
<i>Redactie 1</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>	<i>Redactie 2</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>
Opname		V	V	V	Opname		V	V	V
Docent	V	V	V	V	Docent	V	V	V	V
Student 1	V	V	V	V	Student 1	V	V	V	
Student 2	V	V	V	V	Student 2	V	V	V	V
Student 3	V	V		V	Student 3	V	V	V	V
Student 4	V	V	V	V	Student 4	V	V		
Student 5	V	V		V					
Case 5 (Kris)									
<i>Redactie 1</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>	<i>Redactie 2</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>
Opname		V	V	V	Opname		V	V	V
Docent	V	V	V	V	Docent	V	V	V	
Student 1	V	V	V	V	Student 1	V	V	V	
Student 2	V	V	V	V	Student 2	V	V	V	V
Student 3	V	V		V	Student 3	V		V	
Student 4	V	V		V	Student 4	V	V	V	
					Student 5	V	V	V	

Case 6 (Jip)									
<i>Redactie 1</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>	<i>Redactie 2</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>
Opname		V	V	V	Opname		V	V	V
Docent	V	V	V	V	Docent	V	V	V	V
Student 1	V	V		V	Student 1	V	V		
Student 2	V	V	V	V	Student 2	V	V	V	V
Student 3	V	V	V	V	Student 3	V	V	V	V
Student 4	V	V	V	V	Student 4	V	V	V	V
					Student 5	V	V	V	
Case 7 (Daan)									
<i>Redactie 1</i>	<i>C</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>	<i>G3</i>					
Opname		V	V	V					
Docent	V	V	V	V					
Student 1	V	V	V						
Student 2	V	V	V	V					
Student 3	V	V	V						
Student 4	V	V							

* C staat voor Consent

** G1, 2, 3 staat voor Gesprek 1, 2 en 3.

Bijlage 9: Codeboek

Tabel 1. Deelvraag 1 monologische en dialogisch handelen

<i>Code (codenaam in AtlasTI)</i>	<i>Definitie vanuit theoretisch kader</i>	<i>Bron</i>	<i>Voorbeeld(en)</i>
Monologische benadering (KTB vm: BN Monologisch)	In handelen zichtbare monologische of koloniale benadering die voortkomt uit de opvatting dat de docent de regie in handen moet houden.	Biesta, 2018	<i>Zie specifieke monologische handelingen hieronder.</i>
Gesprek structureren (KTB vm: BN Gesprek structureren)	Handelingen van de kerntaakbegeleider om regie te houden	Biesta, 2018	Begeleider bepaalt de structuur van het gesprek, begeleider stelt zich op als gespreksleider.
Groep betrekken (KTB vm: BN Groep betrekken)	Handelingen van de begeleider om regie te voeren over het gesprek als de interactie niet op gang komt	<i>Tijdens coderen toegevoegd</i>	Begeleider geeft studenten ombeurten de beurt, geeft stillere studenten het woord en/of bevraagt specifiek een student.
Sturende feedback (KTB vm: BN Sturende feedback)	Begeleider geeft feedback op een sturende manier (in de vorm van oplossingen en advies) <i>Niet: inbrengen van ideeën en perspectieven op een open manier (zie onder)</i>	Biesta, 2018; Kessels et al., 2002; Meijers & Lengelle, 2016; Ruijters, 2017b; Vermaak & Schuiling, 2010	Begeleider geeft een oordeel, advies of oplossing. Bv. <i>Begeleider: "Wat jullie moeten doen, is..."</i>
Adviseert als zichzelf (samengevoegd met score -1 onder code KTB vm: KV Individualiteit benoemen)	Tegenovergestelde van <i>benoemen van individualiteit</i> in het komen tot een klein verhaal. Begeleider maakt geen helder onderscheid tussen 'jou' en 'mij'.	Ruijters, 2015	<i>Begeleider: "Als ik jou was, zou ik me niet te druk maken en gewoon een afspraak plannen".</i>
Dialogische benadering (KTB vm: BN Dialogisch)	In handelen zichtbare dialogische benadering. Benadering die niet als doel heeft om mensen te veranderen, maar de omgeving biedt waarin verandering plaats kan vinden. Tegenovergestelde van monologische benadering.	Biesta, 2018; Nouwen, 2016	<i>Zie specifieke dialogische handelingen hieronder.</i>
Dialogoruimte vrijhouden (KTB vm: BN Dialogoruimte vrijhouden)	Onderzoekruimte vrij houden van sturende feedback in de vorm van oplossingen en advies en het ongemak van de crisis niet op te lossen, praktijkervaringen betekenisvol te maken voor de lerenden op een manier waarop ze er zelf achter komen.	Aalsma en Van Alten, 2016; Kessels et al., 2002, Ruijters, 2017b	Expliciete acties van de begeleider om de dialogoruimte vrij te houden van oplossingen en advies.
Oordeel opschorten (KTB vm: BN Dialogisch)	Manier van de begeleider om de dialogoruimte vrij te houden.	Kessels et al., 2002	Begeleider benoemt dat het niet gaat om een oordeel. <i>Begeleider: "Het is niet ter</i>

