

Wat vind jij ervan?

22 juli 2022 JOKE VAN BALEN & MYRTE GOSEN

In dit artikel kijken we naar de interactie binnen klassengesprekken waarin de leraar werkt aan subjectificatie (ook wel persoonsvorming genoemd) door leerlingen naar hun mening te vragen. We laten zien hoe deze kennis leraren kan helpen om gericht ruimte te maken voor subjectificatie tijdens klassen- en groeps gesprekken.

1.0 Introductie

Subjectificatie is naast kwalificatie en socialisatie volgens Gert Biesta een van de drie doeldomeinen van onderwijs (2012, 2015a, 2018a, 2020). Kwalificatie is gericht op het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen. Socialisatie draait om de manieren waarop we via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken en subjectificatie gaat over vrijheid en de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat (Biesta, 2015). Het gaat hier niet om vrijheid waarin je precies doet waar je zin in hebt, maar om de vrijheid waarin je je leert af te vragen of dat wat jij wilt, vindt en doet, bijdraagt aan goed leven en goed samenleven. Biesta noemt dit ook wel 'gekwaliceerde vrijheid' (Biesta, 2020) of 'volwassen vrijheid' (Biesta, 2018b). Als we dit betrekken op klasseninteractie en in het bijzonder op het geven van meningen dan houdt het werken aan subjectificatie dus *niet* in dat je leerlingen onbepaald hun meningen laat geven, maar dat je er als leraar voor zorgt dat *wat* leerlingen zeggen de 'wereld' kan ontmoeten (Biesta, 2020). Of subjectificatie werkelijk plaatsvindt, is niet te meten of te weten door een leraar. Door interactie te bestuderen, middels de onderzoeksmethode van de Conversatie Analyse (Maynard, 2013; Sidnell, 2012), is het echter wél zichtbaar te maken of leerlingen binnen klasseninteractie überhaupt de ruimte krijgen om zich uit te spreken als subject en in dialoog raken, zodat ze de kans krijgen om de ander (en het andere) te ontmoeten en zich daar op volwassen wijze toe te leren verhouden. Bekijk hier de legenda van de Conversatie Analyse.

De transcripten die zijn gemaakt van de klassengesprekken (zie de voorbeelden in het artikel) zijn gemaakt door het toepassen van conventies (Jefferson, 1986), zoals dat gebruikelijk is binnen de Conversatie Analyse.

wo[rd [woord	De tweede spreker begint halverwege de uiting van de vorige spreker.
woord= =woord	De tweede spreker start meteen te praten, nadat de vorige spreker klaar is.
(1.0)	Pauze van één seconde.
(.)	Micro pauze van minder dan 0.2 seconde.
?	Duidelijke stijging van de intonatie, niet perse een vraag.
,	Lichte stijging van de intonatie.
.	Dalende intonatie
-	Vlakke intonatie
↑ ↓	De lettergreep die volgt na het pijltje wordt met een stijgende- of dalende intonatie uitgesproken.
WOORD	Luid gesproken dan de omringende gesprekken.
°woord°	Zachter uitgesproken dan de omringende gesprekken.
woord	Lettergreep wordt met extra nadruk uitgesproken.
wo:rd	De klank voor de dubbele punt wordt verlengd.
>woord<	Relatief snel uitgesproken.
<phrase>	Relatief langzaam uitgesproken.
((woorden))	Extra informatie over de non-verbale acties.
(h)	Lachend uitgesproken

