VOORBLAD

**“If knowledge has a function, it must also have an effect, and if it has an effect, then, it must be possible to discover this effect.”**

1

**(Stokvik et al., 2016, p. 253)**

Voorwoord

Inhoudsopgave

[Voorwoord 3](#_Toc96182736)

[Inhoudsopgave 4](#_Toc96182737)

[Inleiding 8](#_Toc96182738)

[Onderwerp 9](#_Toc96182739)

[Context 9](#_Toc96182740)

[Omschrijving probleem 10](#_Toc96182741)

[Aanleiding 11](#_Toc96182742)

[Doel 12](#_Toc96182743)

[Stakeholders 12](#_Toc96182744)

[Relevantie 13](#_Toc96182745)

[Afbakening 14](#_Toc96182746)

[Leeswijzer 14](#_Toc96182747)

[Methode 15](#_Toc96182748)

[Type onderzoek 16](#_Toc96182749)

[Opbouw van het onderzoek 19](#_Toc96182750)

[Onderzoeksgroep & focusgroep 20](#_Toc96182751)

[Wijze van data verzamelen 20](#_Toc96182752)

[Wijze van data-analyse 20](#_Toc96182753)

[Onderzoeksvragen 21](#_Toc96182754)

[Hoofdvraag: 21](#_Toc96182755)

[Deelvragen: 21](#_Toc96182756)

[Validiteit en betrouwbaarheid 21](#_Toc96182757)

[Codering transcripten interviews aan de hand van de foto van het lesmoment 21](#_Toc96182758)

[Data-analyse 22](#_Toc96182759)

[Afbakening 23](#_Toc96182760)

[Kwaliteit 23](#_Toc96182761)

[Tijd en haalbaarheid 23](#_Toc96182762)

[Ethische kwesties 23](#_Toc96182763)

[Bewustwordingsproces 23](#_Toc96182764)

[Beoordeling 23](#_Toc96182765)

[Samenstelling focusgroep 23](#_Toc96182766)

[Literatuur- en bronnenonderzoek 24](#_Toc96182767)

[Praktijkleren 25](#_Toc96182768)

[Samen Opleiden 25](#_Toc96182769)

[Het leren in de praktijk 25](#_Toc96182770)

[Begeleiding binnen het praktijkleren 26](#_Toc96182771)

[Begeleiding van de praktijkbegeleider met betrekking tot dramaonderwijs 27](#_Toc96182772)

[Begeleiding van de opleidingsdocent binnen de interventie met betrekking tot dramaonderwijs 28](#_Toc96182773)

[Kritieken 29](#_Toc96182774)

[Tussentijdse conclusie: theorie praktijkleren 30](#_Toc96182775)

[Beeldgesprekken 32](#_Toc96182776)

[Werken met foto’s om tot een gesprek te komen. 32](#_Toc96182777)

[Beeld en bewustwording 33](#_Toc96182778)

[Beelden bespreken vanuit VTS 33](#_Toc96182779)

[Beeld als herinnering 34](#_Toc96182780)

[Beeldgesprekken kunnen leiden tot verandering 34](#_Toc96182781)

[Kritieken 35](#_Toc96182782)

[Tussentijdse conclusie: theorie beeldgesprekken 36](#_Toc96182783)

[Competenties in dramaonderwijs 38](#_Toc96182784)

[Competenties 38](#_Toc96182785)

[Afbakening begrip competentie 38](#_Toc96182786)

[Drama in het basisonderwijs 38](#_Toc96182787)

[Drama in het basisonderwijs vanuit de onderzoeker 40](#_Toc96182788)

[Drama in het basisonderwijs op de pabo 41](#_Toc96182789)

[Dramaonderwijs: wisselwerking tussen opleiding en praktijk in jaar 1 van de vierjarige opleiding van Inholland 44](#_Toc96182790)

[(Vak)didactisch en pedagogisch: vanuit een meer algemeen perspectief 46](#_Toc96182791)

[Een toevoeging: algemene didactiek en vakdidactiek 47](#_Toc96182792)

[Een toevoeging: Pedagogiek 48](#_Toc96182793)

[De student in de praktijk met betrekking tot dramaonderwijs 49](#_Toc96182794)

[Kritieken 49](#_Toc96182795)

[Tussentijdse conclusie: competenties in dramaonderwijs 50](#_Toc96182796)

[Bewustwording en reflectie 55](#_Toc96182797)

[Bewust worden op de werkplek 55](#_Toc96182798)

[Bewustwording door reflectie 55](#_Toc96182799)

[Bewustwording aan de hand van beelden 56](#_Toc96182800)

[Niveaus van reflectie 57](#_Toc96182801)

[Beelden en reflecteren 58](#_Toc96182802)

[Bewustwording als proces 58](#_Toc96182803)

[Bewustwording van het onbekende 59](#_Toc96182804)

[Bewustwording van impliciete kennis 60](#_Toc96182805)

[Niveaus van impliciete kennis 61](#_Toc96182806)

[De reflectieve praktijk 63](#_Toc96182807)

[Kritieken 64](#_Toc96182808)

[Praktijkonderzoek 68](#_Toc96182809)

[Fase O - Oriëntatie 69](#_Toc96182810)

[Introductie van de fase 69](#_Toc96182811)

[Een eerste oefening 69](#_Toc96182812)

[Tussentijdse samenhang: 74](#_Toc96182813)

[Nagesprek bij een eerste kennismaking met een begeleidingsgesprek bij een foto 74](#_Toc96182814)

[Tussentijdse samenhang 77](#_Toc96182815)

[Een oefening in de praktijk 77](#_Toc96182816)

[Werken met de foto en vragen 78](#_Toc96182817)

[Verantwoording van de vragen en interventie voor een beeldgesprek 79](#_Toc96182818)

[Voorlopige tussenconclusie fase O 80](#_Toc96182819)

[Kritieken: 81](#_Toc96182820)

[Fase 1 – Voor het eerst… 82](#_Toc96182821)

[Introductie van de fase 82](#_Toc96182822)

[De praktijkbegeleiders (fase 1) 82](#_Toc96182823)

[Praktijkbegeleiders over pedagogische en didactische aandachtspunten binnen dramaonderwijs 82](#_Toc96182824)

[Praktijkbegeleiders over de begeleidingsinterventie als opbrengst 83](#_Toc96182825)

[Praktijkbegeleiders over het gebruik van de foto met de vragen in de begeleidingsinterventie 84](#_Toc96182826)

[Praktijkbegeleider over criteria aan de foto 84](#_Toc96182827)

[Praktijkbegeleider over criteria aan de vragen 85](#_Toc96182828)

[Praktijkbegeleiders en opleidingsdocenten over de relevantie 85](#_Toc96182829)

[Tussentijdse samenhang: de praktijkbegeleiders 85](#_Toc96182830)

[De foto’s (fase 1) 86](#_Toc96182831)

[Analyse van de foto’s 86](#_Toc96182832)

[Tussentijdse samenhang: de foto’s 87](#_Toc96182833)

[Begeleidingsgesprekken, de transcripten en codering (fase 1) 87](#_Toc96182834)

[Kwantatieve analyse 87](#_Toc96182835)

[Eerste kwalitatieve analyse 87](#_Toc96182836)

[Rol van praktijkbegeleider in gesprekken 88](#_Toc96182837)

[Eerste opvallende zaken in analyse gesprekken 88](#_Toc96182838)

[Ontwerp verbetering en aanscherping van de codering 89](#_Toc96182839)

[Tussentijdse samenhang: de transcripten 89](#_Toc96182840)

[Voorlopige tussenconclusie fase 1 89](#_Toc96182841)

[Kritieken 90](#_Toc96182842)

[Fase 2 91](#_Toc96182843)

[Fase 3 91](#_Toc96182844)

[Fase 4 91](#_Toc96182845)

[Fase 5 91](#_Toc96182846)

[Fase 6 91](#_Toc96182847)

[Literatuur 92](#_Toc96182848)

[Bijlagen 96](#_Toc96182849)

# Inleiding

*De aanleiding en context van het onderzoek.*

1

## 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 asynchrone contactmomenten, in tegenstelling tot andere opleidingsvarianten die naast digitale asynchrone contactmomenten 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, zoals Fransen (2020) aangeeft.

## 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 studenten van de pabo die bezig zijn met het aanbieden van dramaonderwijs op hun stageschool 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 begeleid op de pedagogische en didactische competenties om deze aan te bieden door de opleidingsdocent van de pabo en de praktijkbegeleider. Hiervoor heeft de student naast educatieve ook minimale 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. De onderzoeker dient rekening te houden met de diversiteit aan rollen en de mogelijke invloed op het onderzoek. Hierom is besloten dat de rol van beoordelaar niet van toepassing zal zijn bij de studenten die deelnemen aan 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 opleiding, lerende en de werkplek (Kelchtermans et al., 2010, p. 9).

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/)) afgenomen bij studenten geven zij aan dat ze het idee hebben dat niet alle praktijkbegeleiders 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. Er zouden meerdere oorzaken van dit probleem kunnen zijn, bijvoorbeeld de plek in het curriculum (Jolijn Zwart, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), onkunde of bijvoorbeeld visie (Margriet Brosens, persoonlijke communicatie, 22 januari 2022).

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 verloop en verbeteren het praktijkleren aansluitend bij het kunstvak drama. Studenten van de digitale-deeltijdsvariant geven bijvoorbeeld aan lastig tot het geven van dramalessen te komen. Ze weten vanuit eigen ervaringen niet altijd waar te beginnen (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 minder goed naarmate het aantal (fysieke) contactmomenten tussen docent en student 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 de evaluatie 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 de wisselwerking bevorderen tussen ervaringen, gedachten en (fysieke) betrokkenheid bij de verschillende instituten (praktijkscholen en Pabo Inholland) en personen.

Het onderzoek kent hiermee twee lagen. De eerste is het bewustwordingsproces van de studenten ten behoeve van het aanbieden dramaonderwijs. De tweede laag onderzoekt het effect van de interventie daarop en van de interventie op zichzelf.

Afbeelding met tekst, whiteboard

Automatisch gegenereerde beschrijving

Afbeelding 1 Een korte schematische weergave van de dubbele laag in het onderzoek

## Stakeholders

Binnen dit onderzoek zijn enkele groepen die een belang kennen bij de resultaten van het onderzoek. Dit 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. Ook kennen de **praktijkbegeleiders** een belang, omdat de uitkomsten van het onderzoek mogelijke aanbevelingen bieden voor het nagesprek na een dramales en mogelijke begeleidingsvraagstukken. Daarnaast kennen de **opleidingsdocenten drama** van Inholland een 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. Ook kan de interventie allicht een toekomstige suggestie voor de studenten zijn om aan de leeruitkomsten te werken. De studenten, praktijkbegeleiders 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 ook een actor in 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. De achtergrond met dramaonderwijs, ervaring met lesgeven en begeleiden van studenten heeft daarmee ook invloed op de interventie.

Naast dat de studenten en praktijkbegeleiders stakeholder zijn, zijn zij die deelnemen aan de focusgroep, ook **participanten**.

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). Volgens Hagenaars (2020) voelen ook de groepsleerkrachten zich niet in één of meerdere kunstvakken in grote mate bekwaam. Dit in onderzoek wil een bijdrage doen aan dat gevoel van competentiebewustzijn.

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).

## Afbakening

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

*Over de werkwijze en methode van het onderzoek*

d

2

*BRON AFBEELDING! APA*

## 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 vakdidactische en vakinhoudelijke theorieën met betrekking tot dramaonderwijs van de studenten. In de onderzochte interventie zal de student een door hem gekozen foto, nabespreken (stimulated recall). De door de student gekozen foto wordt gekozen uit een serie foto’s die gemaakt is door de praktijkbegeleider tijdens dramaonderwijs door de student verzorgt. De student expliciteert waarom hij deze foto kiest. Het nagesprek, naar aanleiding van de foto als herinneringsmoment, zal worden gevoerd met de praktijkbegeleider. De praktijkbegeleider krijgt hierbij enkele gerichte vragen als leidraad. De student zal aan de hand van zijn vragen en het gesprek reflecteren op het lesmoment, de les, de vakdidactische opbouw naar het moment, het handelen in lijn met eigen argumenten en met de theorie. 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 en effecten ervan weet te benoemen.

Afbeelding met kaart

Automatisch gegenereerde beschrijving

Afbeelding 2Vereenvoudigde schetsmatige schematische weergave van onderzoeksproces

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

(O’Brien, 1993, p. 220)

Het onderzoek is een ontwerpgericht onderzoek, zoals veel van het onderzoek in onderwijs ontwerpgericht is. Ontwerp gericht onderzoek is een vorm van actieonderzoek (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021). 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 is bedoeld als aanleiding 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 wordt er naar aanleiding van de foto geen interview afgenomen, maar een begeleidingsgesprek gevoerd. De praktijkbegeleider is in dit gesprek niet onafhankelijk en zelf ook een actor in het onderzoek. De onderzoeker en de praktijkbegeleider kennen voor de student alleen een begeleidende rol en geen beoordelende rol in dit onderzoek.

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 ontwerpgericht onderzoek met kenmerken van een actieonderzoek.

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 bij studenten, praktijkbegeleiders en/of opleidingsdocenten.

Het onderzoek kent een deductieve kwalitatieve benadering (Doorewaard & Kil, 2019), waarbij ervaringen van de studenten in de praktijk uit het nagesprek met de praktijkbegeleider in relatie worden gebracht met theorieën en praktijkkennis op het gebied van pedagogisch handelen, didactisch handelen en didactisch handelen met betrekking tot dramaonderwijs. Dit herkennen van het handelen kan zowel door studenten in een focusgroep, praktijkbegeleiders, als door de onderzoeker plaatsvinden.

Het nut van de interventie 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 is een vorm van ontwerpgericht onderzoek. Een ontwerpgericht onderzoek kent, aldus Kallenberg et al. (2019), verwantschap met actieonderzoek. Een ontwerpgericht onderzoek is erop gericht het probleem op te lossen en legt minder de nadruk in het onderzoek op de actie, waarbij motivatie, betrokkenheid en verandering een rol spelen.

“Ontwerpgericht onderzoek moet nieuwe kennis genereren die overdraagbaar is.”

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

De uitkomsten van de interventie staan niet vast en worden onderzocht door middel van het interview met de student door de praktijkbegeleider naar aanleiding van een foto, met als doel om een bijdrage te leveren aan de oplossing voor een probleem dat in de praktijk bestaat en bewustzijn van de student in zijn mogelijkheden tot het aanbieden dramaonderwijs te vergroten. 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 toepasbare handelingsregels. 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 breder bruikbaar zijn.”

(Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021).

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 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, beeldgesprekken en bewustwording door middel van reflectie

Oriëntatiefase op het onderzoek.

Ontwerpgericht onderzoek met onderzoeksgroep

(Studenten pabo Inholland Den Haag)

Ontwerpgericht onderzoek met onderzoeksgroep

(Studenten pabo Inholland Den Haag)

Actieonderzoek 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

Ontwerp interventie

Enquête ervaring onderzoeks-groep focusgroep

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 gevoerd 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, algemene didactische opmerkingen, drama vakdidactische opmerkingen en drama theoretische opmerkingen. 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. Tot slot wordt ook de vraagstelling en begeleiding van de praktijkbegeleider bekeken.

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.

## Onderzoeksvragen

### Hoofdvraag:

Hoe draagt binnen het praktijkleren een gesprek naar aanleiding van een foto van een lesmoment uit een door de aankomende leerkracht gegeven dramales bij aan de bewustwording van vakdidactische competenties die nodig zijn voor het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs?

### Deelvragen:

*Theoretisch*

1. Welke (vakdidactische) competenties op het gebied van dramaonderwijs dient een student de pabo Inholland Den Haag van jaar 1 te beheersen?
2. Welke activiteiten voert de student van pabo Inholland jaar 1 uit studiejaar 2021-2022 uit op de praktijkschool met betrekking tot dramaonderwijs?
3. Welke aanpakken en technieken om te reflecteren op lessen aan de hand van beelden of herinneringen zijn er; en hoe past het werken met foto’s en aansluitende begeleidingsgesprekken hierin?
4. Welke mogelijke factoren kunnen een rol spelen binnen de begeleiding van de praktijkbegeleider binnen het praktijkleren?
5. Welke inzichten zijn er over het bewustwordingsproces binnen het leren?

*Praktisch*

1. Hoe verloopt een begeleidingsgesprek?
2. Welke invloed heeft de praktijkbegeleider in het begeleidingsgesprek in de ontwikkeling van de student met betrekking tot het bewustwordingsproces van de student als het gaat over het aanbieden van dramaonderwijs?
3. In welke mate zijn de studenten zich door een gesprek naar aanleiding van de foto van een lesmoment bewuster geworden van hun vakdidactische competenties in relatie tot dramaonderwijs?

## Validiteit en betrouwbaarheid

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

Het coderen van de transcripten gebeurt op basis van theorie en praktijkkennis over pedagogiek, algemene didactiek en vakspecifieke didactiek in relatie tot drama. De codering ontstaat verder eventueel, 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 (Scheepers & 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 (memberchek).

## 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 acht studenten in de focusgroep gekozen. Alle 8 de studenten uit de focusgroep voeren twee gesprekken met de praktijkbegeleider naar aanleiding van een gegeven dramales. Andere 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 kunnen het verzamelde materiaal tijdens het onderzoek eventueel gebruiken voor hun bewijsdossier voor kunstzinnige oriëntatie. Hierom dient de onderzoeker de studenten niet te beoordelen, zodat er een onafhankelijke input van de focusgroep aan het onderzoek kan worden geleverd. Dit wordt vooraf aan de focusgroep kenbaar gemaakt. Een andere opleidingsdocent van pabo Inholland Den Haag, die verder niet bij het onderzoek zal worden betrokken, zal het werk van de studenten uit de focusgroep beoordelen.

### 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.

# Literatuur- en bronnenonderzoek

d

*BRON AFBEELDING! APA*

*Wat de theorie vanuit vier verschillende invalshoeken (praktijkleren, beeldgesprekken, dramaonderwijs op de pabo ten behoeve van het primair onderwijs en bewustwording en reflectie) kan zeggen, om daarna antwoord te kunnen geven op de theoretische deelvragen.*

3

## Praktijkleren

### Samen Opleiden

“Het leggen van de verbinding tussen praktijk en theorie heeft in het opleiden van leraren een sterke en lange traditie.”

(Hogeschool van Amsterdam, 2020, p. 9)

Er is binnen het opleiden van leraren steeds vaker sprake van een intensieve samenwerking binnen de leeromgeving. Zowel het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, vereniging van hogescholen als de VSNU hebben de ambitie om van samen opleiden de norm te maken (Hogeschool van Amsterdam, 2020).

Het kwaliteitskader voor Samen Opleiden (Hogeschool van Amsterdam, 2020) dat het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, vereniging van hogescholen als de VSNU samen opstellen noemt een aantal minimale vereisten voor de lerende leraar, de leeromgeving, de organisatie en partnerschappen en de kwaliteitscultuur. Onder andere noemen zij dat het delen van expertise en de integratie van het leren binnen verschillende loopbaanfasen van belang is. Binnen de leeromgeving wordt een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het verbinden van theorie en praktijk genoemd, evenals begeleidingsprogramma’s om in de uitvoering van taken tot een bepaald niveau, kennis, inzicht, routine en innovatief vermogen te komen.

### Het leren in de praktijk

“De leerwerkplek moet de aankomende leraar in staat stellen om relevante competenties te verwerven en moet hem een veilige en tegelijk uitdagende beroepssituatie bieden om vakmanschap te ontwikkelen.”

(Onstenk, 2018, p. 4)

Zoals in de inleiding van het onderzoek duidelijk wordt bevindt dit onderzoek in de context van het praktijkleren. Binnen het praktijkleren komen verschillende typen leeractiviteiten en leerprocessen voor. Deze typen leeractiviteiten en leerprocessen, die gecombineerd voorkomen, zijn onder andere: onderdompelen, doen, uitvoeren, oefenen, experimenteren, observeren, leren door sociale interactie, reflecteren en het benutten en verbinden met theoretische kennis (Onstenk, 2016). Het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs, waar dit onderzoek zich op richt, doet op deze leerprocessen een beroep. De opleidingsdidactische uitdaging is om ervoor te zorgen dat, in interactie met elkaar, theoretische kaders en praktijkervaringen elkaar versterken (Kelchtermans et al., 2010). Een sterke praktijkcomponent binnen het opleiden voorkomt dat de leerkrachten in de eerste jaren van de loopbaan uitvallen. Zij zijn bovendien beter in staat om de theorie uit de lerarenopleiding eigen te maken en toe te passen (Hogeschool van Amsterdam, 2020)

De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Onstenk, 2016). Competenties voor lesgeven in drama dienen ontwikkeld te worden gedurende de opleiding en loopbaan (De Nooij, 2021). Begeleiding binnen dit leren vraagt om het beantwoorden van de vraag wat er nodig is om ergens te komen. Begeleiding in een opleiding richt zich daarnaast op de vraag om ergens uit te komen wat van de opleiding gevraagd wordt om startbekwaam te zijn (Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021). Het begeleiden van het leren op de werkplek is de kern van het opleiden op de werkplek. Hier vindt formeel (beoogd) leren en informeel (spontaan) leren plaats. Er wordt gesproken van werkplekcurriculum als het leren op bepaalde momenten gericht worden aangeboden en het handelen van de student gericht is op leren (Onstenk, 2018). Het dramaonderwijs dat de student aanbiedt kent een formeel aspect. Het wordt gericht aangeboden om de toekomstig leerkracht kennis te laten maken en te bekwamen met vaardigheden die bij het aanbieden van dramaonderwijs hoort. Het aanbieden van dramaonderwijs is onderdeel van de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) en daarmee onderdeel van het formeel te leren handelen. Daarnaast kent dit aanbieden van dramaonderwijs binnen het werkplekleren ook een meer informeel leren, omdat door te doen de student kennis toepast, vaardigheden ervaart en zijn eigen attitude ten opzichte van dramaonderwijs ervaart. Deze ervaringen zijn breder toepasbaar dan het aanbieden van dramaonderwijs alleen.

### Begeleiding binnen het praktijkleren

“Begeleiding is het geheel van relaties dat van betekenis is voor de ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar.”

(Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

Het werkplekleren kent drie belangrijke actoren: de student met de educatieve behoeften, de mentor als sleutelfiguur vanuit de stageplaats en de stagebegeleider vanuit het opleidingsinstituut (Kelchtermans et al., 2010). Binnen de praktijk van Inholland Den Haag in relatie tot het dramaonderwijs is dit:



Driehoek opleiding, lerende en de werkplek (Kelchtermans et al., 2010, p. 9).

* de student (de lerende);
* de praktijkbegeleider (mentor op de stageplaats);
* en de opleidingsdocent dans/drama vanuit het instituut.

De aankomend leraar leert gewild en ongewild door het doen van het werk in de praktijk (Onstenk, 2016). De student wordt binnen de opleiding begeleid door de praktijkbegeleider en de opleidingsdocent als het gaat om de kennis en vaardigheden met betrekking tot dramaonderwijs. De opleidingsdocent bevindt zich meestal meer op afstand. Ook andere personen in de basisschool kunnen een begeleidende rol spelen (Onstenk, 2018). De praktijkbegeleider moet bij het leren op de werkplek nadenken over vragen als: wat laten leraren als rolmodellen zien; welke reactie geeft de mentor op de student; hoe wordt er in de lerarenkamer gesproken over het werk, de leerlingen of ouders; geven de leerkrachten elkaar feedback; en is de praktijk dusdanig georganiseerd dat de deelnemers van elkaar leren? (Onstenk, 2016)

Chris Kroeze (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) sluit daarbij aan door aan te geven dat meerdere rollen in de school een rol van betekenis kunnen spelen in de ontwikkeling van de student. Als het gaat om dramaonderwijs binnen het praktijkleren kunnen bijvoorbeeld ook vakdocenten binnen de school of collega’s met een affiniteit of specialiteit voor dramaonderwijs een rol spelen. Leren op de werkplek betekent dat je kunt leren binnen de mogelijkheden die er op de opleidingsschool zijn. Aanvullend geeft Chris Kroeze aan binnen het vraagstuk wat nu eigenlijk effectief leren is dat het maken van voldoende uren van belang is. Daarnaast noemt hij reflectie als belangrijk onderdeel van effectief leren (waarbij hij opmerkt dat het schrijven van verslagen niet leidt tot reflectie), actief zelf mogen sturen (eigenaarschap), leren in de echte situatie en tot slot de wijze van begeleiding. Binnen de begeleiding geeft hij aan dat alle wijzen van begeleiding door elkaar lopen en dat een student voor juiste begeleiding niet altijd bij zijn vaste begeleider hoeft te zoeken naar de juiste begeleiding. Deze kan de student ook op andere plekken vinden.

Leren in een beroepsomgeving 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 dus de vraag te stellen wie of wat je nodig hebt om je hiertoe te verhouden. Vanuit de (filosofische) theorie van de ‘ tacit knowledge en routines’ is het 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. Werkplekleren is altijd situatie gebonden, persoonsgebonden en complex. Het is complex omdat routines soms onbewust aanwezig zijn. Het omgooien van die routines is nog moeilijker (Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021).

De student ziet in het praktijkleren welke competenties (combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen) hij nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen. Op de opleiding verwerft de student kennis over de ontwikkeling en leefwerelden van de leerling, over didactiek en over de inhoud van de vakken. Hierin is onderscheid te maken tussen theoretische, methodische en praktische kennis. Theoretisch kennis is de kennis uit de literatuur. Deze abstracte, contextonafhankelijke en gegeneraliseerde kennis is de kennis die de grondslag vormt voor een vak. De kennis kan de aankomend leraar vertalen naar de leerlingen in de praktijk en dit vanuit verschillende perspectieven verantwoorden. De methodische kennis is de didactische kennis en vaardigheden. De kennis staat in verbinding met theorie en praktijk. Hiermee kan de aankomend leerkracht inspelen op diverse situaties. Wanneer een aankomend leerkracht methodische en theoretische kennis goed beheerst dan kan hij deze in diverse situaties gebruiken. Deze toepassing in de situaties kan niet zonder de praktijkkennis (ook wel praktijktheorie). Deze kennis is concreet, contextafhankelijk en situatie gerelateerd. Deze kennis is helpend in alledaagse situaties in de klas en is passend bij een specifieke context. Deze kennis is alleen te verwerven door te participeren in de context. De praktijkkennis wordt verworven aan de hand van gebeurtenissen in de praktijk. Ruimte om te experimenteren, zelf problemen op te lossen en om te gaan met situaties waarin oplossingen niet altijd of deels voorhanden zijn, zijn nodig in het praktijkleren. Deze leermomenten leveren reflectie op het eigen werk. De school dient de student te ondersteunen in dergelijke situaties (Onstenk, 2016).

### Begeleiding van de praktijkbegeleider met betrekking tot dramaonderwijs

“De feedback van de mentor is vaak situatie gebonden en raakt nauwelijks theoretische principes van het leren van leerlingen aan.”

(Kelchtermans et al., 2010, p. 7)

Leren is niet alleen het opnemen van kennis. Het is een actief proces. De student eigent zich kennis toe en bouwt deze uit. De student heeft een rol om verbindingen te leggen tussen de praktijk, de theorie en de aangeboden stof op de opleiding. Dit doet de student door reflectie en het verbinden van ervaringen met theoretische kennis. Dit is onderdeel van het praktijkleren. De kwaliteit van de praktijk heeft invloed op mogelijke leereffecten (Onstenk, 2016).

Om de kwaliteit in begeleiden te verbeteren biedt Inholland Academy (z.d.) een aantal post-hbo opleidingen aan. Deze zijn niet voorwaardelijk om een student in de stage te mogen begeleiden en ook niet vakspecifiek op (drama)didactiek of dramaonderwijs gericht. Deze post-hbo opleidingen kennen kunnen bijvoorbeeld wel vanuit beeldcoaching vertrekken en daarmee goede begeleidingsvragen bieden. Het is hierbij weliswaar wel de vraag of er voldoende aandacht is voor vakdidactische begeleiding.

De kwaliteit van de praktijk in de begeleiding van de student kent bijvoorbeeld een aantal aspecten. Allereerst is de ervaring en affiniteit met het begeleiden van studenten (stagairs) in algemene zin. De praktijkbegeleider heeft hiervan dus een bepaalde kennis van, vaardigheden in en/of oefening in gehad. Daarnaast is er sprake een kwaliteit in kennis en vaardigheden binnen het aanbieden van dramalessen. Tot slot is er ook nog sprake van een affiniteit met betrekking tot het aanbieden van dramaonderwijs. Deze kan bijvoorbeeld meer gericht zijn op het aanbieden van drama als middel, als doel of het inzetten als didactisch middel (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 14 oktober 2021; Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021).

Binnen het begeleiden is het vanuit het pedagogische, filosofische denken niet de vraag ‘wie wie onderwijst’, maar er is een ‘wij’ dat ‘ons’ onderwijst. Door aan elkaar te vertellen (het te verhalen) ontstaat een gelijkheid in intelligentie, ondanks dat de gelijkheid in kennis niet gelijk hoeft te zijn. Naast het kunnen duiden van de doorlopen stappen is het vertellen een basis van de uitgangspositie van de gelijkheid in intelligentie (Rancière, 2007). Binnen de begeleiding van het praktijkleren kan de praktijkbegeleider de student helpen door drie vragen te stellen vanuit het denken van Rancière: ‘wat zie je?’, ‘wat denk je ervan?’, ‘wat doe je ermee?’ (Rancière, 2007, p. 25). Zo is de student vanuit de gedachte van Rancière geen papegaai van zijn begeleider, maar komt hij tot leren door al het andere met de ervaring van het lesgeven te verbinden. Een praktijkbegeleider kan aanvullend altijd aan de student vragen om iets op te zoeken waarmee hij hetgeen hij zegt kan verifiëren. Hetgeen dat de student voor deze verificatie gebruikt kan binnen het praktijkleren door zowel de praktijkbegeleider als de opleidingsdocent worden gevalideerd.

Wanneer studenten aangeven (bijlage 1) dat de praktijkbegeleiders niet weten hoe ze dramalessen moeten aanbieden en daarom de student niet kunnen begeleiden, dan minachten de praktijkbegeleiders zichzelf, maar ook de student. Vanuit Rancière (2007) plaatst de praktijkbegeleider daarmee anderen in de superieure rol en bewerkstelligt daarmee een ongelijke emancipatie. Zo wordt er niet toegekomen aan de taak van het leren. Het is vanuit diezelfde gedachte van belang om de handelingen uit te voeren in combinatie met de wil om erop te reflecteren.

Het is dus zaak dat de praktijkbegeleider vanuit de ervaringen van de student het gesprek voert met de student om het leren te begeleider. Dit ongeacht zijn of affiniteit, kennis en/of vaardigheden met betrekking tot begeleiding en/of dramaonderwijs. Dit zijn wel actoren die van invloed kunnen zijn in de begeleiding. Met betrekking tot dit onderzoek is het dan ook zaak te onderzoeken hoe de interventie bijdraagt aan verbinden van de ervaring met betrekking tot dramaonderwijs aan (vak)didactische en pedagogische principes.

### Begeleiding van de opleidingsdocent binnen de interventie met betrekking tot dramaonderwijs

“Dat de kwaliteit van leren in de praktijk wordt bepaald door de kwaliteit van die praktijk (van het werk) zelf betekent ook dat een zwakkere praktijk kan leiden tot zwakkere, niet beoogde of zelfs verkeerde leereffecten.”

