InSpanning

Op zoek naar de dialogische beweging in de interactie tussen CHE-docenten en -studenten.

Drs. Elly van den Berg Thomassen.

Colofon

InSpanning
Op zoek naar de dialogische beweging in de interactie tussen CHE-docenten en -studenten.
Auteur:
Drs. Elly van den Berg Thomassen.

Met een voorwoord van drs. H. Oevermans, directeur Christelijke Hogeschool Ede, Onderwijs en Onderzoek, en van het Jan Luykeninstituut.

Deze uitgave is tot stand gekomen in het kader van een promotietraject In Dialoog, praktijkgericht onderzoek binnen de CHE naar dialogische praktijken (1e fase).
Deze uitgave is mogelijk gemaakt door Stichting Steunfonds, Christelijke Hogeschool EDE.

Uitgave: CHE, Jan Luyken Instituut:
centrum voor bezieling en professionaliteit.
Illustraties & Layout:
© Jedi Noordegraaf, Studio Vandaar — www.studiovandaar.nl
December, 2017.

Alle rechten voorbehouden.
Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van de auteurs.

Inhoudsopgave

Voorwoord 5
Inleiding Dialoog in het onderwijs 8
Alumni 10
Onderzoek 11
InSpanning 12
Dankwoord 14
1 Dialogische wijze van onderwijs, wat is dat? 16
Inleiding 16
Dialoog & Identiteitsleren 19
Dialoog volgens docenten 21
Duiding van de dialoog in de praktijk 22
Tot slot 24
2 Op zoek naar grenservaringen, verhalen en gesprek 26
Spanning en ontregeling 26
Grenservaring 27
De praktijk van grenservaringen 27
Waar hoor ik bij (portret 1) 31
Aandacht vragen voor het zelf (portret 2) 32
Wat is nu echt belangrijk (portret 3) 33
Op mijn manier (portret 4) 34
Spanning (portret 5) 36
Zichtbaar zijn (portret 6) 37
Verantwoordelijk voelen en zijn (portret 7) 38
Op zoek naar zelfsturing (portret 8) 39
Wat valt op? 40
Analyse van de grenservaringen 41
3 Op zoek naar de dialogische wijze van onderwijs 46
Voorbeelden van de dialoog in de onderwijs praktijk 46
Dialogische beweging tijdens werkcolleges 50
Wat zegt het ons? 55

Ervaren zelf in de dialoog 56
4 Betekenis van dialoog voor pedagogisch handelen..... 60
Dialoog vanuit organisatie perspectief 62
Dialoog vanuit de geesteswetenschappen en sociale wetenschappen.....65
Je zelf inbrengen in wederkerigheid 66
Professionele identiteit van de docent.....67
Ondertussen.....70
5 Inspiratie voor een vorm..... 71
Bijlage: Overzicht opzet onderzoek Fase 1.....76
Literatuur 77

Voorwoord

Het moment heug ik me nog als de dag van gisteren. In de agenda van het landelijk overleg Personeel in Arbeid in februari 2007 stond de naam van dr. Frans Meijers, een naam die op dat moment nog niet bij mij resoneerde. Meijers was lector pedagogiek van de beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool. Ik wilde die keer niet gaan, het was druk, op de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) is het vaak druk. Maar ik ging toch. *"Pedagogiek van de beroepsvorming"*, dat zinnetje intrigeerde me. Ik was net vijf jaar opleidingsmanager, gaf zelf ook les en ik begeleidde studenten. Mooi werk, maar ik voelde ook lagen van onbehagen. Was ons onderwijs niet vaak te "*schools*", sloot het wel aan bij waar de studenten waren?
Meijers hield een tamelijk stevige donderpreek voor de landelijke P&A-managers. De opleidingen die we verzorgden, gingen uit van een frame uit de industriële tijd. Daarin doe wat je vader of moeder deed. Het pad was helder. Zo ook de opleidingen. Maar, zei Meijers, die tijd is voorbij. In de huidige cultuurfase liggen de zaken veel minder vast, is het ontdekken wat bij je past een ontdekkingstocht. En daar hoort ander onderwijs bij, andere leeromgevingen, andere docenten. Want het huidige onderwijs - en hij haalde eigen onderzoek aan – zorgt voor het afnemen van de motivatie met het jaar dat men langer staat ingeschreven.
Welke richting wees Meijers? De kern is samen te vatten in drie vuistregels. 1. Laat studenten vanaf dag één werken aan realistische beroepsopgaven. Zorg daarbij voor de mogelijkheid tot differentiatie. 2. Elke student moet ruimte krijgen zijn of haar eigen thema's te ontdekken. Waar wil je van zijn, wat kenmerkt jou? Dat ontdek je niet uit een boekje, daar moet je de ruimte voor krijgen. 3. Elke student verdient een betekenisvolle dialoog over de opgedane ervaringen. Om daarna weer nieuwe stappen te ondernemen. Studeren is niet het halen van vakjes en puntjes en zelf buiten schot blijven. Studeren is op reis gaan, de wereld en jezelf ontdekken en daarover spreken met medestudenten en docenten. Zulk onderwijs ontwikkelen, zei Meijers, is een hele kunst. Niemand heeft hierin al het laatste antwoord gevonden. Durf als opleiding, als hogeschool, op weg te gaan, te experimenteren en te leren.

Betekenisvolle dialoog

Na deze waterval van inzichten, uitgesproken met een sappige Brabantse tongval, keerde ik terug naar de CHE. Ik besloot dat deze drie vuistregels mij zouden gidsen bij de onderwijsontwikkeling waar ik verantwoordelijk voor was. Jaren later kwamen ze in het CHE-onderwijskader (2014). De afgelopen jaren is de praktijksturing onmiskenbaar toegenomen, zo bleek dit voorjaar tijdens gesprekken in de opleidingen over de doorwerking van de

principes uit het onderwijskader. Ook de rol van dialoog in onderwijs en begeleiding wordt allerwege erkend. Tegelijkertijd blijkt die betekenisvolle dialoog nog niet zo gemakkelijk. Dit onderzoek, uitgevoerd door Elly van den Berg, voorziet daarom in een behoefte en is een signaal dat de CHE met haar eigen praktijk ook onderzoekend wil omgaan. Onderzoekend op de praktijken waar we voor opleiden, maar juist ook onderzoekend richting onze eigen praktijk, waar dit onderzoek een voorbeeld van is. Als je *"reflective practioners"* wilt opleiden, moet je het tenslotte zelf ook zijn.
Het onderzoek dat u in handen houdt, is de eerste fase van een promotieonderzoek. Centraal staat de vraag wat we binnen de CHE onder dialoog verstaan en hoe een dialogische wijze van onderwijs die betekenis heeft voor de student eruitziet. Kortom, hoe ziet de dialogische praktijk eruit in ons CHE-onderwijs?

Een tweede verhaal

Dialoog blijkt een meervoudig begrip, zo leert deze eerste studie. Luisteren is belangrijk, de student de ruimte geven om zijn of haar verhaal te delen. Daarvoor is rust en aandacht nodig. Niet in tien-minutengesprekjes een lijstje langslopen. Verhalen vertellen is kwetsbaar, vereist veiligheid en nabijheid. Deze aandacht was altijd een kernwaarde van de CHE, en is dat nog steeds zo blijkt uit het onderzoek.
Maar voor een serieuze dialoog is meer nodig dan alleen het stellen van de goede vragen en kunnen luisteren. Het is ook de student ondersteunen in het komen tot wat Elly noemt *"een tweede verhaal"*, het ontdekken van nieuwe perspectieven, het vinden van betekenis die er voorheen niet was. Dat vinden we minder gemakkelijk. *"De focus ligt vaker op resultaat, actie en een gezamenlijke oplossing dan op de betekenis of nieuwe perspectieven*", schrijft Elly in haar onderzoek. Een verdiepte dialoog kan niet zonder *"wederkerigheid"*, waarin we ons als docent ook in het spel brengen. Op dit punt constateert Elly een zekere verlegenheid bij ons CHE-docenten. Want hoe doe je dat? En waar zit het onderscheid tussen het professionele en het persoonlijke?
Als CHE staan we in de christelijke traditie willen we de bijbel verbinden met de professie. Elly constateert daarin terughoudendheid. *"De docenten geven aan dat ze het verhaal uit de bijbel of het geloof weinig inbrengen in het gesprek met de student, met een 2.1 op een vierpuntschaal. Dit beeld is herkenbaar bij de student, 2.3 op een vierpuntschaal"*. Ook hier biedt het onderzoek aanknopingspunten voor verder onderling gesprek.

In dialoog met God

"Adam, waar ben je?". Met een vraag begon na de zondeval de geschiedenis van ons mensen, en die vraag klinkt nog steeds in ieder persoonlijk leven. We worden uitgenodigd om onze verhalen te brengen in dialoog met God. Deze wezenlijk dialogische en existentiële relatie van mens-zijn met de Bron van het leven is daarmee bij uitstek ook onderdeel van goed

onderwijs. De Italiaanse priester Luigi Giussani noemt dit moment in het vormingsproces van jongeren in zijn Het risico van de opvoeding (2012) de noodzaak van *"existentiële verificatie"*. Maar dan moeten onze studenten in ons als docenten wel iets ontdekken wat tot navolging en *"existentiële verificatie"* uitnodigt en uitdaagt. Dat vraagt onderling gesprek en oefening.
Ik hoop dat deze eerste studie van Elly zijn weg zal vinden in de CHE en daarbuiten. En we zien met haar uit naar het vervolg.

Herman Oevermans

CHE-directeur Jan Luyken Instituut – Centrum voor bezieling en professionaliteit

Inleiding Dialoog in het onderwijs

Docent Sociale Studies:

"Voor mij is een dialoog een inhoudelijk gesprek op basis van gelijkwaardigheid met niet alleen respect voor, maar vooral ook nieuwsgierigheid naar wat de ander beweegt, diens motivaties en opvattingen. Lesgeven doe ik op basis van gelijkwaardigheid tussen mijzelf en de student(en) met behoud van mijn positie als docent."

Docent Educatie:

"Wij hadden onlangs een mooie dialoog rondom onze KBS-1 in curriculumontwikkeling. Die KBS-1 gaat over identiteitsontwikkeling. Het management vroeg mij een stuk te schrijven waarin wetenschappelijke literatuur is verwerkt als onderlegger voor onze identiteit. In gesprek ging het over hoe we onze studenten voorbereiden op de toekomstige tijd (Onderwijs2032), waarbij artikel 23 niet meer bestaat of anders wordt ingevuld. De inschatting vanuit de politiek is dat volgend jaar de honderdjarige verzuiling de langste tijd heeft gehad. Hoe bereiden onze studenten daarop voor? We spraken van hart tot hart ('discoeur') over de kansen die ontstaan als scholen zich niet meer christelijk kunnen noemen. Er staat in Spreuken 30:33 'De drukking van de melk brengt boter voort'. Hoe belijden we ons geloof in Christus in een seculiere tijd? Dat biedt kansen, maar dan moeten we in ons curriculum wel meer aan Bildung doen, de apologetiek toepassen door te leren argumenteren en dialogiseren wat voor jou (als student, docent) van waarde is!"

Twee docenten beschrijven hierboven wat zij zien als 'de dialoog in het onderwijs'. De docent Sociale Studies zoekt een inhoudelijk gesprek op basis van gelijkwaardigheid. We proeven nieuwsgierigheid naar het verhaal van de student. Duidelijk geeft hij ook zijn eigen positie aan, blijkbaar is het relevant voor deze docent dat die positie goed wordt ingenomen in dat inhoudelijke gesprek.
De docent Educatie vertelt hoe zij dialogiseren in een team van docenten, bijvoorbeeld in het traject van curriculumontwikkeling. Hij vertelt iets over een gesprek met een spannend thema: wat als artikel 23 niet meer bestaat en hoe gaan we dan om met onze christelijke identiteit op scholen? Tijdens dit inhoudelijke gesprek komt het team op *hartsniveau*, blijkbaar raakt het team hier een diepere laag in de interactie. Een laag die flow en perspectief geeft; onderwijs gaat over wat van waarde is en ertoe doet voor studenten! Er wordt een

bron ingebracht in deze fase, een tekst uit de Bijbel die aangeeft dat er iets goeds uit dit spanningsveld kan komen, een tekst die doet aanvoelen dat de situatie zonder artikel 23 misschien kansen geeft. En daarmee komt het team eigenlijk in gesprek op het niveau van identiteit en missie. Via het hart heeft men de diepere lagen gevonden en met die diepere lagen een nieuw perspectief voor de opleiding.

De twee CHE-docenten laten iets zien van wat ik bedoel met Inspanning! Ze hebben gereageerd op één van de vragenlijsten binnen dit onderzoek, door de dialoog te beschrijven en voorbeelden van de dialoog te geven uit de dagelijkse onderwijspraktijk. De dialoog, het gesprek aangaan is een inspanning, het gaat niet vanzelf! Het vraagt aandacht, nieuwsgierigheid, betrokkenheid, vermogen om te luisteren en jezelf adequaat in te brengen binnen de interactie! Inspannend, om samen te zoeken naar betekenis in de verhalen van studenten. Inspannend, om zin en waarden te ontdekken in de ervaringen die studenten delen! Ruim 130 docenten hebben meegeschreven over het hoe en wat van de dialoog in die alledaagse onderwijspraktijk van studenten begeleiden en les geven. In deze fase van het onderzoek willen we helder krijgen wat we binnen de CHE, Christelijke Hogeschool Ede, bedoelen als het gaat om de dialoog in het onderwijs. We zijn op zoek naar ervaringen en verhalen van dialoog. Op zoek naar de dialogische beweging in de krachtige leeromgeving, binnen de interactie van een docent met een student of een groep studenten. De CHE heeft een aantal jaren geleden gekozen voor die dialogische beweging in het onderwijs: *"De lerende wordt uitgedaagd om samen met anderen onderzoekend te leren en te reflecteren op zijn leerervaringen, waarbij hij op een* ***dialogische wijze*** *aan deze ervaringen betekenis geeft" (CHE Onderwijskader, 2015: p.5).* Met als doel: *"De CHE professional is zich bewust van de rol die de eigen persoonlijke, professionele en maatschappelijke overtuigingen en waarden spelen in het concrete handelen. Reflectie helpt om identiteit, vakmanschap en samenleving te verbinden en laat studenten zich ontwikkelen tot waardengerichte, onderzoekende professionals"* (Idem: p. 15).

Waar staan we nu als het gaat om de praktijk van die dialogische wijze van onderwijs en helpt de dialoog studenten om betekenis te geven aan hun ervaringen? Is de dialoog een vorm om de waardengerichtheid zichtbaar te maken van onze aankomende professionals? Deze publicatie wil een antwoord geven op deze vragen. In die zoektocht heb ik ontdekt hoe relevant het is om het begrip dialoog en een dialogische wijze van onderwijs verder uit te werken voor docenten.

Voor we verder gaan is het eerst nodig om aandacht te besteden aan onze alumni, want zij kunnen ons iets zeggen over hun ervaringen als het gaat om het werken vanuit betekenis, als het gaat om de verbinding tussen identiteit en professie in het dagelijks professioneel handelen en als het gaat om samenwerken met collega's in de organisatie die niet dezelfde waarden delen.

Alumni

Onderzoek uit 2012 (Hoogland e.a., 2012) vertelt ons dat alumni van de christelijke hogescholen in Nederland moeite hebben in het werk van alledag met zingeving en betekenisgeving vanuit christelijke waarden. Juist die waardengerichtheid in het werk, die wij als school zo graag zien, is een uitdaging in de diversiteit en pluriformiteit van onze samenleving en binnen de organisaties waarin zij werken. Alumni waarderen ons onderwijs, maar ervaren de beschermde wereld van een christelijke hogeschool soms ook als lastig. Alumni noemen bijvoorbeeld het op een goede manier omgaan met niet- en andersgelovigen op de werkvloer. Soms geeft het een gevoel van vervreemding in een team als iedereen anders denkt of gelooft. Soms geeft het spanning in het werk. Want hoe geef je vorm aan je christelijke spiritualiteit?

Bulterman (2012) gaat in haar reflectie op dit alumnionderzoek dieper in op de behoefte van alumni aan meer gesprek in het onderwijs, de zoektocht naar aanwezige beelddragers en het belang van identificatiefiguren rond de integratie van geloof en werk. Jan van de Stoep publiceerde in het najaar van 2017 (lectorendag Zwolle, Ede, Gouda) een alumni-onderzoek over de verbinding tussen geloof en werk, op zoek naar goede praktijken. Nog steeds horen we over de moeite van alumni om te verbinden en vanuit waarden te werken als professional. Alumni houden ons een belangrijke spiegel voor als het gaat om het werken aan ons hogeschoolbrede doel: het opleiden van onderzoekende en waarde(n)gerichte professionals. Hoe komen we verder, terwijl de diversiteit toeneemt, ook in de CHE? Welke interactie is nodig met studenten en hoe zijn wij als docenten identificatiemogelijkheden voor studenten?

Dialoog lijkt een belangrijke rol te spelen. Lanser (2000) laat in haar promotieonderzoek rond jongeren in de kerk zien hoe relevant dialogische gesprekken zijn voor jongeren, omdat het niet meer gaat om traditionele geloofsoverdracht, maar meer om het aangaan van omvormingsprocessen. Hiermee geeft zij aan hoe belangrijk het is dat jongeren in de huidige cultuur opnieuw vormgeven aan geloof, de traditie vernieuwen, de vanzelfsprekendheid is voorbij en daar is dialoog nodig tussen een ouder en een jongere, een docent en een student. Het belang van beelddragers in die relatie, in die interactie, in die dialoog, geeft mogelijkheden voor identificatie. Daar doelde Bulterman op in 2012.

Dialoog is een manier om te komen tot betekenisgeving en zingeving voor de student (Meijers, 2012). Alumni vragen aandacht voor die interactie tussen docent en student, voor die mogelijkheden van identificatie. Misschien vraagt dialoog meer ruimte voor transformatieve geloofservaring in de relatie tussen docent en student, zoals tussen een ouder en kind, in plaats van de traditionele geloofsoverdracht in een christelijke geloofsgemeenschap (Lanser- van der Velde, 2000). Dialoog kan weleens een belangrijke schakel zijn om tot die transformatie of tot die manier van betekenisgeving en waardengerichtheid te groeien. Tijd

om de dialoog in ons CHE-onderwijs te onderzoeken en te versterken met het oog op de professionele identiteit van de student in een dynamisch werkveld (CHE IP, 2016).

Onderzoek

Deze publicatie betreft de eerste fase van het promotieonderzoek "***In Dialoog***" en is vooral bedoeld om zicht te krijgen op de onbepaalde situatie van de dialoog in het CHE-onderwijs en de betekenis hiervan voor docenten. Het verhelderen van de actuele situatie geeft inzicht in waar we staan en wat er nodig is om de dialoog te versterken. Ik spreek de hoop uit dat dit onderzoek ook richting geeft in wat er echt toe doet in de dialoog tussen een docent en student, als startpunt voor verdere verdieping in het onderzoek.
InSpanning staat voor de spanning die er nodig is om te vormen, de spanning vanuit grenservaringen, ontregeling en schuurmomenten in het uitvoeren van de professie. De spanning die zorgt dat we het even niet meer weten en leren een kans krijgt!
De vraag in de eerste fase van het promotieonderzoek *In Dialoog* is vooral gericht op de eerste deelvraag van het promotieonderzoek *In Dialoog*:

> *Wat verstaan we binnen de CHE onder de dialoog en hoe ziet een dialogische wijze van onderwijs er uit die die zorgt voor betekenisgeving?*

Om bovenstaande vraag te beantwoorden is er de afgelopen twee jaar gewerkt langs twee onderzoekslijnen:

1. Praktijk: het ophalen van ervaringen en verhalen van docenten en studenten. Het is boeiend om van studenten te horen welke ervaringen zij graag op dialogische wijze willen bespreken en hoe zij in die dialoog al dan niet naar betekenis zoeken. Docenten beschrijven wat zij verstaan onder de dialoog en geven een voorbeeld ter illustratie. Hun verhalen laten zien in hoeverre de dagelijkse praktijk zich verhoudt tot een dialogische wijze van onderwijs. Ik hanteer het model Identiteitsleren van Frans Meijers om de dialoog te onderzoeken.

2. Theorie: de concepten van Frans Meijers bieden een kader om naar de werkelijkheid van de dialoog te kijken en te ontdekken wat opvalt. Daarnaast heb ik theoretische bronnen gezocht die ons helpen de verdieping te zoeken als het gaat om het begrip dialoog. Ik heb bronnen gezocht rond de begrippen dialoog en professionele identiteit in het onderwijs. Helpt de dialoog om in beweging te komen, om tot zingeving en betekenis te komen en zo bij te dragen aan de ontwikkeling van professionele identiteit?

Het gedeelte van het onderzoek dat u nu in handen heeft voer ik uit vanuit een kwalitatief, narratief en communicatief perspectief, waarbij de ervaringen (verhalen) van studenten en docenten een centrale plek innemen, zoals ook het gesprek over deze ervaringen in termen van betekenisgeving en zingeving. Het onderzoek in zijn geheel is kwalitatief van aard; de onderzoeksvraag richt zich op de leefwereld van docenten in relatie met studenten. In deze eerste fase gebruik ik echter wel een mix van methoden om breder zicht te krijgen op het inbrengen van ervaringen in het gesprek om vervolgens de dialoog aan te gaan tussen studenten en docenten en vice versa. Dit doe ik om beelden te krijgen bij de vraag hoe de onbepaalde situatie van de dialoog eruit ziet op de CHE. In een nog onbepaalde situatie is het belangrijk om meerdere perspectieven van die onbepaalde situatie in beeld te krijgen, om optimaal aan te sluiten met bij de praktijk die we onderzoeken (Miedema, 1998).

Kort samengevat breng ik in deze fase van het onderzoek de situatie rond de dialogische wijze van ons onderwijs in kaart ter voorbereiding voor een volgende stap in de studie. We zoeken samen richting en belangrijke begrippen van de dialoog in het onderwijs om deze stap vorm te geven in de ontwikkeling van professionele identiteit.

InSpanning

Deze publicatie wil ik anders vormgeven dan een regulier onderzoeksverslag. Dit om dichtbij de praktijk van de dialoog te blijven voor de lezer. Ik wil graag werken vanuit praktijken en leren van praktijken, in deze publicatie zijn het dialogische praktijken. De opbouw van de hoofdstukken volgen de dialogische beweging. Zoals de dialoog start met een verhaal of een ervaring, zo hoop ik dat ook te doen in deze publicatie, alsof ik op die manier de dialoog met jou als lezer zoek. De algehele methodologische verantwoording krijgt vorm in de uiteindelijke promotie, in deze publicatie richt we ik mij vooral op het duidelijk krijgen van de onbepaalde situatie van de dialoog in onze hogeschool. Dit doe ik om jou mee te nemen in mijn verhaal en iets van reflectie aan te wakkeren rond de vraag: hoe geef ik vorm aan de dialoog met mijn studenten.

Deze publicatie is het verhaal van mijn zoektocht naar de onbepaalde situatie. Ik heb verschillende manieren van onderzoek ingezet om helderheid te krijgen over die situatie.

Overzicht van de methoden van onderzoek:

1. Schriftelijke vragenlijsten (digitaal) voor studenten en docenten die betrokken zijn bij jaar 4.
2. Observatie van werkcolleges bij verschillende opleidingen.
3. Diepte-interviews met vierdejaars studenten.
4. Open schrijfopdracht Dialoog onder alle CHE-docenten.

Het eerste hoofdstuk beschrijft de dialoog van Frans Meijers, het model van Identiteitsleren, dat een dialogische beweging laat zien, op zoek naar betekenisgeving van grenservaringen voor verdere professionele ontwikkeling. Dit model is het kader geweest voor de inrichting van de vragenlijsten, het interviewschema en het observatieschema. Het model van Identiteitsleren laat zien dat het startpunt van de dialogische beweging bestaat uit het inbrengen van een verhaal of ervaring, vooral een verhaal dat zorgt voor spanning, ontregeling en uitdaging. Het is een verhaal van even niet weten hoe verder te gaan of hoe te handelen in een bepaalde praktijksituatie. Het is een verwarrende ervaring die je bezighoudt in je gedachten en je raakt op *hartsniveau*. De dialogische beweging loopt via de emoties naar de cognitie, we staan erbij stil hoe dit verschilt van de reguliere didactiek. En we zullen ontdekken dat het niet vanzelfsprekend is om te komen tot interactie op het niveau van waarden, missie en identiteit.

Het tweede hoofdstuk bestaat vooral uit de inbreng van verhalen van studenten. Spannende en ontregelende ervaringen die zij delen in gesprek met hun docenten. Nieuwsgierig ben ik naar het verloop van die gesprekken en op welk niveau van interactie deze gesprekken plaatsvinden. Ik heb acht portretten geconstrueerd op basis van diepte-interviews met vierdejaarsstudenten uit alle domeinen van de CHE. Het is boeiend om te merken met hoeveel aandacht en begrip onze docenten deze gesprekken aangaan met studenten, en hoe zij zich vooral richten op het maken van goede keuzes door studenten tijdens de studie.

