

‘Ik zie, ik zie... en het is mijzelf’

Link naar het logboek: www.sandervandenbrink.nu/mke

Naam student:

Sander van den Brink

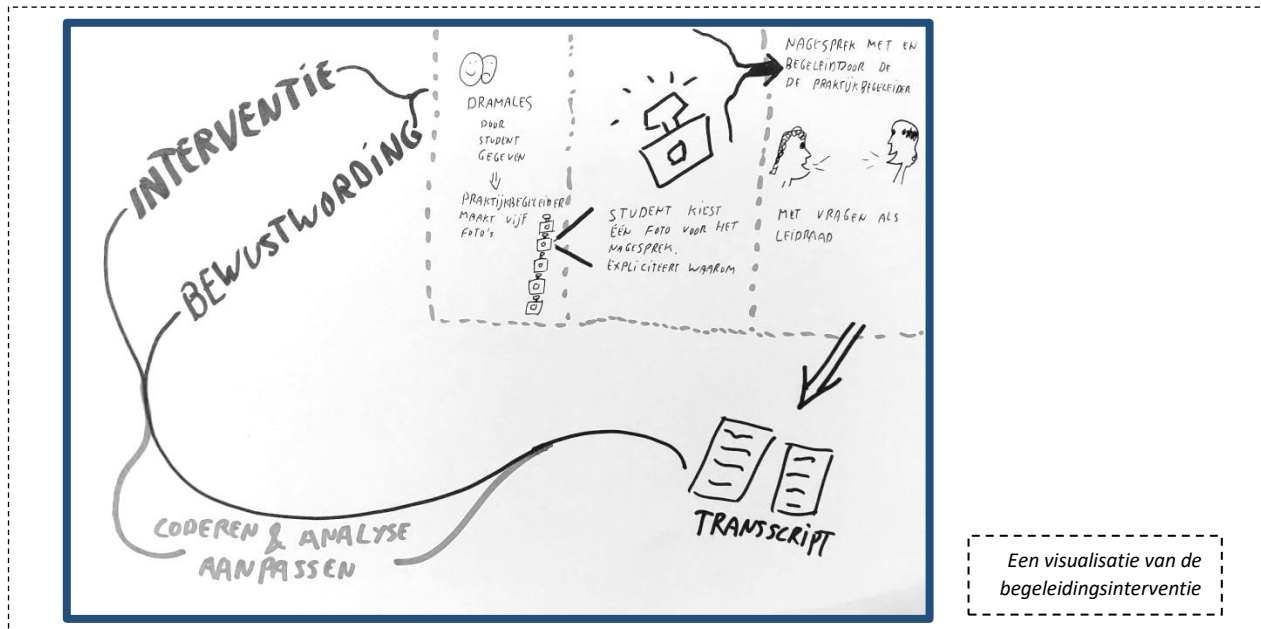
Studentnummer:

2095488

Deze leeswijzer bestaat uit twee delen en hoort bij het onderzoekslogboek ‘ik zie, ik zie... en het is mijzelf’. Deel 1 is een toelichting op de opbouw. In deel 2 worden actuele bevindingen en (tussen)conclusies beschreven. De leeswijzer wordt voorafgegaan door een korte introductie.

- **Korte introductie:**

Mijn naam is Sander van den Brink, opleidingsdocent drama op de pabo Inholland Den Haag. Het valt mij en collega-opleidingsdocenten drama op dat binnen het praktijkleren de feedback van de praktijkbegeleider vooral is gericht op de pedagogische begeleiding. Ik onderzoek hierom een begeleidingsinterventie (een andere manier van begeleiden dan die nu gebeurt) die studenten vakspecifieke didactiek laat herkennen en benoemen. In de [begeleidingsinterventie](#) maakt de praktijkbegeleider een vijftal foto's tijdens dramaonderwijs in het primair onderwijs van een student. Na afloop kiest de student één foto uit. Vanuit deze foto begint een begeleidingsgesprek met behulp van suggesties voor vragen.



Er wordt onderzocht hoe de begeleidingsinterventie bijdraagt aan de bewustwording van de student met betrekking tot kennis en vaardigheden die nodig zijn om dramaonderwijs aan te bieden. Dit alles om antwoord te geven op de vraag:

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?

