Inhoud

[Inleiding 2](#_Toc86700629)

[Begripsomschrijving 2](#_Toc86700630)

[Onderwerp 3](#_Toc86700631)

[Context 3](#_Toc86700632)

[Omschrijving probleem 4](#_Toc86700633)

[Aanleiding 5](#_Toc86700634)

[Doel 5](#_Toc86700635)

[Stakeholders 6](#_Toc86700636)

[Relevantie 6](#_Toc86700637)

[Afbakening 7](#_Toc86700638)

[Leeswijzer 7](#_Toc86700639)

[Methode 8](#_Toc86700640)

[Type onderzoek 8](#_Toc86700641)

[Opbouw van het onderzoek 10](#_Toc86700642)

[Onderzoeksgroep & focusgroep 11](#_Toc86700643)

[Wijze van data verzamelen 11](#_Toc86700644)

[Wijze van data-analyse 11](#_Toc86700645)

[Onderzoeksvraag (hoofd en deel) 12](#_Toc86700646)

[Validiteit 12](#_Toc86700647)

[Afbakening 12](#_Toc86700648)

[Ethische kwesties 12](#_Toc86700649)

[Bronnenonderzoek 14](#_Toc86700650)

[Literatuurstudie (BEWUSTZIJN/ LEREN) IN ONTWIKKELING 14](#_Toc86700651)

[Literatuurstudie (praktijkleren, afstandsleren, blended learning, ranciere, TDT) IN ONTWIKKELING 14](#_Toc86700652)

[Literatuurstudie: Dramatische competenties in jaar 1 (IN ONTWIKKELING) 14](#_Toc86700653)

[Literatuurstudie: Beeldgesprekken en reflectie (IN ONTWIKKELING) 17](#_Toc86700654)

[Fase O 20](#_Toc86700655)

[Fase 1 20](#_Toc86700656)

[Fase 2 20](#_Toc86700657)

[Fase 3 20](#_Toc86700658)

[Fase 4 20](#_Toc86700659)

[Fase 5 20](#_Toc86700660)

[Fase 6 21](#_Toc86700661)

[Literatuur 22](#_Toc86700662)

# Inleiding

GELE STUKKEN NOG AANVULLEN

*Kort inleidende tekst en/of een goed citaat*

Deze inleiding verantwoord waarom en voor wie dit onderzoek plaatsvindt. Bovendien geeft het inzicht in de vraag die centraal staat.

*Leeswijzer voor de inleiding*

# Begripsomschrijving

‘Definiëren is het zo nauwkeurig mogelijk vastleggen van betekenis van een begrip door middel van een omschrijving.’

(Scheepers & Tobi, 2021, p. 121)

Scheepers, P., & Tobi, H. (2021). *Onderzoeksmethoden* (10de ed.). Boom Lemma.

De hiernavolgende begrippen, die in het onderzoek veel naar voren komen, zullen hier worden geduid.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| Drama |  |
|  |  |
| Praktijkbegeleider |  |
| Praktijkschool |  |
| Opleidingsdocent |  |
| Samen Opleiden |  |
| Student |  |
|  |  |
|  |  |

# Onderwerp

‘Een groot deel van het curriculum van Pabo Inholland speelt zich af op de leerwerkplek (de praktijk).’

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 32)

Elke locatie van de pabo Inholland heeft van oudsher banden met het regionale werkveld. De pabo Inholland wil toewerken naar een verdere integratie van leren op de werkplek en op het instituut. Hierbij wil Inholland daadwerkelijk samen opleiden met het werkveld (Hogeschool Inholland, 2020).

Dit onderzoek spitst zich toe op de pabo Inholland Den Haag en hoe het vak drama aangeboden wordt om studenten hierin te bekwamen. Bij de opleidingsvarianten van de Pabo InHolland Den Haag zijn de fysieke contactmomenten voor het vak drama voor iedere opleidingsvariant (voltijd, deeltijd, digitale-deeltijd, verkorte deeltijd, digitale verkorte deeltijd, flexibele pabo en zij-instroom) anders. Drama wordt aangeboden als één onderdeel met de kunstdiscipline dans binnen het vak kunstzinnige oriëntatie. Het vak wordt dus aangeboden als dans/drama. Binnen kunstzinnige oriëntatie toont de student, de aankomend leerkracht, hoe hij binnen de kunstdisciplines zich ontwikkelt en de kunstdisciplines (beeldende vorming, dans, drama en muziek) aanbiedt op zijn leerwerkplek. Het vak drama, dat samen met dans wordt aangeboden, wordt als fysiek contactmoment een aantal keer aangeboden aan de studenten. Het overige leren vindt plaat op de praktijk.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabel 1: overzicht aantal lessen dans/drama pabo Inholland Den Haag schooljaar 2021-2022 | | | | | | | |
|  | **Voltijd** | **Deeltijd** | **Digi-deeltijd** | **Verkorte deeltijd** | **Digi-verkorte deeltijd** | **Flexibele pabo** | **Zij-instroom** |
| Duur opleiding | 4 jaar | 4 jaar | 4 jaar | 2 jaar | 2 jaar | Flexibel | 2 jaar |
| Aantal bijeenkomsten jaar 1 | 9 x 90 min. | 4 x 60 min. | 1 x 90 min. | 4 x 90 min. | 1 x 90 min. | Flexibel  (fases) | 2 x 90 min. (fases) |
| Aantal bijeenkomsten jaar 2 | 8 x 90 min. | 4 x 60 min. | - | - | - | Flexibel  (fases) | 2 x 90 min.  (fases) |

De digitale-deeltijdsstudenten leert vooral in de praktijk en via digitale contactmomenten, in tegenstelling tot andere opleidingsvarianten die ook fysieke contactmomenten kennen. Het onderwijsaanbod is een vorm van blended learning, waar het praktijkleren onderdeel van is.

Blended learning gaat dus verder dan alleen de wisselwerking tussen fysiek onderwijs en gedigitaliseerd onderwijs (Fransen, 2020).

### Context

‘Er wordt in samenwerking met het werkveld ingezet op een voortdurende transfer tussen het leren in de praktijk en op het instituut.’

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 33)

Het onderzoek richt zich op de opleidingsdocenten dans/drama van Pabo Inholland, studenten van jaar 1 en de praktijkbegeleiders van deze pabostudenten. Het onderzoek richt zich op studentgroepen die, ondanks de diversiteit in fysieke contacttijd, dezelfde beroepsproducten inleveren. Deze groepen zijn dus vergelijkbaar. Het betreft de eerstejaarsstudenten van de voltijd-, deeltijd- en digitale-deeltijdsopleiding tot leraar basisonderwijs van de pabo InHolland Den Haag.

Deze studenten leren dramalessen ontwerpen en geven aan hand van kennis, vaardigheden, inzichten en theorieën. De student wordt hierin begeleidt op de competenties om deze aan te bieden door de opleidingsdocent van de pabo en de praktijkbegeleider. Hiervoor heeft de student naast educatieve ook artistieke vaardigheden nodig. Deze worden ten behoeve van de praktijk onderzocht in interactie met de praktijkklas, praktijkbegeleider en opleidingsdocent. De ontwikkeling in het artistieke gebeurt dus in wisselwerking met de ontwikkeling in het educatieve.

In dit onderzoek wisselt de onderzoeker tussen de rol van kunsteducator (pedagoog en didacticus), inspirator, coach, onderzoeker en beoordelaar binnen een actueel gesprek met de student over kunstonderwijs. Ik dien rekening te houden met de diversiteit aan rollen en de mogelijke invloed op het onderzoek.