In het derde hoofdstuk gaan we nader in op de dialogische wijze die ontstaat na het inbrengen van verhalen en ervaringen. Hoe ziet de beweging van het gesprek eruit in de concrete onderwijspraktijk? We baseren ons hier op de vragenlijsten, interviews en de observaties van werkcolleges. In één van de vragenlijsten was er een schrijfopdracht opgenomen om inzicht te krijgen in wat docenten verstaan onder dialoog en welke praktijken zij als dialogisch definiëren. Zij beschreven hele diverse praktijken, korte en uitgebreide verhalen over hoe zij de dialoog vorm geven in de groep of in de klas. De overeenkomst in die verhalen is het belang van erkenning geven aan studenten en aan hun ervaringen. Het blijkt spannend te worden als het gaat om de vraag: hoe zijn wij zelf als docent present in die dialoog?

Het vierde hoofdstuk biedt een verdere verdieping van de praktijk door het duiden van die praktijk met nieuwe theoretische inzichten en bronnen. Ik zoek woorden en taal om hierin verder te komen in het vervolg van de studie.

Hoofdstuk 5 laat iets zien van de drie vormen van dialogisch werken die ik op het spoor ben gekomen en vorm heb gegeven in de CHE. Deze vormen zijn ontwikkeld op basis van het werk van dr. Bart van Rosmalen, prof. Dr. Manon Ruijters, Freerk Wortelboer en Tom van Oeffelt in het bijzonder en binnen de kenniskring van Aeres, de onderzoekskring Research Partnership Professionele identiteit en binnen de PI groep van de CHE.

Dankwoord

Deze publicatie is mogelijk door een subsidie van Stichting Steunfonds, binnen de CHE, heel hartelijk dank! Jedi Noordegraaf van Studio Vandaar heeft de grafische vormgeving van deze publicatie gedaan voor ons. Hartelijk dank daarvoor, geweldig!

Deze onzekere en spannende zoektocht naar dialogische praktijken heb ik alleen kunnen uitvoeren door de enorme respons van studenten en docenten binnen de CHE, waarvoor veel dank! De animo om vragenlijsten in te vullen, deel te nemen aan de interviews of een klas te mogen observeren was geweldig, het onderwerp dialoog leeft! Ook weet ik dat meerdere onderzoekers, bijvoorbeeld in het kader van masterstudies, bezig zijn met het onderzoeken van de dialoog. Waar mogelijk, neem ik dit mee in deze publicatie, met speciale dank aan Suzanne Schenk voor het uitvoeren van de observaties van de werkcolleges en haar bijdrage! Het werk van Maarten van de Vloed en Pauline Schroder heb ik genoemd in hoofdstuk 4, een verrijking in deze bespreking.

Met veel genoegen en flow denk ik terug aan de gesprekken met mijn promotoren, prof. dr. Manon Ruijters, eerder met prof. Dr. Joke Saane en prof. dr. Henk Bakker, wat een uitdaging om deze zoektocht inhoudelijk te ondernemen met jullie! Allerlei dialogen intern met vooral dr. Hans Bakker, Herman Oevermans, Jeanette de Korte, Bert Godschalk en Maarten van de Vloed hebben nieuwe perspectieven gegeven op de beweging van de dialoog en wat er nu echt van belang is in die dialogische praktijk voor docenten en studenten. Met plezier kijk ik terug, om op deze manier samen kennis te ontwikkelen. Veel heb ik te danken aan mijn collega's van de kenniskring van Aeres hogeschool, dank voor hun scherpte en inzicht, voor de aandacht die onderzoek vraagt van de onderzoeker zelf. Blij ben ik met alle experimenten, workshops en focusgesprekken tijdens diverse conferenties op de CHE en daarbuiten op andere hogescholen en universiteiten de afgelopen twee jaar, in dit kader dank ik ook dr. Rene Erwich, Janine van Drieenhuizen en Timo Jansen voor het fijne samenwerken in deze processen. Samen in actie reflecteren en zelf leren van onze dialogische praktijken als docent, bleek onvoorstelbaar waardevol zoals ook het delen vanuit kwetsbaarheid. Het heeft me verrijkt! Dank aan Harmen van Wijnen om het praktisch relevant voor de CHE te maken en Annechien Verkerk, die het tijd vond voor mij, in 2014, om dit onderwerp eens vast te pakken in de school. Een dergelijk appél werkt enorm stimulerend. Tot slot dank ik Benjamin Hoddenbagh voor zijn ondersteuning tijdens de interviews en Gerdien Smit, samen hebben we dit traject vormgegeven en talloze uren gesproken over wat we dachten te zien verschijnen in de data. Wat is een dergelijk gesprek belangrijk! Niet alleen voor de validiteit en de betrouwbaarheid van het verwerken van de gegevens, maar vooral ook om de moed erin te houden en te komen tot resultaten die ertoe doen voor de CHE.

Ede, september 2017
Elly van den Berg

Praktijkverhalen Dialoog

Docent Sociale studies:

"Ik versta onder dialoog dat iedereen gehoord wordt en dat er met respect naar elkaar geluisterd wordt. Er kunnen in een dialoog zowel meningen uitgewisseld als vragen verkend en verder uitgezocht worden. Een dialoog is iets geheel anders dan een monoloog of de kennisoverdracht van één persoon. Ik denk ook dat mensen die meedoen aan een dialoog elkaar beluisteren en bevragen als gelijken. Een dialoog is geen monoloog. Een dialoog is geen discussie. Een dialoog leidt niet altijd tot een gezamenlijke conclusie."

Docent Theologie:

"Voor mij is de dialoog de werkelijke ontmoeting met de ander, waarbij ieders verhaal er kan en mag zijn."

Docent Gezondheidszorg:

"Dialoog kent twee of meer mensen die (niet door elkaar) praten, naar elkaar luisteren en gedachten uitwisselen. Het praten en luisteren naar elkaar is het resultaat, is dialoog."

Docent Mens en Organisatie:

"Een dialoog is samen met studenten in een proces van cocreatie komen tot het vormgeven van een passende leeromgeving."

Docent Journalistiek en Communicatie:

" Dialoog is de interactie met de ander waarbij er sprake is van een gelijkwaardige relatie en er voor beide partijen ruimte bestaat om zaken bespreekbaar te maken. Interactie betekent goed luisteren naar elkaar en je verdiepen in elkaars achtergrond, gevoelens, standpunten, maar ook in de onderliggende waarden van de ander."

Docent Educatie:

"In de reflectieve dialoog onderzoeken mensen de eigen mening en die van anderen, spreken ze in de ik-vorm en luisteren ze echt naar elkaar. Er is flow in een nog diepere dialoog, een generatieve dialoog, hier delen mensen met elkaar wat ten diepste in hen leeft, soms voorbij woorden."

1 Dialogische wijze van onderwijs, wat is dat?

Inleiding

In de complexiteit van het hedendaagse werk en in de diversiteit van de organisatie is dialoog een manier om te komen tot goede samenwerking in opgaven, projecten of in het collectief leren van een team (Oeffelt, 2017; Aarts, 2015; Jacobs, 2015; Ruijters, 2015). Samenwerken aan vraagstukken is vanzelfsprekend geworden voor een hbo-professional. Het is dus belangrijk om op school te leren hoe een dialoog aan te gaan en hoe relevant de dialoog is in de samenwerking met andere professionals. Dialoog is echter ook een vorm van onderwijs, je lesactiviteit of je begeleiding inrichten als een dialogische beweging, het bewust inzetten van dialogische interventies (Meijers & Lengelle, 2015; Alexander, 2006). Dialoog in het onderwijs zorgt op die manier voor een oefenplaats in de school om studenten voor te bereiden in diversiteit te werken, om te leren omgaan met meerdere perspectieven op een vraagstuk en daarin je eigen stem en positie in te nemen. Dat vraagt iets van je professionele identiteit. Het is terecht dat het strategisch beleid van de CHE aandacht vraagt voor het versterken van de professionele identiteit van studenten, gezien de dynamiek van het werkveld (IP CHE, 2016-2020).

De dialoog in het onderwijs kan bijdragen aan het vinden van betekenis en een eigen stem. Betekenis geeft richting aan je handelen en helpt om je te verhouden tot veranderingen in het werk, de werkwijze van een team of de doelen van de organisatie. Het is één van de vier onderwijsprincipes uit het CHE-onderwijskader die samen het vertrekpunt vormen voor het ontwerpen van een krachtige leeromgeving in een blok of semester. De ambitie is dus helder: de dialoog doet ertoe als het gaat om betekenisgeving (Biesta, 2015;Meijers, 2012). De vraag in deze eerste fase van het onderzoek is vervolgens: wat verstaan docenten onder de dialoog en op welke wijze geven zij de dialoog vorm in het onderwijs, zodat het bijdraagt aan betekenisgeving en zingeving van de aankomende professional?

Laten we eerst eens kijken naar het woord dialoog an sich. Het woord dialoog bestaat uit twee delen, dia en logos. Dia betekent ‘door’ en logos betekent ‘woord’. Door een woord kan betekenis ontstaan tussen mensen in een gesprek. Hierdoor krijgt een woord een scheppende functie, er kan iets ontstaan door een woord of begrip te delen. Wanneer breng je dit woord in als docent? Het woord komt in de dialoog niet als eerste, als eerste komt het verhaal, de ervaring, de verwarring, de associatie, de vraag van de student. In ons onder-

zoek is dit de kern van de dialoog, hiermee is dialoog niet zomaar een gesprek. De dialoog gaat eerst naar binnen bij de student, wat gaat er in hem om, wat raakt, wat valt op in een verhaal of in een tekst, om dan de weg naar buiten zoeken, op zoek naar betekenis voor de student. De weg naar binnen is relevant om de ervaring eigen te maken. De weg naar buiten is belangrijk om dat wat ertoe doet voor de student te duiden door een woord. Om te kunnen duiden brengt de docent iets in, iets om woorden te geven aan wat er nog niet is. De dialoog gaat om luisteren, maar ook om duiden of herformuleren, de docent doet ertoe in deze fase, als een derde die iets inbrengt wat er nog niet was en wat de student helpt in het vinden van betekenis (Pols, 2016).

Biesta (2015) beschrijft deze inbreng van de docent als een proces van schepping. Het moment van het naar binnen gaan, volgt vaak op een pedagogische onderbreking en daar verschijnt de student, met zijn spannende vraag of ervaring in de groep. Het inbrengen van een woord door de docent, kun je zien als het scheppen van een proces van duiding. Een proces dat leidt tot de mogelijkheid van betekenisgeving. Waarom? Door de inbreng van een woord komen er mogelijkheden voor identificatie of separatie, het geeft wel of niet iets van betekenis en dat sterkt de student in zijn vorming. Pols (2016) noemt deze inbreng van betekenaars voor de student de mogelijkheid in de dialoog om te komen tot leren en vorming.

De dialoog heeft geen vooraf gesteld doel, het komt zover als de gesprekspartners willen komen in de betekenisgeving. De docent levert half werk, op een constructieve manier, de andere helft hangt af van de student, die is vrij als het gaat om wat hij doet met het aanbod van de docent (Pols, 2016). Dialoog helpt vooral om meerdere woorden, meerdere perspectieven te ontdekken naar aanleiding van een ervaring en hierin een weg te vinden als het gaat om handelen in de praktijk, een betekenisvolle weg in je werk. Meijers (2012) noemt dit het tweede verhaal, een omvormingsproces van het eerste verhaal, vanuit de weg naar binnen naar buiten. Vooral als je remming ervaart of verwarring, als het spannend is, is er behoefte aan het zoeken van beweging. Die beweging kan ontstaan door de dialoog, door die omvorming in de dialoog, om de wereld met andere ogen te zien vanuit een ander perspectief. Dialoog kan de student helpen om zich te verhouden tot wat er op zich afkomt, om te blijven bewegen en ontwikkelen en oog te krijgen voor perspectief in uitdagende situaties.

Ik hanteer voorlopig de uitleg van Frans Meijers als het gaat om de dialoog, gezien zijn verbinding met de ontwikkeling van identiteit en het model Identiteitsleren (2012). Hoewel Meijers de dialoog vooral ziet als een loopbaandialoog, ik kom daar later nog op terug, wil ik het in een bredere onderwijscontext plaatsen. In het model Identiteitsleren is de dialoog hoe dan ook een beweging gericht op omvorming, op transformatie. Het gaat om het horen van de stem van de student tijdens een onderwijsactiviteit. Het gaat om afwisselend terugkijken op concrete ervaringen (reflectie) en vooruitkijken naar wat ertoe doet voor de student (activatie). Het gaat om reflecteren in de innerlijke dialoog van het zelf (meerstemmigheid) en de activatie door de duiding in de externe dialoog om te komen tot betekenis. Deze beweging

zoekt vooral het pluralisme, het conflict, daar waar het schuurt, daar waar de stem klinkt, om samen te groeien in betekenis.

Meijers waarschuwt om niet te lang te reflecteren op ervaringen, maar dat kernachtig en krachtig te doen, het gaat om de vraag hoe deze ervaringen leiden tot betekenisgeving voor de student, het nieuwe perspectief op de loopbaan (Meijers, 2012; p. 13). In de kern gaat het Meijers om de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van ervaringen in de omgang met levensechte problemen en uitdagingen. Relevant voor onze school, omdat juist die zin en betekenis niet meer vanzelfsprekend is te ontdekken vanuit de christelijke traditie of context. De overdracht van verhalen is niet meer voldoende, de werkelijkheid vraagt van studenten om zin en betekenis te ontwikkelen in het eigen zelfverhaal, dit ziet Meijers als een manier van identiteitsleren, als een manier van omvorming en transformatie.

In dit hoofdstuk bespreek ik eerst het model Identiteitsleren van Frans Meijers (2012). Daarna bespreek ik de data van docenten als het gaat om de dialoog en geef ik verdere duiding aan het begrip dialoog door een verkenning vanuit de literatuur.

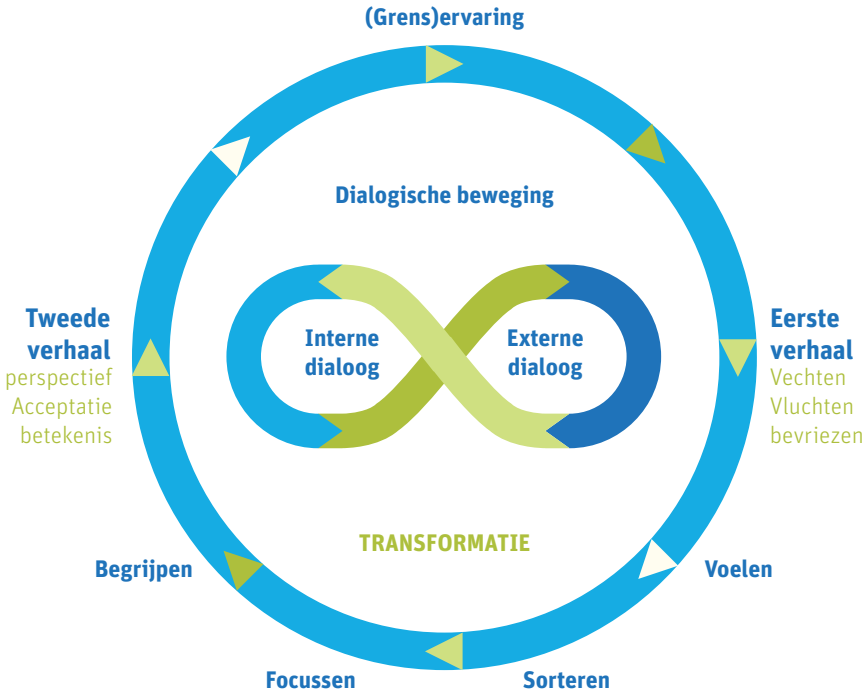
Dialoog & Identiteitsleren

Binnen studieloopbaanbegeleiding en onderwijsontwikkeling op de CHE wordt er regelmatig gewerkt met de concepten van Frans Meijers, naast bijvoorbeeld die van Ilja Zitter en Philip Dochy. Waar Zitter en Dochy zich vooral buigen over de inrichting van de krachtige leeromgeving en de manier van onderwijs verzorgen, laat Meijers ook iets zien van het waartoe in het onderwijs. Namelijk, het onderwijs richt zich op de vorming en ontwikkeling van studenten. Hierbij gaat het Meijers om het pedagogisch aspect van de beroepsvorming (Meijers, 2006). In zijn model Identiteitsleren speelt de relatie tussen het pedagogisch handelen van de docent en de mogelijkheid voor studenten om betekenis te geven aan de loopbaan een belangrijke rol. Het pedagogisch handelen richt zich op de vorming van de student. De dialoog of de dialogische beweging is er in de vorming op gericht de stem van de student te horen, betekenis te verlenen aan die stem(men) en zo te werken aan een stevig professioneel zelfverhaal. Dat geeft zin, betekenis en richting aan de loopbaan.
Het zelfverhaal kent een innerlijke dialoog, de meerstemmigheid van het zelf. Daarnaast is er een externe dialoog met de ander om het innerlijke verhaal te duiden en te komen tot een verhaal dat ertoe doet voor de student. Zingeving en betekenisverlening in deze dialogische beweging is essentieel. Daar beweegt de ontwikkeling van de identiteit: het doet ertoe, het zelf krijgt kleur, het onderscheidt zich hiermee van anderen door die kleur en waarden. Wanneer het zelf betekenis krijgt, kan identiteit zich ontwikkelen.
Manon Ruijters (2015: p. 136) haalt Baumeister aan om het verschil tussen je zelf en je identiteit te duiden. Het zelf staat voor alles wat je bent en is daarmee groter dan je identiteit. Je identiteit is wie je bent, de manier waarop jij herkenbaar bent, je laat zien aan anderen en waardoor anderen jou leren kennen. Identiteit maakt verbinding en maakt identificatie mogelijk, we zijn herkenbaar voor de ander. Door de mogelijkheid om te identificeren of te separeren krijgt het zelf kleur, word je zichtbaar, kom je tevoorschijn.

De dialoog bestaat dus uit twee relevante bewegingen; een beweging naar binnen - waar raakt dit spannende en ontregelende verhaal andere thema's van mij, welke stemmen hoor ik in mijzelf - en een beweging naar buiten - help mij om woorden te geven aan wat nog geen woorden heeft voor mij. De beweging naar buiten kun je zien als een vraag om duiding, om herformulering, zodat er perspectief en betekenis ontstaat voor het zelf van de student. Omdat het model van Meijers een dialogische beweging laat zien die identiteitsontwikkeling van studenten ondersteunt, is het model geschikt om de praktijk van de dialoog op de CHE te verkennen in deze fase van het onderzoek. Het model sluit ook aan bij het principe van de dialogische wijze van onderwijs geven die we als CHE zoeken, zoals beschreven in het CHE SLO- en Onderwijskader (CHE Onderwijskader, 2015; SLO kader, 2015).

We volgen in het uitvoeren van het onderzoek zo consequent mogelijk de volgende beweging (Meijers & Lengelle, 2015):

1. Het inbrengen van de (grens)ervaring,
   het verhaal (delen staat centraal).
2. De interne dialoog:
   a. het inventariseren en exploreren van gevoelens,
   b. het kleuren en sorteren van de gevoelens .
3. De externe dialoog:
   a. het focussen, wat is belangrijk en waardevol
      vanuit de sortering van gevoelens,
   b. het erkennen en cognitief begrijpen,
      herdefiniëren en herformuleren, verrijken en duiden ,
   c. het vergelijken van verhalen; wat raakt,
      wat geeft woorden van betekenis.
4. De stap van transformatie, nieuw perspectief, een tweede verhaal.



Figuur 1: Model Identiteitsleren, Bron: Frans Meijers. Bron: Meijers, F. & Lengelle, R., (2015). Identeitsleren via dialogen en loopbaanschrijven; het oversteken van binnen en buitengrenzen.

Dialoog volgens docenten

Een groep van 132 docenten heeft beschreven wat zij verstaat onder de dialoog. Aan het begin van het hoofdstuk heb je enkele citaten van docenten kunnen lezen. Zij hebben dit uitvoerig en meestal in volle zinnen beschreven, soms met onderbouwing van diverse auteurs en bronvermelding. We hebben de omschrijvingen geclusterd tot een lijst van categorieën in een Excelbestand. Op basis van deze lijst hebben we opnieuw gecodeerd wat het meeste voorkomt in de beschrijvingen.

De vier categorieën die oplichten in de omschrijvingen zijn:

- de **gelijkwaardigheid** van de relatie; subcategorie de wederzijdsheid van de relatie; samen,
- het **luisteren naar de student**; subcategorie openheid, houding van respect en erkenning,
- het **uitwisselen van verhalen**; subcategorie interactie en participeren in gesprek,
- het **gesprek met de student aangaan**; subcategorie vragen stellen, doorvragen en nieuwsgierig zijn.

Wat minder hoog scoort als categorie, maar wel erg relevant is voor de dialoog, is de wederkerigheid in de dialoog (Isaacs, 1999) . De docenten die Wederkerigheid noemen, gebruiken woorden als ‘uitnodiging’ en ‘ontmoeting’ als subcategorie. Dit bespreken we verder in het vierde hoofdstuk.
Wat verder opvalt is dat een grotere groep docenten gericht is op het *“samen zijn”* in dialoog, op het samen iets oplossen of samen een nieuw inzicht ontdekken. Een aantal docenten spreekt in de beschrijvingen over *“gezamenlijk uitkomen bij een oplossing van een vraagstuk of een standpunt*”, of *“het samenwerken aan gezamenlijkheid”*. De groep docenten die vooral oog heeft voor de verschillen, spreken vaker over wederkerigheid; ze zijn gericht op het expliciteren en begrijpen van die individuele student met zijn unieke ervaring. Zij zoeken hoe je kunt leren van verschillen.
De beschrijvingen van docenten laten zien dat er aandacht is voor het verhaal van de student. Docenten geven aan vooral te luisteren en open, verdiepende vragen te stellen. Enkele docenten geven aan zelf ook een verhaal, bron of argument in te brengen, maar zij zijn in de minderheid. Hier zien we wederkerigheid in de dialoog, maar wordt het niet verbonden aan het begrip wederkerigheid.
Samenvattend zien de docenten de dialoog vooral als een relatie van gelijkwaardigheid, hierbij gaan ze gesprekken aan die ertoe doen, een grote drijfveer van onze docenten. Ze

luisteren met een actieve en empathische houding, omdat deze manier van dialoog aangaan relevant is voor de ontwikkeling van studenten. In de beschrijvingen van de dialoog zien we vooral reflectie, en minder actieve inbreng van de docent, gericht op betekenisgeving voor de student en zijn ontwikkeling, op weg naar het tweede verhaal. In de beschrijving van de dialoog gaat het docenten vooral om actief luisteren en coachen op het eerste verhaal, het verhaal dat de student inbrengt. Het Bijbelse verhaal of spirituele verhaal speelt in veel mindere mate een rol in de huidige dialoog tussen docent en student, in enkele beschrijvingen werd er een verbinding gemaakt met christelijke bronnen of christelijke spiritualiteit of verhalen uit de Bijbel.

Duiding van de dialoog in de praktijk

Meijers (2012) legt in zijn model Identeitsleren het accent op narrativiteit en dialoog. Hiermee doelt hij op het werken met het verhaal, het narratief, van de student en hierover het gesprek aangaan met de student. Beide aspecten, het narratief, als een verhaal, als wel het gesprek aangaan over dat verhaal, zien we terug bij de docenten in hun beschrijvingen. In die zin herken ik het begin van de dialogische beweging, het naar binnen gaan bij het eerste verhaal, waarbij docenten van de CHE vooral de wederzijdsheid en gelijkwaardigheid benoemen naast de luisterhouding. Ik zag meer beschrijvingen van reflectie in de dialoog dan betekenisvolle activatie van studenten. Het luisteren naar het eerste verhaal op een manier om de innerlijke overtuigingen te verstaan die schuil gaan achter de emoties, herken ik in de vele beschrijvingen van de docent. Het begrijpen van die overtuigingen en het eerste verhaal valt op, docenten nemen met de student afstand van het verhaal en reflecteren op wat er allemaal meedoet in het verhaal. Luisteren werd vaak genoemd als de start van de dialoog. Docenten gaan de dialoog met studenten vooral aan bij ontregeling of grenservaringen, vragen of verwarring, met name tijdens de begeleidingsuren. Docenten willen studenten begrijpen en de student helpen in zijn leerproces. Echter, hoe komen studenten verder in dat dialogische proces van leren en identiteit ontwikkelen is een vraag die blijft, docenten hebben minder beschreven in termen van pedagogisch handelen.