Het inzoomen op 'meningen' is relevant, niet alleen omdat het geven van een mening terugkomt in de leerinhoud van het vak Nederlands bij vaardigheden als *spreken en luisteren, fictie en zakelijk lezen* (Bonset, et al., 2021), maar ook omdat het uiten van een mening iets is dat jongeren vandaag de dag makkelijk doen. Jongeren zitten vaak in een eigen sociale cirkel, met eigen waarheden (Kleijwegt, 2016) en het (be)vragen van/naar elkaars mening in het klaslokaal (waar vaak leerlingen uit meerdere sociale cirkels bij elkaar zitten) is voor leerlingen een kans om andere perspectieven te horen. Om ervoor te zorgen dat leerlingen elkaar kunnen bevragen en met elkaar in dialoog kunnen komen is het volgens Wells en Arauz (2006) van belang dat de leraar vragen stelt waar meerdere antwoorden op mogelijk zijn, zoals het vragen naar een mening, en leerlingen vervolgens aanmoedigt op deze antwoorden te reageren. Alhoewel er veel onderzoek is gedaan naar het geven van meningen (bijvoorbeeld Degoumois et al., 2017; Mulan, 2010; Myers, 2004; Maynard, 1989) is er zover wij weten geen onderzoek gedaan naar hoe het vragen naar - en geven van een mening interactioneel georganiseerd is in relatie tot het werken aan subjectificatie. Ook is er naar ons weten geen onderzoek bekend naar subjectificatie door klasseninteractie te bestuderen door middel van Conversatie Analyse, terwijl wij denken dat dit juist een concrete en waardevolle insteek is voor leraren die ruimte willen maken voor subjectificatie. Voor deze studie hebben we daarom lessen Nederlands gefilmd.

Voor deze studie zijn klassengesprekken bestudeerd van studenten van een tweedegraads lerarenopleiding Nederlands. De studenten zitten in hun afstudeerfase en werken als zelfstandig leraar Nederlands, met hun eigen klassen. In het kader van hun didactisch ontwerponderzoek hebben zij geprobeerd om binnen lessen Nederlands, gericht op zakelijk lezen en fictie, ruimte te maken voor subjectificatie. De lessen die zijn ontwikkeld voor het didactisch ontwerp zijn gefilmd en dit beeldmateriaal en de letterlijke transcripties ervan vormen de data voor deze studie. Na het bestuderen van het beeldmateriaal bleek dat de studenten los van elkaar mening-zoekende vragen stelden met als doel leerlingen de ruimte te geven om zich uit te spreken als subject. Er is een collectie van 31 mening-zoekende vragen samengesteld en deze zijn door het toepassen van de onderzoeksmethode van de Conversatie Analyse geanalyseerd (Sidnell, 2012).



Gedurende deze gefilmde lessen probeert de leraar door mening-zoekende vragen te stellen ruimte te maken voor subjectificatie.

Hieronder volgen de ontwerpeisen die de studenten in samenspraak met de onderzoeker (Joke van Balen) vooraf hebben opgesteld:

- De leraar stelt zoveel mogelijk Information-Seeking Questions (Mehan, 1979). Dit zijn vragen waarbij de leraar niet vooraf weet wat de leerling gaat antwoorden en waarvan hij/zij ervan uitgaat dat de leerling in staat is de vraag te beantwoorden.
- De informatie-zoekende vragen worden steeds gesteld naar aanleiding van onderwerpen waar leerlingen zichzelf in kunnen herkennen (Nystrand, 1997).
- De leraar geeft geen evaluaties na het antwoord, zodat leerlingen de ruimte krijgen om een eigen respons te geven.
- De leraar werkt met dialogische vormen van interactie waardoor leerlingen kunnen worden aangemoedigd om op elkaar te reageren (Cazden, 2001; Gosen et al., 2009; Phillipson & Wegerif, 2017; Walsweer, 2015).
- De lessen bevatten steeds een aantrekkelijke trigger, zoals een video, gedicht of dilemma.

