

Deelvragen:

Theoretisch

1. Welke (vakdidactische) competenties op het gebied van dramaonderwijs dient een student de pabo Inholland Den Haag van jaar 1 te beheersen?

Competentie

Een competentie is, aldus voormalig lector pedagogisch-didactisch handelen binnen het onderwijs aan hogeschool Inholland Jeroen Onstenk (2016), een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die de student nodig heeft. De bekwaamheidseisen voor een startbekwame leerkracht (Geerdink & Pauw, 2017; PO-Raad, 2017) vullen hierop aan dat een leerkracht na de pabo vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam is. Aansluitend maakt Marzano (2014) een soortgelijk onderscheid, te weten: de didactische aanpak en het pedagogisch handelen inclusief klassenmanagement.

Binnen dramaonderwijs is pedagogiek en vakdidactiek sterk verbonden merken praktijkbegeleiders ([bijlage 15](#)) op, maar ook Heijdanus-de-Boer et al. (2016) die aangeven dat er binnen dramaonderwijs sprake is van een cognitieve, psychische, sociale en emotionele en wederzijdse afhankelijkheid van de non-verbale communicatie voor zowel leerling als leerkracht.

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. Aanvullend op de pedagogiek is vanuit Marzano (2014) en Onstenk (2005) te stellen dat pedagogisch handelen invloed heeft op het positief bemoeiden van de relatie tussen de leerlingen en tussen de leerkracht en de leerlingen. Een leerkracht in het basisonderwijs die dramaonderwijs aanbiedt dient dus invloed uit te oefenen op het pedagogisch handelen tussen de leerlingen en tussen de leerkracht en de leerlingen door middel van positieve begeleiding.

Vakdidactiek en vakinhoud

Vanuit een algemene didactiek geldt volgens Alkema et al. (2015) dat een leerkracht voor de inrichting van leeromgevingen rekening houdt met de verhouding tussen de kernelementen uit de didactiek: leerstof, leerling en leraar. Hierbij is er aandacht voor de beginsituatie, de gestelde doelen, de didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden en groepeeringsvormen binnen de leeromgeving. 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).

Binnen dramaonderwijs kan een student het verbeeldend spel prikkelen en begeleiden met behulp van het lichaam en de omgeving. Daarnaast leert de studenten de leerlingen te kijken en luisteren naar klasgenoten. Eveneens begeleidt de student het reflecteren van de leerlingen op de les (Heijdanus-de-Boer et al., 2016). In de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) wordt onderscheidt gemaakt 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. 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.

Vakinhoudelijke en vakdidactische indicatoren die in Heijdanus-de-Boer et al. (2022) worden genoemd voor eerstejaars studenten richten zich op het gebruik van spelvormen waarmee de student kan motiveren. Ook kan de student volgens Heijdanus-de-Boer et al. de leerlingen

enthousiasmeren en dramatische vertellingen gebruiken binnen dramalessen en andere onderwijscontexten. De student prikkelt hiermee de fantasie, creativiteit en eigenheid van de leerlingen. 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, bijvoorbeeld door het inzetten van eigen spelvaardigheid.

Uiteindelijk kan een startbekwaam leerkracht de bijdrage van drama aan de ontwikkeling van de leerling benoemen. Daarbij aansluitend kan de student 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).

Op vakdidactisch en vakinhoudelijk gebied betekent dit dat een eerstejaarsstudent aan de pabo Inholland Den Haag kennis dient te hebben van drama, het MVB-model en zijn componenten en aan de hand daarvan de verbeelding bij de leerlingen weet te prikkelen en begeleiden binnen spelvormen. Hierbij zet de student het lichaam en de omgeving in om dit te bewerkstelligen. Daarnaast reflecteert de student met de leerlingen op het gemaakte proces. 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.

Kritische noot: wisselwerking opleiding en praktijk

De opleidingsdocent drama van Inholland heeft hier 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 heeft hierin vakdidactisch rekening te houden met de kennis en vaardigheden die deze 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 te presenteren.

