

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?

Bewustwording in het praktijkleren

Van Beek en Tijmes (2020) verstaan 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. 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, namelijk dat wat de stimulus van kennis veroorzaakt en dat wat erop reageert. Op die aspecten kun je reflecteren.

Onbewust en onbekwaam zijn is de eerste stap in een leerproces in de leercirkel van Maslow. In de tweede stap is men zich bewust van hetgeen dat hij niet kan, bewust onbekwaam. Wanneer je merkt dat je er goed in wordt en keuzes bewust juist toepast ben je bewust bekwaam (Mental Capital, z.d.). De respondenten in een focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) sluiten hierbij aan en noemen dat bewustwording het inzicht krijgen is in wat je doet en waar je mee bezig bent, en vullen daarop aan dat ook het waarom van dat handelen en de uitkomsten hierin meegenomen dienen te worden.

Binnen praktijkleren kunnen studenten zich bewust worden van de beweegredenen van het handelen en leidt dit mogelijk tot veranderingen in gedrag en handelen. Aanvullend geven Van Beek & Tijmes (2020) aan dat anders handelen pas mogelijk is wanneer men weet wat men nu doet en hoe met dat doet. Dan kan men het gemaakte leerproces te corrigeren of continueren.

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 de pabo Inholland Den Haag zijn 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).

De onderzochte begeleidingsinterventie laat de studenten reflecteren op de dramales die ze hebben gegeven aan de praktijkklas. Hierdoor benutten en verbinden ze de theoretische kennis die ze tijdens het doen van deze lesactiviteit hebben ervaren.

Bewustwording door middel van een foto

Het terugblikken op de foto is een vorm van reflectie die bij kan dragen aan veranderingen. Bij een dergelijke stimulated recall worden herinneringen van een situatie aan de hand van beeld-, video- of ander materiaal met behulp van vragen hierover opgehaald. Foto's helpen het geheugen en vormen daarmee een kritische blik (Latz, 2017). De keuze van studenten voor de foto om te bespreken lijkt zich te richten op foto's waarop studenten actief met drama bezig zijn en ook leerlingen zichtbaar zijn. Het gebruik van de foto zou houvast kunnen bieden denken de praktijkbegeleiders (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022; [bijlage 15](#)). De focusgroep van studenten (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) noemt dat de interventie opleverde dat ze de situatie opnieuw konden beschouwen en dat dit inzicht gaf in het handelen, zoals de positie ten opzichte van de groep.

“Respondent 10: Ik wilde dat ze het filmpje konden zien, maar wat ik onbewust hiermee heb gecreëerd..., Maar... Het maakt ook heel saamhorig en heel knus vond ik het moment toen dat eenmaal liep”

(uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 10 en praktijkbegeleider respondent 10 uit fase 2)

Een respondent uit deze focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) noemt dat het gesprek inzicht gaf op het effect van het handelen op de leerlingen. Een andere respondent vult daarbij aan dat de begeleidingsinterventie bewust heeft gemaakt welke kennis over dramaonderwijs is ingezet tijdens de les.

Reflectie

Een onderscheidt dat binnen het reflecteren wordt genoemd is: reflection-before -action; reflection-in-action; en reflection-on-action (Koetsenruijter et al., 2015). 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. De begeleidingsinterventie sluit aan bij reflection-on-action, omdat er na afloop op een situatie wordt teruggeblikt. Aansluitend bij Schön (1984) lijkt de begeleidingsinterventie een juiste keus, omdat reflectie-in-actie lastig of niet mogelijk is, zoals de focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) aangeeft.

Aanvullend geven Kelchtermans et al. (2010) aan dat het noodzakelijk is om ervaringen uit het praktijkleren reflectief te verbinden en te integreren met aanwezig kennis en opvattingen. Korthagen et al. (2002) sluiten en noemen dat de student kennis construeert en verbindt vanuit een inductieve benadering. De student blikt dan terug op een situatie en verbindt wat hij ziet en herinnert met al bestaande kennis en opvattingen. In de begeleidingsinterventie maken studenten niet alleen de koppeling met bestaande kennis, maar ook met mogelijk missende kennis.

