

Lessen in dialoog

Een participatief ontwerponderzoek naar dialoog
in lessen burgerschap op het mbo.

Juli 2021



Noortje Bot

Studentnummer: 1003437

Begeleider: Dr. Isolde de Groot

Meelezer: Dr. Melissa Sebrechts

Universiteit voor Humanistiek

“For in fact man cannot see or judge even his own external appearance in its entirety, no mirrors or photographs can aid him, his true face can only be seen and understood by others”

- **Michail Michailovitsj Bachtin**

Voorwoord

Deze scriptie is voortgekomen uit mijn behoefte om de filosofie omtrent dialoog, die mij tijdens mijn studie zo geïnspireerd heeft, bruikbaar te maken voor het onderwijs. Dat is geen gemakkelijk klus gebleken. Het heeft geleid tot een waardevol gezamenlijk project, dat in mijn ervaring zeer leerzaam is geweest voor de betrokken docenten en studenten en uiteraard voor mijzelf.

In de illustratie op het voorblad heb ik mijn opvatting van dialoog verbeeld. De lijn vormt verschillende gezichten (perspectieven) in een open verbinding die de contouren van een brein suggereert; *een collective stream of consciousness* (Bohm, 1996). Ik wil Lucas en Leendert van De Club bedanken voor hun prachtige vertaling van mijn schets naar een volwaardig titelpagina van deze scriptie.

Verder wil ik Maxime bedanken voor haar steun en toeverlaat in alle fasen van mijn studie en de afronding daarvan.

Ten slotte wil ik hier mijn dank uitspreken voor mijn begeleiders bij deze scriptie. Isolde en Melissa hebben het mogelijk gemaakt om deze scriptie tot een snelle en goede afloop te brengen.

Ik wens de lezer(s) veel plezier en inspiratie.

Samenvatting

Burgerschapsonderwijs staat de laatste jaren veel in de belangstelling. Er is behoefte aan meer concrete en theoriegefundeerde invullingen van dit onderwijs. Dialoog in de klas kan de ontwikkeling van democratisch burgerschap stimuleren bij studenten. Met name in het mbo zijn studenten minder geneigd om met elkaar het gesprek aan te gaan over politiek of maatschappelijke onderwerpen. Dit onderzoek richt zich daarom op het in kaart brengen van karakteristieken van lessen in dialoog binnen het vak burgerschap op het mbo.

In dit participatief ontwerponderzoek is samen met docenten van Mbo Utrecht een serie pilot-lessen ontworpen. Op basis van literatuuronderzoek en een formatieve evaluatie van de pilot-lessen, in de vorm van observaties, interviews en focusgroepen, zijn een aantal ontwerpprincipes geformuleerd. Deze ontwerpprincipes beschrijven inhoudelijke en procedurele aandachtspunten waarmee lessen in dialoog in het burgerschapsonderwijs op het mbo kunnen worden vormgegeven.

Dialoog is binnen dit onderzoek opgevat als een proces van ontwikkeling, tot dialogisch zelf, en deelname, aan dialogische ruimte. Dit proces kan worden gestimuleerd door middel van werkvormen en oefeningen die zich richten op specifieke dialogische competenties. Uit de resultaten is naar voren gekomen dat de lessen niet gelijk leiden tot meer zichtbare dialogische competenties bij studenten, maar hier mogelijk wel een aanzet toe doen. Evaluatief onderzoek op grotere schaal kan uitwijzen of dialooglessen volgens de in dit onderzoek geformuleerde principes kan bijdragen aan de ontwikkeling van dialogische competenties.

Met dit onderzoek is een bijdragen geleverd aan de ontwikkeling van theoriegefundeerd democratisch burgerschapsonderwijs, door bestaande theorie omtrent dialoog en democratisch burgerschapsonderwijs samen te brengen en te vertalen naar specifieke karakteristieken van dialoog die middels ontwerpprincipes in de (onderwijs)praktijk gebracht kunnen worden.

Inhoud

Inleiding	7
<i>Vraagstelling</i>	12
1. Theoretisch kader	13
1.1 <i>Gespreksvoering in democratisch burgerschapsonderwijs</i>	13
1.2 <i>De aard en uitgangspunten van dialoog in het onderwijs</i>	18
1.3 <i>Conceptualisering van dialoog aan de hand van 2 centrale concepten</i>	20
1.4 <i>Kritiek op dialoog voor democratisch burgerschap</i>	24
1.5 <i>Burgerschap op het MBO in Nederland</i>	25
2. Methoden.....	28
2.1 <i>Educatief participatief design onderzoek</i>	28
2.2 <i>Werving en selectie</i>	31
2.3 <i>Data verzamelingsmethoden</i>	32
2.4 <i>Data analyse</i>	33
2.5 <i>Ontwerpproces</i>	33
2.6 <i>Datakwaliteit en ethiek</i>	34
3.1 Centrale ontwerpprincipes uit de context.....	35
3.1.1 <i>Algemene context van de twee opleidingen bij Mbo Utrecht</i>	35
3.1.2 <i>Samenstelling klassen</i>	36
3.1.3 <i>Visie docenten en organisatie op burgerschap en dialoog</i>	37
3.1.4 <i>Behoeften van docenten bij het geven van dialooglessen</i>	39
3.1.5 <i>Thema's voor dialoog in burgerschap</i>	40
3.1.6 <i>Ontwerpprincipes</i>	41
3.2 Dialogische competenties.....	44
3.2.1 <i>Opvattingen van dialoog</i>	45
3.2.2 <i>Dialogische competenties in de literatuur</i>	46

3.2.3	<i>Centrale dialogische competenties in dit onderzoek</i>	48
3.3	Centrale ontwerpprincipes uit bestaande methode en theorie.....	51
3.3.1	<i>Introductie van de gekozen methoden</i>	51
3.3.2	<i>Stimuleren van deelname aan dialoog</i>	52
3.3.3	<i>Oefenen met dialogische competenties</i>	54
3.3.4	<i>Ontwerpprincipes</i>	55
3.4	Dialogische competenties van docenten en studenten	58
3.4.1	<i>Dialogische competenties docenten</i>	58
3.4.2	<i>Regulering door de docenten</i>	63
3.4.3	<i>Dialogische competenties studenten</i>	64
3.4.4	<i>Conclusie</i>	67
3.5	Centrale ontwerpprincipes uit de evaluatie	69
3.5.1	<i>Ervaringen van studenten</i>	69
3.5.2	<i>Ervaringen van docenten</i>	72
3.5.3	<i>Ontwerpprincipes</i>	75
	Conclusie & Discussie	78
	Referenties.....	81
	Bijlage I: Overzicht ontwerpprincipes	86
	Bijlage II: Observatieschema's	88
	Bijlage III: Interviewguides	92
	Bijlage IV: Lesontwerp	93

Inleiding

Sinds 2006 is burgerschap verplicht in het funderend- en middelbaar beroepsonderwijs in Nederland. Uit een rapport van de inspectie van onderwijs uit 2016 is echter gebleken dat het burgerschapsonderwijs op scholen van onvoldoende kwaliteit is. Het is te weinig planmatig en het is onduidelijk of het voldoende aansluit bij wat leerlingen nodig hebben (Bussemaker & Dekker, 2017). Eerder werd door de onderwijsraad geconstateerd dat er te weinig bewezen effectieve methoden en instrumenten voorhanden zijn voor scholen (Onderwijsraad, 2012).

Docenten en scholen hebben de opdracht om jongeren op te leiden tot participerende burgers, die kennis hebben van integer en ethisch handelen, respect tonen voor culturele verscheidenheid en kunnen omgaan met waardendilemma's¹. Het voeren van discussies en dialoog in de klas blijkt een belangrijke manier om de ontwikkeling van democratisch burgerschap te stimuleren (Ho, McAvoy, Hess & Gibbs, 2017). Er wordt in toenemende mate onderzoek gedaan naar effectieve en gepaste onderwijsvormen voor democratisch burgerschapsonderwijs. Naar de vormgeving en invulling van discussies en dialoog in de klas is echter relatief weinig onderzoek gedaan. Terwijl dialogische competenties – zoals het luisteren naar andere perspectieven en het uitstellen van oordelen – veel aan de orde komen in de context van democratisch burgerschap, komen er nog weinig concrete, theoriegeundeerde onderwijsprogramma's voor dialoog uit voort.

Dit educatief ontwerponderzoek richt zich daarom op de ontwikkeling van praktische dialooginterventies voor burgerschapsonderwijs in het MBO. Het doel daarvan is dat studenten beter in staat zijn het gesprek aan te gaan met elkaar, met hun docenten en met medeburgers in de pluriforme samenleving Nederland.

Burgerschap als opdracht voor het onderwijs

Burgerschapsonderwijs staat de laatste jaren veel in de belangstelling. Zowel vanuit de Europese als Nederlandse politiek wordt er een beroep gedaan op het onderwijs om jongeren goed voor te bereiden op hun deelname aan de maatschappij (Barett & Council of Europe, 2018; Bussemaker & Dekker, 2017). Deze taak van het onderwijs wordt alsmaar belangrijker met toenemende spanningen tussen verschillende groepen mensen in de samenleving. Uit bevolkingsonderzoek komt naar voren dat veel Nederlanders zich zorgen maken over toenemende polarisatie en spanningen tussen arm en rijk en tussen mensen met- en zonder

¹ Samenvattend overgenomen uit de generieke kwalificatie-eisen burgerschap MBO (Bijlage 1 bij art. 17a lid 3 Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB)

migratieachtergrond (SCP, 2019). Jongeren hebben de ervaring dat meningen extremer worden geuit en standpunten verder uit elkaar komen te staan (SCP, 2020). Als mogelijke oorzaak worden (sociale) media genoemd. Uit inventarisaties onder docenten, leerlingen en studenten komt naar voren dat zogenaamde ‘scheidslijnen’ of spanningen in de maatschappij ook in het klaslokaal merkbaar zijn, met name bij het bespreken van controversiële onderwerpen zoals discriminatie, racisme, homoseksualiteit, hoofddoekjes, de holocaust of politieke aanslagen (SCP, 2021; Van Pomeran, De Graaff, Bron & Pattipilophy, 2016).

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat docenten het moeilijk vinden om controversiële onderwerpen bespreekbaar te maken (Sijbers et al, 2015; SCP, 2021), terwijl juist dit soort controversiële onderwerpen belangrijk zijn om te bespreken met oog op de ontwikkeling van democratisch burgerschap (Lo, 2017; McAvoy & Hess, 2013). Voor docenten is het nog vaak zoeken naar gedegen methoden om het gesprek over dit soort onderwerpen op gang te brengen.

Burgerschapscompetenties

Zoals Bram Eidhof (2018) in zijn pamflet helder betoogt, kan ‘burgerschapsgedrag’ nooit een uitkomst zijn van burgerschapsonderwijs: “Leerlingen kunnen hoogstens *burgerschapscompetenties* ontwikkelen, om vervolgens zelf te besluiten of en hoe ze die competenties willen inzetten.” (p.75). Er bestaan vele verschillende visies op de wijze waarop burgerschap en het daarbij horende onderwijs dient te worden ingevuld (Leenders & Veugelers, 2006). Afhankelijk van de invulling van het begrip burgerschap worden andere waarden, vaardigheden en attitudes belangrijk gevonden. Het onderwijs in Nederland zit echter nog verlegen om heldere normatieve uitgangspunten voor (democratisch) burgerschap.

Binnen een democratisch land als Nederland is burgerschapsonderwijs erop gericht om democratische competenties te ontwikkelen bij leerlingen en studenten (Eidhof & Kruiter, 2016). Deze worden veelal gebaseerd op de grondrechten van een democratische rechtstaat, zoals vrijheid van meningsuiting, godsdienstvrijheid en het recht op gelijke behandeling (Eidhof & Kruiter, 2016). Er is echter nog geen eenduidige invulling van burgerschap voor het onderwijs in Nederland. Dit werd in 2012 al vastgesteld door de Onderwijsraad en heeft inmiddels geleid tot een wetsvoorstel ter verduidelijking van de burgerschapsopdracht voor het funderend onderwijs (Slob, 2019). Daarin staat opgenomen dat het onderwijs actief burgerschap en sociale cohesie dient te bevorderen door ten eerste de grondrechten van een democratische rechtstaat bij te brengen en ten tweede sociale en maatschappelijk competenties te ontwikkelen “die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te

dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving.” (Slob, 2019, p.1-3). Het gaat dus niet alleen om kennis, maar ook om relevante competenties.

Voor het MBO onderwijs zijn er sinds 2009 een aantal kwalificatie-eisen vastgesteld voor het onderdeel burgerschap (Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, 2021). Daarin staat dat studenten ‘kritische denkvaardigheden’ dienen te ontwikkelen, waaronder wordt verstaan:

- *informatie (-bronnen) op waarde weten te schatten; daarbij het onderscheid kunnen maken tussen argumenten, beweringen, feiten en aannames;*
- *het perspectief van anderen kunnen innemen;*
- *kunnen nadenken over hoe eigen opvattingen, beslissingen en handelingen tot stand komen.*

In de verdere beschrijving van de verschillende dimensies van burgerschap wordt daarbij genoemd dat studenten kennis dienen te hebben van ethisch en integer handelen en in hun gedrag en opvattingen respect dienen te tonen voor culturele verscheidenheid (Bijlage 1 bij art. 17a lid 3 Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB). Het voeren van gesprekken over actuele en controversiële burgerschapskwesties wordt gezien als een belangrijke manier om bovenstaande competenties zoals kritische denkvaardigheden en respect voor culturele verscheidenheid te ontwikkelen (Geboers et al, 2013). Dialogische competenties sluiten daarop aan en bieden een goede aanvulling.

Dialogische competenties

Afgelopen jaren wordt er steeds meer onderzoek gedaan naar de rol van discussies en dialogen in democratisch burgerschapsonderwijs (Schuitema, van Boxtel & Veugelers, 2009; Parker, 2011; McAvoy & Hess, 2013; Schuitema, Radstake, van de Pol & Veugelers, 2017; Rapanta, Vrikki & Evagorou, 2020). Uit een uitgebreide review van studies naar de effecten van burgerschapseducatie door Geboers, Geijssel, Admiraal en ten Dam (2012) komt naar voren dat dialoog en discussie in de klas een positieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar specifieke karakteristieken van discussie en dialoog, die bijdragen aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap. Ook worden de termen dialoog en discussie veelal door elkaar gebruikt of samengevoegd. Dit onderzoek richt zich specifiek op *dialoog* als onderscheidende praktijk voor democratisch burgerschap. Dialoog onderscheidt zich door een open

gezamenlijke zoektocht naar betekenis waarbij deelnemers elkaar en zichzelf telkens blijven bevragen (Wegerif, 2013). Volgens Aloni (2011) is het ten behoeve van dialoog nodig een gedisciplineerde bereidheid aan te leren om in gesprek te gaan met de ander, ongeacht diens overtuigingen. Het vraagt dan ook de ontwikkeling van relevante competenties om op goede wijze in dialoog te treden. Dialoog dient daarvoor als doel op zich te worden benaderd en niet slechts als een werkvorm ten behoeve van een ander leerdoel. Wegerif (2013) maakt op een vergelijkbare wijze onderscheid in *teaching for dialogue* (lesgeven in dialoog) en *teaching with dialogue* (lesgeven met dialoog).

Democratische waarden zoals gelijkwaardigheid, tolerantie, respect en vrijheid vragen om gezamenlijke uitwisseling en afstemming. Discussie, deliberatie of dialoog zijn manieren om die uitwisseling vorm te geven en te stimuleren. Dialoog, in meer abstract-filosofische zin, is méér dan alleen een gespreksvorm. Het is een bredere praktijk en houding die een levende uitwisseling nastreeft waarbij waarheid geen doel of uitkomst is, maar een proces van deelname. ‘Deelnemen aan de waarheid’ gebeurt in een *collective stream of consciousness* (Bohm, 1996); een gezamenlijke uitwisseling en co-creatie van betekenis (Isaacs, 1999). Een dergelijke holistische opvatting van dialoog is terug te vinden in theorieën over dialogisch of humanistisch onderwijs (Wegerif, 2013; Aloni, 2011), maar is minder terug te vinden in studies naar de praktische invulling van burgerschapsonderwijs. Gespreksvoering binnen burgerschapsonderwijs heeft vaak een meer instrumentele en individuele insteek, gericht op het ontwikkelen van kritisch denken in de vorm van argumentatie en redelijke uitwisseling. De insteek van dit onderzoek is om het krachtige theoretische fundament van dialoog te combineren met de praktijk van gespreksvoering in democratisch burgerschapsonderwijs. De context van een klaslokaal vraagt om een praktische invulling van dialoog, waar docenten en studenten mee kunnen oefenen. Net als burgerschap vraagt dialoog niet alleen om bepaalde kennis, maar vooral om geschikte vaardigheden en attitudes. Het is daarom belangrijk om helder te krijgen welke dialogische competenties essentieel zijn voor het stimuleren van dialoog in burgerschapsonderwijs.

Burgerschap op het MBO

Recentelijk komt de segregatie in het Nederlandse onderwijs meer onder de aandacht. Sociale verschillen in de maatschappij worden versterkt door de splitsing in scholen per opleidingsniveau (SCP, 2021). Dit onderscheid is ook merkbaar in de ontwikkeling van democratisch burgerschap. Studenten afkomstig uit vmbo en mbo zijn minder geneigd deel te

nemen aan politieke activiteiten of discussies over politieke onderwerpen (Nieuwelink, Dekker & Ten Dam, 2018).

Het mbo onderwijs heeft al langer een wettelijke taak tot burgerschapsonderwijs en de mbo-raad zet sinds 2017 in op een versterking van dit onderwijs (Burgerschapsagenda, 2017). Er zijn nog te weinig praktische methoden en onderwijsinterventies die zich specifiek richten op de context van burgerschapsonderwijs op het mbo. Bij de ontwikkeling van nieuwe onderwijsinterventies is het zaak rekening te houden met de specifieke context en doelgroep (Plomp, 2013). Daarom richt dit onderzoek zich specifiek op de ontwikkeling van interventies voor het burgerschapsonderwijs op het mbo.

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek volgt de opbouw van een participatief educatief ontwerponderzoek (Plomp, 2013; Nieveen & Folme, 2013). In een aantal fasen wordt in nauwe samenwerking met twee docenten burgerschap op een mbo een onderwijsontwerp gemaakt, uitgevoerd en formatief geëvalueerd. Op basis van de resultaten uit de dataverzameling gedurende de verschillende fasen worden zogenaamde ontwerpprincipes geformuleerd. Ontwerpprincipes beschrijven de karakteristieken van het ontwerp in praktische en inhoudelijke zin, zodat er een vertaling gemaakt kan worden naar andere contexten dan die van het specifieke ontwerp in het onderzoek. In het ontwerpproces van dit onderzoek zijn docenten betrokken en in de formatieve evaluatie worden ook studenten bij dit onderzoek. Deze vorm van participatie bij een ontwerponderzoek zorgt ervoor dat het ontwerp goed aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van de betrokkenen in de specifieke context. Door de specifieke context helder te beschrijven en weer te geven, is het mogelijk om de uiteindelijk ontwerpprincipes ook in te zetten in andere contexten.

Doelstelling

Dit onderzoek kent ten eerste een academisch doel in het definiëren van ontwerpprincipes voor educatieve interventies die bijdragen aan de ontwikkeling van dialogische vaardigheden van MBO studenten. Het onderzoek kent daarnaast een praktisch doel in het ontwikkelen van een onderwijsprogramma voor het voeren van dialoog in het burgerschapsonderwijs op het MBO. Middels het ontwikkelen van deze educatieve interventie draagt dit onderzoek bij aan de doordenking en ontwikkeling van theoriegefundeerd democratisch burgerschapsonderwijs.

Vraagstelling

Hoofdvraag:

Wat zijn karakteristieken van dialooglessen binnen het vak burgerschap op het MBO die bijdragen aan de ontwikkeling van dialogische competenties?

Deelvragen:

Onderstaande deelvragen zijn geformuleerd op basis van de verschillende fasen van een educatief ontwerponderzoek, zoals te vinden in het onderzoeksdesign. Elke deelvraag valt te lezen als de academische vraag horende bij de ontwikkelingsstap in het ontwerpen van een onderwijsinterventie.

1. Welke (substantiële en procedurele) ontwerpprincipes kunnen worden onderscheiden op basis van de context van het vak burgerschap binnen de gekozen opleidingen bij MBO Utrecht en de behoeften en visie van de betrokken docenten rond het verzorgen van een lesprogramma voor dialoog?
2. Welke dialogische competenties kunnen worden onderscheiden op basis van theorievorming op het gebied van dialogisch onderwijs en theorievorming op het gebied van kritisch democratisch burgerschapsonderwijs?
3. Welke additionele (substantiële en procedurele) ontwerpprincipes kunnen worden onderscheiden op basis van bovengenoemde competenties, bestaande theoretisch gefundeerde methoden voor dialoog en gespreksvoering in het voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs en gerelateerde theorieën?
4. Welke dialogische competenties tonen de docenten en studenten in de uitvoering van de dialooglessen?
5. Wat zijn sterke en zwakke kanten van de dialooglessen volgens studenten en docenten, gelet op hun waardering en de gepercipieerde invloed op de ontwikkeling van dialogische competenties en welke invloed heeft dit op de ontwerpprincipes?

1. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk voorzie ik de probleemstelling van dit onderzoek van een theoretische inbedding en zal ik de centrale begrippen uit de probleemstelling conceptualiseren. Ik begin dit hoofdstuk met een bespreking van de relatie tussen dialoog en democratisch burgerschapsonderwijs. In bestaande studies naar gespreksvoering in burgerschapsonderwijs worden de termen dialoog, discussie en deliberatie vaak door elkaar gebruikt. Ik richt mij daarom in paragraaf 1.1 op de wijze waarop ‘gespreksvoering’ in bredere zin een rol speelt in het onderwijzen van democratisch burgerschap. Vervolgens ga ik meer specifiek in op de relatie tussen dialoog en kritisch democratisch burgerschap aan de hand van theorie over humanistische educatie en dialogisch onderwijs. Aan het eind van deze paragraaf besteed ik in het bijzonder aandacht aan de rol van de docent in het faciliteren en onderwijzen van dialoog in burgerschapsonderwijs. In paragraaf 1.2 bespreek ik de aard en uitgangspunten van dialoog in het onderwijs. Ik richt mij daarvoor tot theorie over dialogisch onderwijs, dialoog in organisatietheorie en de meer abstract filosofische theorie die daaraan ten grondslag ligt. Steunend op deze theorieën formuleer ik in paragraaf 1.3 een brede opvatting van dialoog op basis van twee centrale concepten: dialogisch zelf en dialogische ruimte. In paragraaf 1.4 bespreek ik vervolgens een aantal kritieken op dialoog in democratisch burgerschapsonderwijs aan de hand van verschillende auteurs, die pleiten voor een vorm van democratie en dialoog met waardering voor conflict en antagonisme. Ik sluit het hoofdstuk vervolgens af met een korte bespreking van relevante ontwikkelingen in het MBO Onderwijs in relatie tot dialoog en burgerschap: de toenemende aandacht voor ervaringsgericht leren en het stimuleren van politieke betrokkenheid bij MBO studenten.

1.1 Gespreksvoering in democratisch burgerschapsonderwijs

Het gesprek aangaan over burgerschap

Burgerschap gaat over menselijk gedrag, kennis, houdingen en gedragingen die betrekking hebben op het sociaal, politiek en maatschappelijk domein (zie Nieuwelink et al, 2016, p.7). Burgerschap is een normatief concept met verschillende invullingen afhankelijk van de context (Eidhof et al, 2016). Het wordt door academici erkend dat goed burgerschap, zeker *democratisch* burgerschap, een fundamenteel betwist begrip is (Eidhof et al, 2016; Leenders & Veugelers, 2006). Dit maakt het onderwijzen ervan dan ook een ingewikkelde aangelegenheid. Zowel docenten als beleidsmakers en politici worstelen met de normatieve invulling van het concept burgerschap binnen de kaders van een democratische rechtstaat

(Eidhof & Kruijer, 2016). Enerzijds is er sprake van een morele kern waar redelijke overeenstemming over is, in de vorm van democratische grondwaarden zoals gelijkwaardigheid, vrijheid, tolerantie, respect en het onderschrijven van mensenrechten (Nieuwelink et al, 2016). Anderzijds vraagt democratisch burgerschap naast deze algemene morele invulling ook om een meer specifieke invulling. *Contested goals* noemt Eidhof (2016) dit, tegenover de eerder genoemde algemene invulling in de vorm van *consensus goals*. Zoals de term al doet vermoeden, vragen *contested goals* om constante afweging en aanpassing. Dit zijn burgerschapsdoelen die niet door iedereen in de samenleving evenzeer gedeeld worden, maar die voor een specifieke organisatie van belang zijn bij het vormgeven van hun beleid. Het burgerschapsonderwijs zit verlegen om dit soort specifieke burgerschapsdoelen waarmee het onderwijs vormgegeven kan worden (Onderwijsraad, 2012; Eidhof & Kruijer, 2016). Een aspect van burgerschap waar bijvoorbeeld de meningen over verdeeld zijn, is de balans tussen individuele vrijheid en solidariteit. Leenders & Veugelers (2006) onderscheiden twee vormen van democratisch burgerschap in het onderwijs: individualistisch burgerschap dat zich vooral richt op de ontwikkeling van autonoom kritisch denkvermogen, en kritisch democratisch burgerschap dat zich meer richt op respectvolle sociale verbinding en solidariteit. De twee vormen sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar eerder aan. Om tot een gezamenlijke uitwisseling te komen ten behoeve van gedeelde morele waarden, is zowel autonoom kritisch denkvermogen als verbinding en solidariteit nodig. Die laatste zijn een essentiële aanvulling. De auteurs pleiten daarom voor een kritisch democratisch burgerschap gericht op verbinding, solidariteit én dialoog.

In de context van burgerschapsonderwijs worden dialoog en aanverwante gespreksvormen steeds vaker behandeld als een belangrijke manier om de ontwikkeling van democratisch burgerschap te stimuleren (Rapanta, Vrikki & Evagorou, 2020; Bickmore & Parker, 2014; Schuitema et al, 2009). Uit een uitgebreide review van studies naar de effecten van burgerschapseducatie door Geboers, Geijssels, Admiraal en ten Dam (2012) komt naar voren dat dialoog en discussie in de klas een positieve bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van burgerschap. Vooral het voeren van gesprekken over controversiële politieke en maatschappelijke onderwerpen, of burgerschapskwesities, kan bijdragen aan de ontwikkeling van kritisch denkvermogen. Schuitema et al (2009) hebben bij 482 middelbare scholieren het effect van een dialogische benadering van onderwijs onderzocht en het blijkt dat leerlingen hierdoor beter in staat zijn hun mening te onderbouwen. Dit blijkt ook uit een review van studies naar het behandelen van controversiële *issues* en onderwerpen in het onderwijs door Ho, McAvoy, Hess en Gibbs (2017). Het bespreken van onderwerpen waar

veel verschillende en tegenstrijdige meningen over bestaan of taboes aan klevens, resulteert in meer uitgesproken standpunten in de klas, die door studenten tevens met meer argumenten onderbouwd worden. Er is volgens deze review echter nog weinig bekend over de lange termijn effecten van gesprekken over dergelijke onderwerpen op de ontwikkeling van democratisch burgerschap. Ook is er minder bekend over de precieze invulling van gespreksvoering voor democratisch burgerschapsonderwijs, zoals bepaalde onderwijsinterventies en mogelijke verschillen in de effecten daarvan.