Kritische noot: persoonlijke en schoolcontext

In lijn met bovenstaande kritische noot over de diversiteit van dramatische activiteiten in de praktijk en de toegepaste stimulated recall methode in dit onderzoek merkt Dempsey (2010) op dat de inzichten van deelnemers binnen de context geplaatst dienen te worden en dat mogelijke inzichten niet representatief hoeven te zijn voor een grote groep. De inzichten zijn afhankelijk van individuele deelnemers, hun achtergrond en context. De context van de praktijkplek waar de student zijn stage heeft hier dus ook invloed op.

2. Welke activiteiten voert de student van pabo Inholland jaar 1 uit studiejaar 2021-2022 uit op de praktijkschool met betrekking tot dramaonderwijs?

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 (Heijdenanus-de Boer et al., 2016). Een student op de pabo Inholland werkt met leeruitkomsten ([bijlage 4](#)). De student dient hierbij voor drama in het eerste semester een voldoende activiteit drama te geven aan de stageklas. Eveneens is het mogelijk dat een student daaraan voorafgaand een les drama heeft geobserveerd, of

dat de student zijn les drama verbeterd. Het staat de student vrij dit voor in plaats van drama voor één van de andere aangeboden kunstvakken (muziek, dans, beeldende vorming) te doen. In het tweede semester geeft de student in de praktijkklas een volledige dramales, meestal bij de kleuters.

De student van de voltijds- en deeltijdsopleiding wordt gestimuleerd met voorbeelden van werkvormen op de opleiding. Deze dramawerkvormen richten zijn het eerst half jaar tableau vivant, vertelpantomime en pantomime en het tweede halfjaar wordt dit aangevuld met teacher-in-role, poppenspel, schimmenspel, hoorspel, inspringspel en/of het afspraakspel. De werkvormen worden ervaren en nabesproken met de studenten. Hierbij worden didactische keuzes expliciet gemaakt. De studenten aan de digitale-deeltijdspabo (die zich in dit onderzoek niet als respondent hebben aangediend) hebben één ontmoeting met de opleidingsdocent drama waarbij de nadruk op de werkvorm tableau vivant ligt en het expliciet maken van didactische keuzes van de opleidingsdocent.

Qua spelvaardigheid wordt er in het jaar 1 bij de voltijds- en deeltijdsstudenten aandacht besteed op de opleiding aan vertelvaardigheden, lichaamshouding, de spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom) gebruiken, verbeelding gebruiken en overdragen ([bijlage 4](#)). Dit sluit aan bij De Nooij (2021) als 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. De Nooij vult hier op aan dat er rekening gehouden moet worden 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. 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.

Binnen de groep respondenten ($n=6$) hebben 2 respondenten in de dramales die zij aan de praktijkklas gaven gebruik gemaakt van de werkvorm vertelpantomime, 2 respondenten van een inspringspel, 1 respondent van teacher-in-role als didactische middel bij een ander vakgebied en 1 respondenten van tableau vivant.

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.

Kritische noot: voldoende les of activiteit

Ondanks dat een student meerdere lessen drama of drama-activiteiten zou kunnen geven om zich te ontwikkelen leert de praktijk dat de student zich beperkt tot het geven van één dramales in semester 2 en één drama-activiteit in semester 1.

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?

In de onderzochte begeleidingsinterventie wordt er aan de hand van foto's uit een lesmoment drama gereflecteerd op het lesmoment en de les. De praktijkbegeleider van de student begeleidt dit

gesprek aan de van vragen waaruit kan worden gekozen. De begeleidingsinterventie laat de student dus reflecteren via de praktijkbegeleider.

Het reflecteren, of het ophalen van herinneringen, op basis van beelden is een stimulated recall methode. Bij een 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). Het gebruik van beeldmateriaal zou bij kunnen dragen aan een meer intuïtieve reactie (Eysermans et al., 2020).