Meijers & Lengelle (2015) benadrukken dat studenten niet automatisch hun grenservaring of hun ontregeling verwerken en construeren tot een betekenisvolverhaal, het leidt niet vanzelf naar betekenis en nieuw perspectief. Ook niet wanneer er adequaat wordt geluisterd en erkenning wordt gegeven. Er is meer nodig in de dialoog dan reflectie op ervaringen en het luisteren om te komen tot betekenisgeving voor de ontwikkeling van identiteit. Er is activatie nodig, de inbreng van het subject docent, het *"zijn"* van de docent doet mee in de relatie (Pols, 2016). Ook de inbreng van de docent is nodig, inbreng op het niveau van *"zijn"*, van wat er toe doet, bijvoorbeeld, het delen van een verhaal, een metafoor, van iets anders, of nieuw perspectief met het oog op de student. Op dat moment van inbreng is de docent als de derde in een subject-subject relatie aanwezig (Pols, 2016) met letterlijk een ander woord

wat kan helpen de student betekenis te geven aan zijn professionele ontwikkeling (Meijers & Lengelle, 2015). Die inbreng hebben we minder gelezen in de beschrijvingen van docenten. Zij beschrijven wel hoe ze ervaringen bespreken en hoe ze studenten laten leren van elkaars ervaringen.
Ontregeling en grenservaringen doen soms een appél op de docent om gedrag en emoties te reguleren, omdat de emoties sterk zijn in een dergelijke spannende situatie of verhaal. Docenten vertellen dit, in vele beschrijvingen vertellen zij hoe zij omgaan met emoties en spannende verhalen. Meijers & Lengelle (2015: p. 53) halen hier Baker en Stauth aan, als ze dit proces als VERB labelen. VERB staat voor het gevoel van slachtofferschap van de student in zijn grenservaring, het gevoel van verongelijktheid als een frustratie niet verder te kunnen met zo'n ervaring, de behoefte om gered te worden uit deze spannende situatie en de behoefte om iemand de schuld te geven van hoe zij in die situatie terecht zijn gekomen. Docenten geven allerlei voorbeelden over hoe ze hiermee omgaan in de begeleiding. Echter, in de dialoog wil je naast het hanteren van dergelijke VERB emoties, ook tot betekenis komen als stap in de ontwikkeling van de professionele identiteit van de student. Dan gaat het om de vraag: wat hebben deze emoties te vertellen over wat ertoe doet voor de student, waar wijzen zij op, waar wijzen zij naar? Het eerste verhaal laat docenten iets zien van de innerlijke overtuigingen die de student heeft (Bakhtin, 1981) met allerlei emoties die ergens voor staan. De dialoog geeft ons op deze manier inzicht in de meerstemmigheid van het zelf (Hermans, 2012), de innerlijke dialoog, en werkt tegelijkertijd aan zingeving en betekenisverlening (de externe dialoog).

De beweging naar binnen hebben we vaker gezien, vooral tijdens activiteiten als studielooobaanbegeleiding, intervisie en supervisie. Deze beweging heb ik minder gezien in de beschrijvingen van de dialoog in lespraktijken. Wat heb ik concreet minder gezien? Een docent die zich zelf inbrengt met een verhaal of brontekst. Het zichtbaar maken van betekenis door die inbreng biedt de mogelijkheid van identificatie en separatie, want de student kan zich herkennen in een betekenis die de docent aandraagt of het vervreemdt zich juist van een gedeelde betekenis. Hierdoor ontstaat ontwikkeling van de identiteit, wat enkel mogelijk door een proces van identificatie, welke het gevolg is van door anderen ingebrachte betekenis. De dialoog vraagt daarom om inbreng van de docent als subject, als de derde met een woord, een *betekenaar* die mogelijkheden biedt voor identificatie (Pols, 2016). Het pedagogisch handelen wordt hierdoor relevant als het gaat om vorming van identiteit, ontwikkeling van identiteit door studenten op basis van processen van betekenisgeving in het onderwijs.

Tot slot

In deze fase van het onderzoek kijk ik vanuit het dialogisch model Identiteitsleren van Meijers naar de dialogische beweging in ons onderwijs. Docenten zijn gericht op het uitwisselen van verhalen en ervaringen en gaan het gesprek aan met de student, dit is wat zij verstaan onder dialoog in onderwijs. Binnen een relatie van gelijkwaardigheid wordt er geluisterd naar verhalen, begrip getoond voor verhalen en is er aandacht voor het verhaal van de student. Vooral aandacht voor het eerste verhaal van studenten en alle stemmen die hier een rol spelen. Beschrijvingen van docenten over de dialoog in hun praktijk raken vaak de momenten van begeleiding. De groep docenten die de dialoog betrekt op lesactiviteiten als werkcolleges, zoeken vooral het gesprek op inhoud of bespreken de stof of het vraagstuk graag in een dialoog die start met de externe dialoog.

Luisteren ondersteunt de weg van de student naar binnen, docenten lijken zich bewust te zijn van dit belang in het aangaan van de dialoog. Het spreken en de eigen inbreng als zijnde betekenis bieden op een manier dat het de weg naar buiten ondersteunt, is duidelijk minder aanwezig in de beschrijvingen. Het inbrengen van het zelf als docent, erop gericht om iets nieuws van betekenis in te brengen, een woord of metafoor dat expliciet kan maken wat ertoe doet voor de student, zag ik minder vaak in de data. In die zin zien we vooral een reflectieve interactie, gericht op het begrijpen van het eerste verhaal tijdens begeleiding of gericht op het begrijpen van wat er speelt tijdens een lesactiviteit.

We nemen voor het vervolg van de studie het belang van de inbreng van de docent in de dialoog mee, als een subject in de relatie, door een betekenis in te brengen die mogelijkheden geeft voor identificatie of separatie. Alumni spreken over de behoefte aan identificatiefiguren en beelddragers, dat vraagt om inbreng van de docent in de dialoog vanuit subjectiviteit. In het dialogisch model van Meijers is die inbreng in de externe dialoog wezenlijk om te komen tot betekenisgeving in het licht van de identiteitsontwikkeling. In de beschrijving van de dialoog door onze docenten is die inbreng als subject in de relatie weinig terug te lezen.

Praktijkverhalen over grenservaringen van studenten

Student Journalistiek jaar 4, 2016:

"Ik liep als student journalistiek stage bij een Nederlandse omroep, een prima stage. Ik kwam terecht op de redactie van een televisieprogramma. Er was ons op school verteld dat je in de tv-wereld je mannetje moet staan, iets wat je gaandeweg ook wel leert, maar als je er net binnenkomt is het wel even wennen. Hoe zal ik het zeggen… Ik had gehoopt dat ik de dingen mocht gaan doen die we vooraf besproken hadden, maar terwijl de tijd vorderde, kwam daar maar weinig van terecht. Er lag namelijk een enorm uitgebreid plan klaar voor wat ik als stagiair moest gaan doen. Leuke dingen, maar niet in de richting waarin ik mijzelf wilde ontwikkelen. Ik merkte dat ik niet de vrijheid voelde om tegen de redactie te zeggen: luister, dit is niet wat we afgesproken hebben, ik wil graag een andere taak die beter aansluit bij wat ik wil ontwikkelen. Ik was een van de vijf stagiaires en de werkdruk was enorm, dus er was sowieso weinig ruimte om even te babbelen over wat je anders zou zien. En de redactie rekent erop dat je als stagiair doet waar je voor ingedeeld bent. Dat snap ik ook wel als ik mij in de redactie verplaats, maar dat doet er nu niet toe, ik kon er in elk geval niets mee, maar had er wel moeite mee. De stage duurde vijf maanden, maar al na een tot twee maanden had ik al door dat ik mij op deze manier niet zou ontwikkelen, ik moest dit bespreken met mijn begeleider. Ik vond wel begrip, maar moest de stage toch afmaken."

Student Sociale studies, jaar 4, 2016:

"Het eerste dat me te binnen schoot voor dit gesprek, was mijn supervisie vorig jaar. Ik had in mijn stage een aantal dingen die gewoon niet helemaal lekker liepen. Nou, daar heb je supervisie voor, dus in de supervisie nam ik m'n casus mee. Ik dacht, daar doen we dan wat mee en dan ga ik straks de deur weer uit. Op een gegeven moment werd er vrij stevig doorgevraagd en kwam ik allerlei dingen tegen uit m'n thuissituatie en in patronen van mij. Ik dacht op een gegeven moment: oh nee hè, wat moet ik hiermee, dit is best wel groot. Het was gelukkig veilig, want het was een kleine groep. De groep durfde ook door te vragen, maar op het moment dat ze merkten dat het te veel was, stopten de vragen ook en lieten zij mij heel erg bepalen wat ik kwijt wilde en wat niet. Toen ik jouw vragenlijst zat in te vullen, was dit het eerste moment dat mij te binnen schoot. Net als de vraag: hoe verander ik dit 1, 2, 3, kan ik dit überhaupt zomaar veranderen als dit de ook achterliggende reden is waarom ik soms met een cliënt niet verder kom, zeg maar? Wat het heel lastig maakt, is dat ik best open sta om te leren en om mijn eigen mogelijkheden en onmogelijkheden te ontdekken, maar er werden ook dingen aangedragen als dat je echt met mensen in gesprek moet blijven bijvoorbeeld. En een van mijn patronen is heel hard vechten en mezelf verdedigen of gewoon weglopen en denken dat er toch niks uit te halen valt. Het in gesprek blijven vind ik moeilijk…. En in de tijd dat we aan het praten waren, bleek dat steeds meer eigenlijk ook van thuis uit te komen. Ik moest daar iets mee, die situatie was eigenlijk niet te veranderen. En dat maakt het voor mij heel onmachtig. Hoe kom ik dan uit dit patroon? Dat was zo ongeveer het conflict."

2 Op zoek naar grenservaringen, verhalen en gesprek

Spanning en ontregeling

De dialoog start met een verhaal of ervaring die ertoe doet; de student heeft een grenservaring of een spannende situatie en weet even niet hoe verder (Meijers& Lengelle, 2015). Het is een moment van ontregeling, een moment dat vraagt om een pedagogische onderbreking (Biesta, 2015). Daar waar we niet weten hoe verder, daar start leren (Ruijters, 2015) en daar start ook de dialoog. Studenten kunnen ervoor kiezen om deze dialoog wel of niet aan te gaan, of ze dit eerste verhaal in willen brengen in de interactie met de docent of andere studenten of niet. In dit hoofdstuk gaan we op zoek naar de vraag of studenten hun grenservaringen bespreken met docenten en hoe een dergelijk gesprek verloopt. Maar als eerste staan we stil bij het verhaal van de studenten, de grenservaringen die studenten bezighouden en soms remmen in hun ontwikkeling of leerproces.

In de gesprekken, de interviews, met studenten ben ik onder de indruk van de spanning die zij soms ervaren tijdens hun studie en/of stage. Die spanning is voor de één positief en daagt uit om te presteren, terwijl het de ander juist blokkeert.

Wat bedoelen we met spanning? We vinden de uitleg van het woord *spanning* in de Dikke van Dale concreet en toepasselijk, als we denk aan de gesprekken met de studenten. Het woordenboek noemt bij *spanning* het *spannen* van iets, of een toestand van iets dat gespannen is. Spanning wordt beleefd als druk uitoefenen op een weerstand. Het is belangrijk in je ontwikkeling dat iemand of iets druk uitoefent op je weerstand, zodat je gaat leren!

Het woord *spannen* betekent volgens Van Dale:

> *"... veerkrachtige voorwerpen uittrekken en verhinderen dat ze in de oude toestand terugkeren en drukken, knellen: het zal erom spannen, het zal net wel of net niet lukken."*

Een spannende situatie laat iets zien van een mogelijk leerpotentieel bij de student (Bakker, Zitter, Beausart en Bruin (2015). Het niet weten doet een appél op leren en mogelijke leerprocessen (Ruijters, 2015). Spanning geeft kansen op leren, als je het aandurft.

Grenservaring

In een dergelijke situatie van 'uittrekken' zal het erom spannen of we komen tot handelen. Wie die spanning aangaat, gaat letterlijk een grens over. Het vraagt vertrouwen van een student om de kans om een grens over te steken te pakken en het onzekere van een leerproces aan te gaan. Ik wil dit proces definiëren als een grenservaring en sluit op die manier aan bij Meijers (2014) en Bulterman (2014) die bij grenservaringen de focus leggen op een onzekere ervaring. Meijers en Lengelle (2015: p. 65) beschrijven een grenservaring heel concreet als:

> *"...een ervaring waarbij een individu tegen de grenzen van zijn of haar bestaande zelfconcept aan loopt en daardoor de situatie en de daarbij horende eisen niet goed kan hanteren (Meijers & Wardekker, 2002; Zittoun, 2008). Men loopt tegen een spreekwoordelijke muur op waardoor het gevoel van identiteit op de proef wordt gesteld, vermindert of zelfs verloren raakt, met als gevolg dat men niet meer met zelfvertrouwen kan handelen. De grenservaring kan een cognitief probleem zijn (bijvoorbeeld de situatie niet begrijpen of niet de vereiste kennis en vaardigheden hebben) maar meestal is het een probleem van emotionele aard: in een eerdere levensfase opgebouwde levensthema's blokkeren een adequate reactie (Van Woerkom, 2010)".*

De onzekerheid van een grenservaring dwingt de student op een andere manier naar zichzelf te kijken. Het doet een appél op het vermogen om van perspectief te veranderen (Meijers, 2014). Het is een keuze van de student zelf om die zogenoemde zone van naaste ontwikkeling toe te laten, op te zoeken en naar zichzelf te kijken en te groeien naar een nieuw verhaal. Ik sluit mij aan bij de visie van Meijers en Lengelle, (2105: p. 52) als zij zeggen: *"Het construeren van dit verhaal zien wij als een leerproces waarin de lerende voortdurend twee grenzen oversteekt: hij moet zich engageren in concrete activiteiten en daarin ontdekken hoe hij van betekenis kan zijn voor anderen (de grens tussen zichzelf en de anderen), en hij moet op zoek naar eigen, veelal half- of onbewuste levensthema's om persoonlijke zin te kunnen geven aan nieuwe ervaringen (de grens in zichzelf)."*

De praktijk van grenservaringen

In november 2015 heb ik 1091 vierdejaars studenten een vragenlijst verzonden om zicht te krijgen op grenservaringen en ontregeling onder studenten en het gesprek hierover met de docenten. De respons van 29% van de hele groep vierdejaars studenten, N=316, binnen een tijdsbestek van een week laat iets zien van betrokkenheid op het onderwerp. Bijna tweederde (64%) van de studenten heeft een grenservaring ervaren in de afgelopen jaren tijdens stage of tijdens de uitvoering van een praktijkopdracht. Een meerderheid herkent zich in de definitie van de grenservaring en geeft een grenservaring aan. Studenten ervaren dit soort grenservaringen als ingewikkeld en confronterend (2.9 op een vierpuntschaal). Bijna een

derde van de studenten herkent zich niet in de omschreven definitie van de grenservaring. Onder studenten Bedrijfskunde (43%) en Communicatie (22%) zien we in dit onderzoek minder grenservaringen. Studenten van de opleiding Godsdienst Pastoraal Werk (73%) en Sociale studies (75%) hebben in dit onderzoek de meeste grenservaringen. Ruim 68% van de groep met een grenservaring heeft deze ervaring besproken met een docent. Dat betekent in dit onderzoek dat bijna een derde zijn grenservaring niet bespreekt met de docent. We weten niet wat hiervan de reden is. Deze docent met wie een grenservaring besproken wordt, is in de meeste gevallen een stagebegeleider of een studieloopbaanbegeleider, daarna volgen de vakinhoudelijke docenten en de supervisoren.

Studenten ervaren openheid in het bespreken van de grenservaring met docenten (3.3 op een vierpuntschaal) en er is aandacht voor de emoties in het verhaal (3.2 op een vierpuntschaal). Studenten voelen zich serieus genomen (3.2 op een vierpuntschaal). Als we vragen of docenten bespreken waar de emoties naartoe verwijzen, zien we een score van 2.9 op een vierpuntschaal. De docent reageert het meest op het verhaal met het stellen van een vraag (3.5 op vierpuntschaal) of door te luisteren (3.4 op een vierpuntschaal). De docent brengt veel minder vaak een eigen verhaal in binnen het gesprek (2.1 op een vierpuntschaal), volgens studenten.

In deze verkenning willen we weten of het geloof of het verhaal van de Bijbel een rol speelt in het gesprek over de grenservaring. Uit de antwoorden van de studenten blijkt dat het geloof geen grote aanwezige rol speelt in dergelijke gesprekken (2,3 op een vierpuntschaal).

We hebben de docenten van deze groep studenten dezelfde vragen gesteld als het gaat om de dialogische beweging. Vanuit de responsgroep van 221 docenten geeft 73% aan dat zij studenten hebben ontmoet met dergelijke grenservaringen. 27% heeft geen studenten ontmoet met grenservaringen. De docenten gaan, op één na, allemaal het gesprek aan bij het inbrengen van een grenservaring. Bijna 90% van de docenten gaat een individueel gesprek aan met de student, voor de helft worden deze grenservaringen ook besproken in de studieloopbaangroep. Er is een kleine groep docenten (14%) die ervoor kiest om grenservaringen buiten de les of buiten de school te bespreken, zoals tijdens stage of tijdens een informeel moment (wandelgang).

De docenten geven ruimte en openheid om het verhaal te vertellen (3.4 op een vierpuntschaal). Hierbij ligt de focus op de emoties in het verhaal (3.9 op een vierpuntschaal). Waarbij de docent de student helpt om emoties te zien als wegwijzers naar wat er toe doet voor de student (3.2 op een vierpuntschaal). Erkenning bieden voor de student scoort onder studenten een 3.1 op een vierpuntschaal.

Als we vragen wat studenten zullen herkennen in hun aanpak van een dergelijk gesprek, noemt de groep docenten:

- Het tonen van begrip (3.4 op een vierpuntschaal).
- Het helder krijgen van gevoelens en emoties (3.2 op een vierpuntschaal).
- Het sorteren van de emoties die belangrijk zijn voor de student en het
- Wijzen op de onderliggende waarden (3.0 op een vierpuntschaal).

Als het verhaal helder is voor de docent, is de volgende stap in het gesprek:

- Ik stel een vraag (3.5 op een vierpuntschaal).
- Ik blijf luisteren (3.5 op een vierpuntschaal).
- Ik geef een advies (2.7 op een vierpuntschaal).
- Ik werk aan een oplossing voor de student (2.3 op een vierpuntschaal).
- Ik breng een verhaal van mij zelf in (2.1 op een vierpuntschaal).

De docenten geven aan dat zij weinig verhalen uit de Bijbel naast het verhaal van de student leggen, een 2.1 op een vierpuntschaal, in het gesprek met de student.

Het beeld van de docent en de student ligt niet ver uit elkaar als we het vergelijken. Sterk en hoog scoren het vragen, het luisteren en het tonen van begrip voor het verhaal. Het inbrengen van het zelf van de docent in het gesprek heeft zelfs dezelfde scoren, docent en student scoren het een 2.1 op een vierpuntschaal. Het inbrengen van Bijbelverhalen, bronnen of geloof scoort bijna hetzelfde, docenten scoren het met een 2.1 op een vierpuntschaal, studenten met een 2.3 op een vierpuntschaal. De focus van het gesprek rondom grenservaringen ligt vooral op eigen keuzes maken in het vakgebied (docent en student scoren een 3.4 op een vierpuntschaal). Omgaan met veranderingen in het werkveld en het kunnen toevoegen van waarden in het werkveld scoort lager als focus in het gesprek.

Diepte in de grenservaring

Grenservaringen ontregelen en spelen daarom een rol in veranderingen en leren. Om meer inzicht te krijgen in de context van de grenservaring, wat in die context gebeurt en op welk niveau, heb ik tien diepte-interviews gehouden met studenten met grenservaringen.

Daarin zocht ik naar:

- de context en het niveau van de grenservaring;
- het verloop en de inhoud van het gesprek over de grenservaring;
- de verbinding van geloof en werk in de grenservaring.

Als studenten zich laten ontregelen, wat zien we dan? Op welk niveau laat hij zich ontregelen: op het niveau van gedrag, in de zin van 'ik weet niet wat ik moet doen'. Op het niveau van de capaciteiten, zoals 'ik kan het niet hanteren'. Op het niveau van overtuiging, als 'ik ben het hier echt niet mee eens'. Op het niveau van waarden, identiteit en/of missie, bijvoorbeeld 'dit brengt mij in verwarring'. De niveaus voor de analyse van de diepte-interviews heb ik afgeleid van het model van Bateson en Dilts (Braak, 2015), omdat deze indeling een idee kan geven op welk niveau de grenservaring de student echt raakt.

In dit vooronderzoek heb ik tien studenten ontmoet en met hen een diepte-interview gehouden om te onderzoeken of ik iets en wat dan aantrof op de diepere lagen van waarden, identiteit en zingeving bij de student. De studenten die zich hiervoor hebben opgegeven, zijn niet representatief voor de CHE, omdat ik ervoor heb gekozen de studenten te selecteren door hen te vragen zich op te geven. De groep ondervraagde studenten bestaat uit voltijd- (8) en deeltijdstudenten (2), de meeste studenten waren ruim twintig jaar of ouder. Het waren studenten die een behoorlijke grenservaring hebben meegemaakt en behoefte hadden daar nog eens over door te praten. Twee gesprekken heb ik niet uitgewerkt, omdat het niet lukte om de dialogische beweging te maken, de student wilde bij het eerste verhaal blijven en dat heb ik gerespecteerd. De andere gesprekken heb ik uitgewerkt in acht portretten van de studenten. Bijna alle opleidingen zijn vertegenwoordigd in dit palet van portretten.

Ik heb ervoor gekozen om de dieptegesprekken te voeren op een dialogische wijze, met als doel de grenservaring af te pellen - vanuit emoties naar waarden - om beelden te krijgen bij de vraag wat precies belangrijk was voor de student. Ik heb de beweging van de dialoog gevolgd zoals Meijers heeft beschreven (Meijers & Lengelle, 2015; Meijers, 2012). Voor mij was het 'naar binnen gaan' bij de student belangrijk; niet werken vanuit het hoofd (denken in het terugkijken), maar werken vanuit de emotie. Wat hield de student bezig? Wat voelde hij op het moment van de grenservaring? En wat werd er toen aangeraakt? Hierin gaat het er niet an sich om de emoties te begrijpen, maar om de vraag: waar verwijzen deze emoties naar als het gaat om waarden?

In drie kwartier hebben we de volgende beweging van de dialoog doorlopen:

- de student vertelt zijn verhaal over de grenservaring;
- we zoeken de weg naar binnen, de innerlijke dialoog, en zoeken via de emoties die bovenkomen naar waarden;
- we gaan de weg naar buiten en door onze reflectie op het gesprek met de docent, lukt het om te duiden en iets in te brengen van betekenis
- de student geeft betekenis aan het gesprek met de docent over deze ervaring.

De gesprekken met de studenten zijn opgenomen en gedigitaliseerd, getranscribeerd en gecodeerd. Ik heb acht portretten geschreven op basis van de citaten van de studenten om inzicht te bieden in de grenservaring, in het gesprek over de grenservaring en over de waarde van de dialoog. Ik spreek anoniem over de studenten en heb ze een nummer gegeven in het onderzoek.

Waar hoor ik bij (portret 1)

Deze student geeft aan dat hij lesgeeft op een reformatorische school in het midden van het land. Hij maakt een moeilijke periode door. Hij is de enige docent met een donkere huidskleur in een overwegend witte school. De grenservaring die hij inbrengt, gaat in eerste instantie over discriminatie vanwege zijn huidskleur. Hij weet soms niet hoe hij hiermee om moet gaan. Hij heeft een enorme behoefte om serieus genomen te worden op school, hij verlangt naar acceptatie en erkenning van collega's en leerlingen. Hij beschrijft wat hem dagelijks overkomt in die beschrijving ervaar ik de moeite. Hij deelt gevoelens rond machteloosheid, onveiligheid, maar ook rond boosheid en frustratie. Het thema gezag komt bovendrijven in het gesprek. De student mist de erkenning van het gezag als bepaald gedrag, bijvoorbeeld de discriminerende opmerkingen, wordt getolereerd. Vanuit zijn christelijk geloof wil hij geen onderscheid maken in de kleur van mensen, want God had allen lief. Hij hanteert duidelijk zijn grenzen als het gaat om discriminatie en gaat het gesprek volop aan binnen de school, ook met leerlingen en ouders. Hij ervaart hierin de sterke missie om hen bewust te maken van hun uitsluitende houding.

Deze grenservaring heeft de student ook ingebracht in de les supervisie, op zoek naar hoop en perspectief in deze moeilijke situatie. Van de CHE-docent ontvangt hij erkenning voor het onrecht op school en er is begrip voor emoties zijn emoties. Hij ervaart ook machteloosheid op de CHE, alsof men niet weet hoe hiermee om te gaan. CHE-docenten geven hem wel moed om door te gaan. Als hij deze werksituatie aan zou kunnen, wordt hij echt een heel goede do-

cent. De student voelt zich alleen, teleurgesteld en zoekt meer dan begrip voor de moeilijke situatie. Het gesprek met de docent liep daarin tot een dood spoor.