beoordeling van jullie

Parkeren van inbreng (KTB vm: BN Dialogisch)	Parkeren van een ervaring of een thema die de dialoogruimte opvult. Manier van de begeleider om de dialoogruimte vrij te houden.	Tijdens analyse onderscheiden	Begeleider: "Daar gaan we straks wat dieper op in" Of Een student noemt: "Als iemand over een ander, later onderwerp begon zei hij: Daar komen we later nog even op terug. En dat gebeurde dan ook"
Uitnodigen tot interactie (KTB vm: BN Interactie)	Manier van de begeleider om de dialoogruimte vrij te houden en compatibele sturing mogelijk maakt.	Vermunt en Verloop, 1999	Begeleider: "Reageer daar eens op..."
Student stuurt (Resultaat: BN Student stuurt)	Resultaat van een dialogische benadering, waardoor studenten zelf "om het hardst kunnen me-interveniëren en meesturen"	Vermunt en Verloop, 1999; Vermaak & Schuiling, 2010	Studenten vullen elkaar aan. Studenten stellen vragen aan elkaar. Studenten stellen vragen aan begeleider.
Begeleider als subject (KTB vm: BN Begeleider als subject)	De begeleider brengt zichzelf (als confronterende ander) in.	Nouwen, 2016; Van den Berg, 2017	Begeleider brengt eigen ervaring / emotie / weerstand in. Begeleider brengt vanuit eigen ervaring / emotie / weerstand confronterende vraag of uitspraak in.
Balans monologische en dialogische benadering	Mate waarin de begeleider Compatibele sturing; een evenwicht van verantwoordelijkheid grijpen en spreiden, terugtrekken maar niet afwezig zijn, oordeel opschorten en durven spreken in vrijmoedigheid en stilzwijgendheid, intentioneel en intuïtief, coachen met de handen op je rug.	Aalsma en Van Aalten, 2016; Biesta, 2014; Kessels et al., 2002; Thomas, 2008; Vermaak & Schuiling, 2010; Vermunt en Verloop, 1999;	Optelsom van monologische en dialogische elementen

Tabel 2. Deelvraag 2 Richtingwijzers grenservaring

<i>Code (codenaam in AtlasTI)</i>	<i>Definitie vanuit theoretisch kader</i>	<i>Bron</i>	<i>Voorbeeld(en)</i>
Grenservaring	<i>Zie specificaties hieronder.</i>		<i>Zie specificaties hieronder.</i>
Signaal grenservaring (GE Ri: Signaal, GE Ri: Emotie, GE Ri: Ontregeling, GE Ri: Moeite)	Richtingwijzer van een grenservaring: signaal waaruit duidelijk wordt dat er sprake is van een grens bij de lerende in de ervaring.	Baartman & De Bruijn, 2016; Illeris, 2018; Jarvis, 2018	Actor noemt een emotie / gevoel, moeite, druk, ontregeling (bv. "Ik ben aan het denken gezet"
Impactvolle ervaring (GE Ri: Impactvolle ervaring, GE Ri: Probleem GE Ri: Uitdaging)	Richtingwijzer van een grenservaring: ervaring wordt gedeeld als een (kleine) impactvolle gebeurtenis. als een situatie als problematisch of	Baartman & De Bruijn, 2016; Kessels, Boers, &	Actor benoemt (ervaring van) impact, benoemt een kritisch moment of periode, Actor benoemt dat iets leerzaam was. Actor