- **DEEL 1: Routekaart door het logboek**



Het logboek staat op mijn website:

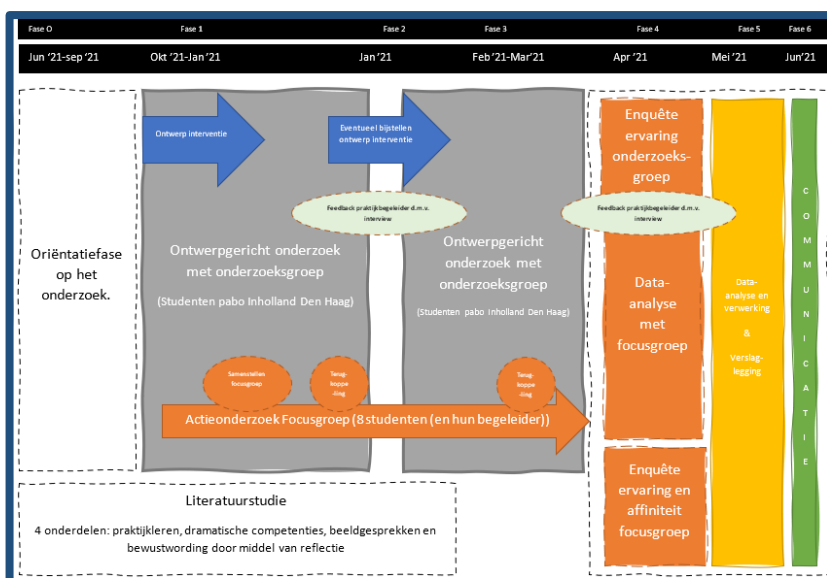
www.sandervandenbrink.nu/mke. Pdf-bestanden op de website zijn geëmbbed en doorklikbaar. De volgende pagina in het pdf-bestand kan dan worden bekeken door linksonder het menu zichtbaar te maken en naar rechts of links te klikken (zie afbeelding links).

Het onderzoek bestaat uit een aantal fasen.

In een theoretische fase is vanuit de literatuur de volgende kernwoorden onderzocht: praktijkleren, dramaonderwijs (op de pabo ten behoeve van het primair onderwijs), beeldgesprekken en bewustwording. Ook zijn er praktijkgerichte fasen. Deze zullen hier kort worden toegelicht:

- **Fase O:** in deze oriëntatiefase maak ik kennis met de mogelijkheden van de begeleidingsinterventie. Ik heb twee begeleidingsgesprekken met studenten gevoerd en nabesproken. Daarnaast interviewde ik Marijke Bouwhuis, auteur van *de leraar in beeld* (Bouwhuis, 2020), over beeldgesprekken.
- **Fase 1:** in deze fase is de begeleidingsinterventie ontwikkeld en onderzocht binnen de context van het praktijkleren. Tussen praktijkbegeleiders en studenten zijn zes begeleidingsgesprekken gevoerd. Met drie praktijkbegeleiders is dit nabesproken. Andere onderzoeksactiviteiten zijn te vinden in het logboek bij deze fase.
- **Fase 2:** in deze fase is een focusgroep van respondenten gesproken en zijn de begeleidingsgesprekken geanalyseerd.
- **Fase 3:** een bijgesteld ontwerp van de begeleidingsinterventie is in de praktijk uitgevoerd en de gesprekken zijn geanalyseerd.
- **Fase 4:** de focusgroep en hun praktijkbegeleiders worden nogmaals gesproken.
- **Fase 5 en 6:** De eindconclusie wordt gesteld en de communicatie wordt gedeeld.

De praktijkfasen O, 1, 2 en 3 zijn afgerond. Fase 4 wordt momenteel uitgevoerd. In de tussenconclusie wordt een voorlopig antwoord gegeven. Het onderzoek is een ontwerpgericht onderzoek naar de begeleidingsinterventie waarbij er gebruik gemaakt wordt van een