Deliberatie, discussie en dialoog

Wat betreft gespreksvoering in democratisch burgerschapsonderwijs zijn er veel studies die aandacht besteden aan vormen van deliberatie en discussie over (controversiële) politiek-maatschappelijke onderwerpen (Parker & Hess, 2001; McAvoy & Hess, 2013; Parker, 2010). Parker en Hess (2001) maken daarbij een onderscheid tussen *teaching with discussion* en *teaching for discussion*. *Teaching with discussion* houdt in dat discussie of gespreksvoering ingezet wordt als een instrument om andere lesdoelen te bewerkstelligen. *Teaching for discussion* heeft discussie (of gespreksvoering) zélf als onderwerp en doel van de les. Deze vorm van onderwijs is gericht op het onderwijzen van de benodigde kennis en vaardigheden voor gespreksvoering ten behoeve van democratisch burgerschap. *Teaching for discussion* krijgt relatief weinig aandacht in veel curricula, terwijl dit volgens deze auteurs nu juist belangrijk is om de positieve effecten ervan voor de ontwikkeling van democratisch burgerschap te bewerkstelligen.

Parker en Hess (2001) onderscheiden verschillende gespreksvormen ten behoeve van democratisering. *Deliberation* is een vorm van democratische gespreksvoering bedoeld om tot gezamenlijke besluitvorming te komen. *Seminar* is juist niet gericht op een specifieke uitkomst, maar met name exploratief en gericht op de verbreding en verdieping van betekenis. De auteurs spreken niet van dialoog of dialogisch onderwijs in de context van democratische gespreksvoering. Zoals verderop in dit hoofdstuk zal blijken uit de bespreking van dialogisch onderwijs, is dialoog een zeer open gespreksvorm zonder een specifiek doel en niet gericht op een bepaalde uitkomst. *Seminar* is wat dat betreft een meer dialogische gespreksvorm te noemen, omdat het gericht is op gezamenlijke betekenisgeving zonder een specifiek doel of uitkomst. Het is volgens Parker en Hess (2001) belangrijk om de invulling en opbouw van verschillende vormen van gespreksvoering te onderscheiden, omdat dit docenten beter in staat stelt om hier les over te geven en dit te faciliteren in de klas.

Om democratische burgerschapscompetenties te stimuleren dient gespreksvoering gericht te zijn op het bespreekbaar maken van verschillende standpunten op een inclusieve, respectvolle en constructieve wijze (Ho, McAvoy, Hess & Gibbs, 2017; Bickmore & Parker, 2014; Parker, 2011). Inclusiviteit is een belangrijk streven. Het gaat erom dat studenten leren om naar conflicterende standpunten te luisteren, deze leren bevragen en gezamenlijk tot nieuwe uitkomsten en inzichten kunnen komen. Daarvoor is het nodig dat studenten les krijgen over verschillende aspecten van gespreksvoering en hoe die ingevuld kunnen worden, leren *deelnemen* aan die gesprekken en daarop leren reflecteren (Parker & Hess, 2001).

Uit de review van studies naar het bespreken van controversiële *issues* van Ho, McAvoy, Hess & Gibbs (2017) komt naar voren dat relatief weinig studies zich focussen op het emotionele aspect van deze gesprekken. Op dit punt vinden critici dat gespreksvormen zoals deliberatie tekort schieten, omdat deze te veel gefocust zijn op rationele en weloverwogen argumentatie en individuele prestaties (Ho, McAvoy, Hess & Gibbs, 2017). King (2009) benadert het gesprek over controversiële onderwerpen vanuit een pedagogisch perspectief van *conflict dialogue*. Deze vorm van dialoog besteedt expliciet aandacht aan de relaties tussen studenten onderling en de omgang met emoties. King (2009) pleit voor een gedegen voorbereiding van dialoog door studenten te laten deelnemen aan gezamenlijke *team-building* activiteiten en door te oefenen met competenties zoals het uitstellen van hun oordeel en geduldig luisteren.

Aloni (2011) bespreekt dialoog als manier om humanistische waarden te stimuleren bij studenten en zodoende bij te dragen aan *empowerment* en politieke betrokkenheid. Aloni plaatst dialoog in het onderwijs tegenover de trend van doorgeslagen standaardisering, meetbaarheid en prestatie in het publieke onderwijs. Dialoog draait volgens hem om medemenselijkheid, respect en de ontwikkeling van een kritische vorm van zelfwaardering. Het is in zijn opvatting een normatieve, holistische benadering die bijdraagt aan zelfactualisatie en persoonsvorming, waarvoor betekenisvolle en ervaringsgerichte onderwijsmethoden nodig zijn. Het is daarvoor belangrijk om geschikte competenties aan te leren, zoals een gedisciplineerde bereidheid om in gesprek te gaan met de ander, ongeacht diens overtuigingen. In de opvatting van Aloni is dialoog meer dan alleen een gespreksvorm die kan worden ingezet in burgerschapsonderwijs. Het is een normatieve visie op de invulling van burgerschap en het onderwijs in het algemeen. Dit sluit aan bij de visie op dialogisch onderwijs van Wegerif (2013). Dialoog is volgens Aloni en Wegerif fundamenteel voor onderwijs ten behoeve van een democratische, rechtvaardige en inclusieve samenleving. Onderwijs is een normatieve en waardengeladen aangelegenheid en dialoog kan gezien

worden als een kritisch democratische invulling hiervan (Leenders & Veugelers, 2006). In dit onderzoek wordt uitgegaan van een visie op dialoog zoals hierboven aangegeven: een benadering van kritisch democratisch burgerschap die de uitwisseling en verbinding tussen verschillende mensen met uiteenlopende achtergronden en standpunten stimuleert. In paragrafen 1.2 en 1.3 wordt dit verder uitgewerkt.

Rol van de docent

Er is in de literatuur over gespreksvoering in burgerschaps onderwijs veel aandacht voor de rol van de docent. Leenders en Veugelers (2006) stellen dat de docent per definitie bepaalde waarden stimuleert bij studenten. Deze waarden komen voort uit het eigen waardenkader van de docent. Er is daarbij een risico op een al te gedwongen waardenoverdracht of indoctrinatie. Om dit te voorkomen is het belangrijk dat een docent altijd ruimte laat voor studenten om tot een eigen waardenoordeel te komen. Het is aan de docent om bepaalde normen en waarden te stimuleren die overeenkomen met het eigen waardenkader van de docent, die van de school en die van de samenleving. Het is echter altijd aan de student zelf om hier een eigen inschatting in te leren maken en zelf tot normen en waarden te komen. De docent dient de student daartoe uit te nodigen.

Dialoog is net als burgerschap een waardengeladen concept. Burbules & Rice (1999) spreken van “*communicative virtues*” als het gaat over dialoog in educatie. Dialoog is in deze opvatting een deugdelijke gesprekshouding die naast bepaalde vaardigheden ook een specifieke attitude vraagt. Afhankelijk van de eigen normen en waarden van de docent zal dialoog anders worden ingevuld. De ene docent zal streven naar een radicaal open dialoog waarin alle standpunten ruimte krijgen. Een andere docent zal bepaalde radicale standpunten als onveilig classificeren en ze daarom niet toestaan ten behoeve van dialogische ruimte. Een gezamenlijke uitwisseling van standpunten vraagt van de docent dat deze bereid is tegenstrijdige standpunten te accepteren, zijn of haar eigen standpunt openlijk kan bevragen en veranderen in gesprek met anderen. Volgens Aloni is het voor het stimuleren van dialoog in het onderwijs nodig dat de docent zelf *empowered* is en kritisch naar ideologische en economische machtssystemen kan kijken: “*so that their personality - which is their most important tool in humanist and dialogic education - will be rich, sensitive, open, wise, firm, attentive and productive in order to serve as a bountiful and diverse educational resource for their students.*” (Aloni, 2011, p.5). Dialogisch onderwijs vraagt volgens Aloni (2011) om een holistische benadering van onderwijs. Hij noemt dit *poetic teaching* (p.1075), waarbij het van

belang is dat de docent met het ‘geheel van zijn of haar persoon’ het geheel van de persoon van de student aanspreekt.

Een discussie in de klas wordt sterk beïnvloed door de mate waarin de docent de inhoud en het verloop van het gesprek reguleert of juist meer open laat (Schuitema, Radstake, van de Pol & Veugelers, 2018). Volgens Schuitema et al (2018) is het voor *teaching for discussion* van belang dat de docent het gesprek niet te veel reguleert en dit meer aan de studenten zelf laat. Om studenten te laten oefenen met gespreksvoering dienen zij de ruimte te krijgen om zelf inschattingen te maken (Parker & Hess, 2001). Rapanta, Vrikki en Evagorou (2020) hebben in hun onderwijsontwerp voor dialogisch burgerschapsonderwijs expliciet aandacht besteed aan de vragen die gesteld worden door de docent. De mate waarin een les dialogisch te noemen is, hangt samen met de vragen die de docent stelt. Deze moeten open zijn, gericht op uitgebreide antwoorden van studenten, waarin zij oefenen met argumentatie, uitleg, reflectie en het omgaan met verschillende standpunten en informatie. Een docent dient dus zelf dialogische competenties te bezitten en deze ook voor te leven in de klas. Dit draagt bij aan een open en veilig klimaat in de klas en is een basisvoorwaarde voor het stimuleren van dialoog in het onderwijs (Rapanta, Vrikki en Evagorou, 2020).

1.2 De aard en uitgangspunten van dialoog in het onderwijs

Er is veel geschreven over de aard van dialoog en hoe deze in relatie staat tot onderwijs. Voor de conceptualisering van dialoog en dialogisch onderwijs die ik hanteer voor dit onderzoek maak ik gebruik van een aantal auteurs op dit gebied. Enerzijds zijn dit auteurs die dialoog benaderen vanuit organisatietheorie. De brede visie op dialoog van de natuurkundige Bohm (1996) vormt een belangrijke inspiratiebron voor auteurs op het gebied van organisatietheorie. Isaacs (1999) is door hem geïnspireerd en toonaangevend als het gaat om dialogische communicatie in grote politieke organisaties of bedrijven. Aangezien dit onderzoek zich richt op beroepsonderwijs, vind ik dit een waardevol perspectief op dialoog. Anderzijds heb ik gekozen voor auteurs die juist veel geschreven en ontwikkeld hebben op het gebied van dialoog in het onderwijs. Aloni (2011) bespreekt dialoog vanuit het perspectief van humanistische educatie en sluit daarmee goed aan bij democratische uitgangspunten voor burgerschapsonderwijs. Wegerif (2013) heeft zijn visie op dialogisch onderwijs toegespitst op de huidige ontwikkelingen omtrent digitalisering en de opkomst van het internet en sluit daarmee goed aan bij de problematiek omtrent burgerschap voortkomend uit sociale media en complotdenken.

De filosofieën van Buber en Bakhtin zijn een belangrijke bron van inspiratie voor de tot nu toe genoemde auteurs. De concepten van *dialogic self* en *dialogic space* komen onder andere voort uit hun filosofie (Wegerif, 2013) en bieden als concepten een ontologische basis voor dit onderzoek. Deze concepten van Buber en Bakhtin introduceer ik in deze paragraaf, in de volgende paragraaf worden ze besproken in relatie tot de opvatting van dialoog in dit onderzoek.

Buber: de ontmoeting van de ander als 'jij'

Een belangrijk uitgangspunt voor dialoog is de opvatting van de 'ander' als een uniek, singulier wezen die integraal onderdeel is van mijn bestaan en als dusdanig dient te worden ontmoet (Aloni, 2011, p.1075). Dit komt voort uit de filosofie van Buber die uitgaat van een dialogische relatie tussen 'ik-jij' ('Ich-Du'), welke hij afzet tegen een objectiverende relatie tussen 'ik-het' ('Ich-Es') (Wegerif, 2013, p. 21). Een dialogische houding gaat uit van de ander als een 'jij'. In plaats van een 'hij of zij' die zich als object bevindt in de wereld buiten mij, ben 'jij' integraal onderdeel van mij.

Door de ander als 'jij' serieus te nemen neem ik daarmee ook de mogelijkheid van een ander perspectief serieus. 'Dialogisch' in navolging van Buber is het internaliseren van de mogelijkheid van meerdere perspectieven. Tussen deze perspectieven ontstaat ruimte voor nieuw inzicht:

"The internal view that takes the other seriously is 'dialogic' because from this perspective meaning always assumes at least two perspectives at once and [...] the moment there are at least two perspectives, then the gap between them opens up the possibility of an infinite number of possible new perspectives and new insights."

(Wegerif, 2013, p.21)

De tussenruimte die ontstaat tussen de verschillende perspectieven ('ik-jij') is een fundamenteel *open ruimte*, waar niet slechts één opvatting van waarheid bestaat. "*The space of the 'in-between' or the 'space of meeting'*" zoals Buber dit noemt (Wegerif, 2013, p.21). Wegerif (2013) noemt dit *dialogische ruimte*. Deze ruimtelijke opvatting van dialoog geïnspireerd door Buber, wordt door Bohm (1996) verder uitgewerkt als een ruimte van 'participerend denken'. Betekenis of waarheid is volgens Bohm geen vaststaand iets, maar een proces van deelname. Dit 'deelnemen aan waarheid' gebeurt in de dialogische ruimte tussen jezelf en de ander of het andere in brede zin (Ander). Dialoog ontstaat dus in een ruimte tussen jezelf en de Ander, wanneer die ander serieus wordt genomen als waardevolle

bron van betekenisgeving en op die manier onderdeel wordt van een gezamenlijk uitwisselingsproces.

Bakhtin: het internaliseren van dialoog

De niet-objectiverende benadering van de ander staat ook centraal in de bespreking van dialoog door Bakhtin. De ander is volgens Bakhtin essentieel voor het ontwikkelen en begrijpen van jezelf:

“For in fact man cannot see or judge even his own external appearance in its entirety, no mirrors or photographs can aid him, his true face can only be seen and understood by others, because of their spatial outsider position and because they are others.”

(Bakhtin in Englund & Sandström, 2016, p. 237)

Zoals Bakhtin hier beschrijft kunnen we onszelf nooit helemaal overzien of bevatten. We hebben de ander daarvoor nodig. Die ander kunnen we echter evengoed niet in zijn geheel bevatten. Dit wordt beschreven als de ‘*opaqueness of consciousness*’ (Matusov in Jezierska & Koczanowicz, 2016, p.204). Een noodzakelijk gevolg van deze ondoorzichtigheid van bewustzijn is dat ‘waarheid’ dient te worden opgevat als dialogisch. We hebben elkaar nodig om tot enige vorm van waarheid of betekenis te komen. Bohm (1996) legt dit uit als een ‘*collective stream of consciousness*’ (p.63). Als natuurkundige vat hij de wereld op als een geheel van bewegende deeltjes waaruit oneindig veel verschijnselen kunnen ontstaan. Betekenis komt op eenzelfde manier voort uit een ‘geheel’ dat niet te bezien is vanuit de afzonderlijke delen, maar in de uitwisseling ertussen ontstaat.

Je bewustzijn, en daarmee je gedachten, zijn in deze visie onderdeel van een geheel aan betekenissen. Deelnemen aan dialoog gaat dan ook samen met een dialogisch bewustzijn. Dat wil zeggen een internalisering van dialoog, ofwel het laten binnendringen van andere stemmen en het erkennen van de andere stemmen in jezelf. Dialogisch onderwijs houdt in het verlengde van deze visie in dat het onderwijs studenten *verleidt* tot het toelaten (of internaliseren) van andere perspectieven. Nieuwe kennis of opvattingen dienen niet door de docent - als autoriteit - te worden opgedrongen, maar dienen te ontstaan door de interne dialoog tussen betekenissen in de student aan te wakkeren (Wegerif, 2013, p.22).

1.3 Conceptualisering van dialoog aan de hand van 2 centrale concepten

Aan de hand van de filosofie van Buber en Bakhtin komen twee centrale ontologische concepten naar voren met betrekking tot dialoog. Het eerste centrale concept ontstaat in de ontmoeting van de ander als ‘jij’: een ‘*dialogische ruimte*’ waarin een participierend denken

mogelijk wordt. Het tweede concept ontstaat nu juist in de ontmoeting van de ander in jezelf. Door de ander toe te laten of te internaliseren ontstaat een ‘*dialogisch zelf*’ dat toegeeft aan de veelheid aan verschillende opvattingen waar het onderdeel van is.

Dialogische ruimte

De ontmoeting met de ander (of het andere) staat centraal bij dialoog. In die ontmoeting ontstaat een dialogische ruimte, wanneer de ander serieus wordt genomen als onderdeel van het eigen denkproces. Dialogische ruimte kan ook wel uitgelegd worden als ‘openheid’ (Wegerif, 2013, p.52). Het gaat erom open te staan voor het grotere geheel van oneindige betekenis mogelijkheden. Dialogische ruimte en dialogisch zelf zijn daarmee nauw aan elkaar verwant. De ontwikkeling van dialogische ruimte is gebaat bij ‘dialogische zelden’ en andersom. Dialoog, zoals het hier wordt opgevat, is niet een instrument of vaststaande methode welke kan worden ingezet ten behoeve van een ander (les)doel. Dialoog dient altijd *ook* als doel op zich benaderd te worden. Het concept dialogische ruimte helpt bij het vormgeven van dialoog vanuit deze visie. Dialogische ruimte is een geheel, waar wij als deelnemers tegelijkertijd vorm aan geven en onderdeel van zijn. Dialoog is daarmee geen onderdeel van de les, maar een manier om aan de les deel te nemen en deze gezamenlijk vorm te geven.

Er zijn meerdere wegen te bedenken die tot een dialogische ruimte leiden, zolang deze maar bijdragen aan openheid en de ontmoeting van de ander als ‘jij’. Om dialogische ruimte te creëren dient de Ander niet te worden benaderd als instrument ten behoeve van dialoog. De Ander is er integraal onderdeel van en dient als gesprekspartner serieus genomen te worden. Het is goed als (grote) verschillen dan niet worden weggepoetst in een poging deze te overbruggen op zoek naar contact. Aloni (2011) spreekt dan van het risico op ‘*the flattening of cultural differences or effacement of identity.*’ (p. 1076). Dialogische ruimte gedijt juist bij verschil. Het is de uitdaging van toekomstige vormen van dialogisch onderwijs om ruimte te bieden aan die verschillen, binnen de ruimte van de school. De relatie tussen dialoog, verschillen en conflict bespreek ik later in dit hoofdstuk verder aan de hand van de kritieken op dialoog in de context van democratisch burgerschap.

Dialogisch zelf

Een doel van dialogisch onderwijs - naast dialoog op zich - is volgens Wegerif de ontwikkeling van ‘*dialogic selves*’ (p. 35). In navolging van de filosofie van zowel Buber als

Bakhtin is een dialogisch zelf een zelf dat meerdere perspectieven, als ook de mogelijkheid tot nog andere perspectieven, internaliseert. Door Bohm (1996) wordt dit als volgt uitgelegd: “Als je oog hebt voor het denken van de ander, wordt dat een deel van je eigen gedachten, en ga je ermee om als met je eigen denken.” (p.79). Een dialogisch zelf neemt de ander serieus en is bereid diens perspectieven toe te laten in het eigen denken. Bohm legt uit dat we meestal geneigd zijn ons eigen denken te verdedigen omdat we ons hiermee identificeren.

Andersdenkenden (de ‘Ander’) vormen een mogelijke bedreiging voor onze identiteit. Het gaat bij de ontwikkeling van dialogisch zelf dan ook om het leren ontmoeten van ‘de anderen in jezelf’, ofwel de tegenstrijdigheden en beperkingen van je eigen gedachten. De ander is vanuit die visie niet langer een bedreiging buiten je, maar in zekere zin onderdeel van je eigen denken.

Wegerif legt deze beweging, van de interne en externe ander, als volgt uit: “[*The development of dialogic selves implies] being able to be both on the inside talking and on the outside listening at one and the same time.*” (Wegerif, 2013, p. 35). Een veelvoud aan stemmen zijn in het dialogisch zelf geïnternaliseerd, wat volgens Wegerif meer inhoudt dan het meerstemmige zelf zoals Hermans dit uitlegt (Hermans & Westerhof, 2007). Hermans & Bartels (2021) hebben dit meerstemmige zelf inmiddels echter breder uitgewerkt in relatie tot ‘*inner democracy*’, waarbij de relatie tussen de stemmen binnen én buiten het zelf meer centraal staat. Zij bespreken democratie als een proces van personalisering; het internaliseren van pluraliteit en onzekerheid. Ze pleiten voor een persoonlijk burgerschap waarbij dialoog centraal staat:

“The art of dialogue is that you react in a flexible way towards other individuals and at the same time towards yourself. In this process, your own experiences and verbal expressions and those of the other person come to the forefront alternately, and this is how you can learn from each other. That is at the core of inner democracy and having a democratic relationship with other people.” (Hermans & Bartels, 2021, p.162)

Dialoog volgens deze visie vraagt enerzijds dat je bereid bent om mee te bewegen met het argument van de ander en open staat voor andere zienswijze. Anderzijds vraagt het dat je jouw eigen standpunten uitspreekt en hiervoor op komt. Het balanceren tussen deze twee kanten vraagt om flexibiliteit. Voortbouwend op het ‘meerstemmige zelf’ van Hermans (Hermans & Westerhof, 2007) is *inner democracy* een breder ‘in contact staan’ met de verschillende stemmen, visies en standpunten in en buiten jezelf. Deze beschrijving van een dialogisch democratisch zelf van Hermans en Bartels sluit goed aan op de beschrijving van dialogisch zelf zoals Wegerif die geeft:

“a dialogic self [is] both empathetic and critically reflective, listening respectfully to the voice of the other and also listening attentively to the voice of the moment.” (p.22)

Zowel Hermans en Bartels als Wegerif benoemen expliciet de relatie van het dialogisch zelf met de globale gemeenschap. Onderdeel van het meerstemmig dialogisch zelf is de ‘ik’ als mens en als bewoner van de aarde (Hermans & Bartels, 2021). Volgens Wegerif is die relatie met het globale een creatieve intelligentie: *“The dialogic self is not an isolated individual but a self with others acting as part of a global creative intelligence.”* (p. 129). Het dialogisch zelf krijgt op deze manier een politieke en democratische invulling die goed aansluit op dialogisch democratisch burgerschapsonderwijs. Het gaat dan om het stimuleren van meerstemmigheid: meerdere standpunten in de klas, maar ook in de student zelf. Die standpunten mogen twijfelachtig, tegenstrijdig en afwijkend zijn zolang er maar respectvol, kritisch en reflectief naar geluisterd wordt.

Brede opvatting van dialoog

Dialoog is een open gezamenlijke zoektocht naar betekenis, waarbij ruimte ontstaat voor het ‘participeren aan het geheel van betekenisgeving’ (Bohm, 1996, p.63). Bohm en Wegerif onderscheiden dialoog van discussie en debat, omdat deze laatste gespreksvormen zich meer kenmerken door het verdedigen van eigen standpunten. Gezien het open karakter van dialoog is het al te hard verdedigen van standpunten wellicht niet wenselijk, maar ook niet geheel ondenkbaar. In paragraaf 1.4 bespreek ik een aantal kritieken die tegenstelling, debat en discussie niet altijd onwenselijk, maar zelfs een essentieel onderdeel van democratie achten. Ik sluit vormen van debatteren en discussiëren dan ook liever niet geheel uit van dialoog. Zoals later zal blijken, is enige vijandigheid in dialoog een waardevolle bron van zelfinzicht en betekenisgeving. Het uiteindelijke doel is echter altijd een dialogische uitwisseling van betekenis. Het samenbrengen van het dialogisch zelf en de dialogische ruimte zijn het na te streven doel (op zich).

Uit de tot nu toe besproken theorie komt naar voren dat dialoog niet opgevat dient te worden als een instrument ten behoeve van democratisch burgerschap. Het is er een integraal onderdeel van. Het dialogisch zelf is een vorm van ‘*inner democracy*’ (Hermans & Bartels, 2021). Democratisch burgerschap vraagt om het internaliseren van een pluraliteit aan betekenissen en standpunten in de vorm van een dialogisch zelf. De ontmoeting met die pluraliteit aan betekenissen gebeurt in de dialogische ruimte die kan ontstaan in de democratische (pluralistische) publieke ruimte zoals een klaslokaal (Wegerif, 2013). Ik

definieer dialoog in dit onderzoek daarom als een proces van ontwikkeling, tot dialogisch zelf, en deelname aan dialogische ruimte.

1.4 Kritiek op dialoog voor democratisch burgerschap

Dialoog als de heilige graal

De verhouding tussen dialoog en democratie heeft veelal een positieve normatieve associatie: dialoog maakt democratie beter en andersom. Jezierska & Koczanowicz (2016) stellen echter dat de relatie tussen deze twee complexe concepten niet zomaar voor lief genomen mag worden. In een al te ideologische opvatting van dialoog schuilt volgens deze auteurs het gevaar dat gelijkwaardigheid wordt opgevat als gelijkheid, terwijl juist verschillen essentieel zijn in een democratie.

“In a critical perspective, difference is a necessary element of both democracy and dialogue. It is only when we celebrate difference that we can see the fruitfulness of dialogue as an insight into meaning we gain from one another.”

(Jezierska & Koczanowicz, 2016, p.11)

De gevaarlijke ideologie van dialoog die Jezierska en Koczanowicz bespreken gaat samen met een deliberatieve opvatting van democratie. De uitwisseling van perspectieven dient bij deliberatie te leiden tot een consensus. De uitkomst van een dialoog zou er idealiter één zijn waar alle deelnemers zich in kunnen vinden. Dit beperkt de radicale openheid van de dialogisch ruimte en zorgt – belangrijker – voor het uitsluiten van conflicterende perspectieven. In navolging van de radicale opvatting van democratie door Chantal Mouffe, pleiten deze auteurs dan ook voor een kritische kijk op dialoog die ruimte blijft bieden voor conflicterende perspectieven.

Ruimte voor vijandigheid in dialoog

Matusov en Marjanovic-Shane (2016) bekritisieren conventionele monologische opvattingen van educatie waar te veel wordt uitgegaan van één enkel antwoord, interpretatie of perspectief. Aan de hand van wetenschappelijke dialogen tussen conflicterende paradigma's beargumenteren zij dat een *agonistische dialoog* bij uitstek geschikt is om eigen kennis en inzicht te verdiepen en aan te scherpen. Juist door met behulp van dialoog het 'gevecht' aan te gaan met een radicaal andere zienswijze kunnen eigen vanzelfsprekendheden aan het licht komen en zodoende worden aangescherpt:

“The goal of this agonistic dialogue is not to convince the other side of your own truth, but to use the friendly enemy to help yourself test the limits of your own truth in your own paradigm to create what Bakhtin called “internally persuasive discourse.”
(Matusov & Marjanovic-Shane, 2016, p. 213)

Daarvoor is het wel nodig dat beide partijen de waarde inzien van het ‘gevecht’, zodat er mogelijkheid is tot dialoog. Vandaar de term ‘vriendschappelijke vijanden’ (*friendly enemy*). Ondanks de mogelijk onverenigbare standpunten is er een gedeeld belang in het verrijken van eigen kennis middels de kennis van de ander. Dit vraagt een houding in de trant van: ‘Ik heb iets van jou te leren.’ De motivatie voor zo’n houding kan ook voortkomen uit competitiviteit of een verlangen de ander te overtreffen. In het verlangen om de ander te overtreffen zit ook een verlangen iets van die ander te leren. Het gaat erom ‘de ander te durven toelaten in jezelf’, zoals ik dit aan de hand van Bakhtin heb besproken: je door de ander laten overtuigen of verleiden tot andere inzichten. Dat is wat waar het *‘internally persuasive discourse’* over gaat.

