

## Praktisch (FASE 3 & 4)

### Kritische noot: herhaling

De drie respondenten doen de begeleidingsinterventie voor de tweede maal. Dit heeft volgens de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) niet bijgedragen aan meer inzichten in het eigen handelen.

#### 1. Hoe verloopt een begeleidingsgesprek?

Het gesprek begint met het kiezen van de foto. Kijkend naar de gekozen foto's is het opvallend dat op alle foto's de leerkracht zichtbaar is. Ook is vaak een groot deel van de groep leerlingen zichtbaar. Eén les werd gegeven in het klaslokaal en de andere twee (kleutergroepen) in het speellokaal. Dit duidt op de diversiteit van locaties waar dramalessen worden gegeven in de praktijk. De foto wordt zowel in de focusgroep van 17 januari 2022 ([bijlage 16](#)), als de focusgroep van 12 april 2022 ([bijlage 19](#)), gezien als startpunt van het gesprek om de hele les te bespreken.

In één van de gesprekken ([bijlage 18](#)) wordt genoemd dat er naar de vragen en de foto gekeken is. Bij de andere gesprekken is dit onbekend. Wel is op te merken dat in het gesprek van respondent 4 de praktijkbegeleider twee keer wisselt tussen de te stellen vraag. De drie kernvragen (Kun je vanuit je herinnering dit lesmoment beschrijven?; Wat heb jij gedaan om deze situatie te beïnvloeden?; Kun je kwaliteiten omschrijven passend bij dit moment?) worden in twee van de drie gesprekken gesteld. Alleen de praktijkbegeleider van respondent 4 stelt de eerste kernvraag niet concreet, maar het onderwerp komt wel aan bod. Er wordt drie keer doorgevraagd in het gesprek op antwoorden van respondent 2 en één keer bij respondent 4, bij respondent 6 wordt nooit doorgevraagd. Het niet doorvragen op antwoorden is dus een begeleidingsprobleem dat er kan zijn ([bijlage 18](#)).

Opvallend is dat de vragen over hoe iets bereikt is nu niet worden gesteld, maar dat het hoe in handelen van de studenten wel meer wordt benoemd door de studenten. Bij de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) is hier navraag op gedaan. De studenten in deze focusgroep geven aan de vragen vooraf te hebben gelezen, mogelijk dat ze hierdoor meer benoemen in de gesprekken over het vakdidactisch handelen. Concreet geeft een respondent in deze focusgroep aan dat de vragen helpen om het vakdidactisch handelen te benoemen en ook de positieve punten in dit handelen.

*Respondent 4: 'Waardoor je ook niet alleen maar te horen krijgt van wat kan wat ging er minder goed en wat kan je verbeteren? Maar juist ook, waar ging het goed? Wat kan je vergroten, wat is sterk en wat wil je gewoon precies zo houden en? Ik merk dat dat heel snel vergeten wordt bij het gewoon normaal bespreken van lessen. Het extra benadrukken van die positieve kanten.'*

*(uit: focusgroep 12 april 2022; [bijlage 19](#))*

Enkele vragen worden zowel door twee van de drie praktijkbegeleiders gesteld. Dit zijn de volgende vragen: Wat voelde je?; Wat is hier de relatie tot je lesvoorbereiding?; Wat wilde je bij de leerlingen bereiken?. Opvallend is dat de studenten (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) spreken van feedback, maar dat in de begeleidingsgesprekken uiteindelijk vaak zelf de studenten antwoorden geven op de vragen en daarmee zichzelf feedback geven. Hiermee is eerder te spreken van reflectie op de actie (Schön, 1984) dan feedback.

In alle drie de gesprekken wordt de student na afloop bedankt. Daarmee wordt het gesprek 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?