“Respondent 2 Ik moet me verder gaan verdiepen In de theorie achter deze achter de kunstzinnige oriëntatie vakken, want die vind ik nog wel heel moeilijk om daar iets concreets voor in mijn hoofd te hebben. Het is nu vooral leuk spel bewegen, maar wat we er nu precies mee aanspreken buiten fantasie, dat vind ik nog wel moeilijk te verwoorden.”

(uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 2 en praktijkbegeleider respondent 2 uit fase 3)

Praktijkbegeleiders

Om het gevoel van competentie bij de student te vergroten dient de praktijkbegeleider niet meteen de aandachtspunten uit te lichten (Bouwhuis & Klabbers, 2014). Dit uitlichten van aandachtspunten gebeurt in de begeleidingsinterventie nauwelijks, mogelijk door de gespecificeerde vragen bij de foto. De vragen dienen geen afwerklijstje te worden en daarom is de opmaak veranderd in het prototype van fase 3 naar een meer vrije keuze voor de te stellen vragen. Opvallend is dat het doorvragen op hoe de student zijn handelen heeft uitgevoerd of de leerlingen heeft begeleid in deze fase (fase 3) nauwelijks gebeurt. De praktijkbegeleider van respondent 2 vraagt door, terwijl de praktijkbegeleider van respondent 6 zich beperkt tot het stellen van de vragen. De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs heeft hier mogelijk invloed op. Wanneer je niet weet

waarop je door kunt vragen, dan kun je niet doorvragen. In de praktijk is deze kennis bij de praktijkbegeleider niet altijd voorhanden.

“Praktijkbegeleider respondent 3: Wanneer jouw stageperiode hier afgelopen is, over verder uitbouwen gesproken, wat dan?

Respondent 3: Nou ja, misschien dat ik jou handvatten kan geven hoe je een goede dramales kan.

Praktijkbegeleider respondent 3: Bijvoorbeeld. Ja, want dit is natuurlijk heel leuk. Alleen ja, goed, wanneer je daar niet zo in zit als leerkracht, geef je ook niet zo gauw zo'n les.”

(Uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 3 en praktijkbegeleider respondent 3 uit fase 2; [bijlage 14](#))

Aansluitend bij dit vraagstuk van praktijkbegeleiders zonder kennis van dramaonderwijs zou er vanuit de filosofie van *de onwetende meester* (Rancière, 2007) naar de begeleidingsinterventie gekeken kunnen worden. De foto met vragen dient dan als het ware als wat Rancière een derde ding noemt tussen de praktijkbegeleider en de student. Binnen het begeleiden is het vanuit dit pedagogische, filosofische denken het niet de vraag ‘wie wie onderwijst’, maar er is een ‘wij’ dat ‘ons’ onderwijst. Door aan elkaar te vertellen ontstaat een gelijkheid in intelligentie. 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?’ kunnen helpen. Mogelijke bijvangst van de begeleidingsinterventie is dus dat de praktijkbegeleider zich opnieuw verhoudt tot zijn kennis en vaardigheden binnen het dramaonderwijs.

Kennis en vaardigheden met betrekking tot dramaonderwijs

Ondanks dat de praktijkbegeleider dus een actor is binnen de begeleidingsinterventie richt de begeleidingsinterventie zich op de competenties voor dramaonderwijs van de student. Een competentie is, aldus Onstenk (2016), een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die de student nodig heeft. Binnen dramaonderwijs is pedagogiek en vakdidactiek sterk verbonden merken praktijkbegeleiders (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022; [bijlage 15](#)) op. 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. Door respondenten wordt deze verbondenheid herkend, maar ze benoemen nog onvoldoende hoe ze hieraan een bijdrage leveren.

“Praktijkbegeleider van respondent 1: Denk je dat hij zich voelde?

Respondent 1: Trots.

Praktijkbegeleider van respondent 1: Hoe zie je dat?

Respondent 1: Hij loopt heel stoer.

Praktijkbegeleider van respondent 1: Ja.”

(Uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 1 en praktijkbegeleider respondent 1 uit fase 2)

Wel is wordt ook de nieuwsgierigheid benoemt naar hoe deze wisselwerking tussen pedagogisch en vakdidactisch gebied meer kan worden bewerkstelligd.