De mogelijkheid van dialoog tussen ‘vriendschappelijke vijanden’ is een belangrijke kritische toevoeging aan de tot nu besproken mogelijkheden van dialoog. Binnen een deliberatieve opvatting van democratie wordt er eerder gesproken van een dialoog tussen ‘vriendschappelijke vreemden’ (*friendly strangers*, Parker, 2010). Bohm (1996) spreekt in zijn opvatting van dialoog ook van de mogelijkheid tot het sluiten van een ‘onpersoonlijke vriendschap’ (p.70). In deze opvattingen van dialogische vriendschap van Parker en Bohm lijkt minder ruimte te zijn voor vijandigheid of conflict. Een vriendschappelijke vreemde of een onpersoonlijke vriend zijn beide enigszins vreemd en afstandelijk, maar vooral ‘vriendelijk’. Die vriendelijkheid draagt bij aan de bereidheid om dialoog te voeren, maar biedt wellicht weinig ruimte om ook op vriendschappelijke wijze het gevecht aan te gaan met conflicterende standpunten. Vriendschappelijke vijanden delen naast de bereidheid tot dialoog ook de bereidheid om het conflict aan te gaan, om samen tot nieuwe verrijkende inzichten te komen.

1.5 Burgerschap op het MBO in Nederland

Recentelijk komt de segregatie in het Nederlandse onderwijs meer onder de aandacht. Sociale verschillen in de maatschappij worden versterkt door de splitsing in scholen per opleidingsniveau (SCP, 2021). Dit onderscheid is ook merkbaar in de ontwikkeling van democratisch burgerschap. Nieuwelink, Dekker en Ten Dam (2018) richten zich in hun studie op de verschillen tussen studenten afkomstig uit VMBO en MBO ten opzichte van VWO,

HBO en WO. Studenten van het VMBO en MBO zijn minder geneigd deel te nemen aan politieke activiteiten of discussies over politieke onderwerpen. Dit heeft er deels mee te maken dat deze studenten daar minder toe gestimuleerd worden in hun onderwijs. Voor middelbaar beroepsonderwijs ligt de focus meer op disciplineren en socialisering. In wetenschappelijk onderwijs is er meer aandacht voor de ontwikkeling van kritisch denken en emancipatie (p. 7). Studenten van het VMBO en MBO zijn ook minder geneigd om met leeftijdsgenoten uit te wisselen over politieke en maatschappelijke onderwerpen en komen vaak uit thuissituaties waar hier ook minder aandacht voor is (Nieuwelink, Dekker en Ten Dam, 2018; Groeneveld & Steensel, 2010). Het is dus belangrijk om het gevoel van politieke betrokkenheid te stimuleren bij deze studenten, door hen meer kennis en vaardigheden aan te reiken en hen daarnaast de mogelijkheid te bieden om te oefenen met vormen van politiek-maatschappelijke participatie.

Nieuwe onderwijsvisies voor het MBO streven naar meer hybride leeromgevingen, waarin studenten leren binnen een relevante context met oog op de uiteindelijke beroepspraktijk. Er valt bijvoorbeeld te denken aan *project-based learning*, waarbij studenten te maken krijgen met realistische problemen uit de beroepspraktijk. Den Boer et al (2017) spreken van *authentic tasks*, ofwel oefeningen of opdrachten waarbij studenten te maken krijgen met realistische vraagstukken. Ze geven hierbij een voorbeeld van een ROC, waar in het gebouw winkels en horeca gesitueerd zijn die worden gerund door studenten onder begeleiding van opleiders. Deze nieuwe visie op middelbaar beroepsonderwijs is ook te herkennen in de ambities met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Met oog op de ontwikkeling van politieke betrokkenheid pleiten auteurs voor ervaringsgericht leren, waarbij studenten niet alleen te maken krijgen met voorbeelden uit de praktijk maar deze ook ervaren *in de praktijk* (Biesta, 2012; Beaumont, 2010). Deze focus op ervaringsleren is ook te herkennen in de recent gepubliceerde lesmethode voor dialoog in het MBO: 'Dialoog als burgerschapsinstrument'. In deze methode staat *peer education* centraal en is het de bedoeling dat studenten in contact komen met *peers* die een andere achtergrond, standpunt of verhaal kunnen delen (Van Pomeran et al, 2016). Op die manier wordt een stukje praktijk, in de vorm van een 'ander', het klaslokaal binnen gehaald.

Met betrekking tot het stimuleren van dialoog in het burgerschapsonderwijs op het MBO is er een duidelijke urgentie om studenten meer betrokken te doen voelen bij politieke en maatschappelijke *issues* (Van Pomeran et al, 2016). *Teaching for discussion* (Parker & Hess, 2001), ofwel onderwijs dat zich richt op de praktijk van het voeren van een gesprek, sluit goed aan op de behoefte aan ervaringsleren in de context van het MBO. Onderwijs

gericht op dialoog kan daarnaast bijdragen aan politieke betrokkenheid of aan een gevoel van *empowerment* (Aloni, 2011). Het kan de uitwisseling tussen studenten onderling en tussen studenten en hun omgeving over politiek-maatschappelijke *issues* stimuleren.

2. Methoden

2.1 Educatief participatief design onderzoek

Dit onderzoek is opgezet als een educatief participatief ontwerponderzoek (Plomp, 2013; Bang & Vossoughi, 2016). Een educatief ontwerp onderzoek bestaat uit het systematisch analyseren, ontwerpen en evalueren van onderwijsinterventies (Plomp, 2013).

Ontwerponderzoek richt zich op specifieke problemen binnen hun context en ontwikkelt interventies om die problemen op te lossen. De uitkomsten zijn enerzijds praktisch toepasbare interventies en anderzijds ontwerpprincipes en karakteristieken van dergelijke interventies, welke kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van nieuwe wetenschappelijke theorieën.

Ontwerpprincipes zijn inhoudelijke en praktische uitgangspunten welke vertaald kunnen worden naar lesontwerpen in andere contexten. Er wordt in dit onderzoek gesproken van substantiële en procedurele ontwerpprincipes (Plomp, 2013). Het gaat zowel om de inhoudelijke invulling van het begrip ‘dialogoog’ in de context van mbo burgerschapsonderwijs (substantieel), als om de praktische invulling van werkvormen en klassenmanagement (procedureel).

Plomp (2013) maakt een onderscheid tussen twee verschillende doelstellingen van educatief ontwerponderzoek: Onderzoek gericht op de *ontwikkeling* van nieuwe interventies of op het *valideren* en mogelijk verder ontwikkelen van theorie (p.16). Dit onderzoek valt onder de eerste categorie, gericht op de *ontwikkeling* van een lesprogramma voor dialoog. Dit sluit aan bij de behoefte van docenten aan praktische handvatten voor het bevorderen van dialoog in burgerschapsonderwijs. Er is in dit onderzoek nauw samengewerkt met docenten. Dit onderzoek past daarmee in de traditie van participatief ontwerponderzoek. Dit type onderzoek draagt naast de ontwikkeling van kennis en interventies, ook bij aan de professionele ontwikkeling van de betrokkenen (Cumbo & Selwyn, 2021). In het onderwijs wordt er steeds meer gebruik gemaakt van participatief ontwerponderzoek, waarbij docenten, studenten als schoolleiders worden betrokken bij het ontwerpproces. Dit heeft als voordeel dat de interventies beter aansluiten bij de behoeften van de betrokkenen en daarnaast draagt het bij aan een democratische en inclusieve benadering van onderzoek. Om dit te bewerkstelligen begint dit type onderzoek vaak met een uitgebreide context analyse om een rijk en holistisch beeld te krijgen van de situatie (Cumbo & Selwyn, 2021, p.3).

De fasen van educatief design onderzoek zijn als volgt te onderscheiden, gebaseerd op Plomp (2013):

- *Voorbereidend onderzoek*: analyse van de context van de onderwijssetting, inventarisatie van behoeften en visies van docenten en theoretisch kader middels literatuuronderzoek.
- *Ontwikkelingsfase*: iteratief ontwerpen van een onderwijsinterventie op basis van bestaande methoden en theorieën.
- *Pilotfase*: uitvoeren van pilotinterventies in 1 of meerdere rondes, formatieve evaluatie van pilotinterventies en (mogelijke) aanpassing op basis van eerste bevindingen.
- *Evaluatiefase*: evalueren van de ontwikkelde interventie en terugkoppelen naar aanvankelijke problematisering van de onderzoeksvragen en theorie, als ook het formuleren van (voorlopige) ontwerpprincipes ten behoeve van wetenschappelijke kennis.

Dit onderzoek volgt eenzelfde opbouw, met de uitzondering dat de pilotinterventies in deze studie alleen formatief geëvalueerd worden. De evaluatiefase beperkt zich tot het formuleren van *voorlopige* ontwerpprincipes voor dialooginterventies, welke nog niet middels een summatieve evaluatie van het lesprogramma zijn onderzocht. De deelvragen van het onderzoek volgen deze opbouw. Per fase zijn 1 of 2 deelvragen geformuleerd.

Deelvraag één richt zich op de inventarisatie van de context:

1. *Welke (substantiële en procedurele) ontwerpprincipes kunnen worden onderscheiden op basis van de context van het vak burgerschap binnen de gekozen opleidingen bij mbo Utrecht en de behoeften en visie van de betrokken docenten rond het verzorgen van een lesprogramma voor dialoog?*

Een gedegen analyse van de context en beginsituatie is belangrijk voor het ontwikkelen van een relevant en bruikbaar ontwerp dat aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van de specifieke onderwijssetting (Plomp, 2013; Nieveen & Folmer, 2013). In deze fase wordt het ‘probleem’ in kaart gebracht, waar het ontwerp een oplossing voor dient te creëren. Er wordt gekeken naar de visie, behoeften en vaardigheden van de docenten en andere relevante contextfactoren zoals de beschikbare middelen en tijd (Nieveen & Folmer, 2013). Het is belangrijk om in deze fase van het onderzoek zoveel mogelijk van de betrokken partijen te betrekken bij het onderzoek (Cumbo & Selwyn, 2021). Het heeft de voorkeur om ook samen te werken met partijen buiten de gekozen onderwijsinstelling, zodat het ontwerp en de uitkomsten van het onderzoek bruikbaar zijn in andere contexten (Bang & Vossoughi, 2016). In dit onderzoek wordt gewerkt met docenten van twee verschillende opleidingen binnen dezelfde organisatie. Er wordt daarmee slechts deels tegemoet gekomen aan deze vorm van validering.

Deelvragen twee en drie bestaan uit een literatuuronderzoek naar bestaande theorie en methode met betrekking tot dialoog en democratisch burgerschapsonderwijs:

2. *Welke dialogische competenties kunnen worden onderscheiden op basis van theorievorming op het gebied van dialogisch onderwijs en theorievorming op het gebied van kritisch democratisch burgerschapsonderwijs?*
3. *Welke additionele (substantiële en procedurele) ontwerpprincipes kunnen worden onderscheiden op basis van bovengenoemde competenties, bestaande theoretisch gefundeerde methoden voor dialoog en gespreksvoering in het voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs en gerelateerde theorieën?*

Het is ten behoeve van een valide ontwerp belangrijk om bestaande onderwijsmethoden en theorieën te onderzoeken en op basis hiervan voorlopige ontwerpprincipes te formuleren (Nieveen & Folmer, 2013). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van theorie omtrent dialoog. Daarmee beoogt dit onderzoek een vertaling te maken van de filosofisch-theoretische uitwerking van dialoog naar de onderwijspraktijk.

Deelvragen vier en vijf zijn gericht op de formatieve evaluatie van het ontwerp: de drie dialooglessen:

4. *Welke dialogisch competenties tonen de docenten en studenten in de uitvoering van de dialooglessen?*
5. *Wat zijn sterke en zwakke kanten van de dialooglessen volgens studenten en docenten, gelet op hun waardering en de gepercipieerde invloed op de ontwikkeling van dialogische competenties en welke invloed heeft dit op de ontwerpprincipes?*

Het ontwerpen van onderwijsinterventies is een iteratief proces waarbij zowel door de onderzoekers, betrokken docenten of medewerkers als op basis van tussentijdse evaluatie gewerkt wordt aan het ontwerp (Nieveen & Folmer, 2013). In dit onderzoek is er samen met twee docenten van de verschillende opleidingen gewerkt aan een prototype, waarin de lessen zijn uitgewerkt. Middels observaties, focusgroepen en interviews zijn de lessen vervolgens formatief geëvalueerd. Op basis van deze evaluatie worden de nodige aanpassingen gedaan aan de ontwerpprincipes. Zoals eerder beschreven, wordt er in dit onderzoek geen vorm van summatieve evaluatie uitgevoerd. Deze vorm van evaluatie vraagt meer tijd en een grotere schaal waarop het onderzoek dient te worden uitgevoerd en is daarmee niet haalbaar binnen de kaders van dit onderzoek.

Schematisch overzicht van de fases van het onderzoek:



2.2 Werving en selectie

De onderzoekspopulatie bestaat uit de docenten en studenten binnen het vak burgerschap in het mbo onderwijs in Nederland. De deelnemers aan dit onderzoek zijn studenten en docenten van twee opleidingen van het Mbo Utrecht. Het gaat om de opleidingen Marketing & Communicatie en Eventmanagement. Deze opleidingen zijn gekozen omdat er binnen deze opleidingen veel aandacht besteed wordt aan burgerschap in het curriculum. Daarnaast was er reeds een goede samenwerking tussen de onderzoeker en de docenten van deze opleidingen.

Bij elk van deze opleidingen is één burgerschapsdocent gevraagd om mee te werken aan de ontwikkeling en uitvoering van de dialooglessen. De docenten die meewerken aan dit onderzoek zijn gekozen op basis van *purposeful sampling* (Patton, 2002), wat betekent dat zij gekozen zijn vanwege hun relevante kennis en kunde met betrekking tot dialoog en burgerschap. Beide docenten hebben veel affiniteit en ervaring met dialoog en gespreksvoering in het onderwijs. De docenten zijn door de onderzoeker, die eerder stage heeft gelopen op deze school, benaderd om deel te nemen aan dit onderzoek.

De studenten die deel hebben genomen aan het onderzoek zijn afkomstig uit 10 (halve) klassen, van elk 10 tot 15 studenten, die les krijgen van de twee gekozen docenten van de verschillende opleidingen. Dit zijn 6 klassen uit het eerste jaar van de opleiding Eventmanagement en 4 klassen uit het tweede jaar van de opleiding Marketing & Communicatie. De studenten in deze klassen zijn door de betreffende docenten en door de onderzoeker geïnformeerd over het onderzoek en middels *informed consent* gevraagd om deel te nemen aan de observaties tijdens de lessen. Uit deze elk van deze klassen zijn minimaal 2 studenten gevraagd om deel te nemen aan een focusgroep na afloop van de drie lessen, om de onderwijsinterventies formatief mee te evalueren. De focusgroepen zijn samengesteld door de

betreffende docent aan de hand van vooraf door de onderzoeker vastgestelde criteria ten behoeve van een zo goed mogelijke representatie en zo min mogelijk invloed van onderlinge relaties tussen studenten. Dit betekent concreet dat er gestreefd is naar representatie van gender (bijvoorbeeld een man en een vrouw in geval van een gemengde klas) en dat er niet alleen studenten zijn uitgekozen die al veel met elkaar omgaan in de klas.

2.3 Data verzamelingmethoden

Documentanalyse:

Ten behoeve van de contextanalyse zijn een aantal visiedocumenten geanalyseerd van de organisatie en van de docententeams. Er is gekeken naar de pedagogische visie en de algemene missie en visie van Mbo Utrecht. Daarnaast is gekeken naar de visie op burgerschap geformuleerd door de vakgroep burgerschap van Mbo Utrecht. Er is voor deze documenten gekozen vanwege het normatieve en morele karakter van dialoog in dit onderzoek. Het is daarvoor relevant te analyseren wat de inhoudelijke visie op dialoog en burgerschap is in de betreffende organisatie.

Focusgroepen:

Er is in dit onderzoek voor gekozen om in verschillende fases te werken met focusgroepen. Anders dan bij een groepsinterview, is er bij een focusgroep expliciet ruimte voor interactie tussen de respondenten (Patton, 2002). Docenten en studenten krijgen zo de mogelijkheid om van elkaar te leren en een gezamenlijke betrokkenheid te ontwikkelen bij de lessen en het onderzoek. Dit draagt bij aan rijkere data en ook aan de professionele en persoonlijke ontwikkeling van de deelnemers (Cumbo & Selwyn, 2021). De focusgroepen zijn uitgevoerd in klaslokalen van Mbo Utrecht. Er zijn twee focusgroepen uitgevoerd met de twee docenten in de voorbereidende fase van het onderzoek en er zijn 4 focusgroepen uitgevoerd met studenten in de formatieve evaluatiefase. De focusgroepen zijn uitgevoerd met behulp van een vooraf opgestelde *interviewguide* met centrale vragen (Patton, 2002), deze is te vinden in de bijlage. Tijdens de focusgroepen is er ruimte geweest om door te vragen en te reageren op de inbreng van respondenten.

Interviews:

Naast focusgroepen is er met elk van de betrokken docenten een kwalitatief semigestructureerde interview uitgevoerd. In de formatieve evaluatiefase is ervoor gekozen om de docenten individueel te interviewen, om hen de ruimte te geven open en eerlijk weer te geven hoe zij de lessen hebben ervaren. De interviews zijn uitgevoerd in lokalen van Mbo

Utrecht en met behulp van een *interviewguide* met centrale vragen, deze is te vinden in de bijlage.

Semi-gestructureerde observaties:

Tijdens alle uitgevoerde lessen zijn er observaties uitgevoerd. Er is gekozen voor semigestructureerde observaties op basis van een vooraf opgesteld schema met centrale concepten. Dit schema is vormgegeven op basis van de uit de theorie onderscheiden dialogische competenties voortkomend uit de tweede deelvraag. Na afloop van de observaties van de twee eerste lessen is het observatieschema aangescherpt. Er zijn twee schema's vormgegeven, één gericht op de dialogisch competenties van de docenten en één gericht op de die van de studenten. De dialogische competenties van de studenten zijn geobserveerd tijdens de groepsdialoog in het laatste deel van de derde les. De dialogische competenties van de docenten zijn geobserveerd in de tweede les en het eerste deel van de derde les. Op deze manier kon er met voldoende aandacht gekeken worden naar de afzonderlijke competenties.

2.4 Data analyse

Van de interviews en focusgroepen zijn audio-opnames gemaakt en deze zijn getranscribeerd. Deze transcripten zijn geanalyseerd middels het programma Atlas.ti. In de analyse is gebruik gemaakt van deductieve codegroepen, gebaseerd op relevante thema's voortkomend uit de theorie. In een tweede ronde zijn de transcripten inductief gecodeerd op basis van terugkerende thema's in de data. De documentanalyse is tevens uitgevoerd met behulp van het programma Atlas.ti. Daarbij is het codeerschema toegepast dat is voortgekomen uit de eerder uitgevoerde analyse van de focusgroepen met de twee docenten.

2.5 Ontwerpproces

Iedere deelvraag behoort tot een fase in het ontwerpproces, zoals in paragraaf 2.1 is uitgelegd aan de hand van Plomp (2013). In deze paragraaf zal ik kort toelichten hoe het onderwijsontwerp in dit onderzoek tot stand is gekomen. Op basis van de eerste drie deelvragen zijn voorlopige ontwerpprincipes geformuleerd. Met behulp van die ontwerpprincipes zijn samen met de docenten drie lessen ontworpen. Andere invloedrijke factoren in dit ontwerpproces zijn de voorkeur van de docenten, de beschikbare tijd en ruimte in het curriculum, de voorkennis van de studenten en de competenties van de docenten. De praktijk van een ontwerp is altijd anders dan de in theorie geformuleerde principes. De praktijk valideert de principes en de principes komen voor uit de praktijk. Hoe meer de principes worden getest en verbeterd in de praktijk van verschillende contexten, hoe meer

valide de principes zullen zijn (Plomp, 2013, p.24). In de drie lessen die zijn ontworpen en uitgevoerd in dit onderzoek, zijn niet alle principes direct terug te vinden. Er zijn wat dat betreft keuzes gemaakt ten behoeve van de beschikbare mogelijkheden. De formatieve evaluatie van deze keuzes levert waardevolle inzichten op, waarmee in de toekomst vorm gegeven kan worden aan dialooglessen in andere contexten.

2.6 Datakwaliteit en ethiek

Bij dit onderzoek zijn de procedure en richtlijnen van de UvH met betrekking tot datakwaliteit en persoonsgegevens gehanteerd. Alle respondenten hebben een *informed consent* formulier ondertekend voorafgaand aan hun deelname aan het onderzoek. De studenten is bij aanvang van de eerste les uitleg gegeven over het onderzoek en gevraagd het formulier te ondertekenen. Alle studenten in dit onderzoek zijn 17 jaar of ouder. Voor de studenten die naast de observaties ook hebben deelgenomen aan de focusgroepen is apart een uitleg gegeven, waarbij specifiek aandacht is besteed aan de audio-opnames. Er wordt in de rapportage van dit onderzoek nergens verwezen naar specifieke karakteristieken van studenten of klassen, om te voorkomen dat uitspraken herleid kunnen worden naar specifieke deelnemers. Het betreft een relatief kleine organisatie. De anonimiteit van de betrokken docenten kan daarom niet geheel worden gewaarborgd. Dit is met de betreffende docenten besproken en zij hebben toestemming gegeven dat de data verwerkt mag worden in dit onderzoek. De getranscribeerde interviews zijn met de betreffende docenten doorgenomen en gecontroleerd.

Er is in dit onderzoek sprake van datatriangulatie, doordat er zowel studenten als docenten van twee verschillende opleidingen zijn betrokken bij het onderzoek. Er is op die manier gestreefd naar een grotere externe validiteit. Er is in dit onderzoek tevens sprake van methodetriangulatie door de verschillende methode van dataverzameling in de vorm van focusgroepen, interviews, observaties en documentanalyse. Ten slotte is er gebruik gemaakt van verschillende theoretische bronnen, zowel afkomstig uit de filosofische traditie rond dialoog, als theorie en studies omtrent dialogisch onderwijs en democratisch burgerschapsonderwijs.

3.1 Centrale ontwerpprincipes uit de context

Een gedegen educatief ontwerponderzoek houdt rekening met de specifieke onderwijscontext (Plomp, 2013). In dit hoofdstuk bespreek ik de uitkomsten van de analyse van twee focusgroepen met de betrokken docenten en visiedocumenten van de organisatie, ter beantwoording van de eerste deelvraag: *Welke ontwerpprincipes kunnen worden onderscheiden op basis van de context van het vak burgerschap binnen de gekozen opleidingen bij Mbo Utrecht en de behoeften van de betrokken docenten rond het verzorgen van een lesprogramma voor dialoog?*

Het hoofdstuk begint met een beschrijving van de algemene context van de twee opleidingen en is vervolgens ingedeeld aan de hand van 4 typen contextfactoren die centraal bleken te staan in de analyse²: de samenstelling van de groepen; de visie van de docenten en van de organisatie op burgerschap en dialoog; de behoeften van de docenten bij het geven van dialooglessen en ten slotte de thema's die door de docenten als relevant worden geacht voor dialoog in burgerschapsonderwijs. Aan het einde van dit hoofdstuk worden de resultaten samengevat in een aantal ontwerpprincipes.

3.1.1. Algemene context van de twee opleidingen bij Mbo Utrecht

De opleiding Evenementenorganisatie en de opleiding Marketing en Communicatie zijn beide gesitueerd in hetzelfde gebouw van Mbo Utrecht. Mbo Utrecht telt in totaal 50 verschillende opleidingen in uiteenlopende domeinen, waar circa 500 medewerkers en 5000 studenten bij betrokken zijn. De opleiding Marketing en Communicatie is opgedeeld in twee aparte leerlijnen: 'marketing en commerciële economie' en 'marketing, journalistiek en communicatie'. De studenten die aan het onderzoek meedoen zijn tweedejaars van de opleiding 'marketing en commerciële economie'. Dit is een niveau 4 opleiding die tevens een MHBO traject aanbiedt waarmee studenten zich kunnen voorbereiden op een vervolgstudie in het HBO. In het tweede jaar van de opleiding volgen studenten een stage, deze is voor de studenten in het onderzoek al eerder in het jaar afgerond. De opleiding Evenementenorganisatie heeft rond de 200 studenten en 20 docenten. Deze opleiding is net als Marketing en Communicatie een niveau 4 opleiding, maar zonder speciaal MHBO traject. De studenten die aan het onderzoek meedoen zijn eerstejaars en hebben nog geen stage gelopen. De medewerkers van de twee opleidingen zijn redelijk bekend met elkaar en er

² In bijlage II zijn de codes te vinden die gebruikt zijn voor de analyse van de documenten en de transcripten.

wordt soms samengewerkt. Beide teams vallen onder dezelfde directeur en zijn in het gebouw op twee verdiepingen boven elkaar gesitueerd. Er zijn redelijk wat overeenkomsten tussen de twee opleidingen, maar op een aantal punten verschillen ze ook van elkaar, bijvoorbeeld wat betreft de samenstelling van studenten en de invulling van het programma voor burgerschap. Dit zal verder blijken uit onderstaande analyse.

3.1.2. Samenstelling klassen

Uit de focusgroep met de docenten komen een aantal relevante aspecten naar voren met betrekking tot de samenstelling van de klassen. Deze zijn onder te verdelen in de volgende thema's:

Een eerste aspect betreft de groepsgrootte. Beide docenten werken momenteel met 'halve' klassen van 10 tot 15 studenten. De klassen zijn vanwege de corona maatregelen opgesplitst en dat gaat voorlopig zo blijven. Niet alle studenten zijn bij elke les aanwezig, daardoor kan de groepsgrootte soms kleiner zijn. De leeftijd van de studenten ligt tussen de 17 en 21. In het 1^e jaar bij de opleiding Evenementenorganisatie (EV) ligt de leeftijd over het algemeen iets lager dan in het 2^e jaar bij Marketing en Commerciële economie (MCE).

Een tweede aspect betreft diversiteit en gender. Studenten van de opleiding MCE zijn overwegend man. Eén van de klassen bestaat uit alleen maar mannen, andere hebben 1 of 2 vrouwen of zijn meer gemengd. De klassen van de opleiding EV zijn overwegend gemengd op twee klassen na, waarin maar 1 of 2 mannen zitten. Voor zover de docenten bekend, zijn alle studenten van de deelnemende klassen cis-gender en heteroseksueel of hebben zij zich daar (nog) niet over uitgesproken. De verschillen in religieuze achtergrond zijn groter bij de opleiding MCE. Ongeveer een kwart van de studenten heeft een islamitische achtergrond, terwijl veel andere studenten een niet of nauwelijks religieuze opvoeding heeft gehad. De klassen van de opleiding EV lijken een meer homogene culturele achtergrond en opvoeding te hebben. De meeste studenten hebben een Nederlandse culturele achtergrond. Een aantal studenten heeft een migratieachtergrond, met familie uit Suriname of het Caribisch gebied.

Wat betreft voorkennis op het gebied van dialoog en gespreksvoering benoemen beide docenten dat de studenten het moeilijk lijken te vinden om goed naar een ander (vooral tegenstrijdig) standpunt te luisteren: "Ze zijn gewend om vooral hun mening te geven en wat minder om door te vragen en erover na te denken." Het uitspreken van hun eigen mening en standpunt, doen de studenten volgens de docenten redelijk gemakkelijk. Studenten lijken het daarnaast vaak met elkaar eens te zijn en daarmee stopt het gesprek. Met name bij de

opleiding EV heeft de docent dit al vaak ervaren, ze wijdt dit aan de homogeniteit in achtergrond.

De docenten geven aan dat het wellicht met het klassenklimaat en de sociale veiligheid te maken heeft dat studenten het moeilijk vinden elkaar of zichzelf te bevragen. Volgens de docenten is de ene groep veiliger dan de andere, maar wordt er in de meeste groepen redelijk gemakkelijk gepraat. Er zijn klassen waarbij hele verschillende meningen gedeeld kunnen worden en “dat dat er ook echt gewoon mag zijn”. Al zitten er ook 1 of 2 klassen tussen waar de sfeer soms onveilig voelt doordat er door elkaar heen gepraat of geschreeuwd wordt en grappen worden gemaakt. Het wordt volgens de docenten vooral onveilig wanneer grappen of reacties op elkaar te persoonlijk worden.