### Omschrijving probleem

‘Wat niet in het klimrek zit, daar kun je ook niet in klimmen.’

(Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

De relatie (binnen het Samen Opleiden) en de uitwisseling van kennis en vaardigheden tussen de driehoek van de opleidingsdocent, student en praktijkbegeleider zijn van invloed op de ontwikkeling van de student. Die driehoek sluit aan bij Kelchtermans et al. (2010) wanneer zij spreken van werkplekleren. Kelchtermans spreekt hier van de driehoek van de opleiding, de lerende en de werkplek.

Driehoek toevoegen

De feedback die studenten veelal krijgen van de praktijkbegeleider na het geven van een dramales is vooral gericht op het pedagogisch handelen. Zo gaf een tweedejaars student uit de deeltijdsvariant aan tijdens de voorbereiding van een middag voor praktijkbegeleiders ten behoeve van het Samen Opleiden (Klaas Wapstra, persoonlijke communicatie, 4 oktober 2021). In een oriënterende enquête ([bijlage 1](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-1-orientatievragen-aan-studenten-van-de-pabo/)) aan studenten geven zij aan dat er in het idee hebben dat niet alle praktijkbegeleider even goed weten hoe ze de student binnen het dramaonderwijs kunnen begeleiden en dat er meer naar de handhaving van de orde gekeken wordt dan naar wat de les bij de leerlingen teweegbrengt. Deze discrepantie tussen didactische, vakinhoudelijke en pedagogische feedback op de lessen van de student binnen het praktijkleren is onderdeel van het te onderzoeken probleem.

Afbeelding klimrek uit museum toevoegen![Afbeelding met binnen, vloer, gebouw, plafond

Automatisch gegenereerde beschrijving]()

https://jamjanssen.files.wordpress.com/2016/07/ludieke-trap-1969.jpg?w=NaN&h=

Gesprekken vooral op pedagogisch gebied. Didactiek en drama mist. Aanvullen met input van 6 oktober.

Vergelijkbaar met het signaal van deze studenten is wat Chris Kroeze, lerarenopleider en onderzoeker bij de HAN-universiteit, aangaf bij zijn lezing voor opleidingsdocenten en praktijkbegeleiders van de pabo InHolland Den Haag. Kroeze gaf aan dat een student alleen van dat kan leren op een praktijkschool wat aanwezig is. Leren in een beroepsomgeving, geeft Kroeze aan, betekent dat je ziet dat de leraren dingen doen, maar dat je niet ziet wat er onder de handelingen ligt. Je ziet de bovenkant van de ijsberg, maar niet alle beweegredenen eronder. Hierin heb je als student de vraag te stellen wie of wat er nodig is om je hiertoe te verhouden. Het is zo dat sommige leraren niet meer de herinnering hebben aan hoe ze ooit de vaardigheden geleerd hebben. Het bewustzijn van die intuïtie, handelingen en routines is verworden tot onbewuste kennis (Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021).

### Aanleiding

‘De student wordt zich door de feedback van de praktijkexpert bewust van kwaliteit van zijn eigen handelen en kan hierdoor sturing geven aan zijn eigen ontwikkeling.’

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 33)

Het onderzoek richt zich op het praktijkleren aansluitend bij het kunstvak drama. Studenten van de digitale-deeltijdsvariant geven bijvoorbeeld aan lastig tot het geven van dramalessen te komen (Van den Brink, 2020, 30:05). Ook studenten van andere opleidingsvarianten ervaren zichzelf niet altijd competent voor het geven van dramaonderwijs ([bijlage 1](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-1-orientatievragen-aan-studenten-van-de-pabo/)). Opleidingsdocenten van de kunstvakken ervaren de kwaliteit van het werk van de studenten als minder goed naarmate het aantal (fysieke) contactmomenten afneemt ([bijlage 2](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-2-orientatievragen-aan-opleidingsdocenten-kunst/)). Hiertegenover staat dat sinds 2016 de cijfers van de verschillende varianten van kunstzinnige oriëntatie, waar drama onderdeel van is, geen significante verschillen laten zien ([bijlage 3](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-3-orienterend-onderzoek-om-aannames-rondom-afstandsonderwijs-praktijkleren-te-verifieren/)). Deze cijfers zijn in de loop der jaren tot stand gekomen door diverse opleidingsdocenten en vergelijken steeds dezelfde toets van hetzelfde beroepsproduct per studiejaar. Deze gegevens samen zijn indicatief en geven aanleiding om de bewustwording van competenties van studenten bij het geven van dramalessen te onderzoeken, rekening houdend met de benodigde competenties voor de eigen vaardigheid en didactiek, zoals omschreven in de ‘Kennisbasis Pabo’ (Van Nunen en Swaans, 2018).

Daarnaast sluit het onderzoek aan bij de verregaande ambitie van Pabo Inholland om toe te werken naar een verdere integratie vanuit medeverantwoordelijkheid van het leren op de leerwerkplek en binnen het instituut. Binnen deze samenwerking is er ruimte voor het trainen van beroepsvaardigheden en kennisontwikkeling, door bijvoorbeeld intervisie en documentanalyse (Hogeschool Inholland, 2020). Binnen deze ontwikkeling dient de student uiteindelijk feedback te krijgen op zowel zijn pedagogisch als didactisch handelen in relatie tot de theorie en specifieke context.

## Doel

Vanuit de literatuur, interviews, het handelen van studenten en praktijkbegeleiders en reflectie wil dit onderzoek bijdragen aan het bewustwordingsproces van vakdidactische dramatische vaardigheden en theorieën ten behoeve van het aanbieden van dramalessen in het primair onderwijs. Door middel van een interventie in het werkplekleren onderzoekt dit onderzoek mogelijke handvatten voor begeleiding in de bewustwording van de competentieontwikkeling van dramaonderwijs gegeven door de student. De interventie moet kunnen interacteren tussen ervaringen, gedachten en (fysieke) betrokkenheid bij de verschillende instituten (praktijkscholen en Pabo Inholland), lesmethoden, studiehandleidingen en personen.

### Stakeholders

Binnen dit onderzoek zijn enkelen die een primair belang kennen bij de resultaten van het onderzoek. Die zijn de **studenten** van de pabo Inholland Den Haag die binnen het praktijkleren een gedeelte van de competenties van het dramaonderwijs op de praktijkschool verwerven. Daarnaast kennen de **opleidingsdocenten drama** van Inholland een primair belang in het onderzoek, want allicht bieden de uitkomsten of aspecten uit het proces een ingang om de student een bewustzijn te laten ervaren van vakdidactische dramatische vaardigheden en theorieën ten behoeve van het aanbieden van dramalessen in het primair onderwijs. De studenten en opleidingsdocenten hebben dus baat bij een middel van dat tussen de praktijkbegeleider en de student in kan worden gelegd dat het competentiebewustzijn vergroot.

De **praktijkbegeleider** van de student is een volgende stakeholder binnen het onderzoek. De praktijkbegeleider heeft naast toekomstig belang bij het onderzoek, omdat er een middel wordt onderzocht om gerichte feedback te geven op dramatische, didactische competenties, ook invloed op het onderzoek. De praktijkbegeleider zal het gesprek met de student in de praktijk voeren om het competentiebewustzijn van de student te onderzoeken.