(Onstenk, 2016, p. 6)

Zoals blijkt uit de inventarisatie van de contacturen van studenten met betrekking tot dramaonderwijs en Onstenk (2018) blijft de opleidingsdocent meer op afstand in de begeleiding dan de praktijkbegeleider. De opleidingsdocent heeft hierin te maken met een wisselwerking in beïnvloeding op afstand tussen de opleidingsdocent, de student en de praktijkbegeleider. Vanuit de theorie van Moore (1997) zijn er in dit begeleidingstype vanuit de opleidingsdocent een aantal kanttekeningen om rekening mee te houden.

De in 1972 ontstane theorie of transactionele distantie is een pedagogisch concept dat de relatie tussen de leerkracht en de lerende beschrijft wanneer ze door tijd en of ruimte worden gescheiden. Er wordt hierbinnen onderscheid gemaakt tussen drie variabelen: dialoog, structuur en autonomie. Aanvullend geeft Moore aan dat hoe groter de afstand (fysiek, verbaal, dialoog en frequentie) hoe meer structuur er aangeboden dient te worden, maar ook hoe groter de autonomie van de student daarmee wordt.

Kolen (2020) geeft hierbij de handvatten in het aanbieden. Om informatie op afstand over te brengen kan er asynchroon en multimediaal gewerkt worden. Dat wil zeggen dat de student het lesmateriaal, dat divers kan zijn qua vorm (bijvoorbeeld: kennisclips, artikelen, podcast) in de voorbereiding of in verwerking, op een eigen moment kan gebruiken of maken.

In deze aansturing van de opleidingsdocent begeleidt zowel de praktijkbegeleider als de opleidingsdocent de student. Er is geen congruentie tussen het leren op de werkplek en het leren op het opleidingsinstituut wanneer de praktijkbegeleider in de praktijksituatie nauwelijks de theoretische principes aanraakt (Kelchtermans et al., 2010). De interventie in dit onderzoek is erop gericht om de student te begeleiden op de didactische principes met betrekking tot dramaonderwijs door een manier van gesprekvoering tussen de student en de praktijkbegeleider in te leggen. Maurice Specht (persoonlijke communicatie, 27 november 2021) benoemde dit als het proberen te raken van de student via de ander.

### Kritieken

#### Kritische noot: een gezamenlijk curriculum

Binnen het kwaliteitskader voor Samen Opleiden (Hogeschool van Amsterdam, 2020) wordt ook gesproken van het gezamenlijk opstellen van opleidingsdoelen, curriculuminhoud en didactisch ontwerp van onderwijs. Hierbij dient er sprake te zijn voor een zichtbare verbinding tussen opleidingsomgeving en werkomgeving. Op dit moment is er echter nog altijd sprake van opleidingsdoelen die op basis van de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) door pabo van Inholland worden vastgesteld. Zo geldt dit ook voor het didactische ontwerp en de curriculuminhoud.

#### Kritische noot: zorg om borging kwaliteit binnen Samen Opleiden

Het Samen Opleiden is volgens de NVAO niet goed als geheel te beoordelen, omdat de NVAO alleen kijkt naar de wettelijke opdracht van het hoger onderwijs binnen het Samen Opleiden. Hierom hebben het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, VU, vereniging van hogescholen en de VSNU besloten om een landelijk kader voor kwaliteit te gaan ontwikkelen op basis van een systeem van peer review. Dit kwaliteitskader en de peerreviewmethodiek gaan uit van gezamenlijke verantwoordelijkheid in ontwikkeling en kwaliteitswaarborging (Hogeschool van Amsterdam, 2020).

## Tussentijdse conclusie: theorie praktijkleren

De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Onstenk, 2016). Competenties voor lesgeven in drama dienen ontwikkeld te worden gedurende de opleiding en loopbaan (De Nooij, 2021). Dat betekent dat tijdens de opleiding de eerste stappen in het leren aanbieden van dramaonderwijs worden gezet. Dit gebeurt in samenwerking tussen de praktijk en de opleiding. Chris Kroeze (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), lerarenopleider en onderzoeker, vult hierop aan dat de opleiding zich richt op het doel om startbekwaam te zijn en de begeleiding van de praktijk en opleiding zich richt op de weg daar naar toe. Het dramaonderwijs dat de student aanbiedt sluit aan bij de startbekwaamheidseisen. Het aanbieden van dramaonderwijs is onderdeel van de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) en daarmee onderdeel van het formeel te leren handelen. Daarnaast kent dit aanbieden van dramaonderwijs binnen het werkplekleren ook een meer informeel leren, omdat door te doen de student kennis toepast, vaardigheden ervaart en zijn eigen attitude ten opzichte van dramaonderwijs ervaart. Deze ervaringen zijn breder toepasbaar dan het aanbieden van dramaonderwijs alleen.

Zowel het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, vereniging van hogescholen als de VSNU hebben de ambitie om van Samen Opleiden de norm te maken (Hogeschool van Amsterdam, 2020). Vanuit dit kwaliteitskader is het delen van expertise van belang waarbij vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid in begeleidingsprogramma’s theorie en praktijk te verbonden worden om tot kennis, inzicht, routine en innovatief vermogen te komen.

Wanneer er sprake is van Samen Opleiden dan gebeurt dat gedeeltelijk in de praktijk: praktijkleren. Dit praktijkleren kent drie belangrijke actoren: de student met de educatieve behoeften, de mentor als sleutelfiguur vanuit de stageplaats en de stagebegeleider vanuit het opleidingsinstituut (Kelchtermans et al., 2010). Binnen de praktijk van Inholland Den Haag in relatie tot het dramaonderwijs is dit:

* de student (de lerende);
* de praktijkbegeleider (mentor op de stageplaats);
* en de opleidingsdocent dans/drama vanuit het instituut.

Binnen het praktijkleren komen verschillende leeractiviteiten en leerprocessen voor. Dit zijn onder andere: onderdompelen, doen, uitvoeren, oefenen, experimenteren, observeren, leren door sociale interactie, reflecteren en het benutten en verbinden met theoretische kennis (Onstenk, 2016). Het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs, waar dit onderzoek zich op richt, doet op deze leerprocessen een beroep. De opleidingsdidactische uitdaging is om ervoor te zorgen dat, in interactie met elkaar, theoretische kaders en praktijkervaringen elkaar versterken (Kelchtermans et al., 2010).

De opleidingsdocent drama heeft minder fysieke contacttijd met de student dan de praktijkbegeleider. Op de praktijkschool kunnen ook andere personen in een begeleidende rol spelen (Onstenk, 2018), wanneer aanwezig zou bijvoorbeeld een vakdocent drama of een collega met affiniteit voor drama een rol kunnen spelen.

De student ziet in het praktijkleren welke competenties (combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen) hij nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen. Op de opleiding verwerft de student kennis over de ontwikkeling en leefwerelden van de leerling, over didactiek en over de inhoud van de vakken. Hierin is onderscheid te maken tussen theoretische, methodische en praktische kennis. Theoretisch kennis is de kennis uit de literatuur. Deze abstracte, contextonafhankelijke en gegeneraliseerde kennis is de kennis die de grondslag vormt voor een vak. De kennis kan de aankomend leraar vertalen naar de leerlingen in de praktijk en dit vanuit verschillende perspectieven verantwoorden. De methodische kennis is de didactische kennis en vaardigheden. De kennis staat in verbinding met theorie en praktijk. Hiermee kan de aankomend leerkracht inspelen op diverse situaties. De student eigent zich kennis toe en bouwt deze uit. De student heeft een rol om verbindingen te leggen tussen de praktijk, de theorie en de aangeboden stof op de opleiding. Dit doet de student door reflectie en het verbinden van ervaringen met theoretische kennis. Dit is onderdeel van het praktijkleren. Deze kennis is alleen te verwerven door te participeren in de context. De praktijkkennis wordt verworven aan de hand van gebeurtenissen in de praktijk. Ruimte om te experimenteren, zelf problemen op te lossen en om te gaan met situaties waarin oplossingen niet altijd of deels voorhanden zijn, zijn nodig in het praktijkleren. Deze leermomenten leveren reflectie op het eigen werk. De school dient de student te ondersteunen in dergelijke situaties, want de kwaliteit van de praktijk heeft invloed op mogelijke leereffecten. (Onstenk, 2016). De kwaliteit van de praktijk in de begeleiding van de student kent bijvoorbeeld een aantal aspecten. Allereerst is de ervaring en affiniteit met het begeleiden van studenten (stagairs) in algemene zin. De praktijkbegeleider heeft hiervan dus een bepaalde kennis van, vaardigheden in en/of oefening in gehad. Daarnaast is er sprake een kwaliteit in kennis en vaardigheden binnen het aanbieden van dramalessen. Tot slot is er ook nog sprake van een affiniteit met betrekking tot het aanbieden van dramaonderwijs. Deze kan bijvoorbeeld meer gericht zijn op het aanbieden van drama als middel, als doel of het inzetten als didactisch middel (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 14 oktober 2021; Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021).

Binnen het begeleiden is het vanuit het pedagogische, filosofische denken niet de vraag ‘wie wie onderwijst’, maar er is een ‘wij’ dat ‘ons’ onderwijst. Door aan elkaar te vertellen (het te verhalen) ontstaat een gelijkheid in intelligentie, ondanks dat de gelijkheid in kennis niet gelijk hoeft te zijn. Naast het kunnen duiden van de doorlopen stappen is het vertellen een basis van de uitgangspositie van de gelijkheid in intelligentie (Rancière, 2007). Binnen de begeleiding van het praktijkleren kan de praktijkbegeleider de student helpen door drie vragen te stellen vanuit het denken van Rancière: ‘wat zie je?’, ‘wat denk je ervan?’, ‘wat doe je ermee?’ (Rancière, 2007, p. 25). De student is geen papegaai van zijn begeleider, maar komt hij tot leren door al het andere met de ervaring van het lesgeven te verbinden. Een praktijkbegeleider kan aanvullend altijd aan de student vragen om iets op te zoeken waarmee hij hetgeen hij zegt kan verifiëren, de eigen houding zorgt hierin voor gelijkheid in het gesprek (Rancière, 2007).

Het is dus zaak dat de praktijkbegeleider vanuit de ervaringen van de student het gesprek voert met de student om het leren te begeleider. Dit ongeacht zijn of affiniteit, kennis en/of vaardigheden met betrekking tot begeleiding en/of dramaonderwijs. Dit zijn wel actoren die van invloed kunnen zijn in de begeleiding. Met betrekking tot dit onderzoek is het dan ook zaak te onderzoeken hoe de interventie bijdraagt aan verbinden van de ervaring met betrekking tot dramaonderwijs aan (vak)didactische en pedagogische principes.

De begeleidingsinterventie in dit onderzoek is erop gericht om de student te begeleiden op de didactische principes met betrekking tot dramaonderwijs door een manier van gesprekvoering tussen de student en de praktijkbegeleider in te leggen.

## Beeldgesprekken

### Werken met foto’s om tot een gesprek te komen.

“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 gesprek naar aanleiding van een foto uit een door een student gegeven les in te zetten om te helpen bij de bewustwording met betrekking tot kennis en vaardigheden van 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 als we het hebben over het handelen van de student. De foto’s kunnen wel aanleiding zijn om een gesprek te ontlokken. Het gesprek over de foto is daarmee onderdeel van de interventie. Bouwhuis (2020) vult daarbij aan dat door succesvolle veranderingen te laten benoemen, en de kwaliteiten en vaardigheden die toegepast zijn te benoemen, de gereedschapskist voor de toekomst wordt 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.

Anders in de toegepaste interventie ten opzichte van photovoice is dat de deelnemers (studenten) in principe niet reageren op elkaars foto’s, of zelf foto’s maken. De studenten reageren op een foto gemaakt door de praktijkbegeleider uit hun lespraktijk waarin ze dramaonderwijs aanboden. De student reageert en reflecteert op dit lesmoment aan de hand van gerichte vragen van de praktijkbegeleider. Deze vragen focussen zich rondom het ((vak)didactisch) handelen in de dramales. Daarnaast bieden de vragen de studenten de kans anderen (de opleidingsschool, zichzelf en de praktijkbegeleider) te informeren over hun handelen en biedt dit proces allicht de mogelijkheid om verandering te brengen. De praktijkbegeleider is dus, omwille van het praktijkleren, ook degene die in eerste instantie de fase van het narratief (het gesprek) zal begeleiden. De interventie probeert dus de student te raken via de praktijkbegeleider.

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. De interventie draagt mogelijk bij aan dit bewustwordingsproces. Door gericht te kijken naar opnames vergroot je het zelfbewustzijn en worden gedragspatronen herkend en kwaliteiten ontdekt (Bouwhuis, 2020). De interventie doet hiermee wel een aanzet op een mogelijke transformatieve praktijk, maar maakt deze nog niet zichtbaar.

### Beeld en bewustwording

“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 bewustwordingsproces 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.

De foto’s als medium helpen het geheugen en vormen een kritische blik voor het geheugen (Latz, 2017). 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.

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).

### Beelden bespreken vanuit VTS

“Hoewel zelfevaluatie voor sommige mensen vanzelf komt, moeten de meesten van ons leren hoe we op een opbouwende manier zelfkritisch kunnen zijn.”

(Yenawine, 2021)

VTS staat voor visual thinking strategies. In de 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). De tweede vraag (waaraan zie je dat?) doet een beroep op het valideren van de observatie bij de deelnemer. Die insteek is interessant voor het onderzoek.

### Beeld als herinnering

“Het werk van het denken is dan niet het abstraheren, maar het ontknopen, knopen en verknopen.”

(Rancière, 2007, p. 28)

Door een foto als herinnering in het midden tussen de praktijkbegeleider en student te plaatsen is er sprake van een stimulated recall. Binnen de stimulated recall methodiek komen dilemma’s, overtuigingen, besluiten en doelen aan het licht. Hierdoor kan er worden begrepen wat een leerkracht doet en waarom (Schopman, 2020). Toivanen et al. (2012) vullen daarop aan dat stimulated recall methodes processen zichtbaar kunnen maken en bruikbaar kunnen zijn om de beslissingen van de leerkracht in het klaslokaal te onderzoeken. Het gaat mogelijk ook niet zozeer om de kwaliteit van de foto’s, maar om welke herinnering ze met de vragen 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). De criteria volgen, wanneer nodig, uit het praktijkonderzoek.

Over beelden zijn altijd mooie gesprekken te voeren (Marijke Bouwhuis, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Bouwhuis (2020) vult aan dat er wel kan worden gesteld dat de beelden technisch niet perfect hoeven te zijn. Het doel is de interactie in beeld te brengen. Deze interactie kan eventueel ook worden bevraagd rondom het moment op de foto, door vragen te stellen als ‘hoe heb je de leerlingen daar gekregen?’ (Marijke Bouwhuis, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Vanuit deze gesprekken en de theorie kan worden verwacht dat over meerdere type foto’s een gesprek kan worden gevoerd. Toch noemt Bouwhuis wel dat er oog dient te zijn voor mooie momenten waarin de kwaliteiten zichtbaar worden en dient de maker van de beelden niet te worden verleid om wanorde in beeld te brengen.

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.

### Beeldgesprekken kunnen leiden tot verandering

“The basic idea underlying the method of stimulated recall is that the subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues of stimuli which occurred during the original situation.”

(Bloom, 1953, geciteerd in Gazdag et al., 2019, p. 61)

Reflectie is een dialoog tussen een probleem en degene die het probleem ervaart. Reflectie kan hiermee dienen als bron voor informatie of bijvoorbeeld als toekomstige richtlijn (Gazdag et al., 2019). Het gesprek naar aanleiding van een stimulus helpt te begrijpen welke signalen belangrijk zijn voor de deelnemers om op te reageren en met welke signalen ze invloed willen uitoefenen op de situatie. Daarnaast geeft het inzicht in de mogelijke variëteit aan opties die een deelnemer heeft om vanuit te handelen (Dempsey, 2010). Het idee van een ervaring is dat de gevolgen van de acties worden ervaren en als gevolg daarvan er veranderingen plaatsvinden. Je hoeft daarmee niet altijd informatie over ‘de wereld’ waarin je je handelt te hebben alvorens kunt handelen. Door te handelen leren we om vervolgens de gevolgen van het handelen te ondergaan. Door de tussenkomst van denken of reflectie ontstijgt het handelen blinde trial en error concepten (Biesta, 2012). Om een gevarieerd handelingsrepetoire op te bouwen is het van belang dat de student diverse ervaringen opdoet en het werkplekleren kan verbinden met de theorie. Door systematisch praktijkkennis te verwerven kan de student een relatie leggen tussen de theorie en praktijk. Zo expliciteert de student de verworven kennis en vaardigheden, toetst deze aan anderen, aan theorie en aan andere contexten (Onstenk, 2016). De alternatieven voor het handelen die door de student benoemd worden in het gesprek zijn er vooral voor de student. De begeleider helpt om de student te expliciteren. Door de relatie te leggen tussen de student en de leerlingen wordt duidelijk hoe het één het ander beïnvloedde. De vragen van de praktijkbegeleider helpen de situatie te concretiseren en zo wordt de kans dat er iets geleerd wordt groter. Het herinterpreteren van ervaringen komt daarmee tot een hoger niveau van beroepsbeoefening (Korthagen et al., 2002).

### Kritieken

#### Kritische noot: wijze van vastleggen

Doordat de foto’s niet met elkaar vergeleken gaan worden 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).

#### Kritische noot: de toepassing van beeld als recall

Een beperking binnen stimulated recall is dat door incomplete herinneringen bepaalde handelingen (onbewust) worden goedgepraat of achteraf worden geïnterpreteerd. Mede hierom dient het gesprek zo snel mogelijk na de situatie plaats te vinden (Schopman, 2020). Het is echter onmogelijk om tijdens de les de leerkracht zijn beslissingen en handelingen te laten benoemen, hierdoor zal dat dus op basis van herinnering na afloop moeten gebeuren. Wanneer er een oordeelvrij gesprek wordt gevoerd is de grootste kans op correcte herinneringen in het narratief (Gazdag et al., 2019). Het is dus van belang oog te hebben voor in het feit dat het herinneringen betreft en in hoeverre de gesprekken oordeelvrij zijn.

#### Kritische noot: combinatie van methoden

Om de validiteit van SRM te vergroten is het belangrijk om de methodiek te combineren met andere methoden (Schopman, 2020). Ook Gazdag et al. (2019) geven aan dat het van belang is bij een stimulated recall method methodes te combineren. Hierom zal in dit onderzoek naast de herinnering en het gesprek vanuit de foto er ook worden gewerkt met een focusgroep, literatuurstudie en interviews met de praktijkbegeleiders.

#### Kritische noot: generaliseerbare conclusies

Omdat de conclusies persoonsgebonden zijn binnen een context en professie geven Gazdag et al. (2019) aan dat het de vraag is in hoeverre deze conclusies te generaliseren zijn. Ook Dempsey (2010) geeft aan dat de inzichten altijd binnen de context geplaatst dienen te worden en dat de claims naar aanleiding van het onderzoek niet als representatief gelden voor een grote groep, maar terugslaan op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context.

## Tussentijdse conclusie: theorie beeldgesprekken

In dit onderzoek wordt gewerkt met een begeleidingsgesprek bij een foto van een dramales gegeven door een student aan de pabo Inholland Den Haag. De studenten zitten in de vierjarige deeltijds- of voltijdsopleiding en hebben drama in het eerste en tweede jaar van de studie. De praktijkbegeleider is degene die het gesprek zal begeleiden. De begeleidingsinterventie probeert dus de student te raken via de praktijkbegeleider.

Foto’s zijn volgens Latz (2017) niet de data die te gebruiken zijn voor een onderzoek. De foto’s kunnen wel aanleiding zijn om een gesprek te ontlokken. Het gesprek over de foto is daarmee onderdeel van de interventie. Bouwhuis (2020) vult daarbij aan dat door succesvolle veranderingen, kwaliteiten en vaardigheden te laten benoemen de gereedschapskist voor de toekomst wordt gevuld. Verder geeft Bouwhuis aan dat door gericht te kijken naar opnames het zelfbewustzijn wordt vergroot en gedragspatronen worden herkend en kwaliteiten worden ontdekt. Door te reageren op foto’s reageren krijgen de studenten inzicht hun persoonlijkheid, motivatie en attitudes die voorheen buiten hun bewustzijn lagen (Wilderink, z.d.).

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.

De foto’s als medium helpen het geheugen en vormen een kritische blik voor het geheugen (Latz, 2017). De student reageert en reflecteert op de foto (het lesmoment) aan de hand van gerichte vragen van de praktijkbegeleider. Om het gevoel van competentie te vergroten dient de praktijkbegeleider niet meteen de aandachtspunten uit te lichten (Bouwhuis & Klabbers, 2014).

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). 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.

De vragen van de praktijkbegeleider bieden de student de kans zichzelf en anderen (de opleidingsschool en de praktijkbegeleider) te informeren over hun handelen en biedt dit proces allicht de mogelijkheid om verandering te brengen. Vanuit Visual Thinking Strategies (Yenawine, 2021) is de tweede vraag uit de methodiek (waaraan zie je dat?) interessant om te stellen bij een gesprek over de foto. Deze vraag doet een beroep op het valideren van de observatie bij de deelnemer.

Door een foto als herinnering in het midden tussen de praktijkbegeleider en student te plaatsen is er sprake van een stimulated recall. Binnen de stimulated recall methodiek komen dilemma’s, overtuigingen, besluiten en doelen aan het licht. Hierdoor kan er worden begrepen wat een leerkracht doet en waarom (Schopman, 2020). Toivanen et al. (2012) vullen daarop aan dat stimulated recall methodes processen zichtbaar kunnen maken en bruikbaar kunnen zijn om de beslissingen van de leerkracht in het klaslokaal te onderzoeken. Het doel is de interactie in beeld te brengen. Deze interactie kan eventueel ook worden bevraagd rondom het moment op de foto, door vragen te stellen als ‘hoe heb je de leerlingen daar gekregen?’ (Marijke Bouwhuis, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021).

Het idee van een ervaring is dat de gevolgen van de acties worden ervaren en als gevolg daarvan er veranderingen plaatsvinden. Het terugblikken op de foto is een vorm van reflectie die hieraan bij kan dragen. Door de tussenkomst van denken of reflectie ontstijgt het handelen blinde trial en error concepten (Biesta, 2012). Reflectie kan hiermee dienen als bron voor informatie of bijvoorbeeld als toekomstige richtlijn (Gazdag et al., 2019). Door de relatie te leggen tussen de student en de leerlingen wordt duidelijk hoe het één het ander beïnvloedde. De vragen van de praktijkbegeleider helpen de situatie te concretiseren en zo wordt de kans dat er iets geleerd wordt groter. Het herinterpreteren van ervaringen komt daarmee tot een hoger niveau van beroepsbeoefening (Korthagen et al., 2002). Het gesprek naar aanleiding van een stimulus helpt te begrijpen welke signalen belangrijk zijn voor de deelnemers om op te reageren en met welke signalen ze invloed willen uitoefenen op de situatie. Daarnaast geeft het inzicht in de mogelijke variëteit aan opties die een deelnemer heeft om vanuit te handelen (Dempsey, 2010). Door op deze wijze systematisch praktijkkennis te verwerven kan de student een relatie leggen tussen de theorie en praktijk. Zo expliciteert de student de verworven kennis en vaardigheden, toetst deze aan anderen, aan theorie en aan andere contexten (Onstenk, 2016).

Concluderend kan dus worden verwacht dat door terug te kijken op een situatie aan de hand van gerichte vragen, waarbij een foto als stimulated recall dient om herinneringen op te halen, een student in de toekomst mogelijk andere handeling zal toepassen in vergelijkbare of nieuwe situaties.

## Competenties in dramaonderwijs

“De aandacht van de leerlingen kunnen sturen is een van de basisvaardigheden van een leraar.”

(Bouwhuis, 2020, p. 33)

Om een beroep goed uit te kunnen oefenen heeft de student kennis en vaardigheden nodig, evenals een passende attitude bij het beroep. De theoretische kennis, komend uit praktijkervaringen en onderzoek, vormt hierbij vaak de leidraad. Als de student de theorie zich eigen heeft gemaakt kan hij deze in de praktijk toepassen (Korthagen et al., 2002)

Onderstaand theoretisch kader draagt bij aan de codering waarmee de begeleidingsgesprekken tussen de praktijkbegeleider en de student naar aanleiding van de gegeven dramales zullen worden geanalyseerd. Daarmee zal dit kader ook inzicht bieden in het onderscheid tussen vakdidactiek, algemene didactiek en pedagogiek met betrekking tot dramaonderwijs om zo de kennis, vaardigheden en attitude te kunnen duiden.

### Competenties

“De student moet immers zo toegerust worden dat hij het vak drama kan geven in de stage en zijn latere beroepspraktijk.”

(Geerdink & Pauw, 2017, p. 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 onderscheid maken. Aanvullend hierop betekent volgens Van Dale (z.d.) competentie bevoegdheid. Er kan worden gesteld dat het hebben van een competentie de mogelijkheid biedt om kennis, vaardigheden en houdingen te kunnen toepassen.

### Afbakening begrip competentie

“De basisschool moet kunnen aantonen dat haar leerkrachten daadwerkelijk bekwaamd zijn én door de school in staat worden gesteld die gevraagde bekwaamheid te onderhouden.”

(Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 36)

De pabo’s hebben te maken met een vastgesteld gemeenschappelijk curriculum, een beroepsprofiel en startbekwaamheden. De bekwaamheden zijn vastgelegd in zeven competentievelden, die in 2017 zijn herijkt en verworden tot drie bekwaamheidseisen: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam (Geerdink & Pauw, 2017). Wanneer er in dit onderzoek gesproken wordt over competentie dan worden niet de competentievelden bedoeld die voor 2017 leidend waren. Er wordt met competentie bedoeld de kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om dramaonderwijs aan te bieden en passen bij de bekwaamheidseisen.

### Drama in het basisonderwijs

“Drama lokt sociale interactie en daarmee specifiek gedrag uit.”

(De Nooij, 2021, p. 120)

Heijdanus-de Boer et al. (2016), onderdeel van de verplichte literatuur voor de studenten van de pabo Inholland, geven aan 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. 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.

Drama sluit volgens Heijdanus-de Boer et al. (2022) aan bij wat door Vygotsky de zone van naaste ontwikkeling wordt genoemd. Volgens hen dragen de leerlingen de benodigde informatie al in zich en kan deze met behulp van een ander worden gestimuleerd en ontwikkeld. Zo wordt kennis opgebouwd op basis van ervaringen en reflectie en wordt nieuwe kennis binnen bestaande kennis geïntegreerd. Een kind leert door te spelen te assimileren. Het kind zet de dingen naar zijn en hand en verandert de omgeving zodat deze past. Door te imiteren leert het kind zich aan te passen in de wereld.

De structuur van de pedagogiek volgens Kant (2021) sluit hierbij aan. Kant benoemt vier stadie van opvoeding. Dit zijn: disciplinering, cultivering, civilisering en moralisering. Bij disciplinering draait het om de afspraken van geboden en verboden. Spel is een zeer geschikt middel voor deze disciplinering, omdat doordat het kind plezier beleeft aan het spel hij deze regels graag in acht neemt en zo zijn eigen wil disciplineert. Het kind erkent zo vrijwillig de spelregels van de autoriteit van het spel. Een volgend stadium is de cultivering, hierbij gaat het erom dat de natuurlijke aanleg van het kind wordt ontwikkeld tot bekwaamheden en vaardigheden. Dit betreft hier zowel lichamelijke vaardigheden (bijvoorbeeld: zwemmen en tekenen) als geestelijke vaardigheden (bijvoorbeeld: schrijven en lezen). Bij cultivering gaat het om het aanleren van technische regels ten behoeve van de zelfredzaamheid om sociaal en geestelijk binnen groepen mensen te kunnen functioneren. Civilisering, dat een volgend stadia betreft, draait om het gebruik van de verworden competenties binnen een sociale praktijk om de vanuit die sociale praktijk gestelde doelen te kunnen bereiken. De gestelde doelen zijn dus niet persoonlijk, maar het zijn einddoelen vanuit de intersubjectiviteit van de sociale praktijk waarin de leerling zich beweegt. Hiermee is het civiliseren een sociale vaardigheid. Tot slot is er de moralisering waarbij het erom gaat dat een kind uiteindelijk leert aan de hand van de eigen morele autoriteit keuzes te maken en te onderbouwen. Daarmee zijn de gemaakte keuzes van het kind zelfbepaald en vrij, waarbij het kind de verantwoordelijkheid kan nemen voor het eigen handelen.

Aanvullend benoemt De Nooij (2021) vier competenties die hij belangrijk vindt binnen dramalessen, deze zijn: sociale veiligheid creëren, stimuleren, inleveringsvermogen en sturen en volgen. Onder de sociale veiligheid, die hij ook noemt als het pedagogische werkklimaat, verstaat De Nooij dat de leerkracht in staat is om een sfeer te scheppen waarin acceptatie en waardering aanwezig zijn. De leerkracht doet dit de leerlingen in wisselende groepen te laten werken en ze te confronteren met elkaars gedrags- en karaktereigenschappen. Hij helpt de sfeer veilig te houden door de positieve voorwaarden voor een goede samenwerking te benoemen. Ook noemt De Nooij het belang van het applaus, dat losstaat van het resultaat, maar een bijdrage levert aan sfeer van acceptatie en waardering. Binnen de context van de sociale veiligheid noemt hij ook het belang van het hebben van een rolnaam voor de leerlingen, daarmee worden spel en werkelijkheid gescheiden. Onder het stimuleren verstaat De Nooij het enthousiasmeren van de leerlingen. Daarmee kan tot zinvol dramaonderwijs gekomen worden. Dit stimuleren doet de leerkracht door lesstof te kiezen waar die zelf enthousiast over is, uitleg te illustreren, humor te gebruiken en positief te zijn naar de leerlingen en het leerproces. Het inleveringsvermogen vindt De Nooij belangrijk, omdat de leerkracht zich daarmee kan inleven in de doelgroep en kan aansluiten bij de behoefte van de leerlingen. Hij doelt er hiermee op dat een leerkracht een leerling niet tot spel mag dwingen, maar door zich in te leven in de leerling deze meer mee kan nemen in het spel. Tot slot noemt De Nooij binnen het sturen en volgen dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de structuur van de les, maar ook flexibel dient te zijn vanuit het aanbod van de leerlingen.

### Drama in het basisonderwijs vanuit de onderzoeker

“Iedere leerkracht kan de verbeelding waarderen en aanwakkeren om vanuit de relatie de leerling tot betekenisvol en artistiek handelen te brengen.”

(Van den Brink, 2021, p.2)

Omdat er een zekere invloed is vanuit de onderzoeker op de studenten waarbij de interventie wordt toegepast, deze is tenslotte ook de opleidingsdocent. Dient hier een korte toelichting over de onderzoeker en zijn visie op drama te zijn.