3.1.3. Visie docenten en organisatie op burgerschap en dialoog

Visie van de organisatie op burgerschap en dialoog

In de missie staat dat Mbo Utrecht haar studenten meer biedt dan een opleiding en meer leert dan een vak en daarvoor onder andere “veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van ondernemend gedrag, maatschappelijke betrokkenheid, respect voor elkaar en burgerschap.” Het motto ‘meer dan een opleiding’ te zijn, krijgt vorm in aandacht voor burgerschap en daarnaast aandacht voor professionele ontwikkeling, voorbereiding op de arbeidsmarkt en 21^e-eeuwse *skills*. Hierin is duidelijk te herkennen dat het om een *beroepsopleiding* gaat. De verbinding met de beroepspraktijk komt ook terug in de ‘visie burgerschap’ van de Mbo Utrecht vakgroep. Het vak burgerschap is er volgens deze visie op gericht om ‘zelfbewuste en bekwame kritische burgers’ op te leiden en daarbij expliciet te werken vanuit de “context van de toekomstige beroepspraktijk”. Daarnaast willen de docenten ook graag werken “in relatie tot de persoonlijke belevingswereld van de student”. In de vorm van leidende principes staat er in deze visie vastgelegd dat er gestreefd wordt naar een goede balans tussen theorie en praktijk in de lessen, eigen ontwikkeling van studenten door reflectie en reflectie van docenten op eigen overtuigingen. Als laatste staat genoemd dat burgerschap geen losstaand vak moet zijn, maar ook aan bod moet komen in het overige curriculum.

In de visie op burgerschap van de vakgroep is niet expliciet iets terug te vinden over dialoog. In de bredere visie op het geheel van Loopbaan en Burgerschap komt wel terug dat de opleiding studenten wil stimuleren om over de onderwerpen binnen de vakken na te denken en in gesprek te gaan met elkaar, maar niet specifiek op welke manier. In de pedagogische visie van Mbo Utrecht komt ook ‘het gesprek aan gaan’ terug in de omgang met elkaar, daarbij worden ‘luisteren’, ‘vragen stellen’ en een ‘gelijkwaardig gesprek’ genoemd,

als ook het ‘leren reflecteren op gedrag en zelfbeeld’. Dit zijn allen geen expliciete verwijzingen naar dialoog, maar ze sluiten wel enigszins aan op dialogische competenties. In de visie van Mbo Utrecht staat verder dat ze een ondernemende ambitieuze organisatie wil zijn waar volop wordt geëxperimenteerd met nieuwe vormen van onderwijs en leren.

Visie van de docenten op burgerschap en dialoog

Beide docenten geven aan dat er op hun opleiding relatief veel aandacht wordt besteed aan burgerschap in het curriculum. Burgerschap is bij beide opleidingen een apart vak en er worden meer dan het minimale aantal lessen aan besteed. De docenten hebben beide een eigen ontwikkelde visie op hun vak en wat ze hun studenten graag willen meegeven. Ze benoemen echter ook dat ze nog bezig zijn om samen met collega’s en de organisatie te werken aan een afgestemde visie op burgerschap. De opleidingen verschillen daarin van elkaar. De docent van de opleiding EV geeft er dit jaar voor het eerst les en geeft aan vooral zelf een programma te hebben vormgegeven naar eigen inzicht en visie op het vak. Bij de opleiding MCE wordt al een aantal jaar gewerkt met een programma dat is opgebouwd over meerdere jaren en dat door de docenten zelf is vormgegeven.

De docenten maken in hun eigen visie slechts zijdelings gebruik van de 4 dimensies van burgerschap zoals deze zijn geformuleerd zijn in de bijlage van de wet³. Ze hebben vooral ieder een eigen visie waarmee zij hun onderwijs vormgeven. Voor de ene docent is dat “dat ze zich bewust zijn van wie ze zijn [...] Wie ben ik, waar kom ik vandaan, waarom zie ik de wereld op een bepaalde manier” en dat leren bevragen. De andere docent wil haar studenten vooral meegeven dat ze “mogen twijfelen” en niet gelijk al hun mening klaar hoeven en moeten hebben. In de visie van beide docenten komt een onderzoekende en nieuwsgierige houding terug, waarbij studenten leren om zichzelf en anderen te bevragen. Daarvoor vinden zij het belangrijk dat studenten basale kennis vergaren over burgerschapsonderwerpen zoals religie, politiek en seksualiteit, verschillende invalshoeken te zien en horen krijgen en daarop leren reflecteren.

Beide docenten vinden dialoog een belangrijk onderdeel van burgerschap en geven aan hier graag meer aandacht aan te willen besteden. Dialoog is volgens hen een talige uitwisseling, met gelijkwaardige posities, waar meerdere antwoorden mogelijk zijn en vanuit openheid samen onderzoek wordt gedaan ten behoeve van nieuw inzicht. Dialogische

³ De vier dimensies (sociaal-maatschappelijke dimensie; economische dimensie; politiek-juridische dimensie en vitaal burgerschap) zijn na te lezen op: <https://burgerschapmbo.nl/beleid-en-regelgeving/vier-dimensies/>

competenties die de docenten noemen zijn het uitstellen van je mening, luisteren, vragen en het horen en laten bestaan van (extreem) verschillende meningen. Forse meningsverschillen zijn volgens de docenten juist nuttig voor een les burgerschap of een les over dialoog, zolang er maar naar elkaar geluisterd wordt. Het woord ‘vertraging’ is veel door beide docenten genoemd in de context van dialoog. Het onderzoeken, vragen en reflecteren in dialoog vraagt volgens de docenten om vertraging, om stilstaan of een stap terug nemen en luisteren naar wat er gezegd wordt. Iets wat de studenten niet perse gewend zijn of gemakkelijk doen in hun ervaring. Beide docenten zien dialoog vooral voor zich in een groep, waarin iedereen een gelijkwaardige positie heeft tot elkaar.

3.1.4. Behoeften van docenten bij het geven van dialooglessen

De docenten zien dialoog vooral voor zich met de hele klas of eventueel in kleinere groepjes van 4 tot 6 studenten in een opstelling waarbij alle studenten elkaar kunnen zien, in een kring of u-opstelling. De docenten geven verschillende voorkeuren aan. De ene docent gaat liever in gesprek met de gehele klas, omdat er in kleine groepjes meer risico is dat ze zich niet bezighouden met de opdracht. De andere docent merkt juist dat de studenten gemakkelijker 1 op 1 in gesprek gaan dan klassikaal. Een gesprek met de hele klas is volgens de docenten een goede manier om dialoog te oefenen omdat ze dan oefenen met vertragen, omdat ze simpelweg naar meer mensen moeten luisteren. Daarbij is het prettig als de opstelling zo is dat alle studenten elkaar kunnen zien, al kan het voor de studenten onveilig voelen om achter hun tafel vandaan te moeten komen. De voorkeur gaat uit naar opstellingen mét tafels. Het werken in kleine groepjes of tweetallen kan een laagdrempelige manier zijn om nieuwe vaardigheden te oefenen, al is het dan zaak om zorg te dragen dat ze dat ook écht gaan doen.

Een tweede aspect dat naar voren komt is de aansluiting bij de leefwereld van studenten en het beroep. Met name bij de opleiding MCE vinden studenten het belangrijk dat de lessen ook aansluiten bij het beroep. Bij de opleiding EV lijkt deze koppeling minder belangrijk te zijn. Voor beide opleidingen geldt dat het vooral belangrijk is om onderwerpen en werkvormen te kiezen die goed aansluiten bij de leefwereld van de studenten. “Als het gekoppeld is aan iets wat echt gebeurt is, dan gaan ze gelijk veel meer aan”. Er is veel behoefte om te werken met prikkelende actuele onderwerpen en voorbeelden waar studenten in hun eigen leven mee te maken krijgen.

Het wordt door de docenten veelvuldig benoemd dat het belangrijk is om de studenten zelf te laten ervaren wat het ‘nut’ is van wat ze leren. Dialoog is volgens hen niet

vanzelfsprekend een interessante of nuttige competentie om te leren. Tijdens de focusgroep met de docenten kwam telkens terug dat dialoog iets is ‘dat ver van ze af staat’ en wat veel ongemak of weerstand zal oproepen. Om les te geven in dialoog is het volgens de docenten cruciaal om de intrinsieke motivatie van de studenten aan te wakkeren. De docenten geven aan dat het daarvoor belangrijk is om gebruik te maken van de relatie met de docent en zorg te dragen voor veiligheid in de groep. “Ze moeten het wel echt voor mij gaan doen”, zo beschrijft een van de docenten het belang van de relatie met de docent. De docenten zetten zich beide in voor een veilige sfeer in de klas, waar studenten het gevoel krijgen dat elke mening er mag zijn.

Net als in de visie van de organisatie noemen de docenten het belang van een goede balans tussen theorie en praktijk. De docenten geven aan dat ze studenten sneller verliezen als de lessen te theoretisch worden en dat ze gemakkelijker meedoen bij praktijkoefeningen. De studenten houden van vaart en zijn gewend aan veel verschillende soorten opdrachten en onderwerpen. Het is goed om naar afwisseling te zoeken in de vorm, bijvoorbeeld in samenwerkingsopdrachten, spelvormen, audiovisuele opdrachten en andere creatieve manieren om te reflecteren. Aangezien dialoog door de docenten geassocieerd wordt met vertraging is het ook belangrijk om levendige en snelle momenten in de lessen te creëren. De docenten noemen daarbij dat het voor sommige studenten beter werkt om ook met beeldend materiaal te werken. Voor alle studenten geldt dat de dialoog, die ‘ver van hun af staat’, behapbaar gemaakt moet worden, door bijvoorbeeld met kleine oefeningetjes te werken.

3.1.5. Thema’s voor dialoog in burgerschap

De docenten benoemen beide het belang van relevante en goed gekozen onderwerpen voor het oefenen van dialoog. De onderwerpen moeten zoals eerder gezegd aansluiten bij de leefwereld en het liefst ook bij het toekomstig beroep van de studenten. Relevante thema’s zijn bijvoorbeeld geld, seksualiteit, liefde en politiek. Er worden daarnaast veel actuele maatschappelijke thema’s genoemd zoals corona, vaccinatie, de avondklokrellen en Black Lives Matter. Thema’s rondom sociale media sluiten goed aan bij de leefwereld van studenten, omdat ze hier vrijwel constant mee te maken hebben. Onderwerpen zoals de ethiek rond reclames sluiten goed aan bij het beroepsveld van de MCE opleiding. Een onderwerp zoals toegangsbewijzen en vaccinaties sluit juist weer goed aan bij het beroepsveld van de EV opleiding.

De docenten benoemen ook dat er thema’s zijn die ze moeilijker of uitdagender vinden om te bespreken in de klas. Onderwerpen rond racisme en discriminatie, zoals de zwarte-

pieten-discussie, vinden de docenten spannend. Thema's rondom corona kunnen ook spannend of moeilijk worden vanwege complotdenken. De docenten besteden graag aandacht aan deze thema's, maar benoemen ook dat ze wellicht minder geschikt zijn om met dialoog te oefenen. Om te oefenen kan het juist fijn zijn om onderwerpen te kiezen die niet gelijk tot heftige discussie leiden. Liefde en seksualiteit worden aangedragen als thema's waar studenten al meer gewend zijn dat er meerdere standpunten en antwoorden mogelijk zijn en deze wellicht gemakkelijker bespreken en accepteren.

3.1.6. Ontwerpprincipes

De resultaten uit bovenstaand analyse kunnen worden vertaald naar een aantal voorlopige ontwerpprincipes. Deze zijn in overleg met de docenten geformuleerd en door de onderzoeker ingedeeld in vijf thema's: deelname aan dialogische ruimte; ontwikkeling tot dialogisch zelf; klassenmanagement; pedagogiek en onderwerpkeuze. Deze thema's zijn afgeleid uit de literatuur met betrekking tot dialoog en gespreksvoering in burgerschapsonderwijs en de resultaten uit dit hoofdstuk.

Thema 1: Deelname aan dialogische ruimte

1a. Bied studenten de mogelijkheid om met elkaar een onderzoekende uitwisseling aan te gaan en daarbij naar elkaar te luisteren en elkaar vragen te stellen, ondanks meningsverschillen.

In de visie van de docenten komen vergelijkbare aspecten naar voren als in de literatuur. Dialoog gaat over een woordelijke uitwisseling in de vorm van een gezamenlijk onderzoek naar nieuwe inzichten. Daarvoor is het belangrijk dat studenten naar elkaar luisteren en elkaar vragen stellen. Het is vooral belangrijk dat er ruimte is voor conflicterende standpunten (Bickmore & Parker, 2014). Dialooglessen dienen studenten uit te nodigen en de ruimte te bieden om op deze wijze elkaar te ontmoeten en het gesprek aan te gaan, om zo vorm te geven aan dialogische ruimte.

Thema 2: Ontwikkeling tot dialogisch zelf

2a. Stimuleer studenten om te reflecteren op hun eigen standpunten en uitspraken en hun oordeel op te schorten in reactie op de ander.

De docenten benoemen dat het voor dialoog belangrijk is dat studenten leren reflecteren op de wijze waarop ze in gesprek gaan met anderen en vanuit welke oordelen ze reageren op

anderen. De docenten beschrijven dialoog als een proces van vertraging, omdat het vraagt om reflectie en het uitstellen van je initiële reactie op anderen. Dialooglessen dienen studenten te stimuleren en te oefenen in dit vertragende proces. Dit helpt studenten in contact te komen met de verschillende stemmen, visies en standpunten in en buiten zichzelf (Hermans & Bartels, 2021) en draagt op die manier bij aan de ontwikkeling tot dialogisch zelf.

Thema 3: Klassenmanagement & didactiek

3a. Positioneer studenten in een gelijkwaardige opstelling waarbij alle deelnemers elkaar kunnen aankijken, die niet te veel afwijkt van wat ze gewend zijn.

Om dialoog praktisch vorm te geven vinden de docenten gelijkwaardige posities van belang. Vanuit een ruimtelijke opvatting van dialoog is dit een goede manier om een gelijkwaardige ontmoeting te faciliteren tussen studenten (Wegerif, 2013). Omdat dialoog wat ‘ver van studenten af kan staan’, is het goed om de opstelling niet te veel te laten afwijken van het gebruikelijke. Dit laatste is met oog op een gevoel van (sociale) veiligheid bij studenten.

3b. Zorg voor afwisseling, met klassikale werkvormen en groepsopdrachten, met beeldende voorbeelden en zorg voor vaart in de les.

De doelgroep vraagt volgens de docenten om voldoende afwisseling en een goede balans tussen theorie en praktijk oefeningen. Ervaringsgericht leren kwam in de literatuur ook naar voren als een goede manier om mbo Studenten te stimuleren (Den Boer et al, 2017). Voor het oefenen van dialoog is het volgens de docenten belangrijk om af te wisselen tussen groepsopdrachten en klassikale werkvormen.

Thema 4: Pedagogiek

4a. Stimuleer de intrinsieke motivatie van studenten door hen zelf op zoek te laten gaan naar het ‘nut’ van de oefening of werkvorm en daartoe voorbeelden aan te dragen.

De docenten geven aan dat dialoog voor studenten niet vanzelfsprekend is en dat het belangrijk is dat studenten zelf inzien waar dialoog goed voor is. De opvatting van dialoog in dit onderzoek, als een proces van deelname en ontwikkeling, vraagt actieve participatie (Leenders & Veugelers, 2006) en betrokkenheid van de student.

4b. Werk als docent aan een goede relatie met de studenten en een veilige sfeer in de klas, door te luisteren en door te vragen naar ieders inbreng en persoonlijke beledigingen tegen te werken.

De rol van de docent kwam in de literatuur op verschillende manieren terug. Er worden veel competenties gevraagd van een docent ten behoeve van dialoog. Daaronder valt ook het stimuleren en bewaken van een veilig en inclusief klassenklimaat (Rapanta, Vrikki en Evagorou, 2020). De docenten geven in de focusgroep aan dat respect en veiligheid voor hen bestaan uit het luisteren en doorvragen op ieders inbreng, ongeacht de eigen mening van de docent, en het tegengaan van beledigingen of grapjes die persoonlijk gericht zijn.

Thema 5: Onderwerpkeuze

5a. Kies actuele onderwerpen die aansluiten bij het beroep en vooral de leefwereld van studenten, houd daarbij rekening met de samenstelling van de klassen qua leeftijd en achtergrond.

Uit de visie van de organisatie, als ook uit de focusgroep met docenten, komt meermaals naar voren dat het belangrijk is dat het onderwijs aansluit bij de beroepspraktijk van de studenten. Het is volgens de docenten echter nog belangrijker dat de lessen, en met name de onderwerpen, aansluiten bij de leefwereld van de studenten. Uit de literatuur omtrent controversiële onderwerpen bleek al dat de onderwerpkeuze van invloed is op de bijdrage die het onderwijs levert aan de ontwikkeling van burgerschap (Ho, McAvoy, Hess en Gibbs, 2017). De onderwerpen dienen dus zorgvuldig te worden uitgezocht en daarbij dient rekening gehouden te worden met de samenstelling van de klassen.

3.2 Dialogische competenties

In dit hoofdstuk beantwoord ik de tweede deelvraag: *Welke dialogische competenties kunnen worden onderscheiden op basis van theorievorming op het gebied van dialogisch onderwijs en theorievorming op het gebied van kritisch democratisch burgerschapsonderwijs?*

Zoals eerder in het theoretisch kader al naar voren is gekomen, benader ik dialoog in dit onderzoek niet alleen als waardevol onderwijsinstrument. Dialoog is voor democratisch burgerschapsonderwijs ook in zichzelf een waardevol doel, omdat het verweven is met kritisch democratisch burgerschap. Democratie is geen statisch geheel, het is eerder een dynamische uitwisseling van betekenissen en standpunten (Eidhof, 2016). Dialoog is daar als houding en als praktijk mee verweven, omdat het een open en respectvolle uitwisseling tussen verschillende bestaande en nieuwe standpunten omvat (Hermans & Bartels, 2021). Dialoog wordt binnen dit onderzoek opgevat als een actief proces van ontwikkeling, tot dialogisch zelf, en deelname aan dialogische ruimte. Dat proces ontstaat in de ontmoeting tussen ik en de ander. Die ontmoeting is een beweging tussen mensen, een uitwisseling van- of deelname aan betekenis. Dit benadrukt de praktische aard van dialoog. Zoals Bohm (1996) dit uitlegt, is dialoog de uitwisseling tussen al die afzonderlijke bewegingen die samen een geheel van betekenis vormen. Het gaat erom te leren deelnemen aan die uitwisseling en jezelf daarin te ontwikkelen. De auteurs die reeds aan bod zijn gekomen in het theoretisch kader, benoemen verschillende competenties die bijdragen aan het proces van dialoog. In dit hoofdstuk zal ik deze competenties verzamelen en bundelen. Hieronder ga ik eerst dieper in op de keuze voor dialogische competenties en de verdere opbouw van dit hoofdstuk.

Waarom competenties?

In de context van dialoog en gespreksvoering voor democratisch burgerschapsonderwijs wordt gesproken van benodigde *skills*, vaardigheden, houdingsaspecten en attitudes die belangrijk zijn om te ontwikkelen. Theoretische kennis wordt daar niet geheel van uitgesloten, maar lijkt minder op de voorgrond geplaatst te worden. Biesta (2012) maakt met betrekking tot onderwijs, ook in de context van democratisch onderwijs, een onderscheid tussen drie doelen: socialisatie, kwalificatie en subjectificatie. De eerste twee gaan over het leren van de juiste normen, waarden, kennis en vaardigheden. De laatste gaat over persoonsvorming, of beter gezegd ‘persoonswording’. Subjectificatie is een uitnodiging tot persoon willen zijn. Eenzelfde driedeling is van toepassing op het leren van dialoog voor democratisch

burgerschap. Dialoog bestaat uit een attitude met bepaalde waarden, zoals respect en nieuwsgierigheid (socialisatie), waar bepaalde vaardigheden en kennis voor nodig zijn zoals luisteren en vragen (kwalificatie). Daarnaast vraagt dialoog om deelname en betrokkenheid, daarvoor is het nodig om deelnemer te willen zijn (subjectificatie).

Elke student zal op eigen wijze een dialogische houding eigen moeten maken. Er is niet één antwoord te geven op de vraag hoe een dialoog eruitziet, dat zou de creativiteit en openheid van het proces beperken. Dat betekent echter niet dat er géén antwoord op te geven valt. Er zijn wel degelijk bepaalde competenties te onderscheiden die belangrijk zijn voor het ontwikkelen van een dialogische houding, ook al is de precieze vormgeving daarvan uiteindelijk aan de student zelf. Binnen dit onderzoek heb ik er daarom voor gekozen om mij te richten op dialogische competenties, als geheel van attitudes, vaardigheden en kennis. Daarvoor put ik uit verschillende bronnen uit organisatietheorie, studies naar democratisch burgerschapsonderwijs en theorie omtrent dialoog. In al deze bronnen worden relevante dialogische competenties genoemd, in de vorm van vaardigheden (werkwoorden) of attitudes (waarden) en benodigde kennis of ervaring. Om dit alles overzichtelijk samen te brengen, heb ik gekozen voor vier werkwoorden die de centrale competenties aanduiden: luisteren, vragen, (uit)spreken en (onder)zoeken. Deze worden in de laatste paragraaf uitgewerkt. Eerst bespreek ik de competenties die naar voren komen in drie studies naar dialoog in democratisch burgerschapsonderwijs, de theorie van Isaacs (1999) omtrent dialoog in organisaties en het boek van Hermans en Bartels over dialogisch democratisch onderwijs.

3.2.1 Opvattingen van dialoog

De auteurs die in dit hoofdstuk worden besproken, zijn uitgekozen vanwege hun opvatting van dialoog in combinatie met een praktische invulling waar competenties in te onderscheiden zijn. De opvatting van dialoog door deze auteurs, sluit aan bij de opvatting van dialoog in dit onderzoek. Ze bespreken dialoog elk in een ander kader. Rapanta, Vrikki en Evagorou (2020) bespreken dialoog in het kader van een ontwerponderzoek waarin een onderwijsmethode is ontwikkeld voor democratisch burgerschap in de vorm van '*cultural literacy through dialogue and argumentation* (p.7). *Cultural literacy* gaat over het leren omgaan met verschillende standpunten, waarden en normen en deze verwerken in een open en veranderlijk eigen kader. Dialoog gaat daarbij om het gezamenlijk uitwisselen van verschillen en overeenkomsten en het integreren van andere standpunten in de vorm van nieuw inzicht. Bickmore en Parker (2014) hebben onderzoek gedaan naar de pedagogie van *conflict dialogue*. Dialoog in democratisch burgerschapsonderwijs is volgens hen bedoeld om

conflicten, waar politieke emoties mee gemoeid gaan, bespreekbaar te maken en op die manier samen te werken om tot gedeelde betekenisgeving te komen. Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam en ten Dam (2009) hebben onderzoek gedaan naar effectieve methoden voor dialogisch burgerschapsonderwijs en leggen daarin de nadruk op het gezamenlijke aspect van dialoog en het belang van een uitwisseling vanuit een perspectief van morele waarden. Hermans en Bartels (2021) hebben een studieboek geschreven voor docenten. Dialoog staat centraal in hun opvatting van democratie als een proces van personalisatie en verinnerlijking. Isaacs (1999) heeft dialoog uitgewerkt voor politieke organisaties en het bedrijfsleven en is daartoe geïnspireerd door Bohm (1996), die reeds in het theoretisch kader aan bod is gekomen.

3.2.2 Dialogische competenties in de literatuur

In de verschillende besprekingen en uitwerkingen van dialoog wordt een breed scala aan dialogische competenties geïdentificeerd. Deze competenties hebben betrekking op de omgang met het eigen perspectief, perspectieven van anderen en de uitwisseling en co-creatie van gezamenlijke perspectieven. Wanneer het gaat om de omgang met het eigen perspectief, worden competenties genoemd zoals het vormgeven en leren beargumenteren van eigen waarden en standpunten en bereid zijn deze te delen met anderen. Isaacs (1999) spreekt van ‘voicing’, ofwel je stem laten horen. Dialoog draait volgens Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam en ten Dam (2009) om “*exchanging: being willing and able to express your own opinions and share them with others.*” (p.443). Bickmore en Parker benoemen in dit kader het belang van ‘het positioneren van jezelf in een conflict’ (p.300) door te leren reflecteren op eigen standpunten en keuzes. Het gaat bij het uitspreken van je eigen perspectief dus om gedegen reflectie en argumentatie (Rapanta, Vrikki & Evagorou, 2020). Volgens Isaacs (1999) is het daarnaast ook belangrijk je binnenwereld of je innerlijke dialoog naar buiten te brengen. Dit vraagt niet alleen het uitspreken van degelijk gevormde en beargumenteerde overtuigingen of standpunten, maar ook het delen van twijfels en vragen. Het gaat erom anderen deelgenoot te maken van je persoonlijke zoektocht. Het is dan ook belangrijk om behoeftes en verlangens uit te spreken, welke betrekking kunnen hebben op je fysieke gesteldheid. Isaacs (1999) legt dit vrij (uit)spreken uit aan de hand van de term ‘abracadabra’ wat hij vertaalt als “*I create as I speak*” (p.160). Je begint al met praten voordat je rationeel hebt uitgedacht wat je wil gaan zeggen. Je maakt anderen op die manier deelgenoot van je persoonlijke zoektocht en neemt daarmee deel aan de gezamenlijke zoektocht van de dialoog.

In de omgang met perspectieven van anderen draait het veel om luisteren. Het woord 'respect' komt vaak terug, alsook het kritisch en nieuwsgierig bevragen van anderen. Hermans en Bartels (2021) spreken van *high quality listening* (p.108) en beschrijven dit als volgt:

“Active listening implies suspending your own judgements, paying close attention to the body language of the other person as well as yourself, identifying their emotions, and especially trying to paraphrase what the other person is saying.”(p.80).

Het betreft dus niet alleen luisteren, maar ook kijken, voelen (emoties registreren) en het opschorten van je eigen waardeoordeel. Daarvoor is oefening nodig en kennis van bijvoorbeeld lichaamstaal. Luisteren (*listening*) begint volgens Isaacs (1999) bij het beseffen van hoe je luistert. Dat kan letterlijk neerkomen op het herhalen van wat een ander je heeft verteld. Daarbij kan het besef optreden hoeveel er niet is overgekomen. De vraag is vervolgens waar dat mee te maken heeft: Wat maakt dat je het verhaal van de ander al dan niet hoort (of toelaat)? Daarvoor is het ook nodig te luisteren naar jezelf, om vervolgens te oefenen met het loslaten van die innerlijke reacties op het verhaal van de ander. Om goed te luisteren is het nodig ruimte te maken in jezelf: een innerlijke stilte waarin eigen oordelen, emoties en reacties tijdelijk te rusten worden gebracht. Luisteren hangt samen met twee andere competenties die Isaacs noemt: *respecting* en *suspending*. Respecteren houdt in dat je de ander benadert als een potentiële bron van nieuwe kennis en inzicht; als een 'leraar' (p.117). Dit vraagt dat je nieuwsgierig en onderzoekend reageert op de ander. Het draait om het doorvragen op- en uitdiepen van andermans verhaal of standpunt om zo tot nieuwe inzichten te komen of tot gemeenschappelijkheid en herkenning.

Een tweede competentie omtrent de omgang met perspectieven van anderen is het opschorten (*suspending*, Isaacs, 1999) of uitstellen van eigen meningen, emoties of reacties op de inbreng van de ander. Dit is niet hetzelfde als het onderdrukken van die mening of reactie, maar wel dat deze onderzoekend en reflectief benaderd worden. Door je mening of reactie onderdeel te maken van de gezamenlijke zoektocht in de dialoog bijvoorbeeld. Een onderzoekende houding met betrekking tot je initiële reactie, maakt dat deze meer fluïde wordt en biedt meer mogelijkheden voor nieuwe inzichten of perspectiefwisselingen. *Suspending* omvat dan ook het delen van je reactie of mening, naast een proces van bewustwording van de herkomst van die reacties, meningen en standpunten. Er is kennis nodig van het proces dat leidt tot een mening of standpunt alvorens deze te kunnen bevragen, onderzoeken en opschorten. Dat is kennis over de invloed van je omgeving, je opvoeding en de wereld om je heen op de vorming van je mening of reactie op de ander.