Tot slot is ook **het werkveld van lerarenopleiders drama** op pabo’s belanghebbend, omdat meerdere pabo’s met de beperkte lestijd in combinatie met werkplekleren te maken hebben voor de kunstvakken (A. Stavenuiter, persoonlijke communicatie, 24 maart 2021; M. Debeij, persoonlijke communicatie, 20 september 2021).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Tabel 2: Het belang van de stakeholders | | |
| Direct belang | Intern Belang | Extern belang |
| * Studenten pabo Inholland Den Haag * Praktijkbegeleiders van studenten van pabo Inholland Den Haag | * Opleidingsdocenten drama van Inholland | * Werkveld van lerarenopleiders van de kunstvakken |

### Relevantie

‘De student leert door interactie met expert en verbindt praktijkervaringen aan opgedane (theoretische) kennis.’

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 33)

Het onderzoek sluit aan bij de context van de hbo-opleiding Leraar Basisonderwijs van Pabo InHolland Den Haag, maar kan in breder perspectief leiden tot een vervolgonderzoek, omdat het betrekking heeft op de inrichting van het curriculum van de pabo’s. Een groter competentiebewustzijn kan bijdragen aan het zelfvertrouwen. Het ontbreken aan zelfvertrouwen voor de kunstvakken is bij studenten van pabo’s een gemis (Broekman, 2020; Hagenaars & van Hoorn, 2020).

Omdat Hogeschool Inholland (2020) toe wil werken naar een verdere integratie van het leren op de werkplek en het instituut, waarbij daadwerkelijk het samen opleiden met het werkveld vanuit medeverantwoordelijkheid een uitgangspunt is, is het interessant hier voor het vak drama naar mogelijkheden te kijken.

Daarnaast zijn de uitkomsten allicht ook interessant voor andere vakgebieden, zoals Diana Gerritsen, opleidingsdocent rekenen en genomineerde leraar van jaar 2021 Inholland, opmerkte. Zij herkende de problematiek van studenten die pedagogische feedback ontvangen en weinig vakdidactische of vakinhoudelijke feedback krijgen in reflectieformulieren die studenten inleveren (Diana Gerritsen, persoonlijke communicatie, 20 september 2021).

Beschrijving ontwikkeling leertuinen,

### Afbakening

Afbakening benoemen en verwerken gesprek en notities met Koen Crul op 9 september

Beperkte tijd in de praktijk, niet nakijken deelnemers, zelf niet bij het gesprek

Afbakening tijd onderzoek

Afbakening tijd voor feedback praktijk

Afbakening onderwerp (drama)

Afbakening reikwijdte

Afbakening studenten

Afbakening domeinen

Afbakening betrokkenen

Afbakening (inter)nationale context

Afbakening leerjaar en competenties

Afbakening ethische vraagstukken

## Leeswijzer

*Volgt na hele verslag. Leeswijzer voor het hele verslag.*

# Methode

### Type onderzoek

‘Actieonderzoek heeft als doelen het verbeteren van de praktijk en het leren van hoe je dat hebt aangepakt.’

(Van der Zouwen, 2018, p. 197)

Het onderzoek richt zich op de bewustwording van dramatische vakdidactische en vakinhoudelijke theorieën van de studenten. In het onderzoek zal de student een door hem gekozen een foto, die genomen is door de praktijkbegeleider, nabespreken tijdens een door de student verzorgde dramales aan leerlingen in de praktijk. Het nagesprek, naar aanleiding van de foto als herinneringsmoment, zal worden begeleid door de praktijkbegeleider. De student zal aan de hand van zijn vragen en het gesprek reflecteren op het lesmoment, de les, de vakdidactische opbouw, het handelen in lijn met de theorie en het pedagogisch handelen. De interventie met behulp van een foto als herinneringsmoment en gerichte vragen wordt onderzocht om te kijken of en hoe de student hierin zijn bewustzijn van het dramatisch vakdidactisch handelen in lijn met de vakinhoudelijke theorie weet te benoemen.

‘The stimulated-recall technique provides an efficient method for identifying the in-class thinking.’

(O’Brien, 1993, p. 220)

Aansluitend bij deze methodiek geeft O’Brien (1993) aan dat het oproepen van herinneringen tijdens een interview in een actieonderzoek een belangrijk proces is om te onderzoeken welke gedachten er plaatsvinden tijdens het leren van een student. Zo kan de student een reflectieve professional worden en inzicht krijgen in specifieke vaardigheden en mogelijke ontwikkelpunten. De foto kan aanleiding zijn om de herinnering te prikkelen. Het is daarbij ten behoeve van de validiteit, aldus O’Brien, van belang dat niet de onderzoeker, maar een onafhankelijke partij de interviews afneemt. In het geval van dit onderzoek is dat de praktijkbegeleider, die niet de onderzoeker is en voor de student alleen een begeleidende rol en beoordelende rol kent.

De studenten doen onderzoek naar hun eigen bewustwording, maar leveren met de vraaggesprekken ook aanleiding voor eventuele bijstelling in de interventie. In die zin is het onderzoek een participatief actieonderzoek met kenmerken van een ontwerpgericht onderzoek.

Een actieonderzoek is goed om handelswijzen van leerkrachten te onderzoeken en wordt gebruik om veranderingen te brengen in een situatie (Baarda et al., 2018). Daarbij is ook volgens Kallenberg et al. (2011) een actieonderzoek een methodiek om de eigen onderwijspraktijk te veranderen en te onderzoeken. Kallenberg vult aan dat door een actieonderzoek ook kennis en inzicht wordt verworven over wat er in de specifieke context werkt. Het is dus een participatief actieonderzoek, omdat meerdere studenten onderzoek doen naar de bewustwording van hun dramatische vakdidactische handelingen en vakinhoudelijke theorieën, maar ook omdat ze door deelname input leveren voor de interventie (of aanpassingen eraan) die voor meer bewustwording kan zorgen.

Het onderzoek kent een inductieve kwalitatieve benadering (Doorewaard & Kil, 2019), waarbij ervaringen van de studenten in de praktijk in het nagesprek onderdeel vormen van de in de nagesprekken te herkennen wetmatigheden. Deze wetmatigheden kunnen in lijn met elkaar en met de literatuurstudie worden gebracht om hiermee een eventueel bewustwordingsproces te herkennen. Dit herkennen kan zowel door studenten in een focusgroep als door de onderzoeker plaatsvinden.

Het nut van het onderzoek is dat de student zijn eigen bewustwording van kennis, vaardigheden en attitude weet te benoemen en te onderzoeken in relatie tot dramatisch vakdidactische en theoretisch handelen, om daarmee gedrag in de toekomst te borgen of te veranderen. De hiervoor gebruikte interventie is hiertoe een middel.

Het inzetten van de interventie heeft kenmerken van een ontwerpgericht onderzoek. Een ontwerpgericht onderzoek kent, aldus Kallenberg et al. (20019), verwantschap met actieonderzoek. Een ontwerpgericht onderzoek is erop gericht direct het probleem op te lossen en legt minder de nadruk in het onderzoek op de actie, waarbij motivatie, betrokkenheid en verandering een rol spelen. Ook staat bij actieonderzoek de uitkomst van het geheel vooraf niet vast en is dat bij ontwerpgericht onderzoek wel wenselijk, aldus Kallenberg et al..

‘Ontwerpgericht onderzoek moet nieuwe kennis genereren die overdraagbaar is.’

(Kallenberg et al., 2019, p. 131).