De praktijkbegeleider is van invloed op de kwaliteit van het gesprek. De inzichten in dramaonderwijs (lesopbouw, het formuleren van lesdoelen, eigen ervaring met dramalessen) van de praktijkbegeleider maken of deze in staat is door te vragen (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)). Het gaat hierbij echt om vakdidactische inzichten in dramaonderwijs die nodig is om goede eigen vragen of doorvraagvragen te stellen. Affiniteit met drama alleen is hierbij niet persé voldoende. Door op het lesdoel van de dramales te vragen gaat de praktijkbegeleider uit van voldoende vakdidactische begeleiding ([bijlage 20](#)). De rol van de praktijkbegeleider werd zichtbaar in zijn diversiteit. Bij respondent 4 ([bijlage 18](#)) stelt de praktijkbegeleider niet echt vragen gedurende het hele gesprek. De aangeleverde vragen worden terloops gebruikt. Het wordt hierdoor wel meer een gesprek dat bij respondent 2 en 6 ([bijlage 18](#)), maar tegelijkertijd wordt er daarmee ook om te kern heen gedraaid. Het gesprek van respondent 4 ([bijlage 18](#)) duurt ook aanmerkelijk langer (ruim 8 minuten langer) dan de andere twee gesprekken.

Opvallend is dat het doorvragen op hoe de student zijn handelen heeft uitgevoerd of de leerlingen heeft begeleid nauwelijks gebeurt. Alleen de praktijkbegeleider van respondent 2 vraagt door, terwijl de praktijkbegeleider van respondent 6 zich beperkt tot het stellen van de vragen. Zowel bij respondent 4 als bij respondent 6 wordt door de praktijkbegeleider al naar een volgend onderwerp gegaan terwijl de studenten nog iets willen vertellen. Hier gebeurt iets in onvoldoende afstemming tussen de praktijkbegeleider en de student. Bij de praktijkbegeleider van respondent 4 komt dit vaker naar voren ([bijlage 18](#)). De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs heeft hier mogelijk invloed op. Door een praktijkbegeleider ([bijlage 20](#)) wordt bijvoorbeeld opgemerkt dat deze geen training in begeleidingskunde heeft gedaan of gekregen. Dit wordt ook opgemerkt door de studenten in de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)).

*Sander van den Brink: 'En toch zeg jij dat je niet tevreden bent over één van je twee praktijkbegeleiders?'*

*Respondent 6: 'Ja, maar ik denk dat daar gewoon de kennis niet is over drama.'*

*Sander van den Brink: 'Ja? Merk je, is de begeleiding op deze manier alleen zo bij drama of is het bij alle vakken.'*

*Respondent 6: 'Zij kan gewoon niet goed feedback geven, of ik doe het gewoon echt heel goed, hè? Dat kan natuurlijk ook.'*

*(Uit: focusgroep 12 april 2022; [bijlage 19](#))*

Het is hierom dan ook van belang om in de werkwijze met de suggestievragen duidelijk de mogelijkheid tot doorvraagvragen aan te geven. De suggestievragen bieden de praktijkbegeleider ([bijlage 20](#)) de mogelijkheid om het gesprek diverse richtingen op te laten gaan. De foto wordt hierbij door de praktijkbegeleider als startpunt genoemd, waarna de suggestievragen een kader voor het gesprek zijn.

De dramatische kwaliteiten en dus ook mogelijke inzichten van praktijkbegeleiders worden wel herkend wanneer zij voorlezen in de klas. Dat is in intonatie en spel hoor- en zichtbaar (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)). Deze dramatische kwaliteiten worden door de praktijkbegeleider van respondent 4 ([bijlage 18](#)) ook herkend bij de student wanneer deze de toepassing van de mimiek van de student benoemt. De student gebruikt deze om de leerlingen te verwonderen. Hiermee geeft de praktijkbegeleider een compliment aan de student.

Er dient ook de worden opgemerkt dat de begeleidingsinterventie ook beroep doet op de kennis van dramaonderwijs bij de praktijkbegeleiders. Dit wordt opgemerkt door de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)). De begeleidingsinterventie helpt om praktijkbegeleiders weer bewust te maken van dramatische aspecten. De begeleidingsinterventie werkt hierbij als een derde ding (Rancière, 2007) waartoe zowel de student als de praktijkbegeleider zich toe te hebben verhouden.

*Respondent 4: 'Ja, én. De docenten worden ook weer bewust van de begeleiders, zeg maar worden weer bewust van oh ja, ... We hebben deze onderdelen waar we aan moeten denken, ja ja, zij leren er ook van hoor.'*

*(Uit: focusgroep 12 april 2022; [bijlage 19](#))*

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 studenten in de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) merken op dat het kunnen terugluisteren of teruglezen van de opname van het gesprek zorgt voor extra reflectie op de les terug te halen.