Bij beeldbegeleiding, een vorm van een stimulated recall, gaat het erom dat door 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. Gazdag et al. (2019) geeft aansluitend aan dat door vragen te stellen naar aanleiding van (beeld)fragmenten de kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment wordt verbonden. Zo licht de student in de begeleidingsinterventie het handelen toe.

Gesprek bij de foto

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 (bijeenkomst praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021; [bijlage 15](#)).

'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)

Door een stimulated recall 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). In de foto's die gekozen worden voor het nagesprek lijken de studenten te kiezen voor foto's waarop leerlingen aanwezig zijn en deze actief met de productie van drama zich bezighouden. Wanneer dit het geval is het zeker van belang dat de praktijkbegeleider doorvraagt op hoe de situatie ontstaan is.

Het is van belang oog te hebben voor de te 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). 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. Aanvullend wordt ook door praktijkbegeleiders opgemerkt dat er oog dient te zijn voor het feit dat de vragen geen afwerklijstje moeten worden en dat er geen overlap tussen de vragen moet zijn. De vragen zijn voor de praktijkbegeleiders een handvat om het gesprek te voeren ([bijlage 15](#)).

De foto is een aanleiding om het gesprek te voeren. Het gesprek over de foto is dus 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. Ook 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, aldus Wilderink (z.d.). Vanuit Visual Thinking Strategies (Yenawine, 2021) is de tweede vraag uit de methodiek (waaraan zie je dat?) interessant om te stellen bij de begeleidingsinterventie. Deze vraag doet een beroep op het valideren van de observatie bij de deelnemer.

Reflectie ten behoeve van inzicht

Het terugblikken op de foto is een vorm van reflectie die bij kan dragen aan veranderingen. Biesta (2021) geeft aan dat door de tussenkomst van denken of reflectie het handelen blinde trial en error concepten ontstijgt. Reflectie dient 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. Het gesprek naar aanleiding van de foto 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.

Kritische noot: didactische kennis op orde

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.

Kritische noot: persoonlijke context

Dempsey (2010) geeft een kritische kanttekening bij een stimulated recall methode. 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.

4. Welke mogelijke factoren kunnen een rol spelen binnen de begeleiding van de praktijkbegeleider binnen het praktijkleren?

Praktijkleren

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 uitdaging is om ervoor te zorgen dat, in interactie met elkaar, theoretische kaders en praktijkervaringen elkaar versterken (Kelchtermans et al., 2010). Het is onder andere de rol van de praktijkbegeleider om met de student op de ervaringen van de student kritisch te reflecteren en er feedback op te geven.

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 voor het 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](#)). Dat dit in de praktijk zo is wordt ook beaamt door een groepsleerkracht, die tevens praktijkbegeleider (persoonlijke communicatie, 19 april 2022, [bijlage 20](#)) is.

Kennis en affiniteit van de praktijkbegeleider en het stellen van de juiste vragen

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. De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Onstenk, 2016). Deze competenties voor het geven van dramaonderwijs 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. Dat betekent dat de praktijkbegeleider weet hoe dramaonderwijs aangeboden wordt en wat de benodigde didactiek is. 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](#))

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).

Ondanks mogelijke affiniteit met drama van een praktijkbegeleider hoeft dat nog niet te betekenen dat er ook kennis en affiniteit is met dramaonderwijs (praktijkbegeleider, persoonlijke communicatie, 19 april 2022, [bijlage 20](#)). Daarnaast merken de respondenten in de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) dat praktijkbegeleiders weliswaar dramatische vaardigheden inzetten zoals stemdynamiek en spel, maar dat ze de kennis en inzichten hiervan niet krijgen wanneer ze feedback ontvangen of reflecteren op een les. Mogelijk is dat hier, zoals Polanyi en Sen (2009) beschrijven, de impliciete kennis van het handelen van de praktijkbegeleider onvoldoende expliciet is gemaakt, waar door deze niet overgedragen kan worden.