Ondanks dat de uitkomsten van de interventie niet vaststaan en worden onderzocht zijn er wel degelijk kenmerken van ontwerponderzoek die in het actieonderzoek worden gebruikt. Een ontwerpgericht onderzoek heeft, net als de interventie door middel van het interview met de student door de praktijkbegeleider naar aanleiding van een foto, tot doel om een bijdrage te leveren aan de oplossing voor een probleem dat in de praktijk bestaat. Kallenberg et al. (2019) vullen aan dat een ontwerpgericht onderzoek goed kan werken wanneer meerdere scholen met dezelfde onderzoeksvraag meewerken aan het onderzoek. Dit is in dit onderzoek aan de hand, omdat de verschillende studenten in diverse basisscholen van het primair onderwijs stagelopen. Ook geven Kallenberg et al. aan dat het binnen het ontwerpgerichte onderzoek er gekeken wordt om situaties effectiever in te richten aan de hand van generaliseerbare, overdraagbare en getoetste regels. Deze kenmerken uit de ontwerpgerichte onderzoeksmethodiek, die passend en realistisch moeten worden toegepast, sluiten aan bij de interventie waarmee het actieonderzoek van de studenten wordt gefaciliteerd.

‘De kennis die je genereert, moet dus wel degelijk in zekere mate generaliseerbaar zijn.’

(Kallenberg et al., 2019, p. 131).

Voorafgaand aan de deelname van het actieonderzoek is het van belang te inventariseren wat de achtergrond en de affiniteit met het onderwerp is bij de deelnemersgroep (O’Brien, 1993). Ook Jeroen Onstenk, gepensioneerd lector bij Hogeschool Inholland, geeft daarbij aansluiten aan dat de ervaring in lesgeven en begeleiden en affiniteit met dramaonderwijs van zowel de studenten als de praktijkbegeleiders (afnemers van de interviews) van invloed zijn op de rijkheid van de gesprekken (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 14 oktober 2021).

Om de onderzoeksresultaten niet te beïnvloeden zal niet vooraf, maar achteraf worden gevraagd naar de ervaring in lesgeven en begeleiden, evenals de affiniteit met dramaonderwijs. Zo wordt niet vooraf eventueel bewustzijn binnen het interview over het onderwerp en onderzoek op deze wijze aangewakkerd.

‘The stimulated-recall process is relatively easy to use and the information it provides is both diverse and rich.’

(O’Brien, 1993, p. 220)

Er wordt dus gebruik gemaakt van een literatuurstudie, een actieonderzoek, een focusgroep van studenten en praktijkbegeleiders en gedeeltelijk elementen van ontwerpgericht onderzoek. In die zin wordt het hetzelfde verschijnsel op meerdere manieren onderzocht en is er sprake van methodetriangulatie (Scheepers & Tobi, 2021).

### Opbouw van het onderzoek

Literatuurstudie

4 onderdelen: praktijkleren, dramatische competenties voor 1e jaars, beeldgesprekken en bewustwording door middel van reflectie

Oriëntatiefase op het onderzoek.

Actieonderzoek met onderzoeksgroep

(1e jaars pabo InHolland Den Haag)

Actieonderzoek met onderzoeksgroep

(1e jaars pabo InHolland Den Haag)

Focusgroep (8 studenten en hun begeleider)

Eventueel bijstellen ontwerp interventie

Data-analyse met focusgroep

Data-analyse en verwerking

&

Verslag-legging

C

O

M

M

U

N

I

C

A

T

I

E

Jun ‘21-sep ‘21 Okt ’21-Jan ’21 Jan ’21 Feb ’21-Mar’21 Apr ’21 Mei ’21 Jun’21

Enquête ervaring en affiniteit focusgroep

Fase O Fase 1 Fase 2 Fase 3 Fase 4 Fase 5 Fase 6

Enquête ervaring onderzoeks-groep focusgroep

Ontwerp interventie

Het actieonderzoek wordt gevoerd volgens bovenstaande schematische weergave. De literatuurstudie gebeurt rondom vier hoofdonderwerpen die relatie kennen met de context van het onderzoek of de methodiek van de interventie. De oriëntatiefase is de fase waarin de onderzoeker rondom het onderzoek pogingen heeft ondernomen om hiaten en mogelijkheden van het onderzoek te verkennen die uiteindelijk hebben geleid tot de contextualisering, relevantie, motivatie en onderzoeksgroep. De basis van het onderzoek vormt dus een actieonderzoek, omdat de bewustwording van de studenten en het onderzoek hiernaar leidend is. De eventuele bijstelling van de interventie vindt dus plaats vanuit de terugkoppeling van de focusgroep in relatie tot de literatuur en de bevindingen van de onderzoeker. De focusgroep komt voort uit de onderzoeksgroep. De onderzoeksgroep zijn studenten uit het 1e jaar van de voltijd, deeltijd en digitale-deeltijd. Deze studenten werken met dezelfde studiehandleidingen voor kunstzinnige oriëntatie en zijn daardoor vergelijkbaar.

De uiteindelijke communicatie van het onderzoek zal worden gedeeld met de jury van de master kunsteducatie, pabo Inholland Den Haag, opleidingsdocenten drama en eventueel andere stakeholders of geïnteresseerden die tijdens het onderzoek betrokken raken.

### Onderzoeksgroep & focusgroep

De focusgroep komt voort uit de onderzoeksgroep en dit betreft de studenten. De onderzoeksgroep zijn studenten uit het 1e jaar van de voltijd, deeltijd en digitale-deeltijd. Deze studenten werken met dezelfde studiehandleidingen voor kunstzinnige oriëntatie en zijn daardoor vergelijkbaar. Met de focusgroep zijn er, afhankelijk van de mogelijkheden in tijd 4 bijeenkomsten. De eerste bijeenkomst legt het onderzoek en hun bijdrage uit, de tweede bijeenkomst vraagt naar hun bevindingen, de derde bijeenkomst vraagt om een terugkoppeling van hen op het onderzoek en hun bewustwordingsproces en de laatste bijeenkomst is een data-analyse van de focusgroep op de bevindingen.

Bij de focusgroep van de studenten is het interview afgenomen door de praktijkbegeleider, deze krijgen na afloop (om geen invloed uit te oefenen op de interventie) een beknopte enquête om de ervaring en affiniteit te meten.

De data-analyse vindt plaats met de focusgroep en de praktijkbegeleiders worden hier ook bij uitgenodigd.

### Wijze van data verzamelen

De verzamelde data zijn naast de literatuurstudie en de enquête onder de studenten van de focusgroep ook de gecodeerde en getranscribeerde interviews met bijbehorende foto’s die afgenomen zijn door de praktijkbegeleiders.

Vanuit de focusgroep is zijn ook de gesprekken met de studenten en deelnemers onderdeel van de data verzameling die al dan niet van invloed is op de aanpassing van de interventie.