Bij drama gaat het om spelend leren vanuit een handeling, conflict, onderwerp, dilemma of tegenstelling. Hierin is altijd iets spelend uit te zoeken. De theoretische inzichten van drama liggen, omdat het gaat om een doen-alsof spel zowel in het spelen als in het leren (Heijdanus-de Boer et al., 2016). De persoonlijke visie van de onderzoeker en opleidingsdocent van de studenten die deelnemer sluit hierbij aan. Zijn visiestuk (Van den Brink, 2021) beschrijft het belang om binnen de kunsteducatie de leerlingen te leren betekenis te geven aan bestaande begrippen en de wereld om hen heen. Zo kan de verbeelding van de leerlingen en de leerkrachten dat wat niet direct waarneembaar zichtbaar maken en er een brug met bestaande ideeën worden gemaakt. Om hier handen en voeten aan te geven dient de leerkracht, volgens Van den Brink, een relatie aan te gaan met de leerlingen, hen te bekwamen in de kunstdiscipline (waarbij centraal blijft staan dat dit ten dienste van de betekenisgeving staat) en de leerlingen en toekomstig leerkrachten te leren het uiteindelijk zelf te doen. Zo worden de leerlingen en (aankomend) leerkrachten steeds meer eigenaar van en maker met de vormsystemen (Alkema et al., 2015) die de kunsten bieden. Zo kunnen zij de wereld begrijpen, ermee communiceren en met anderen communiceren.

Binnen de lessen die de opleidingsdocent (en onderzoeker binnen dit onderzoek) geeft aan de studenten op de pabo, evenals de deelnemende studenten aan dit onderzoek, komt dit tot uiting door binnen de beschikbare lestijd door praktische voorbeelden aan te bieden en te laten ervaren van werkvormen (zoals bijvoorbeeld: tableau vivant, teacher-in-role). Hierbij wordt rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen, de doelen en het betekenisvol maken van de les voor de leerlingen. De doelen worden geformuleerd op vormaspecten die een relatie kennen met het MVB-model (later toegelicht). Hierna worden de inleiding, warming-up, exploratie, verwerking en afsluiting ontworpen. Dit is in lijn met de literatuur waarmee ook verbanden worden gelegd: *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al., 2016). De lesstructuur bestaat volgens de Nooij (2021) uit een aantal fasen, die een iets andere nuance kennen: de inleiding, de warming-up, de instructie, de kern van de les en de afsluiting. In de kern worden de vaardigheden die in de warming-up fase zijn getraind toegepast. Het verschil is dat de meer procesgericht fase uit de exploratiefase van Heijdanus et al. een minder duidelijke plek heeft in de fasen die De Nooij beschrijft. De Nooij, die als literatuur wordt aanbevolen, maar niet verplicht, legt hiermee een grotere nadruk op technische beheersing van dramatische vaardigheden. De opleidingsdocent, en onderzoeker binnen dit onderzoek (Sander van den Brink [red.)), sluit vanuit de persoonlijke visie mede hierom qua didactische lesopbouw aan bij de fasen die in *Spelend leren en ontdekken* worden genoemd.

Waar wel de aansluiting met De Nooij (2021) wordt gemaakt is wanneer hij spreekt over de spelvaardigheid van de leerkracht. De Nooij benoemt dat er een zekere spelvaardigheid nodig is als leerkracht. Hierin benoemt hij drie aspecten: zelf meespelen, voordoen en illustreren en vertellen met rollen. Als opleidingsdocent wordt dan ook binnen de lessen met de studenten toegepast. Zodat, aansluitend bij De Nooij, opleidingsdocent een voorbeeld geeft ter illustratie dat de studenten zouden kunnen imiteren, maar vooral ook verhelderend werkt en ruimte voor eigen interpretatie houdt. Daarnaast ervaren de studenten dat voordoen de sfeer in de klas bevordert en helpend kan zijn om in de klas spel te ontlokken.

De opleidingsdocent heeft als doel de studenten, met de lesvoorbeelden van de pabo, eigen lessen te laten ontwerpen en aan te bieden die passen bij hun doelgroep. De studenten kunnen de voorbeelden gebruiken door deze te imiteren, eigen te maken of zich erdoor te laten inspireren. De studenten staat het vrij om eigen ander materiaal te ontwerpen en aan te bieden aan de leerlingen op de praktijkschool om op deze manier de leeruitkomsten voor kunstzinnige oriëntatie ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)) aan te tonen. Door deze lessen te geven in de praktijk, en er feedback op te ontvangen, wil de opleidingsdocent dat de student zich bekwaamt en kennis, vaardigheden en attitude ontwikkelt. De opleidingsdocent sluit zich hierbij aan bij Lek (2005) die aangeeft goed opleidingsonderwijs wordt bepaald door de mate waarin de student in de gelegenheid wordt gesteld om de wisselwerking tot stand te brengen tussen hun theoretisch referentiekader en (narratief georiënteerde) praktijkkennis.

Ook andere een andere opleidingsdocent, Margriet Brosens (persoonlijke communicatie, 22 januari 2022), geeft aan dat ze werkvormen als teacher-in-role geeft en deze nabespreekt met de studenten, zodat deze die in kunnen zetten. Margriet Brosens bemerkt zelf dat ze de connectie met andere vakken voor de studenten meer kan maken. Zowel het handelen van de onderzoeker (Sander van den Brink (Red.)), als de opleidingsdocent drama Margriet Brosens sluit hierbij aan bij pedagoog en opleidingsdocent aan de pabo Inholland Den Haag Anna van der Koij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) die zegt: ‘door je eigen didactische keuzes expliciet te maken richting studenten, ben je als lerarenopleider een voorbeeld in leraar zijn.’

### Drama in het basisonderwijs op de pabo

“Drama sluit aan bij het spontane spel van kinderen.”

(Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 22)

Op verschillende pabo’s wordt drama aangeboden. Van Nunen en Swaans (2018) onderscheiden in de kennisbasis, dat een landelijk geaccordeerd kader biedt, 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). Het eerste punt sluit zowel aan bij het feit dat drama aansluit bij het spontane spel evenals de eerder genoemde mogelijkheid om met drama betekenis te geven.

In een eerdere kennisbasis (Heijdanus-de Boer et al., 2011) wordt drama genoemd als bijdrage aan de ontwikkeling van het kind vanuit drie invalshoeken: als cultuurgoed, als didactisch middel ten behoeve van andere vakken en als pedagogisch middel (sociaal emotionele ontwikkeling en het groepsproces). Ook volgens Toivanen et al. (2012), die aan de hand van een stimulated recall methodiek dramalessen in Finland onderzocht, is dramaonderwijs te definiëren als kunstonderwerp en als lesmethode. Tot slot maken, hiermee overeenkomend, ook Van Nunen en Swaans (2018) 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.

Ondanks dat, volgens Geerdink & Pauw (2017) de invalshoeken per pabo verschillend kunnen zijn over hoe dramaonderwijs aangeboden dient te worden: de student als speler, drama als didactisch middel of drama als doel) al zijn er ook overeenkomsten. Binnen het aanbieden van het dramaonderwijs op de pabo is steeds sprake van praktische, onderzoekende, spel- en werkvormen waarbij een relatie wordt gelegd met het theoretisch didactisch kader. Dit onderzoeken krijgt in werkvormen passend bij dramaonderwijs bijvoorbeeld vorm wanneer de fantasie een rol speelt binnen het symbolische spel en het kind zijn spel aanpast (accommoderen) aan de rol of hij past de omgeving aan (assimileren) aan het spel door bijvoorbeeld van een stoel een trein te maken (Heijdanus-de Boer et al., 2016). ‘De leerkracht begeleidt en stimuleert het verkrijgen van actieve kennis. In een dramales leren leerlingen ook vaardigheden op het gebied van drama; dit gebeurt met hulp van de leerkracht die dramaopdrachten geeft.’ (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 56)

Dit theoretisch didactische kader om dramaonderwijs aan te bieden 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.

Van Nunen en Swaans (2018) beschrijven 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. De vorige kennisbasis (Heijdanus-de Boer et al., 2011) heeft de activiteiten uit het dramaonderwijs (beschouwen, spelen, ontwerpen en vormgeven, regisseren en presenteren) schematisch uitgewerkt en benoemt wat dit betekent voor de eigen beheersing van drama, de vakdidactische vaardigheid, dramatisch inzicht en vakdidactische kennis ([bijlage 5](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-5-schema-uit-de-kennisbasis-2011/)).



MVB-model uit de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018, p. 67)

In deze kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) 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 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. Etje Heijdanus-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult aan dat het bij spelstijlen meestal beperkt blijft tot het groteskere en kleinere spel, de ingewikkeldere spelstijlen en speltechnieken passen veelal nog niet bij de doelgroep. Tot slot wordt in het MVB-model ‘Betekenis’ door Van Nunen en Swaans (2018) 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).

Vanuit een meer brede kijk op dramaonderwijs noemen Bosch & Dieleman (2018) dat er relatief sterk bewijs is dat dramalessen effecten hebben op verbale vaardigheden en sociale vaardigheden (empathie, perspectiefwisseling en het reguleren van emoties). Dramalessen hebben dus een transfereffect op aspecten die relatief dicht bij de kunstvorm liggen.

Al met al is te stellen dat dramaonderwijs op de pabo een zeer brede context kent doordat er zowel de verbinding kan worden gemaakt met drama als kunstvak, als pedagogisch- en didactisch middel. Dat maakt dat er voor de aankomend leerkracht binnen de diverse contexten van praktijkscholen waar stage gelopen wordt in de verschillende jaren op diverse wijze kennis gemaakt wordt met drama. De opleidingsdocent van Inholland heeft hier weliswaar een begeleidende en inspirerende rol, maar deze hoeft niet altijd aan te sluiten bij de (persoonlijke) behoeften van de student, praktijkbegeleider of visie van de praktijkschool. Dit maakt dat studenten niet persé lineair kennis maken met een opbouw in vakdidactische kennis, vaardigheden en attitude als het gaat om het leren aanbieden van dramaonderwijs.

*Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-De Boer et al., 2016) sluit hierbij aan. Dit handboek geeft een brede kijk op het vak drama (Geerdink & Pauw, 2017). De keuze voor deze titel geeft dus aan dat de ontwikkeling voor de studenten van Inholland niet alleen gericht is op drama als doel, maar ook op kunnen inzetten van drama als pedagogisch en didactisch middel.

### Dramaonderwijs: wisselwerking tussen opleiding en praktijk in jaar 1 van de vierjarige opleiding van Inholland

“De kennisbasis van het vak drama wordt doorgaans als ambitieus gezien.”

(Geerdink & Pauw, 2017, p. 77).

Binnen de studievarianten van pabo Inholland vindt een groot deel van de 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 dient sprake te zijn van een match tussen de taak en de kwaliteiten van een (beginnende) student.

De ontwikkeling van de competenties voor drama van de student worden bij de pabo Inholland stapsgewijs aangepakt. In de eerste module, basisportfolio kunstzinnige oriëntatie ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)), 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 ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)) toont de student hoe hij aan eigen vaardigheden heeft gewerkt en hoe dit in een les van alle vier de kunstdisciplines tot uiting kwam. Deze eigen vaardigheden worden in de kennisbasis uit 2011 (Heijdanus-de Boer, 2011) gespecificeerd als: eigen (elementaire) spelvaardigheden, inleven, meeleven, distantiëren, objectiveren, reflecteren, analyseren, interpreteren, verwoorden van de eigen mening, het genereren van ideeën en het kunnen ontwerpen en vormgeven van theater.

Deze eigen vaardigheden staan dus 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 ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)) van de opleidingsdocenten drama. Naast een uitbreiding van diversiteit in werkvormen, zowel in veelheid als in moeilijkheidsgraad van semester 1 naar semester 2 staat in semester 1 meer de bewustwording van de houding, de spelelementen en het vertellen van verhalen centraal. Met de bewustwording wordt de houding bedoeld. De Nooij (2021) duidt dit als het rekening houden met het stemgebruik, houding, gebaar, beweging, mimiek en het vermogen om de leerlingen te inspireren. Aanvullend benoemen Toivanen et al. (2012) dit als de handelingen van de leerkracht, die zij opdelen in: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal, samenwerkingen. Een Nederlandse omschrijving die hier dichtbij in de buurt komt en tegelijkertijd ook niet de complexiteit dekt zou het woord présence kunnen zijn.

In *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al., 2016) worden gedragsindicatoren genoemd die passend zijn voor een student uit jaar 1. Deze indicatoren zijn afgestemd op de SBL-competenties, zoals die voor 2017 leidend waren voor de pabo’s. Hierom is het goed de tweede herziene druk van *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al. 2022) ook te bezien. In deze tweede druk zijn de gedragsindicatoren afgestemd op de bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs (PO-Raad, 2017). Opvallend is dat Heijdanus et al. (2022) hierbij, net als de bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs, een duiding geeft van vakinhoudelijke en vakdidactische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs evenals van pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs. De pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs hebben vooral betrekking op de groepsdynamiek, samenwerken en de veilige sfeer. Vanuit hier, Toivanen et al. (2012) en vanuit meerdere gesprekken (Elsje van Leeuwen, persoonlijke communicatie, 27 november 2021; Jansje Meijman, persoonlijke communicatie, 8 december 2021) is te stellen dat het klassenmanagement in de vrije ruimte een vakspecifiek onderdeel is dramaonderwijs, in tegenstelling tot Marzano (2014) die klassenmanagement tot het algemeen pedagogisch handelen rekent.

Vanuit de vakinhoudelijke en vakdidactische gedragsindicatoren die in *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al., 2022) worden genoemd is op de maken dat deze voor eerstejaarsstudenten vooral betrekking hebben op het basale inzicht en gebruik van drama. Hierbij kan algemeen stellen dat de student het gebruik van spelvormen kan motiveren, de leerlingen kan enthousiasmeren en dramatische vertellingen kan gebruiken binnen dramalessen en andere onderwijscontexten. De student prikkelt hiermee de fantasie, creativiteit en eigenheid van de leerlingen. De student moet hiervoor leren afbakenen en ruimte geven om deze expressie te begeleiden. Aanvullend bleek uit het onderzoek van Toivanen et al. (2012) dat de leerkrachten dat binnen de vrije ruimte een uitdaging vonden. De vrije vorm van educatie maakt het klassenmanagement uitdagend. Drama aanbieden binnen het onderwijs brengt elementen van theater als kunstvorm het klaslokaal binnen. Deze zintuigelijke ervaring van leren doet een beroep op de cognitieve, psychische, sociale en emotionele ontwikkeling en het leren ervan.

Meirieu (2019) zegt over deze complexiteit in de vrije situatie dat er twee principes zijn die samen de pedagogiek structureren. Namelijk het principe van de opvoedbaarheid (waarin iedereen kan leren, maar niet kan worden gedwongen tot leren te komen) en het principe van de vrijheid (waarin leren plaatsvindt op initiatief van de leerling). Wanneer men enkel aanstuurt op de opvoedbaarheid vervalt men tot dressuur en wanneer men alleen aanstuurt op de vrijheid vervalt men tot vrijblijvendheid. Dit idee stimuleert de leerkracht om situaties te bedenken waarbij de lerende de vrijheid omarmt binnen de, voor hem gebonden, structuur. Etje Heijdanus-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult hierop aan dat gaandeweg leerkrachten leren de orde in dramalessen te beheersen. Dan groeit het vertrouwen in het aanbieden van het vak en de effecten ervan op de kinderen. Heijdanus-de Boer vult aan dat het is hierom van belang dat de student zelf spelervaring heeft opgedaan, zodat deze weet dat een luidruchtige dynamiek kwaliteit van inleving kan zijn.

### (Vak)didactisch en pedagogisch: vanuit een meer algemeen perspectief

“Inexperienced teacher students need routines, but they also need to learn how to flexibly apply them. Developing the skill of disciplined improvisatoin is at the centre of drama teaching and makes is challenging.”

(Toivanen et al., 2012, p. 2083)

Vanuit een meer algemene (vak)didactisch en pedagogisch perspectief is op te merken dat in de Engels literatuur het onderscheid tussen didactiek en pedagogiek niet zo sterk wordt gemaakt als in de Nederlandse literatuur. Met pedagogische kennis, in het Engels pedagogical content knowledge, bedoelen Koehler et al. (2013) de diepgaande kennis over het proces of de methodes van leren en aanleren. Deze kennis bevat ook de kennis over de technieken of methodes in de het klaslokaal, de kennis van de doelgroep en strategieën om met hen te evalueren. Wanneer er een diepgaande pedagogische kennis is dan weet de leerkracht hoe de leerling kennis construeert en vaardigheden eigen maakt, evenals hoe hij de leerling helpt om zich te richten op leren. Koehler et al. benoemen de pedagogische vakinhoudelijke kennis tot de kern van het lesgeven. Ze hebben het dan over de overlap tussen pedagogische en inhoudelijke kennis. Dit is de wijze waarop pedagogische kennis toegepast kan worden op bepaalde vakinhoudelijke kennis en of vaardigheden. In deze PCK (pedagogical content knowledge) is dus de wisselwerking en overlap tussen vakdidactiek, vakinhoud en pedagogisch kennis merkbaar.

Meirieu (2019) geeft daarbij aansluitend aan dat pedagogiek geen homogeen geheel is van opvattingen, maar een verzameling is van theoretische context en modellen waarbinnen verschillende handelingen en projecten zich vrij kunnen bewegen. Hierdoor kan een oneindige mogelijkheid aan variaties geboden worden door de leerkracht. Ondanks deze aanvulling vanuit Meirieu wordt geboden zal binnen dit onderzoek er een kader van die variaties binnen het (vak)didactisch en pedagogische handelen binnen dramaonderwijs worden benoemd waarbinnen de praktijkinterventie kan worden geduid.

Zowel de bekwaamheidseisen (PO-Raad, 2017), als bronnen die binnen het dramaonderwijs op de pabo gebruikt worden (Heijdanus-de Boer et al., 2022; De Nooij, 2021), maken het onderscheid tussen (vak)didactiek, vakinhoud en pedagogiek. Ook in de Finse en Noorse pedagogische traditie wordt, evenals in de Nederlandse situatie, pedagogische interactie gescheiden in didactiek en pedagogiek. Onder pedagogiek verstaan Toivanen et al. (2012) de relatie met de leerlingen en onder didactiek het lesgeven zelf. Deze twee zijn echter wel met elkaar verbonden.

Aanvullend maakt ook Marzano (2014) onderscheid tussen drie aspecten, te weten: de didactische aanpak, het pedagogisch handelen inclusief klassenmanagement en de sturing en het herontwerp van het programma. Marzano ziet de sturing en het herontwerpen van onderwijs als de noodzaak van de leraren om het tempo en het niveau van de lesinhoud aan te passen op het werkelijke niveau van de leerlingen. Hierbij hanteert de leraar zowel technieken uit de didactische aanpak als algemene leerprincipes.

Een aanvulling op de rol van de leerkracht binnen dramaonderwijs is dat dit meer een ondersteunende rol is dan een traditionele leerkrachtrol die overdraagt. In de meeste andere schoolvakken is de interactie tussen de leerkracht, de ruimte en de leerlingen makkelijker dan bij dramaonderwijs, omdat het werk van de leerlingen, de bewegingen en verbale interactie dan meer gecontroleerd zijn door de leerkracht (Toivanen et al. 2012). Ook Heijdanus-de Boer et al. sluiten hierbij aan door te stellen dat binnen dramalessen er sprake is van een aantal aspecten die een spanningsveld met zich meebrengen. Dit spanningsveld tussen deelname aan het spel door de leerlingen, de regels voor de leerlingen en de beschikbare ruimte voor de leerlingen. De leerkracht heeft binnen dit spanningsveld een begeleidende en stimulerende rol, want deze geeft de grenzen van de ruimte aan. De leerkracht begeleidt dus bewust binnen dit spanningsveld van deze drie aspecten

Een succesvolle drama-activiteit is een mogelijkheid om wederzijdse en non-verbale communicatie te oefenen waarin de hele klas kan deelnemen. Een voorwaarde voor dramaonderwijs is dat de leerlingen en de leerkracht de afspraak accepteren dat er binnen de dramales verbeelde omstandigheden zijn om vanuit te werken in de vrije ruimte. ‘In dramalessen maken we gebruik van ‘dingen naar je hand zetten’ en ‘helemaal zijn als de ander’ in een spelwerkelijkheid.’ (Heijdanus et al., 2016, p. 60)

Lesgeven in dramaonderwijs kan volgens Toivanen et al. (2012) worden verdeeld in drie onderdelen: de pre-pedagogische interactie (het plannen en het stellen van doelen), pedagogische interactie (instructie, begeleiding, structuur van de les, werkvormen en lesmethoden) en post-pedagogische interactie (feedback en reflectie). In de Anglo-Amerikaanse traditie wordt dit geheel, zoals vermeld, meestal ‘content and pedagogy’ genoemd. Toivanen et al. vullen aan dat dramaonderwijs dan ook uitdagend is, omdat het zowel vaardigheden en kennis vraagt van dramawerkvormen als om de mogelijkheid om zich als leerkracht daarbinnen de presenteren (de eerdergenoemde présence).

Didactiek en pedagogiek staan niet los elkaar, maar worden in de Nederlandse traditie gescheiden. Dramaonderwijs kent door de connectie met het cognitieve, psychische, sociale en emotionele en de wederzijdse afhankelijkheid van de non-verbale communicatie voor zowel leerling als leerkracht binnen, al dan niet verbeelde omstandigheden, een constante wisselwerking tussen algemene didactiek, vakdidactiek en pedagogiek (Heijdanus-de Boer et al., 2016). Daarmee is binnen dramaonderwijs didactiek en pedagogiek sterk verbonden.

### Een toevoeging: algemene didactiek en vakdidactiek

“De zeer deskundige leraar heeft meer didactische aanpakstrategieën tot zijn beschikking dan de ineffectieve leraar.”

(Marzano, 2014, p. 82)

Alkema et al. (2015) stellen dat het gestelde doel van de leerkracht een passende didactiek bepaalt. Alkema et al. vullen aan dat vanuit een algemene didactiek dat een leerkracht voor de inrichting van leeromgevingen rekening houdt met de verhouding tussen de kernelementen uit de didactiek: leerstof, leerling en leraar. Hierbij wordt er rekening gehouden met de beginsituatie, de gestelde doelen, de didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden en groeperingsvormen binnen de leeromgeving. Daarnaast dient te worden nagedacht hoe het geheel wordt geëvalueerd.

Marzano (2014) verstaat onder de didactische aanpak het gebruik van onderwijstechnieken en strategieën. Onstenk (2005) vult aan dat het didactische en vakinhoudelijke in relatie staat tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod. Didactisch en vakinhoudelijk competent houdt in dat de leerkracht in staat is een krachtige leeromgeving voor de leerlingen te creëren. In deze krachtige leeromgeving leren leerlingen de aangeboden culturele bagage eigen te maken, zoals deze is samengevat in de kerndoelen (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2006). De leerkracht is dus in staat om deze leeromgevingen te ontwerpen voor de groep en in de lessen. Hierbij stemt de leerkracht zijn aanbod af op de beginsituatie en de leerlingen. Daarnaast motiveert en helpt hij hen de leertaken succesvol af te ronden. Hiermee vergroot hij de zelfstandigheid van de leerling.

Aanvullend geeft Marzano (2014) enkele didactische aanpakstrategieën deze zijn: individualisering, simulatie en rollenspellen, computerondersteund onderwijs, klassikaal lesgeven, aangeven welke leerstof belangrijk is, leren om de stof te beheersen, huiswerk en audiovisuele middelen. Daarnaast benoemt Marzano vanuit meerdere onderzoeken verschillende categorieën binnen didactische aanpakstrategieën die aantoonbaar schoolprestaties beïnvloeden. Dit zijn: identificeren van overeenkomsten en verschillen, samenvatten en notities maken, inspanningen bevestigen en erkenning geven, huiswerk en oefening, non-verbale representatie, coöperatief leren, doelen stellen en feedback geven, vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen en voorkennis activeren.

In het onderzoek van Toivanen et al. (2012) wordt onderscheid gemaakt tussen vijf didactische elementen die het geven van dramalessen uitdagend maken. Dit zijn de volgende vijf onderwerpen.

* Het onderwerp (drama): de karakteristieken van dramaonderwijs, de afspraak met de leerlingen om het dramaonderwijs aan te gaan, het onderhouden van de verbeelding tijdens de les.
* Lesopbouw: de planning, instructie, de structuur van de les, het operationaliseren van de voorbereiding en het geven van feedback.
* De handelingen van de leerkracht: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal, samenwerkingen.
* Leerlingen: het enthousiasme, het luisteren naar de instructie, het volgen van de instructie, de locatie van de leerlingen in de ruimte.
* Middelen: tijd, groepsgrootte, grootte van de ruimte.

### Een toevoeging: Pedagogiek

‘Een pedagogisch competente leraar creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en in zijn lessen’

(Onstenk, 2005, p. 24)

Wanneer Onstenk (2005) spreekt over pedagogisch handelen brengt hij dit in relatie tot de kwaliteit van de interactie met de leerlingen. Pedagogisch en interpersoonlijk competent houdt in dat de leerkracht in staat is een bemoedigend, veilig en uitdagend pedagogisch klimaat te scheppen. De leerkracht komt hierin tegemoet aan de basisbehoefte relatie en autonomie (onafhankelijkheid) van de leerlingen. De leerkracht geeft de leerling een gevoel van waardering. Als het gaat om autonomie zorgt de leerkracht bij de leerlingen voor het gevoel dat ze onafhankelijk van anderen iets kunnen ondernemen. Dit is in lijn met het visiestuk van de onderzoeker en opleidingsdocent aan de pabo Inholland Den Haag (Van den Brink, 2021).

Als Marzano (2014) spreekt over het pedagogisch handelen en klassenmanagement dan refereert hij aan de manier waarop het leraargedrag de leerlingen positief probeert te beïnvloeden. Hij maakt daarin onderscheid tussen vier terreinen: routines en regels in de klas, omgaan met ongewenst gedrag, de relatie leraar-leerling en de mentale instelling van de leraar.

Vanuit Marzano en Onstenk is te stellen dat het pedagogisch handelen invloed heeft op het positief bemoedigen van de relatie tussen de leerlingen en tussen de leerkracht en de leerlingen. Daarnaast beïnvloedt het pedagogisch handelen het gevoel bij leerlingen om onafhankelijk van anderen te kunnen handelen. Kant (2021) vult hierop aan dat de opvoeding bestaat uit verzorging en vorming. De opvoeding is negatief als deze zich alleen richt op fouten. Positieve opvoeding richt zich op het onderwijzen en begeleiden. Begeleiding betekent dat het kind wordt begeleid binnen de uitoefening van het geleerde.

### De student in de praktijk met betrekking tot dramaonderwijs

“Het is onmogelijk om het cognitieve en het affectieve te scheiden.”

(Meirieu, 2019, p. 79)

Vakspecifiek voor dramaonderwijs is dus onder andere, zoals eerder beschreven, de begeleiding van de verbeelding, naast het visueel-ruimtelijk handelen (om dit te begeleiden) een kenmerk. Daarnaast is de aansturing van het klassenmanagement binnen de vrije situatie een specifiek kenmerk van dramaonderwijs. Hierbij is er rekening te houden met de doelgroep, de groepsgroot, grootte van de ruimte, de tijd, middelen, het enthousiasme van de leerlingen en locatie van de leerlingen in de ruimte.

De student komt binnen het praktijkleren in een echte situatie terecht, waarbinnen de complexe context zich voor kan doen. Binnen deze context biedt de student een dramaonderwijs aan. De student heeft hierin vakdidactisch rekening te houden met de kennis en vaardigheden die hij bezit om een dramawerkvorm aan te bieden, evenals de inzet van eigen vaardigheden en présence. Die laatste twee kennen kennis en vaardigheden die nodig zijn om deze dramawerkvorm voor de leerlingen verbeeldend te kunnen ondersteunen. Tegelijkertijd heeft de student rekening te houden met meer algemeen geldende didactische en pedagogische principes.

Binnen het pedagogisch handelen komt de student in aanraking met de vrije situatie, die vakspecifiek is, waarbinnen hij het klassenmanagement en de begeleiding van de leerlingen positief, met aandacht voor vrijheid in gebondenheid, moet kunnen aanbieden.

Vanuit deze bovenstaande gezamenlijke theoretische basis komt dit onderzoek tot de volgende aandachtspunten ([bijlage 6](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-6-codering-ten-behoeve-van-analyse-van-de-begeleidingsgesprekken/) waarin dit proces te volgen is) waarover met de focusgroep gesproken zal worden in relatie tot interventie. De uiteindelijke codering kan worden gebruikt om de begeleidingsgesprekken naar aanleiding van de foto te analyseren.

### Kritieken

#### Kritische noot: geen onderscheid vakdidactiek en pedagogiek

De Nederlandse context, evenals de Finse, maakt onderscheid tussen de begrippen vakdidactiek en pedagogiek. In Engels context is dit onderscheid niet terug te vinden en spreekt met van pegogical content knowledge (Koehler et al., 2013).

#### Kritische noot: brede context in de praktijk

Doordat de student in een authentieke situatie zijn lessen uitvoert komt de student zowel drama als doel, als didactisch middel en als pedagogisch middel tegen als mogelijke keuze. Vanuit de pabo Inholland Den Haag wordt er niet gestuurd op een specifieke keuze hierin. Eveneens is het zo dat de student in het eerste jaar in de bovenbouw en bij de kleuters stage loopt, wat om een andere didactische benadering en mogelijkheden kan vragen als het gaat om dramaonderwijs.

## Tussentijdse conclusie: competenties in dramaonderwijs

**Over competenties**

De leerwerkplek biedt de student de mogelijkheid om de competenties te verwerven binnen veilige en tegelijkertijd uitdagende beroepssituatie (Onstenk, 2018). Dit betekent dat het werk niet te hoge eisen kan stellen aan de kennis en vaardigheden van de student (Onstenk, 2016). Er dient sprake te zijn van een match tussen de taak en de kwaliteiten van een (beginnende) student.

Competenties zijn 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 (Onstenk, 2016). Aansluitend geeft Biesta (2020) vanuit het begrip kwalificatie aan dat het van belang is om kennis, vaardigheden en begrip aan te leren. In dit onderzoek wordt onder competentie verstaan: de kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om dramaonderwijs aan te bieden.

Deze bekwaamheidseisen voor een startbekwame leerkracht richten zich op vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden (Geerdink & Pauw, 2017; PO-Raad, 2017).

Aansluitend maakt Marzano (2014) ook dit onderscheid, te weten: de didactische aanpak en het pedagogisch handelen inclusief klassenmanagement.

Dramaonderwijs kent door de connectie met het cognitieve, psychische, sociale en emotionele en de wederzijdse afhankelijkheid van de non-verbale communicatie voor zowel leerling als leerkracht binnen, al dan niet verbeelde omstandigheden, een constante wisselwerking tussen algemene didactiek, vakdidactiek en pedagogiek (Heijdanus-de Boer et al., 2016). Daarmee is binnen dramaonderwijs didactiek en pedagogiek sterk verbonden.

**Pedagogiek**

Meerdere bronnen (Heijdanus-de Boer et al., 2022; De Nooij, 2021; PO-Raad, 20017) maken het onderscheid tussen (vak)didactiek, vakinhoud en pedagogiek. Onder pedagogiek verstaan Toivanen et al. (2012) de relatie met de leerlingen en onder didactiek het lesgeven zelf. Deze twee zijn echter wel met elkaar verbonden, geven ook zij aan. Volgens Toivanen et al. is rol van leerkracht binnen dramaonderwijs meer ondersteunend dan overdrachtelijk.