De student staat in het gesprek lang stil bij wat hem nu ten diepste heeft geraakt. Aan de oppervlakte lijkt het een behoefte te zijn aan rechtvaardigheid, aan gezag, maar verder in het gesprek laat hij iets zien van een sterke missie om vanuit het geloof, woord en houding te verbinden. Het is een worsteling en een ergernis om de woorden uit de Bijbel te horen en te lezen als het gaat om de naaste liefhebben en dit te rijmen met het gedrag van leerlingen en collega's op de reformatorische school. Hij ontdekt een diepere emotie, namelijk die van verdriet en verlatenheid. Er laat zich iets zien van een diep verdriet rond afwijzing in zijn levensverhaal. Vragen als: mag ik er echt zijn, ben ik de moeite waard? Die pijn wordt telkens opnieuw gevoeld in de ervaringen op school. De student krijgt inzicht in deze thematiek, een levensthema is geraakt. Zijn inzicht aan zijn enorme behoefte aan acceptatie en erkenning groeit. Hij ontdekt hoe belangrijk het voor hem is om iets met zijn afkomst te doen.

Aandacht vragen voor het zelf (portret 2)

Deze student begeleidt jongeren in de crisisopvang, een uitdagende stage. De omgang met de jongeren vraagt veel van haar houding en vaardigheden, de stage valt haar zwaar. Ze zoekt aansluiting bij het team om verhalen en ervaringen te delen, maar in de drukte van alledag lukt het niet die aansluiting te vinden. Niemand lijkt tijd te hebben voor haar en ze voelt zich er alleen voor staan. Zij heeft het gevoel aan sterke verwachtingen te moeten voldoen. Ze heeft niet echt collega's met wie ze kan sparren en dat maakt haar onzeker, het geeft haar een gevoel van 'doe ik het wel goed, zien de anderen wat ik doe?'. De hele situatie voelt als een brug te ver in haar ontwikkeling. Ze twijfelt of ze deze stap richting het team en de doelgroep kan maken en langzaam haakt ze af in de stage. Ze zoekt wel praktische oplossingen, maar eigenlijk lukt het haar niet om het tij te keren. Dit hele proces van afhaken is iets wat zij niet bespreekt met anderen, niet op stage en niet op de CHE. Dat komt vanuit het gevoel dat er geen tijd is voor haar.

In een laat stadium zoekt ze toch contact met school. Eigenlijk is het al te laat, ze krijgt een onvoldoende voor de stage. Het geeft haar een gevoel van falen, boosheid dat het niet lukt, verdriet omdat zij niet is wie zij dacht, niet sterk genoeg voor moeilijke jongeren. Ook ervaart ze verdriet, omdat het niet gelukt is om aansluiting te vinden in het team. Zij kan zich niet vinden in de manier van begeleiden door het team, zij vraagt zich op meerdere momenten in het gesprek af of dit wel een goede manier van het begeleiden van jongeren is. Zij wil

op een andere manier gesprekken voeren met jongeren, vindt dat er meer tijd en aandacht nodig is voor de jongeren. De harde toon in de communicatie met de jongeren en de vrij strakke omgang met hen doet haar vervreemden van het team.

In het gesprek lukt het de student niet om nog verder naar binnen te gaan om te ontdekken welke waarden hieraan ten grondslag liggen en wat er nu heeft gezorgd voor de botsing in het team. Ze blijft mij overtuigen van goede begeleiding binnen de crisisopvang. Ze kan geen ruimte vinden om haar overtuiging te bespreken met de anderen in het team, het zorgt vooral voor gevoelens van boosheid en frustratie. De boosheid heb ik in het gesprek sterk ervaren. Het gevoel van falen is onbespreekbaar.

Haar boosheid raakt het onvermogen om de ander om hulp te vragen. Zij heeft moeite om haar situatie aan te kaarten bij collega's en bij de CHE-docent. Ze gaat het gesprek niet aan. In een laat stadium stuurt zij haar docent een mail waarin ze beschrijft wat haar is overkomen. De CHE-docent pakt het op via de mail en bespreekt het hoe en waarom van het stoppen met de stage. De student ervaart het als een zakelijke afhandeling, maar accepteert het ook. De student geeft aan het moeilijk te vinden om aandacht te vragen voor haar verhaal; iedereen is te druk, ze heeft het gevoel te veel te zijn met haar verhaal. Ergens ervaar ik haar behoefte om gezien en gehoord te worden, maar in het gesprek toont de student weinig lef om te bespreken wat haar ten diepste bezighoudt als er geen ruimte is voor haar verhaal.

Wat is nu echt belangrijk (portret 3)

Deze student doet een grenservaring op tijdens supervisie. Het lukt haar niet om adequaat te functioneren in de supervisiegroep. Ze vindt het moeilijk aansluiting in de groep te vinden. Ze is behoorlijk taakgericht, vertelt liever over het oplossen van problemen van cliënten dan te reflecteren op haar handelen. Nog steeds klinkt die houding door in haar verhaal: ze wil het heel graag goed doen in haar werk, zodat cliënten verder kunnen. Zij wil er zijn voor de cliënt en haar focus in de begeleiding ligt dan ook vooral op het hanteren van de problematiek van de cliënt. Dat botst met het verwachtingspatroon van de andere studenten tijdens de supervisie. Het praten over het proces en wat zich laat zien in het eigen handelen, ervaart zij als lastig. Ze ervaart weinig aansluiting en vertelt ons niet graag over het proces. Ze praat überhaupt niet graag over zichzelf.

Ze kan het moment van de grenservaring nog precies navertellen. De supervisanten bleven doorvragen over haar motieven in het handelen, in haar relatie met thuis, op zoek naar een

patroon. De student vond dit erg vervelend en heeft aangegeven het niet te bespreken. De student benoemt geen klik te ervaren met haar supervisanten, ze voelt zich niet serieus genomen in haar drive voor cliënten. Ook in het interview wil ze mij overtuigen van haar drive: snel zicht hebben op wat veranderd moet worden bij de cliënt en een passende aanpak ontwerpen. Maar wat maakt deze situatie nu een grenservaring? Ze voelt dat er van haar iets gevraagd wordt wat ze niet aandurft, niet wil oppakken. Het geeft haar spanning en vragen die ze niet durft aan te gaan. Ze vraagt zich af hoe ze nu echt in gesprek blijft met de ander als je niet wordt begrepen. De student vraagt zich af wat er nu wordt aangeraakt? Ze vertelt over ervaringen van vroeger, de angst om te praten over wat je echt voelt, wat je echt belangrijk vindt, om echt aandacht te vragen voor jezelf. Ze vecht thuis als ze iets voor elkaar wil krijgen en als dat niet lukt, is het voor haar moeilijk om hulp te vragen. Dan loopt ze heel hard weg, vertelt ze, want er is geen vertrouwen dat iets gaat lukken. Het groepje raakte aan de machteloosheid van thuis. Gevoelens van boosheid en machteloosheid ziet ze soms weerspiegeld bij cliënten, maar wil ze niet verder onderzoeken.

De CHE-docent heeft in de les voldoende veiligheid geboden voor haar om het gesprek aan te gaan. De student voelt zich begrepen in de feedback en opmerkingen van de docent. Het lukt de student alleen niet om een volgende stap te nemen. Het lijkt op de machteloosheid die zij ervaart als ze niet verder komt met een cliënt. De student voelt zich gerespecteerd door de CHE -docent die het hierbij heeft gelaten. De student is gevraagd een schriftelijke reflectie te schrijven, die reflectie is verder niet meer besproken. De student heeft dit als heel prettig ervaren, op deze manier kon zij de regie houden in het proces. Zij wilde sterk en zelfstandig blijven, dat voelt goed voor haar, het is veilig gebleven.

Op mijn manier (portret 4)

De student begeleidt kinderen met gedragsproblemen in een groep. Tijdens de stage loopt ze vast als er door een transitie twee groepen in elkaar worden geschoven, zowel de kinderen als de collega's worden in een korte tijd bij elkaar gevoegd in één leefgroep. Het geeft werkdruk in het team, bijvoorbeeld door het schrijven van nieuwe handelingsplannen, en het is wennen aan de nieuwe collega's. De student ervaart tijdsdruk en spanning in het werk, maar vindt dat lastig te benoemen. De student werkt regelmatig alleen op de groep en er is weinig ruimte om aan haar eigen stageplan te werken. In een teamoverleg wordt duidelijk dat haar aanpak van de kinderen in de groep niet gewaardeerd wordt door collega's. Het is voor haar moeilijk om zoiets te horen in een teamoverleg. Ze verliest het vertrouwen in haar kunnen en wordt bang de stage niet te halen.

De student vertelt hoe lastig dat is, als je heel voorspoedig je studie doorloopt. Ze vertelt een gevoel van ondergeschiktheid te ervaren. Ze zoekt direct het gesprek met haar supervisor, ze wil de stage halen, falen lijkt geen optie te zijn voor haar. Ze vertelt een verhaal van veel spanning, hoge verwachtingen, zichzelf nog jong voelen en veel verantwoordelijkheid krijgen. Zo is het altijd in haar leven geweest en ik voel bij haar de angst en druk om te presteren. Het frustreerde haar dat ze niet goed in contact kan komen met haar collega's. De student geeft een voorbeeld van een collega die een heel jaar lang geen woord tegen haar heeft gezegd. Sommige collega's groeten elkaar ook niet in de morgen of als je na een dienst naar huis gaat. De student heeft behoefte aan dit soort contact met collega's. Het is haar gelukt om dit te bespreken met haar supervisor.

Als eerste emotie zie ik vooral boosheid en woede. Niet alleen omdat de stage niet lukt zoals ze wil, maar ook rond het 'alleen zijn' en 'niet in contact kunnen komen met de anderen'. Gevoelens van angst om te falen worden gecombineerd met de druk om te presteren, de student acht het niet mogelijk om een stage over te doen.

Toch doet de student een verlengde stage. Dat is moeilijk voor haar, het geeft haar opnieuw een gevoel van niet goed genoeg zijn. Ze vertelt dat hard werken zonder resultaat haar enorme woede geeft: wat ik doe is niet genoeg. Daar komt angst bij: wat moet ik dan nog meer doen. De student kan dit heel goed en concreet verwoorden. Ze noemt hierin haar behoefte aan erkenning en bevestiging, Ze heeft het nodig te weten dat ze het goed doet. Ze heeft waardering gemist.

Het valt mij op dat ze niet zelf feedback of erkenning is gaan zoeken bij collega's. Als we hierover praten, vertelt de student dat ze dat anders wil oppakken de volgende keer. Ze durft dingen niet aan te gaan als het spannend wordt, maar ziet wel dat ze in deze situatie eerder aan de bel had moeten trekken. Ze voelde niet het vertrouwen om de situatie door hulp te vragen aan te pakken, de student dacht dat zij de enige was die het kon oplossen. Door hard werken had ze immers altijd alles gehaald. Ze vertelt over haar moeite om de havo te halen, want ze wilde studeren. Nu het gelukt is, wil ze niet falen of haar ouders teleurstellen. Er blijken ook schuldgevoelens te zijn richting haar ouders, vanwege de studiekosten die zij betalen en het feit dat haar ouders niet de mogelijkheid hebben gehad om te studeren. De student wil haar ouders bewijzen dat ze hun investering waard is en dat ze de studie kan halen.

De supervisor heeft geluisterd naar haar verhaal, zonder met oplossingen of adviezen te komen. De student vond de stiltes en het wachten van de supervisor in het gesprek fijn, het gaf haar de ruimte om te delen. De erkenning voor de gevoelens van boosheid en verontwaardiging heeft de student erg gewaardeerd. De supervisor kwam na een tijdje terug op

deze grenservaring in de begeleiding in het gesprek over de geschreven reflectie en dat vindt de student echt heel goed. Hier ervaart de student oprechte belangstelling, het verhaal gaat door. Het heeft haar geholpen dat er geen oplossingen en adviezen kwamen, op die manier kon zij kijken naar haar eigen verhaal en rust zoeken om het op haar manier te doen.

Spanning (portret 5)

Deze student loopt stage op een gesloten psychiatrische afdeling. Het werken met ongeremde mensen als het gaat om roken, drinken, drugs of eten, geeft de student nogal wat momenten waarop zijn eigen waarden schuren met de waarden van de afdeling. Hij noemt vertelt dat hij eens voor driehonderd euro sigaretten kocht voor een bewoner, terwijl hij zich op dat moment realiseerde dat hij nog nooit sigaretten had gekocht, hij vindt roken helemaal niet gezond. Hij heeft tijdens de stage veel gesprekken gevoerd over dit soort ervaringen. Gesprekken rondom de vraag: wat is nu goede zorg? De student geeft aan dat het niet zo duidelijk is wat goede zorg betekent voor een bewoner. Hij wordt door de situatie gedwongen hierover na te denken en keuzes te maken, terwijl hij tot nu toe gewend was om de mensen een beetje tegemoet te komen, soms zelfs in de watten te leggen. De student brengt deze grenservaring in; bewoners vragen iets van hem, terwijl hij daar zelf niet achter kan staan.

Na dit incident begint de spanning op te lopen bij de student, hij loopt tegen zijn eigen grenzen aan en voelt zich op de stage een heel ander persoon dan hij eigenlijk thuis is. Het is voor hem een soort dubbelleven. Het omschakelen tussen de stage en het sociale leven daarbuiten gaat steeds minder goed. De student trekt zich een beetje terug tijdens de stage, functioneert steeds meer op de achtergrond en dat zorgt opnieuw voor spanning: kan hij nog zichzelf zijn? De student geeft aan dat hij het overzicht niet kan houden, wat is nu goed en wat is niet goed voor de mensen en voor mezelf? Hij benoemt zijn grenservaring als: *“ik werd onzichtbaar in de stage”*.

Wat deze student bezighoudt is de vraag: waarom doe ik dingen waarin ik mezelf niet herken? De spanning is soms zo hevig, dat de student zegt zich nog te herinneren dat hij stond te zweten op de afdeling. Verpleging in de psychiatrie is de droom van deze student, maar hij ziet zijn droom langzaam in rook opgaan. Hij krijgt geen grip op de situatie of op de mensen die steeds zijn grenzen overschrijden.

Hij zoekt in een later stadium hulp om zichzelf te begrijpen. Hij vertelt dat het een ontdekking was om te merken dat hij zijn waardering uit zijn werk haalde en er de voorkeur aan gaf people te pleasen. Hierdoor ging hij veel te ver in het toegeven aan de wensen van de bewoners. Het hanteren van eigen grenzen, eigen waarden was nodig. Deze grenservaring heeft hem heel veel geleerd over zichzelf. De emoties van angst waren het grootst: angst om te falen en bang zijn dat anderen hem niet aardig vinden. Hij vermijdt graag situaties waar hij misschien gaat falen.

Het eerste gesprek over dit thema met de CHE-docent die hem begeleidde, was behoorlijk negatief, vertelt de student. De docent zag het gewoon niet zitten met hem. De student heeft weinig empathie en veel oordeel ervaren in dit gesprek. Het tweede gesprek, met een andere CHE-begeleider, verliep beter. Er was meer ruimte om eerlijk naar de situatie te kijken en te accepteren dat het niet gaat zoals het nu gaat. De student kreeg dit keer niet het gevoel dat hij het niet kon. Hier voelde hij ruimte, betrokkenheid en openheid om op zoek te gaan naar wat belangrijk is voor hem. Het verhaal kunnen delen en op verhaal komen is belangrijk voor deze student. Het gaf ook ruimte om hulp te zoeken en verder te werken aan het vermijden van moeilijke en spannende situaties.

De student geeft aan dat hij het bespreken van geloofsvragen heeft gemist. Voor hem speelt zijn geloof in God een belangrijke rol in wie hij is, hoe hij wil leven en waaruit hij wil werken. De student vraagt zich af of docenten durven praten over geloof en wat zij belangrijk vinden vanuit het geloof. De student geeft voorbeelden over de verbinding tussen geloof en werk bij de lessen ethiek. Hij geeft aan dat het voor hem niet gaat om het ontleden van een ethisch dilemma, maar naar de verbinding met het persoonlijke geloof. De student zou meer met docenten willen praten over hoe zij werk verbinden met geloof.

Zichtbaar zijn (portret 6)

De student deelt een ervaring tijdens haar LIO-stage op de basisschool in een van de vier grote steden. In het gesprek zie ik een zeer gemotiveerde leerkracht met visie voor het onderwijs. De druk van de LIO-stage in combinatie met haar aanstaande bruiloft is groot en de student vertelt veel spanning te ervaren in die periode. Ze wordt er letterlijk ziek van, waardoor ze in de startfase van haar LIO veel stagedagen heeft gemist. Eenmaal weer volop aan het werk, wordt ze zich bewust van het gevaar van een burn-out voor jonge leerkrachten. Ze vertelt over de grote druk vanuit de basisschool om te presteren, om te voldoen aan de normen die er zijn. De student geeft aan dat zij op de top van haar kunnen moet functioneren.

De student vindt het echt spannend worden als zij de verwachtingen van de basisschool niet kan rijmen met de eisen van de CHE. Zo krijgt ze het idee aan twee opdrachtgevers te moeten voldoen. Ze ervaart dat de CHE ver afstaat van haar werkelijke situatie op school en omschrijft haar grenservaring als: hoe voldoe je aan zowel de verwachtingen van de stageplek, de basisschool, als de CHE, de opleiding? Hoe houd je iedereen tevreden? De student wil namelijk voldoen aan de verwachtingen van haar collega's, ook als die niet overeenkomen met de eisen van de CHE. De student ervaart dit als werken in twee werelden, iets wat haar verwart en enorm veel energie kost. Het verantwoorden en uitleggen van haar handelen kost te veel tijd, volgens de student. Zij voelt zich niet begrepen door de CHE-docent die haar begeleidt. Er bekruipt haar het gevoel dat deze docent geen idee heeft van wat er allemaal op een dergelijke school in een achterstandswijk gebeurt. Ze neemt een time out van een maand, ook vanwege haar bruiloft.

Deze student laat boosheid en frustratie zien. Ze mist betrokkenheid bij de stage vanuit de CHE. En ze is vooral gefrustreerd omdat in vier jaar tijd geen enkele docent heeft gekeken naar haar manier van lesgeven in de praktijk. Ze worstelt met verwachtingen en eisen, ze noemt de opleiding te theoretisch. Ze kiest dan ook een andere begeleider vanuit school. Met deze begeleider is het vervolg goed verlopen. De student kon eindelijk haar verhaal kwijt op de CHE, dat was een fijne ervaring. Het viel haar wel op dat er niet echt werd doorgevraagd op waarden, zoals we nu doen in dit gesprek.

We staan in het interview even stil bij de emotie verdriet. Vooral het verdriet om niet altijd te kunnen delen of te laten zien wat je eigenlijk bezig houdt als startende docent in het onderwijs. De student geeft aan dat zij het als leerkracht heel belangrijk vindt om zichtbaar te zijn als mens en duidelijk te zijn in de verwachtingen die kinderen mogen hebben van haar. De student laat zien dat zij haar rol en plek in de klas heel scherp in beeld heeft. Ze deelt haar visie op leerkracht-zijn met mij en verwacht deze manier van werken eigenlijk ook van haar eigen docenten op de CHE. Ze vertelt hoe zij zich positioneert als leerkracht met in haar klas kinderen die het Nederlands als tweede taal hebben, kinderen met ingewikkelde thuissituaties en andere culturele contexten. Zij mist de manier waarop zij zich positioneert eigenlijk bij haar docenten ten opzichte van haar en dat maakt haar verdrietig.

Verantwoordelijk voelen en zijn (portret 7)

De student werkt in de 24-uursopvang in een grote Nederlandse stad. In deze opvang zijn ook kinderen aanwezig. De student spreekt met de vrouwen in de opvang en voert zingevingsactiviteiten uit. Zij is intensief betrokken bij de groep en draait verschillende diensten,

ook nachtdiensten. De grenservaring staat haar nog helder voor de geest. Middenin een nachtdienst kreeg een vrouw uit de opvang een psychose en de student had dit nog niet eerder meegemaakt. Ze raakte in paniek omdat ze even alleen op de groep stond. Zij voelde de enorme druk om het goed te doen, handelde volgens protocol en belde de alarmdiensten. De student kreeg van de psychiater de opdracht om na een aantal uren deze vrouw te checken en de volgende morgen met haar op gesprek te komen. De student vond die verantwoordelijkheid eigenlijk te zwaar.

Ze noemt in ons gesprek de enorme angst om deze vrouw misschien dood in haar kamer aan te treffen. Toch zegde ze de psychiater toe deze zorg op zich te nemen. Ze zocht andere begeleiders op om die nacht bij haar te blijven en uiteindelijk gebeurde er die nacht niets. De student zegt in het gesprek: de mens lijdt het meest door wat hij vreest.

Wat deze student raakte in haar grenservaring was de verantwoordelijkheid voor de psychotische vrouw en de angst voor mogelijke onveilige situaties voor de andere vrouwen met kinderen. Ze noemt allerlei emoties rond angst: bang zijn, onzekerheid en paniek. De student voelt zich op het moment van de ervaring verantwoordelijk om de vrouw in leven te houden. Hier liet zich een andere emotie zien, namelijk schuldgevoel. *“Wat als het mis gaat, dan is het mijn schuld dat deze vrouw komt te overlijden.”*

De docent van de CHE is de volgende dag bereikbaar en beschikbaar. De student waardeert het gesprek. Er is ruimte om even op verhaal te komen en voldoende openheid en ruimte voor emoties. De docent draagt bij door gevoelens te ordenen en te sorteren, waarbij de thema’s verantwoordelijkheid en schuld boven komen drijven. In het levensverhaal van deze student speelt verlies op jonge leeftijd een rol. Een situatie waarin zij de opdracht heeft ervaren om ‘de boel’ bij elkaar te houden.

Op zoek naar zelfsturing (portret 8)

Deze laatste student werkt op de redactie van een bekend publiek programma. Hij ervaart hier een hoge werkdruk en weinig ruimte, wat zijn behoefte aan ruimte en autonomie raakt. De ervaring botst met zijn eigen doelen en ambities en het lukt hem niet om dit tij te keren, dat geeft hem spanning. Hij bespreekt de situatie met zijn CHE-stagebegeleider. Deze vindt het geen goed idee om op zoek te gaan naar een andere werkplek, hij stelt voor de stage nog een kans te geven binnen een termijn van drie maanden. De student wil dit niet, maar gaat toch akkoord.

Na drie maanden volgt er geen evaluatie zoals afgesproken en loopt de student vast in zijn stage. Hij wil zich ontwikkelen in het filmen van reportages, maar komt niet verder dan redactiewerk. Dat is niet wat hij wil met zijn loopbaan. De student baalt er duidelijk van dat hij het zo ver heeft laten komen, vertelt hij in het gesprek. Dat hij het zo ver heeft laten komen is iets wat hij erg moeilijk vindt en wat hem woede geeft. Waarom heeft hij de situatie niet nog eens besproken, waarom heeft hij dit zo laten gebeuren? De student vertelt over zijn gebrek aan zelfvertrouwen en assertiviteit om op te komen voor zijn belangen in de stage.

Het gesprek met de docent verloopt stroef, er is weinig ruimte voor het verhaal van de student. De student krijgt in het gesprek het gevoel problemen vooral zelf te moeten oplossen. Het gesprek met zijn begeleider helpt hem wel om het beeld van het beroep te verhelderen. Het wordt hem duidelijk dat hij vooral cameraman wil worden, en geen bureauredacteur.

Frustratie en boosheid zijn de emoties die de student laat zien en horen. Hij uit vooral woede over het gegeven dat hij dingen doet die hij eigenlijk niet wil. De student neemt zich voor om de volgende keer helder en duidelijk te communiceren en niet meer alles te slikken. Zelfstandigheid en autonomie zijn belangrijke waarden voor deze student, en we maken dat bespreekbaar. Op dit moment in het gesprek voelt hij een soort verdriet, een gemis aan iemand met wie hij dit soort dingen kan bespreken.

Wat valt op?

Sommige studenten delen een grenservaring waarbij de reflectie zich richt op gedrag, vaardigheden en context. De meerderheid reflecteert op het niveau van overtuigingen, identiteit en missie. Deze studenten zijn geraakt in hun *"zelf"* en zoeken naar de manier waarop zij zich kunnen verstevigen in contact of relatie met iemand op hun werk.
In de context van mijn gesprekken, de interviews die ik heb afgenomen, zien we een aantal waarden oplichten die belangrijk zijn voor onze studenten in de verhalen die zij delen. Binnen de innerlijke dialoog spelen er bepaalde overtuigingen en bepaalde waarden. Waarden die er toe doen in het handelen in de praktijk. Ik heb de waarden gecodeerd aan de hand van de tien waardengebieden die Harry van de Pol noemt in zijn boek Basisboek Luisteren en Spreken (2015: p.187).