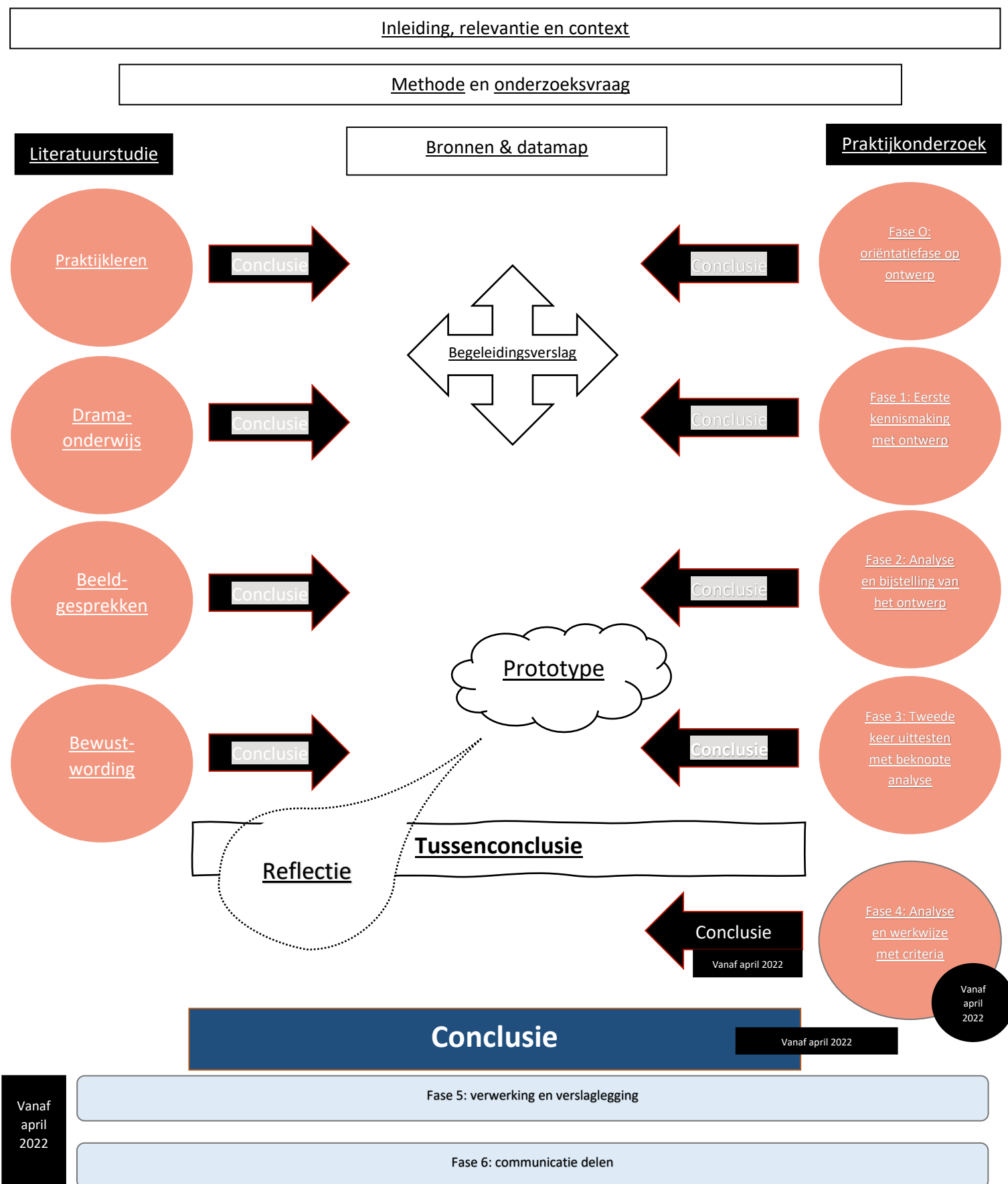


literatuurstudie, een actieonderzoek binnen de focusgroep van studenten en interviews met praktijkbegeleiders en experts. Op deze wijze is er sprake van methodetriangulatie (Scheepers & Tobi, 2021).

Een visualisatie van de fasen in het onderzoek

Onderstaande routekaart is aanklikbaar en dient als hulpmiddel om door de fasen van het onderzoek te navigeren (→ rechtermuisknop + → koppeling in een nieuw venster openen).

ROUTEKAART → ONDERZOEK: 'ik zie, ik zie... en het is mezelf'



Vanaf
april
2022

• DEEL 2: Voorlopige conclusie en nieuwsgierigheid

In dit ontwerpgerichte onderzoek naar een begeleidingsinterventie binnen het praktijkleren is onderzocht hoe de interventie bij eerstejaars pabostudenten bijdraagt aan de bewustwording van vakdidactische competenties die nodig zijn voor het aanbieden van dramaonderwijs.