“Respondent 4: Ik zou van mezelf willen weten of ik die samenwerking kan stimuleren en dat ze... Samen... ook echt ideeën gaan uitwisselen en op dat moment durven uitvoeren omdat er meer gekeken wordt. Ik zou die vrijheid willen stimuleren en dat ze dat durven.”

(Uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 4 en praktijkbegeleider respondent 4 uit fase 3)

In fase 3 van het onderzoek benoemen de respondenten ook hoe een beroep wordt gedaan op vakdidactische aspecten van drama. Een respondent benoemt hoe ze zelf meespeelt, gebruikmakend van een bril. Hiermee laat de respondent inzicht zien in wanneer en waarom deze meespeelt in de les.

“Respondent 2: Dat deed ik ook eigenlijk juist, want op het moment dat ze niet luisterden, deed ik het (de bril (red.)) af om te laten zien dat we nu de juf zijn. Dat zei ik dan ook en daarna, als ik ze weer erbij had, deed het weer op.”

(uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 2 en praktijkbegeleider respondent 2 uit fase 3)

Binnen dramaonderwijs kan een student het verbeeldend spel prikkelen en begeleiden met behulp van het lichaam en de omgeving (Heijdanus-de-Boer et al., 2016). De Nooij (2021) noemt aanvullend drie aspecten: zelf meespelen, voordoen en illustreren en vertellen met rollen. De respondenten benoemen dat dit gebeurt zowel met video, stem, toepassing van teacher-in-role en met zowel verhaal-, als geluidsfragmenten. Het meespelen met leerlingen wordt vaak benoemd om ze tot spel te krijgen.

“Respondent 3: Ik heb het ook wel spannend gemaakt. Van tevoren verteld van jullie lopen in een bos. Je ademt de frisse boslucht in. Heb zelf daar ook een beetje in meegedaan met het ademen en.... Nou ja, daarna ook wel heel erg de situatie geschetst én heel duidelijk gemaakt van dit gebeurt er nu en je ziet dit. Ja dus, daardoor raakten ze denk ik ook heel erg in het moment.”

(uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 3 en praktijkbegeleider respondent 3 uit fase 2)

De Nooij (2021) noemt ook dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de structuur van de les. Deze structuur wordt in fase 3 duidelijk benoemt.

“Respondent 6: Ik was echt verbaasd hoe goed ze meededen. En dat komt misschien ook wel omdat ik in het begin echt bij mijn warming-up... Dat ik eigenlijk ze eerst wel liet lopen en het zo opbouwen van een warming up uit naar wandelen, vliegen. Ze daarna ook weer eerst op één lijn, daarna dat

opbouwen door de ruimte wandelen. Bij één klap gaan we zitten. Dat ze duidelijke regels hebben en ze weten waar ze aan toe zijn. Ja, daar houd ik rust en dat merkte ik ook echt wel."

(uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 6 en praktijkbegeleider respondent 6 uit fase 3)

Binnen dit vakdidactisch handelen heeft de student rekening te houden met het pedagogisch handelen en klassenmanagement. Binnen het onderzoek van Toivanen et al. (2012) gaven de leerkrachten aan juist dit pedagogisch in de vrije ruimte bij dramaonderwijs uitdagend te vinden, toch is in de gesprekken inzicht in het handelen terug te vinden bij de respondenten in de pedagogische vrije ruimte. Hierin komt niet alleen naar voren wat de leerlingen deden, maar ook hoe de student daar aan heeft bijgedragen binnen welke fase van de les.

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). Daarbij geven Toivanen et al. (2012) aan dat dramaonderwijs zowel een kunstonderwerp als lesmethode is. Dit betekent dat de gestelde doelen, didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden afhankelijk zijn van de onderliggende keuzes of drama wordt ingezet als doel, didactisch middel of pedagogisch middel.

Context

Ondanks deze genoemde diversiteit hebben nagenoeg alle respondent een dramalessen met drama tot doel geven. Dit heeft mogelijk te maken met de aansturing vanuit de opleiding. Binnen de groep respondenten in fase 2 ($n=6$) hebben 2 respondenten in de dramalessen die zij aan de praktijkklas gaven gebruik gemaakt van de werkvorm vertelpantomime, 2 respondenten van een inspringspel, 1 respondent van teacher-in-role als didactisch middel bij een ander vakgebied en 1 respondent van tableau vivant. In fase 3 ($n=3$) hebben twee respondenten een vertelpantomime aangeboden bij kleuters en één respondent werkte met leerlingen van groep 5 aan een afspraakspel.