Studenten vinden de volgende waarden belangrijk:

- Rechtvaardiging, recht doen aan goede zorg, goed onderwijs voor leerlingen, goede begeleiding voor cliënten. ***Recht doen*** lijkt voort te komen uit het christelijk geloof, als waarde, maar is bij de meeste studenten nog erg impliciet aanwezig. Enkele studenten maken het expliciet door het geloof te benoemen.

- Erkenning en acceptatie; het gezien worden (op je werk en door je begeleider van de CHE) en het zien van de ander. Het gaat hier om het waardegebied ***ontvankelijkheid***; waar spiritualiteit, harmonie, gelijkwaardigheid en vrede een rol spelen (Pol, 2015).
- ***Zelfstandigheid*** en regie; ruimte voor de eigen stem, het eigen tempo, de eigen behoefte om te komen tot bepaalde keuzes. Het is een waardegebied waar vrijheid, autonomie, onafhankelijkheid en uniciteit een rol spelen (Pol, 2015).
- Vertrouwen en samen; de waarde van goede relaties, van het onderling vertrouwen, het leven vanuit het Godsvertrouwen. Het gaat hier om het waardegebied ***gezamenlijkheid***; waar dienstbaarheid, oog voor elkaar, hulpvaardigheid en verantwoordelijkheid een rol spelen (Pol, 2015).
  Het nemen vanverantwoordelijkheid in het werk speelde ook een belangrijke rol in de gesprekken.

Analyse van de grenservaringen

Uit de vragenlijsten en de diepte-interviews met studenten merk ik op dat studenten er inderdaad voor kiezen om spanning wel of niet of in zekere mate toe te laten in het gesprek met de docent en/of medestudenten. Bij meerdere studenten gaat het om een ervaring die hen heeft geraakt. En de meeste studenten vragen zich vervolgens af hoe ze nu verder moeten na een dergelijke ervaring. Het maken van eigen keuzes is een belangrijk thema, zeggen studenten en docenten. Als ik naar de studenten luister in de gesprekken, zie ik dat motivatie, durf en gespreksvaardigheden een rol spelen om het gesprek aan te gaan met de docent. Motivatie en durf is nodig om tot nieuwe perspectieven te komen (Coenen, 2008) en de angst die hun onzekere gevoelens oproept te overwinnen, of om te komen tot een tweede verhaal en niet te blijven steken in het eerste verhaal (Meijers, 2012).

De keuzemogelijkheid om het gesprek wel of niet aan te gaan is een eerste stap van eigenaarschap als het gaat om het ontwikkelproces van de student. Hij of zij kiest ervoor om de zone van comfort te verlaten en de spanning aan te gaan die ontstaat door de grenservaring die hij of zij beleeft. Studenten stellen zich kwetsbaar op door hun verhaal aan de docent, en in dit document aan ons, te vertellen. Ze laten in hun verhaal namelijk ook iets zien van waar ze staan en wat ze daarmee willen. Ze zijn aan het leren en aan het ontwikkelen en zoeken naar wat de ervaringen die ze opdoen, betekenen voor hun professionele ontwikkeling.

Het kiezen voor professioneel gedrag is een belangrijk aspect van professionele identiteit (Ruijters, 2015). Niet elke student lukt het om echt tot nieuw perspectief, zingeving of betekenis te komen. Het reflecteren komt in dat geval niet verder dan het reguleren van het handelen in de context van de ervaring. De reflectie richt zich dan in mindere mate op wat

het betekent voor hun professionele ontwikkeling. In mijn onderzoek zie ik dit in drie van de acht gesprekken gebeuren.

Soms stokt het proces van ontwikkeling na het vertellen en begrijpen van een verhaal, vertellen de studenten tijdens de interviews. De stap naar het zoeken van onderliggende waarden en betekenis voor de professionele ontwikkeling zijn we weinig tegengekomen in deze fase van het onderzoek. In het vorige hoofdstuk hebben we dit gezien en benoemd als het gebrek aan externe dialoog, aan inbreng van de docent. We zien weinig docenten die iets van een narratief of perspectief leggen naast het verhaal van de student om woorden of beelden te geven aan iets waar de student nog geen woorden of beelden voor had (Meijers & Lengelle, 2015). Dit is een belangrijke stap in het betekenis geven en delen met de student, als mogelijkheden voor identificatie of separatie, als kans om identiteit te ontwikkelen. Het is de laatste stap in de dialoog, om te komen tot een tweede verhaal (Meijers, 2012). Het bieden van betekenaars, zoals Pols (2016) het beschrijft, betekenissen van de docent in dit geval, kom ik in de interviews nauwelijks tegen. Dat sluit aan bij wat Meijers & Lengelle (2015: p. 54) duiden als ze zeggen dat:

> *"De focus niet in de eerste plaats op het begrijpen of verklaren van een grenservaring ligt, maar op de dialogische relatie die de individuen in staat moet stellen hun eigen woorden te vinden om uiting te geven aan hun ervaringen. Het construeren van een tweede verhaal begint vaak pas als individuen hulp krijgen bij het vinden van metaforen die passen bij wat zij intuïtief voelen. Met behulp van metaforen kan iemand betekenisvolle ervaringen van een label voorzien en ze koppelen aan soort gelijke ervaringen om via vergelijkend leren persoonlijke constructen te ontwikkelen en tenslotte samenhangende tweede verhalen vormgeven (Kearny &Hyle, 2004; Leitch, 2006)."*

In de portretten zien we vooral een luisterende beweging, het gaat om het begrijpen van het eerste verhaal. Ik zie dit als sporen van een reflectieve dialoog waarin het vooral gaat om het empathisch luisteren en begripvol zijn in de gezamenlijke reflectie (Aarts, 2015). De inbreng van de docent als subject om woorden te geven voor wat nog geen woorden heeft bij de student, zien we minder; het gebruiken van een metafoor kwam in één interview voor. Zoals de grenservaring lef, moed en motivatie vraagt van een student, vraagt de grenservaring misschien ook iets van de docent. Namelijk lef en moed om te participeren in de dialogische relatie, iets van het zelf in te brengen om de ander mogelijkheden tot betekenis te geven.

In de interviews geven studenten in meerderheid aan zich begrepen te voelen door de docent. Het is belangrijk voor hen om gezien, gehoord en begrepen te voelen. Sommige studenten vertellen over de behoefte aan een meer diepere reflectie, maar de meeste studenten vonden de reflectie destijds voldoende, ze zijn bijna allemaal echt tevreden over het verloop van het gesprek.

Tijdens de diepte-interviews ben ik, anders dan de docenten destijds, op zoek gegaan naar wat ertoe doet bij studenten in de grenservaringen waarover we spraken, om hun zicht op onderliggende waarden te ontdekken. Bij enkele studenten lukt het niet om tijdens de diepte-interviews de diepere lagen aan te raken, dieper te reflecteren op wat ertoe doet. De reflectie van deze studenten bleef steken op het niveau van context, gedrag, vaardigheden en soms overtuigingen in de zin van; zo hoort het. Het is moeilijk voor de studenten uit portret 2, 4 en 7 om echt de weg naar binnen te gaan, om de emoties die ze ervaren te hanteren als belangenbehartigers (Pol, 2015) en deze belangen in de zin van waarden te exploreren op hun betekenis.

Bij de andere vijf studenten zien we iets ontstaan van eigen richting, eigen visie op het vak vanuit wat zij zelf belangrijk vinden in de omgang met de doelgroep of met collega's. Zij lijken te bewegen door wat zij van waarde vinden en ervaren ontregeling en botsingen als zij niet begrepen worden of zich gewoon niet willen aanpassen. Bij hen was voldoende ruimte, ontmoeting en vertrouwen om samen te onderzoeken wat de emoties in het verhaal te vertellen hadden, en daardoor was het mogelijk om hun waarden te verkennen. Soms bleek het gesprek ineens een eyeopener voor de student; dit is dus belangrijk voor mij, dit zet mij dus in beweging of niet!

De verbinding tussen het geloof van de studenten en hun dagelijkse werk was meer impliciet aanwezig in de waarden of niet merkbaar, er zijn twee studenten die hier expliciet over spraken. Ik heb weinig inbreng van bronnen of tradities in de gesprekken ontdekt waar het ging over het gesprek met de docenten, bijvoorbeeld via teksten, beelden of metaforen. In de diepte-interviews benoemt iets minder dan de helft van de studenten de christelijke spiritualiteit of het christelijk geloof als wel relevant in het bespreken van de grenservaring. In de gesprekken tussen student en docent lijkt het geloof of de bronnen geen expliciete rol te spelen. In de vragenlijsten zien we dit beeld ook terug, de inbreng van het zelf van de docent en de inbreng van Bijbelse verhalen of bronnen scoort minder onder docenten en studenten.

Wat we zien bij studenten - sommige studenten verwoorden dit ook in het gesprek dat ik met hen had – is dat zij soms blijven steken in hun eerste verhaal en daar een oplossing voor zoeken. Die oplossing richt zich meer op het adaptief vermogen (hoe hanteer ik dit), dan op het generatief vermogen (hoe kan ik mij hiertoe verhouden) van de student.

Samenvattend zien we twee belangrijke inzichten om mee te nemen voor het verdere onderzoek:

- Het nut van de ontregeling voor deze studenten en het nut van het bijhorende gesprek over deze ontregeling voor de vorming van de student in zijn professionele ontwikkeling.
- De geringe inbreng van het zelf van de docent, met bijvoorbeeld een eigen verhaal en/of aandacht voor de verbinding met spiritualiteit, bijvoorbeeld door het inbrengen van een verhaal uit de Bijbel of andere bronnen.

Praktijkverhaal - Onderwijs op een dialogische wijze

Een praktijkverhaal waar dialoog ontbreekt waardoor de ontwikkeling remt:

Student, in gesprek met een docent over het werken op een school in een achterstandswijk: "Onze eigen onderwijsvisie is volgens onze docenten heel belangrijk, en dat vind ik zelf ook. Maar die CHE-visie is lastig te matchen met de praktijk van alledag. Het is echt zwemmen in het grote bad van belangrijke pedagogen, en waar ga je als student dan mee werken? Ik denk dan: jij hebt mij niet in de klas gezien, wat weet jij er nu van? Ik zou zulke waardevolle feedback kunnen krijgen, maar ik heb in veel achterstandswijken stagegelopen en veel docenten vanuit de CHE weten daar heel weinig vanaf. Docenten die op plattelandsscholen werken, om het maar even plat te zeggen, zijn prima. Ze hebben natuurlijk gestudeerd en weten heel veel overal, maar ze hebben weinig ervaring in de praktijk van lesgeven in achterstandswijken. En dat is ook wel een gemis. Het is toch wat anders als je een klas vol kinderen hebt die het Nederlands als tweede taal hebben en leven met ingewikkelde thuissituaties en in andere culturen. Ik heb bijvoorbeeld ineens een gesprek met een tolk, in plaats van met een ouder. Dat zijn allemaal ook praktische zaken, waar wij best wel wat over leren op de opleiding, maar wat allemaal anders gaat in de praktijk. Je werkt bijvoorbeeld met andere methodes, omdat de kinderen gewoon geen Nederlands kunnen. Dan ontstaat er een heel andere manier van lesgeven."

Een praktijkverhaal waar een docent de dialoog zoekt met studenten om een begrip helder te krijgen:

"Om aan te sluiten bij de kennis van studenten, vraag ik eerst wat ze over het onderwerp weten. Om te beginnen maak ik het onderwerp concreet om vervolgens kennis te delen en te zoeken naar verbinding rond het onderwerp. Neem de minor gehandicaptenzorg. Wat weet de student al over autisme? Daar maken we een woordspin van om vervolgens tot de conclusie te komen dat er veel kennis over de kenmerken van autisme is, maar dat het informatieverwerkingsprobleem in de kern niet wordt begrepen en gesnapt. Dat is een mooie aanleiding om dieper op dit onderwerp in te gaan. Hoewel de studenten dachten alles al te weten over autisme, krijg ik na de les terug dat het inzoomen op de informatieverwerkingsproblemen, waar alle problemen door ontstaan, goed was."

3 Op zoek naar de dialogische wijze van onderwijs

Na het exploreren van de vraag wat we verstaan onder de dialoog en na de verhalen van de grenservaringen van studenten en de dialoog hierover, willen we nu op zoek gaan naar de beweging van de dialoog. In dit hoofdstuk bespreken we data vanuit de vragenlijsten onder studenten en docenten, bekijken we de voorbeelden die docenten noemen als het gaat om hoe zij de dialoog vormgeven in het onderwijs en bespreken we de observaties van vijf werkcolleges. We doen dit aan de hand van de thema's: luisteren en wederkerigheid. Het luisteren speelt een belangrijke rol in de eerste beweging naar binnen bij de student, hebben we gezien in hoofdstuk 1. Het inbrengen van het zelf en/of een woord of verhaal speelt een belangrijke rol in de tweede beweging in de dialoog, van binnen naar buiten. We zeiden in hoofdstuk 1 dat die beweging vraagt om wederkerigheid, de inbreng van het subject docent met iets nieuws. We zagen in het vorige hoofdstuk dat deze inbreng van docenten gering is in de dialogische beweging die we zien tijdens de diepte-interviews en de data van de vragenlijsten, nu onderzoeken we dit in de beschrijvingen van de dialoog door docenten en tijdens de werkcolleges.

Voorbeelden van de dialoog in de onderwijs praktijk

Wanneer de docenten gevraagd wordt een voorbeeld te noemen van hoe de dialoog eruit ziet in zijn eigen onderwijspraktijk, krijg ik heel verschillende antwoorden. Soms sluiten de voorbeelden zelfs minder goed aan bij de eigen omschrijving van de dialoog (de eerste vraag). Soms laat het iets zien van de moeite rond de dialoog. De meeste voorbeelden bevinden zich op het niveau van uitwisseling van verhalen en het gesprek aangaan over deze verhalen. Reflectie op het eerste verhaal speelt de grootste rol. De docenten hebben vooral een voorbeeld gegeven van de manier waarop zij vormgeven aan de dialoog in de groep of in de klas. Wanneer de voorbeelden gaan over lessituaties, is het boeiend ons af te vragen welke elementen van de dialoog we zien ontstaan? Hoe staat het met het luisteren en het aangaan van het gesprek over de ervaring of de vraag van de student? Wat is de inbreng van de docent en zien we iets van wederkerigheid?

Docent 1:

"Ik gooi graag een overtuiging in de groep waar ik van hoop dat mensen erop gaan reageren. Ik weet niet of er altijd een dialoog ontstaat. Ik merk dat het nog moeilijk voor mij is om het gesprek echt als deelnemer in te gaan. Vaak sta ik voor de klas en vertellen studenten hun meningen en vragen aan mij. Ze reageren wel op elkaar, maar kijken daarbij toch vaak naar mij voor goedkeuring! (want de docent weet het antwoord tenslotte)."

Docent 2:

"Vaak gaat het om de vraag in hoeverre ze ervaring hebben met het omgaan met bepaalde gezondheidsproblemen bij cliënten en hun onderbouwing daarbij. Als docent vraag ik hen dan een link met de theorie te leggen of ik vul dat zelf aan. Of ik leg de theorie ernaast en vraag hen dan om reacties."

Docent 3:

"Ik probeer studenten uit te dagen ervaringen uit te wisselen en leervragen te stellen vanuit wederzijdse aanvaarding en erkenning en durf daarbij ook mijn ervaring aan te bieden. Niet als doel, maar als middel tot leren. Ik verwonder me dan ook vaak over de respons die ik hierop krijg. Ik ben me wel bewust van het feit dat studenten de relatie niet altijd als gelijkwaardig ervaren, terwijl dit wel zo is."

Docent 3 laat iets zien van ruimte voor eigen inbreng en verhaal om te leren. Deze docent kiest hier voor wederkerigheid, zie het vervolg:

"Dialoog is dat ik met een student in gesprek ga en dat er in het gesprek vertrouwen en ruimte bestaat om zaken te bespreken. Dat de student zich veilig voelt om zijn gevoelens, twijfels en vragen te bespreken en zich een serieuze gesprekspartner voelt. Dat er sprake is van een wederkerige relatie waarbij ik als docent ook een stuk van mijzelf laat zien."

Docent 4 legt een link tussen de beweging in de dialoog en flow rond inbreng:

"Tijdens werkcolleges, maar vaker in de nascholing, komt het weleens voor (al dan niet bewust) dat er een 'magisch' moment plaatsvindt waarbij ik als docent niet de 'overtuiger' (meer) ben, maar de betrokkene die luistert, hardop meedenkt en terugkoppelt."

Vraag voor de lezer:

De vierde docent noemt hier twee rollen, de overtuiger en de betrokkene. Wat zou de docent hier bedoelen met het benoemen van dit verschil in zijn rol als docent en wat betekent dat voor de interactie met de student?

Docent 5:

"Bij veel lessen ben ik in gesprek met de klas. Ik wil ook graag dat ze allemaal in een carré zitten, dus geen studenten in het midden. En het liefst de (laptop)kleppen dicht, om te voorkomen dat ik slechts een gesprek voer met een paar studenten. Vaak vraag ik de studenten om, als ik een vraag aan de klas stel, het antwoord even allemaal op te schrijven. In de studiedagen die ik ooit in een instelling voor kinderpsychiatrie gaf, heb ik geleerd aan het begin de cursisten te vragen op te schrijven waar ze het die dag graag over wilden hebben. Aan de hand van de gesprekken die dan volgden, kon ik theorie aanbieden die gerelateerd was aan hun verhalen en vragen. De theorie beklijft dan veel beter. Aan het eind van een les vraag ik ook regelmatig: wat heb JIJ in deze les nou geleerd? Regelmatig krijg ik als antwoord: alles is al door anderen gezegd. Nee, wat heb JIJ geleerd? Leerwinst ophalen noem ik dat. Een goede dialoog met student(en) is voor mij heel belangrijk."

Docent 6:

"Bij het programma Organisatie & Individu (blok 1.3, BKM en HRM) moeten studenten aan de hand van drie generatie-interviews op zoek naar beelden die er bij mensen in organisaties leven, om zodoende te ontdekken dat er een diversiteit aan opvattingen bestaat over wat 'goed werk' is. Vanuit theorie geven we hier handvatten voor en proberen we reflectie op gang te brengen over dit onderwerp."

Vraag voor de lezer:

Welk verschil zie jij tussen docent 5 en 6? Wat zou dat kunnen betekenen voor het gesprek met studenten en de mogelijkheden voor identificatie?

Docent 7:

"In mijn colleges probeer ik altijd dialogen in te bouwen. Hierbij geef ik vragen mee naar aanleiding van de theorie, die studenten op zichzelf gaan toepassen. Dit delen ze dan met elkaar en in de groep. Een voorbeeld: we hebben het over groepsprocessen in klassen. Studenten bedenken hoe het bij hen werkt. Wie heeft het meeste invloed in mijn klas? Wie neemt de leiding in mijn klas? Welke mogelijkheden zie ik om de groepsdynamica positief te beïnvloeden? Dit wisselen ze uit, met als opdracht om naar elkaar te luisteren en bij elkaar door te vragen. Vaak is het effect dat ze ideeën bij elkaar opdoen of dat ze ervaren dat de ander iets heel anders verstaat bij een bepaald woord. Dit komt ook naar voren bij slb waar vragen naar voren komen als wat vind ik lastig binnen stage/studie? Wat gaat mij goed af binnen stage/studie? Het effect is erkenning, erkenning en verbazing. Verbazing over de invalshoek die iemand kiest. Ook komt er op deze manier meer onderlinge verbinding in de groep."

Docent 8:

"Binnen Talentontwikkeling ga ik met studenten het gesprek aan over wat ze in het onderwijs (opdrachten, contact met het werkveld, samenwerking in de groep, etc.) ervaren. Datzelfde geldt voor de trainingen Studievaardigheden. Wat gaat hierin goed, wat vinden ze lastig en wat maakt dat dit zo is? Daarin verken ik met ze wat ze meemaken, wat hun visie op die ervaring is en vooral ook wat hun eigen rol hierin is. Een voorbeeld is een projectgroep die knelpunten ervaart in de onderlinge samenwerking. Ik heb met hen een afspraak om het hierover te hebben en heb hen van tevoren gevraagd om na te denken over zaken als: wat heb jij gezien tijdens de samenwerking? Wat ging hierin goed? Wat ging hierin niet goed? Wat is jouw aandeel in dit proces geweest (wat heb je wel/niet gedaan of gezegd en op welke manier heeft dit het proces beïnvloed? Wat heb je hierin geleerd en wat zou je een volgende keer anders doen? Wie/wat gaat je hierbij helpen?)."

Vraag aan de lezer:

Welke overlap zie je tussen de inbreng van docent 7 en 8 in het aangaan van de dialoog? Welke elementen van de dialoog zie je sterk terug bij beide docenten en wat zou nog sterker kunnen dan nu het geval is?

Docent 9:

"Als ik als docent feedback geef aan een student, dan volgt een gesprek over de inhoud van de feedback en over de wijze waarop ik deze feedback heb gegeven. Dit gebeurt op basis van gelijkwaardigheid als mens. Ik ontvang ook feedback terug. Onze rollen als docent en student blijven daarbij verschillend. In het onderlinge gesprek wordt dit soms ook expliciet benoemd door mij."

Docent 10:

"Het concrete feit was dat er over het komen tot een gezamenlijke datum via de groepsapp 'stellingen' betreden werden, waardoor het erop leek dat we op geen enkele manier tot een gezamenlijke afspraak zouden kunnen komen. Ik heb toen een datum en tijd vastgesteld (directief) en ben op de betreffende eerste zitting gestart met het transparant maken van mijn binnenwereld, met andere woorden; wat dit gebeurde bij mij opriep, wat het met mij deed, wat ik voelde gebeuren in mezelf, enz. Ik heb dit zonder waardeoordeel gedaan, maar gewoon mijn betekenissen ingebracht. Ik heb dit verbonden met een paar eigen thema's en zei daarna: 'Jongens dit gebeurt er dus met mij, dit zegt iets over mij en ik ben zo benieuwd wat er gebeurt met en bij jullie. Kun je, net als ik, eens vanuit je eigen betekenis aan elkaar teruggeven wat dit met jou doet/deed. En kun je dan ook proberen aan te geven wat dit over jou zegt. Hoe kom jij jezelf hierin tegen en wat zou je vandaaruit met de ander willen delen en aan de ander willen vragen?' Het werd een prachtig gesprek! Kippenvel. Toen ik naderhand vroeg wat

maakte dat ze zo eerlijk en transparant naar elkaar durfden te uiten wat een ieder had opgedaan (het was immers de eerste supervisiezitting in een volledig nieuwe groep), zeiden ze allemaal dat het geholpen had dat ik zelf begonnen was. Dat ze geen oordeel voelden, maar zich uitgenodigd voelden om ook hun stuk te delen."

Vraag aan de lezer:
Bij beide docenten zien we iets van inbreng, wat brengen zij in binnen de dialoog die zij beschrijven en welke beweging van de dialoog zie je sterk terug?

Docent 11:

"In Kenia zijn we veel (indrukwekkende) situaties tegenkomen. Zo zijn we veel in de slums en studenten slapen bij gezinnen thuis waar het vaak primitief toeven is. Ik ben als coach dan heel veel bezig om de studenten te vragen wat deze ervaringen voor hen betekenen en hoe ze er betekenis aan kunnen geven in hun leven. Hoe vormt deze ervaring jou en hoe verbind je dit aan je gewone leven (in de verschillende levensgebieden). Deze dialoog kan niet helemaal zonder mijn eigen verhaal, maar dat is alleen bedoeld om van elkaar te leren. De student staat centraal in de dialoog die de student in staat stelt om te verbinden en te integreren."

Docent 12:

"Ik dwing mijzelf ertoe om effectieve strategieën in te zetten om de dialoog gaande te houden in de klas. Dus voordat ik de klas in ga, kies ik een strategie om uit te proberen. Bijvoorbeeld 5-7 seconde wachten op een antwoord als ik een vraag heb gesteld. In het algemeen betekent dit dat ik oprecht zoek naar wat de student te zeggen heeft en dat ik me opstel als gesprekspartner en niet als de docent die alles weet."

Vraag aan de lezer:
Wat valt je op aan de dialoog die de laatste twee docenten zoeken en beschrijven als het gaat om inbreng en wederkerigheid?

De beschreven voorbeelden van dialoog hierboven zijn kleine verhalen uit de praktijk en bieden ons een inkijk in hoe een docent vormgeeft aan de dialoog in de alledaagse lespraktijk. We zien uitwisseling, het uitlokken van reacties van studenten, het zoeken naar inbreng van studenten, het activeren van studenten, het geven van opdrachten, het stellen van vragen en zoeken naar hoe de dialoog aan te gaan in de les. In de beschrijvingen zien we vooral de uitwisseling en de reflectie op theorie of ervaringen en af en toe de inbreng van de docent als subject, het zelf.