Wanneer Onstenk (2005) spreekt over pedagogisch handelen brengt hij dit in relatie tot de kwaliteit van de interactie met de leerlingen. Marzano (2014) heeft het bij pedagogisch handelen en klassenmanagement over de manier waarop het leraargedrag de leerlingen positief probeert te beïnvloeden. Vanuit Marzano en Onstenk is te stellen dat het pedagogisch handelen invloed heeft op het positief bemoedigen van de relatie tussen de leerlingen en tussen de leerkracht en de leerlingen.

**Vakdidactische competenties (met betrekking tot dramaonderwijs)**

Alkema et al. (2015) stellen dat het gestelde doel van de leerkracht een passende didactiek bepaalt. Vanuit een algemene didactiek geldt volgens hen dat een leerkracht voor de inrichting van leeromgevingen rekening houdt met de verhouding tussen de kernelementen uit de didactiek: leerstof, leerling en leraar. Hierbij wordt er rekening gehouden met de beginsituatie, de gestelde doelen, de didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden en groeperingsvormen binnen de leeromgeving. Daarnaast dient te worden nagedacht hoe het geheel wordt geëvalueerd.

Onstenk (2005) vult aan dat didactisch en vakinhoudelijk competent inhoudt dat de leerkracht in staat is een krachtige leeromgeving voor de leerlingen te creëren. In die leeromgeving leren leerlingen de aangeboden culturele bagage eigen te maken, zoals deze is samengevat in de kerndoelen (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2006). Aanvullend noemt Marzano (2014) didactische aanpakstrategieën die aantoonbaar schoolprestaties beïnvloeden. Dit zijn: identificeren van overeenkomsten en verschillen, samenvatten en notities maken, inspanningen bevestigen en erkenning geven, huiswerk en oefening, non-verbale representatie, coöperatief leren, doelen stellen en feedback geven, vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen en voorkennis activeren.

***Vakdidactische aspecten binnen dramaonderwijs***

Een student kan het verbeeldend spel binnen de productie begeleiden en prikkelen door middel van het lichaam en de omgeving. Eveneens leert de student de leerlingen kijken en luisteren naar wat klasgenoten spelen. Tot slot dient de leerkracht het reflecteren op de ontwikkeling van de leerlingen binnen de dramales te begeleiden (Heijdanus-de Boer et al., 2016).

Aanvullend hierop onderscheiden Van Nunen en Swaans (2018) in de kennisbasis 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. Anderzijds beschrijven ze de invloed van het vak op sociale en culturele doelen.

Van Nunen en Swaans (2018) maken in de kennisbasis onderscheid tussen: drama als cultuurgoed (als doel), drama als didactisch middel en drama als pedagogisch middel. Ook Toivanen et al. (2012), die aan de hand van een stimulated recall methodiek dramalessen in Finland onderzocht, geeft aan dat dramaonderwijs zowel kunstonderwerp en als lesmethode is.

In de vakinhoudelijke en vakdidactische gedragsindicatoren die in *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al., 2022) worden genoemd voor eerstejaarsstudenten valt vooral op dat de student het gebruik van spelvormen kan motiveren, de leerlingen kan enthousiasmeren en dramatische vertellingen kan gebruiken binnen dramalessen en andere onderwijscontexten. De student prikkelt hiermee de fantasie, creativiteit en eigenheid van de leerlingen.

Bij drama gaat het om spelend leren vanuit een handeling, conflict, onderwerp, dilemma of tegenstelling (Heijdanus-de Boer et al., 2016). ‘De leerkracht begeleidt en stimuleert het verkrijgen van actieve kennis. In een dramales leren leerlingen ook vaardigheden op het gebied van drama; dit gebeurt met hulp van de leerkracht die dramaopdrachten geeft.’ (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 56). De Nooij (2021) noemt aanvullend dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de structuur van de les. In deze les stuurt en volgt hij de leerlingen.

Van Nunen en Swaans (2018) maken in het MVB-model in de kennisbasis onderscheid 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. Etje Heijdanus-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult aan dat spelstijlen meestal beperkt blijven tot het groteskere en kleinere spel, de ingewikkeldere spelstijlen en speltechnieken passen veelal nog niet bij de doelgroep. Tot slot wordt in het MVB-model ‘Betekenis’ door Van Nunen en Swaans (2018) genoemd als onderdeel waarbij het gaat om de mogelijkheid om drama vorm te geven vanuit persoonlijke binding met een onderwerp of thema.

MVB-model uit de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018, p. 67)

Binnen het MVB-model (Van Nunen & Swaans, 2018) wordt even gesproken over die andere aspecten: 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. 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).

***Enthousiasme en plezier binnen dramaonderwijs***

Onder het stimuleren verstaat De Nooij (2021) het enthousiasmeren van de leerlingen. Dit stimuleren doet de leerkracht door lesstof te kiezen waar die zelf enthousiast over is, uitleg te illustreren, humor te gebruiken en positief te zijn naar de leerlingen en het leerproces.

***Creativiteit en productie binnen dramaonderwijs***

Heijdanus-de Boer et al. (2016) benoemen de volgende lesfasen: de inleiding, warming-up, exploratie, verwerking en afsluiting. De lesstructuur kent daarentegen volgens de Nooij (2021) een iets andere nuance: de inleiding, de warming-up, de instructie, de kern van de les en de afsluiting. In de kern worden de vaardigheden die in de warming-up fase zijn getraind toegepast. Het verschil bij De Nooij is dat de meer procesgericht fase uit de exploratiefase van Heijdanus et al. (2016) een minder duidelijke plek heeft in de fasen die De Nooij (2016) beschrijft. De Nooij legt hiermee een grotere nadruk op technische beheersing van dramatische vaardigheden. De opleidingsdocent, en onderzoeker (Sander van den Brink (red.)) binnen dit onderzoek, sluit vanuit de persoonlijke visie aan bij de fasen die in *Spelend leren en ontdekken* worden genoemd.

***Eigen (spel)vaardigheid***

Waar dit onderzoek wel aansluiting met De Nooij (2021) maakt is als het gaat over de spelvaardigheid. De Nooij benoemt dat er een zekere spelvaardigheid nodig is als leerkracht. Hierin benoemt hij drie aspecten: zelf meespelen, voordoen en illustreren en vertellen met rollen. Ook Van Nunen en Swaans (2018) vullen aan dat de eigen beheersing van drama van belang is om voor het vak betekenisvolle onderwijsactiviteiten te kunnen ontwerpen, evenals om de creatieve ontwikkeling te kunnen stimuleren en doorlopende leerlijnen te kunnen maken.

Deze eigen spelvaardigheid valt samen met het toepassen van de vakspecifieke didactiek. De student ontwikkelt bewustwording van de houding, de spelelementen en leert verhalen te vertellen. De Nooij (2021) duidt dit als het rekening houden met het stemgebruik, houding, gebaar, beweging, mimiek en het vermogen om de leerlingen te inspireren. Aanvullend benoemen Toivanen et al. (2012) dit als de handelingen van de leerkracht, die zij opdelen in: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal, samenwerkingen.

**Waar pedagogiek en vakdidactiek elkaar raken in dramaonderwijs**

***Sociaal vermogen***

Drama sluit volgens Heijdanus-de Boer et al. (2022) aan bij wat door Vygotsky de zone van naaste ontwikkeling wordt genoemd. Zo wordt kennis opgebouwd op basis van ervaringen en reflectie en wordt nieuwe kennis binnen bestaande kennis geïntegreerd. Door te imiteren leert het kind zich aan te passen in de wereld. Kant (2021) sluit hierbij aan en benoemt vier stadie van opvoeding. Dit zijn: disciplinering, cultivering, civilisering en moralisering. Disciplinering draait om het vrijwillig erkennen van de spelregels. Cultivering gaat erom dat de natuurlijke aanleg van het kind wordt ontwikkeld tot bekwaamheden en vaardigheden ten behoeve van de zelfredzaamheid om sociaal en geestelijk binnen groepen mensen te kunnen functioneren. Civilisering, dat een volgend stadia betreft, draait om het gebruik van de verworden competenties binnen een sociale praktijk om de vanuit die sociale praktijk gestelde doelen te kunnen bereiken. Tot slot is er de moralisering waarbij het erom gaat dat een kind uiteindelijk leert aan de hand van de eigen morele autoriteit keuzes te maken en te onderbouwen. Overeenkomstig tussen Heijdanus-de Boer en Kant is dat het kind zich binnen een sociale context leert bewegen. Wat dit voor de leerkracht betekent benoemt De Nooij (2021) binnen vier competenties: sociale veiligheid creëren, stimuleren, inleveringsvermogen en sturen en volgen. Onder de sociale veiligheid, die hij ook noemt als het pedagogische werkklimaat, verstaat De Nooij dat de leerkracht in staat is om een sfeer te scheppen waarin acceptatie en waardering aanwezig zijn. Het geven applaus is hier volgens hem een voorbeeld van.

Vanuit een meer brede kijk op dramaonderwijs noemen Bosch & Dieleman (2018) dat er relatief sterk bewijs is dat dramalessen effecten hebben op verbale vaardigheden en sociale vaardigheden (empathie, perspectiefwisseling en het reguleren van emoties). Dramalessen hebben dus een transfereffect op aspecten die relatief dicht bij de kunstvorm liggen.

***Regels en spel***

De bekwaamheidseisen richten zich op vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden (PO-Raad, 2017). Ook Heijdanus et al. (2022) maken dit onderscheid met vakinhoudelijke en vakdidactische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs evenals pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs. De pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs hebben vooral betrekking op de groepsdynamiek, samenwerken en de veilige sfeer. Ook Toivanen et al. (2012), Elsje van Leeuwen (persoonlijke communicatie, 27 november 2021) en Jansje Meijman (persoonlijke communicatie, 8 december 2021) stellen dat het klassenmanagement in de vrije ruimte een vakspecifiek onderdeel is in dramaonderwijs, in tegenstelling tot Marzano (2014) die klassenmanagement tot het algemeen pedagogisch handelen rekent.

Aanvullend bleek uit het onderzoek van Toivanen et al. (2012) dat de leerkrachten de vrije ruimte een uitdaging vonden. De vrije vorm van educatie maakt het klassenmanagement uitdagend. In de meeste andere schoolvakken is de interactie tussen de leerkracht, de ruimte en de leerlingen makkelijker dan bij dramaonderwijs, omdat het werk van de leerlingen, de bewegingen en verbale interactie dan meer gecontroleerd zijn door de leerkracht (Toivanen et al. 2012). Ook Heijdanus-de Boer et al. (2022) sluiten hierbij aan door te stellen dat binnen dramalessen er sprake is van een aantal aspecten die een spanningsveld met zich meebrengen. Dit spanningsveld tussen deelname aan het spel door de leerlingen, de regels voor de leerlingen en de beschikbare ruimte voor de leerlingen. De leerkracht heeft binnen dit spanningsveld een begeleidende en stimulerende rol, want deze geeft de grenzen van de ruimte aan.

Meirieu (2019) zegt over deze complexiteit in de vrije situatie dat er twee principes zijn die samen de pedagogiek structureren. Namelijk het principe van de opvoedbaarheid en het principe van de vrijheid. Wanneer men enkel aanstuurt op de opvoedbaarheid vervalt men tot dressuur en wanneer men alleen aanstuurt op de vrijheid vervalt men tot vrijblijvendheid. Etje Heijdanus-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult aan dat gaandeweg leerkrachten leren de orde in dramalessen te beheersen. Dan groeit het vertrouwen in het aanbieden van het vak en de effecten ervan op de kinderen.

**Het aanbieden van dramaonderwijs op de pabo**

Binnen het aanbieden van het dramaonderwijs op de pabo is steeds sprake van praktische, onderzoekende, spel- en werkvormen waarbij een relatie wordt gelegd met het theoretisch didactisch kader (Geerdink & Pauw, 2017). De pabo Inholland pakt dit stapsgewijs aan. In de eerste module, basisportfolio kunstzinnige oriëntatie ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)), observeert de student eerst kunstonderwijs (van één van de vier aangeboden kunstdisciplines (dans, drama, muziek of beeldende vorming), hierna geeft de student een activiteit van alle vier de kunstdisciplines. Om vervolgens één van de activiteiten te verbeteren. In de vervolgmodule, voortgangsportfolio kunstzinnige oriëntatie ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)) toont de student hoe hij aan eigen vaardigheden heeft gewerkt en hoe dit in een les van alle vier de kunstdisciplines tot uiting kwam. Deze eigen vaardigheden worden in de kennisbasis uit 2011 (Heijdanus-de Boer, 2011) gespecificeerd als: eigen (elementaire) spelvaardigheden, inleven, meeleven, distantiëren, objectiveren, reflecteren, analyseren, interpreteren, verwoorden van de eigen mening, het genereren van ideeën en het kunnen ontwerpen en vormgeven van theater. Deze eigen vaardigheden zijn aanvullend op de vakspecifieke didactiek.

Binnen de lessen op de pabo Inholland Den Haag krijgt de student praktische voorbeelden aangeboden en ervaart deze werkvormen. Hierbij wordt rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen en studenten, de doelen en het betekenisvol maken van de les voor de leerlingen. De studenten kunnen de voorbeelden van de opleiding imiteren, eigen maken of zich erdoor laten inspireren. De studenten staat het vrij om ander materiaal te ontwerpen en aan te bieden aan de leerlingen op de praktijkschool. Door deze lessen te geven in de praktijk, en er feedback op te ontvangen, bekwaamt de student zich in kennis, vaardigheden en ontwikkelt deze zijn attitude. Ook andere een andere opleidingsdocent drama van Inholland (locatie Rotterdam), Margriet Brosens (persoonlijke communicatie, 22 januari 2022) herkent deze werkwijze. Goed opleidingsonderwijs wordt bepaald door de mate waarin de student de wisselwerking tot stand brengt tussen het theoretisch referentiekader en de praktijkkennis (Lek, 2005). Ook pedagoog aan de pabo Inholland Den Haag Anna van der Kooij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) die zegt: ‘door je eigen didactische keuzes expliciet te maken richting studenten, ben je als lerarenopleider een voorbeeld in leraar zijn.’

**Tot slot**

De opleidingsdocent van Inholland heeft hier weliswaar een begeleidende en inspirerende rol, maar deze hoeft niet altijd aan te sluiten bij de (persoonlijke) behoeften van de student, praktijkbegeleider of visie van de praktijkschool. De student komt binnen het praktijkleren in een echte complexe leersituatie terecht. Binnen deze context biedt de student een dramaonderwijs aan. De student heeft hierin vakdidactisch rekening te houden met de kennis en vaardigheden die hij bezit om een dramawerkvorm aan te bieden, evenals de inzet van eigen vaardigheden en présence. Tegelijkertijd heeft de student rekening te houden met meer algemeen geldende didactische en pedagogische principes die gelden op de school als de beschikbare ruimte en kwaliteit van begeleiding van de praktijkbegeleider.

Daarnaast vullen Toivanen et al. (2012) aan dat dramaonderwijs uitdagend is, omdat het zowel vaardigheden en kennis vraagt van dramawerkvormen als om de mogelijkheid om zich als leerkracht daarbinnen de presenteren. Zij noemen in het onderzoek onderscheid tussen vijf didactische elementen die het geven van dramalessen uitdagend maken en bovenstaande goed samenvatten:

* Het onderwerp (drama): de karakteristieken van dramaonderwijs, de afspraak met de leerlingen om het dramaonderwijs aan te gaan, het onderhouden van de verbeelding tijdens de les.
* Lesopbouw: de planning, instructie, de structuur van de les, het operationaliseren van de voorbereiding en het geven van feedback.
* De handelingen van de leerkracht: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal, samenwerkingen.
* Leerlingen: het enthousiasme, het luisteren naar de instructie, het volgen van de instructie, de locatie van de leerlingen in de ruimte.
* Middelen: tijd, groepsgrootte, grootte van de ruimte.

## Bewustwording en reflectie

### Bewust worden op de werkplek

“Het bewustzijn geeft je echter de mogelijkheid om nieuwe dingen te leren en na te denken, niet alleen over hoe je iets de volgende keer beter zou kunnen doen, maar ook over de toekomst.”

(Swaab, 2018, p. 388)

Onder bewustzijn verstaan Van Beek en Tijmes (2020) dat er zicht is op de situatie waarin je je bevindt en zicht hebt op wie je bent en wat je doet. Aanvullend daarop is dat kennis van leerkrachten in het primair onderwijs kan niet los van de praktijk worden geleerd (Stokvik et al., 2016). In de driehoek van praktijk, theorie en persoon kunnen ervaren leraren veel betekenen voor de ontwikkeling van beginnende leraren. Hiervoor is bij de ervaren leraar kennis over het leren van leraren nodig, evenals kennis van pedagogische methoden (Bakker, 2022) Veel opleiders en praktijkbegeleiders zijn nooit opgeleid voor het werk van begeleiden of coachen (Korthagen, 2012). Binnen dit praktijkleren, waarin werkelijke problemen uit de (toekomstige) praktijk bepalend zijn voor het leerdoel en de inhoud, ervaart de beginnende leraar en kan hij laten zien wat hij waard is. Tot het verdriet van opleidingen moet er soms geconstateerd worden dat de effecten van het leren op de werkplek vaak groter zijn dan die van het leren in het georganiseerde onderwijs (Onstenk, 2016). Het is dus van belang dat dit leren bij de student bewust te maken. Onder leren wordt door Van Beek en Tijmes (2020) het veranderen, en dus ook anders handelen, in gedrag verstaan. Het doel van een gedragsverandering is het toepassen van gedrag dat beter past bij het doel en mogelijk effectiever is.

Als het zo is dat er uitwisselbare vaardigheden zich bevinden in het lesgeven, dan is het ook zo dat deze in de praktijk getoond worden. Als de kunst van het lesgeven onveranderbaar, bekend en aan te leren zou zijn, dan is deze dus te leren. De professionals zijn zich terdege bewust van deze kennis, maar het is vaker zo dat ze geen juiste manier weten om deze te beschrijven anders dan hem te tonen (Schön, 1984). Of studenten leren van de activiteiten op de werkplek is daarmee afhankelijk van de inhoud, de kwaliteit en complexiteit van het werk, maar ook is het leren afhankelijk van de mate waarin ze gestimuleerd worden erover na te denken en erop te reflecteren (Onstenk, 2016). Ook andere experts ([bijlage 7](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-7-uitspraken-uit-bewustwording/)) merken op dat om bewust te worden van het geleerde er een kwaliteitsvolle reflectie dient plaats te vinden. Aanvullend geven Gazdag et al. (2019) aan dat een reflectieve houding een fundamenteel onderdeel moet zijn van pedagogische studies, leerkrachteducatie en evaluaties binnen de ontwikkeling van leerkrachten.

### Bewustwording door reflectie

“Iemand reflecteert als hij of zij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis te structureren of herstructureren.”

(Korthagen & Nuijten, 2019, p. 26)

Reflectie kan zich richten op diverse lagen en daarmee betrekking hebben op de kennis, vaardigheden, houding, motivatie, waarden, normen of bijvoorbeeld drijfveren (Koetsenruijter et al., 2015). Korthagen et al. (2002) spreken van overeenkomsten die definities van reflectie kenmerken. Zij noemen dat het gaat om het (her)interpreteren van ervaringen om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening. Vanuit de zowel Schön (1984), Koetsenruijter et al. (2015), als vanuit [bijlage 7](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-7-uitspraken-uit-bewustwording/), definieert dit onderzoek, in lijn met Korthagen, reflectie als het (her)interpreteren van ervaringen en kennis om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening.

Reflectie maakt bij leerkrachten bewust waar het handelen vandaan kwam en verbindt het denken, voelen en willen met elkaar. Door verbanden te leggen tussen bepaalde aspecten die tijdens het reflecteren naar boven komen ontstaan mentale structuren. Gedrag is gebaseerd op mentale structuren in het hoofd. Deze structuren zijn niet statisch en kunnen veranderen door ervaringen in concrete situaties. Deze structuren sturen het handelen van een leerkracht en kunnen door reflectie worden beïnvloed. Tijdens reflectie vindt de vorming van mentale structuren bewust plaats (Korthagen & Nuijten, 2019). Daarbij aansluitend vullen Kelchtermans et al. (2010) aan dat om te spreken van professionele ontwikkeling het noodzakelijk is om ervaringen reflectief te verbinden en te integreren met aanwezig kennis en opvattingen van de lerende. Zo ontwikkelt de lerende een breder, verfijnder en effectiever handelingsreptoire en ook een gefundeerde kennisbasis over professionele opdrachten en situaties. Een hierbij passende benadering die volgens Korthagen et al. (2002) lijkt te werken is de benadering waarbij de student kennis construeert en verbindt vanuit een inductieve benadering. De student blikt dan terug op een situatie en verbind wat hij ziet en herinnert met al bestaande kennis en opvattingen. Kennis wordt hiermee verbonden met de persoon van de student.

Wanneer er geen ervaren leerkracht beschikbaar is in deze begeleiding voor beginnende leraren kan ook de persoon van de beginnende leraar als uitgangspunt worden genomen in de begeleiding. Vanuit meer narratieve pedagogische methodes reflecteert de leraar vanuit eigen perspectief op een situatie of conflict. Vanuit daar kan dan samen worden gereflecteerd op leerdoelen en leervragen (Bakker, 2022).

Bewustwording kan plaatsvinden door reflectie of aan de hand van feedback van een ander. Het kunnen ontwikkelen van nieuw gedrag begint bij het reflecteren binnen een systematische aanpak die zorg voor bewustwording. Zo kan worden onderzocht wat er niet goed ging, wat er gedaan is en wat het resultaat was. Door te reflecteren ontwikkelt ook het proces van reflectie en hierdoor kunnen steeds lastigere situaties worden ontleed of meer alternatieve handelingswijzen worden bedacht (Koetsenruijter et al., 2015). De student krijgt de kans om specifieke problemen en momenten uit te lichten en hierop te reflecteren of deze toe te lichten. Reflectie kan hiermee dienen als bron voor informatie of bijvoorbeeld als toekomstige richtlijn. Aansluitend hierbij zeggen Korthagen et al. (2002, p. 48) “Het is belangrijk dat de aanstaande leraar zelf probeert de essentie in het gesprek te expliciteren.”

### Bewustwording aan de hand van beelden

“The basic idea underlying the method of stimulated recall is that the subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues of stimuli which occurred during the original situation.”

(Bloom, 1953, geciteerd in Gazdag et al., 2019)

Het onderzoek van Dempsey (2010) is een voorbeeld van een stimulated recall methode, passend bij de onderzochte interventie in dit onderzoek. Deze onderdompeling in gedragingen en interacties in het onderzoek van Dempsey door middel van interviews kan helpen om motivaties, begrip en strategieën van deelnemers naar boven te halen. Deze inzichten dienen altijd binnen de context geplaatst te worden. Dat is dan ook veelal de kritiek, die Dempsey benoemd. De claims naar aanleiding van het onderzoek gelden niet als representatief voor een grote groep, maar slaan alleen terug op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context.

Het afnemen van interviews naar aanleiding van een stimulus helpt te begrijpen welke aspecten belangrijk zijn voor de deelnemers om op te reageren en met welke signalen ze invloed willen uitoefenen op de situatie. Daarnaast geeft het inzicht in de mogelijke variëteit aan opties die een deelnemer heeft om vanuit te handelen (Dempsey, 2010). Om dit te onderzoeken maakt Dempsey in zijn onderzoek een lijst van vragen en protocollen om het interview naar aanleiding van de stimulated recall te begeleiden. Naar aanleiding van de input paste Dempsey eventueel de vragen aan. Deze aanpak komt overeen met de aanpak in dit onderzoek waarin de begeleidingsinterventie met vragen naar aanleiding van een foto uit een lesmoment drama eventueel ook wordt aangepast aan de hand van de input.

Eysermans et al. (2020) benoemen aanvullend dat inwoners uit een Pools dorp die naar foto’s van vroeger en uit hun dorp keken en erop reageerden intuïtiever reageerden. Ze kwamen los van de persoonlijke anekdotes en durfden vrijer aan de slag te gaan met het materiaal. Foto’s dragen dus mogelijk bij een meer intuïtieve reactie.

Door vragen te stellen in gesprekken naar aanleiding van (beeld)fragmenten relateert de deelnemer zijn kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment en kan zo toelichten waarom ze op deze wijze handelden (Gazdag et al., 2019)

### Niveaus van reflectie

“Omdat reflecteren gaat over op een andere manier bekijken wat je gedaan hebt, is de eerste stap van reflecteren ‘zien wat je doet’.”

(Koetsenruijter et al., 2015, p. 39)

Binnen het reflecteren zijn er verschillende niveaus te benoemen:

* ‘De student geeft aandacht aan het denken, doen, willen en voelen van zichzelf en de leerlingen.
* De student blikt terug en maakt zelfstandig verbanden.
* De student blikt terug, spoort verbanden op en ontwikkelt alternatieve die hierop zijn gebaseerd.
* De student reflecteert bewust door nieuwe reflectie laten voortborduren op de vorige.
* De student kan het geleerde generaliseren en duiden binnen andere situaties of contexten
* De student zet aan de hand van de reflectie zelf bewuste stappen.’ (Korthagen, 2002, p. 19)

Binnen de reflectieniveau ’s geeft Korthagen (2002, p. 19-20) van hoog naar laag de volgende beschrijving: ‘(1) er is geen zinvolle beschrijving, (2) de beschrijving kent vooral dagelijks spraakgebruik, (3) de beschrijving kent meer professionele termen en jargon, (4) de uitleg over het lesverloop is gebaseerd op voorkeuren of gewoonten, (5) de uitleg is mede gebaseerd op theorie of theoretische principes, (6) en daarnaast wordt de specifieke context benoemd en tot slot (7) worden ook maatschappelijke of ethische keuzes overwogen.’

### Beelden en reflecteren

“Wat zie je in het beeld dat je graag wilt bespreken.”

(Bouwhuis & Klabbers, 2014, par. 5).

Door zichzelf te observeren ontdekt iemand wat hij is en wat hij niet is. Ook kan hij zich voorstellen wie hij kan zijn. Deze verbeelde reflectie is een vorm van observeren, hierbij verbeeld de persoon een mogelijke situatie. In dit driedimensionaal denken spreken we van de ‘ik’ die observeert, de ‘ik’ in de situatie en de ‘niet-ik’ die je kunt zijn. Binnen het proces van observeren kan dezelfde persoon met twee persoonlijkheden te maken krijgen, namelijk de ‘ik’ in de situatie en de ‘ik’ die erover vertelt. Deze zijn in tijd en ruimte van elkaar gescheiden. Er is dus sprake bij de observatie van verschillende ik-personen. De ‘ik-vooraf’ is de persoon die wordt geobserveerd, maar nog steeds aanwezig is in de ‘huidige-ik’. De persoon van vandaag kan dus terugkijken naar de persoon van gisteren. Zo kan er ook gekeken worden naar de ‘ik-nogmaals’, de persoon in een gelijke situatie een volgende dag. (Boal & Jackson, 1995).

Het doel van het kijken naar beeldmateriaal (foto en film) is om de leerkracht verder te ontwikkelen en hem hiertoe aan te zetten. Het beeldmateriaal maakt de leraar bewust van zijn professionele ontwikkeling en van de invloed van zijn gedrag op de leerlingen. Hierin is te kijken naar interactie, didactiek en klassenmanagement. Dit kan zowel binnen een secondemoment als binnen groter moment (Bouwhuis, 2020). Korthagen, aangehaald door Bouwhuis & Pragt (2021), geeft aan dat reflectie een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van de leerkracht. Het werken met beelden sluit hierbij aan.

Gericht kijken naar beelden zorgt ervoor dat je meer grip krijgt op je rol als leerkracht in het samenspel met de groep. Er wordt ervaren op welke manier gedrag invloed heeft en hoe het bijgestuurd kan worden. Het blijft vaak niet bij het kijken, maar meningen, overtuigingen en vaardigheden komen aan bod. Zo wordt er een beeld van de leraar geschapen (Bouwhuis, 2020). Marijke Bouwhuis (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021) vult concreet aan dat hierbij vragen als: ‘wat doet die leerkracht?’; ‘hoe zit hij erbij?’; en bijvoorbeeld ‘Wat is het effect van je houding op die leerlingen?’ hierbij kunnen helpen.

Door als begeleider met de student de beelden te analyseren ontstaat er bij de student een bewustzijn over de momenten van contact met de leerling(en), de wijze van verbinding maken met de leerling(en) en het leiding geven aan de leerling(en) (Bouwhuis, 2020)

Het observeren van zichzelf in de handeling heeft, refererend naar Boal & Jackson (1995), ook wel iets weg van de een acteur die vanuit twee verschillende visies op theater te werk gaat. Een acteur volgens de school van Stanislavski zal, ondanks dat hij weet dat hij acteert, proberen geen aandacht te besteden aan het feit dat er publiek naar hem kijkt. Terwijl een acteur met een Brechtiaanse grondslag zich volledig bewust is van het feit dat er publiek is en daarmee een gesprekspartner van het publiek is. Een acteur volgens de Brechtiaanse visie reflecteert allicht op zijn handelen tijdens het handelen, terwijl de acteur volgens de visie van Stanislavski in het moment acteert.

### Bewustwording als proces

“De beslissingen die door bewust redeneren tot stand komen duren lang en zijn lang niet altijd beter dan onbewuste beslissingen.”

(Swaab, 2018, p. 413)

Polanyi en Sen (2009) maken onderscheidt tussen weten wat we doen en weten hoe we het doen. Deze twee vormen van weten kunnen niet zonder elkaar. Wanneer Polanyi spreekt van kennis, dan bedoelt hij beide. Binnen de kennis zijn er altijd twee aspecten met, namelijk dat wat de stimulus van kennis veroorzaakt en dat wat erop reageert. Op die aspecten kun je reflecteren.

Reflecteren kun je alleen doen, maar ook met anderen (Koetsenruijter et al., 2015). Als je onbewust bent van wat je niet weet, dat ben je onbekwaam en onbewust. In de leercirkel van Maslow (Mental Capital, z.d.) is dat de eerste stap van een leerproces. In de tweede stap is men zich bewust van hetgeen dat hij niet kan. Hierin ontstaat de bewust keuze om te gaan leren. Gedragspatronen kunnen dan worden doorbroken. Wanneer je merkt dat je er goed in wordt en keuzes bewust juist toepast ben je bewust bekwaam. Je herkent dan bijvoorbeeld bepaalde emoties of keuze binnen handelingen die onlosmakelijk met een situatie zijn verbonden. Wanneer dit handelen overgaat in een automatische piloot is men zich onbewust bekwaam.

Figuur … (Mental Capital, z.d., p. 1)



Om onbewust bekwaam handelen weer bewust bekwaam te maken kan er op het handelen worden gereflecteerd. De redenen om dit te doen zijn om dat je zo in staat kan worden gesteld om hetgeen dat je doet te generaliseren en daarmee toe te passen in andere situaties en ten tweede kun je volgens Koetsenruijter et al. (2015) daarmee ook beter kennis overdragen, omdat je onbewuste kennis niet kunt uitleggen. Echter, het is nog maar de vraag of we door het expliciteren van impliciete kennis beter worden in ons vak (Ruijters et al., 2021). Daarentegen geven Van Beek & Tijmes (2020) aan dat anders handelen pas mogelijk is wanneer men weet wat men nu doet en hoe met dat doet. Hierdoor kan het besluit worden genomen om het gemaakte leerproces te corrigeren of te continueren.