De af te nemen enquête vraag naar de volgende gegevens:

|  |  |
| --- | --- |
| **Tabel 3: mogelijke enquêtegegevens na afloop bij onderzoeksgroep** | |
| Naam praktijkbegeleider | Naam Student |
| Aantal jaar werkervaring | Aantal jaar werkervaring |
| Aantal jaar werkervaring primair onderwijs | Aantal jaar werkervaring primair onderwijs |
| Aantal begeleide stagiaires pabo | Vooropleiding |
| Aantal begeleide stagiaires anders dan pabo |  |
| Affiniteit met drama | Affiniteit met drama |
| Bekend met een aantal dramatische begrippen komend uit de literatuurstudie | Bekend met een aantal dramatische begrippen komend uit de literatuurstudie |
| Affiniteit met andere kunstvakken | Affiniteit met andere kunstvakken |

### Wijze van data-analyse

Door middel van codering zullen de getranscribeerde interviews worden geanalyseerd door de onderzoeker. Deze mogelijke codering maakt onderscheid tussen pedagogische opmerkingen, drama vakdidactische opmerkingen, drama theoretische opmerkingen en de wijze waarop de opmerkingen gevalideerd worden. Daarnaast wordt er geïnventariseerd hoeveel de student en de praktijkbegeleider ten opzichte van elkaar aan het woord zijn. Ook wordt er naar het taalgebruik gekeken en hoe stellig of twijfelachtig de student over zijn handelen of mogelijk handelen praat.

Deze elementen worden gevisualiseerd aan de student teruggekoppeld, waarna deze zelfstandig en in groepsverband aan de hand van de gegevens stelling kan nemen over zijn bewustwordingsproces en dit dient te valideren aan de hand van de visualisatie.

### Onderzoeksvraag (hoofd en deel)

### Validiteit

#### Codering transcripten interviews aan de hand van de foto van het lesmoment

Ondanks dat hierboven wel een mogelijke codering wordt benoemd wordt er niet met een vooraf uitgewerkt codeboek gewerkt. De codering ontstaat, in lijn met Scheepers & Tobi (2021), tijdens het analyseproces. Over deze codering wordt overleg gepleegd met experts (onderzoekers en opleidingsdocenten drama) om te zorgen voor onderzoekstriangulatie (Schepers & Tobi, 2021).

#### Data-analyse

De gedane data-analyse zal worden bekritiseerd en eventueel gevalideerd door een opleidingsdocent drama. Daarnaast is de gezamenlijke data-analyse van de focusgroep ook een vorm van validatie.

### Afbakening

#### Kwaliteit

Het onderzoek focust zich op 8 studenten uit jaar 1. Daarmee wordt een kwalitatieve uitspraak gedaan over deze 8 studenten en hun bewustwordingsproces binnen dit actieonderzoek en hun context. Er kan daarmee geen causaal verband naar andere vergelijkbare situaties worden gedaan. Er kan hoogstens worden benoemd, in lijn met Kallenberg et al. (2019), welke (overdraagbare) kennis ook in andere vergelijkbare situaties voor studenten, praktijkbegeleiders en opleidingsdocenten van waarde kan zijn ten behoeve van het dramaonderwijs.

#### Tijd en haalbaarheid

Omwille van de tijd die het kost om de gesprekken te transcriberen, coderen en visualiseren wordt er voor maximaal 8 studenten in de focusgroep gekozen. Studenten binnen de onderzoeksgroep kunnen wel deelnemen, maar worden niet meegenomen in de focusgroep. De enquête binnen deelnemers van de onderzoeksgroep is slechts een klein deel van de data die wordt verzameld.

### Ethische kwesties

#### Bewustwordingsproces

De focusgroep is zich bewust van het feit dat ze deelnemen aan een onderzoek dat gaan over de bewustwording van eigen kennis, vaardigheden en attitude met betrekking tot dramaonderwijs. Dit kan allicht invloed hebben op het onderzoek. Het kan hierom interessant zijn om te overwegen om de focusgroep niet de eigen data te laten valideren wanneer ze de visualisaties bekijken, maar juist die van een ander. Om zo onafhankelijker te kijken.

Ook is het moment waarop ze eigen gevisualiseerde data nog onderdeel van de bewustwording. Daarmee is de analyse voor de focusgroep geen sluitstuk. Hierom zal de onderzoeker uiteindelijk verschillende data uit de interviews, de literatuurstudie en andere data met elkaar verbinden om er conclusies aan te verbinden.

#### Beoordeling

De studenten uit de focusgroep dient de beoordelaar niet te beoordelen, zodat er een onafhankelijke input van de focusgroep aan het onderzoek kan worden geleverd. Dit dient vooraf aan de focusgroep kenbaar te worden gemaakt.

#### Samenstelling focusgroep

Ondanks dat een willekeurige samenstelling het meest onafhankelijke resultaat zal geven is er ook een zekere zekerheid voor het onderzoeksproces nodig en dient deelname niet geheel vrijblijvend te zijn. Hierom zal deelname vrijwillig zijn en worden gezocht vanuit betrokkenheid. De studenten en praktijkbegeleiders moeten mee kunnen en willen doen aan het onderzoek.

# Bronnenonderzoek

### Literatuurstudie (BEWUSTZIJN/ LEREN) IN ONTWIKKELING

### Literatuurstudie (praktijkleren, afstandsleren, blended learning, ranciere, TDT) IN ONTWIKKELING

### Literatuurstudie: Dramatische competenties in jaar 1 (IN ONTWIKKELING)

‘De student moet immers zo toegerust worden dat hij het vak drama kan geven in de stage en zijn latere beroepspraktijk.’ (Geerdink & Pauw, 2017, pp. 77)

Competenties omschrijft Onstenk (2016) als een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die de student nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen. Aansluitend geeft Biesta (2020) vanuit het begrip kwalificatie aan dat het van belang is om kennis, vaardigheden en begrip aan te leren. Daarmee kan de student vervolgens oordelen en onderscheidt maken. Aanvullend hierop betekent volgens Van Dale (z.d.) competentie bevoegdheid. Daarmee kan worden gesteld dat het hebben van een competentie een bevoegdheid geeft om kennis, vaardigheden en houdingen te kunnen toepassen.

Op verschillende pabo’s wordt drama aangeboden. Van Nunen en Swaans (2018) onderscheiden twee aspecten die in relatie staan tot het aanbieden van het dramaonderwijs door de aankomend leerkracht. Enerzijds beschrijven ze dat dramaonderwijs leerlingen de mogelijkheid biedt om op een speelse manier naar de werkelijkheid te kijken, door te onderzoeken creëren en beleven. Anderzijds beschrijven ze de invloed van het vak op sociale en culturele doelen (samenwerken, inlevingsvermogen, wederzijds respect, creativiteit en zelfvertrouwen).

Kenmerkend voor het aanbieden van dramaonderwijs op de diverse pabo’s is dat ondanks dat invalshoeken soms verschillen (de student als speler, drama als didactisch middel of drama als doel) er ook overeenkomsten zijn. Binnen het aanbieden van het dramaonderwijs is steeds sprake van praktische, onderzoekende, spel- en werkvormen waarbij een relatie wordt gelegd met het theoretisch didactisch kader (Geerdink & Pauw, 2017).

Dit theoretisch didactische kader wordt mede vormgeven door de kennisbasis. De kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) beschrijft de kennis en vaardigheden die een startbekwaam, en bevoegd, leerkracht in het primair onderwijs dient te bezitten na vier jaar pabo-opleiding en vormt daarmee een deel van het theoretisch didactisch kader en de te verwerven competenties.