Dialogische beweging tijdens werkcolleges

In de periode van april tot en met juni 2016 heeft Suzanne Schenk in het kader van haar afstudeertraject Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen de dialogische wijze van onderwijs volgens het model van Frans Meijers bekeken in werkcolleges van diverse docenten. Deze observaties hebben plaatsgevonden bij de opleidingen Theologie, Bedrijfskunde, Journalistiek en Communicatie. Hier vonden we aansluiting bij de fase van curriculumontwikkeling, waarbij het principe van de dialogische beweging om te komen tot betekenis en de eigen stem van de student een plek heeft in het ontwerp van de leeromgeving. Ik heb gekozen voor het analyseren van werkcolleges, omdat ik hier voldoende interactie met en participatie van studenten verwacht, gezien het doel van deze colleges. Dialoog in werkcolleges kan bijdragen aan een betere motivatie van studenten, meer betrokkenheid bij studenten tijdens onderwijsactiviteiten (Dochy, 2015) en uiteindelijk lagere uitval van studenten bij opleidingen, zoals andere onderzoeken laten zien waar dialoog als vorm van onderwijs wordt ingezet (Alexander, 2016). Schenk (2016) heeft zes werkcolleges geobserveerd om een beeld te krijgen in hoeverre docenten tijdens deze werkcolleges de dialoog aangaan met studenten.

Schenk (2016: p.5) laat zien dat studenten actief verbaal betrokken zijn in deze zes werkcolleges. Er is volop uitwisseling en interactie, bijna 51% van de tijd zijn studenten aan het woord. Er zijn nauwelijks stiltes gevallen in de werkcolleges, hoewel volgens Alexander (2016) dit een belangrijke dialogische interventie is. Stilte activeert de student om na te denken, naar binnen te gaan, belangrijk in die dialogische beweging! Uitwisseling en interactie is nog geen dialoog hebben we gezien in het eerste hoofdstuk. Daarom heeft zij de interactie nauwkeurig geobserveerd, de lessen audio opgenomen, gecodeerd aan de hand van een lijst op basis van het model van Frans Meijers.

Wanneer we kijken naar het gedrag van de docent tijdens de interactie, ziet Schenk (idem) dat docenten 27% van de tijd aan het woord zijn in de vorm van een monoloog, en dat zij een kwart van de tijd reageren op de vragen (beantwoorden van de vraag) van studenten en 20% van de tijd zelf vragen stellen aan studenten. De beweging die opvalt tijdens de zes werkcolleges is dat het start met een monoloog aan het begin van de les, gevolgd door het overdragen van informatie of het geven van instructie over bijvoorbeeld opdrachten. Daarna zijn docenten veel bezig met het reageren op studenten, het beantwoorden van vragen en het stellen en doorspelen van vragen. Uitwisseling speelt een grote rol. Luisteren naar de eigen inbreng van een student en doorvragen hebben we minder aangetroffen. Er wordt ook weinig casuïstiek ingebracht door studenten en we zien weinig feedbackinterventies richting studenten.

Schenk (2016: p.6) laat zien dat de meeste vragen die de docenten stellen vooral gesloten vragen zijn (60%). De docent is hierin gericht op het zoeken naar de juiste informatie of kennis.

Hoewel er minder geluisterd wordt naar de eigen inbreng van studenten (los van de inhoudelijke vragen van de docent), is het wel boeiend om na te gaan op welke manier docenten dan luisteren naar de student. Het bevestigend reageren door knikken 'hm, jaja' komt veruit het meeste voor in deze zes lessen (63%). Parafraseren zien we in 18% van de gevallen gebeuren, gevoelsreflecties zijn zeldzaam waargenomen.

Nu is het de vraag hoe studenten zich gedragen in werkcolleges als het gaat om de manier van communiceren. Schenk (idem) ziet in de door haar waargenomen werkcolleges wel actieve studenten, echter ze laten vooral een aanpassende houding zien in het werkcollege. Daarmee bedoelt zij dat studenten reageren op anderen of een vraag beantwoorden van een ander, de student of docent. Ze nemen minder ruimte in door eigen inbreng (30%), er is minder initiatief om zelf iets in te brengen. 18% van de studenten stelt een eigen vraag die ertoe doet voor de student (los van de docent), 7% wil iets presenteren wat ertoe doet op dat moment en 5% wil een eigen casus inbrengen.

Schenk (2016: p.7) laat zien dat veel interactie van de student plaatsvindt met de docent of via de docent (65%), in ruim een kwart van de lessen ontstaat er een gesprek tussen studenten (28%).

Schenk (idem) heeft de docenten die ze heeft geobserveerd ook geïnterviewd om zicht te krijgen op hun visie op de dialoog in het onderwijs. De meeste docenten geven aan de focus te leggen op de didactische vaardigheden in het onderwijs. De dialoog wordt nauwelijks spontaan genoemd, docenten noemen wel de overdracht van kennis of het aangaan van gesprekken met studenten. Bijna allemaal streven naar interactie in de les en docenten denken van tevoren na over de vraag hoe zij met studenten in gesprek of interactie komen tijdens het onderwijs. Zij vinden het contact met studenten erg belangrijk en zijn daarop gericht. Een citaat uit één van de interviews laat iets zien van de passie en drive van de docent in de omgang met studenten:

> *"Ik zeg altijd van, ik vind het leuk om jullie uit te leggen waar het om gaat. Als ik verzuurd raak, als ik ga zeuren, als ik reactief taalgebruik ga toepassen, dan heeft dat zijn weerslag op het publiek. Je bent zelf je grootste instrument: hoe sta ik erbij, wat voor lichaamstaal heb ik, wat voor energie. Wat voor uitstraling heb ik voor hen (Schenk, 2016: p.8)."*

Het belang van de dialoog wordt door de docenten wisselend ervaren. Het blijft soms lastig om te verwoorden wat de dialoog is voor een docent. Eén van de docenten noemt het *"nieuwe meeting grounds"*, waarbij het erom gaat dat een dialoog zowel voor docenten als voor studenten verrijkend is. Het leren vanuit ontmoeting, speelt bij deze docent een grote rol. Ontmoeting om ruimte te geven aan studenten, op actieve wijze ruimte bieden als docent, met als gevolg dat beide op nieuwe plekken komen. Een citaat dat de docent hierbij gaf is deze: *"The real voice of discovery exists not in having new landscapes but in having new eyes (Schenk, 2016: p.8)."* Deze docent hanteert het begrip wederkerigheid in de dialoog. Een andere docent sluit hierbij aan en zegt:

> *"Voor mij is de dialoog dat ik in gesprek kom met een student, dat de student laat horen wat hij ergens van vindt, of van ziet, of van hoort. De dialoog is eigenlijk dat er twee stemmen zijn. De stem van de docent en de stem van de student. En het zou mooi zijn als die ook gewoon van elkaar leren (Schenk, 2016: p.8)."*

Deze docent benoemt het aspect van samen leren, net als de eerstgenoemde docent. Een andere docent benoemt in het interview over de dialoog vooral het aspect van reflecteren op één onderwerp met docent en student. Het voorbereiden van een onderwerp door studenten vindt de docent belangrijk om gelijkwaardig aan een dialoog deel te kunnen nemen: *"Want een dialoog is gewoon interactie en is per definitie een gesprek dat je aangaat over dezelfde onderwerpen, met dezelfde basis (Schenk, 2016: p.9)."*

Er zijn ook docenten die de moeite rondom de dialoog aangeven: *"Dat hele proces van dialoog, het afstemmen, het dialogisch leren..., ik vind het ingewikkeld (Schenk, 2016: p.8)"*.

In het bespreken van de dialoog in het onderwijs, zijn er drie vragen die de docenten bezighouden:

1. Wie bepaalt nu het onderwijs?

   Citaten van de docenten: *"Nou ja, wij als opleiding bepalen voor hun wat ze moeten leren, uit onze ervaring. Dus ja, dan merk ik wel dat ik iets ouder word en er toch wel iets moeite mee heb als studenten het onderwijsprogramma willen aanpassen. Van ja, wie bepaalt het nou eigenlijk? (Schenk, 2016: p.10)."* Hoe je met deze vraag omgaat geeft ook twijfels: *"De leeftijdscultuur is ook wel ingewikkeld. Ik vind dat wij veel te veel doorslaan in het creëren van een cultuur met systeemevaluaties en onderwijsmethodiek waarin het allemaal leuk moet zijn. En waarbij je dus jezelf, je inhoud toch wel behoorlijk aan moet passen aan de behoefte van de student (Schenk, 2016: p.10)."*

2. Hoe breng je een inhoudelijke dialoog op gang?

   Hierbij speelt de vorm een rol, maar ook de vraag naar haalbaarheid. Soms lukt het en dan… *"slaat het soms dood en gaat het vanzelf over in een soort hoorcollege. Omdat je zelf het antwoord moet geven (Schenk, 2016: p.10)."*

3. Gaat het om gelijkwaardig zijn in de dialoog?

   Meerdere docenten vinden gelijkwaardigheid belangrijk en zoeken hoe ze dat vorm kunnen te geven. Eén docent geeft aan zelf ook normen en waarden te hebben en dat hoeft niet overeen te komen met de normen en waarden van de student, dus je bent dus niet echt gelijk: *"Daarmee zet ik een behoorlijke norm, met die uitspraak. En de gelijkwaardigheid van partners die je in een dialoog nodig hebt, staat daarmee onder druk."*

Alle docenten geven in het interview aan dat zij de dialoog met studenten belangrijk vinden. Hoe zij het vormgeven is behoorlijk verschillend, er is soms een verschil tussen iets belangrijks vinden en het gedrag dat de docent laat zien in een werkcollege. Drie docenten geven aan dat zij echt de dialoog zoeken in de les, maar het lastig vinden of nog te veel een sociaal gesprek zien in plaats van een inhoudelijke dialoog. Eén docent zoekt geen dialoog tijdens de les, maar vooraf en erna: *"Maar het is er wel, een dialoog voor en na de les, dat is gewoon langskomen, bij je komen (Schenk, 2016: p.10)."*

Dialoog laat volgens docenten iets zien van waar studenten mee bezig zijn of het laat iets zien van wat ze niet begrijpen:

> *"Het is mooi als de student door de dialoog ontdekt dat het ertoe doet dat hij in de les zit, dat hij een bijdrage heeft en wordt gezien. De dialoog is ook goed voor jezelf als docent omdat je kunt checken of ze begrijpen wat je uitlegt. Want als ik bij een voorbeeld van een student denk: dit is het niet helemaal, ga ik daarover in gesprek en vraag ik om nog meer voorbeelden. Op die manier ben ik meteen heel direct aan het sturen op de vraag of we het samen nu gesnapt hebben (Schenk, 2016: p.11)."*

De dialoog is hier een manier om studenten te activeren en te motiveren, het helpt de docenten ook om aandacht te besteden aan wat niet begrepen wordt in het college. Alle docenten willen graag de dialoog aangaan met de student, het is nog zoeken hoe het concreet vorm krijgt in een werkcollege.

In de interviews werd ook gesproken over de CHE als organisatie, de druk op het primaire proces van onderwijs en de lage opkomst bij sommige werkcolleges. Het laatste geeft zorg

onder docenten in de voorbereiding van de les of toetsen. Een docent noemt in dit perspectief: *"Er wordt heel slecht huiswerk gemaakt (Schenk, 2016: p.11)."* De dialoog aangaan met studenten lijkt ook een uitdaging te zijn in deze tijd van sociale en online media: *"Ik denk dat de techniek een grote invloed heeft in ons vak. Op onze manier van interactie met studenten (Schenk, 2016: p.11)."* Hoe betrekken we studenten in een gesprek als men achter de laptop bezig is met het volgen van online nieuws of appt met vrienden op de telefoon?

Wat zegt het ons?

Wat zegt ons dit alles als het gaat om de dialoog? Ik concludeer voorlopig op basis van de observaties dat er volop gecommuniceerd wordt met studenten, dat er een levendige interactie is tussen docenten en studenten, in de vorm van een gesprek, uitwisseling of opdracht. De eigen inbreng van studenten is nog niet groot (30%), maar is wel aanwezig, zij reageren in meerdere mate op anderen of op vragen van de docent. De beweging naar binnen is minder aanwezig. Docenten geven instructie of stellen vragen, zijn vragen aan het beantwoorden of doorspelen en zoeken minder naar de eigen inbreng, bijvoorbeeld, wat houdt studenten bezig ten aanzien van het onderwerp. Luisteren zien we in het hier en nu van een werkcollege een stuk minder (ervaren zelf) dan in de verhalen van studenten en docenten of in de data van de beschrijvingen van docenten (narratief zelf). Een enkele keer is er nog veel informatieoverdracht in een werkcollege. De docent stelt nog vrij veel gesloten vragen of vragen die een zoektocht zijn naar het goede antwoord. Het zijn minder vragen die mogelijkheden geven om naar binnen te gaan. De gesprekken in de werkcolleges vinden vooral plaats tussen een docent en een student, er is minder interactie tussen studenten onderling. Studenten krijgen nog relatief weinig ruimte om eigen verhalen en casuïstiek in te brengen. Om tot meer dialoog en diepgang te komen, is het nodig dat de docent aansluit bij de inbreng van de student vanuit verhalen die ertoe doen voor de student en de beweging naar binnen meer gemaakt wordt. Docenten starten vooral met de beweging naar buiten, de externe dialoog, een uitleg of instructie, waarbij er minder ruimte is voor wat studenten raakt of bezighoudt, ook als het gaat om de lesstof. De beweging is dan meer van buiten naar binnen en minder van binnen naar buiten. Leren wordt op deze manier via de cognitieve route gestimuleerd en minder via de affectieve route.

Als het gaat om wat ertoe doet voor studenten en het aangaan van de dialoog, is die affectieve route wel belangrijk, om de stof echt eigen te maken en dingen eigen te maken voor de professionele ontwikkeling. Om kansen op betekenis te bieden die identificatiemogelijkheden zijn voor de student. Tijdens de interviews wordt duidelijk dat het voor docenten nog niet altijd helder is wat men verwacht als zij een dialoog aangaan met studenten. Ook hier hebben we minder wederkerigheid gezien.

Docenten lijken zich bewust van de impact van de dialogische beweging op de rol van de docent. Ze ervaren dat het iets van ze vraagt wat niet vanzelfsprekend is. Ze stellen gericht vragen over het hoe en wat van de dialoog, sommige benoemen hun twijfels bij deze aanpak. De impact van de dialoog wordt vooral ervaren als het gaat om de didactische vaardigheden en op het niveau van identiteit (rol) van docent zijn, blijkt uit de gesprekken met de vakinhoudelijke docenten.

Video observaties binnen de CHE

Tijdens het onderzoek zagen we al eerder een verschil betreft de praktijk van de dialoog tussen de antwoorden die docenten geven in de vragenlijsten en de verhalen (voorbeelden) die ze beschrijven uit de dagelijkse praktijk. Het schrijven geeft inzicht in het handelde zelf, hoe docenten terug kijken op hun ervaring en die beleving beschrijven, het narratieve zelf. Door de afstand in tijd en plaats vertelt iemand het verhaal vanuit een bepaald perspectief, vanuit een bepaalde kleur, vanuit een bepaalde constructie. De observaties brengt ons nog dichterbij de ervaring in het hier en nu.[1] Door het reflecteren op de ervaring in het hier en nu was er bijvoorbeeld meer ruimte om te expliciteren wat de docenten bezighoudt als het gaat om de dialoog aangaan met studenten. Het gaat hier om het ervaren zelf, in het hier en nu. Observaties geven ons meer inzicht in de ervaren beweging van de dialoog binnen de CHE. Maarten van de Vloed (2017)heeft onderzoek gedaan naar de dialogische interventies van de docent verpleegkunde tijdens werkcolleges, de observaties heeft hij opgenomen op video. Zijn samenvatting van het onderzoek (2017: p.1) sluit aan bij wat wij hebben gevonden, betreft luisteren en vragen in de les:

> *"De dialoog is een van de interventies die het leren van de student ondersteunt. Een dialoog dient de eigenschappen wachten, luisteren en vragen te bevatten. Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag welke effectieve strategieën in dialogisch leren docenten gebruiken om dialoog te hebben in een taakgroep. Om te inventariseren wat docenten zelf zeggen te gebruiken zijn intercollegiale bijeenkomsten ingezet. Voor de beantwoording van de vraag wat waar te nemen is aan effectieve strategieën die de docent inzet, zijn videofragmenten van taakgroepen gebruikt. Vier docenten van de afdeling Verpleegkunde hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Er is gevonden dat docenten zeggen effectieve strategieën in te zetten, voornamelijk vallend onder de categorieën luisteren en vragen. Daarnaast is in de taakgroep ook waar te nemen dat docenten effectieve strategieën inzetten, voornamelijk vallend onder de categorieën luisteren en vragen."*

1 Keynote prof. Dr. Rens van Loon, tijdens de conferentie Duurzame Talentontwikkeling 14 november 2017, maakt onderscheid tussen the narrative self en the experience self. Het verhaal is een constructie van het zelf, het ervaren zelf is een ervaring in het hier en nu. Keynote: In je gesprek over je loopbaan, met jezelf en anderen- een perspectief vanuit dialogisch leiderschap. Plaats: Haagse Hogeschool.

Pauline Schroder heeft in opdracht van de Pabo in 2015 verkennend onderzoek gedaan naar het verloop van de dialoog in de studieloopbaangesprekken met behulp van observaties en videofragmenten. De beweging van de dialoog heeft zij gebaseerd op Harlaar- Oostveen (2012) :

> *"Harlaar-Oostveen als volgt weergegeven: 'Met het 'uitnodigen' van Ik-posities bedoelen we dat het individu wordt gestimuleerd om de dialoog aan te gaan op een meerstemmige manier; levens-(leer)ervaringen kunnen zelfs besproken worden op een meerzijdige en wellicht tegenstrijdige manier. Dan wordt de meta-positie waardevol en het zorgt voor een veelzijdige kijk op de situatie: het laat het individu de verschillende Ik-posities vanaf een afstand en vanuit verschillende contexten bekijken', p. 34. Een goede dialoog bestaat uit vier stadia:*
> *DST 1: het stadium waarin de student een relevante ervaring kan beschrijven.*
> *DST 2: het stadium in het gesprek waarin de student kan en mag benoemen wat de ervaring met hem/haar gedaan heeft en op basis daarvan een Ik-positie benoemt.*
> *DST 3: Door verschillende ervaringen (en dus meerdere Ik-posities) te beschouwen kunnen studenten komen tot het innemen van een meta-positie (hierin komen verschillende, soms tegenstrijdige, posities bij elkaar en is men in staat ze te overwegen en achterliggende drijfveren te benoemen)*
> *DST 4: het innemen van een promotor positie; de positie waarin acties benoemd worden die verandering in gang zetten".*

Uit haar onderzoek blijkt dat er ook wisselend actief verteld en geluisterd wordt, kortom volop uitwisseling. Docent en student zijn evenveel aan het woord en met elkaar in gesprek. De studieloopbaanbegeleider heeft de leiding. Haar conclusie is dat reflectie te weinig zichtbaar aanwezig is tijdens de gesprekken (2015: p.4) :

> *"Als een student een gebeurtenis of ervaring vertelt, wordt in driekwart van de situaties door een student wel verteld hoe hij of zij de ervaring heeft beleefd. Dit is niet altijd het directe gevolg van een reflecterende vraag van de begeleider; in 30% van de gespreksfragmenten vind reflectie plaats. Hierdoor lijkt het alsof de reflectieve dialoog gevoerd wordt, maar het is de student die uit zichzelf een ervaring vertelt en dan ook direct zijn/haar beleving hiervan. In deze situaties is het goed mogelijk om naar het volgende niveau te gaan, maar de begeleider nodigt de student hier niet altijd toe uit. Bij de begeleiders valt op dat geregeld suggestieve vragen worden gesteld. Op het moment dat een stilte valt, neemt de begeleider het woord. Studenten worden niet uitgenodigd een onderwerp in te brengen; de structuur van het gesprek ligt vast. De*

begeleiders zijn betrokken bij de student, en willen graag informatie geven, soms ook als de student aangeeft iets al te weten. Bij de studenten valt het verschil in reflectief vermogen op. Sommige studenten reflecteren uit zichzelf terwijl anderen maar moeizaam tot een antwoord komen als een reflectieve vraag wordt gesteld".

De inbreng van studenten en docenten vanuit het subject, het zelf, lijkt minder aanwezig te zijn in deze gesprekken die zijn opgenomen. Er wordt wel geluisterd en vragen gesteld, maar er is minder reflectie en over activatie in betekenis wordt niet gesproken in het onderzoek.

Belangrijk voor het vervolg van de studie om het ervaren zelf van de docent te onderzoeken, om verdieping aan te brengen in het luisteren en vragen van docenten en zicht te krijgen hoe zij de dialoog aangaan in de werkelijke praktijk. Vooral ten aanzien van de reflectie op de meerstemmigheid van de student na inbreng van het verhaal of de ervaring (Innerlijke dialoog) en ten aanzien van de activatie in betekenis door inbreng van de docent als subject in de relatie met iets nieuws of een ander perspectief.

Samenvattend noemen we twee belangrijke inzichten om mee te nemen voor het verdere onderzoek:

- Tijdens werkcolleges lijkt er minder sprake van ontregeling in de lessen en mogelijkheden om naar binnen te gaan bij de student op zoek naar betekenis en wat ertoe doet voor de student. Hoewel er uitwisseling en interactie is tussen docent en student zien we minder dialogische beweging ontstaan en daardoor minder kansen op betekenisgeving en identificatie voor de student. In de beschreven voorbeelden van docenten zien we dit ook terug. Er is voldoende uitwisseling tussen docent en student, het luisteren en vragen herkennen we ook in andere onderzoeken binnen de CHE naar dialogische praktijken in de school.
- De dialoog in de les of tijdens een onderwijsactiviteit is niet vanzelfsprekend en vraagt iets van de docent wat soms nog niet duidelijk is voor de docent; bijvoorbeeld waar het gaat om vaardigheid, betekenis en identiteit.

Praktijkverhaal van pedagogisch handelen

Docent:

“Het is een warme dinsdagmiddag en ik verwacht een groep van zestien studenten voor een casus werkcollege Verandermanagement van vier uur. De groep is bezig met het ontwerpen van veranderkundige interventies die aansluiten bij de opgave of het vraagstuk van de externe opdrachtgever. Vandaag werken we aan de eigen professionaliteit: hoe sta je voor de groep, klaar om je interventies in te brengen, wat laat je zien en wat zie jij in de groep, waar ga je op aanhaken? Op een gegeven moment stormt de groep studenten binnen, ja, het stormt op deze warme, zonnige dag. Drukke geluiden, verhitte gezichten en bijna de wanhoop in hun ogen; hoe gaan we de vier uur door komen? Ik ervaar een parallel proces met de studenten, soms wil je een interventie in zetten, maar waar is de groep en wat laat zich nu zien aan mij? Zij zijn niet klaar om in te checken.
Ik stel voor om even anders op te starten dan we gewoon zijn en vraag een ieder om op te staan en een kring te maken in het midden. De tafels worden aan de kant geschoven en ondertussen pak ik het setje fotokaarten. Ik spreid de foto’s uit op de tafels en vraag de studenten om een foto te kiezen die aansluit bij wat je nu bezighoudt en raakt in het proces van de opdracht. Ik zie dat het allemaal een beetje onwennig is, sommige studenten kijken me vreemd aan en pakken dan vrij snel een foto, anderen zoeken heel lang naar een passende foto. Uiteindelijk heeft iedereen een foto.

We maken een kring en ik leg uit wat de bedoeling is. Ik nodig de studenten uit om te vertellen welke foto ze hebben gekozen en wat het verhaal is bij deze foto. Ik vraag wie er wil starten en daarna nodig ik elke keer weer een student uit, net zolang tot we allemaal het verhaal van de foto hebben verteld. Ik vraag ze, na het vertellen, de foto op de grond te leggen. We maken een opstelling. Elke keer kan de student zijn foto leggen bij de andere foto’s als het raakt, maar als het niet raakt kun je het ook ergens anders, verderop op de grond, leggen. Sommige studenten leggen hun foto op een plek als tegenover van de verhalen of soms als tussenin van de verhalen. Sommige studenten leggen hun foto op een andere foto of er netjes naast. Ik neem de tijd voor de verhalen en het neerleggen van de foto’s. Aan het einde van alle verhalen zien we een boeiende opstelling liggen die staat voor het spannende proces, de onzekerheid over de gekozen interventies en het zelfstandig werken als begeleider van veranderingen in een organisatie.