### Bewustwording van het onbekende

“Skills are developed through repeated practice until they become automatic or part of the skills are considered tacit knowledge.”

(Stokvik et al., 2016, p. 248).

Het automatisch beslissen en werken is te leren. Denk hierbij aan muzikanten die een muziekinstrument bespelen, een bepaalde klinische blik bij dokters of blind typen (Swaab, 2018). Echter, binnen het handelen dat een professional toepast, in het geval van dit onderzoek een leerkracht kan er ook sprake zijn van impliciete kennis. Polanyi, besproken in *Canon van leren & ontwikkelen (*Ruijters et al., 2021)*,* duidt dat met kennis zowel het expliciete als het impliciete wordt bedoeld.

Impliciete kennis kent een aantal aspecten. Er is het functionele aspect waarbij men vertrouwd op functionele toepassingen van het lichaam of het denken, zoals het herkennen van gezichten. Het phenomenale aspect waarbij we kennis hebben van de actor en de reactie, zoals het zien van een slag en direct wegspringen. Het semantische aspect waarbij we ons bewust worden van de betekenis van het handelen van andere lichaamsdelen, zoals het hanteren van eetstokjes. Tot slot is er het ontologisch aspect waarbij het gaat om de betekenis van het zijn in de situatie, zoals het aanwezig zijn bij een vergadering. Dit zijn allen aspecten van impliciete kennis die eventueel, wanneer mogelijk, geëxpliciteerd kunnen worden. Vanuit deze interne processen nemen we deel aan de omgeving (Polanyi & Sen, 2009). Ook Boal & Jackson (1995) sluiten bij deze aspecten aan wanneer ze zeggen dat kennis niet alleen via de hersenen wordt vergaard, maar ook via de zintuigen. Door ervaringen worden emoties aangesproken die bepaalde gedachten geven. Het menselijk lichaam signaleert constant deze prikkels van onze zintuigen en reageert hierop.

Impliciete kennis is doorgaans de vertaling van tacit knowledge, ook omschrijvingen als: moeilijk te articuleren kennis, onbewuste kennis en intuïtieve kennis komen voor. Er is geen eenduidige definitie. Deze kennis is moeilijker te verwoorden. Polanyi ziet het weten als een actief begrijpen van de dingen die er te weten zijn. Dit vraagt om een handeling van degene die wil weten. Hierin spreekt Polanyi van twee vormen van weten: formele, codificeerbare kennis, ook wel ‘knowing what’, en hij spreekt van een praktisch weten, ‘knowing how’. Dit laatste ‘weten’ is meer verbonden met het ‘kunnen’ en is de impliciete, handelingsgerichte of tacit (stilzwijgende) kennis. Het weten en het kunnen zijn met elkaar verbonden. Het zijn twee kanten van dezelfde medaille. Bij ieder individu met de eigen individuele (leer)ervaringen en (leer)situatie leidt dit tot verrassende en unieke combinaties in het gedrag (Ruijters et al., 2021).

Volgens practice-based epistemologen is tacit knowledge en expliciete kennis met elkaar verweven en daarmee is tacit knowledge (vrijwel) niet apart te expliciteren. Degene die de impliciete kennis expliciet willen maken door hem te verwoorden gaan ervanuit dat het zinvol is om die kennis bloot te leggen (Ruijters et al., 2021). Ook in dit onderzoek wordt daarvanuit gegaan, eveneens aansluitend bij Koetsenruijter et al. (2015).

### Bewustwording van impliciete kennis

“In essentie leidt de conversie van tacit naar expliciete kennis tot succesvolle innovatie.”

(Ruijters et al., 2021, p. 530)

Tacit knowledge (impliciete kennis) is als geheel complex. Het heeft betrekking op alle wijzen waarop kennis wordt verworven (Stokvik et al. 2016). Wanneer we ons bewust willen worden van impliciete kennis dan moet eerst gezegd worden dat niet alle impliciete kennis expliciet kan worden gemaakt, omdat “we can know more than we can tell”, aldus Polanyi (Polanyi & Sen, 2009, p. 4). Dat betekent dat wat je niet dat je dat ook niet expliciet kan maken, omdat je niet weet dat je het niet weet.

Het leren binnen organisaties en eventuele innovatie is afhankelijk van de beschikbaarheid van kennis. Niet alles dat we weten kunnen we dus onder woorden brengen of visualiseren. Om als begeleider aan een student duidelijk te maken wat er die gevallen wordt bedoeld kan er worden verwezen naar situatie en de passende signalen in de situatie waar de student op kan letten. Zo wordt er in woord en gebaar iets aanschouwelijk gemaakt. (Stokvik et al., 2016).

Het onderscheid tussen expliciete en stilzwijgende kennis (tacit knowledge) wordt in de Duitse taal duidelijk door de woorden ‘wissen’ (weten wat) en kennen (weten hoe). Hierbij dient rekening te worden gehouden met dat tacit knowledge drie elementen kent: het weten, het willen weten en de praktische context van het weten (Polanyi & Sen, 2009). Stokvik et al. (2016) vullen aan dat het proces van stage een afhankelijk is van de student zelf om de kennis van de begeleider die hij niet kan overdragen, maar die zich toont in een situatie of context op momenten, geleidelijk tot zich te nemen. De student integreert deze kennis in zijn eigen handelen en maakt het eigen. Het zou hiermee kunnen dat de student de kennis en vaardigheden anders gebruikt dan die van de begeleider.

Zowel de actie, reflectie als de interactie zijn verbonden tot tacit knowledge. Door de ondervonden acties te verbinden en te integreren met de praktische en sociale context wordt de benodigde kennis ontwikkeld. Daarnaast is reflectie hierop essentieel als er geleerd dient te worden. De interactie bestaat uit twee componenten. Allereerst is er de interactie met het object, het fenomeen of probleem die dient te worden begrepen en opgelost. Daarnaast is er de interactie tussen lerende en degene die kennis bezitten over het object, fenomeen of probleem. Binnen deze interactie is het nodig dat er sprake is van een positieve, helpende attitude. De reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats. Alle vormen van expliciete kennis bevatten delen van impliciete kennis. Deze impliciete kennis wordt verworven door ervaringen in de context van het leren. Het verwerven van deze impliciete kennis is op ervaring gebaseerd, gelinkt aan de context en persoonlijk (Stokvik et al., 2016).

### Niveaus van impliciete kennis

“When we speak of someone having flair for something, a gut feeling, a good nose, an inner voice, or having skills at their fingertips, then, this more often than not concerns a type of tacit knowledge.”

(Stokvik et al., 2016).

Impliciete kennis kan worden opgedeeld in specifieke impliciete kennis en strategische impliciete kennis. Specifieke impliciete kennis refereert aan de kennis die in het moment in direct contact met de ander of met het object of situatie te gebruiken is, terwijl strategische impliciete kennis meer verwijst naar kennis die meer op langere termijn bruikbaar is. Op beide kan worden ontwikkeld (Stokvik et al., 2016).

Rules of thumb and single-loop learning

Figuur ….: Stokvik et al., 2016, p. 250



Er zijn verschillende types van impliciete kennis binnen het leren in organisaties. Allereerst zijn er de vuistregels in uitbreiding met het enkelvoudig leren (rules of thumb single loop learning). Onder het enkelvoudig leren (single loop learning) wordt het plannen en uitproberen verstaan. Vallen en opstaan is hierbij een methode. Dit resulteert in veel fouten in relatie tot de gestelde criteria in het werkveld. Echter, het resulteert ook in geleerde kunstjes (vuistregels) om de situatie te baas te zijn. Op basis hiervan worden procedures ontwikkeld om de fouten te voorkomen wat resulteert in een aanpak. Door een variëteit aan situaties aan te bieden ontstaat een meer diverse strategie die kan worden gestructureerd en gesystematiseerd. Echter, door de vuistregels in een bepaalde context eigen te maken kan een noodzaak voor verandering worden belemmerd wanneer de context verandert (Stokvik et al., 2016). Door het systematiseren kan, zoals Ruijters et al. (2021) benoemen, de schoonheid van impliciete kennis afgenomen.

B: Holistic causual understanding and deutero-learning

Deutero-learning duidt op een relatie met het leren door tussen verschillende contexten in situaties onderscheid te kunnen maken. Aannames over de situatie en context worden onderzocht. Het deutero-leren is een combinatie van single-loop learning en double-loop learning. Het doel hiervan is nog bewuster te leren. Er ontstaat een diversiteit aan mogelijke alternatieven waarop keuzes in het handelen kan worden gebaseerd. Impliciete kennis bestaat uit delen, details en regels waarvanuit onze aandacht wordt gericht op het geheel waarop de aandacht wordt gericht. In het holistische leren zijn de delen dus een onderdeel van het grote geheel. In het leren kan de aandacht slechts op beperkte delen in dit leren binnen die context worden geleerd, terwijl de andere delen op dat moment geen aandacht kunnen krijgen (Stokvik et al., 2016). Vanuit de opleidingsdocent drama aan de pabo Inholland Den Haag, Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), is de opmerking gemaakt dat de student dramaonderwijs vroeg in de opleiding moet aanbieden aan de klas en ze bevraagt of dit de juiste plek in het curriculum is. Vanuit het holistische punt is te stellen dat er nooit een perfecte plaats in het curriculum is, omdat er altijd aan delen en details van de kennis en vaardigheden wordt gewerkt die in het grote geheel passen. De interventie kan met de keuzes van de stellen vragen een beroep op deze transfer doen.

C: Intuition and double-loop learning.

Door fouten, in een werkwijze van vallen en opstaan, constant het probleem te ontrafelen in relatie tot de gedane handeling ontstaat er een hoger niveau van competentie. Door dieper op de oorzaak van het probleem of de situatie van de lerende in te gaan wordt dat gevoel van competentie onderzocht. Als een expert met een hoger niveau van competentie zijn handelen, dat aspecten van impliciete kennis bevat, wil uitleggen aan een ander dan kan hij dit slechts doen door voorbeelden te concretiseren, omdat een gedeelte van de, intuïtieve, impliciete kennis niet kan worden verwoord. Hiermee verwordt de volledige complexiteit uiteindelijk tot iets simpelers. De lerende krijgt hierdoor vooral te maken met te leren handelingen op vaardigheden niveau (Stokvik et al., 2016). Ook hier geldt dat door het systematiseren, zoals Ruijters et al. (2021) benoemen, de schoonheid van impliciete kennis kan afnemen.

#### Kritische noot: expliciet maken is nuttig

Anna van der Kooij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) geeft aan dat ondanks dat het benoemen van impliciete kennis of het systematiseren ervan allicht de schoonheid de weghaalt, maar het wel nuttig is om te proberen de volledige complexiteit in woorden en vaardigheden te vatten.

D: Understanding patterns and paradigmatic learning

Een expert heeft een beter gevoel voor de waarde van informatie die zich binnen handelen en eventuele patronen toont. Hij is meer ervaren om deze patronen te ontrafelen en te verbinden aan andere patronen. Hierdoor is de expert in meer diverse situaties vaardig van een lerende. Omdat patronen over een langere periode werkzaam blijven is dit strategische impliciete kennis. Doordat de patronen over een langere periode worden geïnterpreteerd in een zeker structuur worden deze patronen geïnternaliseerd in het handelen en ontstaat er andere manier van denken en allicht daaruit ander gedrag (Stokvik et al., 2016).

Twee types van leren (A en B) zijn minder geschikt om innovatie teweeg te brengen, omdat deze zich verhouden tot (bestaande) regels, procedures en analyses. Deze vormen van kennisverwering zijn gebonden door geschiedenis en ervaring en opereren daardoor als mechanismen die verandering vertragen. Doordat types van leren (C & D) die zich meer verhouden tot de intuïtie en het begrijpen van patronen meer verbonden zijn tot associatief en divergent denken, evenals het begrijpen van diverse contexten, bevorderen deze innovatie (Stokvik et al., 2016).

Er is het risico dat wanneer een lerende, binnen de context van het leren op de langere en bredere termijn (strategische impliciete kennis), zich minder focust op de impliciete kennis, maar alleen op de gedocumenteerde expliciete kennis. Hiermee kan deze niet tot het niveau van een expert kan komen (Stokvik et al., 2016).

#### Kritische noot: begeleidingsvraagstuk

Anna van der Kooij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) vraagt zich af wat het betekent voor de begeleiding dat de types van leren C (Intuition and double-loop learning) en D ( Understanding patterns and paradigmatic learning) de innovatie bevorderen.

### De reflectieve praktijk

“Skills are developed trough repeated practice until they become automatic or part of the skills are considered tacit knowledge.”

(Stokvik et al., 2016, p. 248).

Een onderscheidt dat binnen het reflecteren wordt genoemd is: reflection-before -action, deze manier van reflecteren verduidelijkt het toekomstbeeld en de eigen ideale professionele ontwikkeling wordt hierbij beschreven; reflection-in-action, hierbij denkt de beoefenaar in de situatie tijdens het handelen na over het handelen en wordt kennis aangesproken tijdens het handelen; en reflection-on-action, waarbij de beoefenaar uit de situatie op de situatie en de ervaring terugblikt om te zien of de juiste is aangewend om te handelen. Bij reflectie op de actie (reflection-on-action) wordt onderzocht hoe op basis van theoretische en praktische ervaringskennis, intuïtie, verborgen kennis (tacit knowledge) en eventuele normatieve aspecten er tot handelen is gekomen. Door deze kennis te verbinden met de theoretische kaders binnen wordt er gereflecteerd op de beroepsuitoefening (Koetsenruijter et al., 2015).

Soms wordt er gedacht voor de actie, maar ook binnen het spontane van de actie komt gedrag of komen vaardigheden naar voren. Deze kennis is impliciet. Dit impliciete uit zich handelingen en in het gevoel tot situaties. De kennis van dit gevoel en de handeling bevindt zich dus in de actie. De leerkracht toont vaardigheden in de praktijk waarvan hij de regels en procedures niet meer kent. Daarentegen denkt een grote groep professionals wel dagelijks na over hun handelen en soms zelfs terwijl ze het doen. Dan wordt er nagedacht op basis van welke criteria bepaalde handelingen worden uitgevoerd of welke vaardigheden worden ingezet binnen een bepaalde procedure. (Schön, 1984).

Schön sluit met zijn onderzoek van de *reflectieve praktijk* aan bij het werk van Polanyi naar kennis. Schön verwijst naar Polanyi als hij het heeft over het feit dat we meer weten dan we kunnen zeggen. Door te reflecteren op de activiteiten binnen de complexe situaties kan er volgens hem richting worden gegeven aan de professionele ontwikkeling (Ruijters et al., 2021). Tacit knowledge en leren in de praktijk zijn twee verschillende concepten, alhoewel ze verbonden zijn. Bij het leren door te doen in de praktijk is er sprake van iemand die expert is en een nieuweling. De nieuweling leert hierbij van iemand die het weet. Door het herhaalde proces van het in de praktijk doen worden vaardigheden een automatisme of zijn onderdeel van de impliciete kennis (Stokvik et al., 2016).

Schön (1984) geeft aan als hij het heeft over reflecteren in en op de praktijk dat we kunnen denken over wat we doen, terwijl we het aan het doen zijn, maar we ook achteraf over het handelen kunnen nadenken. Dit laatste sluit aan bij het onderzoek. Waarop Schön aanvult dat woorden nodig zijn om een zeker begrip van kennis, verandering van kennis, te omschrijven, waarbij het mogelijk is dat hetgeen waarover gesproken wordt oorspronkelijk geen woorden in zich had. Aansluitend bij Schön lijkt de begeleidingsinterventie na afloop een juiste keus omdat reflectie-in-actie lastig of niet mogelijk is wanneer er binnen de situatie geen tijd is om te reflecteren (het is bijvoorbeeld een situatie van leven en dood), wanneer het reflecteren de flow van het handelen doorbreekt of wanneer het reflecteren in de actie ons wegvoert van de actie doordat er op andere situaties wordt gereflecteerd (Schön, 1984). Voor studenten die voor het eerst een les drama geven in de vrije situatie kan de situatie voelen, zeker wanneer ze erop beoordeeld worden, als een situatie op leven en dood. Het reflecteren op het handelen tijdens het handelen haalt de studenten vermoedelijk uit de flow van het lesgeven. Het is dus, aansluitend bij Schön, niet de vraag of er gereflecteerd dient te worden, maar welke manier van reflecteren het mogelijk maakt om tot handelingsalternatieven of verbeteringen te komen.

### Kritieken

“But what does ‘to be conscious of something’ mean? It means that we are capable of explaining, of putting into words. We can say we are conscious of something when we are capable of explaining it – however well or badly – totally or in part. We may explaint it better of worse, just as we are more of less consious of it.”

(Boal & Jackson, 1995, p. 33-34)

#### Kritische noot: tijdrovend en arbeidsintensief

Een video stimulated recall is arbeidsintensief en tijdrovend. Het is weliswaar een bruikbare methodiek om inzicht te krijgen in het reflectieve denken in, mechanismes over, overtuigingen op en visie op het pedagogisch handelen. Echter, het is hierdoor wel zo dat de methode door zijn arbeidsintensieve en tijdrovende kenmerken slecht toepasbaar zijn op grote groepen (Gazdag et al., 2019). Mede hierom is besloten de focusgroep in het onderzoek klein te houden en om te werken met een foto.

#### Kritische noot: verbale uiting

Een kritiek op een video stimulated recall is wel dat het een verbale uiting is (Gazdag et al., 2019). Dit zou ook kunnen gelden voor de interventie in dit onderzoek waarbij de recall plaatsvindt op basis van een foto. Deze kritiek sluit ook aan bij het aandachtspunt van Tobias Frensen (persoonlijke communicatie, 28 november 2021) die aangeeft dat de interventie niet direct tot een zichtbare transformatieve praktijk leidt. Boal (1995) noemt de werkvorm ‘image of transition’ komt ergens overeen met de interventie, maar doet ook een beroep op het transformatieve aspect binnen een meer performatieve actie. De deelnemers beschrijven namelijk een echte situatie. Het verschil is echter dat deze werkvorm ook vraag om de gewenste situatie te tonen. Hierdoor moet de bewustwording niet alleen uitgesproken worden, maar ook worden getoond.

Daarentegen noemen Polanyi & Sen (2009) dat door een actie van een afstand te bekijken nooit de originele betekenis en relatie naar voren komt, maar de actie er wel door kan verbeteren (Polanyi & Sen, 2009).

#### Kritische noot: generaliseerbare conclusies

Kritiek op recall methodiek is dat het de vraag is of er generaliseerbare conclusies vanuit de bevindingen te stellen zijn (Gazdag et al., 2019). Tegelijkertijd geven Gazdag et al. aan dat de bevindingen in hun onderzoek inderdaad context-, professie - en persoonsgebonden zijn.

#### Kritische noot: bewustwording, waarom eigenlijk?

Leraren gebruiken nauwelijks pedagogische-didactische inzichten die ze in de opleiding hebben geleerd. Het lijkt hiermee of hetgeen dat in de opleiding is geleerd verdwijnt zodra afgestudeerden aan het werk gaan. Er is dan ook weinig hard bewijs dat lerarenopleidingen echt een verschil maken als het gaat om het handelen van leerkrachten (Korthagen, 2012). Korthagen vult hier weliswaar op aan dat er alleen een goede verbinding ontstaat tussen praktijk en theorie als de problemen die leraren in het werk tegenkomen als vertrekpunt worden genomen in de opleiding, waarbij studenten worden gestimuleerd te reflecteren op de praktijkervaringen in interactie met medestudenten en wanneer de studenten door de reflectie zich bewust worden van essentiële aspecten in de ervaring. Dit laatste is precies wat de interventie poogt te doen in interactie met de praktijkbegeleider weliswaar.

#### Kritische noot: reflectie, vanaf wanneer?

Koetsenruijter et al. (2015) geven aan dat doordat het voorste deel van hersenen zich pas functioneel ontwikkelt tussen het 16e en 25e levensjaar is het moeilijk om binnen complexe reflecties een overzicht te krijgen en snelle verbinden te leggen. Hierdoor is het moeilijk: (1) een overzicht te krijgen over alternatieven en hun mogelijkheden, (2) het denken en het voelen in verband te brengen met elkaar, (3) diverse perspectieven met elkaar af te wisselen, (4) multicausaal te denken en (5) theorie, praktijk en zichzelf aan elkaar te reflecteren. Dit laatste punt wordt door sommigen, en meermaals genoemd in deze theoretische verkenning, genoemd als kern van reflectie.

#### Kritische noot: de rol van de opleidingsdocent

‘Realistisch opleiden vraagt om een flexibel opleidingsprogramma en om opleiders die inhoudelijk van vele markten thuis zijn (generalisten dus).’ (Korthagen et al., 2012, p. 5). Het is hierom in de interventie van belang dat de praktijkbegeleider het nagesprek voert, zodat van zijn ervaring, overeenkomend met Stokvik et al. (2016) de meer holistische en overstijgende kennis en vaardigheden tussen domeinen eventueel kan worden benoemd of bevraagd.

Belangrijke criteria binnen het gesprek tussen de begeleider de student zijn dat er sprake is van echte interesse, dat de student kan uitspreken, dat er open vragen worden gesteld, er wordt doorgevraagd, er non-verbale reactie is en ruimte voor de stilte is. Daarnaast is empathie tonen voor de begeleider een belangrijke eigenschap om te ontwikkelen, want hiermee laat hij zien dat hij de student begrijpt, hij kan op deze wijze controleren of hij de gevoelens van de student begrijpt en op deze wijze stimuleert hij de student tot zelfexploratie. Tevens mag een begeleider spontaan over eigen gevoelens en ervaringen vertellen binnen een begeleidingsgesprek, wanneer dit functioneel is voor de begeleiding (Korthagen et al., 2002).

#### Kritische noot: het narratief na afloop

Het is onmogelijk om tijdens de les de leerkracht zijn beslissingen en handelingen te laten duiden, hierdoor zal dat op basis van herinnering na afloop gebeuren. Wanneer er oordeelvrij gesprek wordt gevoerd is de grootste kans op correcte herinneringen in het narratief het grootst (Gazdag et al., 2019). Allereerst is de invloed op dit oordeelvrije gesprek in het onderzoek beperkt. Daarbij aansluiten geeft Swaab (2018) aan dat het voor onze grote hersenen noodzakelijk is om gedecentraliseerd, geautomatiseerd en gedeeltelijk onbewust te werken. Anders zou als het handelen constant moeten worden gemonitord en gereguleerd. Dit heeft als voordeel dat sommige handelingen, zoals bijvoorbeeld het wegspringen voor een gevaarlijke slang vanuit een reflex sneller gaan dan dat er bewust over moet worden nagedacht om de beslissing te nemen. Op dat moment weet je niet waarom je wegspringt voor de slang, dat verhaaltje maakt de linkerhersenhelft er later bij, zodat het logisch lijkt. Wanneer verklaringen achteraf worden aangehoord, dan kan dat dus ook logisch klinken, maar niet logisch zijn (Swaab, 2018). Het verhaaltje dat achteraf ontstaat moet dus betrouwbaar kunnen worden gemaakt, zeker wanneer de student de gesprekken gaat gebruiken om zijn ontwikkeling aan te tonen.

Als het bij getuigenverklaringen binnen strafrecht gaat om de term betrouwbaarheid gaat wordt er onderscheid gemaakt tussen waarheidsgetrouwe en geloofwaardige verklaringen. Bij waarheidsgetrouwe verklaringen gaat het om de mate waarin de verklaring correspondeert met de werkelijkheid en bij geloofwaardige verklaringen gaat het om de mate waarin gerechtvaardigd geloof mag worden gehecht aan de verklaring op grond van de vermeende correspondentie met de werkelijkheid. Een waarheidsgetrouwe verklaring laat zich veelal niet vaststellen, daarom is een oordeel over de geloofwaardigheid vaak hetgeen waarmee men het moet doen binnen het strafrecht. Als een verklaring in zijn geheel geen oneffenheden vertoont dat kan dit juist duiden op een valse verklaring (Dubelaar, 2013). Het beoordelaarsproces van een opleidingsdocent die een student beoordeelt is weliswaar geen strafrecht, toch dient te beoordelaar wel oog te hebben voor de geloofwaardigheid. Dit vraagt om meer dan één bewijsstuk van een student om zijn ontwikkeling aan te tonen en dat de bewijsstukken in relatie worden gebracht met de context en ervaring.

#### Kritische noot: impliciete kennis verwoorden

Er is kritiek op de theorie van tacit knowledge (impliciete kennis), want deze zou voor een oppervlakkige vorm van kennisdeling kunnen zorgen, omdat de oorspronkelijke theorie allicht niet wordt bestudeerd (Ruijters et al., 2021). Het is hierom van belang dat de student zijn bevinden toetst aan meerdere bronnen. Of de ruimte daarvoor er binnen dit onderzoek zal zijn is de vraag.

#### Kritische noot: de ongrijpbaarheid van impliciete kennis

Andere kritiek op het expliciet maken van impliciete kennis is dat hiermee de kracht van het impliciete verloren gaat door het in een didactisch model te gieten. Juist de ongrijpbaarheid van de tacit knowledge is de schoonheid (Ruijters et al., 2021).

#### Kritische noot: herhaald proces en afbakening

Binnen het onderzoek en de opleiding tot leraar basisonderwijs kent de student drie leeruitkomsten waarbij de student dramaonderwijs aanbiedt. Wanneer de student er niet voor kiest om zich te oefenen in het geven van dramaonderwijs, dan wel dit niet integreert in andere lessen zal de, dan wel de ruimte binnen praktijkschool of het curriculum niet voelt of neemt, dan zal de student maximaal 3 tot 4 activiteiten van dramaonderwijs aanbieden. Er wordt in dit onderzoek geen uitspraak gedaan over of en in hoeverre dit genoeg is om het herhaalde proces (Stokvik et al., 2016) voldoende te faciliteren om eventuele impliciete en expliciete kennis herhaald toe te passen. Daarnaast doet dit onderzoek, in principe, geen onderzoek over eventuele transfereffecten die ontstaan doordat een student wel van andere (kunst)vakken ook lessen in het primair onderwijs aanbiedt.

#### Kritische noot: wie leert er in de praktijk

Schön (1984) geeft aan dat de praktijk praktische problemen aantoont en dat de universiteiten en hogescholen deze praktische problemen vervolgens onderzoeken en oplossen. Hiermee onderzoekt de praktijk zelf niet de eigen problemen en hebben ze een andere positie. Degene die nieuwe theorie creëren worden daarmee hoger in status geacht dan degene die het toepassen.

Het praktijkleren en samen opleiden is een sterk antwoord op de probleemstelling van Schön, omdat hiermee de praktijk en opleiding meer met elkaar verbonden zijn en van elkaar afhankelijk zijn.

## Tussentijdse conclusie: theorie bewustwording

### Over bewustwording en reflectie

Bewustzijn stelt je in staat om nieuwe dingen te leren en erover na te denken, ook over hoe dingen een volgende beter gedaan kunnen worden (Swaab, 2018). Van Beek en Tijmes (2020) verstaan, aanvullend, onder bewustzijn het zicht hebben op wie je bent en wat je doet. Waarbij Stokvik et al. (2016) opmerken dat deze kennis bij leerkrachten niet los van de praktijk kan worden geleerd. Er wordt soms zelfs geconstateerd dat de effecten van het leren op de werkplek vaak groter zijn dan die van het leren in het georganiseerde onderwijs (Onstenk, 2016). Bij dit leren in de praktijk onstaan veranderingen in gedrag en handelingen (Van Beek & Tijmes, 2020).

Als de kunst van het lesgeven onveranderbaar, bekend en aan te leren zou zijn, dan is deze dus te leren. De professionals zijn zich terdege bewust van deze kennis, maar het is vaker zo dat ze geen juiste manier weten om deze te beschrijven anders dan hem te tonen (Schön, 1984). Of studenten leren van de activiteiten op de werkplek is afhankelijk van de inhoud, de kwaliteit en complexiteit van het werk, maar ook van de mate waarin ze gestimuleerd worden erover na te denken en erop te reflecteren (Onstenk, 2016). Aanvullend geven Gazdag et al. (2019) aan dat een reflectieve houding een fundamenteel onderdeel van de leerkrachteducatie dient te zijn. De begeleidingsinterventie sluit hierop aan.

Korthagen et al. (2002) noemen als definitie van reflectie dat het gaat om het (her)interpreteren van ervaringen om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening. Vanuit de zowel Schön (1984), Koetsenruijter et al. (2015), als vanuit [bijlage 7](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-7-uitspraken-uit-bewustwording/), definieert dit onderzoek, in lijn met Korthagen, reflectie als het (her)interpreteren van ervaringen en kennis om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening.

De mentale structuren die door reflectie op het denken, voelen en willen vanuit het handelen naar voren komen zijn bepalend voor het gedrag. Tijdens reflectie vindt de vorming van mentale structuren bewust plaats (Korthagen & Nuijten, 2019). Aanvullend geven Kelchtermans et al. (2010) aan dat het noodzakelijk is om ervaringen reflectief te verbinden en te integreren met aanwezig kennis en opvattingen van de lerende. Korthagen et al. (2002) noemen as benadering, die ook passend is bij de begeleidingsinterventie, dat de student kennis construeert en verbindt vanuit een inductieve benadering. De student blikt dan terug op een situatie en verbind wat hij ziet en herinnert met al bestaande kennis en opvattingen. Kennis wordt hiermee verbonden met de persoon van de student. Bakker (2022) vult hierbij aan dat er vanuit de persoon van de student kan worden gereflecteerd als in de praktijk de passende kennis niet aanwezig is.

### Bewustwording met behulp van een stimulated recall

Bij een stimulated recall worden herinneringen van een situatie aan de hand van beeld-, video- of ander materiaal. Dempsey (2010) heeft hierbij wel de kritische kanttekening dat de claims naar aanleiding van het onderzoek niet als representatief voor een grote groep gelden, maar terugslaan op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context. Het gebruik van beeldmateriaal zou volgens Eysermans et al. (2020) bij kunnen dragen aan een meer intuïtieve reactie. Gazdag et al. (2019) vullen hierop aan dat door vragen te stellen aanleiding van (beeld)fragmenten aan deelnemer de kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment wordt verbonden en kan zo toelichten waarom ze op deze wijze handelden.

Door zichzelf te observeren kan iemand zien wie hij is en niet is, tevens kan hij zich voorstellen wie hij kan zijn. Bouwhuis (2020) vult aan dat het beeldmateriaal de leraar bewustmaakt van de professionele ontwikkeling en van de invloed van het gedrag op de leerlingen. Er is hierbij te kijken naar interactie, didactiek en klassenmanagement. Er wordt ervaren op welke manier gedrag invloed heeft en hoe het bijgestuurd kan worden. Het blijft vaak niet bij het kijken, maar meningen, overtuigingen en vaardigheden komen aan bod. Zo wordt er een beeld van de leraar geschapen. Marijke Bouwhuis (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021) vult concreet aan dat hierbij vragen als: ‘wat doet die leerkracht?’; ‘hoe zit hij erbij?’; en bijvoorbeeld ‘Wat is het effect van je houding op die leerlingen?’ hierbij kunnen helpen.

### Bewustwording: een proces

Zowel de actie, reflectie als de interactie zijn verbonden tot tacit knowledge. Door de ondervonden acties te verbinden en te integreren met de praktische en sociale context wordt de benodigde kennis ontwikkeld. De interactie bestaat uit twee componenten. Allereerst is er de interactie met het object, het fenomeen of probleem die dient te worden begrepen en opgelost. Daarnaast is er de interactie tussen lerende en degene die kennis bezitten over het object, fenomeen of probleem. De reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats (Stokvik et al., 2016).