Ten slotte zijn er competenties te onderscheiden omtrent de uitwisseling en co-creatie van gezamenlijke perspectieven. Hierbij is empathie belangrijk en de bereidheid om de inbreng van anderen toe te laten en te verwerken in het eigen perspectief. Bickmore en Parker (2014) spreken in het kader van *conflict dialogue* van het belang van ‘actieve empathie’ (p.300), ofwel het erkennen van andermans standpunt en het leren zich daarmee te engageren ten behoeve van nieuw inzicht. Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam en ten Dam (2009) leggen in hun formulering van dialogische competenties de nadruk op ‘*being willing*’, naast ‘*being able*’[...] *to form your own opinions in a dialogue, utilizing the input of others, and contributing to the opinions of others.* (p.443). Dit benadrukt dat er naast vaardigheid en kennis ook bereidheid nodig is van studenten om aan gezamenlijke uitwisseling deel te nemen. Hier komt het aspect van subjectificatie van Biesta (2012) duidelijk terug. Rapanta, Vrieki en Evagourou (2020) benoemen ook het belang van het ‘anticiperen op’ en ‘proberen te begrijpen van’ andermans standpunten, je eigen standpunten hieraan ‘relateren’ en ‘evalueren’ en bereid zijn zodoende eigen standpunten aan te passen (p.10). Hermans en Bartels (2021) noemen empathie in het kader van het flexibel veranderen van perspectief, wat nodig is voor een dialogische uitwisseling. Het gaat volgens hen om het verkennen van de verschillen ik-posities, ofwel anderen in jezelf, door met empathie te luisteren naar posities van anderen buiten jezelf. . Empathie gaat in dit geval over een betrokken en nieuwsgierige attitude die het mogelijk maakt je (enigszins) te verplaatsen in de situatie van een ander. Daarvoor is kennis nodig van verschillende perspectieven en van mogelijke onderlinge overeenkomsten zoals medemenselijkheid.

3.2.3 Centrale dialogische competenties in dit onderzoek

Op basis van bovenstaande competenties voor dialoog in democratisch burgerschapsonderwijs en de centrale dialogische concepten uit het theoretisch kader kunnen een aantal centrale competenties onderscheiden worden. Ik heb deze competenties samengevat in vier werkwoorden. Dit benadrukt dialoog als een proces van deelname en ontwikkeling. Elk van deze werkwoorden omvat een vaardigheid en een daarbij horende attitude, welke vragen om enige kennis over dialoog als onderscheidende gespreksvorm.

1. Luisteren

Bohm noemt het een systeemfout in ons denken dat we ons ‘denken’ als een gefragmenteerde aangelegenheid zijn gaan beschouwen. Luisteren is in die gefragmenteerde opvatting niet altijd een bevordering voor ‘mijn denken’. Het kan zelfs een bedreiging vormen voor ‘mijn

denken'. Het verhaal van een ander kan een bedreiging vormen voor mijn waarden en overtuigingen en luisteren daarmee een gevaar voor mijn identiteit. Het luisteren dat past bij dialoog is onderdeel van het dialogische zelf, door het internaliseren van de ander. In plaats van alleen binnen te laten wat past binnen mijn waarden en overtuigingen, laat ik ook toe wat daar anders van is. Een reflectieve houding, als onderdeel van een dialogische zelf, is nodig om goed te luisteren naar een ander. Het is daarvoor nodig om eigen meningen of reacties soms uit te stellen (*suspending* zoals Isaacs dit noemt). Het opschorten van een eigen reactie is nodig om te luisteren naar tegenstrijdige standpunten zonder hier gelijk tegenin te gaan of deze te ontkrachten met eigen standpunten: een vorm van acceptatie van andere standpunten. Luisteren vraagt daarbij ook om het uithouden van stilte en het mogelijk ongemak dat daarmee gepaard gaat. Luisteren heeft niet alleen betrekking op het gehoor, maar ook op je waarneming in een meer brede zin. Wat neem je waar bij de ander, in jezelf en in je omgeving en hoe *interpreteer* je dat? Dit vraagt kennis van het proces van waarnemen en interpreteren en vervolgens oefening in het maken van de nodige innerlijke ruimte om te luisteren.

2. Vragen

Het respecteren van andermans verhaal en inbreng is vooral een attitude, welke moeilijk is om zomaar over te brengen. Deze houding kan wel geoefend worden in activiteiten die daartoe uitnodigen. De vaardigheid onderliggend aan *respecting* is vragen. Het oefenen van vragen nodigt uit tot een meer respecterende en dialogische houding. Vragen staat centraal in dialoog, het opent de dialogische ruimte waar een ontmoeting plaats kan vinden. Door te vragen is er de mogelijkheid de ander toe te laten. *Open* vragen bieden ruimte aan de ander en aan het andere in jezelf. Het gaat niet alleen om het bevragen van de ander, maar ook om het bevragen van jezelf. Door te vragen onderzoek je nieuwe standpunten en dit kan leiden tot nieuwe inzichten en aanpassing van je eigen standpunten.

3. (Uit)spreken

Het leren uitspreken van je overtuigingen, behoeften en twijfels is een belangrijke dialogische competentie. Spreken gaat in dialoog dan ook om het leren uitspreken van je eigen 'stem', in de vorm van je overtuigingen, je behoeften, maar ook je twijfels. Het gaat over het durven zoeken naar woorden en 'hardop denken'. Op die manier kan je deelnemen aan de '*stream of consciousness*' zoals Bohm dit beschrijft en deelnemen aan participerend denken. Isaacs (1999) gebruikt hiervoor het begrip *voicing*. Om ruimte te geven aan conflicterende standpunten

en controversiële meningen is het belangrijk om deze te leren uitspreken. Daarvoor is een veilig klassenklimaat van belang als ook een docent die ruimte geeft aan deze standpunten en meningen en zelf dialogische competenties toont (Bickmore & Parker, 2014).

4. (Onder)zoeken

Dialogoog kan wellicht nog het best worden opgevat als een zoektocht; een gezamenlijke zoektocht naar betekenis. In die zoektocht komt het gezamenlijk belang en het eigen belang als het ware samen, voor zover die belangen niet altijd al (in zekere zin) verstrengeld waren in het gezamenlijke geheel van betekenisgeving. Ongeacht het mogelijk vijandige standpunt van de ander, kan er een gezamenlijke zoektocht worden aangegaan naar de achterliggende redenen van ons denken. “In de dialoog onderzoeken we het denkproces *achter* de vooronderstellingen, niet de vooronderstellingen zelf.” (Bohm, 1996, p.38). Het gaat bij (onder)zoeken om de bereidheid tegenstrijdigheden te erkennen, bespreken en te bevragen. Dit kunnen tegenstrijdigheden zijn in het eigen denken en tegenstrijdigheden tussen jezelf en de ander. Dit vraagt om een zekere ‘*tolerance of uncertainty*’ zoals Hermans en Bartels (2021, p.47) dit noemen: het uithouden van ongemak en spanning. Een onderzoekende houding is onderdeel van het dialogisch zelf en vraagt om oefening, maar vooral ook om uitnodiging door het onderwijs. Er is kennis nodig van de herkomst van standpunten en veronderstellingen om deze te ontleden en te onderzoeken.

3.3 Centrale ontwerpprincipes uit bestaande methode en theorie.

Een volgende stap in het ontwerp onderzoek is het verzamelen van kennis en inspiratie voor het onderwijsontwerp in bestaande methoden en theorieën. Dit hoofdstuk beantwoordt de derde deelvraag: *welke (substantiële en procedurele) ontwerpprincipes kunnen worden onderscheiden op basis van de eerder genoemde competenties, bestaande methoden voor dialoog en gespreksvoering in het voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs en gerelateerde theorieën?*

Het hoofdstuk begint met een introductie van de gekozen methoden en theorieën. Vervolgens bespreek ik de (praktisch) handreikingen die deze bronnen bieden omtrent het stimuleren van actieve deelname aan dialoog en interactie in de klas en omtrent het oefenen met dialogische competenties. Aan het eind van het hoofdstuk bespreek ik de implicaties van deze analyse voor de reeds geformuleerde ontwerpprincipes.

3.3.1 Introductie van de gekozen methoden

De analyse in dit hoofdstuk richt zich op drie bronnen in het bijzonder:

- ‘Dialoog als burgerschapsinstrument’ (Van Pomeroy et al, 2016), een methodiek ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs en mbo door Diversion in opdracht van het ministerie van sociale zaken en werkgelegenheid en in samenwerking met de hogescholen van Amsterdam en Rotterdam.
- ‘Dialoog in de klas’ (Castelijns & Verhoeven, 2013), een publicatie met handreikingen en praktijkervaringen voor het basis- en voortgezet onderwijs, ontwikkeld in opdracht van het ministerie van OCW.
- ‘*Citizenship education and the personalization of democracy*’ (Hermans & Bartels, 2021), een studieboek geschreven voor leraren in opleiding met veel praktische handreikingen en werkvormen.

De eerste twee methoden zijn gekozen omdat deze zijn ontwikkeld voor een (redelijk) vergelijkbare doelgroep als in dit onderzoek. Het boek van Hermans en Bartels (2021) is niet gekozen vanwege de doelgroep, maar vooral vanwege de opvatting van dialoog. Hun opvatting van dialoog is onderdeel van het theoretisch kader van dit onderzoek en er worden interessante werkvormen beschreven om daarmee te oefenen.

De methode van Van Pomeran et al (2016) is vormgegeven op basis van de *peer-education* methode die Diversion⁴ al een aantal jaar inzet om gesprekken in de klas op gang te brengen over hete hangijzers en taboeonderwerpen. Jongeren, die bijvoorbeeld ervaringsdeskundige zijn, gaan in de klas het gesprek aan met leerlingen of studenten. Dialoog wordt hier beschreven als een ‘constructief gesprek’ (p.20) waarbij “de insteek van het gesprek niet ligt op elkaar overtuigen, maar meer te leren over de opvattingen van de ander” (p.13). Er wordt gebruik gemaakt van het feit dat jongeren gevoelig zijn voor wat leeftijdsgenoten vinden en zeggen. Door als *peers* de dialoog aan te gaan met jongeren, voelen jongeren zich “serieus genomen als gesprekspartner [en] leren jongeren zich inleven in het standpunt en het perspectief van mensen die anders denken.” (p.13). De uitwerking van de methode richt zich vooral op competenties van de docent die helpen bij het voeren van een gesprek op een open en respectvolle manier.

De methode van Castelijns en Verhoeven (2013) gaat uit van dialoog als een centrale benadering voor burgerschapsonderwijs. Dialoog wordt gedefinieerd als een “gespreksvorm waarbij de deelnemers verschillende perspectieven onder woorden brengen, met elkaar delen en op basis daarvan nieuwe, gemeenschappelijke opvattingen tot stand brengen en die onderbouwen aan de hand van morele waarden.” (p.8). Ze beogen een open vorm van dialoog die leerlingen stimuleert om het probleem of conflict te overstijgen en daarbij na te denken over de morele waarden die schuilgaan achter de besproken standpunten of onderwerpen.

Het boek van Hermans en Bartels (2021) is al een aantal keer besproken in dit onderzoek. De theorie van Hermans en Bartels is onderdeel van de uitwerking van het concept ‘dialogisch zelf’ in dit onderzoek. Dialoog is in deze theorie onderdeel van *inner democracy*, wat draait om de ontwikkeling van een meerstemming, dialogisch zelf. De theorie en de oefeningen richten zich op de *personalisering* van democratie en dialoog, wat met name is uitgewerkt als een reflectief proces.

3.3.2 Stimuleren van deelname aan dialoog

In de methoden worden verschillende handreikingen gedaan voor docenten om actieve participatie van studenten aan dialoog en gerelateerde oefeningen in de klas te stimuleren. De methode van Van Pomeran et al (2016) licht een aantal principes uit ten behoeve van een meer geschikte houding van de docent om deelname van studenten te stimuleren (p.20):

1. Het gesprek aangaan vanuit de belevingswereld van leerlingen.

⁴ Diversion is een bureau voor maatschappelijke innovatie. Ze ontwikkelen 'concrete oplossingen voor complexe maatschappelijke vraagstukken'. (Bron: <https://www.diversion.nl/over/missie-visie>)

2. Binnen gesprekken de rol van procesbegeleider innemen.
3. Het (selectief) delen van persoonlijke verhalen.
4. De leerling als expert centraal stellen en deze actief bevragen en spiegelen.
5. Het gesprek tussen jongeren onderling faciliteren in plaats van tussen docent en de klas.
6. Het verbreden van het wereldbeeld van leerlingen door het gebruik van *eye-openers*.
7. Met leerlingen reflecteren op het gevoerde gesprek.

Om bovenstaande principes in praktijk te brengen is het belangrijk dat de docent veel (open) vragen stelt aan leerlingen, ongeacht hun standpunt. Ook is het belangrijk dat de docent bereid is zich kwetsbaar op te stellen en eigen afwegingen en standpunten te delen. Het is wel de bedoeling dat de docent zijn of haar rol van procesbegeleider bewaakt en vooral de inbreng van studenten centraal stelt. De docent dient een afweging te maken in wat hij of zij kan delen, zonder dat studenten zich daardoor te veel beperkt voelen om hun (mogelijk afwijkende) standpunt te delen. Castelijns en Verhoeven (2013) benoemen ook dat de docent zichzelf op een weloverwogen wijze dient in te brengen ten behoeve van dialoog. Zij formuleren het volgende principe:

“Fungeer voor leerlingen als een rolmodel door een open, onderzoekende houding en respect voor anderen en hun opvattingen. Waardeer verschillen in opvattingen en laat dat aan leerlingen blijken. Stel je niet op ‘boven’, maar ‘naast’ de leerlingen.” (p.18)

Castelijns en Verhoeven (2013) benoemen dat het belangrijk is om leerlingen verantwoordelijkheid te geven voor het verloop van het gesprek. De docent dient in te grijpen wanneer leerlingen geen respect lijken te tonen voor de mening van anderen of door elkaar heen praten, maar de leerlingen daarnaast ook eigenaar te maken van de gespreksregels.

Werkvormen die worden voorgesteld om de deelname van studenten aan het gesprek te stimuleren zijn kennismakingsspellen en discussie- en debatvormen (Van Pomeran, 2016, p. 55-57). Kennismakingsspellen als voorbereiding kan de sociale veiligheid in de klas bevorderen. Dit kan bijdragen aan dialogische ruimte (Wegerif, 2013), waar studenten elkaar ontmoeten en elkaar serieus nemen. In een eerder besproken studie van King (2009) werden *team-building* activiteiten ingezet om studenten voor te bereiden op *conflict dialogues*. Dit kan een goede manier zijn om ook de relationele en emotionele dimensie aan te spreken in het stimuleren van dialoog. De discussie- en debatvormen in de *peer education* methode (Van Pomeran, 2016) bestaan uit het stapsgewijs bespreken van tegengestelde standpunten, waarbij studenten gevraagd wordt hun standpunt te onderbouwen en die van de ander te bevragen. De discussie- en debatvormen hebben met name de vorm van tweegesprekken (p.55).

Castelijns en Verhoeven (2013) adviseren om af te wisselen met dialoog in kleine groepjes, wat meer uitnodigt tot actieve participatie en leerlingen meer een gevoel van sociale veiligheid biedt. Daarnaast worden klassikale gesprekken geadviseerd omdat de docent dan meer invloed heeft op de kwaliteit van het gesprek en het klassenklimaat. Om studenten te stimuleren tot het actief delen en onder woorden brengen van verschillende perspectieven adviseren Castelijns en Verhoeven (2013) om te werken met bronnen waar controversie of een vorm van dilemma in te vinden is. Leerlingen dienen vervolgens gestimuleerd te worden om samen op onderzoek uit te gaan en de verschillende kanten van het probleem in de bron te bespreken. De methode van *Structured Academic Controversy* (SAC) wordt uitgebreid besproken als manier om dialoog te stimuleren in de klas (Castelijns & Verhoeven, 2013, p. 25). Deze methode biedt weliswaar ruimte voor meerdere perspectieven, maar draait vooral om twee kanten van een probleem of controversie. Die kanten worden onderzocht en uiteindelijk moet er een gezamenlijke uitkomst of oplossing gevonden worden. Hierin is minder ruimte voor het open karakter van een dialogische ruimte waar oneindig veel verschillende standpunten te vinden zijn (Wegerif, 2013).

Het is volgens Hermans en Bartels (2021) belangrijk om dialoog en discussie (of debat) als verschillende gespreksvormen te begrijpen (p.112). Als gespreksvormen sluiten ze elkaar niet uit en kunnen elkaar juist aanvullen. Dialoog is een belangrijke manier om recht te doen aan de nastrevenswaardige meerstemmigheid in en buiten jezelf ten behoeve van *inner democracy*. Om dialoog te oefenen wordt een gestructureerde vorm aangedragen, waarbij het gesprek stapsgewijs wordt gevoerd. Hiervoor wordt de 'Toveren' methode van Jos Kessels om een socratische dialoog te voeren gebruikt (Hermans & Bartels, 2021, p.113). De methode van Van Pomeran (2016) onderstreept het belang van gezamenlijke reflectie op het gevoerde gesprek, bijvoorbeeld door middel van een *mindmap*. Een *mindmap* geeft een overzicht van de verschillende meningen, zonder deze te reduceren tot één gemeenschappelijke uitkomst. Op deze manier wordt de meerstemmigheid van de groep in beeld gebracht.

3.3.3 Oefenen met dialogische competenties

Hermans en Bartels (2021) onderscheiden in hun boek verschillende dialogische competenties die bijdragen aan *inner democracy*. Per competenties worden één of twee oefeningen besproken. Deze oefeningen richten zich telkens op één aspect van een dialogische houding ten behoeve van *inner democracy*. Dit sluit aan bij de wijze waarop er in andere studies wordt voorgesteld om dialoog te voeren in het onderwijs, namelijk door stapsgewijs ('*scaffolding*', Bickmore & Parker, 2014, p.299) op te bouwen naar een dialoog met de gehele groep

(Bickmore & Parker, 2014; King, 2009; Rapanta, Vrikki & Evagorou, 2020). De dialogische competenties die worden besproken zijn het opschorten van oordeel, flexibiliteit in het wisselen van perspectief, het uithouden van onzekerheid en actief luisteren. Voor deze competenties worden telkens oefeningen voorgesteld met een vergelijkbare opbouw. Het opschorten van oordeel kan geoefend worden door een ‘verteller’ en een ‘vragensteller’ aan te wijzen. De vragensteller probeert vervolgens alleen vragen te stellen en zo min mogelijk in te vullen of oordeel uit te spreken over hetgeen er verteld wordt. Een ‘observator’ kan worden aangesteld om het proces te evalueren en feedback terug te geven (p.23). Een tweede oefening is om aan de hand van afbeeldingen of video’s te analyseren welke gedachtes en mogelijk onderliggende oordelen deze oproepen (p.24). Om flexibiliteit in het wisselen van perspectief te oefenen wordt een oefening voorgesteld waarbij om beurten een verteller wordt aangewezen en een vragensteller/luisteraar die na afloop van het gesprek dient aan te geven wat hij of zij meeneemt of geleerd heeft van het verhaal van de ander. Luisteren wordt op eenzelfde manier geoefend, met een verteller en een luisteraar.

De methode van Van Pomeran et al (2016) stelt een socratische oefening voor in het opschorten van je mening (p.55). In deze oefening is ook sprake van een verteller en een vragensteller/luisteraar, waarbij de vragensteller open dient te staan voor de mening van de verteller en niet suggestief of oordelend mag zijn in zijn of haar reacties.

3.3.4 Ontwerpprincipes

In hoofdstuk 3.1 zijn reeds ontwerpprincipes geformuleerd aan de hand van de analyse van de context van Mbo Utrecht. Die ontwerpprincipes zijn ingedeeld in vijf thema’s: deelname aan dialogische ruimte; ontwikkeling tot dialogisch zelf; klassenmanagement en didactiek; pedagogiek en onderwerpkeuze. In dit hoofdstuk bouw ik voort op deze indeling en ontwerpprincipes. Op basis van bovenstaande analyse van bestaande methoden voor dialoog in burgerschapsonderwijs en gerelateerde theorieën, kunnen met name procedurele aanvullingen worden gedaan op de reeds geformuleerde principes. Deze presenter ik hieronder per thema.

Thema 1: Deelname aan dialogische ruimte

Een aanvulling op het reeds geformuleerde principe bij dit thema is een gedegen voorbereiding middels kennismakingsspellen en *teambuilding* activiteiten. In de *peer education* methode, als ook de studie van King (2009) komt dit terug als een manier om een

dialogische ontmoeting tussen studenten te stimuleren en daarmee de deelname aan dialogische ruimte.

Thema 2: Ontwikkeling tot dialogisch zelf

In dit hoofdstuk zijn een aantal voorbeelden besproken van manieren om de reflectie op eigen standpunten te stimuleren en het opschorten van eigen oordeel te oefenen, bijvoorbeeld in tweetallen of in drietallen met behulp van een observator. Er zijn ook structuren besproken om de verscheidenheid aan perspectieven zichtbaar te maken voor studenten, zoals een *mindmap* of de SAC methode. De oefening in flexibiliteit in het wisselen van perspectief van Hermans en Bartels (2021) stimuleert ook het stapsgewijs delen van perspectieven en de reflectie daarop. De rol van de docent wordt daarnaast veel besproken. De docent dient zelf een voorbeeld te zijn in het tonen van dialogische competenties zoals vragen en luisteren, om op die manier ook het reflectieproces bij studenten aan te wakkeren. Het gedrag van de docent en het stapsgewijs weergeven en bespreken van verschillende perspectieven, zijn goede manieren om te ontwikkeling tot dialogisch zelf te stimuleren.

Thema 3: Klassenmanagement & didactiek

Dit thema komt in de besproken methoden veel aan bod, met name in het afwisselen in groepsgrootte en werkvormen. De afwisseling kan vormgegeven worden door speelse werkvormen in kleine groepjes aan te bieden die een specifieke dialogische competentie oefenen, zoals luisteren, vragen of het opschorten van je mening. Het is goed om op die manier stapsgewijs op te bouwen naar een dialoog met de gehele klas. In de SAC methode (Castelijns & Verhoeven, 2013) wordt in een vaste structuur gewerkt naar een dialogische uitwisseling met een deel van de klas. Op eenzelfde manier geeft de methode 'toveren', besproken door Hermans en Bartels (2021), een stapsgewijze structuur om een dialoog te voeren met de gehele klas.

Thema 4: Pedagogiek

In de besproken methoden komen twee pedagogische principes terug: eigenaarschap van de studenten en een veilig leerklimaat. Dit sluit aan bij de eerder geformuleerde principes. Hermans en Bartels (2021) benoemen in hun methode het belang om kennis aan te dragen over dialoog als onderscheidende gespreksvorm van discussie en debat. Die kennis biedt studenten ook aanknopingspunten om voor zichzelf de meerwaarde van dialoog als

gespreksvorm te bepalen. Voor actieve betrokkenheid bij de les is het goed wanneer studenten verantwoordelijkheid krijgen voor de omgangsregels en bijvoorbeeld de keuze van onderwerpen. De docent dient zich op te stellen als facilitator. Naast eigenaarschap is een veilig leerklimaat van belang. Een docent kan dit bevorderen door eigen voorbeelden, verhalen en standpunten te delen, maar daarin wel selectief te zijn (Van Pomeran et al, 2016). Het is belangrijk dat studenten zich door de inbreng van de docent niet te veel beperkt voelen om zelf iets in te brengen, maar hier juist door gestimuleerd worden.

Thema 5: Onderwerpkeuze

De analyse in dit hoofdstuk het eerder geformuleerde principe ‘Kies actuele onderwerpen die aansluiten bij het beroep en vooral de leefwereld van studenten’. Op basis van de analyse kan daar nog aan toegevoegd worden dat het belangrijk is studenten eigenaarschap te geven door hen zelf onderwerpen te laten kiezen en dat een geschikt onderwerp voor dialoog, en introductie op dat onderwerp, verschillende standpunten dient aan te spreken.

3.4 Dialogische competenties van docenten en studenten

In dit hoofdstuk wordt de vierde deelvraag beantwoord: *welke dialogische competenties laten docenten en studenten zien tijdens de dialooglessen?* In dit hoofdstuk wordt het eerste deel van de analyse gepresenteerd waarmee de ontworpen en uitgevoerde dialooglessen (formatief) worden geëvalueerd. Dit bestaat uit de analyse van de observaties van de gegeven dialooglessen. In het volgende hoofdstuk wordt het tweede deel, namelijk de analyse van de ervaringen van de docenten en studenten behandeld.

De observaties zijn uitgevoerd met behulp van een vooraf opgesteld observatieschema⁵ op basis van de eerder geformuleerde dialogische competenties: luisteren, vragen, (uit)spreken en (onder)zoeken. Naast de vier competenties is er bij de docenten ook gekeken naar de wijze van regulering in de les (Schuitema, 2018). De observaties worden per competentie besproken, te beginnen bij de competenties van de docenten, gevolgd door die van de studenten.

3.4.1 Dialogische competenties docenten

De dialogische competenties van de docenten zijn geobserveerd in al de uitgevoerde lessen. Er is daarbij vooral gekeken naar de manier waarop de docenten luisteren, vragen, (uit)spreken en (onder)zoeken en welke competenties meer of minder zichtbaar zijn geweest tijdens de lessen.

Vragen

Uit de observaties bleek dat de docenten in dit onderzoek zeer regelmatig vragen stellen aan hun studenten. Ze doen dit tijdens de uitleg van een oefening, bij het nabespreken van een oefening of werkvorm, tijdens klassengesprekken en wanneer ze langslopen bij verschillende groepjes studenten die een oefening of opdracht uitvoeren. De vragen zijn met name gericht op verduidelijking of verdieping van eerder gegeven antwoorden van de studenten. De docenten stellen ook open vragen die ertoe leiden dat studenten nieuwe standpunten inbrengen of voor het eerst een standpunt delen over een bepaald onderwerp. Deze open vragen worden zowel aan de gehele klas gesteld als aan specifieke studenten door hen bij hun naam aan te spreken en op die manier bij de les of bij het klassengesprek te betrekken. Dit

⁵ Zie bijlage III voor het observatieschema

soort open vragen leken minder vaak voor te komen dan de verduidelijkende of verdiepende vragen.

Om een idee te geven van het soort gestelde vragen en de momenten waarop deze gesteld werden, zijn de vragen hieronder gecategoriseerd. Onderstaande categorieën bevatten niet alle door de docenten gestelde vragen. Het is slechts bedoeld om een indicatie te geven van het soort vragen die zijn gesteld door de docenten.

- Open vragen naar nieuwe inbreng:

Deze categorie vragen werden meestal gesteld aan het begin van een klassengesprek over een zojuist geïntroduceerd onderwerp, bijvoorbeeld na afloop van het kijken van een filmpje. In het vooraf gemaakte ontwerp van de lessen zijn een aantal werkvormen verwerkt waar studenten gevraagd wordt of zij het eens of oneens waren met een bepaalde stelling. De docenten stelden buiten die werkvormen veel vaker vragen naar een standpunt of inbreng van studenten. Ze deden dat het meest uit eigen beweging om het gesprek in de klas op gang te brengen.