#### *Algemene didactiek: Drama als middel*

Binnen de algemene didactiek valt het op dat de respondenten drama ook als mogelijk middel benoemen, waarbij respondent 4 ook echt dit concretiseert in de les. Ook haalt respondent 4 de benodigde voorkennis over het thema (sprookjes), een stukje betekenis, op bij de leerlingen ([bijlage 18](#)).

#### *Pedagogisch handelen & klassenmanagement: de vrije ruimte*

Eén van de respondenten merkt op dat de leerlingen in de les een positieve ervaring hebben gehad met een les in de vrije ruimte, maar benoemt niet de eigen bijdrage aan deze ervaring. Beide respondenten die spreken over pedagogisch handelen en klassenmanagement benoemen hoe ze bij de beginsituatie van de leerlingen willen aansluiten. Respondent 2 heeft door de leservaring inzicht gekregen in de beginsituatie, maar respondent 4 benoemt hoe deze heeft willen aansluiten ([bijlage 18](#)).

Respondent 2 geeft ook in de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) dat hij het qua klassenmanagement lastig vond op aan te sluiten bij de doelgroep.

*Respondent 2: 'Hoe krijg ik ze? Hoe krijg ik ze gereed om de les te starten? Dat zijn toch wel moeilijke dingen geweest bij de kleuters dan.'*

*(Uit: focusgroep 12 april 2022; [bijlage 19](#))*

#### *Pedagogisch handelen & klassenmanagement: planning*

Een stukje tijdsplanning komt bij beide respondenten ook terug. Respondent 4 had te weinig voor de dramales en kon daardoor niet alles afronden en respondent 2 krijgt van de praktijkbegeleider de feedback dat de student te snel ging ([bijlage 18](#)).

#### *Pedagogisch handelen & klassenmanagement, met vakdidactiek: sociaal vermogen*

De aspecten van sociaal vermogen en met spel(vormen) begeleiden van het klassenmanagement vallen zowel onder vakdidactisch handelen als onder het pedagogisch handelen en klassenmanagement. De praktijkbegeleider van respondent 4 merkt in het gesprek op dat een leerling zich op sociaal gebied in de les op natuurlijke wijze betrokken gedroeg. De respondent (4) is juist nieuwsgierig naar hoe deze het samenwerking vermogen van de leerlingen binnen de dramales meer kan begeleiden om de uitwisseling van ideeën binnen de samenwerking te stimuleren ([bijlage 18](#)).

#### *Pedagogisch handelen & klassenmanagement, met vakdidactiek: invloed van de ruimte*

Als het gaat om de invloed van spel op het klassenmanagement, of in dit geval andersom dan valt het respondent 2 op dat de ruimte invloed had op het klassenmanagement van de leerlingen respondent 2: 'Want we hebben natuurlijk een hele mooie afgesloten zaal daar. Je zit echt in zo'n kuil. Dus ja, echt iets fouts kunnen ze niet doen en ze doen eigenlijk heel... Heel natuurlijk ging het ook van de ene kant en weer terug naar de andere kant.'). De respondent heeft plezier in dit begeleiden, maar benoemt nog niet hoe hij de leerlingen binnen die kuil heeft begeleid ([bijlage 18](#)).

#### *Pedagogisch handelen & klassenmanagement, met vakdidactiek: begeleiden met spel*

Respondent 4 en 6 komen tot meer diepgang als ze het hebben over hoe ze de leerlingen hebben begeleid. Beiden doen hierop een beroep op aspecten van drama. Respondent 4 gebruikt vooral het vertellen en respondent 2 speelt zelf mee en maakt daarbij gebruik van een bril. Hiermee laat de respondent zien wanneer deze meespeelt of de juf is die om een andere betrokkenheid vraagt ([bijlage 18](#)).

*“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. 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; [bijlage 18](#))*

#### *Pedagogisch handelen & klassenmanagement, met vakdidactiek: opbouw van de werkvorm*

Alle drie de respondenten noemen hoe het lesmoment een relatie ken tot de lesopbouw. Opvallend is bij alle drie dat ze noemen hoe ze vanuit kleine stappen en door voor te doen langzaam de leerlingen meer vrijheid geven. Respondent 6 maakt ook de koppeling naar de structuur in klassenmanagement en hoe dit wordt opgebouwd om de leerlingen langzaam meer vrijheid te geven ([bijlage 18](#)).