Ik vraag de groep om eens goed te kijken naar de opstelling en vraag enkele studenten om samen te vatten wat ze zien en te benoemen welke vragen we zijn tegengekomen die zorgen voor die onrust en spanning. Ik noteer de vragen en de spanningen op het bord. We maken een foto van de opstelling en ik vraag of het goed is om dit onderdeel af te sluiten.
De studenten gaan zitten en ik start een reflectief moment: wat maakt nu dat ik ervoor kies om dit met jullie te doen (ethos) en wat is mijn doel (telos), wat wil ik hiermee bereiken, wat doet ertoe? In het gesprek wordt duidelijk voor studenten hoe belangrijk het is om te zijn waar een groep is, om met een check in interventie te werken en zicht te hebben op wat we willen bereiken met een groep mensen. Een groep gaat niet vanzelf aan het werk en gaat al helemaal niet zomaar iets veranderen. De rest van de middag gebruiken we om aan de vragen en opmerkingen van studenten te werken, om ze te sterken in hun keuze voor bepaalde interventies binnen een team van de organisatie.

4 Betekenis van dialoog voor pedagogisch handelen

Nu we de inbreng van de studenten hebben besproken, een grenservaring of verhaal, en de dialogische beweging in kaart hebben gebracht binnen de CHE, gaan we in dit hoofdstuk op zoek naar betekenis voor het pedagogisch handelen van de docent, op zoek naar nieuwe en meerdere perspectieven als het gaat om de dialoog in het onderwijs. Twee zaken blijven mij bezighouden als ik probeer alle data rond dit onderzoek te doorgronden: de dialoog vraagt om een speciale manier van communiceren en interacteren en ook om een herkenbare professionele identiteit van docenten om mogelijkheden voor identificatie te bieden.

Maar eerst gaan we terug naar de vraag waar ik deze fase mee ben gestart:

> *Wat verstaan we binnen de CHE onder de dialoog en hoe ziet een dialogische wijze van onderwijs eruit die zorgt voor betekenisgeving?*

Als we docenten vragen wat zij verstaan onder de dialoog en een dialogische wijze van onderwijs, zoals we in het eerste hoofdstuk bespraken, noemde zij vooral aspecten als gelijkwaardigheid in de dialoog, de interactie, het uitwisselen van verhalen in die interactie en het gesprek aangaan met de student. Het luisteren en doorvragen vinden de docenten belangrijk in die dialoog, om er met respect en aandacht te zijn voor het verhaal van de student. Begrip bieden en zicht krijgen op wat er speelt in een verhaal, is relevant voor docenten. Zo kan de student vervolgens keuzes maken in de professionele ontwikkeling. Het is de vraag of de student vanuit het begrip en de reflectie tot keuzes kan komen zonder betekenisgeving die richting of nieuw perspectief geeft voor zijn of haar professionele ontwikkeling.

Het *"samen zijn"* in interactie en aansluiten bij wat er speelt voor de student, zijn aspecten van het handelen die ik vooral zag bij docenten die studenten begeleiden tijdens studieloopbaanbegeleiding, supervisie en stage. Het samen zoeken naar oplossingen of gezamenlijke inzichten op vraagstukken of opdrachten creëren, zijn aspecten die ik vooral zag bij docenten die lesgeven; bijvoorbeeld tijdens werkcolleges of andere vormen van onderwijsactiviteiten. Het luisteren naar studenten komt in alle onderwijsactiviteiten voor,

bij de begeleidingsactiviteiten het meest, het is de hoogste score in het handelen van de docent als het gaat om de dialoog. De vraag *"hoe"* er wordt geluisterd en op *"welk niveau"* heb ik nog niet helemaal scherp gekregen. Bij de observaties van de werkcolleges en in de beschrijvingen van docenten zie ik verschillende manieren van luisteren terug; zowel het luisteren als zoeken naar goede antwoorden (selectief) als het luisteren als een open en gevende houding in de interactie van studenten. Ik zie vooral een beeld van docenten die met aandacht en betrokkenheid gericht zijn op studenten; luisteren, vragen en begrip tonen voor de inbreng van de student, alleen bij de werkcolleges is dit beeld minder sterk aanwezig.

Zoals eerder genoemd zien we in de data rond de dialoog een gerichtheid op het tonen van begrip, en minder een gerichtheid op het zoeken naar betekenis voor de professionele ontwikkeling van de student. Het lijkt of we de lus van de dialoog als lemniscaat niet consequent vervolgen. Slechts bij enkele docenten binnen de grote groep responders zien we een beweging van wederkerigheid, doordat de docent als subject met betekenis wordt ingebracht.

Bij de werkcolleges zien we een andere beweging, namelijk een die start met de inbreng van de docent op basis van een verhaal of inhoudelijke vraag en niet met de inbreng van studenten. Er is bij werkcolleges duidelijk minder aandacht voor de interne dialoog bij studenten.

De scores van inbreng van de docent als subject in de relatie en interactie zijn echt lager (2.1) dan die van bijvoorbeeld als object, bijvoorbeeld door het luisteren (3.9) en doorvragen (3.5). De resultaten van studenten en docenten waren bijna of soms helemaal hetzelfde op het punt van inbreng van de docent, het geeft een beeld van consistentie. Het gaat hier ook om een geringe inbreng van de Bijbel, verhalen uit deze of andere spirituele bronnen als reactie op de inbreng van de student.

Wat zegt ons dit met het oog op het vervolg van het onderzoek? Als we studenten sterker willen vormen in hun professionele identiteit, zullen we niet alleen met aandacht moeten luisteren, maar ook met aandacht moeten spreken in de externe dialoog. In die externe dialoog kunnen we als subject iets inbrengen van betekenis waardoor er mogelijkheden voor identificatie ontstaan. Keuzes maken vanuit betekenis en waarden geeft meer richting en innerlijk kompas dan keuzes maken vanuit cognitie, begrip. Het waarderen en uitbouwen van het luisteren van docenten naar de inbreng van studenten in alle onderwijsactiviteiten kan studenten helpen om inzicht te ontwikkelen in wat ertoe doet voor hen in het werk, het handelen in het werkveld.

Het versterken van wederkerigheid in de relatie met studenten vraagt aandacht, vooral aandacht voor het pedagogisch handelen van de docent (Pols, 2016). Wat breng ik in binnen de relatie en interactie als subject, ben ik present (Roebben, 2015) en wat is mijn inbreng als het gaat om waarden en betekenis? Het vraagt van de docent een herkenbare professionele identiteit waarin spiritualiteit een plek heeft, zodat de professionele identiteit kleur krijgt in het handelen (Ruijters, 2015). Het vraagt van de docent aandacht voor wat ertoe doet in zijn handelen met het oog op studenten, de samenleving en zijn vak! Hier komen kwalificatie, socialisatie en subjectwording samen (Biesta, 2015).

Aandacht voor wederkerigheid kan helpen om te komen tot inbreng wat er toe doet voor ons als docent in een bepaalde situatie, waardoor er mogelijkheden ontstaan voor de student om zich te identificeren met of te separeren van die aangeboden betekenis . Op deze manier draagt het bij aan hun ontwikkeling van professionele identiteit.

Dialoog vanuit organisatie perspectief

Het werken vanuit die dialogische beweging in de CHE zorgt voor allerlei vragen bij docenten, zoals: wat is nu die dialoog, wat kenmerkt een dialoog en wat is nu de rol van een docent als het gaat om het aangaan van de dialoog, zowel de interne en externe dialoog die studenten met zichzelf en anderen voeren?

Om tot antwoorden te komen, zoek ik vanuit de literatuur naar andere perspectieven en richt mij daarbij op het typische van de dialoog en de bijdrage van dialoog aan de ontwikkeling van de professionele identiteit bij docent en student. In deze publicatie beperk ik mij enigszins en vat ik de gelezen literatuur samen vanuit diverse wetenschappelijke disciplines die kunnen helpen om het onderscheidende van de dialoog beter te doorgronden.

Dialoog vanuit organisatiewetenschap en veranderkunde:

- Werken vanuit innerlijke drijfveren geeft mogelijkheden tot vernieuwend leren en innovatie (Verdonschot, 2017). De dialogische wijze van onderwijs kun je zien als een transformatieproces (Meijers & Lengelle, 2015), het komen van eerste verhaal (vanuit binnen) naar een tweede verhaal (naar buiten).
  Dialoog -> het brengt beweging vanuit innerlijke drijfveren, innerlijke dialoog.
- Het spirituele zelf staat voor wat ertoe doet, het gaat hier om de drijfveren, de telos van de professional. Het spirituele zelf is dan ook een belangrijk deel van de professionele identiteit, het zorgt voor beweging of het remt het zelf vanuit wat er toe doet (Ruijters, 2017; 2015).
  Dialoog-> zorgt voor beweging vanuit wat er toe doet, het spirituele zelf.
- Het gaat om inbreng in de dialoog. Een dialoog zoekt een collectief proces van

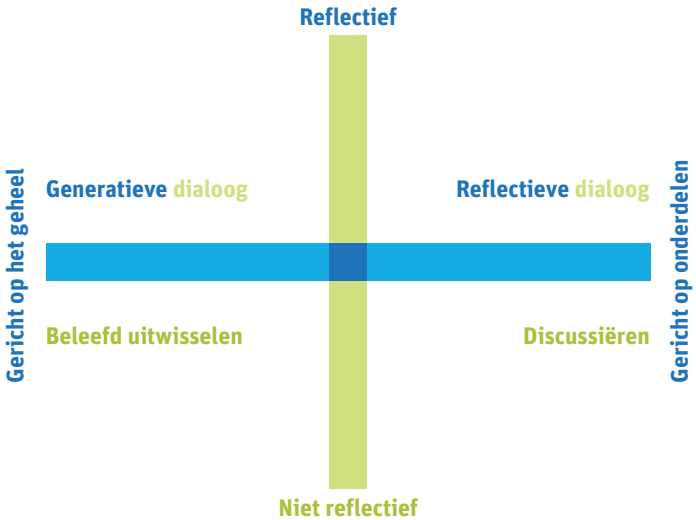
samen denken en samen onderzoeken, het is een wederkerig proces (Isaacs, 1999).
Dialoog -> wederkerig, je brengt je zelf in binnen dit proces.

Dialoog vanuit communicatiewetenschap

- De dialoog geeft ruimte aan onzekerheid, dilemma's en spanningen. De dialoog maakt veronderstellingen expliciet, luistert zonder oordeel (empathisch luisteren) en faciliteert processen en werkwijze van professionals (Aarts, 2015).
- Dialoog -> faciliteert processen van samen leren, werken en ontwikkelen.
- Dialoog is afhankelijk van het luisteren. Aarts (2015) noemt meerdere vormen van luisteren, namelijk het downloaden van informatie (selectief luisteren), het objectgericht luisteren (luisteren naar nieuwe informatie), het empathisch luisteren en het generatief luisteren. Dialoog-> is alleen mogelijk met empathisch luisteren en generatief luisteren.

Wat nemen we uit bovenstaande informatie mee voor de verdere verkenning van de dialoog? Drie elementen, namelijk de wederkerigheid, het professioneel luisteren en het gericht zijn op de ander en het geheel in de dialoog.

Spruyt, Verdonkschot & Dresen (2011, p.9) hanteren onderstaand figuur om de verschillende niveaus van interactie aan te geven die wel of niet zorgen voor dialoog:



Figuur 2: Kwadrant Interactievormen. Bron: Spruyt M., Verdonschot, S. & Dresen, M. (2011). Verfrissende ontmoetingen. Utrecht: Open Universiteit, lerarenreeks Ruud de Moor Centrum.

Interactie die gericht is op reflectie en op het geheel wordt gezien als dialoog in bovenstaand figuur. Waarbij de reflectieve dialoog zich meer richt op delen en de reflectie hierop en de generatieve dialoog zich richt op het geheel en de activatie hiervan. Wederkerigheid zegt ook iets over het actief willen verhouden tot het geheel, participatie in de interactie, de gerichtheid op het geheel en zegt iets over het reflectieve vermogen om naar die verschillende perspectieven van een ander te kijken en te luisteren. De inbreng van jezelf in die wederkerigheid is dan ook gericht op de ander en het geheel, niet op jezelf. Het gaat dus om reflecteren en activeren in betekenis en perspectief. Het geheel verwijst naar de verhoudingen binnen de context waarin de relatie zich beweegt, met andere woorden: hoe beweeg ik als docent binnen de context van de CHE (met doelen en beleid), binnen een team met ambitie en normen van goed werk, binnen het beroepsdomein en het werkveld en binnen de relatie met de student? Argyris (1990) relateert deze gerichtheid op het geheel en de ander aan het ontwikkelingsperspectief van de interactie. Hier gaat het om reflectie en activatie door inbreng van het subject in de dialoog. Het geeft mogelijkheden tot nieuw perspectief en betekenis voor de professionele ontwikkeling.

Om te werken vanuit wederkerigheid, met het generatieve aspect, is de ontmoeting met je zelf essentieel om als docent niet langer als object, beschouwer of toeschouwer te blijven in de relatie, maar participant te worden. De docent die zichzelf inbrengt met betekenis, als het zelf en met iets nieuws, zorgt ervoor dat de student zijn identiteit kan blijven ontwikkelen door mogelijkheden voor identificatie aan te bieden.

Wat is nu het verschil tussen het reflectieve en generatieve? Op het niveau van de reflectieve dialoog onderzoekt en exploreert de docent het perspectief van de inbrenger; je verplaatst je in de situatie, in de persoon, in het vraagstuk, in zijn eerste verhaal. In de reflectieve dialoog ontstaat ruimte om dat wat wordt ingebracht te onderzoeken en exploreren, om de ander te ontmoeten in zijn verhaal en aandacht te geven aan de innerlijke dialoog van de ander, op zoek naar wat ertoe doet (Spruyt, Verdonschot & Dresen, 2011). Beide deelnemers aan de dialoog betreden als het ware een ruimte van *"samen op zoek zijn naar begrip en erkenning voor een verhaal"*.
Echter, alleen reflecteren of te veel reflecteren geeft niet altijd vanzelfsprekend beweging of ontwikkeling. Wanneer je nog een stap verder gaat, ontstaat reflectie binnen de context van het grotere geheel, ik in de relatie met de ander en het Andere. Hier wordt het mogelijk om *"in de ruimte van het samen"* nieuwe perspectieven te ontwikkelen, een tweede verhaal. Hier is de inbreng van de ander, de docent, essentieel om te spreken van wederkerigheid. Spruyt, Verdonschot & Dresen (2011) noemen deze beweging de generatieve dialoog. Zij definiëren deze dialoog als *"verfrissende ontmoetingen waarin je elkaar echt hoort… een gesprek dat iets in beweging zet of een ontwikkeling betekent"*(Spruyt, Verdonkschot & Dresen, 2011: p.8).

Dialoog vanuit de geesteswetenschappen en sociale wetenschappen

Om wederkerigheid beter te verstaan en wat die tussenruimte van de ontmoeting betekent voor die wederkerigheid, bespreken we enkele inzichten uit de pedagogiek, filosofie en de mystagogiek:

- De dialoog met jezelf en daarna de dialoog met de ander of het Andere geeft diepte aan de interactie (Bohm, 2004). De dialoog is een specifieke manier van communiceren, het gaat erom het gesprek aan te gaan met jezelf en de ander op een dieper niveau van communicatie, voorbij inhoud en betrekking, op het niveau van zijn en waarden. Specifiek, het vertelt het verhaal van de ervaring, zoekende naar betekenis voor het zelf (Bohm, idem).
  Dialoog -> gaat naar binnen, naar het zijn.
- De dialoog geeft ruimte voor verschillen en zoekt niet direct overeenkomsten of consensus. De dialoog zoekt respect, doet recht aan verhalen en aan dat wat van waarde is voor de professional. Het gaat niet om het verklaren of begrijpen, maar om de dialogische relatie tussen mensen en hoe zij zich verhouden. Zo kunnen professionals met verschillende waarden toch werken aan een gezamenlijke opgave (Nussbaum, 2006).
  Dialoog -> werkt met verschillen en gevoel voor verhoudingen, het werkt niet direct aan oplossingen.
- De dialoog vraagt om luisteren en daarna spreken. Het luisteren geeft ruimte voor erkenning en de verkenning van meerstemmigheid, de innerlijke dialoog (Pol, 2015) Luisteren op het niveau van existentie, zoals Bohm bedoelt, vraagt om luisteren op een dieper niveau. Ontdekken: wat doet ertoe voor iemand, wat wil hij woorden geven? Het gaat hier om het luisteren, begrijpen en aanvoelen van de meerstemmigheid van het zelf, en dat gaat niet vanzelf. Je collega of de student komt niet zomaar als subject tevoorschijn (Pol, 2015). Smaling (2008) spreekt hier van empathisch hermeneutisch verstaan. Het verstaan door interpretatie vraagt aandacht in de ontmoeting.
  Dialoog -> luisteren en verstaan in de dialoog is essentieel.
- Onderwijs is in essentie een dialogisch proces, waarbij de inbreng van de leraar niet over het hoofd mag worden gezien (Biesta, 2015: p.21) *"in de zin van degene die iets nieuws inbrengt"*. Roebben (2015) noemt daarbij het belang van present zijn als subject in dit proces.
  De docent doet ertoe in de dialoog, hij is subject in de dialoog en brengt zichzelf in, ook als de derde die iets nieuws brengt (Pols, 2016).
  Dialoog-> dialogisch proces waarbij presentie en inbreng van de docent aandacht vraagt.

- Luisteren gebeurt vaak selectief of is gericht op nieuwe informatie op het niveau van de inhoud tijdens de lessen (Alexander, 2006). Stilte, vragen doorspelen en andere typische dialogische interventies zijn nodig om de dialoog te faciliteren in de klas.
  Dialoog -> dialogische interventies gericht op de student faciliteren de dialoog.
- Belangrijke begrippen rond **wederkerigheid**. *Uitnodigen*: het uitnodigen om op verhaal te komen, het delen van het verhaal (Roebben, 2015). Ruimte voor geleefde verhalen: in *ruimte kan het geleefde zelf* zichtbaar worden (Waaijman, 2010). *Ontmoeting*: in een soort tussenruimte, waar waarden gedeeld kunnen worden en betekenis krijgen (Bohm, 2004). *Wederkerigheid*: beide brengen zich *"zelf"* in; het gaat om intersubjectiviteit (Isaacs, 1999) en de dialogische verhouding in een relationeel proces (Buber, 2016).

Je zelf inbrengen in wederkerigheid

Inbreng zegt iets over de docent en zijn identiteit, op het niveau van zingeving en betekenisverlening, het doet er toe in de interactie met studenten (Pols, 2016; Biesta, 2015). Door die unieke inbreng van de docent kan er perspectief of betekenis ontstaan voor studenten (Roebben, 2015). Hij is de drager van betekenis, de drager van beelden om tot identificatie te komen (Bulterman, 2012). De dialoog kenmerkt zich als een subject-subject-relatie (Bohm, 1991) - beiden verschijnen met het zelf in de dialoog – dan is het belangrijk om jezelf af te vragen: wie en wat breng ik dan in? De inbreng van de docent vraagt iets van het pedagogisch handelen van de docent (Pols, 2016). Relationeel en intentioneel positioneert Pols (idem) hiermee de dialoog in het kader van het pedagogisch handelen van de docent in het gehele onderwijs. Alexander (2016) spreekt hier over *"dialogic teaching is collective, reciprocal, supportive, cumulative and purposeful"* (2016: p.38).

Als de docent ertoe doet in de dialoog, is er aandacht nodig voor de presentie van de docent in de dialoog (Roebben, 2015), en voor het pedagogisch handelen van de docent (Pols, 2016). We hebben in de data al gezien dat inbreng niet vanzelfsprekend is en minder aanwezig, terwijl juist de alumni aangeven hoe relevant die inbreng is. Zij noemen hier de behoefte aan identificatiefiguren en beelddragers. Het versterken van pedagogisch handelen lijkt nodig te zijn. Roebben (2015) noemt het pedagogisch hermeneutisch handelen van de docent. Hij ziet het verstaan van een situatie of het verstaan van wat verschijnt in het verhaal van de student als essentieel om tot meer diepte te komen in gesprek met onze studenten. Het verstaan is mogelijk door interpretatie van verhalen waardoor zicht komt om te beslissen welk verhaal of beeld de docent zou kunnen inbrengen vanuit het zelf. Deze inbreng gaat verder dan het faciliteren en ordenen van leerprocessen, de docent luistert naar inbreng van studenten (wat doet ertoe, wat houdt ze bezig), probeert het te interpreteren

door eigen inbreng van verhalen of metaforen en brengt daarmee iets nieuws in wat de student verder kan helpen (Biesta,2015). Grenservaringen zeggen iets over een ervaren kruispunt voor de student, is het mogelijk om hierin het hermeneutisch knooppunt te ontdekken en te komen tot wederkerigheid? Met die vraag gaan we verder in de volgende fase van het onderzoek.

Voor nu is het voldoende om nog even de focus te leggen op dat mogelijke knooppunt van ontmoeting in de wederkerigheid. In die ontmoeting vergelijken docent en student betekenissen en waarden, als een verhaal van de docent naast het verhaal van de student, waardoor de student nieuwe perspectieven kan ontdekken (Meijers & Lengelle, 2015). Het vergelijken van betekenissen en waarden in een soort tussenruimte in de dialoog lijkt heel relevant, Pols (2016) noemt hier het belang van aanwezige betekenaars voor studenten in de tussenruimte. Deze betekenaars bieden studenten mogelijkheden voor identificatie of separatie met hun eigen waarden en betekenis en in die zin helpt de dialoog in de vorming van identiteit. Het herkenbare versterkt je identiteit, dat wat je vervreemd versterkt ook, blijkbaar ben je daar niet van!

Professionele identiteit van de docent

Inbreng en presentie brengen ons bij de professionele identiteit van de docent. Present zijn als subject in de relatie is dé uitdaging voor de docent (Roebben, 2015) als het gaat om het creëren van een dialoog. Daarmee vraagt Roebben aandacht voor het subject van de docent en dus aandacht voor de professionele identiteit van de docent. Als we die expliciteren versterken we daarmee de ontwikkeling van de identiteit van de student.

De data in dit onderzoek laat al zien dat CHE-docenten met hoofd, hart en handen betrokken zijn bij hun werk. In dit onderzoek gaat het om betrokken zijn en participatief acteren in de relatie en interactie met studenten. De docent staat niet buiten de relatie met de student, hij is een actieve deelnemer in een ontwikkelproces. Het vraagt aanwezig te zijn als mens, met waarden, zin en passie, om expliciet te zijn in wat jou doet bewegen, zichtbaar te zijn als zelf. Minder met een mening (wat vind je ervan), maar meer met betekenis (wat raakt jou en inspireert jou). Dat vraagt een zichtbaar te ervaren stevige professionele identiteit van de docent!

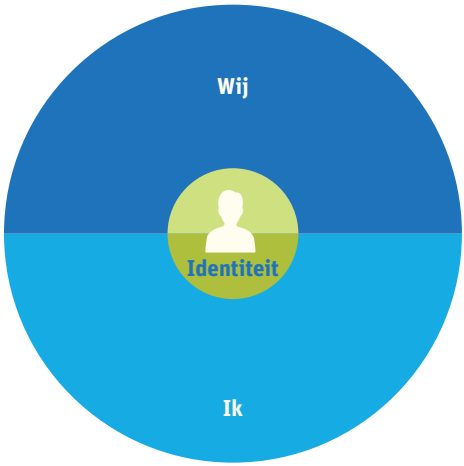
Het wederkerige in de dialoog vraagt inbreng van de docent, inbreng van betekenissen en het kunnen omgaan met verschillen in waarden. In de dialoog hoef je het niet samen eens te worden en mag je verschillend denken. Er is ruimte voor verschillen en er blijft ruimte voor verschillende waarden in verhalen. De dialoog zoekt niet de plooien om ze glad te strijken, de dialoog maakt de plooien expliciet.

Meijers & Lengelle (2015: p.69) beschrijven dit als:

> *"…een veilige en verrijkende omgeving betekent ook dat de focus niet in de eerste plaats op het begrijpen of verklaren van een grenservaring ligt, maar op de dialogische relatie die individuen in staat moet stellen hun eigen woorden te vinden om uiting te geven aan hun ervaringen. Het construeren van een tweede verhaal begint vaak pas als individuen hulp krijgen bij het vinden van metaforen die 'passen' bij wat ze intuïtief voelen. Met behulp van metaforen kan iemand betekenisvolle ervaringen van een label voorzien en ze koppelen aan soortgelijke ervaringen om via vergelijkend leren persoonlijke constructen te ontwikkelen en ten slotte samenhangende 'tweede' verhalen vorm te geven (Kearney & Hyle, 2004; Leitch, 2006)."*

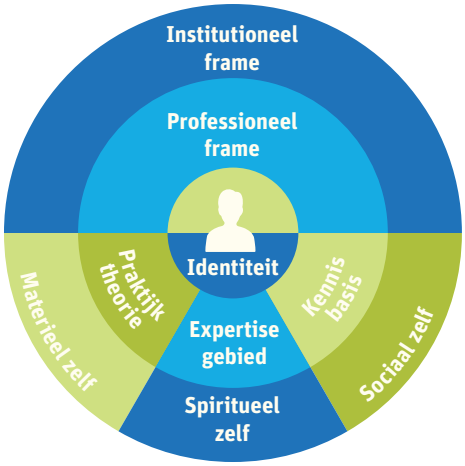
Ik zie dit als mogelijkheden voor groei in professionele identiteit voor studenten als docenten deze betekenissen delen met de studenten.