Als je onbewust bent van wat je niet weet, dat ben je onbekwaam en onbewust. In de leercirkel van Maslow (Mental Capital, z.d.) is dat de eerste stap van een leerproces. In de tweede stap is men zich bewust van hetgeen dat hij niet kan. Hierin ontstaat de bewust keuze om te gaan leren. Gedragspatronen kunnen dan worden doorbroken. Wanneer je merkt dat je er goed in wordt en keuzes bewust juist toepast ben je bewust bekwaam. Je herkent dan bijvoorbeeld bepaalde emoties of keuze binnen handelingen die onlosmakelijk met een situatie zijn verbonden. Wanneer dit handelen overgaat in een automatische piloot is men zich onbewust bekwaam.

Om onbewust bekwaam handelen weer bewust bekwaam te maken kan er op het handelen worden gereflecteerd. De redenen om dit te doen zijn om dat je zo in staat kan worden gesteld om hetgeen dat je doet te generaliseren en daarmee toe te passen in andere situaties en ten tweede kun je volgens Koetsenruijter et al. (2015) daarmee ook beter kennis overdragen, omdat je onbewuste kennis niet kunt uitleggen. Aanvullen geven Van Beek & Tijmes (2020) aan dat anders handelen pas mogelijk is wanneer men weet wat men nu doet en hoe met dat doet. Hierdoor kan het besluit worden genomen om het gemaakte leerproces te corrigeren of te continueren.

Polanyi en Sen (2009) noemen twee vormen van weten die niet zonder elkaar kunnen: weten wat we doen en weten hoe we het doen. Binnen de kennis zijn er altijd twee aspecten met, namelijk dat wat de stimulus van kennis veroorzaakt en dat wat erop reageert. Op die aspecten kun je reflecteren. Aanvullend noemt Polanyi dat met kennis zowel het expliciete als het impliciete wordt bedoeld. Impliciete kennis kan zich herbergen in het lichaam of denken, in kennis hebben van de actor en de reactie, het handelen van lichaamsdelen of in de kennis over een situatie. Ook Boal & Jackson (1995) sluiten bij deze aspecten aan wanneer ze zeggen dat kennis niet alleen via de hersenen wordt vergaard, maar ook via de zintuigen. Binnen de begeleidingsinterventie kunnen deze aspecten van impliciete kennis bij studenten worden aangesproken. De student dient, aldus Ruijters et al. (2021) te willen weten en onderzoeken van de formele, codificeerbare kennis, ook wel ‘knowing what’, en het praktisch weten, ‘knowing how, in de situatie is. Het weten wat en het weten hoe zijn twee kanten van dezelfde medaille. Bij ieder individu met de eigen individuele (leer)ervaringen en (leer)situatie leidt dit tot verrassende en unieke combinaties in het gedrag. Deze unieke combinaties sluiten aan bij de kritische kanttekening van Dempsey (2010).

Volgens practice-based epistemologen is tacit knowledge en expliciete kennis met elkaar verweven en daarmee is tacit knowledge (vrijwel) niet apart te expliciteren. Degene die de impliciete kennis expliciet willen maken door hem te verwoorden gaan ervanuit dat het zinvol is om die kennis bloot te leggen (Ruijters et al., 2021). Aanvullend kan het leren alleen plaatsvinden onder voorbehoud van de beschikbaarheid van kennis. Niet alles dat we weten kunnen we dus onder woorden brengen of visualiseren. Om als begeleider aan een student duidelijk te maken wat er die gevallen wordt bedoeld kan er worden verwezen naar situatie en de passende signalen in de situatie waar de student op kan letten. Zo wordt er in woord en gebaar iets aanschouwelijk gemaakt. Binnen het proces van stage is de student afhankelijk om de kennis van de begeleider die hij niet kan overdragen zelf tot zich te nemen. De student integreert deze kennis in zijn eigen handelen en maakt het eigen. Het zou hiermee kunnen dat de student de kennis en vaardigheden anders gebruikt dan die van de begeleider (Stokvik et al., 2016).

Impliciete kennis kan worden opgedeeld in specifieke impliciete kennis en strategische impliciete kennis. Specifieke impliciete kennis refereert aan de kennis die in het moment in direct contact met de ander of met het object of situatie te gebruiken is, terwijl strategische impliciete kennis meer verwijst naar kennis die meer op langere termijn bruikbaar is. Op beide kan worden ontwikkeld. Er is het risico dat wanneer een lerende, binnen de context van het leren op de langere en bredere termijn (strategische impliciete kennis), zich minder focust op de impliciete kennis, maar alleen op de gedocumenteerde expliciete kennis. Hiermee kan deze niet tot het niveau van een expert kan komen. (Stokvik et al., 2016).

### Bewustwording na de activiteit

Een onderscheidt dat binnen het reflecteren wordt genoemd is: reflection-before -action; reflection-in-action; en reflection-on-action (Koetsenruijter et al., 2015). De begeleidingsinterventie sluit aan bij reflection-on-action, omdat er na afloop op een situatie wordt teruggeblikt. Schön (1984) vult aan dat we kunnen denken over wat we doen, terwijl we het aan het doen zijn, maar we ook achteraf over het handelen kunnen nadenken. Woorden zijn hierbij nodig om een zeker begrip van kennis, verandering van kennis, te omschrijven, waarbij het mogelijk is dat waarover gesproken wordt oorspronkelijk geen woorden in zich had. Aansluitend bij Schön lijkt de begeleidingsinterventie een juiste keus, omdat reflectie-in-actie lastig of niet mogelijk is.

Het is dus niet de vraag of er gereflecteerd dient te worden, maar welke manier van reflecteren het mogelijk maakt om tot handelingsalternatieven of verbeteringen te komen.

# Praktijkonderzoek

*Een verslaglegging van het praktische onderzoek*

Een

4

*De resultaten en fasen van het praktijkonderzoek zullen hier worden besproken.*

## Fase O - Oriëntatie

### Introductie van de fase

In deze fase staat een verkenning van de interventie centraal, om zo mogelijke voorwaarden, complicaties of vragen te onderzoeken.

Daarnaast richt deze fase zich op de vraag of praten over foto uit de dramales überhaupt mogelijk is.

In deze fase is er gebruik gemaakt van de volgende data:

* Kennismaking met de werkwijze: begeleidingsgesprekken tussen onderzoeker (tevens opleidingsdocent) en student (respondent x en y) naar aanleiding van een foto uit de lespraktijk van de student, gekozen door de onderzoeker ([bijlage 8](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-8-een-eerste-kennismaking/)).
* Nagesprek met de respondenten x en y over het gesprek ([bijlage 8](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-8-een-eerste-kennismaking/)).
* Kennismaking met de werkwijze: een nagesprek tussen student en praktijkbegeleider met behulp van een foto en vragen naar aanleiding van een observatie van een dramales van een student (respondent 6) bij de praktijkbegeleider ([bijlage 9](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-9-kennismaking-met-de-vragen/)).
* Literatuur over beeldgesprekken, bewustwording en reflectie die in de literatuurstudie is verkend om de vragen bij de foto in de volgende fase mee te kunnen samenstellen.
* Gebruikte literatuur om vragen samen te stellen: Bouwhuis (2020), Bouwhuis & Pragt (2021), Bouwhuis & Klabbers (2014), Korthagen et al. (2002) en Yenawine (2021).
* Beknopte gesprekken met Daniëlle Wuisman (persoonlijke communicatie, 29 september 2021) en Gert Mallegrom (persoonlijke communicatie, 29 september 2021).
* Leeruitkomsten kunstzinnige oriëntatie jaar 1 en 2 pabo Inholland Den Haag ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)).
* Interview met Marijke Bouwhuis ([Transcript](http://www.sandervandenbrink.nu/interview-bouwhuis-marijke-7-okt-2021/))

### Een eerste oefening

In deze fase hebben twee respondenten een begeleidingsgesprek met de opleidingsdocent, die ook onderzoeker is, gevoerd([bijlage 8](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-8-een-eerste-kennismaking/)). In dit gesprek had de onderzoeker een foto gekozen uit een dossier van de respondent en lagen de gestelde vragen niet vast, dit omdat het een oriënterende fase naar interventie betrof.

|  |  |
| --- | --- |
| Begeleidingsgesprek naar aanleiding van een foto tussen student en onderzoeker (opleidingsdocent) (n=2) | |
| Uit gesprek Respondent X (Student Voltijd jaar 1) | Uit gesprek Respondent Y (student Deeltijd jaar 1) |
| **Referentie naar foto en situatie:**  Opleidingsdocent: Ik wil eens vragen. Wat gebeurt  hier?  Student: Uhm… De… Hoe heet het… Het meisje… Als ik heel objectief moet zijn… Het meisje helemaal links met roze trui. Die kijkt mij aan. De andere 4 leerlingen kijken naar voren en ze zitten op de mat.  Opleidingsdocent: Oké, dus Dat is feitelijk wat je ziet en… Maar wat… Wat… En wat gebeurt er dan in dit moment?  Student: Op dit moment waren we aan het kijken, zeg maar… Samen naar de andere leerlingen die een situatie uitbeelden.  Opleidingsdocent: En, en waar zie jij aan dat dat jullie met elkaar kijken naar een situatie die uitgevoerd wordt? Waar zie je dat aan op deze foto?  Student: Uh, ik zie het aan -uh- het die jongen die vooraan staat. Die kijkt recht naar voren, dus die kijkt een beetje geconcentreerd. Het meisje daar in het midden is beetje met een enthousiasme met een lach, dus die kijken waarschijnlijk naar een vriendin. Meisje daarnaast kijkt ook recht naar voren. Meisje daarnaast ook recht naar voren. En het meisje links kijkt naar mij, omdat ik waarschijnlijk net wat beschrijf. Dus… Omdat ik net wat zeg van ‘wat zien jullie’. Of ‘wat doen ze nou? Hebben jullie al iets door?’ Daardoor kijken ze daarnaar. En die andere vier die zitten te concentreren op de situatie, terwijl het andere meisje kijkt naar wat ik zeg.  Opleidingsdocent: Dank je wel voor: over deze foto.  **Referentie naar gemaakte ontwikkeling met betrekking tot dramaonderwijs:**  Opleidingsdocent: Hé, en… uhm. Jij, je beschrijft die jonge links voor die zit geconcentreerd te kijken. *Korte stilte* In hoeverre kan het zijn dat jij daar invloed op hebt gehad, op hoe hij kijkt en ook dat tweede, derde kind van links dat meisje. En die daarnaast ook trouwens, die kijken ook nog wel naar hetzelfde. Wat is jouw invloed daarop?  Student: Nou, door wat ik zeg, zeg maar. Uh. Gaan zij op bepaalde dingen letten. Dus als ik natuurlijk zegt van, kijk naar de schoenen, dan gaan ze naar de schoenen kijken. Als ik zeg, kijk naar hun houding of naar gezichtsuitdrukking, dan gaan ze in één keer kijken naar ‘oh, hoe kijkt ze eigenlijk? Wat beelden… Zijn ze eigenlijk verdrietig of zijn ze eigenlijk blij of wat is de situatie? Hij loopt… Misschien een beetje voorovergebogen’. Misschien is het dan open dus. Door wat ik zeg, gaan ze natuurlijk letten op wat er uitgebeeld wordt.  Opleidingsdocent: Ja en, en, wat ik hier zie... Als ik het dan aan mag aanvullen. Wat ik hier zie, is een leraar die samen met de leerling kijkt, dus het gaat hier over kijken naar het drama. En weet je nog in hoeverre jij dat kijken hebt begeleid, hier in dit, dit moment. Welke… Welke vaardigheid over het begeleiden in kijken heb je bij die leerlingen aangezwengeld. Wat heb je gedaan om ze te Laten kijken?  Student: Nou, door ze, zeg maar… Die 5 w’s dus: wie, wat, waar, wanneer…? Dan vergeet ik er nog twee…, maar hoe heet het… Door die een beetje te ondersteunen? Dus als de leerlingen aan het kijken waren, dan mochten ze eerst de situatie bekijken, maar ik zei eigenlijk van tevoren al -bij de les zei ik van – ‘let er goed op eigenlijk wat... Wat zie je nou precies? Kijk heel goed, wat zie je? Waar denk je dat het is? Dan probeer je het zelf in te vullen.’ En hoe heet het? Tijdens dit stukje was ik dan denk ik ook gewoon aan het zeggen van oké, ‘ze zijn bijvoorbeeld iemand’. Zijn… Misschien wat... Volgens mij waren ze naar een tandarts aan het kijken. Dat was het! Eén iemand doe was de tandarts aan het uitbeelden. Als het goed is, was dat het. ‘Nou uh, wat zie je, nou?’ Je zag één iemand liggen, je zag één iemand er voorover gebukt met hoe heet ‘t? De liggende student [red. student bedoeld hier leerling] die had zijn mond open. De andere, die hing er zo boven. En er zat iemand in de wachtkamer met trillende benen. ‘Wat zie je?’ Ja, die trilt met zijn benen. Die hangt daar overheen. Die heeft zijn mond open. Mmm…  Opleidingsdocent: En… en…en hoe heb jij dat begeleidt, dat, dat eruitkwam. Weet je dat nog? Dat dat resultaat van die tandarts eruitkwam? Hoe heb jij dat begeleid?  Student: Uuuh…Nou, ik denk gewoon echt door… Door letterlijk alleen maar die vraag te stellen. Door,… Het is… niet het antwoord te geven, maar meer te kijken hoe een fantasie misschien werkt. Misschien denken ze wel dat dat het de dierenarts is. Nou, dat zou ook zomaar kunnen, want er waren ook. Situaties waarin we beschreven werd, wat ook klopte. Maar het was alleen niet de situatie die door hun uitgebeeld werd.  Opleidingsdocent: Ja, dat… dat… Je beschrijft nu hoe je het kijken hebt begeleid door mooie vragen te stellen. En hoe heb jij begeleidt dat dat beeld, dat tableau, naar voren kwam. Dat dat verscheen, weet je dat toch? Hoe je. Hoe ze daartoe waren gekomen? Wat heb jij gedaan dat ze daartoe kwamen?  Student: Nou, door met elkaar te bespreken. Dus het was iedereen kon… uh… Ik… Ik pakte dan zeg maar, nou, laten we zeggen, volgens mij was het een hand van 5. Oké ik 5 mensen krijgen de hand, zeg maar, ja, want iedereen steekt zijn hand op. Je kan niet alle 20 achter elkaar blijven doorgaan. Oké. ‘Wat zie jij nou nog?’ Nou dan gaf die een antwoord. ‘Wat zie jij?’ Gaf leerling twee een antwoord. ‘Wat zie jij?’ Leerling 3, 4, 5 daar kwamen verschillende dingen en hetzelfde tussen… Dus de één iemand zei: ‘misschien voor de dierenarts’, de andere die zei ‘tandarts’ en toen een paar kinderen tandarts zeiden, toen begonnen ze… ‘Mmm oké, misschien de tandarts, oké‘. ‘Wat zagen jullie die leerling doen?’ Dan deed ik weer 5 leerlingen. ‘Oké, wat zag je die doen? Wat zag je die doen, wat zag je die doen?’ Dus we kwamen een beetje samen uit hoe ze uiteindelijk die situatie… Ja, hoe ze wisten wat er uitgebeeld werd,…  Opleidingsdocent: Dus je stelt eigenlijk vragen om de leerlingen te begeleiden in het kijken. En… En om tot een beeld te komen, klopt dat?  Student: Ja, dus ik geef niet het antwoord, maar laat zeggen, als al die leerlingen samen iets zeggen. Dan krijgen ze een ander beeld, want als je natuurlijk zelf kijkt, dan kijk je vanuit je eigen beeld van: ‘oké, ik zie dit, want ik heb gisteren misschien een cartoon gezien van Tom en Jerry, dus nu denk ik dat het dit en dit is.’ Maar als iemand in één keer zegt: ‘misschien de tandarts’, dan hoor, zie, je in 1 keer 5 kinderen met hun kop knikken van ‘oh ja, nu je het zegt: tandarts’. Dan gaan ze in één keer allemaal mee met dat… uh…  Opleidingsdocent: En… en... Als je jezelf nu hoort praten over, over deze situatie en over dit begeleidingsproces. Welke vaardigheden zou je dan deze dramadocent op die foto, of deze leerkracht basisonderwijs, toebedelen. Welke vaardigheden zou je dan zeggen? ‘Nou ja, hij is in deze dramales, dus goed In het…  Student: Ik denk goed In het,… Nou laten we zeggen de autonomie van de kinderen. Dus… En ook fantasie stimuleren van de kinderen. En goed in het gesprek voeren met kinderen. Gewoon te... Je moet natuurlijk wel weten,… Je moet iets niet afkappen van kinderen, want je moet ook als een kind een antwoord geeft wat misschien… Ja, dan denk je echt: ‘hoe kan je dat gezien hebben?’ Dan kan dat. Want hij kijkt vanuit zijn punt, dus Je moet ook meegaand zijn, zeg maar. Je moet heel open zijn. Dus gesprekken kunnen voeren. Open zijn met kinderen. En ja. Wat… Ja, ja, ja, ja. Dat is een beetje. *Lacht besmuikt.*  **Referentie naar andere leerkrachtvaardigheden:**  Opleidingsdocent: Oké, dit was je eerste les. Als je nu kijkt naar de houding van deze leerkracht die je daar ziet. Uhm…Wat, wat… Wat kun je zeggen over hem?  Student: Uuhm… Ik ga,… Hoe heet het… Ik sluit me aan, zeg maar, bij de kinderen, dus ik ga niet op een afstandje staan en ik, ik ga ook niet naast de kinderen staan die aan het presenteren zijn, zeg maar,… Ik voeg me eigenlijk een beetje met de groepjes, dus nu zit ik toevallig bij dit groepje, maar zo ging ik alle groepjes langs. Ik breng mezelf op ooghoogte. Ja, breng een beetje, denk ik, een veiliger gevoel, zeg maar, in de klas.  Opleidingsdocent: Als je dan nu jezelf hoort, is het dan nog iets waar je je verder in zou willen verdiepen naar aanleiding van deze foto en hoe je hierop reflecteert? Een bepaalde theorie over het geven van drama? Ik doe eigenlijk dit en ik zou hierin meer kunnen verdiepen?  Student: Uuuhm… Ja, waar ik me nog meer in zou kunnen verdiepen is denk ik ook… uh… Ja nou, het is meer dat natuurlijk het verschilt per les. Dus je hebt, laten we zeggen,… Ik had hier heel goed de controle over de kinderen, maar laten we zeggen, op een andere dag, wanneer ze drukker zijn, dan heb je minder controle over de kinderen en dan moet ik me aanpassen aan op hoe ze op dat moment zijn. Dus voor dit moment ging het zo goed. Op een ander moment zou ik misschien meer de positie in de klas moeten nemen of ze ook ander soort vragen moeten stellen. Of korter. Of uuh… maar in zo'n les als deze kon ik hele verdiepende vragen stellen, omdat de kinderen heel… Dit was ook voor hun een eerste dramales die ze ooit gehad hadden, dus die waren sowieso wel heel enthousiast en met een hele open houding. Hier luisterden en keken ze naar mij, dus er waren ook heel betrokken. Maar dat werkte voor deze les. Maar het kan net zo goed zijn bij een ander soort les. Ja, dan moet ik erop letten hoe ik ervoor zorg dat de kinderen… dat ik ze nog steeds zo betrokken hou als dat ik bij deze les deed.  Opleidingsdocent: Oké. Als ik er…Nu het gesprek afrondend met een met een afsluitende vraag. Waar word je jezelf bewust van door dit gesprek wat wij net hebben gevoerd?  Student: Nou, dat… Laat zeggen dat mijn positie in de klas wel heel belangrijk is. Want dat heeft natuurlijk wel effect op de kinderen. De manier hoe…  Opleidingsdocent: Wat bedoel je met positie?  Student: Mijn positie ten opzichte van de leerlingen en in de klas dus…  Opleidingsdocent: Fysiek. Fysieke positie?  Student: Ja. Fysieke positie. Uh… Hoe heet het? Dat vragen stellen en gesprekken voeren met kinderen, dat dat ja. Dat, ja dat je dat echt moet kunnen, want je moet leren niet te antwoorden te geven. Je moet ook leren om open te zijn. En ja, wat? Ja, dat… Hoe je de betrokkenheid van de kinderen eigenlijk behoudt Was even de vraag kwijt..., sorry.  Opleidingsdocent: Waar je bewust van wordt. Dat was op mijn vraag.  Student: Oh, hoe ik de betrokkenheid van de kinderen bij deze lessen, … want het moet natuurlijk ook bij de leeftijdscategorie passen… En het moet niet te kinderlijk zijn, maar ook niet te moeilijk.  Opleidingsdocent: Hoe ga je dat dit vervolg borgen? Heb je daar een idee voor?  Student: Door lessen aan te laten sluiten op iets wat In de klas ook gaande is. Kan natuurlijk niet altijd bij elke les, maar, want waren natuurlijk ook random situaties, maar dit versterkt bijvoorbeeld ook dat kinderen zich kunnen uiten in de klas. | **Referentie naar foto:**  Opleidingsdocent: We hebben deze foto hier. We zien hem allebei. Uuhm… Ik vraag me allereerst af als jij naar deze foto kijkt, kan je dit moment herinneren?  Student: Ja.  Opleidingsdocent: Oké, want wat… wat ben je aan het  doen?  Student: Dit was na de… De… Ja, na de beginsituatie, ja, zeg maar. Hiervoor had ik net met de kinderen uit de beginspel gezien, gespeeld. Met… Nou, ja… gewoon een inoefening van een opdracht. En hier liet ik ze allemaal op de grond zitten en kijken naar mij en ik daar vertelde ik wat we gingen doen.  Opleidingsdocent: Oké, en wat zie jij op deze foto?  Student: Ik zie kinderen op de grond zitten,  kijken naar mij en ik sta.  Opleidingsdocent: En waar kijk jij naar? Wat zie je  waar jij naar kijkt?  Student: Naar… Naar hun, naar beneden.  Opleidingsdocent: Oké en wat zie je dat de leerlingen  doen?  Student: Uuuhm…Ja het merendeel kijkt  naar mij.  Opleidingsdocent: Oké, als jij nu je zegt: ‘oké ik kan me dit moment herinneren van deze foto’. Kan je hier ook herinneren dat je alle mensen op deze foto hebt gezien? Heb je die allemaal gezien? Op dat idee niet veel op dat specifieke moment, maar rondom dit moment, natuurlijk.  Opleidingsdocent: Oké nou, dank je. Dank je wel.  **Referentie naar gemaakte ontwikkeling met betrekking tot dramaonderwijs:**  Student: Uuuhm… Ik heb… Ik heb wel…Tijdens deze uitleg heb ik wel dingen voorgedaan, dus toen ik vertelde van: ‘nou, we gaan straks het verhaal van de clown naspelen’, dan deed ik wel, zeg maar, dingen voor. Van… ‘nou bijvoorbeeld als ik direct ga praten dan jullie allemaal je ogen dicht en gaan op de grond liggen met je ogen dicht alsof je aan het slapen bent’.  ‘Nou, doe maar even mee, ga maar even liggen op de grond.  Opleidingsdocent: *Humt* Mm.  Student: Dus op die manier. Dat heb ik daar  ingezet.  Opleidingsdocent: En heb je… dat later ook nog  ingezet, dat voordoen?  Student: Ja. Ja. Aan het begin van het  verhaal was die dus aan het slapen  en zo zag je dus dat het een dat ik  net als vorige nadoen, dat hun dat  ook nadoen.  Opleidingsdocent: Ja. *Stilte.* Oké, éh, en... Als je nu dit gesprek relateert aan deze foto. Wat… Wat levert jou dat op? Wat doe je met die informatie?  Student: Ik neem het mee naar een volgende keer. Dat ik dus nu terugdenk en denk ‘o ja, ik heb het toen voorgedaan. En zij deden mee. Dat werkte.’ Het geeft mij wel wat verheldering voor de volgende dat… dus dat dat wel een beetje besefmoment is van: nou, dat heb ik goed gedaan. Dat zou ik de volgende keer doen.  Opleidingsdocent: Oké Helder. En… En, en je zegt ‘dat’ heb ik goed gedaan, wat is ‘dat’ dan precies?  Student: Het modelen. Het voordoen en het daarna misschien laten meedoen.  Opleidingsdocent: Oké, dus het voordoen en laten meedoen. En… En, en, uuuh… Doe je dan nog iets specifieks met je met je lijf in het voordoen waar je op oplet? Of...  Student: Wel een beetje op hun niveau te doen, zeg maar. Dus echt, ja, herkenbare dingen te doen. Echt voor ze op de grond liggen. Laten zien van, nou. Ja. Dat het herkenbaar voor hun is en niet lastig.  **Referentie naar andere leerkrachtvaardigheden:**  Opleidingsdocent: Oké en, en jij neemt hier een bepaalde houding aan voor deze groep. Is dat met een reden dat jij bijvoorbeeld staat ten opzichte van de rest, of niet? Welke houding neem je aan?  Student: Nou, Ik had er eigenlijk voor gekozen hun te laten zitten, omdat ik merk dat er dan wat meer rust is en ik dan een duidelijker uitleg kan geven dus. Ja, de reden dat ik zelf ben gaan staan, heb ik niet echt. Maar ik dacht ja…, gaat dit voor mij makkelijker als nu sta? Ja, duidelijk even alle ogen, zichtbaar, op mij gericht.  Opleidingsdocent: Ja, en… en welke, uuuh, competenties zet je nu echt in om hier die leerlingen aan te spreken?  Student: *Stilte.*  Opleidingsdocent: Welke vaardigheid? Competentie, is misschien ‘n heel groot woord.  Student: Ik moet echt denken.  Ja, Ik denk gewoon in orde. Waardoor ik daardoor makkelijk kan vertellen wat ik wil en wat we gaan doen.  Opleidingsdocent: En… De…  Student: Orde.  Opleidingsdocent: En… En hoe bereik jij die orde bij  deze leerlingen in dit in dit  moment?  Student: Door ze stil op de grond te laten zien en te vragen om stilte. Vragen of ze op de grond willen zitten. Vragen of ze naar mij, ja, willen luisteren. Dus, ja, door, door ze te vragen.  Opleidingsdocent: Kan je ook terughalen wat je bijvoorbeeld in stemdynamiek doet om die orde hier te bereiken.  Student: Nou, ik weet dat ik voordat ik ze op de grond liet zitten klapte ik in mijn handen toen ging ze zitten. Toen zei ik van: ‘nou, ga zitten op de plek waar je staat’. Ik gebruik daar niet echt stemverheffing bij. Ik ben natuurlijk wel in de gymzaal dus het is wel iets harder als normaal, maar het is niet dat ik van het schreeuwen ofzo ben. Ja, op dit moment heb ik eigenlijk gewoon op een normale manier tegen ze gepraat en wanneer ik merk dat iemand afgeleid was en ik dat opmerkte, dan sprak ik ze even aan van ‘hé, ik sta hier. luister mee’. Dus... Ja, door ze gewoon aan te spreken, op het moment dat het misgaat, of… |

Opvallend in bovenstaande gesprekken uit [bijlage 8](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-8-een-eerste-kennismaking/) is dat respondent x een rijkere hoeveelheid aan taal tot zijn beschikking heeft dan respondent y. Respondent x geeft meer diverse aspecten aan over dezelfde onderwerpen . Respondent y, is een deeltijdsstudent, vanuit die informatie zouden andere verwachtingen kunnen zijn, bijvoorbeeld dat deze door meer leeftijdservaring door leeftijd een grotere vocabulaire zou hebben. Onbekend is welke andere affiniteit of ervaring de student met leren of dramaonderwijs heeft. De voltijdstudent heeft daarentegen wel meer contacttijd gehad met de opleiding, dat zou eventueel van invloed kunnen zijn, omdat deze mogelijk meer vakjargon en terminologie van de opleidingsdocent heeft gehoord.

Beide gesprekken beginnen met het ophalen van de herinnering en sluiten af met het bedanken voor de bijdrage(n). Dit lijken waardevolle elementen. Het bedanken van het gesprek is waardevol, omdat het bijdraagt aan de positieve ervaring van het gesprek. Het ophalen van de herinnering doet een beroep op het moment van de lesactiviteit waarover gesproken zal worden.

Ook maken beide gesprekken een referentie naar de foto. Opvallend hierbij is wel dan respondent x daarin onderscheid maakt tussen het objectieve (respondent x: ‘Als ik heel objectief moet zijn… Het meisje helemaal links met roze trui. Die kijkt mij aan. De andere 4 leerlingen kijken naar voren en ze zitten op de mat.’) en subjectieve (respondent x: ‘die jongen die vooraan staat. Die kijkt recht naar voren, dus die kijkt een beetje geconcentreerd. Het meisje daar in het midden is beetje met een enthousiasme met een lach, dus die kijken waarschijnlijk naar een vriendin.’). Dit zou kunnen worden gerelateerd aan één van de dramalessen waarin de student deelnam. Hierin is dit onderscheid tussen bij een tableau vivant (dramatische werkvorm waarbij een levend standbeeld wordt uitgebeeld) gemaakt. Respondent x maakt hier dan een transfer. Daarnaast wordt in beide gesprekken de verbintenis met dramaonderwijs en met meer generieke leerkrachtvaardigheden gemaakt.

Waar het gesprek minder liep met respondent x ([bijlage 8](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-8-een-eerste-kennismaking/)) was het moment dat er gevraagd werd naar wat er exact gezegd werd.

“Opleidingsdocent: Weet jij nog wat je gezegd hebt?

Student: Dat durf ik niet meer te zeggen. Dat durf ik niet te zeggen.

Opleidingsdocent: Uuuh… Weet jij nog waar ze naar keken?

Student: Die durf ik ook niet te zeggen. Nee.

Opleidingsdocent: Het is ook even geleden, natuurlijk.

Student: Ja, dit is echt meer... Dit was mijn eerste les In het jaar dus…”

(uit bijlage 8).

Exacte woorden vindt deze respondent moeilijker te herhalen, maar dat kan ook komen omdat er tussen het gesprek en de les minimaal 2 maande zat. Daarnaast geeft de student aan dat het deze een eerste dramales in het jaar was. Het kan dus eventueel zo zijn dat de student zoveel diverse aspecten is tegengekomen uit de les dat niet alle handelingen met dezelfde kwaliteit van bewustzijn kunnen zijn uitgevoerd vanwege de hoeveelheid van informatie.

Ook respondent y ([bijlage 8](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-8-een-eerste-kennismaking/)) kent een moment waarop de herinnering niet meer voldoende naar boven kwam, dan wel dat er werd gerefereerd waarop niet kon worden gereflecteerd omdat het onvoldoende was waargenomen.

“Opleidingsdocent: Kun je dat herinneren of weet je dat niet meer?

Student: Er zal vast iemand zijn die ik niet gezien heb… Aangezien het een vrije situatie is vind ik het lastig om nog tijdens zo'n moment mijn focus op iedereen te blijven te hebben.

Opleidingsdocent: Humt. Mm.

Student: Dus… Zover ik me kan herinneren, heb ik ze gezien die… Maar ik zou me niet verbazen, als ik op dat moment d’er eentje gemist, of meerdere, heb.”