*“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; [bijlage 18](#))*

Respondenten (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) vullen aan dat het gesprek bij de foto inzicht in de didactische werkvormen en de opbouw van de les oplevert.

*Respondent 2: ‘Als ik wel even zo terugscroll, dan zie ik wel weer dat er met name in de opbouw dat daar meer tijd voor... dat dat meer besproken wordt, dus dat je echt een soort van warming up hebt. Want daar begint mijn foto ook mee en dat dat benoemen we eigenlijk gelijk in eerste instantie ook. Dus je ziet dat er dat er meer ruimte voor de opbouw van de les dan dat je algemeen gaat kijken. In plaats van: van oké, dit ging goed en dit is een voorbeeld daarvan. Of dit ging fout en dat is een voorbeeld ervan, maar je ziet dat er meer opbouw in zit.’*

Waarbij wordt opgemerkt dat of de opbouw besproken wordt wel afhankelijk is van het feit of je drama als doel of als pedagogisch middel inzet.

*Vakdidactiek: begeleiden met taal, mimiek en intonatie*

Alle drie de respondenten hebben inzicht in het feit dat gekozen woorden invloed op het spel van de leerlingen. Twee van de drie respondenten benoemen hoe ze door stemgebruik en manier van spreken de verbeelding bij de leerlingen stimuleren. Opvallend hierin is dat ze vooral op vorm begeleiden en weinig op betekenis ([bijlage 18](#)).

*Vakdidactiek: begeleiden door mee te doen en voor te doen.*

De respondenten benoemen hoe ze door mee te doen en voor te doen de leerlingen begeleiden om de verbeelding stimuleren. Dit doen respondent 4 en 6 vooral met de mimiek, stem en voorspelen ([bijlage 18](#)).

*“respondent 6: Ik ben eerst echt het verhaal gaan doen. Dat de kinderen echt in hun beleving kwamen. Ik was een moedervogel. Dat ze echt in de beleving kwamen. Ik deed om een moeder te zijn, een bril en een sjaaltje om, dus ze hadden echt het idee. Oh, er is iemand anders. ... Ik was de moeder weer. Om deze situatie te beïnvloeden, ging ik gewoon in het verhaal op. Dat ze aan het vliegen waren en dat je onderweg honger krijgt. En dus ging ik dat in het verhaal op, eigenlijk door ze te laten vliegen en toen dat ze moesten duiken. De meeste gingen eigenlijk naar beneden. Ik ging zelf mee door de knieën. Om dat te laten zien. En ook eigenlijk ... Ik zei ook*

*nog met dit visje dat ze het vies vonden, dus blèh en hij was zoutig, want uit de zee... Ik speelde daarin mee.”*

*(uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 6 en praktijkbegeleider respondent 6 uit fase 3; [bijlage 18](#))*

In de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) wordt benoemd dat door zelf mee te doen er invloed is op een veilig lesklimaat.

*Vakdidactiek: lesdoel*

Wanneer de respondenten gevraagd wordt naar het lesdoel is duidelijk dat dit nog onvoldoende bij hen is meegenomen in de voorbereiding. Mogelijk is dit, omdat ze geen helder lesdoel hebben dat een beroep doet op de betekenisgeving van het spel bij de leerlingen, en ze hierdoor niet op de betekenis de leerlingen begeleiden ([bijlage 18](#)).

*Vakdidactiek: plezier*

Twee respondenten merken op dat de leerlingen plezier hadden in de les, maar trekken daar geen verder conclusies of verbanden uit ([bijlage 18](#)).

*Vakdidactiek: creativiteit*

Als het gaat op het begeleiden van meer divergente spelmogelijkheden dat is op te merken dat twee respondenten voor de leerlingen handelingsalternatieven noemen binnen het spel. Respondent 6 geeft de leerlingen als spelmogelijkheid ook het duiken mee, terwijl respondent 2 de leerlingen naast met slingers ze ook uitdaagt met verbeelde ballonnen te gaan versieren. Respondent 2 merkt op dat de leerlingen (kleuters) dan veel spel kopiëren ([bijlage 18](#)).