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.'

Er dient dus niet alleen kennis, ervaring, affiniteit en inzicht in dramaonderwijs te zijn bij de praktijkbegeleider, deze dient ook ervaring, kennis, inzicht en affiniteit te hebben met het begeleiden. Zo gaf een praktijkbegeleider (persoonlijke communicatie, 19 april 2022, [bijlage 20](#)) aan dat deze in het begeleiden geen coaching heeft ontvangen.

De begeleidingsinterventie helpt volgens respondent 4 (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) ook om de praktijkbegeleiders weer bewust te maken van dramatische aspecten. Dit ondanks dat respondent 4 ook erg geschrokken is van de kennis van het dramaonderwijs van de praktijkbegeleiders.

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.'

Het leren kan alleen plaatsvinden onder voorbehoud van de beschikbaarheid van kennis. Niet alles dat we weten kunnen we echter 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 door de praktijkbegeleider te bijvoorbeeld te observeren. 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). Er kan echter, geen kennis worden geobserveerd over dramaonderwijs als dit type van onderwijs niet wordt aangeboden. Een interessant punt is dat de interventie ook voor praktijkbegeleider verdieping brengt in de achtergrondredenen (van de student) binnen dramaonderwijs ([bijlage 15](#)).

Respondent 6: 'Het doel was eigenlijk dat ze zich bewogen in de ruimte met die vorm, eigenlijk die beweging. En die vertelpantomime is dit...'

Praktijkbegeleider respondent 6: 'Oké. Ik leer ook nog eens wat.'

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

Aansluitend bij het vraagstuk van praktijkbegeleiders geen kennis hebben 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. Beiden proberen zich hiermee tot de kennis, de toegepaste vaardigheden en het moment te verhouden. Binnen het begeleiden is het vanuit dit pedagogische, filosofische denken niet de vraag '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, aldus Rancière. 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). 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.

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.

Vertrouwen geven en vragen naar het hoe

Bouwhuis en Pragt (2021) geven aan dat er vanuit vertrouwen naar beeld gekeken dient te worden. Er dient dus een zeker mate van vertrouwen te zijn tussen de student en de praktijkbegeleider. Om het gevoel van competentie te vergroten dient de praktijkbegeleider niet meteen de aandachtspunten uit te lichten (Bouwhuis & Klabbers, 2014). Door één van de respondenten (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) wordt ook opgemerkt dat doordat het begeleidingsgesprek wordt opgenomen de één van de praktijkbegeleiders meer positieve opmerkingen maakte. De andere respondenten in deze focusgroep herkende dat niet.

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 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 is dus zaak dat de praktijkbegeleider vanuit de ervaringen van de student het gesprek voert met de student om het leren te begeleiden. 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. De begeleidingsinterventie in dit onderzoek is erop gericht om de student te begeleiden in de reflectie op de didactische principes van dramaonderwijs. Hiervoor wordt een foto uit de les met suggestievragen voor het gesprek tussen de praktijkbegeleider en student ingelegd.

Kritische noot: begeleiding door een ander

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. Binnen dit onderzoek hebben de begeleidingsgesprekken altijd plaatsgevonden met de praktijkbegeleider van de student en waren daarin dus geen andere rollen betrokken in de gesprekken.

5. Welke inzichten zijn er over het bewustwordingsproces binnen het leren?

Bewustwording

Bewustzijn stelt je in staat om nieuwe dingen te leren en erover na te denken, ook over hoe dingen een volgende maal 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 ontstaan veranderingen in gedrag en handelingen (Van Beek & Tijmes, 2020). 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. Aansluitend wordt opgemerkt dat de wijze waarop de handeling wordt uitgevoerd onderzocht kan worden. De latere focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) vult aan dat door het handelen te benoemen het onbewuste wordt geëxpliciteerd. Er ontstaat zo een bewustwording van het gedrag in de klas en welke gevolgen dat heeft. Dit is in lijn met Polanyi en Sen (2009) die aangeven dat door te expliciteren het impliciete handelen expliciet kan worden gemaakt.