	uitdagend wordt gezien en ertoe doet voor de lerende	Mostert, 2002; Ruijters, 2015	benoemt de ervaring als probleem (niet weten wat te doen). Actor benoemt de ervaring als uitdaging
Reactie op een grenservaring (GE Ri: <i>Reactie</i> , GE Ri: <i>Grens opheffen</i> , GE Ri: <i>Mechanismen</i>)	Richtingwijzer van een grenservaring: reactie bij de lerende, weerstandmechanismen om de grens uit de weg te gaan of op te heffen.	Illeris, 2018	Actor benoemt een (doelgerichte / strategische) aanpak of oplossing of relateert / rationaliseert de ervaring. Actor stelt een advies-/wedervraag.
Ervaring (Ervaring)	kunnen niet als grenservaringen worden gezien, omdat enige spanning (<i>signaal</i> , <i>impact of reactie</i>) in de vertelling ontbreekt.	<i>Tijdens coderen toegevoegd</i>	<i>Student over ervaring van feedback: "Mijn mede-student had wat kleine dingetjes die aangepast wilde hebben maar verder was ze erg tevreden"</i>
Grenservaring in de praktijk (GE Praktijk)	Grenservaring die is ervaren door de student tijdens het werken in de praktijk (buiten het dialogisch gesprek het dialogisch leergesprek)	<i>Tijdens coderen toegevoegd</i>	<i>Student in een gesprek: "Het interview vorige week verliep dramatisch"</i>
Grenservaring in het gesprek (GE Gesprek)	Grenservaring die wordt ervaren / ter plekke ontstaat gedurende het dialogisch leergesprek.	<i>Tijdens coderen toegevoegd</i>	<i>Student in een terugblik: "Ik vond de begeleider lastig te peilen"</i>

Tabel 3. Deelvraag 2 Positive capability grenservaring als start van de dialoog

<i>Code (codenaam in AtlasTI)</i>	<i>Definitie vanuit theoretisch kader</i>	<i>Bron</i>	<i>Voorbeeld(en)</i>
Positive capability: grenservaring gebruiken als start van dialoog (KTB vm: <i>GE als start dialoog</i>)	Handelingsvermogen met als doel dienen om grenservaringen op te zoeken en te onderzoeken als basis voor de dialoog.	Illeris, 2018; Schaap & De Bruijn, 2016; Simpson, French & Harvey, 2002	<i>Zie specifieke handelingen hieronder.</i>
Opzoeken grenservaring (KTB vm: <i>GE opzoeken</i>)	Handelingen van de begeleider voor het opzoeken en gebruiken van grenservaringen in de praktijk als start van de dialoog.	Illeris, 2018; Schaap & De Bruijn, 2016; Van den Berg, 2017	Begeleider nodigt uit om ervaring te delen.
Themagericht (KTB vm: <i>GE opzoeken</i>)	Handelingen van de begeleider om grenservaringen op te zoeken vanuit een specifiek genoemd thema.	<i>Tijdens analyse onderscheiden</i>	Begeleider introduceert eerst het thema en vraagt dan naar ervaringen. <i>Begeleider: "Dan over non-verbale communicatie: wat hebben jullie daarin gemerkt?"</i>
Verscherpte contrasten (KTB vm: <i>GE opzoeken</i>)	Handelingen van de begeleider om grenservaringen op te zoeken door een contrast in een door een student gedeelde ervaring te verscherpen.	<i>Tijdens analyse onderscheiden</i>	<i>Begeleider: "En er is niemand geweest die met een grote rooie pen allerlei stukken verwijderd heeft of met een tekstmarker heeft gezegd dat wil ik er niet in"</i>

hebben?”