2.0 Leerlingen geven een mening

Mening-zoekende vragen zijn vragen als: 'Wat is jouw mening over dit gedicht?' of 'Wat vind jij ervan om een verbod uit te schrijven over het gebruik van spreekwoorden waar dieren in voorkomen?' Kenmerkend aan dit soort vragen is dat het zogenaamde 'Information-Seeking Questions' (Mehan, 1979) zijn. De vragensteller is benieuwd naar wat jij te zeggen hebt en weet van tevoren niet wat er gezegd gaat worden. Dit in tegenstelling tot vragen waarbij de leraar het antwoord van tevoren al weet, zogenaamde 'Known-Information-Questions' (Mehan, 1979). Waar ISQ een oproep doen aan jou als mens en het ertoe doet *wie* er antwoordt, gaat het bij KIQ meer om *wat* er gezegd wordt. Uit de bestudeerde interactie blijkt dat leerlingen zonder uitzondering gehoor geven aan de vraag om een mening te geven. Ook blijkt dat leerlingen hun mening in verreweg de meeste gevallen formuleren alsof het hun eigen is. Zoals is te zien in voorbeeld 1.

Voorbeeld 1: leerling geeft een mening

In voorbeeld 1 tonen we een voorbeeld waarin een leerling een mening formuleert alsof het zijn eigen is. Het fragment komt uit een klassengesprek waarbij de leraar een klassengesprek wil voeren over het onderwerp 'flipping the classroom' een methode waarbij de leraar zijn uitleg van tevoren opneemt op video en leerlingen deze video thuis bekijken en op school aan het werk gaan met verwerkingsopdrachten. De leraar licht de methode toe, benoemt de gespreksconventies en geeft aan dat het de bedoeling is dat leerlingen zich uitspreken tijdens het gesprek. De leraar start het klassengesprek met het stellen van een mening-zoekende vraag aan Aram (regel 23-24).

23	leraar	waarom lijkt het jou een g:ood idee of geen goed
24		idee aram,
25→	Aram	nou het lijkt me (.) wel een goed idee, (.)
26		want je hebt dan meer vrije tijd en (.) als je het
27		snapt hoeft je ook niet naar de les te gaan (.)
28		en kan je met een ander vak bezig die je niet goed
29		snapt(.) en (.) dat ja.
30		(2.0)

Bovenstaand voorbeeld illustreert dat Aram zijn mening vanuit zijn eigen perspectief formuleert ('het lijkt me wel een goed idee want je hebt dan meer vrije tijd') in regel 25-26 en verwijst niet naar een eerder gegeven mening. Uit de formulering van Aram blijkt dat hij moeite doet om zich voor te stellen hoe hij zou handelen als er gewerkt zou worden met 'flipping the classroom', zichtbaar aan de formulering ('als je het') regel 26-29. Dit voorbeeld is illustratief voor het overgrote deel van de onderzochte uitwisselingen en laat zien dat leerlingen door middel van het geven van een mening de ruimte krijgen om 'zus' of 'zo' te zeggen en zich te tonen als subject. Dit betekent dat het als leraar de moeite waard is om leerlingen tijdens klassengesprekken naar hun mening te vragen. Het vragen naar een mening kan een opstart zijn voor het voeren van een dialoog.

Subjectificatie gaat echter niet over het uiten van persoonlijke meningen, daarom is het interessant om te kijken naar wat er verder gebeurt binnen de interactie.

Generieke of specifieke follow-up

Een gegeven mening roept in onze data altijd een vervolgreactie op, een 'follow-up' (Sinclair & Coulthard, 1975), die meestal wordt gegeven door de leraar. Deze follow-up kan op twee manieren worden gebruikt: om de interactie af te ronden of om de interactie verder uit te breiden. Als de follow-up wordt gebruikt om de interactie af te ronden dan wordt dit een 'minimale follow-up' genoemd (Schegloff, 2007). Als je als leraar ruimte wilt maken voor subjectificatie dan is dit type follow-up niet direct aan te bevelen. Leerlingen mogen weliswaar hun mening geven, maar er wordt geen mogelijkheid geboden om hierover in gesprek te gaan. Hier zie je een voorbeeld van zo'n minimale follow-up.

Voorbeeld 2: minimale follow-up door een leraar

In dit voorbeeld werken leerlingen in groepjes van drie of vier. De leerlingen hebben eerst een gedicht gekregen en zijn gevraagd daarover met elkaar in gesprek te gaan, vervolgens wordt er een klassengesprek gevoerd.