Open vragen naar een standpunt of inbreng van een student.	<p>“Wat denk jij daarover Marieke?”</p> <p>“Heb jij daar ook een mening over Lucas?”</p> <p>“Ben je het daarmee eens/oneens?”</p> <p>“Denk jij daar anders/ook zo over?”</p>
Open vragen naar een standpunt of inbreng gericht aan de hele klas.	<p>“Hoe denken jullie daarover?”</p> <p>“Zijn jullie het daarmee eens/oneens?”</p> <p>“Wat doet dat met jullie, mooi weer?”</p>

- Verdiepende vragen:

Vragen naar meer uitleg en verdieping van de inbreng van studenten werden veel gesteld door de docenten. Vaak naar aanleiding van een antwoord of reactie van studenten op een daarvoor gestelde vraag naar een standpunt of inbreng van de student. Soms werden deze vragen gesteld tijdens een klassengesprek of tijdens een oefening in groepjes, wanneer de docent een opmerking oppikte van een student en daarop besloot door te vragen.

Verdiepende vragen / doorvragen op de inbreng van een student.	<p>“Wat is dan respect/diepgang volgens jou?”</p> <p>“Wat bedoel je dan met ‘gewoon’ een goed gesprek, wat is dan ‘gewoon’?”</p> <p>“Waarom ben je het daarmee eens/oneens?”</p>
--	--

Verdiepende vragen na een voorbeeld.	“Hoe bedoel je dat? Kan je daar een voorbeeld van geven?”
--------------------------------------	---

- Bevestigende vragen:

Het kwam tijdens de lessen vaak voor dat de docent een uitspraak van een student herhaalde ter bevestiging. Deze categorie vragen werden op bijna alle momenten in de les wel eens door de docent gesteld. De studenten reageerden veelal bevestigend op deze vragen, maar soms ook door aan te geven dat ze eigenlijk iets anders bedoeld hadden met hun uitspraak.

Bevestigende/ controlerende vragen en herhalingen van de inbreng van een student.	“Dus jij zegt eigenlijk dat mannen en vrouwen daar hetzelfde in zijn?” “Ja, dus zonder oogcontact is het wat jou betreft geen goed gesprek.”
---	---

- Provocerende vragen:

Met name één van de twee docenten heeft veel vragen gesteld die te classificeren zijn als provocerend of uitlokkend. Studenten reageerden meestal op deze vragen met nieuwe argumenten voor hun standpunt of door hun standpunt aan te passen of te betwijfelen.

Provocerende/ uitlokkende vragen.	“Oogcontact is nodig voor een goed gesprek. Kan je dan geen goed gesprek voeren over de telefoon?” “Oké, dus jij hebt helemaal nooit ervaren dat mensen iets anders zien of horen? Oh, toch wel. Wanneer dan?”
-----------------------------------	---

- Testvragen:

Deze categorie vragen richten zich in mindere mate op de mening of het standpunt van de student. De docenten stelden deze vragen vooral tijdens of na een uitleg van theorie. De voorbeelden die hier zijn gegeven zijn kennisvragen of testvragen die ook ruimte bieden voor de inbreng van een eigen visie of standpunt van de student en zijn daarom ook een voorbeeld van de dialogische competentie ‘vragen’.

Testvragen/ kennisvragen	“Wat hebben we net gezien?” “Wat is ook alweer een dialoog?” “Werden er vragen gesteld in het gesprek in dit filmpje?”
--------------------------	--

Bovenstaande voorbeelden van vragen zijn niet uitsluitend of uitputtend. Er zijn bijvoorbeeld ook vragen gesteld die een combinatie vormen van bovenstaande categorieën. Onderstaande vraag is daar een voorbeeld van:

“Je komt over dat je best wel kritisch bent op de maatregelen, maar wat maakt voor jou vrijheid?”

Dit is een verdiepende vraag die doorvraagt op de inbreng van een student. De vraag is tevens herhalend en bevestigend wat betreft de inbreng van de student en vraagt ook naar een nieuw standpunt van de student over een aanverwant thema.

Uit bovenstaande analyse komt naar voren dat de docenten veel vragen stellen in de uitvoering van de lessen. Dit zijn vaak open of verdiepende vragen die bedoeld lijken te zijn om studenten te stimuleren om deel te nemen aan de les. De wijze waarop de docenten vragen stellen lijkt goed aan te sluiten bij de dialogische competentie zoals deze op basis van de literatuur is onderscheiden. Door te vragen komen er nieuwe en andere standpunten naar voren die wellicht anders niet waren uitgesproken door studenten. De vragen bieden ruimte voor studenten om zich uit te spreken en deel te nemen aan het gesprek. Doordat de docenten de inbreng van studenten deels herhalen en hierop doorvragen, lijken zij de studenten serieus te nemen en hun inbreng te respecteren. Op die manier kan het stellen van vragen een dialogische ruimte bevorderen, waar een uitwisseling kan ontstaan en studenten elkaar kunnen ontmoeten.

Luisteren

Om inzicht te verwerven in de wijze waarop docenten luisteren naar de studenten is er gekeken naar het maken van oogcontact, het laten vallen van stiltes en het herhalen van woorden of uitspraken van de studenten. Uit deze observaties komt naar voren dat het luisteren van de docenten vooral zichtbaar is in de vorm van het oogcontact dat zij maken met studenten en in de wijze waarop zij uitspraken van studenten herhalen. Dit bleek al deels uit de vorige paragraaf over vragen. De docenten herhalen vaak de uitspraken van de studenten ter controle of zij inderdaad gehoord hebben wat er is gezegd of om vervolgens een verdiepende vraag te stellen. Het was daarnaast ook waarneembaar dat de docenten veel oogcontact maakten met studenten tijdens de lessen. De docenten stonden niet alleen voor in de klas, maar liepen ook geregeld een stukje de klas in om dichterbij de student te staan die aan het woord was.

Naast oogcontact is er ook gelet op het laten vallen van stiltes in afwachting van een reactie van studenten. Dit soort stiltes leken niet veel voor te komen tijdens de lessen, al

waren er wel momenten waarop de docenten even leken te wachten met praten. Wanneer studenten bijvoorbeeld verbaasd reageerden op een stelling die werd voorgelezen door de docent, leek de docent de reacties nog even af te wachten en nog niet gelijk te reageren op de eerste vragen of reacties die door een aantal studenten werden uitgesproken.

Uit bovenstaande analyse komt naar voren dat ‘luisteren’ in ieder geval te zien is geweest in de manier waarop de docenten uitspraken van de studenten herhaalden of hierop doorvroegen, oogcontact maakten en in mindere mate in de manier waarop zij stiltes lieten vallen.

(Uit)spreken

Met betrekking tot deze competentie is er tijdens de lessen gelet op momenten waarop de docenten persoonlijke ervaringen, voorbeelden of standpunten deelden met de studenten. In het ontwerp van de lessen zijn dergelijke momenten expliciet opgenomen. Het was bijvoorbeeld onderdeel van de uitleg bij een oefening in het stellen van open vragen dat de docent eerst zelf een ervaring deelde, waarna de studenten de mogelijkheid kregen om hier open vragen over te stellen aan de docent. Eén van de docenten vertelde hier over haar ervaring met de vaccinatie tegen het coronavirus. De andere docent vertelde hier over haar twijfels bij monogamie. De docenten hebben op deze manier in vrijwel iedere les een eigen ervaring of voorbeeld gedeeld met de studenten.

Buiten de momenten die al in het lesontwerp waren opgenomen, hebben de docenten niet vaak een eigen standpunt of ervaring gedeeld. In sommige klassen hebben de docenten ook spontaan een eigen ervaring of standpunt gedeeld. Dit was meestal in reactie op een vraag van een student: “Wat vindt u daar eigenlijk van mevrouw?”. Hier werd door één docent ook een keer op geantwoord met: “Ik ben vooral benieuwd naar wat jullie hiervan vinden, daarna vertel ik wel wat ik ervan vind.” Uiteindelijk is de docent niet meer ingegaan op haar eigen mening. De docent lijkt op deze manier meer ruimte te willen geven aan studenten om zich uit te spreken.

Uit bovenstaande analyse komt naar voren dat de docenten zich in iedere les ongeveer één keer hebben uitgesproken over een eigen ervaring of standpunt. Dit bleek verder niet heel vaak te gebeuren. Dit zou ermee te maken kunnen hebben dat de docenten een balans wilden bewaren tussen de mate waarin zij zelf ruimte innamen om zich uit te spreken en de mate waarin zij ruimte wilden geven aan studenten om dit te doen.

(Onder)zoeken

Om te onderzoeken op welke manier deze competentie bij de docenten naar voren kwam tijdens de lessen is er gekeken naar momenten waarop de docent openlijk het eigen standpunt betwijfelt, bevraagt of verandert. Dit bleek niet vaak te gebeuren tijdens de lessen. In de vorige paragraaf kwam al naar voren dat er niet heel veel momenten zijn geweest waarop de docenten zich uitspraken over eigen standpunten of ervaringen. Dit levert dus al minder mogelijkheden op om die standpunten vervolgens aan te passen of te betwijfelen.

Er zijn een aantal momenten geweest waarop ik één van de docenten zichzelf openlijk heb horen bevragen of heb horen twijfelen. Eén van de docenten reageerde op een vraag van een student door te zeggen: “Dat is een goede vraag, jeetje, daar moet ik even over nadenken. Dat weet ik eigenlijk niet.” De vraag van de student was een reactie op het standpunt van de docent dat zij het oneerlijk vond dat een voetballer veel meer verdient dan een leraar. De student vroeg hoe de docent dan zou willen dat de wereld eruit zou zien wat dat betreft. De docent gaf hier aan het niet te weten en lijkt daarmee twijfel te tonen. De andere docent vertelde naar aanleiding van een foto van een Instagram model dat zij vroeger veroordelend was over vrouwen met een diep decolleté, maar dat ze daar inmiddels anders over is gaan denken. Ze vertelde dat dit ermee te maken had dat ze vroeger meer onzekerheid ervoer over haar eigen borstomvang en daardoor ook sneller een oordeel klaar had. Er zijn in de lessen verder weinig voorbeelden geweest van twijfel of zoeken bij de docenten.

3.4.2 Regulering door de docenten

Wat betreft regulering is gelet op de manier waarop er bij groepsgesprekken en werkvormen door de docent een onderwerp werd ingebracht, of dat de studenten zelf ruimte kregen om een onderwerp te kiezen of een werkvorm in te vullen. In het ontwerp van de lessen is enige ruimte gelaten voor studenten om zelf een onderwerp te kiezen, met name bij het laatste groepsgesprek. Bij de EV klassen liet de docent studenten zelf een onderwerp bepalen, maar gaf ze daarbij wel voorbeelden aan op basis van de voorgaande les. Wanneer studenten eerder die les een standpunt hadden geuit over een specifiek onderwerp, dan haalde de docent dit bij het groepsgesprek aan als mogelijk interessant onderwerp. In al deze klassen kozen de studenten het onderwerp dat door de docent werd voorgesteld. In de MCE klassen werd er door de docent een voorstel gedaan van drie mogelijk beginvragen voor het groepsgesprek, daarbij gaf de docent in de meeste klassen ook de mogelijkheid om eventueel zelf een ander onderwerp te kiezen. Alle klassen kozen hier hetzelfde onderwerp van de lijst die de docent had aangereikt.

In de eerdere twee lessen hebben beide docenten op een bepaald moment ruimte geboden aan studenten om zelf invulling aan te geven aan de les. In twee MCE klassen ontstond er aan het einde van de eerste les een klassengesprek waar de docent een klassikale oefening van maakte. “Als jullie dat interessant vinden, laten we het dan nog even met de hele klas erover hebben”. Beide docenten lieten studenten zelf een onderwerp kiezen om met elkaar over in gesprek te gaan in de tweegesprekjes of oefeningen met kleinere groepjes, daarbij gaven de docenten wel mogelijke voorbeelden van onderwerpen aan.

3.4.3 Dialogische competenties studenten

Er is naar de dialogische competenties van de studenten gekeken tijdens het groepsgesprek in de derde (en tevens laatste) les van de lessenreeks. Deze groepsgesprekken duurden elk zo’n 15 tot 20 minuten. Per competentie is er gelet op een aantal aspecten. Een overzicht van deze aspecten is te vinden in het observatieschema in de bijlage. De resultaten worden weergegeven aan de hand van dit schema.

Vragen

Wordt er door studenten doorgevraagd op de inbreng van een andere student?
--

In de geobserveerde groepsgesprekken bij beide opleidingen bleken studenten niet vaak door te vragen op inbreng van anderen. In de meeste klassen van de opleiding EV zijn er één of twee momenten geweest waarop een student doorvroeg op de inbreng van een ander. Dit waren vooral inhoudelijke vragen naar een standpunt, dus geen vragen ter verduidelijking. In de klassen van de opleiding MCE kwam het minder vaak voor dat studenten doorvroegen op de inbreng van een ander. In twee van de klassen is er één moment geweest waarop er duidelijk een vervolgvraag gesteld werd die doorvroeg op het standpunt van de andere student.

Stellen studenten open vragen aan elkaar of aan (een deel van) de groep (*niet in directe reactie op een opmerking/doorvragen) “Wat vinden jullie eigenlijk van...?” “Ik zou wel willen weten hoe jij daar over denkt...”

In de geobserveerde groepsgesprekken bij één van de opleidingen zijn redelijk wat open vragen gesteld door studenten aan elkaar, bij de andere opleiding werden er weinig open vragen gesteld. Er zijn een aantal momenten geweest waar studenten een open vraag stelden, dit was meestal aan de gehele groep. In 3 van de 6 EV klassen werden er 1 of meer van dit

soort open nieuwsgierige vragen gesteld, zoals in een gesprek over seks en liefde: “Maar dan vraag ik me af, is meer initiatief nemen ook meer seks willen?” en “Ik vraag me af, buiten de jongens, of iemand hier wel eens seks gehad heeft gewoon omdat je zin hebt in seks?”. Er werden in deze klassen ook drie keer een open vraag gesteld aan de docent: “Wat vind jij daar eigenlijk van?”. In de MCE klassen werden er niet zoveel duidelijke open vragen gesteld. In één klas werd wel een wedervraag gesteld in de vorm van: “En jij dan?”. In een andere MCE klas werd er op een gegeven moment een open vraag gesteld aan de docent en aan de onderzoeker: “Hoe denken jullie daarover dan? Dat je de seks leuk moet houden om de relatie leuk te houden?”. In de rest van de MCE klassen zijn er geen duidelijk open vragen gesteld door studenten.

Luisteren

Wordt er door studenten ingehouden voor een ander (‘Nee, ga jij maar eerst; ‘volgens mij wilde jij eerst wat zeggen’)

Het is in geen van de geobserveerde groepsgesprekken duidelijk waarneembaar geweest dat studenten inhielden voor een andere student omdat die iets wilde zeggen. Bij een aantal klassen staken studenten soms een hand op om aan het woord te komen, maar dit gebeurde nergens consequent. De docent gaf verder af en toe beurten door namen te noemen en gaf dan bijvoorbeeld aan gezien te hebben dat een student iets wilde zeggen om die student later een beurt te geven. Studenten wachtten dan af tot zij de beurt kregen van de docent.

Wordt er door studenten door elkaar heen gepraat?

In de helft van de geobserveerde groepsgesprekken is het meermaals voorgekomen dat studenten door elkaar heen praatten. In twee van de vier klassen van de opleiding MCE werd er op erg veel momenten door elkaar heen gepraat. De docent heeft daar vaak moeten ingrijpen door te vragen om het gesprek centraal te blijven voeren en naar elkaar te luisteren. In de andere twee klassen verliep het gesprek redelijk rustig. In de klassen van de opleiding EV werd er bij twee van de zes klassen veel door elkaar heen gepraat. In de andere 4 klassen werd daar redelijk rustig een gesprek gevoerd, waar de docent 2 of 3 keer studenten moest aanspreken om niet door elkaar heen te praten.

Herhalen studenten elkaar? (een woord of deel van een uitspraak van een andere student)

Er zijn slechts een aantal momenten waarneembaar geweest waar studenten een uitspraak of een deel van een uitspraak van een andere student hebben herhaald. De momenten waarop studenten een ander herhaalde, waren ook de momenten dat er werd doorgevraagd op de reactie van een andere student, zoals: “Jij zegt dat vrouwen vaker vreemd gaan op gevoel, maar waarom vind je dat?”. Er werden in dat geval slechts één of een aantal specifieke woorden herhaald die de student daarvoor gebruikt had. Er werd wel veel gesproken met dezelfde woorden, namelijk de woorden die betrekking hadden op het onderwerp van het groeps gesprek. Daarbij werd echter niet specifiek herhaald om vervolgens te reageren op de inbreng van een ander.

(Uit)spreken

Wordt er een eigen standpunt gedeeld door studenten?

In de meeste van de geobserveerde groeps gesprekken hebben alle studenten op een bepaald punt tijdens het groeps gesprek een eigen standpunt gedeeld. In de 6 klassen van de opleiding EV was er één klas waar ongeveer 3 van de 14 studenten niet een eigen standpunt hebben ingebracht tijdens het groeps gesprek en één klas waar 1 van de 8 studenten geen standpunt heeft gedeeld. In de andere 4 klassen hebben alle deelnemende studenten een eigen standpunt laten horen tijdens het groeps gesprek. In de 4 klassen van de opleiding MCE waren er in alle klassen één of een klein aantal studenten dat geen eigen standpunt inbracht tijdens het groeps gesprek.

Wordt er een tegenstrijdig of afwijkend standpunt (anders dan daarvoor gedeelde standpunten) gedeeld door studenten?

Er zijn in de geobserveerde groeps gesprekken relatief weinig momenten waargenomen waarop een student een heel ander of afwijkend standpunt inbracht in het groeps gesprek. Vooral ten opzichte van het aantal momenten waarop studenten een standpunt inbrachten. Studenten leken het vaak met elkaar eens te zijn of redelijk aan te sluiten bij eerder gedeelde meningen.

In de klassen van de opleiding MCE waren er een aantal momenten waarop een student een enigszins afwijkend standpunt deelde. In twee MCE klassen was er een student die duidelijk aangaf een ander standpunt te hebben dan zijn klasgenoten. Met name in de klassen waar veel onrust was, er vaak door elkaar heen gepraat werd en onderonsjes

ontstonden, leken er wel andere standpunten te leven bij de studenten. Een student zei bijvoorbeeld tegen een buurvrouw dat ze het helemaal niet eens was met wat er in de klas gezegd werd, maar dit werd niet klassikaal gedeeld. In de klassen van de opleiding EV leken studenten het vooral veel met elkaar eens te zijn. Het is in de 6 EV klassen drie keer voorgekomen dat een student duidelijk aangaf een andere mening te hebben.

(Onder)zoeken

Geven studenten openlijk blijk van een verandering in standpunt of een nieuw inzicht ('Zo had ik er nog niet naar gekeken'; 'Daar heb je wel een punt')

Er zijn in de geobserveerde groeps gesprekken van beide opleidingen weinig momenten waarneembaar geweest waar studenten openlijk blijk gaven van een verandering in standpunt of inzicht. Er is met name één duidelijk moment geweest waarop een student aangaf 'er nooit eerder zo diep over na te hebben gedacht' en daardoor een ander inzicht te hebben gekregen. In twee klassen van de opleiding EV is er een student geweest die op andere gedachten leek te zijn gebracht door het gesprek. "Daar heb je wel een goed punt" en "Misschien heb je wel gelijk", werd er gezegd. Verder zijn er weinig momenten geweest waarop een student duidelijk aangaf een nieuw inzicht te hebben opgedaan of het standpunt veranderd te hebben.

Geven studenten openlijk blijk van twijfel? ('Daar moet ik even over nadenken'; 'Dat weet ik eigenlijk niet')

Er zijn in de geobserveerde groeps gesprekken van beide opleidingen weinig momenten geweest waar een student duidelijk twijfel liet horen in zijn of haar uitspraak. In twee van de 6 EV klassen was er een 'twijfelmoment' bij een student. Eén keer was dit in reactie op een vraag van de docent: "Ja dat weet ik echt niet hoor, dat is een veel te moeilijke vraag". In de andere klas was het in reactie op een vraag van een student in een gesprek over leeftijdsverschil in liefdesrelaties: "Waar ligt dan de grens?". De reactie op deze vraag was: "Pff, dat is echt lastig man". In de MCE klassen is er niet echt een duidelijk moment geweest waarop een student aangaf te twijfelen.

3.4.4 Conclusie

Op basis van de analyse van de lesobservaties kan met betrekking tot de dialogische competenties van de docenten gezegd worden dat zij vooral veel vragen stellen, dat ze lijken te luisteren naar studenten en dat ze af en toe een persoonlijke ervaring of standpunt delen in

de les. Er zijn niet veel momenten geweest waarop docenten openlijk blijken van twijfel of (onder)zoeken naar een eigen standpunt of nieuw inzicht. Het was merkbaar dat wanneer de klas onrustiger was en de studenten vaak door elkaar of door de docent heen praatten, de docent ook minder vaak uitspraken herhaalde of vragen stelde in reactie op studenten. Er is echter niet systematisch gekeken naar de relatie tussen onrust in de klas en de dialogische competenties van de docent. Met betrekking tot regulering van de les, hebben de docenten enige ruimte gelaten aan studenten om zelf een onderwerp te kiezen of een deel van de les in te vullen, daarbij gaven de docenten wel zelf suggesties aan de studenten om uit te kiezen.

Op basis van de analyse van de observaties van de groeps gesprekken van de studenten tijdens de laatste dialogies kan geconcludeerd worden dat de studenten in die gesprekken niet vaak dialogische competenties hebben getoond. Er waren daarbij verschillen tussen de klassen en opleidingen. Studenten gaven met name veel blijken van het uitspreken van een eigen standpunt, al kwam het niet vaak voor dat dit een heel tegenstrijdig of afwijkend standpunt was. Studenten van de opleiding EV hebben redelijk wat open vragen gesteld, de studenten van de opleiding MCE minder. In de helft van de klassen werd er door elkaar heen gepraat door studenten en het is niet duidelijk waargenomen dat studenten inhielden voor een ander, wel zijn er een aantal momenten geweest waar studenten de uitspraak van een ander herhaalde. In geen van de klassen werd er veel doorgevraagd op de inbreng van anderen. Ook gaven studenten van beide opleidingen weinig blijken van onderzoeken in de vorm van openlijke twijfel of het delen van een nieuw inzicht.

3.5 Centrale ontwerpprincipes uit de evaluatie

In dit hoofdstuk wordt de vijfde deelvraag beantwoord: *wat zijn sterke en zwakke kanten van het lesprogramma voor dialoog volgens studenten en docenten, gelet op hun waardering en de gepercipieerde invloed op de ontwikkeling van dialogische competenties en welke invloed heeft dit op de ontwerpprincipes?* Dit hoofdstuk vormt het tweede deel van de formatieve evaluatie van de ontworpen onderwijsinterventies. Dit hoofdstuk rapporteert de analyse van 4 focusgroepen met studenten en interviews met beide docenten. De ervaringen van de studenten en docenten worden apart besproken. Aan het eind van het hoofdstuk wordt stilgestaan bij de mogelijke implicaties van deze resultaten voor de eerder geformuleerde ontwerpprincipes.

3.5.1 Ervaringen van studenten

Sterke kanten van de lessen

Studenten gaven aan het te waarderen dat ze veel met elkaar in gesprek mochten tijdens de lessen en dat ze het leuk vonden om verschillende meningen te horen van hun klasgenoten. Ze vonden het leuk om meer praktisch bezig te zijn in de les en ‘gewoon een beetje te praten’ met elkaar. “Ik vind die discussies ook heel leuk, gewoon heel open en gewoon met de hele klas.” zei een student van de opleiding EV. Met name de studenten van de opleiding EV noemden de verschillende meningen van klasgenoten interessant, leuk en ook leerzaam. “Ik vind het wel interessant hoe je dan zo kan zien hoe iedereen alles anders opvat.” zei een jongen uit één van de EV klassen. Een klasgenoot zei hierover: “Dan kan je ook gewoon nog wat leren van je klasgenoten en hun leren kennen, of in ieder geval een beetje.” Opvallend was dat juist de studenten van de opleiding EV ook aangaven dat er veel dezelfde meningen waren in hun klas, meer dan de studenten van de opleiding MCE. Studenten uit één van MCE klassen benoemden de verschillende meningen van medestudenten als een pluspunt aan de lessen. Eén van de studenten zei daar het volgende over: “Op social media zeggen mensen heel snel iets of zijn ze best wel bot en arrogant en creëren zo een mening omdat je toch achter een schermje zit. En hier [in de les] kan je echt zien hoe mensen zijn en wat ze vinden en wat ze denken.” Studenten vonden de uitwisseling van die verschillende meningen vooral leuk in klassengesprekken, omdat er dan meer reacties en meningen te horen waren, meer dan in tweegesprekken.

Een aantal studenten gaf aan de behandelde onderwerpen gewaardeerd te hebben. Eén student uit een MCE klas vond de onderwerpen vooral leuk omdat ze “een beetje van deze tijd” zijn. In twee klassen sloegen de onderwerpen over liefde, seks en relaties goed aan volgens de studenten. In andere klassen leverde dit minder reacties op. Eén van de foto’s in de tweede les liet een uithangbord zien met de tekst ‘Allah’s afbakbar’ dat ooit op het festival De Zwarte Cross heeft gestaan. Meerdere studenten vonden dit een leuk of interessant onderwerp, vooral omdat er verschillende meningen over waren in de klas.

Studenten waren ook redelijk positief over wat ze geleerd hebben van de lessen. Ze benoemden vooral dat ze meer hebben leren luisteren of dit bij klasgenoten hebben gezien. Ook in een klas waar veel door elkaar heen werd gepraat noemde een student dat er nu wel meer naar elkaar geluisterd werd. Eén student uit een MCE klas beschreef haar eigen leerproces als volgt: “Ik ben altijd een beetje de persoon die mensen blokkeert en niet laat uitpraten. Dat heb ik deze les wel beter geleerd.” Met name de studenten van de opleiding EV benoemden ook aspecten van een onderzoekende houding. “Mensen staan meer open denk ik [...] zo van ‘oja’, dat ze toch wel de andere kant ervan een beetje kijken.” zei een student uit een EV klas. Studenten zeiden dat ze meer zijn gaan opletten en meer onderzoek zijn gaan doen naar wat er gezegd en gevraagd wordt. Een student beschreef dit als volgt: “ik vind het wel grappig ook met die vragen, dat je dan je antwoord goed denkt te weten en dat als [de docent] het anders uitlegt dat je dan denkt ‘oja, het zit toch anders in elkaar’”. Er werd door een aantal studenten ook aangegeven dat ze zich bewuster zijn geworden van verschillende perspectieven: “Dat je opnieuw gaat denken over dat iedereen wel heel anders is en dat je inderdaad, dat iedereen dat heel anders interpreteert. Terwijl je eigenlijk denkt dat we allemaal hetzelfde denken.” Bij beide opleidingen was er één student die expliciet aangaf meer vragen te zijn gaan stellen door het volgen van de lessen. Andere studenten gaven aan dat ze nog vooral veel hun mening hebben gedeeld en niet per se meer zijn gaan vragen.

Minder sterke kanten van de lessen en verbeterpunten

In alle focusgroepen waren er studenten die aangaven ‘niet echt iets nieuws te hebben geleerd’ tijdens de lessen. “Nou ik vond het eigenlijk wel heel vanzelfsprekend dat als je door elkaar heen praat of elkaar niet laat uitpraten dat het een discussie wordt.” zei een student van de opleiding MCE. Twee studenten van de opleiding EV vonden het redelijk veel ‘algemene kennis’ in de lessen. Ze gaven daarbij echter ook aan dat het wel interessant was om dit nog eens op deze manier te bespreken en dat het voor klasgenoten misschien wel leerzaam was geweest.