Er kan dus worden gesteld dat het leren in de praktijk ervoor kan zorgen dat de studenten zich bewust worden van de beweegredenen van het handelen en dat dit mogelijk tot veranderingen in gedrag en handelen leiden kan.

Een proces

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 keuzes binnen handelingen die onlosmakelijk met een situatie zijn verbonden. Wanneer dit handelen overgaat in een automatische piloot is men zich onbewust bekwaam.

Respondent 6: 'Wat deed ik nou op dat moment om een kind mee te krijgen? Nou, op zo'n moment doe je dat wel soort automatisch, maar als je dan later dat gesprek gaat lezen en dat je denkt, ... Ik ga naar mijn eigen vaardigheid kijken, denk ik van, oh ja, dat deed ik. Dus dan word je er meer bewust van denk ik.'

Respondent 4: 'Je ging van onbewust bekwaam, naar bewust bekwaam.'

Respondent 6: 'Zo. Wat een mooie woorden.'

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

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. 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. Hierdoor kan het besluit worden genomen om het gemaakte leerproces te corrigeren of te continueren.

Reflectie

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](#), 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.

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. Aanvullend noemt ook de focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) dat tijdens de les reflecteren niet mogelijk is.

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. Aanvullend noemt Polanyi dat met kennis zowel het expliciete als het impliciete wordt bedoeld. Impliciete kennis (tacit knowledge) 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. 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 reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats (Stokvik et al., 2016). 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).

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 (Stokvik et al., 2016).

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 verbindt wat hij ziet en herinnert met al bestaande kennis en opvattingen.

Door te reflecteren, met behulp van de begeleidingsinterventie, interpreteert de student de ervaring en kennis met betrekking tot het dramaonderwijs. Handelingen die voorheen allicht geen woorden kenden in de situatie worden zo onder woorden gebracht en in relatie gebracht met bestaande kennis, inzichten en opvattingen. Mogelijk worden mentale structuren herzien en ontstaan zo handelingsalternatieven.

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)

Het is dus niet de vraag of er gereflecteerd dient te worden, maar welke manier van reflecteren het mogelijk maakt om tot handelingsalternatieven, herhaling van het handelen of verbeteringen te komen. Deze alternatieven of verbeteringen dienen dan wel verwoord te kunnen worden door de student.

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 2 uit fase 3)

Deelvragen:

Praktisch

Op basis van het praktijkonderzoek in de verschillende fases zijn tussenconclusies ([bijlage P1](#); [bijlage P2](#)) getrokken. Vanuit deze tussenconclusies wordt hieronder antwoord gegeven op de praktische deelvragen, ook hier is waar het aanvullend of bekritiserend kan zijn theoretisch aangevuld.

6. 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

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.

Praktijkbegeleider respondent 3: 'Je hebt een leuke foto uitgekozen. Een leuke les gezien, vond ik tenminste. Ja, kun jij je dit moment herinneren en kun je ook vertellen wat we hier zien?'

respondent 3: 'Dit was tijdens de warming-up en we zien de kinderen omhoog wijzen. Sommigen staan ook gedraaid en eigenlijk was dit het moment dat ik aan het vertellen was dat ze door een bos lopen. En ineens zien ze een vogel, hoog in de bomen. En ik had niks gezegd over: steek je vinger in de lucht of... Dat ze een bepaald iets moesten doen, maar wel dat ze lieten zien hoe ze naar de vogel kijken en dat ze daarop reageren.'

(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. Deze esthetische informatie is niet specifiek een toevoeging voor de kwaliteit van kennis en vaardigheden van de student als het gaat om dramaonderwijs.