Ook beschrijven Van Nunen en Swaans (2018) dat voor de startbekwame leerkracht niet alleen kennis van en vaardigheden in dramaonderwijs van belang zijn. Ook de eigen beheersing van drama is van belang om voor het vak betekenisvolle onderwijsactiviteiten te kunnen ontwerpen, evenals om de creatieve ontwikkeling te kunnen stimuleren en doorlopende leerlijnen te kunnen maken. Dit doet de leerkracht door aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld, maar ook door de leerling te ondersteunen en bevorderen. Dit alles vindt plaats vanuit de volgende activiteiten binnen het dramaonderwijs: beschouwen, spelen, ontwerpen en vormgeven, regisseren en presenteren. Met beschouwen wordt het kijken naar spel bedoeld. Bij spelen gaat het om zelf actief met drama bezig te zijn (dan wel de leerlingen die ermee bezig zijn). Ontwerpen en vormgeven gaat over de mogelijkheid om eigen ideeën om te zetten naar beweging en taal. Regisseren betreft de mogelijkheid om het spel van anderen te leiden, begeleiden of te helpen in dit creatieproces. En tot slot gaat het bij presenteren om het voor een groep kunnen tonen van het werk. Deze aspecten (beschouwen, spelen, ontwerpen en vormgeven, regisseren en presenteren) komen terug in het MVB-model, dat in de kennisbasis een centrale rol heeft.

Van Nunen en Swaans (2018) maken in de kennisbasis vervolgens onderscheid tussen: drama als cultuurgoed, waarbij het erom gaat dat de activiteiten kunnen worden gerelateerd aan professionele kunstvormen en dat er inzicht ontstaat in de maatschappelijke betekenis; drama als didactisch middel, waarbij drama wordt ingezet bij andere vakken om bij te dragen aan de verwerving van de leerstof; drama als pedagogisch middel, dan wordt drama vanuit het creatieve en probleemoplossende vermogen gebruikt om bij te dragen aan sociale, morele en intellectuele ontwikkeling van de leerlingen.

In deze kennisbasis is er dus onderscheid tussen drama als doel (door de relatie te leggen met professionele kunstvormen en de maatschappelijke betekenis), drama als didactisch middel en drama als pedagogisch middel.

De kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) biedt een handreiking van de aan te leren kennis en beschrijft de te verwerven vaardigheden vanuit overkoepelende termen. Dit doen Van Nunen en Swaans door vanuit het MVB-model onderscheid te maken tussen uitdrukkingsmogelijkheden van het lichaam (houding, beweging, mimiek en stem) door middel van de spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom). Dit wordt door het in het MVB-model ‘Materie’ genoemd. Een ander onderscheid ontstaat vanuit de ‘Vorm’ door de toepassing van de dramatische lijn en spanningsopbouw evenals speltechniek en spelstijlen. Tot slot wordt ‘Betekenis’ genoemd als onderdeel waarbij het gaat om de mogelijkheid om drama vorm te geven vanuit persoonlijke binding met een onderwerp of thema.

Binnen het MVB-model (Van Nunen & Swaans, 2018) staat nog een drietal begrippen genoemd die een relatie kennen met de kennis en vaardigheden van een aankomend leraar. Dit betreft: productie, waarmee het actief zelf spelen wordt bedoeld waarbij het lichaam het instrument is; receptie, hierbij gaat het om het kijk naar en praten over het spel van anderen; reflectie, dit betreft het nadenken over, reageren op en verwoorden van de ervaringen naar aanleiding van spel.

Uiteindelijk kan een startbekwaam leerkracht de bijdrage van drama aan de ontwikkeling van de leerling benoemen. Daarbij aansluitend kan hij de betekenis van drama in de samenleving benoemen. Beide aspecten weet de leraar te illustreren aan de hand van voorbeelden. Hiervoor heeft de startbekwame leerkracht kennis van drama, het MVB-model en zijn componenten en weet deze toe te passen. De toepassing kan de leerkracht doen vanuit de begrippen productie, reflectie en receptie, dan wel de toepassing hiermee in relatie brengen. Om de dramalessen, thematisch of aansluitend bij een onderwerp, toe te kunnen passen dient de leerkracht te beschikken over didactische kennis en vaardigheden in drama. Deze didactische keuzes weet de leerkracht tot slot te onderbouwen (Van Nunen & Swaans, 2018).

Binnen de deeltijds- en digitale studievariant van pabo Inholland vindt een groot deel van die ontwikkeling die de student voor drama dient te maken plaats op een praktijkschool. De leerwerkplek moet de student de mogelijkheid bieden om de competenties te verwerven binnen veilige en tegelijkertijd uitdagende beroepssituatie (Onstenk, 2018).

Aansluitend bij de veilige en uitdagende beroepssituatie noemt Onstenk (2016) dat het werk niet te hoge eisen kan stellen aan de kennis en vaardigheden van de student. Er moet sprake zijn van een match tussen de taak en de kwaliteiten van een (beginnende) student.

‘De kennisbasis van het vak drama wordt doorgaans als ambitieus gezien.’ (Geerdink & Pauw, 2017, pp. 77).

De ontwikkeling van de competenties voor drama van de student worden bij de pabo Inholland stapsgewijs aangepakt. In de eerste module, basisportfolio kunstzinnige oriëntatie (verwijzing naar bijlage met LU1, LU2 en LU3 basisport), observeert de student eerst kunstonderwijs (van één van de vier aangeboden kunstdisciplines (dans, drama, muziek en beeldende vorming), hierna geeft de student een activiteit van alle vier de kunstdisciplines aan zijn praktijkgroep. Om vervolgens één van de activiteiten te verbeteren. In de vervolgmodule, voortgangsportfolio kunstzinnige oriëntatie (verwijzing naar bijlage met LU1, LU2 en LU3 voortgangsportfolio) toont de student hoe hij aan eigen vaardigheden heeft gewerkt en hoe dit in een les van alle vier de kunstdisciplines tot uiting kwam, naast het toepassen van de vakspecifieke didactiek. Deze opbouw is ook terug te zien in de documentatie over de gewenste werkvormen en ontwikkeling van eigen vaardigheden bij de studenten (verwijzing naar Excel document in bijlage) van de opleidingsdocenten drama. Naast een groei van diversiteit in werkvormen van semester 1 naar semester 2 staat in semester 1 meer de bewustwording van de houding, de spelelementen en het vertellen van verhalen centraal.

Dit sluit aan bij de verplichte literatuur voor drama bij de pabo Inholland. De verplichte literatuur op de pabo Inholland voor dramaonderwijs is het boek *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-De Boer et al., 2016). Deze titel geeft een brede kijk op het vak drama (Geerdink & Pauw, 2017). De keuze voor deze titel geeft dus aan dat de competentieontwikkeling voor de studenten van Inholland niet alleen gericht zijn op drama als doel, maar dan ook drama als pedagogisch en didactisch middel tot de mogelijkheden behoort.

Heijdanus-De Boer et al. (2016) geven aan in de verplichte literatuur voor studenten, dat de student in staat moet zijn het verbeeldend spel binnen de productie te begeleiden en te prikkelen door middel van het lichaam en de omgeving. Ook dient de student de leerlingen te leren kijken en luisteren naar wat klasgenoten spelen door ze te leren kijken vanuit criteria. Dit kan ook gehanteerd worden bij het kijken naar toneelstukken. Tot slot dient de leerkracht het reflecteren op de ontwikkeling van de leerlingen binnen de dramales te kunnen begeleiden door middel vragen die passend zijn bij de doelgroep.