Reflectie en bewustwording in het praktijkleren

Kennis van leerkrachten kan niet los van de praktijk worden geleerd (Stokvik et al., 2016). Binnen praktijkleren kunnen studenten zich bewust worden van de beweegredenen van het handelen en leidt dit mogelijk tot veranderingen in handelen. Aanvullend geven Van Beek en Tijmes (2020) aan dat anders handelen pas mogelijk is wanneer men weet wat men doet en hoe men dat doet. Dan is het gemaakte leerproces te corrigeren of te continueren. Binnen het praktijkleren in de context van dit onderzoek zijn er in basis drie partijen, te weten:

- de student (de lerende);
- de praktijkbegeleider (mentor op de stageplaats);
- de opleidingsdocent dans/drama vanuit de pabo Inholland Den Haag.

Korthagen et al. (2002) definiëren reflectie als het (her)interpreteren van ervaringen om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening. De begeleidingsinterventie is te omschrijven als reflection-on-action (Koetsenruijter et al., 2015). De begeleidingsinterventie sluit hierbij aan, omdat er na afloop wordt teruggeblikt. Aansluitend bij Schön (1984) lijkt dit een juiste keuze, omdat reflectie-in-actie lastig of niet mogelijk is, zoals de focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) beaamt.

Onbewust en onbekwaam zijn is de eerste stap in een leerproces in de leercirkel van Maslow (Mental Capital, z.d.). In de tweede stap is men zich bewust van hetgeen dat men niet kan; bewust onbekwaam. Wanneer men merkt dat men er goed in is en keuzes bewust correct toepast is men bewust bekwaam. Polanyi en Sen (2009) noemen aanvullend twee vormen van weten die niet zonder elkaar kunnen: weten wat we doen en weten hoe we het doen. De respondenten in de focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) vullen hierop aan en noemen dat bewustwording het inzicht krijgen is in wat ze doen en waar ze mee bezig zijn. Ze vullen daarop aan dat ook het waarom van dat handelen en de uitkomsten hierin meegenomen dienen te worden. Er wordt dus onderzocht hoe de begeleidingsinterventie een bijdrage doet aan dit bewustwordingsproces in het handelen, de motieven en de uitkomsten.

Inzicht in vakdidactische competenties

Onstenk (2016) omschrijft competenties 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. 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 hierbij aanvullende aspecten: zelf meespelen, voordoen en vertellen met rollen. De respondenten benoemen in de begeleidingsinterventie dat ze op deze aspecten een beroep doen om de verbeelding te prikkelen. Dit doen zij zowel met video, stem, toepassing van de dramatische werkvorm teacher-in-role en met zowel verhaal-, als geluidsfragmenten.

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)

Er is te concluderen dat de begeleidingsinterventie een bijdrage levert aan het meespelen met leerlingen om leerlingen tot spel te bewegen. Aansluitend op deze vakdidactische handelingen, zoals het zelf meespelen, toont een respondent inzicht 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 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)

De Nooij (2021) noemt ook dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de structuur van de les. De student construeert in de begeleidingsgesprekken kennis door terug te kijken op wat te zien is en wat herinnerd wordt om dit te verbinden met bestaande kennis en opvattingen (Korthagen et al., 2002).

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 dramaonderwijs is pedagogiek en vakdidactiek sterk verbonden, merken praktijkbegeleiders (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022; [bijlage 15](#)) op. Toivanen et al. (2012) verstaan onder pedagogiek de relatie met de leerlingen en onder didactiek het lesgeven zelf. Deze twee zijn echter met elkaar verbonden, geven ook zij aan. Door respondenten wordt deze verbondenheid in de begeleidingsinterventie wel gezien, maar ze benoemen nog onvoldoende hoe hieraan een bijdrage geleverd is. Wel wordt de nieuwsgierigheid benoemd naar hoe deze wisselwerking tussen pedagogische en vakdidactische aspecten 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)

Concluderend

Voorlopig is te stellen dat de studenten in de begeleidingsinterventie benoemen wat de leerlingen deden, maar ook hoe de studenten daaraan bijgedragen binnen een bepaalde fase van de les. De student beschrijft hiermee vanuit de kennis van de lesopbouw inzicht in zijn handelen en de gevolgen bij de leerlingen. De student benoemt dus hoe de verbeelding wordt geprikkeld en kan dit handelen mogelijk herhalen.