Een verbeterpunt dat sterk naar voren kwam bij één van de opleidingen had betrekking op structuur en orde. Verschillende studenten uit twee van de vier klassen van opleiding MCE gaven aan dat ze de lessen erg chaotisch vonden. Er werd veel door elkaar heen gepraat en studenten waren vaak onderling met elkaar in gesprek in plaats van klassikaal. Eén student gaf daarbij aan dat dit er volgens hem mee te maken had dat de les te weinig structuur had: “Hier [in de laatste les] krijg je een paar vragen en voer er maar een gesprek mee met je klasgenoten. En dat zorgt wel voor wat meer onrust dan normaal”. Volgens de studenten van de andere MCE klas had de onrust in hun klas vooral te maken met de samenstelling en onderlinge sfeer: “omdat we sowieso al samen met elkaar in gesprek gaan denk ik.” Daarnaast hield de docent volgens hen te weinig orde, want bij andere docenten lukt het soms wel om met de hele klas in gesprek te gaan. Studenten van de opleiding EV hadden het niet over orde in de lessen. Ze benoemden wel dat het belangrijk is dat de docent het gesprek goed leidt, omdat studenten anders op hun telefoon gaan of niet (genoeg) deelnemen aan het klassengesprek.

Er waren wisselende reacties met betrekking tot de onderwerpen en de diversiteit in meningen. Van beide opleidingen waren er een paar studenten die aangaven dat er vooral veel dezelfde meningen waren in de klas. Er waren daarnaast ook studenten uit andere klassen die juist aan gaven dat er hun in klas wel genoeg verschillende meningen waren. Dit had deels te maken met de gekozen onderwerpen vonden de studenten. Een student van de opleiding MCE gaf aan dat onderwerpen over seks, liefde of relaties in zijn klas vooral leiden tot controversiële meningen, omdat er alleen maar jongens in zijn klas zitten. Hij had liever gezien dat een onderwerp zoals religie werd aangesneden. Studenten uit een andere MCE klas vonden dat de onderwerpen over seks, liefde en relaties juist leidde tot gesprek, maar ook tot onderonsjes.

Ten slotte was er bij beide opleidingen studenten die aangaven meer ruimte te willen om met elkaar in discussie te gaan. Dit sluit aan bij de waardering die studenten uitten over het feit dat ze in deze lessen met elkaar in gesprek konden gaan. Uit de observaties kwam dit ook naar voren. Studenten gaven tijdens de lessen aan dat ze graag met elkaar in discussie wilde gaan. Tijdens een focusgroep met studenten van de opleiding MCE zei een student dat ze het irritant vond om steeds een vraag te moeten bedenken: “ik wil gewoon het gesprek afmaken. Ik wil gewoon de discussie voeren, niet een vraag bedenken.” Er waren meerdere studenten die aangaven dat de werkvormen soms geforceerd voelden en dat ze vooral graag met elkaar in gesprek wilden gaan. Die studenten gaven echter ook aan dat deze lessen daar juist al veel ruimte voor boden en vonden dit niet het belangrijkste verbeterpunt.

Aanbevelingen van studenten

De studenten gaven een aantal aanbevelingen met betrekking tot de lessen. Het belang van interessante en aansprekende onderwerpen werd het meest benoemd door studenten. Het is volgens de studenten belangrijk dat de onderwerpen divers zijn, er moet niet te lang of te vaak over hetzelfde onderwerp worden doorgedaan. Studenten benoemden ook dat het fijn is als het actuele onderwerpen zijn, die gekoppeld kunnen worden aan recente gebeurtenissen uit de media. De meeste studenten waren het erover eens dat het goed zou zijn om de onderwerpen aan te passen per klas en misschien zelfs per groepje studenten. Verschillende studenten gaven ook aan dat ze meer zelf onderwerpen willen kiezen, bijvoorbeeld uit een lijst met onderwerpen of onderwerpen die al eerder in het jaar aan bod zijn gekomen. Met betrekking tot de gekozen onderwerpen in de les benoemen studenten ook het belang van diversiteit in meningen. Een aantal studenten geven aan het leuker te vinden om in gesprek te gaan als er verschillend gedacht wordt over het onderwerp.

Een tweede aspect dat op verschillende manieren terugkomt is de rol van de docent. Studenten benoemen met name dat het belangrijk is dat de docent goed orde houdt en optreedt als gespreksleider. Die gespreksleider kan volgens sommige studenten ook iemand anders zijn dan de docent, of eventueel een andere student. De rol van de gespreksleider bestaat volgens deze studenten uit het geven van beurten, zodat iedereen aan de beurt komt om te voorkomen dat er door elkaar heen wordt gepraat. Studenten benoemen ook dat het belangrijk is dat de docent kritische vragen stelt, om studenten op die manier uit te dagen om dieper na te denken. Daarbij is de relatie met de docent ook belangrijk. “Dat de docent goed met ons kan *levelen*” noemt een student dat. En dat de docent goed luistert naar wat er gezegd wordt.

3.5.2 Ervaringen van docenten

Sterke kanten van de lessen

De docenten kijken beide overwegend positief terug op de gegeven lessen. De docenten hebben beide aangegeven dat ze de lessen voor herhaling vatbaar vinden. Ze waarderen met name de heldere lijn in de lessen en dat iedere les een duidelijk en concreet leerdoel bevat. Iedere les had volgens de docenten een duidelijke boodschap en de lessen waren rustig en niet te vol. Ze hadden de ervaring dat er kleine stapjes gezet werden in de lessen, door telkens losse vaardigheden te oefenen. Een van de docenten zij hierover: “wat ik namelijk tof vond aan deze lessen was dat het écht wel aansloot bij hun leefwereld en het tempo wel iets was wat ze prima aankonden.”

Wat betreft de bijdrage van de lessen aan de ontwikkeling van dialogische competenties, hebben de docenten verschillende ervaringen. De docent van de opleiding EV heeft wel “het idee dat er nu toch vaker en meer naar elkaar geluisterd werd. Niet altijd, of de hele tijd, maar wel meer. [...] toch wel meer een soort samen in gesprek.” De docent van de opleiding MCE gaf juist aan dat luisteren nog niet zo zichtbaar was in haar klassen, “maar het mekaar af en toe vragen stellen zag je wel gebeuren”. Vooral het stellen van vragen benoemen beide docenten als een zichtbare verandering en een merkbaar verschil met eerdere lessen. Sommige vragen gaven ook blijk van een bepaalde nieuwsgierigheid. Beide docenten gaven aan dat in ieder geval een deel van de studenten zich bewuster is geworden van het verschil tussen open en gesloten vragen en hoe je dat kan inzetten. Er werden volgens de docenten in de laatste les meer vragen gesteld door de studenten, al verschilde dit wel per klas en “met de kanttekening erbij dat ze ook echt nog wel graag gewoon willen vertellen.” De docenten hadden ook het gevoel dat bij sommige klassen de sfeer anders voelde in de lessen, dat ze gemakkelijker in tweetallen met elkaar in gesprek gingen en dat er in de meeste klassen ruimte was voor verschillende meningen.

Ten slotte benoemden de docenten dat het uitnodigende werkvormen waren. De docenten waardeerden dat er veel inbreng werd gevraagd vanuit de studenten zelf, dat er veel werd uitgewisseld met elkaar en ook over onderwerpen die de studenten leuk leken te vinden. Met name de docent van de opleiding EV benoemt dat de lessen studenten hebben uitgenodigd: “Dat ze als persoon op hun eigen verantwoordelijkheid [...] voor deelname zijn aangesproken.” Beide docenten gaven aan dat de inbreng en deelname van de studenten sterk verschilde per klas. De verschillen in deelname waren voor de docent van de opleiding MCE opvallender.

Minder sterke kanten van de lessen

De docenten gaven aan dat ze de lessen “hard werken” vonden en “niet makkelijk, maar wel iets opleverend”. Als docent moet je zelf in staat zijn om veel open vragen te stellen en een vragende houding aan te nemen en je moet “de hele tijd aan staan en goed luisteren”, dat is volgens de docenten hard werken. Dat harde werken had er deels ook mee te maken dat de docenten redelijk veel weerstand bespeurden bij studenten. Het voelde soms geforceerd voor de studenten om veel vragen te moeten stellen, dat vonden ze dan irritant of saai, gaven de docenten aan: “[dialogie] is ook niet iets waar zij direct het nut van inzien, dus er moeten een heleboel stappen gezet worden en drempels over voordat ze zover zijn.” De lessen hebben nog te weinig tijd en ruimte geboden om al die stappen te zetten. Beide docenten gaven

daarnaast aan dat studenten nog te weinig de ervaring hebben gehad dat het ze ‘iets oplevert’ om op een andere manier het gesprek te voeren. Met name de docent van de opleiding EV mistte nog een goede inleiding en uitleg van het nut van dialoog. De gekozen onderwerpen hebben de studenten wellicht ook te weinig geprikkeld, volgens de docenten. Beide docenten geven aan dat het ingewikkeld blijft om onderwerpen te kiezen die alle studenten in alle klassen interessant vinden.

Beide docenten geven aan dat het leren van dialogische competenties een traag proces is waarbij de vaardigheden en attitude moeten ‘inslijten’. De drie gegeven lessen boden hier simpelweg te weinig tijd voor. Wat betreft het leerresultaat van de lessen is met name de docent van de opleiding MCE wat teleurgesteld. Ze had op meer gehoopt. Er werd nog te weinig gevraagd en geluisterd door de studenten tijdens de les. De docenten benoemen allebei dat de studenten de neiging hebben het snel eens te zijn met elkaar. “Toch een soort politieke correctheid” noemde één docent dit. De andere docent zei hierover: “het is onveilig om iets anders te vinden blijktbaar”. Er lijkt nog te weinig ruimte te zijn geweest voor het delen van hele verschillende of conflicterende meningen. De docenten gaven ook aan dat ze studenten nog weinig geneigd vonden om door te vragen en dat ze snel uitgepraat zijn met elkaar.

Met name één docent liep er tegenaan dat het moeilijk was om orde te houden in alle klassen. “Ik zou me kunnen voorstellen dat het te maken heeft met het voor een heel groot deel klassikaal praten. [...] in deze lessen doe je wel veel meer appèl op 1 iemand aan het woord, en er is echt weinig ruimte om even iets anders te doen en dat is gewoon heel lastig voor ze.” zei deze docent hierover. Ze gaf ook aan dat het wellicht meer met haar eigen fase en die van de klassen te maken heeft, dan met de gegeven dialooglessen. Het late moment in het jaar en het gebrek aan contact tijdens de coronacrisis hebben daarbij mogelijk een rol gespeeld.

Verbeterpunten en aanbevelingen van docenten

De docenten noemen verschillende aandachts- en verbeterpunten voor de lessen. Twee punten komen daarin het meest naar voren. Ten eerste dat er meer tijd en herhaling nodig is om dialogische competenties te oefenen, zodat deze kunnen ‘inslijten’. De docenten pleiten dan ook allebei voor terugkerende oefeningen of werkvormen en een terugkerende herkenbare dialogische gespreksvorm, die studenten de mogelijkheid biedt om de competenties te blijven oefenen in verschillende situaties, ook buiten school.

Ten tweede noemen de docenten dat er in de lessen meer aandacht besteed moet worden aan het kweken van een gevoel van urgentie bij de studenten voor het leren van

dialogoog. De docenten bedoelen hiermee dat het goed is als studenten zelf ervaren ‘dat het werkt’ of ‘dat het ze iets oplevert’. Eén van de docent stelt voor om dialoog “in te leiden vanuit het maatschappelijke verhaal. Hoe we in deze tijd met elkaar omgaan en hoe we met elkaar communiceren en hoe dialoog daarin een zinvolle manier van communiceren kan zijn”. De andere docent stelt voor om studenten meer positief te belonen bij het oefenen met vragen stellen en luisteren. Door studenten vooral te wijzen op “hé kijk, dit werkt”, in plaats van ze te wijzen op wat ze niet goed doen.

Beide docenten noemen verder dat er goed gekeken moet worden naar de plek van de lessen in het curriculum. Het is belangrijk om nog genoeg tijd ná de lessen te hebben om de competenties verder te oefenen en te herhalen. Daarnaast is het fijn als de klassen al enigszins bekend zijn met elkaar en met de docent. Al geeft één van de docenten ook aan dat het wellicht fijn is om gelijk te beginnen met dialoog. Beide docenten geven ook aan dat het goed zou zijn om de onderwerpen meer af te stemmen op de klas, door studenten bijvoorbeeld zelf onderwerpen te laten aandragen.

De docent van de opleiding EV benoemt ook dat het belangrijk is om meer aandacht te besteden aan reflectie: “wat de zin ervan is, of waarom je het ingewikkeld vindt of wat die weerstand dan is die je tegenkomt”. De docent van de opleiding MCE benoemt verder nog dat het goed kan zijn om de klassengesprekken vaker af te wisselen met oefeningen in kleinere groepjes.

3.5.3 Ontwerpprincipes

In het eerste resultatenhoofdstuk zijn reeds een aantal ontwerpprincipes geformuleerd en ingedeeld aan de hand van vijf thema’s. Die ontwerpprincipes zijn vervolgens aangevuld aan de hand van de analyse van bestaande methoden en theorieën voor dialoog in democratisch burgerschapsonderwijs in het derde resultatenhoofdstuk. Op basis van bovenstaande resultaten van de formatieve evaluatie van de lessen, in de vorm van de ervaringen en aanbevelingen van studenten en docenten, kunnen de ontwerpprincipes worden aangescherpt. In deze paragraaf bespreek ik per thema de mogelijke implicaties van de resultaten voor de ontwerpprincipes.

Thema 1: Deelname aan dialogische ruimte

Het gaat er bij dit thema om dat studenten de ruimte krijgen om elkaar te ontmoeten, een onderzoekende uitwisseling met elkaar aangaan, elkaar vragen stellen en luisteren, ondanks meningsverschillen. Bovenstaande resultaten laten zien dat studenten het waarderen om de

ruimte te krijgen om met elkaar in gesprek te gaan. Er leek echter niet altijd genoeg ruimte voor afwijkende meningen of standpunten. Meer tijd om met elkaar in dialoog te gaan en meer verantwoordelijkheid bij de studenten zelf zou hierbij van waarde kunnen zijn. Studenten gaven aan dat ze wellicht zelf wel gespreksleider zouden kunnen zijn en dat ze graag meer ruimte zouden krijgen om met elkaar het gesprek aan te gaan. Door meer tijd en herhaling in het curriculum en daarbij meer betrokkenheid en verantwoordelijkheid van studenten in de lessen, kan de ontmoeting tussen studenten wellicht meer gestimuleerd worden.

Thema 2: Ontwikkeling tot dialogisch zelf

In eerdere hoofdstukken is bij dit thema genoemd dat het belangrijk is om studenten te stimuleren in reflectie op hun eigen standpunten en uitspraken en het opschorten van hun oordeel in reactie op de ander. De docent dient daarin een voorbeeld te zijn. De docenten noemen dat de reflectie bij studenten nog te weinig is gestimuleerd in de gegeven lessen. Ook geven de docenten aan dat er voor de ontwikkeling van dialogische competenties meer tijd en herhaling nodig is om ze te laten 'inslijten'. De resultaten lijken het reeds geformuleerde principe bij dit thema te onderschrijven, met daarbij het belang van meer tijd en herhaling om de ontwikkeling tot dialogisch zelf te stimuleren. Reflectie en het oefenen met vragen stellen kunnen daaraan bij dragen. Dat geldt voor zowel docent als de student.

Thema 3: Klassenmanagement & didactiek

Met betrekking tot dit thema is in eerdere hoofdstukken vastgesteld dat het goed is om voor vaart en afwisseling te zorgen in de les in groepsgrootte en werkvormen. Op die manier kan er stapsgewijs geoefend worden met dialoog. Zowel de studenten als docenten hebben aangegeven dat ze de activerende werkvormen in de lessen hebben gewaardeerd. Met name één docent gaf aan dat de vele klassikale gesprekken wellicht hebben bijgedragen aan de ordeproblemen die zij heeft ervaren. Het is dus belangrijk om in voldoende, kleine stappen op te bouwen naar een gespreksvorm met een grotere groep. De docenten gaven daarbij nog de aanbeveling om de lessen goed te positioneren in het curriculum. Er moet voldoende aanloop zijn, waarin de docent en studenten elkaar kunnen leren kennen en nog voldoende tijd na de lessen om de competenties verder te oefenen.

Thema 4: Pedagogiek

De principes bij dit thema gaan over sociale veiligheid in de klas en het geven van inspraak en verantwoordelijkheid aan studenten. Wat betreft sociale veiligheid kwam in de resultaten in dit hoofdstuk naar voren dat studenten en docenten de sfeer in de klas regelmatig als open hebben ervaren. Studenten en docenten gaven ook aan dat er in sommige klassen weinig verschillende (of afwijkende) standpunten werden gedeeld, wat wellicht te maken had met een gebrek aan veiligheid. Er komen geen duidelijke aanvulling naar voren omtrent sociale veiligheid. Wat betreft inspraak en verantwoordelijkheid gaf een aantal studenten aan dit meer te willen en ze gaven daarbij de aanbeveling om studenten zelf gespreksleider te laten zijn. In eerdere hoofdstukken is reeds een principe geformuleerd met betrekking tot de intrinsieke motivatie van studenten, zodat ze zelf het 'nut' inzien van de lessen. Dit is in de interviews met de docenten opnieuw naar voren gekomen. Ze gaven daarbij de aanbeveling om dialoog uitgebreider te introduceren en daarbij een koppeling te maken naar de maatschappelijke (meer)waarde van dialoog voor democratisch burgerschap.

Thema 5: Onderwerpkeuze

In eerdere hoofdstukken is met betrekking tot dit thema al besproken dat het belangrijk is om aansprekende onderwerpen te kiezen die aansluiten bij het beroepsveld en de leefwereld van de studenten. Daarbij is ook het belang benoemd om studenten ruimte te bieden zelf onderwerpen te kiezen en aan te dragen. Dit laatste is vaak teruggekomen in de focusgroepen met studenten. De reacties van de studenten waren wisselend met betrekking tot de onderwerpen. Ze gaven dan ook de aanbeveling om de onderwerpen nog meer af te stemmen op de specifieke klas of zelf op verschillende groepjes in de klas. Studenten gaven ook aan het leuk te vinden als er veel verschillende meningen bestaan met betrekking tot een onderwerp. Daarin komt het punt van controversie of tegenstelling in een onderwerp naar voren. Studenten doen verder de aanbeveling om keuzes te bieden in de vorm van een verzameling actuele onderwerpen. Op die manier kan wellicht beter worden aangesloten bij de leefwereld en behoeften van de studenten met betrekking tot de onderwerpkeuze.

Conclusie & Discussie

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: ‘Wat zijn karakteristieken van dialooglessen binnen het vak burgerschap op het mbo, die bijdragen aan de ontwikkeling van dialogische competenties bij studenten?’ Middels de observatie en formatieve evaluatie van gezamenlijk ontworpen pilot-lessen zijn voorlopige principes geformuleerd waar lessen in dialoog mee ontworpen kunnen worden. Een overzicht van deze principes is te vinden in bijlage I.

Democratie en burgerschap zijn in dit onderzoek opgevat als dynamische processen die vragen om constante afweging en ontwikkeling, daarvoor is een verinnerlijking nodig van de pluraliteit aan stemmen en standpunten die een democratische samenleving vormen (Hermans & Bartels, 2021). Op basis van een holistische (Wegerif, 2013; Bohm, 1996) en humanistische (Aloni, 2011) opvatting van dialoog, is dialoog te definiëren als een proces van ontwikkeling ‘tot dialogisch zelf’ en ‘deelname aan dialogische ruimte’.

Positionering binnen bestaande theorie

Uit eerdere studies is naar voren gekomen dat discussie en dialoog in de klas een positieve bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap (Geboers, Geijsel, Admiraal & ten Dam, 2012). Dit onderzoek heeft bijgedragen aan een meer specifieke invulling van dialoog in deze context. Door middel van een analyse van theorie omtrent dialogisch onderwijs, dialoog in organisatietheorie en studies naar dialoog en aanverwante gespreksvormen in democratische burgerschapsonderwijs, zijn centrale dialogische competenties geïdentificeerd die middels werkvormen, lesopbouw en voorbeeldgedrag van de docent gestimuleerd kunnen worden.

Uit de formatieve evaluatie van de pilot-lessen is gebleken dat de lessen, in de ervaring van studenten en docenten, leken bij te dragen aan een meer open sfeer, waar meer vragen werden gesteld en er beter naar elkaar werd geluisterd dan in andere lessen. In het geobserveerde gedrag van de studenten tijdens de laatste groepsdialoog waren echter nog niet veel dialogische competenties te herkennen. Een aantal opeenvolgende lessen in dialoog leveren niet direct een zichtbare bijdrage aan de ontwikkeling van dialogische competenties, maar kunnen mogelijk wel een begin vormen in deze ontwikkeling, waar in latere lessen op voortgebouwd kan worden. Zowel auteurs op het gebied van kritisch democratisch burgerschapsonderwijs (Leendert & Veugelers, 2006; Eidhof, 2018) als op het gebied van

dialogisch onderwijs (Wegerif, 2013) beschrijven het doceren van competenties als een proces van uitnodiging of verleiding. De opbouw van de lessen, als ook het gedrag van de docent zijn daarin belangrijk gebleken. Er is voldoende tijd nodig om studenten stapsgewijs, in een herkenbare structuur, ruimte te bieden om met elkaar in dialoog te gaan en hen daarbij toenemend verantwoordelijkheid te geven voor het proces. Deze principes sluiten aan bij eerdere studies naar dialoog en discussie in democratisch burgerschapsonderwijs (Bickmore & Parker, 2014; Castelijns & Verhoeven, 2013; King, 2009). De ontwerpprincipes voortkomend uit dit onderzoek bieden daarbij een meer specifieke invulling voor dialoog als onderscheidende praktijk en gespreksvorm, in overeenstemming met het principe van *teaching for dialogue* (Wegerif, 2013), ofwel onderwijs met dialoog als (les)doel op zich.

Beperkingen van het onderzoek

Het is belangrijk om stil te staan bij een aantal beperkingen van dit onderzoek. Deze hebben met name betrekking op de schaal en de opzet. De resultaten van dit onderzoek beperken zich in de eerste plaats tot de context van twee opleidingen, waar de docenten nauw betrokken zijn geweest bij het ontwerpproces. Vervolgonderzoek op grotere schaal bij verschillende docenten en opleidingen is nodig om uitspraken te kunnen doen over de mogelijke doeltreffendheid van lessen volgens de in dit onderzoek geformuleerde principes.

Een tweede beperking betreft de kwaliteit van de pilot-lessen. De ontworpen lessen hebben niet aan alle vooraf geformuleerde principes voldaan. Bij het ontwerpen van de lessen zijn keuzes gemaakt op basis van de voorkeuren en vaardigheden van de docenten en de beperkte beschikbare tijd in het curriculum. Dit heeft mogelijke implicaties voor de validiteit van de ontwerpprincipes, aangezien deze (nog) niet in andere contexten gebruikt of geëvalueerd zijn.

Een derde beperking is gebleken in de kwaliteit van het observatieschema dat is opgesteld aan de hand van de in de literatuur onderscheiden competenties. Dit bleek in de praktijk niet toereikend, omdat niet alle aspecten van de competenties waarneembaar zijn. Zo is het bijvoorbeeld moeilijk waar te nemen op welke manier stilte blijkt geeft van een dialogische competentie, terwijl stilte een belangrijk onderdeel is van actief luisteren (Isaacs, 1999). De ontwikkeling van observatie instrumenten, en eventuele aanvullende instrumenten, voor het meten van dialogische competenties vergt dus verder (methodologisch) onderzoek.

Aanbevelingen

Op basis van de resultaten kunnen ten slotte nog een aantal aanbevelingen worden gedaan. Het is tijdens de observaties opgevallen dat de dialogische competenties van de docenten minder zichtbaar waren wanneer er veel onrust ontstond in de klas. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een meer systematische analyse van de relatie tussen klassenmanagement, ordehandhaving en dialogische competenties.

In de resultaten kwamen verder enige verschillen naar voren tussen de klassen en opleidingen. Dit kan te maken hebben met de verschillen in bijvoorbeeld culturele achtergrond van de studenten die in de contextanalyse naar voren zijn gekomen. De kleine schaal van dit onderzoek maakt het echter niet mogelijk om uitspraken te doen over de relatie tussen de verschillen in samenstelling van de klassen en de getoonde dialogische competenties van de studenten of de ervaringen van studenten met de dialooglessen. Daarvoor is vervolgonderzoek nodig op grotere schaal, waar systematisch wordt gekeken naar deze verschillen in relatie tot andere uitkomsten.

In dit participatief ontwerponderzoek is vanwege de beperkte tijd en mogelijkheden gekozen om alleen de docenten actief te betrekken bij het ontwerpproces. Voor vervolgonderzoek zou het goed zijn om studenten ook actief te betrekken in het ontwerpproces, zodat het ontwerp beter aansluit bij hun behoeften (Cumbo & Selwyn, 2021). Betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor het proces zijn meermaals naar voren gekomen als een belangrijk onderdeel van dialoog. Het is dan te adviseren om de participatie van studenten onder onderwijstijd te organiseren, om de betrokkenheid van studenten te bevorderen.

Referenties

- Aloni, N. (2011) Empowering Dialogues in Humanistic Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), pp. 1067-1081.
- Bang, M., & Vossoughi, S. (2016). Participatory Design Research and Educational Justice: Studying Learning and Relations Within Social Change Making, *Cognition and Instruction*, 34:3, 173-193.
- Barrett, M. D., & Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Verkregen via: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-referenceframework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> [31-08-19].
- Beaumont, E. (2010). Political Agency and Empowerment: Pathways for Developing a Sense of Political Efficacy in Young Adults. In L. R Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 525-558). Hoboken: Wiley.
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). *Constructive conflict talk in classrooms: divergent approaches to addressing divergent perspectives*. *Theory and Research in Social Education*, 42(3), 291–335.
- Biesta, G. (2012) *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. *Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Bohm, D. (1996) *Over Dialoog. Helder denken en communiceren*. [On Dialogue] Nederlandse vertaling [2018] Utrecht: Uitgeverij Ten Have.
- Burbules, N., & Rice, S. (1991). Dialogue across differences: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61(4), 393-417.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2017) Versterking burgerschapsonderwijs [Kamerbrief]
Geraadpleegd van:
https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2017Z01880&did=2017D03932
- Castelijns, J. & Verhoeven, S. (2013) *Dialoog in de klas. Achtergronden, handreikingen en praktijkervaringen: basis- en voortgezet onderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.
- Cumbo, B., & Selwyn, N. (2021). Using participatory design approaches in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13.

- Den Boer, P., Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Teurlings, C. (2011). *Onderzoek-in-de-praktijk. Hoe onderzoek de kennisontwikkeling binnen onderwijsinstellingen kan versterken*. Tilburg: IVA, 3.
- Eidhof, B.B. F. (2018) *Het Wilhelmus Voorbij. Over het ontwikkelen van burgerschap in het onderwijs*. Rotterdam: Van Genneep.
- Eidhof, B. B. F. (2016) *Influencing youth citizenship*. Universiteit van Amsterdam.
- Eidhof, B. B. F. & Kruijer, A. J. (2016) Consensusdoelen in het Nederlandse Burgerschapsonderwijs. Een Verkenning. *Instituut voor Publieke Waarden*.
- Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van de Werfhorst, H. (2016). Consensus versus contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114-129.
- Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB (2021). Verkregen via: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0027963/2021-01-01> [08-02-21].
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Groeneveld, M. J., & van Steensel, K. (2010). *Kenmerkend mbo*. Amsterdam: Hiteq, centrum van innovatie.
- Hermans, H. J., & Bartels, R. (2021). *Citizenship Education and the Personalization of Democracy*. Routledge.
- Hermans, H. J., & Westerhof, G. (2007). Het Meerstemmige Verhaal: Grondslag voor een Narratieve Psychotherapie. In: E. Bohlmeijer, L. Mies & G. Westerhof (red.), *De betekenis van levensverhalen. Theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk*, 296-297.
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017) Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. *The Wiley handbook of social studies research*, 319-335.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Currency.
- Jezierska, K., & Koczanowicz, L. (2016). *Democracy in dialogue, dialogue in democracy: The politics of dialogue in theory and practice*. Routledge.
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215–246.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, 5–20.