Wat bedoelen we met professionele identiteit? Het geheel van het zelf van de professional, docent, dat in de organisatie werkt. Het gaat om en het persoonlijke zelf, en het professionele zelf. Het gaat om het individu, het zelf, in de relatie met het wij, de ander zoals collega's, vakgenoten en het frame van teams en de organisatie waarin we werken. In dit onderzoek gebruiken we het model van Manon Ruijters (2015), omdat het oog heeft voor individu en de ander in context van de organisatie. Identiteit is voor mij een sociaal construct, een proces van ontwikkelen en leren in relaties. Belangrijk voor mij is die meerstemmigheid in dit model, met een bovenkant van het wij en een onderkant van het ik, waardoor de meerstemmigheid van het zelf expliciet wordt. Hoe deze stemmen zich tot elkaar verhouden, zorgt uiteindelijk voor de identiteit van de professional, zichtbaar in de herkenbare manier van het handelen, de vingerprint in het midden! Zie het figuur hieronder, ik en wij.



Figuur 3: Professionele identiteit: zelf en wij. Bron: Ruiters, M.C.P. (red.), (2015). Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties. Deventer, Vakmedianet.

De bovenkant van het model *Wij* staat voor het professionele, het instituut, de organisatie waar je werkt, met de eigen cultuur, doelen en beleid van de organisatie. Het professionele frame staat voor de werkwijze binnen je team, voor het verhaal van het team, de ambitie en de normen die er zijn voor het handelen, verwachtingen als het gaat om goed werk binnen een team.
Ik als professional, de onderkant van het model, gaat over de vraag hoe ik mij verhoud tot de organisatie en de teams waarin ik werk vanuit het professioneel handelen. Dit handelen vloeit voort uit mijn kennis, expertise en praktijktheorieën. Naast het professionele van het zelf, is er ook het persoonlijke van het zelf. Deze persoonlijke laag kent drie aspecten; het materiele zelf (alles wat ik ben en heb), het spirituele zelf (wat drijft en beweegt mij) en het sociale zelf (het gesocialiseerde zelf). Zie figuur hieronder PI model.



Figuur 4: Model Professionele identiteit. Bron: Ruiters, M.C.P. (red.), (2015). Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties. Deventer, Vakmedianet.

In ons onderzoek gaat het om wederkerigheid, om inbreng van het subject. Deze vinden we in de laag van het persoonlijke zelf, als het gaat om drijfveren en waarden vooral in het spirituele zelf. Dit betekent datgene wat ons in beweging zet, wat waarde heeft en zorgt voor passie en vuur in ons handelen (Ruijters, 2015). In het boek *Je binnenste Buiten* (idem) wordt het 'spiritueel zelf' uitgelegd volgens het gedachtegoed van William James, *"Het spiritueel zelf wordt gevoed door de talenten van de professional en zijn positieve grondhouding (Ruijters, 2015: p.227)"*. In deze beschrijving is er een relatie met drijfveren en bezieling op het niveau van existentie te ervaren als hij de grondhouding beschrijft. Hier legt de nadruk op het zijn van het subject en de werkelijkheidsbeleving van de mens in een context die zich laat zien in zijn houding (James, 2010).

Als het gaat om bezielde docenten die identificatiefiguren en beelddragers kunnen zijn of worden voor studenten, zoek ik een verbinding tussen het spiritueel zelf en het professionele zelf. Geraakt worden door het delen van betekenis, stimuleert passie, innerlijke motivatie en maakt drijfveren van de professional zichtbaar. Kortom, geraakt worden betekent het aanwakkeren van bezieling (Veeweij, 2015) en start met de bezielde docent. De bezieling van de docent is hiermee het hart van het spiritueel zelf en daarmee vormt het een belangrijk deel van de professionele identiteit (Ruijters, 2015). Spiritualiteit doet ertoe in het werk; zowel voor christenen als niet-christenen (Saane, 2012), omdat het betekenis en waarden expliciet kan maken in houding en handelen. Onze alumni hebben een punt: het verbinden van spiritualiteit en professie doet ertoe! Om dit verbinden te versterken, vraag ik aandacht voor de inbreng van het subject van de docent, gericht op zijn pedagogisch handelen om mogelijkheden voor identiteitsontwikkeling te bieden aan de student.

Ondertussen

In het ondertussen, tussen deze publicatie en het vervolg van het onderzoek, staan we stil om de twee vragen die ons bezighouden vast te pakken. Ze vormen het vertrekpunt voor het handelingsonderzoek:

1. Hoe kunnen we professioneel gebruik maken van spiritualiteit in de dialogische beweging in het onderwijs, zodat het zorgt voor ontwikkeling van identiteit van docenten en uiteindelijk studenten?
2. Op welke manier kunnen we de inbreng van het zelf van de docent in de dialoog versterken, zodat er mogelijkheden zijn voor studenten als het gaat om identificatie en separatie in hun professionele ontwikkeling?

Als het gaat om de dialoog tussen docent en student in het onderwijs, werken we met een voorlopige definitie op basis van de zoektocht die we zojuist doorlopen hebben:

> *De dialoog is een wederkerig proces van interactie door de inbreng van de betreffende actoren, de student en de docent in de context van het onderwijs. Beide actoren zijn gericht op betekenisgeving van grenservaring en ontregeling in het licht van de professionele ontwikkeling. Hier is een balans tussen reflectie en activatie, tussen interne dialoog en externe dialoog, tussen subjecten die zich verhouden in een dialogische relatie. De dialoog beweegt zich van binnen naar buiten, via affectieve naar cognitieve processen, gericht op een tweede verhaal als stap in de ontwikkeling van identiteit. De dialoog is in deze beweging een omvormingsproces, waarbij er leren ontstaat tussen mensen op een dieper en existentieel niveau.*

5 Inspiratie voor een vorm

In dit laatste hoofdstuk wil ik drie vormen bespreken die ik heb geoefend tijdens onderwijsactiviteiten met docenten en studenten om zicht te krijgen op de vraag hoe de dialogische wijze vorm kan krijgen in het onderwijs. Ik zoek vormen die eerst naar binnen gaan en dan naar buiten, vormen die iets kunnen raken bij studenten wat ertoe doet en die mogelijkheden geven voor duiding van docenten. We bespreken drie vormen:

1. een dialoog over grenservaringen met de student;
2. een citaatdialoog;
3. een schrijfoefening voor teams/groepen die samenwerken.

Deze vormen zijn ontwikkeld op basis van werkvormen van onder andere Bart van Rosmalen. Tom van Oeffelt, Manon Ruijters en Freerk Wortelenboer, binnen de onderzoeksgroep professionele identiteit, het RPP Goed werk, en in de CHE PI groep. De creatieve manier en de muzische aanpak van Bart van Rosmalen is erg inspirerend om geraakt te worden in het zelf en in wat raakt bij de inbreng van de ander!

Werkvorm	**Dialoog over grenservaringen**
Organisatie: Tijd Ruimte Individueel/ groep	Deze oefening is geschikt als studenten ontregeld zijn door bepaalde ervaringen of als er behoefte is aan het versterken van het verhaal van studenten. Deze oefening kun je doen als docent alleen met een student, binnen een slo-gesprek, maar je kunt het ook in groepen organiseren. Je kunt een duo organiseren, waarbij de één vertelt en de ander luistert, of een groep van drie, waar de één vertelt, de ander luistert en de derde observeert. Deze kan na afloop feedback geven op onder meer het luisteren in de dialoog. De dialoog over een grenservaring of als een interventie in de ontregeling, duurt maximaal 45 minuten. Als je met een groep werkt, kun je van tevoren de vragen uitdelen aan de luisteraar of je kunt drie rondes inbouwen van een kwartier. Plenair stel je dan elke keer de vraag aan de hele groep. Ruimte: interne dialoog ophalen (eventueel volgende stap -> verhaal inbrengen).

Essentie: Doel Waartoe	Doel: interne dialoog verhelderen: zicht op de ontregeling en het thema dat is geraakt; ervaren van de grens en de emoties die hierbij horen; zicht krijgen op wat ertoe doet in deze situatie. Waartoe: Het versterken van de student, van zijn zelf-verhaal, zodat de student kan blijven bewegen in ontregeling.
Uitvoering	Gesprek: luisteren en mogelijke doorvragen. 1. Vertel eens welke situatie je bezig heeft gehouden de afgelopen weken; een situatie waar je niet direct weet hoe verder te gaan, waar je wakker van ligt? 2. Wat maakt die situatie zo moeilijk is voor jou, wat raakt of zorgt voor spanning? 3. Welke emoties of gevoelens komen hierin naar boven? Wat zien we naast de eerste emotie nog meer? 4. Welke emoties zorgen voor beweging en welke voor juist het remmen en stilstaan? 5. Wat willen deze emoties vertellen, wat is de boodschap en is belangrijk ? 6 Wat doet ertoe (inbreng docent) en neem je mee?
Benodigdheden	Tijd, en een A5 met de vragen voor het gesprek.
Opmerkingen voor de docent	Het luisteren naar wat ertoe doet in het eerste verhaal is het meest belangrijk; de emoties vertellen de boodschap wat ertoe doet. Als dat helder is, kan er inbreng zijn van de docent; welk verhaal, welke inbreng kun je naast het verhaal van de student leggen om waarden te markeren en nieuwe perspectieven te ontdekken?
Concepten ter verdieping	Model Identiteitsleren van Frans Meijers. Basisboek Luisteren en spreken van Harry van de Pol (Luisteren op basis van het oor).

Werkvorm	**Citaatdialoog**
Organisatie: Tijd Ruimte Individueel/ groep	Deze oefening is geschikt voor een groep van ongeveer 16-24 studenten. Denk bijvoorbeeld aan een werkcollege. Tijd: 30 minuten in een kleiner groepje van maximaal vier studenten. Na de opdracht splitsen we op in kleinere groepen, na de oefening komen we plenair bij elkaar en halen we op wat de uitkomst is van de citaatdialoog: wat laat zich zien in de gesprekken? De docent kan hier verdere verdieping in aanbrengen.

Essentie: Doel Waartoe	Doel: betekenisvol lezen van de literatuur: zicht op wat is geraakt tijdens het lezen; ervaren van andere perspectieven tijdens het lezen; zicht krijgen op wat ertoe doet voor de student in de literatuur. Waartoe: De student verdraagt meerdere lagen in een conceptuele werkelijkheid en de verschillende waarden die deze werkelijkheid kan hebben voor mensen.
Uitvoering	Kies een bepaald gedeelte in de literatuur uit, liefst niet langer dan twee pagina's. Neem de tijd om het nog eens ter plekke te lezen in de les. Dat kan door een student, dat kan ook in stilte, maximaal 7 minuten. Vraag aan de studenten of ze plaatsnemen in groepen van vier personen. Vraag of de studenten als eerste een gedeelte in de tekst willen markeren die hen aanspreekt of die belangrijk voor ze is. Dit doen we in stilte, maximaal 5 minuten. Eerste ronde: schrijf eens op wat je belangrijk vindt aan dit citaat en wat je aanspreekt. Maximaal 7 minuten. Draag voor wat je hebt geschreven aan de groep, één voor één, zonder elkaar in de reden te vallen of vragen te stellen. Iedereen krijgt de ruimte om dit rustig te doen. Luister goed naar wat de anderen hebben gezegd. Alleen als je het niet goed gehoord hebt, kun je vragen: wil je het nog een keer voordragen? Tweede ronde: schrijf eens op wat je bij de ander hebt gehoord en jou ook aanspreekt, kies er één uit en beschrijf wat je opvalt of raakt. Maximaal 7 minuten. Draag voor wat je hebt geschreven aan de groep, één voor één, zonder elkaar in de reden te vallen of vragen te stellen. Derde ronde: praat even met elkaar over wat jullie hebben gehoord en wat er belangrijk is in wat je hebt gelezen en wat aanspreekt of niet. De docent haalt de uitkomsten op per groep en start de verdieping.
Benodigdheden	Een aansprekend stuk tekst uit de literatuur of een artikel van maximaal twee pagina's. Gele markeerstiften.
Opmerkingen voor de docent	De citaatdialoog geeft inzicht en perspectief in wat studenten lezen en aanspreekt in de literatuur, geef daar ruimte en erkenning voor en sluit aan bij wat zij aangegeven wat ertoe doet; de kern van een boodschap of concept en wat het voor hen betekent. Start de verdieping pas na die erkenning.
Concepten ter verdieping	Vrije Ruimte, Kessels, Boers en & Mostert.

Werkvorm	Check-in Dialoog
Organisatie: Tijd Ruimte Individueel/ groep	Deze oefening is geschikt voor een groep van tot 24 studenten die te maken hebben met een gezamenlijke opdracht of leertaak. De focus is samen werken en samen leren in een proces. Tijd: 30- 60 minuten. Als de groep groter is dan acht personen, graag opsplitsen in kleinere groepen. De groep zit in een kring, kan elkaar aankijken en er is ruimte om te schrijven. Deze oefening is ook geschikt voor docententeams die samenwerken aan een module of blok.
Essentie: Doel Waartoe	Doel: samen werken aan leren en werken: landen in het proces van de groep; uitspreken van gedachten en gevoelens rond het proces van de groep. Waartoe: De student werkt aan vertrouwen in zichzelf en in de groep en in het proces van samenwerken. De student oefent met het bespreken van wat zich ineens laat zien in een proces.
Uitvoering	De studenten nemen plaats in een groep van maximaal 8 personen. Als de groep groter is dan acht personen, leg elke ronde het gesprek dan even stil voor de volgende stap, plenair. Vraag of de studenten als eerste even in de stilte willen nadenken over wat hen bezighoudt in de samenwerking en het proces; wat valt hen op en welke gedachten en gevoelens spelen hier een rol. Met welke emoties start je vandaag de samenwerking? Dit gebeurt in stilte, maximaal 5 minuten. Eerste ronde: schrijf eens op wat je opvalt in jouw groep en wat jou nu bezighoudt als het gaat om de samenwerking. Maximaal 7 minuten. Draag voor wat je hebt geschreven aan de groep, één voor één, zonder elkaar in de reden te vallen of vragen te stellen. Iedereen krijgt de ruimte om dit rustig te doen. Luister goed naar wat de anderen hebben gezegd. Alleen als je het niet goed gehoord hebt, kun je vragen, wil je het nog een keer voordragen. Tweede ronde: schrijf eens op wat je bij de ander hebt gehoord en jou ook aanspreekt, kies er één uit en beschrijf wat je opvalt of raakt. Maximaal 7 minuten. Draag voor wat je hebt geschreven aan de groep, één voor één, zonder elkaar in de reden te vallen of vragen te stellen. Derde ronde: praat even met elkaar over wat jullie hebben gehoord en gezien als het gaat om het samen werken en samen leren, wat zegt dat jullie? De docent haalt de uitkomsten op per groep en start de verdieping.

Benodigdheden	Een goede startvraag die ertoe doet gezien het proces van samen werken en samen leren. Deze vraag geeft ruimte om eigen ervaringen en emoties in te brengen, en geeft zicht op waar een ieder is in het proces.
Opmerkingen voor de docent	Als het spannend is of de eerste keer voor studenten of docenten, kun je zelf een voorbeeld geven bij hoe je deze dag bent gestart, het is een voorbeeld van openheid en geeft aan dat tijd nodig is om het te delen. Een docent gaat eerst bij zichzelf naar binnen en daarna nodigt hij de anderen uit dit te doen in de kleinere groepen. Wat is nu belangrijk, wat heeft zich laten zien? Geef voor die vraag ruimte en erkenning als docent en sluit aan bij wat de groepen als het gaat om samen werken en samen leren, met deze opdracht, in deze situatie. Start de verdieping pas na die erkenning.
Concepten ter verdieping	Professionele identiteit: deel professional frames -> Ruijters en van Oeffelt. Responsief leiderschap: Responsiviteit als concept van verbinden en een grondhouding in het begeleiden van teams -> van Oeffelt.

Bijlage: Overzicht opzet onderzoek Fase 1

Relatie met de onderzoeksvragen/ hoofdstuk publicatie	Fase 1 Vragen n.a.v. onbepaalde situatie	Methoden onderzoek	Duiding data en richting vragen m.b.v. literatuurstudie Fase 1
Wat verstaan we onder dialogisch onderwijs? Hoofdstuk 1	In hoeverre herkennen docenten ervaringen als grenservaringen en onderbreking tijdens de stage/ praktijk van studenten?	Vragenlijst docenten grenserva-ringen jaar 4	Grenservaringen: Meijers Ontregeling: Bulterman Pedagogische onder-breking, Biesta
	In hoeverre speelt de onderbre-king en de grenservaring een rol in de dialogische wijze van het onderwijs (Schema Meijers; opmerking Harry van de Pol)	Vragenlijst CHE Docen-ten Dialoog Observatie werkcollege	Model Identiteitsleren Meijers
	Hoe omschrijven de docenten de dialoog in het onderwijs en wat zeggen hun praktijkvoorbeelden?	Vragenlijst CHE Docen-ten Dialoog	Definitie en concept van de dialoog (Isaacs, Buber; Bohm) en dialogische wijze van het onderwijs (Meijers, Biesta, Alexander)
Wat zijn grenservarin-gen van studenten? Hoe speelt spiritualiteit een rol; start met verhaal student? Hoofdstuk 2	Starten gesprekken of interacties tussen studenten en docenten vanuit het narratief van de student? (Schema Meijers; opmer-king Harry van de Pol)	Diepte-in-terviews en observatie werkcollege	Narratief Herme-neutisch Dialogisch Verstaan: Waaiman Roebben Meijers
	Is er sprake van narratief en her-meneutische dialoog op basis van grenservaringen of ontregeling? In hoeverre is er een verbinding met het geloof, met spiritualiteit in wat hen beweegt?	Vragenlijst docenten jaar 4 en Vragenlijst CHE-docen-ten Dialoog	
Wat zien we aan dialogische wijze war vraagt een dialogische wijze van onderwijs van docenten? Hoofdstuk 3	Hoe ziet de dialoog er uit en de dialogische beweging; wat is de verhouding van luisteren en spre-ken? (Definitie Meijers; schema Harry van de Pol)	Diepte-in-terviews en observatie werkcollege	Ruijters Roebben Biesta
In hoeverre speelt het pedagogisch handelen een rol en daarin de presentie van de docent? Relatie met professionele identiteit? Hoofdstuk 4	Wat betekent de dialogische wijze voor de rol en de professionele identiteit van docenten? In hoe-verre werken docenten aan het pedagogisch handelen? Helpt het model van professionele identiteit; spiritueel zelf en de verschillende lagen van pi?	Vragenlijst CHE-docen-ten Dialoog Observatie/ interview docent werk-college	Ruijters

Literatuur

Aken, J, en Andriessen, D. (redactie), (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek, wetenschap met effect.* Den Haag: Boom/ Lemma.
Aarts, N. (2015). *The art of dialogue.* Wageningen University, Inaugurele rede professor of Communication and Change in Life Sciendes Contexts.
Alexander, (2016), *Towards Dialogic teaching*, rethinking the classroom. University of Cambridge and York, Dialogos.
Aalsum, L. (2014).*Kijken naar spiritualiteit- om te leren.*Nijmegen: Valkhof Pers.
Bakker, Zitter, Beausart, Bruin (red), (2015), *Tussen opleiding en beroepspraktijk*. Het potentieel van boundary crossing. Assen, Koninklijke Van Gorcum BV.
Braak, E. (2015). Identiteit. In: Ruiters, M.C.P. (red.), (2015). *Je binnenste buiten*. Over professionele identiteit in organisaties. Deventer, Vakmedianet.
Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag : Boom/ Lemma.
Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Pronese.
Bohlmeijer, E. (2007). *De Verhalen die we leven*. Narratieve psychologie als methode. Amsterdam: Boom. Bohn, D. (2004). *On Dialogue.*
Bulterman, J. & Muynck, B. (2014). *Is alles van waarde meetbaar*. Toetsing en vorming in het onderwijs. Amsterdam: Buijten& Schipperheijn Motief.
Bulterman, J. (2012). Bidden en onder de mensen het goede doen. In: Hoogland, J., Blokhuis, P. & Broer, N. (2012), Het ideaal van christelijke vorming. Ede: CHE.
Erwich, R. (2014). *Spirituele ontwikkeling van hbo-theologen*. De kwetsbaarheid van hbo-theologie studenten. Onderzoeksrapport, CHE, Lectoraat theologie. Ede: CHE.
Erwich, R. (2014). *Werk & Waarde*. Onderzoek naar werkbeleving van christelijke werkers in een seculiere context. Onderzoeksrapport Lectoraat Geestelijk leiderschap - Academie Theologie in het kader van het lectoraatsonderzoek. Ede: CHE, 2013, 47 pp.
Ganzevoort, R. (1998), *De praxis als verhaal*. Praktische theologie en narrativiteit. Kampen: Kok.
Ganzevoort, R & Visser, J. (2007), *Zorg voor het verhaal*. Achtergrond, methode en inhoud van pastorale begeleiding. Zoetermeer: Meinema.
Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together*, a Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.
Harlaar- Oostveen, M. (2012). *Dialoog doen*. Duurzame professionalisering in het HBO. Den Haag: Haagse Hogeschool, lectoraat Pedagogiek van de beroepsvorming.
Hermans, H.J.M. (2006). *Dialoog en misverstand*. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte. Baarn: Nelissen.

Hermans, H.J.M. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory, Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society.* Cambridge: Cambridge University Press.
Hoogland, J., Blokhuis, P. & Broer, N. (2012), *Het ideaal van christelijke vorming*. Ede: CHE.
Hutjes, J.M., De gevalsstudie. *Strategie van kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom, 1992.
Jacobs, G. (2015), *Ont-wikkelen van verbindingen: persoonsgerichte en evidence based praktijkuitvoering in zorg en welzijn*. Tilburg, uitgave Fontys, Hogeschool Mens en Gezondheid.
James, W. (2010). *Vormen van religieuze ervaring.* The varieties of religious experience, een onderzoek naar de mensenlijke aard. Amsterdam: Uitgeverij Abraxas.
Meijers, F. (2006). *Pedagogiek van de beroepsvorming*. Den Haag: lectoraat pedagogische beroepsvorming.Meijers, F. (red.) (2012). *Wiens verhaal telt? Naar een narratieve dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
Meijers, F. e.a. (2012). *Dialoog Doen. Duurzame professionalisering in het Hbo*. Den Haag: lectoraat pedagogische beroepsvorming.
Meijers, F. (red.) (2014). *Het zekere voor het onzekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
Meijers, F. & Lengelle, R., (2015). *Identeitsleren via dialogen en loopbaanschrijven; het oversteken van binnen en buitengrenzen.* In Bakker, Zitter, Beausart, Bruin (red), (2015), T*ussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Assen, Koninklijke Van Gorcum BV.
Oeffelt, T., Ruijters, M.C.P., Hees, A & Simons, R.J. (2017). Professional identity, a neglected core concept of professional development. In: Black, K., Warhust, R.& Corlett, S. (2017). *Identity as a foundation of Human Resource Development.* New York and London: Routlegde.
Pol, H. (2015). *Basisboek Luisteren en spreken.* Handboek voor professionals. Ede: Van binnenuit.
Pols, W. (2016). *In de wereld komen.* Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
Reid A., Dahlgren,L.O., Petocz, P.and Abrandt,Dahlgren, M. (2008), *Identity and engagement for professional formation*. Studies in Higher Education, 2008.
Roebben, B. (2012). *Inclusieve godsdienspedagogiek.* Grondlijnen voor levensberschouwelijke vorming. Den Haag: Acco.
Roefs, E . (2009). *Meesterschap, de docent als inspiratiebron*. Een onderzoek naar de bijdrage van docenten aan de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit bij studenten. Zwolle: Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs, Hogeschool Windesheim.
Ruiters, M.C.P. (red.), (2015). *Je binnenste buiten.* Over professionele identiteit in

organisaties. Deventer, Vakmedianet.Saane, van, J.W. (2012). *Geloofwaardig leiderschap*. Zoetermeer: Meinema.
Setran, D.P. & Kiesling, C.A. (2013). *Spiritual formation in emerging adulthood*. A practical theology for college and youth adult ministry. Michigan U.S.A.: Baker Academic Grand Rapids.
Schroder, P. (2015). Verkennend onderzoek naar studieloopbaangesprekken. CHE: Pabo.
Spruyt M., Verdonschot, S. & Dresen, M. (2011). Verfrissende ontmoetingen. Utrecht: Open Universiteit, lerarenreeks Ruud de Moor Centrum.
Vloed, M. (2017). *Effective Strategies for dialogue in class at the Christelijke Hogeschool Ede.* Masterscriptie Leren en Innoveren, Aeres Hogeschool.
Zwiep, A. (2014). *Tussen tekst en lezer.* Deel II: van moderniteit naar postmoderniteit. Amsterdam: VU university Press.