In *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-De Boer et al., 2016) worden daarnaast specifiek in het hoofdstuk *werken aan dramacompententies* gedragsindicatoren genoemd die passend zijn voor een student uit jaar 1. Deze indicatoren hebben een aantal aspecten overeenkomstig. Allereerst wordt genoemd dat de student een inschatting kan maken van het pedagogische klimaat en in hoeverre de mogelijkheden daarbinnen er zijn om te dramatiseren. Vervolgens wordt aangegeven dat de student moet kunnen motiveren welke spel- en werkvormen hij wil inzetten en dat leerlingen hiervoor kan inspireren. Ook dient de student inzicht te hebben in het nut van het vertellen, ontwikkelen en spelen van verhalen om vanuit daar de leerlingen tot expressie (te laten komen. Deze expressie kan de student begeleiden. Tot slot dient de student het onderscheid tussen drama als middel en drama als doel te kennen en te weten hoe beide vormen aansluitend bij andere vakken of vormingsgebieden zou kunnen inzetten.

AFSLUITEND GEHEEL TOEVOEGEN

### Literatuurstudie: Beeldgesprekken en reflectie (IN ONTWIKKELING)

‘Een seconde  
Waarin het nou eens niet aan je voorbij gaat  
Je weggeblazen stomverbijsterd van jezelf versteld staat  
En ineens is het goed  
Dit is dat vluchtig moment  
Dat ik voor een keer besef  
Wat ik heb, wat het is  
En dat er niets is dat ik mis’

(De poema’s, 2015, 0:43-1:15)

Hoe is een foto in te zetten als interventie als aanleiding om een gesprek te voeren over het competentiebewustzijn met betrekking tot dramaonderwijs in het primair onderwijs? Een foto geeft, een herinnering, weer. Foto’s zijn volgens Latz (2017) niet de data die te gebruiken zijn voor een onderzoek, bijvoorbeeld naar het handelen van de student, maar de foto’s kunnen wel aanleiding zijn om een gesprek te ontlokken. Het gesprek over de foto is daarmee van belang voor het onderzoek. Bouwhuis (2020) vult daarbij aan dat door de leraar succesvolle veranderingen te laten benoemen, en de kwaliteiten en vaardigheden die toegepast zijn te benoemen, wordt de gereedschapskist voor de toekomst gevuld.

Foto’s gebruiken als middel om actie-onderzoek te plegen naar het eigen handelen of competentiebewustzijn is onder andere te verdedigen vanuit de gebruikswijze van foto’s binnen de methodiek van photovoice (Latz, 2017). Photovoice is een niet aan een discipline gebonden participatieve actie-onderzoeksmethodiek. Hierbij reageren de deelnemers op foto’s en krijgen zo inzicht hun persoonlijkheid, motivatie en attitudes die voorheen buiten hun bewustzijn lagen. Wilderink (z.d.) vult hierbij aan dat photovoice een methode is die: (a) focust zich op een specifiek vraagstuk; (b) heeft als doel om blijvende verandering te brengen in de levens van de deelnemers; (c) stelt deelnemers in staat anderen te informeren en; (d) stelt de deelnemers in staat actief betrokken te zijn bij besluiten en acties die hun eigen leven en de gemeenschap beïnvloeden.

Photovoice bestaat uit acht stappen. Dit zijn de volgende stappen: identificatie, uitnodiging, educatie, documentatie, narratief, ideevorming, presentatie en conformeren. Onder identificatie wordt verstaan dat de onderzoeker de plaats, de betrokken personen en het doel van de studie formuleert. Hierna worden de deelnemers uitgenodigd en de deelname wordt bevestigd. Wat de deelname inhoudt wordt besproken. De educatiefase richt zich erop de deelnemers mee te nemen in wat er van het verwacht wordt. Hierin bespreekt de onderzoeker wat er van de foto’s en het vervolgstappen wordt verwacht. Ook wordt er besproken hoe de foto’s gebruikt worden. Hierna volgt de fase van de documentatie. Hierin reageren de deelnemers op vragen of aansporingen door middel van de foto’s en eventuele andere afspraken die er gemaakt zijn binnen de educatiefase. Nadat de foto’s verzameld zijn ontstaat de fase van het narratief. Hierin wordt individueel of in focusgroepen de inhoud achter de foto’s besproken. Dit narratief geeft betekenis aan de foto en brengt context aan. De hierop volgende fase van ideevorming kan met of zonder de deelnemers plaatsvinden. De onderzoekers genereren uit het narratief, eventueel met de deelnemers, overeenkomstige thema’s vanuit een kwalitatieve analyse. De thema’s worden vervolgens uitgediept. De volgende fase is die van de presentatie. Meestal vindt dit plaats in de vorm van een tentoonstelling. De term tentoonstelling kan echter in de volledige breedte worden geïnterpreteerd. Tot slot volgt het conformeren. Hierin worden de verwachtingen vooraf afgezet tegen de vertelde boodschap van de deelnemers. Er wordt gezocht door de onderzoekers in deze fase naar een manier waarop de deelnemers het handelen binnen, en de energie in, het project kunnen borgen voor de toekomst. De photovoice methodiek is flexibel toepasbaar en kan worden gecombineerd met andere methodieken binnen een variatie van contexten. De foto’s spelen op deze wijze een rol in de verhalen die verteld worden en leren de wereld te begrijpen, bieden een identiteit en bevragen ons (Latz, 2017).

Photovoice sluit als volledige methodiek niet aan bij het onderzoek, omdat de foto’s gemaakt worden door de deelnemer zelf en niet door de participant. In het onderzoek is dit niet mogelijk, omdat de deelnemer, de student, die zijn competenties met betrekking tot dramaonderwijs gaat onderzoeken niet zowel de foto kan maken als de les, die de student geeft waarin de foto gemaakt wordt, kan geven. Hierom zal de praktijkbegeleider, of een leerling, of een andere aanwezige, de meerdere foto’s maken en de student zal uit die collectie er eentje kiezen om te bespreken. Hiermee is wel de eigen inbreng gewaarborgd en een deel van de identificatie met context (Latz, 2017) wordt daarmee aangesproken. De praktijkbegeleider is, omwille van het praktijkleren, ook degene die in eerste instantie de fase van het narratief (het gesprek) zal begeleiden.

Photovoice sluit als volledige interventie ook niet aan, omdat Photovoice als methode wil bijdragen aan drie doelen: (a) de deelnemers aanmoedigen elementen te documenteren; (b) het ontwikkelen van een kritisch bewustzijn bij de deelnemers door en kritische dialoog en; (c) richting beleidsmakers duidelijk maken vanuit de deelnemers wat er nodig is voor verandering (Latz, 2017). Met het derde meer activistische punt dat niet richt op de competenties van het dramaonderwijs staat niet ten dienste van het onderzoek. Daarentegen sluit de documentatie van de ontwikkeling van de student goed aan bij de leeruitkomsten, zoals door de pabo Inholland geformuleerd (VERWIJZEN NAAR BIJLAGE LEERUITKOMSTEN). Evenals het een eerste aspect van het tweede doel wanneer het gaat om het ontwikkelen van een kritisch bewustzijn.

De methodiek van photovoice is daarnaast wel bruikbaar om naar te refereren, omdat het een vorm van actie-onderzoek is. Kallenberg & Onstenk (2011) geven aan dat actieonderzoek zich richt op het verbeteren van handelen en probleemgericht is. In actieonderzoek worden mogelijkheden, nieuwe perspectieven en het uittesten daarvan in de praktijk gebracht. Het is voor een leraar niet voldoende dat hij over kennis en expertise beschikt. Hij moet over meer vaardigheden beschikken. Vaardigheden die hij moet uitproberen. De leerkracht moet onderzoeken wat werkt en niet werkt. Zo sluit de methodiek aan, omdat daarmee niet alleen gewerkt wordt aan competentiebewustzijn, maar ook aan de verbetering en borging ervan. Door gericht te kijken naar opnames vergroot je het zelfbewustzijn en worden gedragspatronen herkend en kwaliteiten ontdekt (Bouwhuis, 2020).

