

## *Praktisch (FASE 1 & 2)*

### 1. Hoe verloopt een begeleidingsgesprek?

Allereerst merken de studenten op dat het uitmaakt wat voor type dramales je hebt gegeven om inzicht te krijgen in specifieke vakdidactische aspecten.

#### **De foto**

Bij vijf van de zes respondenten (fase 2) wordt naar foto verwezen of is in het begeleidingsgesprek iets over het gesprek gezegd. Het gebruik van de foto lijkt vooral als referentiepunt te dienen en als herinnering. Dit zijn vooral beschrijvingen.

*“respondent 3: Dit was tijdens de warming-up en we zien de kinderen omhoog wijzen.”*

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

Zo nu en dan is de foto ook een aanleiding om iets over de foto te zeggen in relatie tot de esthetische waarde praktijkbegeleider.

*“respondent 10: Die spiegel hier heeft eigenlijk een heel leuk effect bij die foto.”*

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

Deze esthetische informatie is niet specifiek een toevoeging voor de kwaliteit van kennis en vaardigheden van de student.

#### **De vragen**

De eerste vragen in het gesprek gaan of over het moment dat herinnerd wordt ( $n=2$ ) of wat er te zien is op de foto ( $n=3$ ). Bij dit laatste aspect wordt ook eenmaal de vraag aangevuld met te beschrijven wat er gebeurt.

De vragen leveren op dat het gesprek gaat over de hele les en niet alleen over de foto. De vragen bij de foto leverde ook op dat de rol van de leerkracht en kinderen werd besproken in de hele les. Respondent 1 geeft aan dat door één lesmoment te bespreken er een ander beeld van de les ontstond. Het is opvallend van de praktijkbegeleider van respondent 3 tijdens de begeleidingsinterventie (ontwerpfase van de begeleidingsinterventie (fase 2)) benoemt dat hij vragen afwerkt. Het afwerken van een vragenlijst is dan ook niet hoe de begeleidingsinterventie idealiter werkt, want dan mist het gesprek en de uitwisseling.

Binnen de afronding van het gesprek wordt slechts eenmaal echt duidelijk afgesloten.

### 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?

Het volgende blijkt uit de analyse van fase 1. 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 pedagogische vrije ruimte dat vroeg in de studie wordt aangeboden. De student heeft dan überhaupt nog weinig leservaring.

### **De foto**

De keuze van studenten voor de gekozen foto om te bespreken lijkt zich te richten op foto's waarop studenten actief met drama bezig zijn. 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 student kiest de foto die besproken wordt in de begeleidingsinterventie. Een respondent geeft aan dat de keuze voor de foto aansluit bij een persoonlijke leervraag. Wanneer dit in de criteria wordt opgenomen, dan kan het zijn dat de studenten, omwille van de fase van de opleiding waarin de studenten zitten vooral over pedagogische aspecten zullen spreken. Dit zou kunnen omdat Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) en respondent 2 (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022) dit als aandachtspunt geven voor eerstejaars. Omdat de begeleidingsinterventie zich in eerste instantie niet alleen wil richten op deze pedagogische aspecten wordt dit niet in de criteria opgenomen.

### **De vragen**

Het gesprek bij de foto is allicht niet alleen voor de student interessant, maar kan de praktijkbegeleider achtergrondinformatie (van de student) over dramaonderwijs laten ontdekken. In het gesprek tussen de student en praktijkbegeleider komen zowel algemeen didactische, vakdidactische en pedagogische aspecten naar voren. Ook valt op dat er in hoeveelheid gesproken woorden en gesproken tijd in de gesprekken er sprake is van gelijkwaardigheid ([bijlage 13](#)).

In de ontwerpfase van de begeleidingsinterventie (fase 2) vraagt 1 praktijkbegeleider om expliciet te maken waarom de foto gekozen is om te bespreken.

*“Praktijkbegeleider respondent 1:      Waarom heb je dit moment uitgekozen? We hadden ook 5, uh 4, andere foto's nog. Waarom kies je deze uit?”*

*Respondent 1:                              Omdat op die andere foto's is niet echt iets van de oefening zelf te zien, deze wel. Wel van de voorbereiding en van het oefenen en deze is van de uitvoering. Ja, en die vind ik het leukst.*

*Praktijkbegeleider respondent 1:      Hier zie je echt een actiemoment.”*

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

### **De rol van de praktijkbegeleider**

Slechts eenmaal benoemt een praktijkbegeleider hoe een student het pedagogische klimaat beïnvloedde. De overige malen benoemt de student wel dat bijvoorbeeld sprake is van betrokken leerlingen, maar nog niet hoe dit bereikt is. De praktijkbegeleider vraagt daar ook niet op door.