11	leraar	en wat was jouw of wat is jouw mening pen even
12		vast ((kijkt naar leerling x)) wat is jouw mening over je
13		het gedicht,
14	Roos	uh dat ik het vaag vond maar we:l herkenbaar.
15→	leraar	wel herkenbaar,
16		en jan waar gaat het gedicht over
17		volgens jou.
18	Jan	afscheid.

De leraar geeft de follow-up in regel 15 door de laatste twee woorden van de gegeven mening van Roos te herhalen ('wel herkenbaar'). De leraar gaat niet verder in op de uiting dat Roos het gedicht ook 'vaag vond'. Vervolgens gebruikt de leraar dezelfde beurt om Jan een nieuwe vraag te stellen (regel 16-17). Roos krijgt niet de mogelijkheid om haar mening verder toe te lichten of uit te werken.

Binnen deze interactie lijkt er dan ook minder ruimte voor subjectificatie te zijn, omdat leerlingen niet de kans krijgen om te ontdekken wat ze verder zelf te zeggen hebben en/of in hoeverre hun mening andere leerlingen raakt. Als leraar kun je dus afvragen als je ook ruimte wilt maken voor subjectificatie of je leerlingen naar hun mening wilt vragen als je hier vervolgens niet op ingaat.

In de meeste gevallen geeft een leraar echter een follow-up waardoor het gesprek *wel* wordt uitgebreid. Dit wordt een 'non-minimale follow-up' (Schegloff, 2007) genoemd. Dit is bijvoorbeeld een reactie die ertoe leidt dat de leerling zijn/haar mening verder kan toelichten, waardoor de leerling de kans krijgt om iets langer stil te staan bij wat hij/zij heeft gezegd. Uit ons onderzoek blijkt dat deze 'non-minimale follow-up' op twee manieren wordt gegeven: *generiek* en *specifiek*. Een generieke follow-up is een follow-up die je na elke willekeurige uitspraak kan geven, bijvoorbeeld: 'Waarom?', 'Vertel'. Het is een follow-up die door leraren vaak wordt gegeven binnen onze data. De leraar gaat met een generieke follow-up niet in op wat de leerling inhoudelijk precies zegt en dat betekent dat de leerling moeilijk kan ervaren hoe haar mening die van iemand anders raakt. Een voorbeeld van een generieke follow-up zie je hier.

Voorbeeld 3: Generieke follow-up

Dit is een voorbeeld van een generieke follow-up van een leraar. In dit fragment hebben de leerlingen een gedicht gelezen en voert de leraar hierover een klassengesprek. De leraar start het klassengesprek door Maria om haar mening te vragen (regel 1-2).

1	leraar	ik wil dat Maria begint (.) wat vind jij van het gedicht.
2	Maria	uhm:
3		(1.0)
4	Maria	leuk,
5→	leraar	waaro[m.
6	Maria	[eigenlijk niet.
7	Studentx	oké,
8	Maria	uhm:
9		(1.0)
10	Maria	omdat het uhm (.) over liefde gaat,
11		(1.0)
12	Maria	en liefde is leuk.

De leraar geeft in regel 5 een generieke follow-up ('waarom'). Dit type follow-up zou je na elke willekeurige mening kunnen geven en zorgt ervoor dat de leerling haar mening verder kan toelichten. Er wordt echter niet ingegaan op de mening zelf, deze lijkt vast te staan. De focus komt te liggen op het geven van een argument en niet op wat de leerling inhoudelijk zegt. De leerling wordt door de leraar niet uitgedaagd om vanuit een ander perspectief te kijken naar haar mening en dat is met het oog op subjectificatie wellicht een gemiste kans.

Een specifieke follow-up kan niet na elke willekeurige mening worden gegeven. Dit is een follow-up die directe verwijst naar de gegeven mening. Bijvoorbeeld: 'Zou je dat ook zo gaan doen?'. Een specifieke follow-up zorgt ervoor dat een leerling kritisch naar zijn/haar mening leert te kijken (Solem & Skovholt, 2019) en kan leerlingen stimuleren om zich meer bewust te worden van de impact van zijn/haar woorden. Een voorbeeld van een specifieke follow-up zie je hier.