De foto, de vragen en de praktijkbegeleider

Het gebruik van de foto kan houvast bieden, denken de praktijkbegeleiders (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022; [bijlage 15](#)). De focusgroep van studenten (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) sluit hierbij aan wanneer deze benoemt dat in de begeleidingsinterventie verschillende lesmomenten konden worden beschouwd vanuit de foto met de vragen.

Het terugblikken op de foto is een vorm van reflectie die bijdraagt 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 opgehaald. Foto's helpen het geheugen en vormen daarmee een kritische blik (Latz, 2017). De keuze van studenten voor de te bespreken foto lijkt zich te richten op foto's waarop zowel studenten als leerlingen actief met dramaonderwijs bezig zijn. Het is dan ook hierom dat in de eisen aan de foto, binnen de begeleidingsinterventie, op twee van de vijf foto's zowel de student als leerlingen te zien dienen te zijn. Met deze eis wordt de voorkeur van de studenten geborgd, maar ook de mogelijkheid tot andere verrassende momenten.

De voorbeeldvragen (zie [begeleidingsinterventie](#)) bij de foto zijn geen afvinklijst en daarom is de opmaak veranderd in het prototype van fase 3 naar een meer vrije keuze voor de te stellen vragen. Een kanttekening hierbij is dat een volledige vrije keuze niet mogelijk is, merkt Ronald Hueskens (persoonlijke communicatie, 8 maart 2022) op. De leesrichting van links naar rechts en van boven naar beneden is sturend voor de keuzes voor de te stellen vragen.

Opvallend is dat het doorvragen op hoe de student de leerlingen heeft begeleid in fase 3 nauwelijks gebeurt. De ene praktijkbegeleider vraagt door, terwijl de andere zich beperkt tot het stellen van de voorbeeldvragen. De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs hebben hier mogelijk invloed op. Wanneer men niet weet waarop je door kunt vragen, kan men niet doorvragen.

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 dramalessen 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)

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 wat Rancière een derde ding noemt tussen de

praktijkbegeleider en de student. Binnen het begeleiden is het vanuit dit pedagogische, filosofische denken niet de vraag 'wie wie onderwijst', maar is er 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 de kennis en vaardigheden binnen dramaonderwijs.

Diversiteit en persoonlijke context

De gestelde doelen, didactische werkvormen, leeractiviteiten en leerinhouden binnen dramalessen zijn afhankelijk van de keuze of drama wordt ingezet als doel, didactisch middel of pedagogisch middel. Deze diversiteit is er binnen de dramalessen of activiteiten die studenten aanbieden in de praktijk. Het merendeel van de respondenten 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 wordt ook de ervaring, kennis en affiniteit met dramaonderwijs en de begeleiding van de praktijkbegeleider gerekend.

Voorlopige aanbevelingen

De begeleidingsinterventie laat studenten reflecteren op hoe de verbeelding van leerlingen is geprikkeld, en in welke fase van de dramales. Dit blijkt een nuttige en haalbare toevoeging binnen het praktijkleren. De begeleidingsinterventie onderdeel laten zijn van het praktijkleren is dan ook een eerste aanbeveling.

Om de begeleidingsinterventie succesvol onderdeel van het praktijkleren te laten zijn zou er gekeken kunnen worden naar wat er nog meer nodig is om praktijkbegeleiders de interventie kwalitatief toe te laten passen. Om het verschil in begeleiding te verkleinen. Het aanbieden van een workshop is wellicht een mogelijkheid.

Daarnaast dient er nog te worden onderzocht hoe inzichten van studenten bij de studenten zelf (beter) geborgd kunnen worden. Tot slot is een constante kritische blik op de voorbeeldvragen bij de foto nodig om ervoor te zorgen dat de vragen aansluiten bij de leerdoelen en ontwikkeling van de student.

- Bronnenlijst

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

Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>

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

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>

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.

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

Mental Capital. (z.d.). *De leercirkel van maslow*. Geraadpleegd op 13 januari 2022, van <https://mental-capital.nl/assets/Uploads/bewustzijn-leerstadia-van-Maslow2.pdf>

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

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

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

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

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

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

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. [https://doi.org/10.21511/ppm.14\(3-1\).2016.11](https://doi.org/10.21511/ppm.14(3-1).2016.11)

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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.16>