Doorvragen en samenvatten (KTB vm: GE opzoeken)	Handelingen van de begeleider om grenservaringen op te zoeken door een door een student gedeelde ervaring samen te vatten en door te vragen naar mogelijke grenzen.	Tijdens analyse onderscheiden	Begeleider vraagt (door) naar ervaring. Begeleider: “Met andere woorden je hebt er eigenlijk voor je gevoel achteraf eigenlijk te veel afgekapt of overgesprongen naar een ander onderwerp?”
Imaginaire grenservaring (KTB vm: GE imaginair)	Manier van de begeleider om grenservaringen op te zoeken door een fictieve situatie te schetsen of een gedeelde ervaring fictief in te vullen.	Tijdens analyse onderscheiden	Begeleider: “Ok, en hoe hebben de anderen dat ervaren? Want dat is een moeilijk moment. Je hebt informatie. En je hebt een leeg papier of scherm voor je. Hoe maak je dan een mooi verhaal?”
Herkennen/ accepteren/ onderscheiden (KTB vm: GE herkennen, KTB vm: GE onderscheiden, KTB vm: GE accepteren)	Vermogen van de begeleider om te luisteren naar de situatie, sensitief te zijn voor signaal- of emotiewoorden waaraan hij (potentiele) grenservaringen kan herkennen, empathie in de interactie, deze te accepteren. Vermogen om te onderscheiden welke ervaringen en grenzen meer of minder bijdragen aan het leren van de student.	Bakker & Akkerman, 2016; Khaled, 2016; Meijers & Lengelle, 2016; Nouwen 2016; Ruijters, 2015; Ruijters, 2017a Schaap en De Bruijn, 2016; Van den Berg, 2017	Begeleider benoemt / spiegelt genoemde eigenschappen / signaalwoorden van grenservaring zoals emotie, weerstand etc. Begeleider maakt onderscheid in mate van grenzen in de ervaring. Begeleider benoemt acceptatie van grenservaring
Onbenoemde grenservaring (GE Praktijk)	In een terugblik gedeelde grenservaring die niet in het gesprek aan bod is geweest.	Tijdens analyse toegevoegd	Een student noemt in een terugblik over een grenservaring die niet in het gesprek aan bod is geweest.
Grenservaring isoleren & onderzoeken (KTB vm: GE isoleren, KTB vm: GE onderzoeken)	Gevoelens en weerstand die opspelen in een specifieke gedeelde grenservaring wordt zichtbaar gemaakt en laten bestaan.	Khaled, 2016	Eén gedeelde grenservaring wordt eruit gepakt en onderzocht. Begeleider vraagt door op genoemde eigenschappen van grenservaring zoals emotie, weerstand. Begeleider nodigt uit om te (her)ervaren.

Tabel 4. Deelvraag 2 Negative capability

Code (codenaam in AtlasTI)	Definitie vanuit theoretisch kader	Bron	Voorbeeld(en)
Negative capability (KTB vm: Negative capability (NC))	Verdraagvermogen. Verdragen en benutten van wat de grenservaring bij de lerende oproept.	Kessels et al., 2002; Van den Berg, 2017; Ruijters, 2015; Simpson, French & Harvey, 2002	Zie specifieke elementen en handelingen hieronder.