Voorbeeld 4: Specifieke follow-up

Dit voorbeeld is een vervolg van het fragment uit voorbeeld 1 waar de leerlingen een klassengesprek voeren over 'flipping the classroom'. In regels 25-29 zie je eerst het antwoord van Aram op de mening-zoekende vraag en vervolgens de specifieke follow-up.

25	Aram	nou het lijkt me (.) wel een goed ↑ idee (.)
26		want je hebt dan meer vrije tijd en (.) als je het
27		snapt hoeft je ook niet naar de les te gaan (.)
28		en kan je met een ander vak bezig die je niet goed
29		snapt(.) en (.) dat ja.
30		(2.0)
31→		oké-
32		(2.0)
33→	leraar	uhm (.) zou je dat ook zo gaan doen?
34		(3.0)
35	Aram	uh: h
36 37		(2.0) ((leerlingen lachen))
38	Aram	dat weet ik nog niet,
39		(2.0)
40	Aram	ik denk het wel.
41		(1.0)
42	leraar	oké-

De specifieke follow-up van de leraar (regel 33) bouwt door op de gegeven mening van Aram ('zou je dat ook zo gaan doen?') te zien aan het gebruik van de woorden 'dat' en 'zo'. Dit type follow-up vraagt niet alleen om verdere toelichting, maar is ook een inhoudelijke reactie op de mening waardoor de leerling wordt uitgenodigd om nog eens kritisch naar zijn eigen uiting te kijken. Te zien ook aan de twijfel die Aram uitspreekt in regel 35, wat illustratief is voor een uiting die volgt op een specifieke follow-up. Het geven van een specifieke follow-up is daarom aan te bevelen aan leraren die leerlingen willen stimuleren om na te denken over de mening die ze hebben geuit.

Alhoewel beide follow-ups ervoor zorgen dat de interactie wordt uitgebreid, leidt in beide gevallen de follow-up niet tot een gelijkwaardige dialoog waarin beide gespreksdeelnemer zich uitspreken. De leerling kan daardoor moeilijker ervaren wat zijn uiting voor impact heeft op een ander en zal dus minder snel aangemoedigd worden om te reflecteren op dat wat hij zegt.

De leerling geeft de follow-up

In onze data hebben we een aantal voorbeelden gevonden waarin een leerling een follow-up geeft. Opvallend is dat een leerling alleen een follow-up geeft als hij of zij *niet* in een reguliere setting zit, maar in een groepje of in een kring. Leerlingen geven in de door ons bestudeerde data, in tegenstelling tot leraren, nooit uit eigen initiatief een generieke follow-up. Leerlingen geven een specifieke follow-up en dit blijkt een andere uitwerking op de interactie te hebben dan wanneer de leraar een specifieke follow-up geeft. Hier zie je een voorbeeld van interactie waarin een leerling de follow-up geeft.

Voorbeeld 5: specifieke follow-up door een leerling

In dit fragment voeren leerlingen gesprekken in groepjes van drie aan de hand van door hen zelf bedachte stellingen gebaseerd op een tekst en video over het eten van insecten. De leraar heeft vooraf duidelijk gemaakt dat leerlingen om elkaars mening moeten vragen en behoren toe te lichten.