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)

De vragen

Voorafgaand aan het gesprek bekijkt de student de vragen die gesteld kunnen worden ([bijlage 18](#)). De praktijkbegeleider doet dit ook en kiest zo uit de suggestievragen de vragen die het meest

passend waren. Zo is op te merken in het gesprek van respondent 4 ([bijlage 18](#)) dat deze wisselt tussen de te stellen vragen, omdat deze zich bedenkt.

De eerste vragen in het gesprek gaan over het moment dat herinnerd wordt of wat er te zien is op de foto. 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?) zijn hierbij een leidraad voor het gesprek. De vragen zijn een concretere afgeleide van 'wat zie je?', 'wat denk je ervan?', 'wat doe je ermee?' " (Rancière, 2007, p. 25). De drie ondersteunende vragen bij de derde vraag ('kun je kwaliteit omschrijven passend bij dit moment?'): wat kun je nu?; wat betekent dit voor jou bij een volgende dramales?; en welke vervolgstap wil je nemen?, laten zien dat er ook beroep gedaan wordt op wat de student in actie kan zetten na het gesprek.

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.

Opvallend is dat de vragen over hoe iets bereikt is 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.

Binnen de afronding van het gesprek wordt slechts eenmaal echt duidelijk afgesloten in de eerste fase, in fase 3 sluiten de praktijkbegeleiders het gesprek wel af. Toen stond dit ook duidelijker aangegeven.

Reflectie

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.

7. 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?

Praktijkbegeleiders zijn meer gericht zijn op de pedagogische aspecten dan vakinhoudelijke aspecten, maar erkennen de samenhang tussen de twee. Dat de praktijkbegeleiders zich meer richten 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, dit is ook iets dat opleidingsdocent drama Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) aangeeft.

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](#)).

De praktijkbegeleiders zetten drama ook meer in als pedagogisch middel dan als doel. Dit wordt beaamd door de praktijkbegeleider die aangeeft dat eigenlijk alleen studenten van de pabo drama

als doel aanbieden. Door op het lesdoel van de dramalessen te vragen gaat de praktijkbegeleider uit van voldoende vakdidactische begeleiding ([bijlage 20](#)).

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.

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

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](#)). 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.

Complimenten geven

De praktijkbegeleiders geven complimenten aan de studenten waarmee het gesprek gevoerd wordt. Concreet geeft een respondent in de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) aan dat de vragen helpen om het vakdidactisch handelen te benoemen en ook de positieve punten in dit handelen naar voren komen.

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](#))

Soms herkennen praktijkbegeleiders bij de student wanneer deze de toepassing van de mimiek toepast. Dan wordt benoemd dat de student deze gebruikt om de leerlingen te verwonderen. Hiermee geeft de praktijkbegeleider een compliment aan de student.

Bijvangst: de invloed van het begeleidingsgesprek op de praktijkbegeleider

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,  n. 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](#))

In de praktijk is de kennis over dramaonderwijs bij de praktijkbegeleider niet altijd voorhanden. Kijkend naar deze 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.

“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](#))

8. 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.

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. Het is hierbij dus waardevol dat het gesprek kan worden opgenomen

Bewustwording: drama als middel

Drama als middel wordt vooral door één respondent (respondent 4) tweemaal toegepast. De eerste keer bij een techniekles met behulp van de werkvorm teacher-in-role en de tweede keer tijdens de dramalessen om de benodigde kennis over sprookjes op te halen. De respondent is zich hier bewust van ([bijlage 18](#)).

Bewustwording: voorbereiding

De studenten lijken in de gesprekken een koppeling met voorbereiding op de les te maken. Binnen het algemene vakdidactisch handelen valt op dat respondenten in de begeleidingsgesprekken verwijzen naar de voorbereiding in relatie tot de les. Het gaat hierbij om zowel voorbereiding in de evaluatie van de les als de lesstructuur. Wanneer de respondenten gevraagd wordt naar het lesdoel is duidelijk dat dit nog onvoldoende bij hen is meegenomen in de voorbereiding.