(Non-)verbale communicatie (KTB vm: NC (Non)verbale communicatie)	Ondersteunende handelingen die bijdragen aan het benutten, uithouden, vergroten en begrenzen van ontregeling.	<i>Toegevoegd tijdens het coderen</i>	Begeleider laat stiltes vallen. Begeleider bevestigt en moedigt aan door mee te hummen, ja-en etc.
Benutten ontregeling (KTB vm: NC Benutten ontregeling)	het benutten van de ontregeling	Van den Berg, 2017	Begeleider benoemt ongemak. Begeleider vraagt door op emotie / weerstand in het gesprek
Uithouden in spanning (KTB vm: NC Uithouden in spanning)	Het uithouden in spanning vaardigheden zoals emotiecontrole, reflectief vermogen, mentale ontwikkeling en het kunnen doorbreken van mentale weerstand.	Illeris, 2018; Meijers & Lengelle, 2016; Passarelli & Kolb, 2012; Ruijters, 2017a; Van den Berg, 2017	Begeleider blijft door middel van vragen en reflecteren bij de gedeelde situatie, bv. <i>“Maar juist omdat je daar nu in zit, zou ik je wel willen vragen...”</i>
Reflectie (KTB vm: NC Reflectie)	Brengt confrontatie met verschillende belangen, spanningsvelden, normen of maatstaven in. Verder dan taakreflectie.	Harlaar-Oostveen & Meijers, 2014; Kessels et al., 2002; Nouwen, 2016; Ruijters, 2017a; Schaap & De Bruijn, 2016	Begeleider stelt confronterende vraag of doet confronterende uitspraak (of non-verbaal confronterend). Begeleider brengt verschillende belangen, spanningsveld of norm in. Begeleider stelt reflectievraag. Begeleider brengt norm of hypothese in als vraag, bv. <i>“Wat is een goed interview?”</i> Begeleider verscherpt contrast om reflectie te verdiepen.
Begrenzen containment (KTB vm: NC Begrenzen containment)	Begeleider begrenst actief het verdragen van ontregeling (containment)	Vermaak en Schuiling, 2010	Begeleider benoemt de ruimte van ontregeling / ongemak en/of sluit deze af.

Tabel 5. Deelvraag 2 Positive capability komen tot een klein verhaal

<i>Code (codenaam in AtlasTI)</i>	<i>Definitie vanuit theoretisch kader</i>	<i>Bron</i>	<i>Voorbeeld(en)</i>
Positive capability: Komen tot klein verhaal (KTB vm: Komen tot een klein verhaal (KV))	Handelingen gericht op het helpen van de student om te komen tot een klein verhaal en hoe de lerende van daaruit in de praktijk adequaat kan handelen. Die de lerende helpt om de werkervaringen ervaring te herdenken met oog op nieuwe taken en omstandigheden.	Meijers en Lengelle, 2016; Onstenk, 2016; Simpson, French & Harvey, 2002	Begeleider concludeert en vat samen. Begeleider laat student reflecteren of reflectie bevestigen, Begeleider of student doet uitspraak over toekomstige werkwijze naar aanleiding van de dialoog, Begeleider markeert, waardaart conclusies. Begeleider koppelt verschillende gedeelde ervaringen.

Perspectief inbrengen (KTB vm: KV Inbrengen nieuwe perspectief)	Vermogen om ruimte te geven aan andere perspectieven.	Kessels et al., 2002	Begeleider brengt een nieuw / alternatief perspectief in op het gesprek. <i>Begeleider: "ik denk dat het vooral van het doel afhangt"</i>
Wijsheid	Een helder onderscheid kunnen maken tussen 'jou' en 'mij',	Ruijters, 2015	<i>Zie specifieke elementen en handelingen hieronder.</i>
Context benoemen (KTB vm: KV Context benoemen)	Vermogen van de begeleider om context mee te wegen en in te brengen.	Ruijters, 2015	Begeleider benoemt doelen of opdrachten in het onderwijsprogramma. Begeleider noemt context van het vak, bv. "Elke journalist maakt dit weleens mee". Begeleider benoemt omstandigheden van de studenten. Begeleider noemt standaard in het vak. Begeleider noemt een werkwijze "Wat zou je als journalist doen?"
Individualiteit benoemen (KTB vm: KV Individualiteit benoemen)	Herkennen, benoemen en/of bevragen van de individualiteit van de lerende <i>Niet: begeleider adviseert als zichzelf. Zie boven.</i>	Ruijters, 2015	<i>Begeleider: "Nu blijkt dat jij dat heel belangrijk vindt"</i>
Gevoel en verstand integreren (KTB vm: KV Integratie gevoel verstand)	Vermogen om de lerende weer tot evenwicht te brengen in de drijfveren van buik, hart en hoofd en de belangen en aanspraken van de omgeving.	Meijers & Lengelle, 2016; Schaap & De Bruijn, 2016	Begeleider benoemt integratie gevoel en verstand: "Dat heb je goed aangevoeld"
Mogelijkheden groei en verandering benoemen (KTB vm: KV Mogelijkheden verandering)	Doorgronden van mogelijkheden voor groei en verandering bij de lerende	Ruijters, 2015	Begeleider benoemt of bevraagt mogelijkheden voor groei en verandering bij de lerende, bv. "En maakt het dat jij dan vervolgens ook anders de geïnterviewde benadert ... door deze ervaring?"