(uit bijlage 8)

### Tussentijdse samenhang:

Door specifieke vragen te stellen in gesprekken naar aanleiding van fragmenten relateert de deelnemer zijn kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment en kan zo toelichten waarom ze op deze wijze handelden (Gazdag et al., 2019). Het is hierbij wel van belang dat de tijd tussen de opname van het fragment en het nagesprek dusdanig beperkt is dat deze tot actuele herinnering kan blijven zorgen.

Toivanen et al. (2012) merken op dat studenten de interactie in dramaonderwijs een uitdaging vinden. Drama is een vrije vorm van educatie en dat maakt het klassenmanagement of de begeleiding van individuele studenten uitdagend. Toivanen et al. geven dit aan en dit wordt door respondent y herkend is deze oriëntatiefase. Het zou ook kunnen de verklaren dat hierdoor niet alle zintuiglijke waarnemen van het moment of de les meer een plek kunnen krijgen.

### Nagesprek bij een eerste kennismaking met een begeleidingsgesprek bij een foto

Daarnaast is over dat begeleidingsgesprek naar aanleiding van de foto een nagesprek geweest met respondent x en y. Zo kon gezamenlijk over de methode worden gespreken.

|  |  |
| --- | --- |
| Nagesprek naar aanleiding van een begeleidingsgesprek naar aanleiding van een foto tussen student en onderzoeker (opleidingsdocent) (n=2) | |
| Uit gesprek Respondent X | Uit gesprek Respondent Y |
| Opleidingsdocent: Zijn er nu…? Nee, eerst de vraag goed stellen. Zou dit gesprek wat ik nu met jou voer over zo’n foto… Stel jouw praktijkbegeleider zou een foto maken tijdens de les. Daar komt deze foto uit. Zou jouw praktijkbegeleider dezelfde vragen hebben kunnen gesteld?  Student: Dat ligt eraan, want laten we zeggen… Ze zouden zulk soort vragen gesteld kunnen hebben, maar…. Nou, zeg maar, op mijn vorige school ben ik wel zulk soort vragen tegengekomen. Maar ik ben, zeg maar, dit jaar nog niet zulke vragen tegengekomen. Meer: ‘het was goed. Je gaf echt een hele leuke les’. En…  Opleidingsdocent: Was er een waardevolle  vraag?  Student: Ja aan het begin vooral van wat je zei: ‘wat zie je?’ Zeg maar…, dus dan kan je heel objectief zijn van ja, je ziet letterlijk dit, maar ook van wat gebeurt er eigenlijk? Je zit door je knieën. Oké, de kinderen kijken naar je, maar die kinderen kijken naar voren. Hoe komt het…? Waar zijn ze naar aan het kijken. Hoe zorg jij ervoor dat ook… ook die vraag van hoe zorg jij ervoor dat je die kinderen stimuleert om antwoord te geven, dus jouw vraagstelling… Nou, dan moet je wel even diep nadenken zo…  Opleidingsdocent: Levert dit jou iets anders op? Tot nu toe dan… dan... Dat je het gesprek zo hebt gevoerd met – uuuhm… - met ee praktijkbegeleider. Of niet mag ook, hè?  Student: Nou, laat zeggen, ja, op zich wel. Maar het is natuurlijk. Dit soort gesprekken, … ik werd maar één keer per 10 weken werd ik natuurlijk beoordeeld door mijn, echt mijn stagebegeleider, eigenlijk: mijn instituutsopleider en voor de rest met mijn praktijkbegeleider... Die gaf mij alleen *Steekt duim omhoog* Die zei: ‘je doet het goed’. Dus voor de rest zijn dit eigenlijk wel... Jawel, goede gesprekjes, denk ik.  Student: Je hebt er ook wel wat aan. Dat zeker, want hierdoor reflecteer je zeg maar, op jezelf en wat je eigenlijk gedaan hebt. Dan kan je eigenlijk nadenken. Wat heb ik gedaan? Is dat eigenlijk wel goed of heb ik dat gedaan met een bepaalde reden? Zou ik dat de volgende keer nog een keer doen? Zou ik dat niet doen? Wat kan ik veranderen, wat kan ik verbeteren? Dus…  Opleidingsdocent: Maar ben je je ook nog bewust geworden van bepaalde vaardigheden of competenties die je hier in zet. *Doelend op de foto* . Die je… Waarvan je nog niet wist dat je die inzette, of misschien...  Student: Ja op zich wel, want als ik nu naga, zeg maar, dit was de eerste les die ik op de praktijk, zeg maar, had gegeven. Dus die in het begin, weet je wel, leuk… Nou, kleine dingetjes met begeleiden met de kinderen, maar dit was echt mijn eerste dramales ook. En, als ik terugkijk, dan zie ik inderdaad dat mijn fysieke positie ten opzichte van de leerlingen al best wel goed was. Dat ik al, zeg maar, best wel goed in mijn achterhoofd hield dat ik niet antwoord moet geven op de vragen maar dat ik de leerlingen moet begeleiden dat zij het antwoord uiteindelijk geven. En... Ja, ja dat ja dat vooral ook dat ik ervoor gezorgd heb dat kinderen zo betrokken waren en plezier hadden. Eigenlijk onwetend... | Opleidingsdocent: Zou jouw  praktijkbegeleider  dezelfde vragen kunnen  stellen als ik nu?  Student: Nee. Denk ik niet?  Opleidingsdocent: Wat, wat mist daar?  Student: Nou ja, bij ons… Als ik een gesprek heb met met mijn praktijkbegeleider heb ik het hier echt over orde houden en het consequent zijn. ‘t Gaat niet echt over van... Wat levert het op, of…? Ja dat soort dingen. Dat is zo, zo, diep gaat het niet.  Opleidingsdocent: Oké dus dus. Daar mis je  iets in, oké…  Student: En vaak is het niet dat er vragen worden gesteld die wij krijgen van stagebegeleiders, maar meer van… ‘Nou, ik zou dit en dit toch niet beter doen.’ Niet dat ze je er zelf over laten nadenken.  Opleidingsdocent: Oké, dus je krijgt eerder  adviezen dan dat je  vragen krijgt?  Student: Ja  Opleidingsdocent: Wat vond je een goede vraag die ik stelde.  Student: *Lange stilte en een lachje.* Uuuh…Ik denk welke vaardigheid ik heb ingezet om dit zo te krijgen.  Opleidingsdocent: Wat vond je een vage vraag. Of een stomme of een gekke, …onder andere iets waarvan je zegt: nou, dat moet je gewoon niet doen.  Student: Nou je vroeg iets en misschien had ik gewoon niet zoveel… heb ik nog niet zo goede grote woordenschat *lacht*, maar over het maar welke spel? Jij vroeg iets over welke spelvormen? Je vroeg iets en daar gaf ik echt, …daar gaf ik de antwoorden om te… Omdat ik dacht van nou, volgens mij heb ik niet gedaan hierover. Het was mij niet bekend. |

Respondent y geeft aan dat een goede vraag was wanneer er direct gevraagd werd naar wat de student nu kan. Dit komt overeen met het aandachtspunt van Marijke Bouwhuis (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Daarbij aanvullen gaat. Respondent x meer in op de waarde van het benoemen van wat er zichtbaar is op de foto, om vanuit daar tot nadenken te komen.

Respondent y geeft ook aan dat de vraag om de toegepaste spelvorm te relateren aan de beschikbare kennis of het vakjargon minder relevant was.

Respondent y benoemt de zorg dat zijn praktijkbegeleider geen diepere vragen kan stellen. De student merkt dat de feedback vooral adviezen zijn van hoe de praktijkbegeleider de situatie zelf zou aanpakken. Respondent x herkent ook het belang van het kunnen stellen van de vragen en haalt de beperkte contactmomenten en beperkte ontvangen feedback aan.

Respondent y benoemt dat hij door te reflecteren op foto in combinatie met de vragen bewust aan het reflecteren is op zijn handelen. Respondent x vult aan dat naast het reflecteren op het handelen deze ook na zal gaan denken over hoe deze reflectie in het handelen tot verbetering kan leiden. Respondent x vult ook aan dat hij door het gesprek zich bewust is geworden van zijn kwaliteit in het innemen van zijn positie ten opzichte van de leerlingen.

### Tussentijdse samenhang

“Normaal kijk je niet zo bewust ernaar en als ik dan telkens reflectie aan het schrijven ben, dan... Ja, kijk je er toch op een andere manier naar… Van welke dingen heb ik goed gedaan als dat jij echt zulke vragen aan mij stelt?”

(student van de pabo Inholland Den Haag, persoonlijke communicatie, 15 juli 2021)

Uit deze kennismaking is te concluderen dat de het mogelijk tot inzicht in het handelen en zelfs eventueel veranderprocessen zou kunnen leiden, zoals respondent x en Bouwhuis (2020) ook aangeven. Daarnaast geven de studenten het belang aan van de juiste vragen en de zorg of de praktijkbegeleider deze kan stellen. Hierom zal uiteindelijk in de volgende fase met vaste vragen gewerkt gaan worden. In deze fase wordt aar verder op georiënteerd.

### Een oefening in de praktijk

Ook heeft één respondent uit de focusgroep (R6) een lesobservatie gedaan en met de praktijkbegeleider deze les besproken aan de hand van de foto ([bijlage 9](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-9-kennismaking-met-de-vragen/)).

|  |
| --- |
| Naar aanleiding van transscriptie |
| Respondent 6 (deeltijd jaar 1) |
| De student heeft de volgende zaken in de les geobserveerd en benoemt in het gesprek over:   |  |  | | --- | --- | | (Vak)specifieke didactiek  Uitspraak Opmerking | | | ‘Leuk ook hoe ze op een creatieve manier de potloden als pijlen gebruikt hebben. En jij had ze niks gegeven, zoals ik net al zei, maar toch hebben ze dat bedacht. En als ik kijk naar het gedeelte in de les, waar deze foto uitgekomen is, is dat volgens mij de exploratie gedeelte.’ | De student maakt een observatie uit de les en koppelt deze aan theorie van drama. | | ‘Goede lesopbouw, zoals ik eigenlijk zelf In het boek heb gelezen met een beginsituatie: intro. De intro begon erover dat zij iets van de geschiedenistoets hebben en dat je een leuke les bedacht hebt om dat te oefenen.’ | Benoemt de opbouw (en geeft die een waardering: ‘goed’), maar concretiseert nog niet echt. De relatie met vakdidactiek wordt nog niet gelegd. | | ‘Die schrijf je op het digibord. Zodat ze gelijk een soort spiekbriefje hebben voor straks bij de dramales. Dat weten ze dan op dat moment niet, maar het is wel een goede link daarin en eigenlijk heb je ze daardoor gelijk opgefrist van wat gaan we doen in de les’ | De student benoemt dat de benodigde input voor de dramales wordt gegeven. | | ‘Nou na de eigenlijke inleiding ga je eigenlijk goed over in de warming-up. Eerst vraag je klassikaal, wat nu het wat uitbeelden eigenlijk überhaupt inhoud? En, Het is voor zo gauw duidelijk dat je niet mag spreken, maar met je lichaam het moet uitbeelden. Je doet heel goed voor. Je vraagt hoe kan je nou een hunebed nadoen? En Het is leuk om te zien dat de ene echt het hunebed zelf na doet. Zich groot maakt. En de ander juist doet hoe het gebouwd wordt. En jij laat zelf aan de hand daarvan ook. Laat je het zelf ook even zelf zien. Dat iedereen het kan zien. En dan vraag je daarna nog een keer om vuur te maken. Dus dat is echt warming up. Dan ga je over naar de instructie.’ | De student benoemt de geobserveerde lesfases en hoe de instructie is aangeboden. | | ‘Goed het doen alsof spel. Wat ik gezien heb in de les is dat ze een mammoet waren, jagers en dan op die foto is te zien dat ze dat de mammoet opeten. En ja, dat deden ze eigenlijk en volgens mij is dat dan de productiefase.’ | De student benoemt een observatie en koppelt dit aan een onderdeel van het MVB-model | | ‘Één ding uitbeelden en daarna op individueel. En toen als laatste opdracht was dan nog even als vlot beeld nu een iets uit, maar dan met het hele groepje. En dan zie je ook eigenlijk ze allemaal. Aan de gang staan en Iedereen raadt het eigenlijk ook gewoon’ | Student benoemt wat er gebeurt en koppelt eraan waarom de leerkracht dat heeft gedaan. Het woord ‘raden’ kiest de student, terwijl er vanuit de lessen beter voor beschrijven had kunnen worden gekozen. |  |  |  | | --- | --- | | Pedagogisch handelen & klassenmanagement  Uitspraak Opmerking | | | En ik heb deze foto uitgekozen, omdat ik als eerst kan zien dat de kinderen echt lol hadden in deze les, | De student benoemt het geobserveerde plezier | | ‘Je vraagt de kinderen in 5 groepjes van 5 kinderen te maken. En dit eigenlijk ging eigenlijk ook gelijk goed.’ | De student benoemt hoe de leerkracht het klassenmanagement aanstuurde. Dit is niet direct op de foto te zien, maar er wordt dus om de foto heen gepraat. | | ‘Pedagogische kwaliteit in deze les wat ik het echt uit vond springen is eigenlijk dat je ziet dat ze goed groepjes kunnen maken al. Dus dat er eigenlijk wel een ja goed pedagogisch klimaat van gelijke accepteren is. Op een gegeven moment waren een paar kinderen over en toen zei je ook gelijk. O ga dan even in dat groepje en dan is het niet bij echt hun vriendje-vriendje, maar ze accepteren het allemaal. Er is geen helemaal problemen eigenlijk. En eigenlijk als het even was hoefde je alleen maar even stil te zijn en was het ook gelijk geregeld. En ook wat ik goed vond In de groep. Je zag eigenlijk dat alle kinderen wel iets gingen doen. Dat was niet iemand die zich schaamde en Ik denk dat dat heel belangrijk is in een groepsverband dat je zelf je je niet hoeft te schamen.’ | Nogmaals wordt door de student benoemd hoe het klassenmanagement wordt aangestuurd en wat het met het pedagogisch klimaat (sociaal) in de klas doet. | | ‘Ja, dat denk ik ook wel dat de kracht van zo’n dramales wel echt is dat het ze triggert om iets te doen. Hè. Ze kunnen bewegen, wat deze groep nodig heeft en ook het feit dat ze al voorkennis hadden over het onderwerp nog de lessen van geschiedenis natuurlijk al gedaan hadden. En ja, het feit dat we vaker met verschillende kinderen groepen maken of verschillende kinderen samenwerken, maakt dat ze dit al vaker gewend waren. Dus als je dan inderdaad bij een groepje wordt geschoven... Ja, dat zijn ze wel gewend. ‘ | De leerkracht benoemt het patroon van pedagogische aansturing door haar en het effect op de groep. | |

Ondanks dat dit niet exact de wijze van interveniëren en coderen zal zijn kan dit wel input leveren voor mogelijke aanpassingen. Voorzichtig is hieruit te concluderen dat een foto kan leiden tot meer gesprekstof dan het moment alleen en dat deze zowel het pedagogische als het didactische kan aansnijden. Opvallend is, en dat zal mogelijk door de gerichte vragen en de vooraf gelezen literatuur kunnen komen, is dat de student de connectie met de opbouw van een dramales maakt.

### Werken met de foto en vragen

Ook geeft Gert Mallegrom (persoonlijke communicatie, 29 september 2021) aan dat een bepaalde aandacht dient te zijn voor wie de foto kiest die besproken wordt en voor de kwaliteit van de foto. De foto dient uiteindelijk het verhaal voor het gesprek te kunnen bieden. Hierom moet de praktijkbegeleider het gesprek kunnen begeleiden. Deze gesprekvaardigheid is te koppelen aan het gesprek met Carry van Bokhoven (persoonlijke communicatie, 10 september 2021). Zij vroeg zich af of de leerkracht in het primair onderwijs de specifieke vakdidactische vragen kan stellen. In theorie over beeldcoaching (Bouwhuis 2020; Bouwhuis & Klabbers, 2014) wordt gesteld dat gerichte vragen het gesprek kunnen leiden, maar dat het geen vast gerobotiseerd gesprek moet worden. Op de vragen mag worden doorgevraagd. Vanuit hier kan worden besloten met vaste vragen bij de foto te werken.

Daarnaast gaf Danielle Wuisman (persoonlijke communicatie, 29 september 2021) aan dat er allicht vaste criteria voor de foto die gemaakt wordt moeten komen.

Omdat vooraf niet bekend is welke criteria voor een foto een handvat kunnen zijn wordt ervoor gekozen om nu nog geen criteria te stellen. Wel worden er vaste vragen bij de foto geleverd om het gesprek niet te open laten plaatsvinden, zoals bij respondent X en respondent Y gebeurde. In de verwachting dat de structuur van de gesprekken een meer gelijke opbouw kent ten behoeve van de analyse. Daarnaast wordt over de te maken foto gevraagd 5 foto’s te maken waarbij de student een foto mag kiezen om te bespreken. De keuze voor een foto geeft ruimte voor eigenaarschap en is in lijn met de theorie (Bouwhuis, 2020). Naar aanleiding van de foto’s en de ervaringen ermee wordt in volgende fasen besproken wat eventuele criteria zouden kunnen zijn.

### Verantwoording van de vragen en interventie voor een beeldgesprek

Voorafgaand aan fase 1 bevindt zich fase O. Omwille van het tijdspad van de student en passend bij leeruitkomst 1 van de handleiding ‘basisportfolio kunstzinnige oriëntatie’ ([bijlage 4](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-4-leeruitkomsten-kunstzinnige-orientatie-jaar-1-en-2-pabo-inholland-den-haag/)) is eerder een interventie uitgezet ([bijlage 9](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-9-kennismaking-met-de-vragen/)) waarop één respondent (R6) heeft gereageerd

De opdracht voor interventie vanuit de foto kenmerkt zich in fase O vooral door een aantal aspecten. De student wordt gevraagd zich te verhouden tot een aantal aspecten uit de literatuur van dramaonderwijs (Spelend leren en ontdekken (Heijdanus-de Boer et al., 2016). Daarnaast is er een aspect anders aan de uiteindelijke interventie, want in dit geval is de student de observant van de les en niet de leerkracht van les. Dat betekent dat de student in dit geval zelf de foto kan maken. Ook hier maakt de maker van de foto in eerste instantie vijf foto’s waarbij hij er eentje kiest om te gebruiken voor een nagesprek.

De aanpassing van de vragen geschied dus vooral op basis van de literatuurstudie tot en met 30 september 2021 en de oriëntatiefase (fase O). Uit de oriëntatiefase, de gevoerde gesprekken tot en met 30 september 2021 en de zijn de vragen bijgesteld. Op een bijeenkomst met praktijkbegeleiders op 6 oktober 2021 zijn de eerste vragen uit de interventie voorgelegd.

Allereerst wordt er nog steeds vanuit een vaste structuur, zoals ook in fase O, een serie vragen aangeboden. De structuur dient helpend te zijn voor de praktijkbegeleider, maar dient geen beklemmend kader te zijn. Dat laatste dient in de opdrachtbeschrijving goed omschreven te zijn, specifiek voor de praktijkbegeleider. Daarnaast wordt er in de vraagstelling om te beginnen begonnen met vragen die de context duidelijker scheppen en ingaan op de herinnering en beleving van de student. Dit in lijn met de concretiseervragen van het spiraalmodel voor reflectie van Korthagen (2002). In fase O werd ook duidelijk gevraagd vooraf literatuur te lezen, dit wordt in fase 1 niet specifiek gedaan, omdat er bij een lesvoorbereiding vanuit gegaan wordt dan een student dit doet. Dit kan een grote diversiteit aan

Na de eerste vragen volgen een drietal vragen die overeenkomstig zijn met de vragen van VTS (Yenawine, 2021). Vanuit de literatuur van Yenawine wordt de ruimte gegeven om de vragen in een situatie aan te passen, wel wordt de kanttekening geboden dat er kennis van VTS en ervaring met de VTS-methodiek moet zijn. Dit laatste is er niet specifiek, in principe, bij de praktijkbegeleider. Toch ga ik bij deze eerste fase de vragen op deze wijze stellen omdat de vragen sterk gericht zijn op het valideren van wat er te zien is. Daarnaast zijn de vragen iets aangepast richting de vakspecifieke kan van drama, maar nog wel open gehouden voor interpretatie van de student en praktijkbegeleider (‘Wat gebeurt hier en wat doe jij in relatie tot je kennis over dramaonderwijs?’)

Hieronder een schematisch overzicht van de vragen en een theoretische reden van de vragen.

Afbeelding met tafel

Automatisch gegenereerde beschrijving

### Voorlopige tussenconclusie fase O

Vanuit een foto, die door de student gekozen is (Gert Mallegrom, persoonlijke communicatie, 29 september 2021), zou het mogelijk kunnen zijn om een breder gesprek over dramaonderwijs en lesgeven te voeren dat verder gaat dan het moment van de foto alleen. Dit blijkt uit de gesprekken met respondent x en y ([bijlage 8](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-8-een-eerste-kennismaking/)), evenals uit een eerste poging richting de begeleidingsinterventie ([bijlage 9](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-9-kennismaking-met-de-vragen/)). Eveneens lijkt het mogelijk om vanuit dat gesprek het moment van de foto te koppelen aan meer vakdidactische termen, zoals de lesopbouw of de werkvorm. Het is hierbij wel van belang oog te hebben voor de stellen vragen, zodat de praktijkbegeleiders een handvat en richting hebben voor de vragen , zonder dat deze zorgen voor een gerobotiseerd gesprek (Bouwhuis 2020; Bouwhuis & Klabbers, 2014). Weliswaar dient er oog te zijn voor het feit dat in deze oriënterende fase het gesprek tweemaal werd geleid door een opleidingsdocent, die tevens de onderzoeker is van de begeleidingsinterventie (Sander van den Brink (red.)) en dat bij het andere gesprek van respondent 6 ([bijlage 9](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-9-kennismaking-met-de-vragen/)) de student zelf het grootste deel van het gesprek leidde. In de volgende fasen (fase 1 en 3) zullen de gesprekken door de praktijkbegeleiders worden gevoerd met de student en zal er dus dieper op kunnen worden ingegaan.

#### Voorlopige criteria foto en interventie (fase O):

* De praktijkbegeleider maakt vijf foto’s uit de door de student gegeven dramales.
* De door de student gekozen foto wordt besproken aan de hand van vaste vragen ([bijlage 10](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-10-briefing-studenten-en-vragen-fase-1/))
* Aan het einde wordt de student bedankt voor het gesprek.
* In het begin van het begeleidingsgesprek wordt een koppeling naar de herinnering (de foto) gemaakt.
* In de vragen wordt actief naar vaardigheden van de student gevraagd.

### Kritieken:

#### *Kritische noot: achtergrond*

Jeroen Onstenk (persoonlijke communicatie, 14 oktober 2021) geeft aan dat binnen dit onderzoek er niet een gelijk nulpunt bij de deelnemers om vanuit de vertrekken want er is een diversiteit aan 16 jaar (of meer) van (onderwijs)ervaringen met dramaonderwijs aan vooraf gegaan. Deze diversiteit geld ook voor de achtergrond in begeleiding van het gesprek door de praktijkbegeleiders.

Hiernaar kijkend betekent dit dat deze achtergrond voor diverse uitkomsten kan zorgen en dat een zekere mate van onderzoek naar deze achtergrond en ervaring mee zal moeten worden genomen.

#### Kritische noot: herinnering versus tijd

In beide gesprekken van de respondenten komt naar voren dat ze zich niet alles meer kunnen herinneren. Beide gesprekken vonden minimaal 6 weken na de les plaats, omdat dit door de tussenliggende vakantie of werkzaamheden zo uitkwam. Het is dus wel zaak het nagesprek plaats te laten vinden op dezelfde dag of in dezelfde week om de herinneringen zo actueel en rijk mogelijk te beschikbaar te hebben.

#### Kritische noot: persoonlijke inbreng

Beide gesprekken zijn gevoerd met de onderzoeker, die tevens opleidingsdocent is. Dit komt niet overeen met het speelveld waarin de interventie van het nagesprek bij de foto uiteindelijk gepleegd zal worden. In die de uiteindelijke situatie wordt de foto gemaakt door de praktijkbegeleider die tevens het eindgesprek voert.

## Fase 1 – Voor het eerst…

### Introductie van de fase

In deze fase is voor het eerst de interventie bij de deelnemers van focusgroep uitgezet. De werkwijze is voortgekomen uit de oriëntatiefase (fase O) en is als volgt gedeeld met de focusgroep: zie [bijlage 10](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-10-briefing-studenten-en-vragen-fase-1/).

Het doel van deze fase is om te achterhalen wat er naar voren komt in de wijze van gespreksvoering en om een mogelijke codering samen te stellen die in fase 2 gebruikt kan worden om de transcripten van de begeleidingsgesprekken bij de foto te analyseren. Deze codering zal in fase 2 samen met het focusgroepsgesprek en de analyse van de gegevens uit deze fase (fase 1) leiden tot een herziening van de interventie. In deze fase (fase 1) zal gebruik worden gemaakt van:

* Input van praktijkbegeleiders (n=3) op 6 oktober 2021 ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/))
* 15 minuten interviews met praktijkbegeleiders (n=2) ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/))
* Verdiepend interview met een praktijkbegeleider (n=1) ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/))
* Foto’s van de respondenten waarover gesproken is ([link).](http://www.sandervandenbrink.nu/beeldbank/#beg)
* Transcripten van de begeleidingsgesprekken ([bijlage 12)](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-12-coderen-gesprekken-nav-foto-fase-1-dramaonderwijs-1e-stap/).
* Eerste analyse van de transcripten ([bijlage 12)](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-12-coderen-gesprekken-nav-foto-fase-1-dramaonderwijs-1e-stap/)
* Kwantatieve analyse van de transcripten ([bijlage 13).](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-13-afwisseling-in-tijd-en-aantal-woorden-gesprekken-fase-1-kwantitatief/)
* Onderzoek naar codering voor fase 2 ([bijlage 11](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-11-proces-codering-fase-1-dramaonderwijs-1e-stap/))
* Interview/gesprek met Jansje Meijman ([transcript](http://www.sandervandenbrink.nu/interview-jansje-meijman-8-dec-2021/))

Eerst zal ik ingaan op de input vanuit praktijkbegeleiders, hierna zal de data uit de interventie (begeleidingsgesprekken en foto’s) worden besproken in combinatie met een kwantitatieve benadering. Tot slot wordt besproken hoe de codering tot stand is gekomen die in fase 2 leidend zal zijn.

## De praktijkbegeleiders (fase 1)

### Praktijkbegeleiders over pedagogische en didactische aandachtspunten binnen dramaonderwijs

Op 6 oktober 2021 tijdens een bijeenkomst met praktijkbegeleiders ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/))valt op dat de praktijkbegeleiders opmerken dat er een pedagogisch en didactisch aspect binnen dramaonderwijs aanwezig is. De praktijkbegeleider van respondent 2 (persoonlijke communicatie, 8 december 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) merkt dit ook op. Deze vult zelfs aan dat drama vooral als pedagogisch middel wordt ingezet en zelden als doel. Pedagogische middelen hebben dan betrekking op het als persoon een plek in durven nemen. Toch komen ook meer vakinhoudelijke en vakdidactische aspecten aan de orde wanneer hij spreekt over het feit dat leerlingen door drama zichzelf leren fysieke leren ontdekken en uitdrukken. De praktijkbegeleider van respondent 2 (persoonlijke communicatie, 22 december 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) sluit daarbij aan, maar noemt ook het aspect van plezier.

Ook is op te merken dat de praktijkbegeleiders (bijeenkomst 6 oktober 2021, [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) aangeven dat de feedback die ze geven, naar hun eigen zeggen, vooral pedagogisch is. De gegeven feedback gaat in op de grip op de groep, de organisatie en de veiligheid. Toch merken ze ook op dat er ruimte voor expressie dient te zijn. Eén van de praktijkbegeleiders (PBL C, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) merkt op dat de vooral pedagogische feedback te verklaren is, omdat de studenten pas op de kennis en creativiteit in kunnen gaan als aan die pedagogische randvoorwaarden zijn voldaan. Opleidingsdocent drama Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) merkt daarbij op dat de fase van de studie waarin deze lessen gegeven worden, jaar 1 en 2, allicht te vroeg is om de studenten in de vrije ruimte een dramales te laten geven.

De praktijkbegeleider die op 26 oktober 2021 in een interview gesproken is ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) geeft aan niet te hebben doorgevraagd op het gedrag van de student, omdat die zich toch al wel bewust was.

#### Kritische noot: expliciet maken wat stilzwijgend is

Doordat de student (respondent 6) in het begeleidingsgesprek niet de kans krijgt om expliciet te benoemen waarom ze doet wat ze doet, doordat er niet echt doorgevraagd wordt hierop kan de student niet de impliciete kennis verworden die is opgedaan. Wanneer daar wel een beroep op zou worden gedaan dan zou dat meer in lijn zijn met de theorie over tacit knowledge (Polanyi & Sen, 2009).

#### Kritische noot: affiniteit met dramaonderwijs en ervaring met begeleiden.

De drie praktijkbegeleiders die gesproken zijn naar aanleiding van de interventie hebben alle drie een zeker affiniteit met dramaonderwijs en ruime ervaring in het begeleiden van studenten. Het kan toeval zijn dat deze willekeurig benaderde praktijkbegeleiders deze affiniteit hebben. Merkbaar is dat in het doorvragen de praktijkbegeleider ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) van respondent 6, die op 26 oktober gesproken is, dat er sprake is van ervaring met dramaonderwijs.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | FASE 1 | FASE 1 | FASE 1 |
| **Student** | **Gesprek** | **Aantal jaar werkervaring praktijkbegeleider** | **Ervaringsbegeleiding praktijkbegeleider** | **Praktijkbegeleider heeft drama op de pabo gehad** | **Praktijkbegeleider heeft affiniteit met dramaonderwijs** |
| B. | VAN R1 | 9 | 5 jaar | Ja | Voor de klas staan is constant drama, constant spel. Jezelf als leerkracht en spelvaardigheden is toneelspelen. Reacties op leerlingen is ook toneelspelen. Zelf hou ik van typetjes, stemmetjes om in een ander personage te kruipen. |
| S. | VAN R2 | 12 | 11 jaar | Ja | Ik ben er niet specifiek goed in, maar het ligt dicht bij me. Ik kan die vorm toepassen en ervan genieten. Kan er zelf ook van genieten. Onder 'die vorm' verstaat hij zonder iets te zeggen te prikkelen. Interactie uitlokken. |
| L. | VAN R6 | - | > 25 studenten | Ja | Ja. Geeft zelf meerdere dramalessen en heeft een achtergrond als speler |

### Praktijkbegeleiders over de begeleidingsinterventie als opbrengst

*“Deze manier van een les bekijken is met name bij vakken die 'vrijer' zijn toe te passen. Hierdoor komt ook het didactische meer naar voren.”*

*(Praktijkbegeleider van respondent 2, persoonlijke communicatie, 8 december 2021)*

De praktijkbegeleiders geven aan tijdens een bijeenkomst op 6 oktober 2021 ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) dat de studenten de inzichten uit de interventie als bewijs kunnen gebruiken voor hun ontwikkeling. Daarbij wordt de kanttekening gemaakt of het uitmaakt of je bij de situatie van de foto bent geweest als gesprekbegeleider. In principe geeft Sander van den Brink, onderzoeker van dit onderzoek, in hetzelfde gesprek daarop aan dat dat wanneer degene die erbij was de vragen stelt daarmee ook de betrouwbaarheid van de antwoorden valideert.