1	Anne	en jij jasper?
2	Jasper	ik denk eerlijk geze:gd (.)
3		het is inderdaad kort,
4		(1.0)
5	Jasper	ja::
6		(1.0)
7	Jasper	maar ja,
8		(1.0)
9	Jasper	uh: d'r kwamen ook andere dingen sneller uit (.) in
10		een hele korte periode,
11		(1.5)
12	Jasper	en misschien kan het ook wel eens-
13		↓ ja bijvoorbeeld de telefoon kwam er ook in
14		een paa:r jaa:r weet je (.)
15		maar (.) ja misschien (.) is het
16		langzamerhand wordt opgebouwd,
17		(1.0)
18	Jasper	zou eerst beginnen
19		zo dat iets wat ↑ wel normaal lij:kt
20		een snack bijvoorbeeld,
21→	Anne	mmm:: ja dat zou kunnen insectensnacks
22		worden dan (.)ja door bijna de helft van
23		(3.5)

24→	Anne	jij vindt meer dat uh 't ['t
25	Jasper	[kan wel van de
26		toekomst zijn maar niet zo snel.
27	Anne	oké (.) meer in stapjes.
28	Jasper	ja.
29		(3.0)
30	Linda	ja-
31		(2.0)
32	Anne	ja,
33	Jasper	nice::-
34 35	Jasper	(1.0) en wat denk je er zelf van(.)[waarom,
36	Anne	[>HE nou ja< ik wist
37		niets te bedenken.
38		maar ik zou het zelf niet eten hoor,
39		zeker niet volgend jaar a:l.
40		(1.0)
41→	Linda	ik denk dat als je ermee opgroeit als ki:nd=,
42	Anne	=°dan is het weer anders.°
43	Linda	kijk dan is het allemaal (.) wat makkelijker.

Anne geeft in regels 21-23 een specifieke follow-up waarmee ze de uiting van Jasper bevestigt ('ja dat zou kunnen') en vervolgens probeert ze samen te vatten wat Jasper heeft gezegd (regel 24). Ze maakt haar zin niet af en Jasper springt in (regels 26-27).

Een tweede specifieke follow-up is te zien in regel 41 waar Linda reageert op de mening van Anne door haar eigen mening te geven. Ze gaat met deze uiting in op wat Anne zegt, maar brengt daarnaast een nieuw perspectief in. Wat opvalt is dat Anne vervolgens weer reageert op deze uiting (regel 42). Bovensstaand voorbeeld laat zien dat leerlingen spontaan reageren en de structuur van spreker-ontvanger-spreker loslaten. In dit voorbeeld laat ook de ontvanger zien dat zij een mens is met een eigen stem en wordt er een gelijkwaardig gesprek gevoerd waarin ruimte is voor verschillende meningen. Met het oog op het werken aan subjectificatie is het dan ook de moeite waard om leerlingen in groepjes met elkaar in gesprek te laten gaan en vooraf te stimuleren om door te vragen (specifieke follow-ups geven).

Wat opvalt is dat een specifieke follow-up van een leerling leidt tot een dialoog waarin de deelnemers zich beide gelijkwaardig uitspreken, voortborduren op elkaars uitingen en gaandeweg hun mening vormen en/of bijstellen. Phillipson en Wegerif (2017) zeggen dat 'Dialogic Education' een goede aanpak is voor het werken aan subjectificatie: Leerlingen leren vragen te stellen, te luisteren en andere meningen serieus te nemen en te respecteren.

3.0 Conclusie en aanbevelingen

In dit artikel hebben we laten zien dat door in te zoomen op klasseninteractie je als leraar zicht en grip kunt krijgen op hoe je ruimte kunt maken voor subjectificatie tijdens de les. We hebben laten zien dat het vragen naar een mening over een herkenbaar onderwerp werkt. Leerlingen blijken in de door ons bestudeerde data zonder uitzondering bereid te zijn om een mening te geven en zich uit te spreken. Ook wordt duidelijk dat als een leraar leerlingen een dialoog wil laten voeren het van belang is dat hij/zij leerlingen aanmoedigt om op elkaar te reageren door de leerlingen bijvoorbeeld in groepjes of in een kring te plaatsen. Wil je als leraar zelf reageren op meningen? Geef dan zoveel mogelijk specifieke vervolgreacties waarin je wat ons betreft best mag laten zien dat ook jij een mens bent. Een mens met zijn of haar eigen vrijheid, die zijn of haar best doet om daar zo verantwoordelijk mogelijk mee om te gaan.

Meer lezen?