Bewustwording: enthousiasme en plezier

Als het gaat over het vakspecifieke enthousiasme en plezier dan wordt dit door de respondenten herkend bij de leerlingen, en soms ook bij zichzelf. Er worden hier over het algemeen verder geen conclusies aan verbonden aan hoe zij daaraan een bijdrage hebben gedaan.

Bewustwording: 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. Soms is een student in het gesprek juist nieuwsgierig naar hoe deze het samenwerking vermogen van de leerlingen binnen de dramalessen meer kan begeleiden om de uitwisseling van ideeën binnen de samenwerking te stimuleren ([bijlage 18](#)). Een andere keer gaat het 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. Wederom lijkt het dus van belang dat doorvraagvragen een belangrijke plek in de interventie hebben.

Bewustwording: pedagogisch handelen en klassenmanagement in de vrije ruimte

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.

Respondenten die spreken over pedagogisch handelen en klassenmanagement benoemen hoe ze bij de beginsituatie van de leerlingen willen aansluiten. Een respondent geeft in de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) aan 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](#))

Er wordt ook gesproken over klassenmanagement in relatie tot de benodigde ruimte. Zo geven praktijkbegeleiders aan dat er voor spel soms meer ruimte nodig is en beamen studenten dat. Als het gaat om de invloed van spel op het klassenmanagement, of in dit geval andersom dan valt het een respondent 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.'

(Uit: Uit: begeleidingsgesprek tussen respondent 2 en praktijkbegeleider respondent 2 uit fase 3; [bijlage 18](#))

De respondent heeft plezier in dit begeleiden, maar benoemt nog niet hoe hij de leerlingen binnen die kuil heeft begeleid. Hier ontstaat dus niet specifiek een bewustwordingsproces.

Bewustwording: didactische werkvormen en lesstructuur

Respondenten (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) geven 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. De studenten hebben de lessen drama vooral als doel gegeven. Er wordt genoemd hoe het lesmoment een relatie kent 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](#))

Bewustwording: veilig klimaat en klassenmanagement en de eigen invloed hierop.

Als het gaat om het creëren van het veilige klimaat wordt door de respondenten het veilige klimaat opgemerkt in de les, maar er wordt niet door hen beschreven hoe ze daaraan hebben bijgedragen. In de latere focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) wordt benoemd dat door zelf mee te doen er invloed is op een veilig lesklimaat.

Bewustwording: verbeelding stimuleren

Heijdenus-de Boer et al. (2016) noemen het stimuleren van de verbeelding bij leerlingen binnen dramalessen als één van de vaardigheden die een eerstejaarsstudent dient te ontwikkelen. Binnen het vakdidactische begeleiden en stimuleren van de leerlingen benoemen de studenten in de gesprekken 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 komen de student tot meer diepgang en wordt genoemd hoe het eigen handelen invloed had op dat van de leerlingen. Ondanks dat er een grote diversiteit zichtbaar is in hoe de verbeelding aangesproken wordt kan er worden gesteld dat de student zicht krijgen op hoe ze zelf de verbeelding hebben aangesproken bij de leerlingen.

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](#))

De studenten 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 betekenisgeving door de leerling zelf ([bijlage 18](#)). Dat betekent dat ze de leerlingen vooral spelsuggesties bieden. Dit kan zijn mondeling of door zelf mee te spelen en te doen.

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](#))

Bewustwording: 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 dramasles 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 de ene keer niet door hen wordt benoemd hoe ze hier een bijdrage aan hebben gedaan en de andere keer juist genoemde handelingsalternatieven die de student noemt voor de leerlingen worden benoemd. Een respondent geeft de leerlingen bijvoorbeeld als spelmogelijkheid naast vliegen ook het duiken mee, en een andere respondent daagt de leerlingen uit naast met verbeelde slingers een ruimte te versieren ook met verbeelde ballonnen te gaan versieren ([bijlage 18](#)). Hierom blijft het van belang de doorvraagvragen een duidelijke plek in de suggestievragen te geven.