Tabel 6. Deelvraag 2 Omgeving voor verandering

Code (codenaam in AtlasTI)	Definitie vanuit theoretisch kader	Bron	Voorbeeld(en)
Omgeving voor verandering scheppen (Resultaat: BN Omgeving voor verandering)	Voornemens en/of handelingen van de begeleider die bijdragen aan een gastvrije en veilige omgeving voor verandering	Kessels et al., 2002; Nouwen, 2016; Ruijters, 2017a	Student of kerntaakbegeleider noemt dat hij zich veilig (of vergelijkbaar) voelde. Student of kerntaakbegeleider noemt dat het gesprek open (of vergelijkbaar was). Student noemt dat er aandacht was en geluisterd werd (of vergelijkbaar). Student of

 kerntaakbegeleider noemt praktische randvoorwaarde zoals tijd.

Tabel 7. Deelvraag 3 Voorgenomen benadering en gerichtheid leerpotentieel

<i>Code (codenaam in AtlasTI)</i>	<i>Definitie vanuit theoretisch kader</i>	<i>Bron</i>	<i>Voorbeeld(en)</i>
Monologische benadering (Rol KTB: BN Monologisch)	Voornemens op (elementen uit) een monologische of koloniale benadering.	Biesta, 2018	<i>Zie specifieke monologische voornemens in deze bijlage bij deelvraag 1) In terugblik of interview benoemd als voornemen.</i>
Dialogische benadering (Rol KTB: BN Dialogisch)	Voornemens op (elementen uit) een dialogische benadering.	Biesta, 2018; Nouwen, 2016	<i>Zie specifieke dialogische voornemens in deze bijlage bij deelvraag 1) In terugblik of interview benoemd als voornemen.</i>
Leerpotentieel leerinhoud (Rol KTB: LP Leerinhoud)	Voornemens van de kerntaakbegeleider om zich in het dialogisch leergesprek te richten op de leerinhoud van het onderwijsprogramma	Meijers & Lengelle, 2016; Roefs, 2010; Schaap & De Bruijn, 2016	Kerntaakbegeleider noemt competenties. Kerntaakbegeleider noemt theorie uit het vak. Kerntaakbegeleider Bv. Kerntaakbegeleider zegt in een terugblik <i>“Ik had een serie vragen over de inhoud en structuur van het interview”</i>
Leerpotentieel grenservaring (Rol KTB: LP Leerpotentieel GE)	Voornemens van de kerntaakbegeleider om zich in het dialogisch leergesprek te richten op grenservaringen ten behoeve van het leren van studenten	Harlaar-Oostveen & Meijers, 2014; Meijers & Lengelle, 2016; Schaap & De Bruijn, 2016	Bv. Kerntaakbegeleider zegt in een terugblik: <i>“Ik hoop dat ze het aandurven om hun eigen ervaringen om te zetten in een verrijking in het project”</i>
Leerpotentieel kenmerken, leerstrategieën en motivatie van de lerende (Rol KTB: LP Kenmerken, leerstrategieën motivatie)	Voornemens van de kerntaakbegeleider om zich in het dialogisch leergesprek te richten op leren afgestemd op kenmerken, leerstrategieën en motivatie van de lerende zelf.	Vermunt & Verloop, 1999	Bv. Kerntaakbegeleider zegt in een terugblik: <i>“Checken in hoeverre het gekozen onderwerp in de harten van de drie studenten leeft”</i>