Dit artikel is een bewerking van een studie die is gedaan in samenwerking met Tom Koole en Siebrich de Vries. Voor de volledige studie kijk [hier](#).

Referenties

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom|Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Biesta, G. (2018a). *De terugkeer van het lesgeven*. Phronese.
- Biesta, G. (2018b). *Tijd voor pedagogiek*. Universiteit voor Humanistiek, Net aan Zet.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialisation, and subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Bonset, H., De Boer, M., Ekens, T. (2021). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Coutinho.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- Degoumois, V., Petitjean, C., & Doehler, S.P. (2017). Expressing personal opinions in Classroom Interaction: The role of humor and displays of uncertainty. In S.P. Doehler, G. De Weck, L. Filliettaz, E. Conzaes-Martinez & C. Petitjean (Eds.), *Interactional Competences in Institutional Settings from School to the Workplace* (pp. 29-57). Palgrave Macmillan.

- Gosen, M., Berenst, J., & de Glopper, K. (2009). Participeren tijdens het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas. Een pilot-study. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 82(1), 53-63.
- Jefferson, G. (1986). Notes on 'latency' in overlap onset. *Human Studies*, 9, 153-183.
- Kleijwegt, M. (2016, januari). *2 Werelden 2 Werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om? Publicatie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Retrieved from 6 april 2021 <https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2017/09/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden>
- Maynard, D.W. (1989). Perspective-display sequences in conversation. *Western Journal of Speech Communication*, 53, 91-113.
- Maynard, D.W. (2013). "Everyone and No One to Turn To: Intellectual Roots and Contexts for Conversation Analysis." In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *the Handbook of Conversation Analysis* (pp. 11-31). Wiley-Blackwell.
- Mehan, H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.
- Mullan, K. (2010). *Expressing opinions in French and Australian English discourse. A semantic and interactional analysis*. John Benjamins.
- Myers, G. (2004). *Matters of Opinion, Talking About Public Issues*. University Press.
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In M. Nystrand (Ed.), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (pp. 1-29). Teachers College Press.
- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2017). *Dialogic Education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: Volume 1: A primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2012). "Who knows best?": Evidentiality and epistemic asymmetry in conversation. *Pragmatics and Society*, 3(2), 294-320.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Students*. Oxford University Press.
- Solem, M.S., & Skovholt, K. (2019). Teacher Formulations in Classroom Interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 69-88.
- Walsweer, A.P. (2015). *Ruimte voor leren, Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen*. Dissertation University of Groningen
- Wells, G., & Arauz, R.M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen: Van Balen, J & Gosen, M. (2022). Titel. *In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [datum] via: [link]

Auteurs:



Joke van Balen

+ posts

Joke van Balen is lerarenopleider bij de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands aan de NHL Stenden Hogeschool in Leeuwarden. Zij doet promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen, Center for Language and Cognition. In het kader van haar onderzoek bestudeert zij, door het toepassen van de onderzoeksmethode Conversatie Analyse, klasseninteractie van leraren Nederlands die ruimte proberen te maken voor subjectificatie.



Myrte Gosen

+ posts

Myrte Gosen is universitair docent bij de opleidingen Communication and Information Studies en Nederlandse Taal en Cultuur aan de Rijksuniversiteit Groningen. Haar onderzoek richt zich op interacties in een educatieve context. Haar interesse gaat uit naar de manieren waarop leerkrachten en leerlingen samen kennis construeren, als ook naar de manieren waarop de leerkracht leerlingen onderling aanzet tot het construeren van kennis in interactie met elkaar. Wat er interactioneel gebeurt in deze peer interacties ligt in het verlengde van deze interesses. De methode die bij het onderzoek naar deze interacties gebruikt wordt is de kwalitatieve methode conversatieanalyse.

Delen:



Gerelateerd:

- Hoe werkt de tool?
- Lezersonderzoek (deel 2): methoden
- Schrijfprocessen
- Lezersonderzoek (deel 3): onderzoek in stappen