- Lo, J. C. (2017). Empowering young people through conflict and conciliation: Attending to the political and agonism in democratic education. *Democracy & Education*, 25(1), pp. 1-9.
- Matusov, E. & Marjanovic-Shane, A. (2016). Typology of Critical Dialogue and Power Relations in Democratic Dialogic Education. In: Jezierska, K., & Koczanowicz, L. (2016). *Democracy in dialogue, dialogue in democracy: The politics of dialogue in theory and practice*. Routledge. 211-230.
- Mbo Raad (2017). [Burgerschapsagenda mbo 2017-2021. Een impuls voor burgerschapsonderwijs](#). Woerden: Mbo Raad.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), pp. 14-47.
- Nieuwelink, H., Dekker, P., & Ten Dam, G. (2018). Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275-292.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nieveen, N. & Folmer, E. (2013) Formative Evaluation in Educational Design Research. In: Plomp, T. & Nieveen, N. *Educational design research – Part A: An introduction*. Enschede: SLO. pp. 11-50.
- Onderwijsraad (2012) Verder met burgerschap in het onderwijs [Adviesrapport]. Publicatie verkregen via: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2012/08/27/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs>
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & Evaluation methods*, 3rd edition, London: Sage Publications.
- Parker, W. C. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815-2832.
- Parker, W. (2011). Feel Free to Change Your Mind. A Response to "The Potential for Deliberative Democratic Civic Education. *Democracy and Education*, 19(2), pp. 1-4.
- Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273–289.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In: Plomp, T. & Nieveen, N. *Educational design research – Part A: An introduction*. Enschede: SLO. pp. 11-50.

- Pomeren, van, E., De Graaff, D., Bron, J. & Pattipilophy, K. (2016) *Dialogo als burgerschapsinstrument*. Amsterdam: Stichting Leerplantontwikkeling en Diversion. Verkregen via: <https://www.slo.nl/publish/pages/4369/dialogo-als-burgerschapsinstrument-po.pdf>
- Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2020). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*. DOI:10.1002/curj.95.
- Ruitenbergh, C. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*. 28(3), pp. 269-281.
- Schuitema, J., Boxtel, C., Veugelers, W. & Ten Dam, G. (2009) The quality of student dialogue in citizenship education. *European journal for Psychology & Education*, 2011 (26), 85-107.
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44-4, pp. 377-407.
- Schuitema, J., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G., & ten Dam, G. (2009). Two instructional designs for dialogic citizenship education: An effect study. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 439-461.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie* [The Fifth Discipline. the Art and Practice of the Learning Organization]. Schiedam: Scriptum Management.
- Sijbers, R., Elfering, S., Scheepers, P., & Wolbers, M. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* ITS. Radboud University Nijmegen. Verkregen via <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211483/rapport-r2033.pdf> [29-11-20]
- Slob, A. (2019) Voorstel van wet tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs [Kamerstukken] II 2019/20, 35352, nr. 4. Ministerie van Onderwijs. Geraadpleegd op 16 december 2020 via: <https://www.raadvanstate.nl/@113259/w05-19-0014/>
- Sociaal Cultureel Planbureau (2019) *Continu Onderzoek Burgerschapsperspectieven 2019|1*. Verkregen via <https://www.scp.nl/publicaties/monitors/2019/03/29/burgerperspectieven-2019-1> [09-02-21]

Sociaal Cultureel Planbureau (2020) *Burgerperspectieven: het perspectief van jongeren* (COB). Amsterdam: Kantar.

Sociaal Cultureel Planbureau (2021) *Samen of gescheiden naar school. De betekenis van sociale scheiding en ontmoeting*. Den Haag: SCP-publicatie.

Wegerif, R. (2013) Educating Dialogue. In: Wegerif, R. *Dialogic: Education for the internet age*. London: Routledge. pp. 14-36.

Bijlage I: Overzicht ontwerpprincipes

Thema 1: Deelname aan dialogische ruimte

1a. Bied studenten de mogelijkheid om met elkaar een onderzoekende uitwisseling aan te gaan en daarbij naar elkaar te luisteren en elkaar vragen stellen, ondanks meningsverschillen. Geef studenten daartoe de ruimte door hen eerst kennis te laten maken en vervolgens herhaaldelijk te laten oefenen in deze ontmoeting, met toenemende verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij het proces.

Thema 2: Ontwikkeling tot dialogisch zelf

2a. Stimuleer studenten om te reflecteren op hun eigen standpunten en uitspraken en hun oordeel op te schorten in reactie op de ander, door hen stapsgewijs, in twee of drietallen, en herhaaldelijk te laten oefenen met het delen van perspectieven en de reflectie daarop.

2b. De docent dient zelf een voorbeeld te zijn in het tonen van dialogische competenties door studenten veel te bevragen en naar hen te luisteren, ongeacht hun standpunt.

Thema 3: Klassenmanagement & didactiek

3a. Positioneer studenten in een gelijkwaardige opstelling waarbij alle deelnemers elkaar kunnen aankijken, die niet te veel afwijkt van wat ze gewend zijn.

3b. Zorg voor afwisseling, met klassikale werkvormen en groepsopdrachten, met beeldende voorbeelden en zorg voor vaart in de les. Wissel af met speelse werkvormen in kleine groepjes die een specifieke dialogische competenties oefenen, zoals luisteren, vragen of het opschorten van je mening en bouw zo in voldoende kleine stappen op naar dialoog met de hele klas, het liefst in een herkenbare opbouw of structuur.

3c. Positioneer dialooglessen op een plek in het curriculum met voldoende aanloop voor studenten om elkaar te leren kennen en nog voldoende tijd en lessen daarna om de competenties verder te oefenen en te herhalen.

Thema 4: Pedagogiek

4a. Stimuleer de intrinsieke motivatie van studenten door hen zelf op zoek te laten gaan naar het 'nut' van de oefening of werkvorm, door kennis aan te bieden over dialoog als onderscheidende praktijk en gespreksvorm, en daarbij een koppeling te maken naar de maatschappelijke (meer)waarde van dialoog voor democratisch burgerschap.

4b. Werk als docent aan een goede relatie met de studenten en een veilige sfeer in de klas, door (selectief) je eigen stem in te brengen, door te luisteren en door te vragen naar ieders inbreng en door persoonlijke beledigingen tegen te werken.

4c. Stimuleer actieve betrokkenheid van studenten door hen eigenaarschap en verantwoordelijkheid te geven omtrent (gespreks-)regels en het proces.

Thema 5: Onderwerpkeuze

5a. Kies actuele onderwerpen die voldoende verschillende meningen oproepen en die aansluiten bij het beroep en vooral de leefwereld van studenten. Stem dit af op de samenstelling van de klassen qua leeftijd en achtergrond.

5b. Geef studenten de mogelijkheid zelf onderwerpen aan te dragen of deze te kiezen uit een lijst met voorbeelden.

Bijlage II: Observatieschema's

Dialogische competenties docent		
Manier waarop de docent zichzelf inbrengt - <i>teacher disclosure ; voicing</i> (Isaacs, 1999)	Momenten waarop de docent eigen voorbeelden, ervaringen, standpunten of meningen deelt.	
Manier waarop de docent ruimte geeft en uitnodigt tot verschillende standpunten (<i>suspending/respecting</i> , Isaacs, 1999)	Momenten waarop de docent reageert op of vraagt naar een (ander) standpunt van een student met nieuwsgierigheid (middels open vragen)	
	Momenten waarop studenten een standpunt delen naar aanleiding van een vraag van de docent.	
	Momenten waarop de docent ruimte biedt aan studenten om elkaar te bevragen	
	Momenten waarop de docent zelf het eigen standpunt openlijk aanpast/ betwijfelt/bevraagt	
Manier waarop de docent luistert naar studenten (<i>listening</i> , Isaacs, 1999)	Momenten waarop de docent stiltes laat vallen in afwachting van een reactie	
	Momenten waarop de docent samenvat of	

	herhaald wat de student heeft gezegd	
Regulering docent		
Manier waarop de docent ruimte laat voor eigen invulling van de studenten of juist reguleert (Schuitema et al, 2018)	Momenten waarop de docent ruimte laat aan de studenten om zelf een onderwerp te kiezen of de werkvorm in te vullen	
	Momenten van inhoudelijke regulering met betrekking tot het onderwerp. Door het stellen van kritische vragen bij inhoudelijk inbreng, het voorstellen van een onderwerp of bepaalde ingang op het onderwerp.	
Waardering studenten		
Manier waarop studenten waardering tonen voor het onderwerp	Momenten waarop studenten hardop waardering uitspreken ('daar heb ik wat aan' 'vind ik interessant' etc)	
Manier waarop studenten waardering tonen voor een werkvorm	Momenten waarop studenten hardop waardering uitspreken ('leuk om te doen' etc)	

Observatieschema dialoog in les 3

Dialogische competenties studenten		
<i>Tijdens groepsdialoog in les 3</i>		
Mate waarin studenten eigen standpunten uitspreken (<i>voicing</i>)	Hoe vaak wordt een eigen standpunt gedeeld door een student?	
	Hoe vaak wordt er een tegenstrijdig of afwijkend standpunt (anders dan daarvoor gedeelde standpunten) gedeeld door een student?	
Mate waarin studenten elkaar bevragen (<i>suspending, respecting</i>)	Hoe vaak wordt er door een student doorgevraagd op de inbreng van een andere student?	
	Hoe vaak wordt er door een student een open vraag gesteld aan een andere student of aan (een deel van) de groep (*niet in direct reactie op een opmerking/doorvragen) “Wat vinden jullie eigenlijk van...?” “Ik zou wel willen weten hoe jij daar over denkt...”	
Mate waarin studenten ruimte geven aan andere standpunten (<i>listening; suspending</i>)	Hoe vaak wordt er door een student ingehouden voor een ander (‘Nee, ga jij maar eerst; ‘volgens mij wilde jij eerst wat zeggen’)	

	Hoe vaak wordt er door studenten door elkaar heen gepraat?	
Mate waarin studenten durven twijfelen; tot nieuwe inzichten komen of hun standpunt wijzigen	Hoe vaak geeft een student openlijk blijk van een verandering in standpunt of een nieuw inzicht ('Zo had ik er nog niet naar gekeken'; 'Daar heb je wel een punt')	
Regulering docent		
Manier waarop de docent ruimte laat voor eigen invulling van de studenten of juist reguleert (Schuitema et al, 2018)	Momenten waarop de docent ruimte laat aan de studenten om zelf een onderwerp te kiezen of de werkvorm in te vullen	
	Momenten van inhoudelijke regulering met betrekking tot het onderwerp. Door het stellen van kritische vragen bij inhoudelijk inbreng, het voorstellen van een onderwerp of bepaalde ingang op het onderwerp.	

Bijlage III: Interviewguides

Interviewguide interviews docenten

- Hoe heb je de lessen ervaren?
- Wat heb je gewaardeerd?
- Wat zijn verbeterpunten?
- In hoeverre voldeden de lessen aan je verwachtingen (naar aanleiding van onze gezamenlijke voorbereiding)?
- In hoeverre hebben de lessen in jouw perceptie bijgedragen aan de ontwikkeling van dialogische competenties bij de studenten?
- Wat heb je aan het geven van de lessen en aan dit onderzoek gehad?

Interviewguide focusgroepen studenten

- Hoe hebben jullie de lessen ervaren?
- Wat hebben jullie gewaardeerd?
- Wat hebben jullie minder gewaardeerd? / Wat zijn verbeterpunten?
- Wat hebben jullie van de lessen geleerd?
- Heb je het idee dat je nu beter geleerd hebt wat dialoog is?
 - en hoe je dialoog kan voeren?

Bijlage IV: Lesontwerp

Lesmethode dialogische competenties

Ten behoeve van democratisch burgerschap zijn politici, docenten en theoretici het erover eens dat het *in gesprek gaan* over maatschappelijke en politieke onderwerpen een belangrijk leerschool vormt. Deze lesmethode is ontworpen om die gespreksvoering te stimuleren. De lessen zijn ontworpen in het kader van een afstudeeronderzoek naar dialoog in burgerschapsonderwijs. Dialogische competenties dragen bij aan een meer open gespreksvoering waarin veel ruimte is voor verschillende standpunten en sluiten daarom goed aan bij een democratische invulling van burgerschap.

Doel van de lessen

De lessen zijn gericht op het oefenen en bevorderen dialogische competenties bij studenten, zodat er meer dialogische gesprekken kunnen worden gevoerd binnen de lessen burgerschap.

Achtergrond

Deze lessenserie is ontwikkeld op basis van een brede theoretische opvatting van dialoog. Dialoog is daarin niet een instrument wat ingezet kan worden om een bepaald lesdoel te bereiken, maar een (les)doel op zich.

Dialoog kent in verschillende vormen, afhankelijk van de situatie en de deelnemers. Het draait in de lessen vooral om het ontwikkelen en internaliseren van dialogische vaardigheden en attitudes, zoals het serieus nemen van de ander door te luisteren, en (door) te vragen en de bereidheid tot het veranderen van standpunt en openlijk twijfelen. Dialoog is vooral een gezamenlijke zoektocht naar betekenis. Er is niet één goed of fout standpunt, maar oneindig veel mogelijke standpunten om samen te verkennen.

Docentcompetenties

Het vraagt van een docent enige affiniteit met dialogische competenties om hier les in te geven. Het gaat er dan om dat de docent zelf bereid is zijn of haar standpunt openlijk te veranderen, eerlijk te communiceren over twijfels en mogelijke geraaktheid. Daarnaast is het belangrijk een open en veilig klassenklimaat te stimuleren, door studenten serieus te nemen, eigen oordelen uit te stellen, door te vragen en ruimte te bieden aan tegenstrijdige standpunten. Het is aan de docent om telkens een normatieve afweging te maken wat er binnen een veilig klassenklimaat toelaatbaar is, afhankelijk van de visie van de school, de

studenten en met name van de docent zelf. Dit vraagt enige oefening door regelmatig in gesprek te gaan met studenten en met collega's over actuele burgerschapskwesties.

Ruimte:

Zet de tafels in U-vorm, of zodanig dat studenten elkaar goed kunnen zien en aankijken. Studenten kunnen daarbij achter hun tafel blijven zitten, vooral wanneer dat veiliger voelt voor de studenten. Er kan eventueel ook een kring gevormd worden van stoelen zonder tafels.

Benodigdheden

- Schrijfmateriaal voor de studenten
- Beamer of smartbord
- Aansluiting voor laptop of smartbord met internetverbinding

Les 1: ‘Wat is een goed gesprek?’ (‘Vragen’)

Lesdoelen:

- Je leert benoemen wat jij belangrijk vindt voor een goed gesprek.
- Je leert het verschil te benoemen tussen discussie en dialoog.
- Je leert het verschil te benoemen tussen het stellen van *open* vragen en *gesloten* vragen.
- Je leert *open* vragen formuleren bij een verhaal van een medestudent.

Lesopzet

1. Opening: Wat maakt een goed gesprek? 10-15min]

Korte introductie op de komende 3 lessen over het voeren van gesprekken en het verschil tussen discussie en dialoog: ‘We voeren dagelijks allerlei gesprekken en kijken op tv en internet naar allerlei vormen van gesprekken. Maar wat maakt nou een *goed* gesprek?’

Uitwisselen: Wat maakt een goed gesprek?

Laat studenten in tweetallen uitwisselen over deze vraag, of voor zichzelf een antwoord opschrijven (bijvoorbeeld op een post-it welke daarna centraal verzameld worden). Bespreek de uitkomsten plenair (daarbij hoeft niet iedereen aan de beurt te komen). Uitkomsten kunnen ook middels een digitale *tool* zoals een *wordcloud* in Mentimeter worden verzameld.

2. Uitleg: Verschil tussen discussie en dialoog [15min]

Voorbeelden: Verschil tussen ‘discussie/debat’ en ‘dialoog’

Bespreek twee voorbeelden van gesprekken in de media. Een gesprek met vooral elementen van discussie en/of debat en een gesprek met vooral dialogische elementen. Vraag studenten voor zichzelf verschillen op te schrijven en/of naderhand te benoemen: *Wat zijn zichtbare verschillen tussen deze gesprekken?* Verzamel de uitkomsten op een whiteboard of flap-over.

Voorbeeld 1 Discussie: Gert-Jan Segers en Tim Hofman zijn in gesprek over de uitzonderingsregelingen voor kerkdiensten tijdens de coronacrisis:

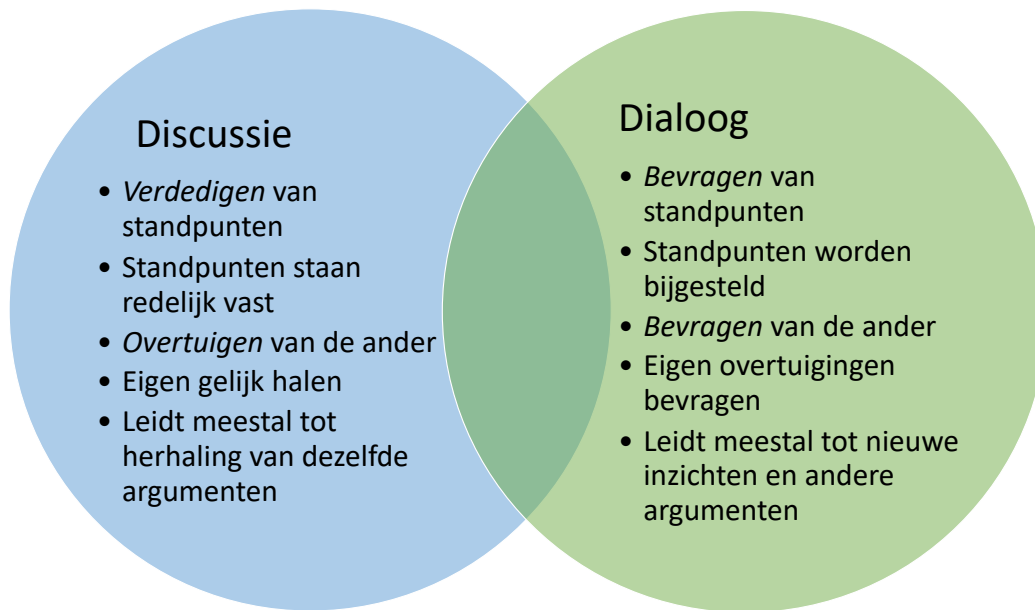
<https://www.ad.nl/video/kanalen/radio-en-tv~c526/series/tv-fragmenten~s1312/discussie-tim-hofman-en-gert-jan-segers-over-vrijheid-kerken~p175321>

Voorbeeld 2 Dialoog: Een groep mensen met verschillende achtergronden zijn in gesprek over de inkomensongelijkheid tussen het inkomen van Ronaldo (80 miljoen p.j.) en het inkomen van een schoolleerling (40.000 p.j.), er wordt hen gevraagd of dit eerlijk is:

https://www.npostart.nl/whats-the-right-thing-to-do/06-08-2017/VPWON_1273036

[Fragment 5:10 tot 9:07]

De verschillen tussen de fragmenten worden door de docent aangevuld met uitleg:



‘Discussie is vooral gericht op het versterken en verdedigen van wat je al vindt. Dialoog is gericht op meer te weten komen over: ‘Wat zit er achter een mening/standpunt?’ ‘Waarom vind jij wat je vindt?’ / ‘Waarom vind ik wat ik vind?’

Daarvoor is het stellen van open vragen belangrijk.

3. Oefening: Open vragen stellen [15min]

Wat is een *open* vraag? Wat hebben open vragen voor invloed op een gesprek?

De docent vult dit aan met een uitleg over het verschil tussen open en gesloten vragen:



Inoefenen: De docent vertelt iets over een onderwerp uit een eerdere les of een eigen ervaring en vraagt een student hierop een open vraag te formuleren. Vervolgens vraagt de docent een

andere student of dit een *open* vraag is en daarna eventueel nog een open vraag te formuleren. Daarna gaan de studenten in drietallen zelf aan de slag.

In 3-tallen oefenen: A=verteller, B=vragensteller, C=scheidsrechter

A vertelt over een recent besproken onderwerp uit eerdere lessen (of over iets wat je heel belangrijk vindt of waar je veel van weet).

B mag alleen open vragen stellen en probeert het de ander 'moeilijk' te maken, probeer maar eens flink door te vragen. Misschien wel tot A geen antwoorden meer heeft.

C is scheidrechter en houdt in de gaten of B *alleen* open vragen stelt.

*bij een even aantal studenten kan er gewerkt worden met groepjes van 4, waarbij 2 studenten vrager (B) zijn.

4. Afsluiting: Reflectie [5-10min]

Klassengesprek onder begeleiding van de docent:

- Hoe was dit om te doen?

- eventueel: Wanneer kan je gebruik maken van open vragen? / Wat levert het stellen van open vragen je op?

Les 2: ‘Ziet en hoort iedereen hetzelfde?’

Lesdoelen:

Je leert de beperkingen van kijken en luisteren herkennen.

Je leert de relatie te benoemen tussen kijken, luisteren en interpreteren.

Je leert manieren van kijken en luisteren onderscheiden die bijdragen aan dialoog.

1. Opening: Stellingen [5min]

Vraag studenten te gaan staan als ze het eens zijn met de stelling en een hand op te steken om iemand op zijn standpunt te bevragen met een open vraag. De docent kan zelf ook studenten (open) bevragen op hun standpunt.

- *Als we dezelfde taal spreken dan begrijpt de ander wat ik zeg.*
- *Om goed te communiceren is het handig als we allemaal hetzelfde zien en horen.*
- *We zien en horen nu allemaal hetzelfde, hier in dit lokaal.*

2. Uitleg: Zien we allemaal hetzelfde? [15min]

Bekijk een voorbeeld van een *selective attention test* en/of een optisch illusie en bespreek deze in de klas:

https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo&t=11s&ab_channel=DanielSimons

Wat heb je gezien?

Hoe kan het dat we niet allemaal hetzelfde zien?

De docent vult dit aan met uitleg over de beperkingen van onze waarneming: We vullen vaak gelijk al in wat we denken te zien of niet te zien. Ons brein filtert als het ware wat er binnen komt. Ervaringen, normen en waarden, opvoeding en achtergrond bepalen vaak al veel van wat we zien. Voor een dialoog is het belangrijk om die oordelen en interpretaties uit te kunnen stellen, zodat je open staat voor andere interpretaties

3. Oefening: Wat zie je op de foto? (Klassengesprek) [15 min]

Bespreek een voorbeeld van *social media*, bijvoorbeeld instagram (maar dit kan in principe iedere afbeelding zijn die enige ruimte biedt voor verschillende interpretaties).



Laat studenten voor zichzelf een antwoord opschrijven op de vraag: Wat zie je op de foto?
 Zorg dat ze dit geschreven antwoord bij zich kunnen houden gedurende het gesprek.

Wissel middels een klassengesprek uit wat studenten zien op de foto:

- Waarom zie je wat je ziet? Waar heeft dat mee te maken?

*Optie: Laat studenten elkaar tijdens dit gesprek letterlijk herhalen alvorens ze hun eigen inbreng mogen delen, in het kader van goed luisteren. Horen we wel hetzelfde? Heb ik goed verstaan wat jij net hebt verteld? Voordat een student iets inbrengt dient deze (ten minste ten dele) letterlijk te herhalen wat door de persoon daarvoor is gezegd.

4. Afsluiting: Reflectie [5min]

- Wat voor manier van kijken en luisteren helpt bij het voeren van een dialoog?
- Terug naar de stellingen van het begin van de les, is je mening veranderd?

5. Voorbereiding volgende les [5min]

Laat studenten een lijst stellingen invullen met eens/oneens. Op basis daarvan wordt door de docenten de groepsverdeling bij de oefening over standpunten in les 3 voorbereid.

Stellingen 'Eens/oneens'

Naam: _____

- Jongens horen meisjes te versieren, niet andersom. Eens/oneens
- Als een meisje een jongen versiert dan geeft ze aan dat ze seks wil. Eens/oneens
- Jongens moeten het initiatief nemen tot seks. Eens/oneens
- Jongens willen seks, meisjes willen liefde. Eens/oneens
- Jongens gaan vreemd, dat hoort er nu eenmaal bij. Eens/oneens
- Meisjes gaan net zo vaak vreemd als jongens. Eens/oneens
- Een jongen met veel sekspartners is stoer. Eens/oneens
- Een meisje met veel sekspartners is stoer. Eens/oneens
- Een man mag een veel jongere partner hebben. Eens/oneens
- Een vrouw mag een veel jongere partner hebben. Eens/oneens
- Een man moet hoger opgeleid zijn dan zijn vriendin/vrouw. Eens/oneens
- Een vrouw mag meer verdienen dan haar vriend/man. Eens/oneens
- Een man kan net zo goed voor de kinderen zorgen als een vrouw. Eens/oneens

Les 3: Het gesprek aan gaan over verschillende standpunten

Lesdoelen

Je leert dialogisch reflecteren op je standpunt bij een stelling.

Je leert 5 stappen die bijdragen aan het voeren van een dialoog.

1. Opening: Terugblik [5 -10 min]

- Wat weten we inmiddels over het voeren van een dialoog?

Stellingen:

Vraag studenten te gaan staan als ze het eens zijn met de stelling en een hand op steken om iemand op zijn standpunt te bevragen met een open vraag. De docent kan zelf ook studenten (open) bevragen op hun standpunt.

- *Ik bepaal zelf mijn eigen mening.*

- *Een verhaal van iemand anders kan mij op andere gedachten brengen.*

- *Mijn mening wordt beïnvloed door wat ik heb meegemaakt.*

2. Uitleg: [5min]

De docent geeft een voorbeeld van een eigen standpunt, bij voorkeur een stelling uit de lijst stellingen die de vorige les is ingevuld, en legt hierbij uit waar dit standpunt vandaan komt. Heeft dit te maken met opvoeding of achtergrond? Is dit standpunt veranderd naarmate je ouder bent geworden of door een bepaalde ervaring?

De docent vult dit aan met een uitleg over het belang van meerdere en verschillende standpunten bij een dialoog: 'Een dialoog gaat over het onderzoeken van meerdere standpunten, het mogelijk bijstellen van je eigen standpunten en het bevragen van de standpunten van de ander en van jezelf. Dit leidt tot nieuwe inzichten, creativiteit en mogelijk nieuwe oplossingen bij bestaande problemen.'

3. Oefening: In dialoog over je standpunt. [15min]

Aan de hand van de ingevulde stellingen in de vorige les kan door de docent een indeling gemaakt worden in duo's. Persoon A bevraagt vervolgens persoon B op zijn of haar standpunt door middel van open vragen: *Waar komt je standpunt vandaan?* Vervolgens draaien de rollen om.

Na afloop geeft eerst persoon A en daarna persoon B minimaal 1 aspect van het standpunt van de ander, waar je iets van hebt geleerd of wat je standpunt heeft veranderd of wat een nieuw inzicht heeft gebracht.

4. Groepsdialoog [15-20min]

Aan de hand van 5 stappen wordt een klassikale groepsdialoog gevoerd. Het onderwerp kan gaan over liefde, seks en relaties (aansluitend op de stellingen).

Stapsgewijs in dialoog:

Stap 1: Bepaal het onderwerp van de dialoog

Stap 2: Welke vragen hebben we met betrekking tot dit onderwerp?

Welke vragen willen we onderzoeken?

Stap 3: Wissel een aantal ervaringen uit mbt het onderwerp, luister en stel hierbij open vragen

Stap 4: Geeft dit nieuwe of andere inzichten bij de vragen uit stap 2?

Stap 5: Hoe ging dit gesprek? Hoe was het om dit gesprek te voeren?

5. Afsluitende reflectie (eventueel) [5min]

Waar kan je dialoog toepassen in je stage of beroepspraktijk?

Wat levert het op om dialoog toe te passen?