Er is dus een diversiteit mogelijk binnen de dramalessen of activiteiten die de studenten aanbieden in de praktijk. Het merendeel van de studenten biedt wel drama als doel aan en werkt hiermee aan zowel pedagogische als vakdidactische bekwaamheden. Wel kan, aansluitend bij Dempsey (2010), een kritische kanttekening bij deze stimulated recall methode worden geplaatst. De bevindingen naar aanleiding van het onderzoek zijn niet representatief voor een grote groep, maar slaan terug op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context. Hiertoe reken ik ook de ervaring, kennis en affiniteit met dramaonderwijs en begeleiden van de praktijkbegeleider.

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 (bijeenkomst praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021; [bijlage 15](#)). De aandacht op het meer pedagogische bij de studenten zou eventueel te maken kunnen hebben, merkte opleidingsdocent dans/drama pabo Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), 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; [bijlage 15](#)). Dit laatste is dus niet aan de hand in het merendeel van de lessen van de respondenten.

Dat betekent dat de praktijkbegeleider weet hoe dramaonderwijs aangeboden wordt en wat de benodigde didactiek is.

Voorlopige criteria foto en interventie (fase 3):

De begeleidingsinterventie kent, om bij de te dragen aan de bewustwording van de kennis en vaardigheden met betrekking tot dramaonderwijs, voorlopig de volgende criteria:

Voorafgaand aan het gesprek

- De foto kan worden bekeken door de student en praktijkbegeleider.
- De vragen kunnen worden gelezen door de student en praktijkbegeleider.

Foto:

- Over de les verspreid een aantal foto's nemen.
- Op minimaal twee foto's zijn zowel leerlingen als de leerkracht aanwezig.

Vragen:

- De door de student gekozen foto wordt besproken aan de hand van vaste 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.
- In het begin van het begeleidingsgesprek wordt een koppeling naar de herinnering (de foto) gemaakt.
- 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.
- In de vragen wordt actief naar vaardigheden van de student gevraagd. Hierbij dient oog te zijn voor vakdidactische vaardigheden.
- In de vragen wordt onderscheid gemaakt tussen materie, vorm en betekenis (FASE 3, aanvulling)
- Aan het einde wordt de student bedankt voor het gesprek.

Aanbevelingen

Mogelijke aanbevelingen binnen de interventie kwamen naar voren in een gesprek met Tobias Frensen (persoonlijke communicatie, 25 februari 2022). Deze gaf aan dat een mogelijke lijst met vakjargon of woorden aan de student gegeven zou kunnen worden die deze dan tijdens het gesprek zou kunnen gebruiken. Hiermee zou de verbinding tussen praktijk en theorie meer kunnen worden gestimuleerd. Daarbij zou de lijst in complexiteit van woorden mee kunnen groeien.

Diane Carp (persoonlijke communicatie, 17 maart 2022) geeft als mogelijk handvat nog een checklist voor de praktijkbegeleider. Deze kan die na afloop gebruiken om te reflecteren op het gesprek en of alles wel aan bod is gekomen.

Tot slot zit voor mij de belangrijkste aanbeveling meteen in de complexiteit van het praktijkleren. Om goed met de interventie aan het werk te gaan moet deze extreem duidelijk zijn en eigenlijk nauwelijks uitleg nodig hebben. Tegelijkertijd moet de praktijkbegeleider in staat zijn dergelijke middelen zich eigen te maken en er dusdanig vrij mee om te gaan om het handelen van de student te bevragen. Doordat er steeds sprake is van wisselende kwaliteit, affiniteit en ervaring binnen het begeleiden en met betrekking tot dramaonderwijs is hierin of scholing nodig (al is dat op een dergelijke grote schaal nagenoeg onhaalbaar) of er dient geaccepteerd te worden dat deze diversiteit in kwaliteit onderdeel van het praktijkleren is.