‘Beeldbegeleiding is een effectieve vorm van coaching van leraren en leerlingen. Door je bewust te worden van wie je bent als leraar en wat voor effect je gedrag heeft op de leerlingen kun je je verder ontwikkelen.’

(Bouwhuis & Pragt, 2021, par. 1)

Aansluitend bij de eerdergenoemde ontwikkeling van het kritisch bewustzijn en de kritische dialoog laat beeldbegeleiding zien dat een foto een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de leerkracht. Bij beeldbegeleiding gaat het erom dat door, met de beeldbegeleider, goed te kijken naar een beeld er vanuit vertrouwen vragen worden gesteld ten behoeve van de verdere ontwikkeling. (Bouwhuis & Pragt, 2021). Bouwhuis (2020) vult verder aan dat kijken naar beeldmateriaal de leraar bewust maakt van zijn professionele ontwikkeling, de interactie, de didactiek en het klassenmanagement. Zo kan vanuit het beeld worden onderzocht op welke wijze het contact met de leerlingen pedagogisch en didactisch wordt bevorderd. Zowel het handelen, denken, voelen als de intenties van de leerkracht kunnen door middel van het beeld worden onderzocht.

Centraal in het begeleiden van de beelden staat het volgende: Het krachtgericht werken in stappen (hoe te werken aan de kwaliteit); het ui-model in de beeldbegeleiding (waar komt het gedrag vandaan); het reflectiemodel (wat is het effect van de interactie); de lift (hoe komt er beweging); en préséance (het hier en nu). De beeldbegeleider helpt de leerkracht bij het verkrijgen van zelfvertrouwen door in het beeld de leerkracht te richten op de kernkwaliteiten (Bouwhuis & Pragt, 2021).

Door een foto uit de praktijk van de student met de praktijkbegeleider te laten bespreken krijgt de praktijkbegeleider de rol van een beeldbegeleider. Het is van belang dat de praktijkbegeleider het competentiegevoel dat de student door middel van beeld kan ontwikkelen door zijn goede gevoel te bevestigen wanneer dit zichtbaar of hoorbaar is. Het is dus zaak de praktijkbegeleider mee te geven niet meteen de aandachtspunten uit te lichten (Bouwhuis & Klabbers, 2014). Daarmee is een beeld als aanleiding tot een gesprek een methodiek om het competentiebewustzijn te ontwikkelen.

KORTHAGEN WORDT REGELMATIG AANGEHAALD DOOR BOUWHUIS, PAK DE PRIMAIRE BRON (KORTHAGEN) OM AAN TE VULLEN

De foto’s als medium helpen het geheugen en vormen een kritische blik voor het geheugen (Latz, 2017). Daarmee gaat het dan ook niet zozeer om de kwaliteit van de foto’s, maar om welke herinnering ze weten op te roepen, zoals ook Gert Mallegrom (persoonlijke communicatie, 29 september 2021), studieleider pabo Inholland Den Haag, opmerkte. De vraag is in hoeverre nagedacht moet worden over de criteria die aan een foto gesteld worden, zodat die de herinnering kunnen bewerkstelligen die een relatie kent met het dramaonderwijs in het primair onderwijs en de te verwerven competenties (Danielle Wuisman, persoonlijke communicatie, 29 september 2021). Vanuit Bouwhuis (2020) kan er aanvullend worden gesteld de beelden technisch niet perfect hoeven te zijn. Het doel is de interactie in beeld te brengen. De leraar en leerling moeten daarvoor dus in beeld zijn. Hierbij dient er oog te zijn voor mooi momenten waarin de kwaliteiten zichtbaar worden en dient de maker van de beelden niet te worden verleid om wanorde in beeld te brengen wanneer het geen meerwaarde heeft.

Doordat de foto’s niet met elkaar vergeleken gaan worden en in principe niet met elkaar in verband worden gebracht in dit onderzoek kan de wijze waarop de foto wordt gemaakt, analoog of digitaal, vrij zijn aan degene (praktijkbegeleider) die de foto maakt. Dit in overeenstemming met Latz (2017).

De foto kan een aanleiding zijn om de didactiek, het bewuste handelen en de verbinding met de theorie te bespreken. Bouwhuis (2020) geeft daarbij wel aan de wanneer de (specifieke) didactische of theoretische kennis vooraf onvoldoende is deze voorafgaand aan de les op orde dient te worden gebracht. Volgens Bouwhuis is er meer tijd voor afstemming met de leerlingen wanneer de les didactisch goed in elkaar steekt.

**Beelden bespreken vanuit VTS**

VTS staat voor visual thinking strategies. In deze VTS-methodiek wordt door deelnemers van ongeveer gelijk niveau naar afbeeldingen gekeken en hen in een begeleidt proces de vragen gesteld: Wat gebeurt er in deze afbeelding? Waaraan zie je dat? En wat kun je nog meer ontdekken? (Yenawine, 2021

Onderzoek binnen de fases.

### Fase O

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

#### Verwerking

#### Conclusie

### Fase 1

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

#### Verwerking

#### Conclusie

### Fase 2

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

#### Verwerking

#### Conclusie

### Fase 3

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

#### Verwerking

#### Conclusie

### Fase 4

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

#### Verwerking

#### Conclusie

### Fase 5

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

#### Verwerking

#### Conclusie

### Fase 6

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

#### Verwerking

#### Conclusie

# Literatuur

Baarda, D. B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & Van der Velden, T. (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.

O’Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, *23*(1),

214–221. https://doi.org/10.1007/bf02357063

Broekman, L. (2020, juli). Dansende regendruppeltjes. *Kunstzone*, *4*, 40–41.

Doorewaard, H., & Kil, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek* (2de ed.). Boom Lemma.

Fransen, J. (2020). *Teaching, Learning & Technology Naar maatwerk in toekomstgericht onderwijs. Afscheidsrede Jos Franssen*. Hogeschool Inholland. Geraadpleegd op 20 september 2021, van https://surfsharekit.nl/objectstore/4d9e32d1-761b-4236-ae66-8a49b5fe25cb

Hagenaars, P., & Van Hoorn, M. (2020, juli). Na de pabo kundig in de kunstvakken? *Kunstzone*, *2020*(4), 36–39.

Hogeschool Inholland. (2020). *Ons onderwijs samen in beweging. Zelfevaluatie van de opleiding Leraar Basisonderwijs*. Hogeschool Inholland.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren (Dutch Edition)* (02 ed.). ThiemeMeulenhoff bv.

Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *31*(1), 4–11. Geraadpleegd op 9 september 2021, van https://lirias.kuleuven.be/retrieve/266341

Scheepers, P., & Tobi, H. (2021). *Onderzoeksmethoden* (10de ed.). Boom Lemma.

Van Nunen, A., & Swaans, R. (2018). *Kennisbasis dans en drama lerarenopleiding basisonderwijs*. 10voordeleraar. Geraadpleegd op 20 september 2021, van https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf

Van der Zouwen, T. (2018). *Actieonderzoek doen* (1ste ed.). Boom Lemma.

BRONNEN UIT LITERATUURSTUDIE HIERIN NOG NIET OPGENOMEN. LITERATUURSTUDIE NOG AAN HET VERFIJNEN