### **Complimenten geven**

De praktijkbegeleiders geven complimenten aan de studenten waarmee het gesprek gevoerd wordt.

### **Inzicht**

Opvallend is wanneer de respondenten mogen aangeven in hoeverre ze door de interventie zich van bepaalde aspecten bewust zijn geworden dat er nauwelijks bewustwording is ontstaan op hoe de creativiteit is aangewakkerd of op de rol van leerkracht binnen het klassenmanagement in de vrije ruimte. Ook de kennis van werkvormen of technieken met betrekking tot vakdidactiek wordt niet genoemd. Daarentegen wordt wel genoemd dat er een zekere bewustwording binnen het begeleiden en stimuleren is ontstaan als het gaat om het inoefenen van spel met de leerlingen en het selecteren van inbreng van leerlingen. Vier van de zes respondenten geven aan zich bewust te zijn geworden op het feit dat ze de leerlingen op een speelse manier de werkelijkheid hebben laten beleven.

### 3. Op welke aspecten 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?

De focusgroep van respondenten benoemt dat door opnieuw de les te beschouwen er bewustwording ontstond. Aansluitend merkt Jolijn Zwart, opleidingsdocent drama ([bijlage 17](#)), op dat de interventie de les laat herbeleven en noemt het een waardevolle interventie. Bewustwording betekent volgens de respondenten dat je inzicht krijgt in wat je doet en hoe je het doet. Evenals de uitkomsten ervan. Van Beek en Tijmes (2020) sluiten hierbij aan als ze zeggen dat anders handelen pas mogelijk is als je weet wat je doet en hoe je dat doet. Ook Polanyi & Sen (2009) maken onderscheid tussen weten wat we doen en weten hoe we het doen.

### **Veilig klimaat en klassenmanagement**

Als het gaat om het creëren van het veilige klimaat wordt door de respondenten in fase 2 ( $n=6$ ) in het onderzoek in de begeleidingsgesprekken door twee respondenten het veilige klimaat opgemerkt in de les, maar er wordt niet door hen beschreven hoe ze daaraan hebben bijgedragen. Ook de praktijkbegeleider vraag hier niet op door. Slechts eenmaal benoemt een praktijkbegeleider in eerder ontwerp van de begeleidingsinterventie (fase 2) hoe een student door middel van complimenten het pedagogische klimaat beïnvloedde.

Het klassenmanagement is een onderwerp dat veel voorbij komt in de gesprekken. Dat zou met de fase waarin de studenten zich bevinden te maken kunnen hebben. Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) gaf hierover aan dat de studenten vroeg in de opleiding als te maken krijgen met dramalessen. Het kan ook te maken hebben met het feit dat het klassenmanagement nu eenmaal een uitdagend aspect is binnen dramalessen, zoals Toivanen et al. (2012) ontdekten in hun onderzoek. Het klassenmanagement dat besproken wordt is vakspecifiek, omdat het gaat over de benodigde ruimte binnen het spel, het aansturen van groepen en hoe de groep binnen spel wordt aangestuurd.

*“Respondent 3: Ben gewoon rustig aan begonnen. Eerst rondlopen door de klas in stilte en daarna uitgebreid tot die opdracht met je voorstellen dat je een bos loopt en niet meteen iets heel abstracts of gek of dat ze iets moesten fantaseren. Nou ja, het gewoon rustig aan opgebouwd.”*

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

In uitspraken, zoals hierboven weergegeven benoemt de student niet alleen wat deze heeft gedaan op het gebied van klassenmanagement, maar is ook het inzicht aanwezig dat ze hierbij bijdraagt aan een veilig klimaat.

### **Betrokkenheid**

Opvallend is dat in de begeleidingsgesprekken als het gaat om de betrokkenheid van leerlingen de studenten ( $n=2$ , in fase 2) wel weten te signaleren wat er gebeurt in de betrokkenheid, maar nog niet benoemen hoe ze hier aan bijdragen. De praktijkbegeleider vraagt hierop ook niet echt door.