De praktijkbegeleider van respondent 2 (persoonlijke communicatie, 8 december 2021) geeft aan dat de eigen valkuil is om pedagogische vragen te stellen, maar door de vragen wel meer op het didactische ging letten. Pas in het interview werd de praktijkbegeleider zich hiervan bewust. De praktijkbegeleider van respondent 1 (persoonlijke communicatie, 22 december 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) geeft aan dat deze het verschil tussen pedagogiek en didactiek niet heeft opgemerkt, omdat de aspecten zo aan elkaar verbonden zijn.

### Praktijkbegeleiders over het gebruik van de foto met de vragen in de begeleidingsinterventie

*“Je merkt dat je zelf meer een houvast hebt om het gesprek aan te gaan en je komt makkelijker tot doorvragen.”*

*(Praktijkbegeleider van respondent 1, persoonlijke communicatie, 22 december 2021)*

De praktijkbegeleiders vragen zich af waarom er geen gebruik wordt gemaakt van film in plaats van foto. Opleidingsdocent drama Jolijn Zwart reageert daarop ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) en geeft aan dat een foto een groter beroep doet op wat de student heeft meegemaakt in plaats van wat je concreet ziet gebeuren. Hiermee doet de foto een beroep op de ervaring. Daarnaast wordt er aangegeven dat de interventie met de foto een beroep doet op het uitlichten van een klein stukje van de les. Hiermee kan de interventie dienen als een meer open kijkwijzer voor een begeleidingsgesprek. Ook een andere praktijkbegeleider (persoonlijke communicatie, 26 oktober 2021 ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/))) geeft aan dat deze wijze van een begeleidingsgesprek met vragen en foto concreet is en inzoomt op een lesfase, waarna de rest vanzelf aan bod komt.

Daarnaast komt naar voren ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) dat de wanneer de student zich de foto kan herinneren deze waarschijnlijk bewust bezig is geweest met zijn handelen in de les. Praktijkbegeleiders die daadwerkelijk de interventie hebben uitgevoerd (persoonlijke communicatie, 8 december 2021; persoonlijke communicatie 22 december 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) geven hierbij aansluitend aan dat de vragen ervoor zorgen dat er inhoudelijke verdieping ontstaat, maar dat er het gevaar is dat het een afwerklijstje wordt.

Tevens wordt opgemerkt ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) door de praktijkbegeleiders dat de interventie ook hen achtergrondredenen van keuzes van de student met betrekking tot dramaonderwijs kan bieden.

Als aandachtspunt wordt genoemd ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) dat er allicht minder vragen zouden kunnen zijn, eventueel ondersteunt met subvragen. De praktijkbegeleiders waarmee een 15 minuten interview is gehouden (persoonlijke communicatie, 8 december 2021; persoonlijke communicatie 22 december 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) geven ook aan dat de hoeveelheid vragen en de overlap ertussen een aandachtspunt is.

#### Kritische noot: een derde ding

Dat er door de praktijkbegeleiders gerelateerd wordt aan het feit dat ze door de interventie ook achtergrondredenen over dramaonderwijs voor hen naar voren kunnen komen is allicht te koppelen aan het derde ding zoals Rancière (2007) dit noemt.

### Praktijkbegeleider over criteria aan de foto

*“Het is een middel voor een student, om hem te laten nadenken over wat er op dat moment gebeurde. Dus het hoeft echt geen perfecte foto te zijn.”*

*(Praktijkbegeleider, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)*

Er wordt er door de praktijkbegeleiders opgemerkt ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) dat over nagenoeg iedere foto uit de les wel een gesprek kan worden gevoerd en dat ze daarom een aantal minuten een foto zouden kunnen maken. De praktijkbegeleiders geven aan geen stress te verwachten bij het maken van de foto, omdat er mogelijk verwachtingen aan zouden kunnen zitten.

Onder een goede foto wordt door de praktijkbegeleiders verstaan dat er een gesprek over te voeren is, waarbij een locatiedirecteur van een basisschool opmerkt dat dit gesprek over veel foto’s te voeren is. Waarbij door een praktijkbegeleider die tevens beeldcoach is wordt opgemerkt dat de foto met gerichte vragen duidelijk gekaderd is voor minder ervaren praktijkbegeleiders ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)). De praktijkbegeleider van respondent 2 (persoonlijke communicatie, 8 december 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) merkt ook op dat de foto voor hem niet uitmaakte maar dat het de student houvast gaf. De foto bevestigd ook wat de student vertelt.

*“Beelden liegen er niet om.”*

*(Praktijkbegeleider van respondent 2, persoonlijke communicatie, 8 december 2021)*

### Praktijkbegeleider over criteria aan de vragen

De praktijkbegeleiders (*n=3,* [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) geven aan dat ze bij een foto gesprek met gerichte vragen kunnen voeren, omdat het concreet is en er handvatten zijn die richting bieden. De beschikbare tijd hiervoor verschilt enorm per praktijkbegeleider van tussen de 5 tot 10 minuten naar meer dan 20 minuten.

De praktijkbegeleider die op 26 oktober 2021 gesproken is ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) geeft aan dat deze meer dan 25 stagiaires heeft begeleid van de pabo en dat dit helpend is in het kunnen stellen van de juiste vragen. Hierdoor hoefde deze niet steeds op het blad te kijken. Daarbij gaf deze praktijkbegeleider aan dat ze niet denkt dat de interventie een ander gesprek oplevert dan zonder de foto. Respondent 6 geeft aan dat het wel een soort leidraad en houvast geeft voor zichzelf. De praktijkbegeleider heeft niet de vraag gesteld die de antwoorden van de studenten valideerden (‘waaraan zie je dat?’).

De vragen bieden houvast voor de praktijkbegeleider (praktijkbegeleider van respondent 1, persoonlijke communicatie, 22 december 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)).

#### Kritische noot: beschikbare tijd

Er is op basis van de input van de praktijkbegeleiders niet specifiek iets te zeggen over de beschikbare tijd. Wel geeft een praktijkbegeleider (persoonlijke communicatie, 26 oktober 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)) aan dat ondanks dat er weinig tijd is dit gesprek wel waardevol is. Praktijk begeleiders geven aan dat het gesprek ongeveer 15 minuten zou kunnen duren ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)).

#### Kritische noot: aanvullende vragen

Een interessante aanvullende vragen zou kunnen zijn: ‘wat zou jij de volgende keer hetzelfde aanpakken of doen?’ ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)). Daarnaast dient de vraag: ‘waaraan zie je dat?’ een meer duidelijke plek te krijgen, omdat die anders over het hoofd gezien wordt.

### Praktijkbegeleiders en opleidingsdocenten over de relevantie

Er wordt door de praktijkbegeleiders opgemerkt dat de begeleidingsinterventie niet alleen voor dramaonderwijs interessant kan zijn. Ook geven ze aan dat voor de student een verrijking kan zijn. Opleidingsdocent drama Margriet Brosens (persoonlijke communicatie, 22 januari 2022) vult hierbij aansluiten aan dat ‘wij zoveel beeldmateriaal krijgen in dossiers en daar ook om vragen maar dat dit beeldmateriaal nooit expliciet gebruikt wordt om vanuit de evalueren’. De interventie kan daartoe dan ook een bijdrage.

### Tussentijdse samenhang: de praktijkbegeleiders

Vanuit de analyse van de gesprekken met praktijkbegeleider in fase 1 van het onderzoek is te concluderen dat de praktijkbegeleiders meer gericht zijn op de pedagogische aspecten dan vakinhoudelijke aspecten, maar wel de verbintenis tussen die twee onderkennen. De aandacht op het meer pedagogische bij de studenten zou eventueel te maken kunnen hebben, merkte Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), opleidingsdocent dans/drama pabo Inholland Den Haag, op met het feit dat vroeg in de studie de studenten nog weinig leservaring hebben en dat de les in de vrije ruimte dan nog een lastige is. Het kan ook te maken hebben met het feit dat drama meer als middel dan als doel wordt ingezet (praktijkbegeleider respondent 2, persoonlijke communicatie, 8 december 2021).

De foto doet volgens de praktijkbegeleiders een beroep op de (bewuste of minder bewuste) herinnering, waarbij de vragen bij de foto tot verdieping kunnen leiden. De foto kan de student houvast bieden in het gesprek. Er dient oog te zijn voor het feit dat de vragen geen afwerklijstje moeten worden en dat er geen overlap tussen de vragen dient te zijn. Een interessant punt is dat de interventie ook voor praktijkbegeleider verdieping brengt in de achtergrondredenen (van de student) binnen dramaonderwijs. Tevens zijn de vragen ook voor de praktijkbegeleiders handvatten om het gesprek te voeren ([bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/)).

Binnen de weinige tijd wordt de begeleidingsinterventie als waardevol genoemd (praktijkbegeleider van respondent 6, persoonlijke communicatie, 26 oktober 2021; [bijlage 15](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-15-input-van-de-praktijkbegeleiders-fase-1/))

#### Vervolg: voorlopige criteria foto en interventie (fase 1):

Foto:

* Over de les verspreid een aantal foto’s nemen.

Vragen:

* De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
* Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
* De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.

## De foto’s (fase 1)

### Analyse van de foto’s

Op het logboek van dit onderzoek (BEELDBANK onderzoek foto’s fase 1, 2022) zijn de foto’s te zien die bij de begeleidingsgesprekken horen. De foto’s en gesprekken van respondenten 5, 7, 8 9 en 11 worden niet meegenomen in de analyse, omdat deze of niet aanwezig zijn, het geen drama-activiteit betreft of er geen bijbehorend begeleidingsgesprek is gevoerd. De respondenten hebben uit de foto’s die de praktijkbegeleiders hebben aangedragen er één gekozen.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Respondent | Locatie dramales | In de foto is sprake van productie (met de leerlingen of door de leerkracht) | In de foto is sprake van receptie. | De student is zichtbaar | De leerlingen zijn zichtbaar | Aantal zichtbaar leerlingen |
| R1 | Speellokaal | X | X | X | X | >10 |
| R2 | Speellokaal | X |  | X | X | >10 |
| R3 | Klaslokaal (met tafel aan de kant) | X |  |  | X | >10 |
| R4 | Hal | X |  | X |  |  |
| R6 | Klaslokaal | X |  |  | X | 4 |
| R10 | Speellokaal |  | X | X | X | 8 |

5 van de 6 respondenten hebben gekozen om een foto na te bespreken waarop leerlingen zichtbaar zijn. Ook hebben 5 van de 6 respondenten de les aangeboden in de vrije ruimte. Eenzelfde aantal heeft ook ervoor gekozen een foto na te bespreken waarop de leerling bezig zijn met een activiteit binnen dramaonderwijs die een beroep doet op de productie van drama bij de leerlingen (Heijdanus-de Boer et al., 2016).

#### Kritische noot: onbekende foto’s

Een kritische kanttekening is dat er niet bekend is welke foto’s niet zijn uitgekozen. Het is dus mogelijk dat ook hier altijd leerlingen zichtbaar waren of andere elementen die voor de student relevant hadden kunnen zijn.

### Tussentijdse samenhang: de foto’s

Bij de keuze voor de foto lijken de studenten te kiezen voor foto’s waarop leerlingen aanwezig zijn en deze actief met de productie van drama zich bezighouden. Verder conclusies hierop worden pas getrokken nadat er met de studenten is gesproken.

*Vervolg: voorlopige criteria foto en interventie (fase 1):*

De conclusies worden hieronder op de keuze voor de foto pas aangevuld nadat er met de focusgroep gesproken is.

Foto:

* Over de les verspreid een aantal foto’s nemen.
* (Op de foto zijn leerlingen aanwezig)

Vragen:

* De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
* Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
* De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.

## Begeleidingsgesprekken, de transcripten en codering (fase 1)

De begeleidingsgesprekken tussen de praktijkbegeleider en de student zijn uitgeschreven en als transcript terug te vinden ([bijlage 12)](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-12-coderen-gesprekken-nav-foto-fase-1-dramaonderwijs-1e-stap/).

### Kwantatieve analyse

Uit een kwantatieve analyse van de begeleidingsgesprekken bij de foto ([Bijlage 13](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-13-afwisseling-in-tijd-en-aantal-woorden-gesprekken-fase-1-kwantitatief/)) blijkt dat de studenten het merendeel van het gesprek aan het woord zijn. Een enkele respondent (R2 en R3) is zelfs opvallend meer aan woord. Ook is de te stellen dat de gesprekken rond de 10 minuten duren.

### Eerste kwalitatieve analyse

In [bijlage 12](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-12-coderen-gesprekken-nav-foto-fase-1-dramaonderwijs-1e-stap/) zijn de transcripten van de begeleidingsgesprekken naar aanleiding van de foto tussen de student en praktijkbegeleider te vinden. De transcripten van de respondenten 1, 2, 3, 4, 6 en 10 (*N=6)* zijn ingeleverd en waren bruikbaar. Dit is een eerste kennismaking met de inhoud van de gesprekken en deze is gecodeerd op basis van drie begrippen: algemene didactiek, pedagogisch handelen & klassenmanagement en vakdidactiek. Het gesprek van R2 is in de zoektocht naar de juiste codering andersoortig gecodeerd, maar dit bleek niet te werken, omdat onduidelijk was waar welke codering voor stond. Op de codering van respondent 6 heeft een membercheck plaatsgevonden en om de betrouwbaarheid van de codering te onderzoeken is met Jansje Meijman (persoonlijke communicatie, 8 december 2021), docent theater aan de academie voor theater en voorheen docent drama aan de iPabo, gesproken over de codering van respondent 10.

De drie coderingsbegrippen: algemene didactiek, pedagogisch handelen & klassenmanagement en vakdidactiek zijn in het gesprek met Jansje Meijman (persoonlijke communicatie, 8 december 2021) vanuit de volgende benadering bekeken.

* Vakdidactiek: hoe je het allerbeste leert binnen een bepaalt vak. Welke acties moet je doen om te leren in een bepaalt vakgebied. Voorbeelden bij drama: verbeelding aanzetten bij leerlingen, zorgen dat de speler in beweging komt/geactiveerd wordt, zowel de binnen wereld als de vormgeving met het lichaam geactiveerd wordt. Kijken naar een andere speler vanaf de kant en erop kunnen reflecteren en reageren. Ook enthousiasme is soms vakspecifiek.
* Algemene didactiek: dit is het bedenken van iemand hoe optimaal leert. Hoe je het leren wilt vormgeven. Met als doel het leren zo goed mogelijk plaats te laten vinden.
* Pedagogiek: begeleiden van gedrag in leersituaties. Het begeleiden van het intermenselijk met elkaar omgaan en het intermenselijk met elkaar omgaan. Het handelen van de docent dat invloed heeft op de softere kant. Hoe iemand zich gedraagt, hoe iemand zich voelt. Dit gaat over kijken en luisteren naar de leerling en heeft weinig met de inhoud te maken.

Deze invalshoeken zijn komen overeen met het theoretisch kader en vanuit de afstemming rondom respondent 10 zijn enkele aandachtspunten geformuleerd voor het coderen, deze worden meegenomen in een meer specifieke codering in fase 2:

* Het is mogelijk om binnen een claus van een gesprek zinnen of delen te coderen.
* Ook de inbreng van de praktijkbegeleider kan worden gecodeerd.

Waar de afstemming met Jansje Meijman niet overeen komt met het theoretisch kader betreft dit volgende aspect:

* Betrokkenheid noemt Jansje Meijman een onderdeel van algemene didactiek, terwijl de literatuur (Onstenk, 2005) dit onder pedagogisch handelen noemt en Marzano (2014) het ook niet noemt bij didactisch handelen. Hierom wordt er uiteindelijk gekozen om betrokkenheid onder pedagogisch handelen te laten vallen.

### Rol van praktijkbegeleider in gesprekken

*“Hier neemt de praktijkbegeleider langzaam het gesprek over.”*

*(Jansje Meijman, persoonlijke communicatie, 8 december 2021)*

Verder valt in de analyse van het gesprek op dat de praktijkbegeleider soms suggesties voor de student, hierdoor kan de impliciete kennis van de student niet expliciet worden benoemd. Stokvik et al. (2016) noemen hierbij het risico dat de lerende daarmee niet tot het niveau van een expert zou kunnen komen.

#### Kritische noot: inhoud en pedagogiek, relevantie.

Jansje Meijman (persoonlijke communicatie, 8 december 2021) geeft aan dat pedagogiek weinig met de inhoud te maken heeft, daarmee lijkt het relevant te onderzoeken of en hoe de interventie bijdraagt aan een meer vakinhoudelijke en vakdidactische benadering.

### Eerste opvallende zaken in analyse gesprekken

Bij de start van de gesprekken starten vijf van de zes gesprekken vanuit het beeld. Van deze vijf doen twee gesprekken een beroep op de herinnering (bijvoorbeeld: kun je dit moment herinneren?), twee gesprekken starten vanuit een meer feitelijke observatie (bijvoorbeeld: wat zie je?) en de derde doet een beroep op het verhalende (bijvoorbeeld: wat gebeurt hier?).

Daarnaast valt het op dat in ieder begeleidingsgesprek alle drie de aspecten (algemene didactiek, pedagogisch handelen & klassenmanagement en vakdidactiek) voorkomen. Weliswaar is de mate waarin verschillend. Hier is op dit moment geen oorzaak voor de duiden. De gesprekken zullen in fase 2 aan de hand van een meer verdiepende codering worden geanalyseerd.

### Ontwerp verbetering en aanscherping van de codering

Deze codering ([bijlage 11](http://www.sandervandenbrink.nu/bijlage-11-proces-codering-fase-1-dramaonderwijs-1e-stap/)) die in fase 2 gebruikt zal worden is ontstaan op basis van feedback van de extern begeleider Jeroen Onstenk, expert op de research day Christianne Niesten (persoonlijke communicatie, 22 januari 2022), docent drama aan de Fontys Academie voor theater Jansje Meijman (persoonlijke communicatie, 8 december 2021) en diverse bronnen op basis van het theoretisch kader (Bosch & Dieleman (2018); Heijdanus-de Boer et al. (2011); Heijdanus-de Boer et al. (2016); Etje Heijdanus-de Boer, persoonlijke communicatie, 12 december 2021; Heijdanus-de Boer et al. (2022); Kant (2021); Marzano (2014); Jansje Meijman, persoonlijke communicatie, 8 december 2021; De Nooij (2021); Van Nunen & Swaans (2018); PO-Raad (2017); Toivanen et al. (2012)).

### Tussentijdse samenhang: de transcripten

In de hoeveelheid tijd en woorden dat de praktijkbegeleider en student afwisselend in gesprek zijn heeft de praktijkbegeleider niet de overhand. Er is sprake van een bepaalde gelijkwaardigheid in deze twee aspecten. Wel is het opvallend dat soms praktijkbegeleiders zaken suggereren voor studenten, zonder dat ze zelf er eerst over na hebben kunnen denken. Dit kan te maken hebben met ervaring of affiniteit met begeleiden en of dramaonderwijs.

Opvallend bij de startvraag was dan drie van de zes gesprekken een beroep deze op het bredere narratief bij de foto (kun je dit moment herinneren? & wat gebeurt hier?). Hiermee wordt context geschapen waarnaar verwezen kan worden.

#### Vervolg: voorlopige criteria foto en interventie (fase 1):

De conclusies worden hieronder op de keuze voor de foto pas aangevuld nadat er met de focusgroep gesproken is.

Foto:

* Over de les verspreid een aantal foto’s nemen.
* (Op de foto zijn leerlingen aanwezig)

Vragen:

* De startvraag doet een beroep op het bredere verhaal achter de foto en gaat daarna pas in op achterliggende gevoelens, motieven en acties van leerlingen en leerkracht.
* De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
* Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
* De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.

### Voorlopige tussenconclusie fase 1

De begeleidingsinterventie met de vragen bij de foto uit een lesmoment wordt door praktijkbegeleiders waardevol genoemd.

Praktijkbegeleiders zijn meer gericht zijn op de pedagogische aspecten dan vakinhoudelijke aspecten, maar erkennen de samenhang tussen de twee. De praktijkbegeleiders zetten drama ook meer in als pedagogisch middel dan als doel. Dat de praktijkbegeleiders hun feedback zich meer richt op pedagogische aspecten zou verklaard kunnen worden aan de complexiteit van het vak drama in de vrije ruimte dat vroeg in de studie wordt aangeboden.

Het gebruik van de foto kan volgens praktijkbegeleider bewuste of minder bewuste herinneringen uit de les naar voren brengen om te bespreken. De student zou het houvast kunnen bieden, denken de praktijkbegeleiders.

De keuze van studenten voor de gekozen foto om te besprek lijkt zich te richten op foto’s waarop studenten actief met drama bezig zijn. De vragen bij de foto zijn een handvat en dienen geen afvinklijst te worden, zeker niet wanneer er overlap tussen de vragen aanwezig is. De startvraag dient context van het moment van de foto te scheppen en dient daarop een beroep te doen op het verhalende of de herinnering en niet op feitelijkheden.

Het gesprek bij de foto is allicht niet alleen voor de student interessant, maar kan de praktijkbegeleider achtergrondredenen (van de student) binnen dramaonderwijs naar voren brengen en ontdekken. In het gesprek tussen de student en praktijkbegeleider komen zowel algemeen didactische, vakdidactische en pedagogische aspecten naar voren. Tevens valt op dat er in hoeveelheid gesproken worden en gesproken tijd in de gesprekken er sprake is van gelijkwaardigheid met een enkele maal meer ingenomen ruimte in tijd en woorden door de student.

#### Voorlopige criteria foto en interventie (fase 1):

De conclusies worden hieronder op de keuze voor de foto pas aangevuld nadat er met de focusgroep gesproken is in fase 2 en nadat de transcripten grondig zijn geanalyseerd (fase 2).

Foto:

* Over de les verspreid een aantal foto’s nemen.
* (Op de foto zijn leerlingen aanwezig en deze zijn actief met drama bezig)

Vragen:

* De startvraag dient context van het moment van de foto te scheppen en dient daarop een beroep te doen op het verhalende of de herinnering en niet op feitelijkheden.
* De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
* Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
* De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.

### Kritieken

#### Kritische noot: codering

De gebruikte codering in deze fase was nog niet op orde en daarom zal dit kritischer worden bekeken in fase 2.

#### Kritische noot: studenten

De respondenten (studenten) die deelnamen aan de begeleidingsinterventie zijn nog niet gesproken in een focusgroep. Dit gesprek en de analyse ervan vindt plaats in fase 2 van het praktijkonderzoek.

### Fase 2

#### Introductie van de fase

#### Uitwerking

Bijstellen

#### 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

Alkema, E., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2015). Meer dan onderwijs.

Koninklijke Van Gorcum.

Van Beek, M., & Tijmes, I. (2020). *Leren coachen*. Boom Lemma.

Boal, A., & Jackson, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. Routledge.

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

Bakker, M. (2022, 6 januari). *Begeleiding beginnende leraren te weinig gericht op professionele ontwikkeling*. ScienceGuide. Geraadpleegd op 13 januari 2022, van https://www.scienceguide.nl/2022/01/begeleiding-beginnende-leraren-te-weinig-gericht-op-professionele-ontwikkeling/

*BEELDBANK onderzoek foto’s fase 1*. (2022, 27 januari). Sander van den Brink. Geraadpleegd op 5 februari 2022, van http://www.sandervandenbrink.nu/beeldbank/#beg

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.

Van den Brink, S. (2021) *Vonk vlam vuur.* Geraadpleegd op 5 januari 2022, van http://www.sandervandenbrink.nu/wp-content/uploads/2021/05/MKE\_Visie\_Sander\_vandenBrink\_VONK-VLAM-VUUR.een-visie-op-kunsteducatie.Sander-van-den-Brink-april-2021.pdf

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

214–221. Geraadpleegd op 29 november 2021, van https://doi.org/10.1007/bf02357063

Bosch, K., & Dieleman, C. (2018). Leereffecten van drama: de onterecht ondergeschikte rol van theatereducatie. *Cultuur+Educatie*, *17*(49), 77–95. Geraadpleegd op 8 december 2021, van https://lkca.nl/wp-content/uploads/2020/01/ce49\_leereffecten-van-drama\_-karlot\_bosch\_cock\_dieleman-1.pdf

Bouwhuis, M., & Klabbers, V. (2014). *Stagebegeleiding met foto en film*. Geraadpleegd op 27 september 2021, van https://www.beeldbegeleiding.com/wp-content/uploads/Bouwhuis-Klabbers-JSW-Stagebegeleiding-met-foto-en-film.pdf.

Bouwhuis, M. (2020). *De leraar in beeld*. Pica.

Bouwhuis, M., & Pragt, A. (2021, 22 maart). *Krachtgericht coachen met beeldopnamen*. De Onderwijsspiegel. Geraadpleegd op 25 september 2021, van https://onderwijsspiegel.nl/coachen-met-beeldopnamen/krachtgericht-coachen-met-beeldopnamen/

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

Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. Qualitative Sociology, 33(3), 349–367. Geraadpleegd op 3 november 2021, van https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x

De poema’s. (2015, 11 december). *Zo Ongeveer* [Video]. YouTube. Geraadpleegd op 30 september 2021, via https://www.youtube.com/watch?v=G\_B8PU-29qM&t=79s

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

Dubelaar, M. J. (2013). *Betrouwbaar getuigenbewijs*. Wolters Kluwer.

Eysermans, I., Leonard, I., & Smets, K. (2020). Fotograf: Een zoektocht naar herinnering. *Forum+*, *27*(1), 24–32. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van https://doi.org/10.5117/forum2020.1.smet

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

Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J. (2019). “I Spy with My Little Eyes. . .” The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. International Journal of Educational Research, 95, 60–75. Geraadpleegd op 22 december 2021, van https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.015

Geerdink, G., & Pauw, I. (Reds.) (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Geraadpleegd 3 januari 2022, van https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/KBkatern3.pdf.

Hagenaars, P. (2020). *Opdracht en onmacht*. Erasmus University.

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

Heijdanus-de Boer, E., Corbey, B., Van Nunen, A., & Van Riet, A. (2011). Kennisbasis Dans En Drama. HBO-raad

Heijdanus-De Boer, E. H., Van Nunen, A., Boekel, H., Carp, D., & Van der Veer-Borneman, P. (2016). *Spelend leren en ontdekken*. Coutinho.

Heijdanus-De Boer, E., Van den Brink, S., Boekel, H., Carp, D., Van Nunen, A., & Van der Veer, P. (2022). *Spelend leren en ontdekken*. Coutinho.

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

Hogeschool van Amsterdam. (2020). *Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie en werkwijze peer review*. platformsamenopleiden. Geraadpleegd op 5 januari 2021, van https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2020/01/Kwaliteitskader-Samen-Opleiden-en-Inductie-en-werkwijze-peer-review\_jan2020.pdf

Inholland Academy. (z.d.). *Coaching en Begeleiding - Post-hbo opleidingen - Inholland Academy*. inholland.nl. Geraadpleegd op 11 februari 2022, van https://www.inholland.nl/academy/opleidingen/onderwijs-en-innovatie/coaching-en-begeleiding/

Kallenberg, T., & Onstenk, J. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. ThiemeMeulenhoff bv.

Kant, I. (2021). Over pedagogiek. Boom Lemma.

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

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, *193*(3), 13–19. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Koetsenruijter, R. (red.), Van der Heijde, & W. Rubrech, J (2015). *Reflecteren voor paramedici*. Boom Lemma.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Uitgeverij Nelissen.

Korthagen, F. A. J. (2012). Over opleiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *33*(1), 4-11.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). De kracht van reflectie. Boom Lemma.

Kolen, B. (2020). *Impact op afstand* (1ste ed.). Coutinho.

Latz, A. O. (2017). *Photovoice Research in Education and Beyond*. Taylor & Francis.

Lek, A. (2005). Competenties en vakinhouden – impressie studiedag opleiders rekenen-wiskunde & didactiek -. *Panama post*, *24*(2), 47–49.

Marzano, R. J. (2014). *Wat werkt op school*. Bazalt.

Mental Capital. (z.d.). *De leercirkel van maslow*. Geraadpleegd op 13 januari 2021, van https://mental-capital.nl/assets/Uploads/bewustzijn-leerstadia-van-Maslow2.pdf

Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden* (2de editie). Phronese, Uitgeverij.

Moore, M., (1997). *Theory of transactional distance*. *Theoretical Principles of Distance Education* Routledge, p. 22-38. Geraadpleegd op 2 januari 2022, van http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf

De Nooij, H. (2021). *Kijk op spel*. Noordhoff.

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

Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen*. Hogeschool Inholland. Geraadpleegd op 10-11-2021, van https://www.inholland.nl/media/10267/rede-jeroen-onstenk.pdf

Onstenk, J. (2016). Het werplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. Kwaliteitsreeks opleidingsscholen. Geraadpleegd op 28 augustus 2021, van https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2015/11/180226-Werkplekcurriculumindeschool\_PO\_LR.pdf

Onstenk, J. (2018, april). het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Platform Samen Opleiden & Profesionaliseren*. Geraadpleegd op 2 september 2021, van https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/06/VERDIEPING-Het-werkplekcurriculum-in-de-school.pdf

Polanyi, M., & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chigaco press.

PO-Raad (2017). Bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs. Geraadpleegd op 04 januari 2022, van https://www.poraad.nl/file/9952/download?token=ROxegueq

Rancière, J. (2007). De onwetende meester. Acco.

Ruijters, M. C. P. C., Schut, R., & Simons, P. R. J. (Reds.) (2021). *Canon van leren & ontwikkelen*. Boom Lemma.

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

Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Schopman, E. (2020). Video als stimulus. De mogelijkheden van de Stimulated Recall Methode in de artistieke onderzoekpraktijk. *Forum+*, *29*(3), 23–28. Geraadpleegd op 5 januari 2021, van https://www.forum-online.be/nummers/herfst-2020/video-als-stimulus-de-mogelijkheden-van-de-stimulated-recall-methode-in-de-artistieke-onderzoekpraktijk

Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs 2006*. SLO. Geraadpleegd op 5 januari 2021, van https://www.slo.nl/publish/pages/17358/kerndoelen-primaironderwijs2006-overzicht.pdf

Stokvik, H., Adriaenssen, D., & Johannessen, J. A. (2016). Tacit knowledge, organizational learning and innovation in organizations. *Problems and Perspectives in Management*, *14*(3), 246–255. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van https://doi.org/10.21511/ppm.14(3–1).2016.11

Swaab, D. (2018). *Ons creatieve brein*. Atlas Contact.

Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. (2012). The Challenge of an Empty Space: Pedagogical and Multimodal Interaction in Drama Lessons. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 69, 2082–2091. Geraadpleegd op 21 november 2021, van https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.16

Wilderink, L. (z.d.). Handleiding Photovoice. Hogeschool Windesheim/Vrije Universiteit. Geraadpleegd op 9 augustus 2021, via https://www.gezondin.nu/wp-content/uploads/2020/11/Handleiding-photovoice\_project-MAPZ-2.pdf

Yenawine, P. (2021). Visual thinking strategies. SWP.

Van Dale Uitgevers. (z.d.). *competentie*. Van Dale. Geraadpleegd op 16 september 2021, van https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/competentie#.YUM0SLgzYuU

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

# Bijlagen

Via online links te bezoeken.