### **Sociaal vermogen**

Daar waar vakspecifieke aspecten en pedagogisch handelen elkaar raken op het gebied van sociaal vermogen is het opvallend dat het in vier van de zes gesprekken (in de ontwerpfase (fase 2) van de begeleidingsinterventie) gaat over het ontwikkelen van zelfvertrouwen bij de leerlingen.

*‘Respondent 1: Hij wilde niet. Hij doet het uiteindelijk toch. En dan doet hij het ook wel met overgave.’*

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

Bij het ontwikkelen van zelfvertrouwen van de leerlingen wordt wel opgemerkt dat het gebeurt, maar wordt het gedrag en de invloed van de student nauwelijks besproken.

### **Ruimtegebruik en spel**

Als het om een ander aspect gaat waar vakdidactiek en pedagogisch handelen elkaar raken in relatie tot het klassenmanagement en het aansluiten bij het spel valt het op dat dit in alle zes de gesprekken (in de ontwerpfase (fase 2) van de begeleidingsinterventie) naar voren komt. Met name het klassenmanagement is een veel genoemd punt. Hierbij wordt gesproken over klassenmanagement in relatie tot de benodigde ruimte.

*“Praktijkbegeleider van respondent 10: Ook niet als we alles aan de kant hadden we veels te weinig ruimte gehad hè?”*

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

Ook wordt besproken hoe het spel bij de beginsituatie van de leerlingen aansluit.

*“Respondent 3: Ja, omdat ik eigenlijk wel wist dat ze dit jaar nog geen dramas hebben gehad, ben ik dus met deze opdracht begonnen zodat ik gewoon even kon kijken waar ze staan en daaruit verder kon bouwen. En omdat dit best wel goed ging, kon ik gewoon de les die ik had voorbereid zo geven als wat ik bedacht had.”*

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

### **Verbeelding prikkelen en stimuleren**

Binnen het vakdidactische begeleiden en stimuleren van de leerlingen benoemen de respondenten dat ze de verbeelding van de leerlingen aanspreken. Dit gebeurt zowel met video, stem, toepassing van teacher-in-role en verhaal, als geluidsfragmenten. Het meespelen met leerlingen wordt ook 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)*

Hierbij wordt genoemd hoe het eigen handelen invloed had op dat van de leerlingen. Ook respondent 2 kiest ervoor om te reflecteren op hoe hij de verbeelding heeft aangesproken met woorden. Respondent 2 vult dit woordgebruik in de les echter aan met geluiden. Er is dus een grote diversiteit zichtbaar in hoe de verbeelding aangesproken wordt, maar er kan ook gesteld worden dat de respondenten zicht krijgen op hoe ze zelf de verbeelding hebben aangesproken en dit weten te benoemen.

### **Enthousiasme en plezier**

Als het gaat over het vakspecifieke enthousiasme en plezier dan wordt dit door alle zes respondenten herkend bij de leerlingen, en soms ook bij zichzelf. Ook aspecten als dat de leerlingen genieten of zich verwonderen worden hierbij genoemd.

### **Vorbereiding**

De studenten lijken in de gesprekken een koppeling met voorbereiding op de les te maken. Binnen het algemene vakdidactisch handelen valt op dat twee respondenten in de begeleidingsgesprekken verwijzen naar de voorbereiding in relatie tot de les.

*“Respondent 1: Nou, sowieso mijn evaluatie en afsluiting. Dat ik daarop voorbereid ben, zodat ik niet aan het einde denk: ‘wat nu?’. En dat had ik nu wel ingestudeerd.”*

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

Respondent 10 refereert in het gesprek naar de voorbereiding. Ook respondent 1 refereert naar de voorbereiding. Respondent 1 noemt in de gesprekken twee keer elementen die, als het om algemene didactiek gaat, te maken hebben met het evalueren van de les

### **Creativiteit begeleiden**

Als het gaat over het begeleiden en stimuleren van de creativiteit, en dan met name het divergent handelen dan weten de studenten en praktijkbegeleiders te benoemen dat het nodig is in de dramas om dit te bewerkstelligen en ze signaleren ook wanneer het geslaagd is, of wanneer de leerlingen juist vooral elkaar blijven kopiëren. Daarnaast wordt ook door de respondenten opgemerkt dat leerlingen iets uitbeelden op de eigen manier en daarmee divergeren binnen de opdracht. Opvallend is dat ook nu niet door hen wordt benoemd hoe ze hier een bijdrage aan hebben gedaan. Het is meer dat het gesignaleerd wordt, maar niet hoe er met het gedrag op beïnvloed is.