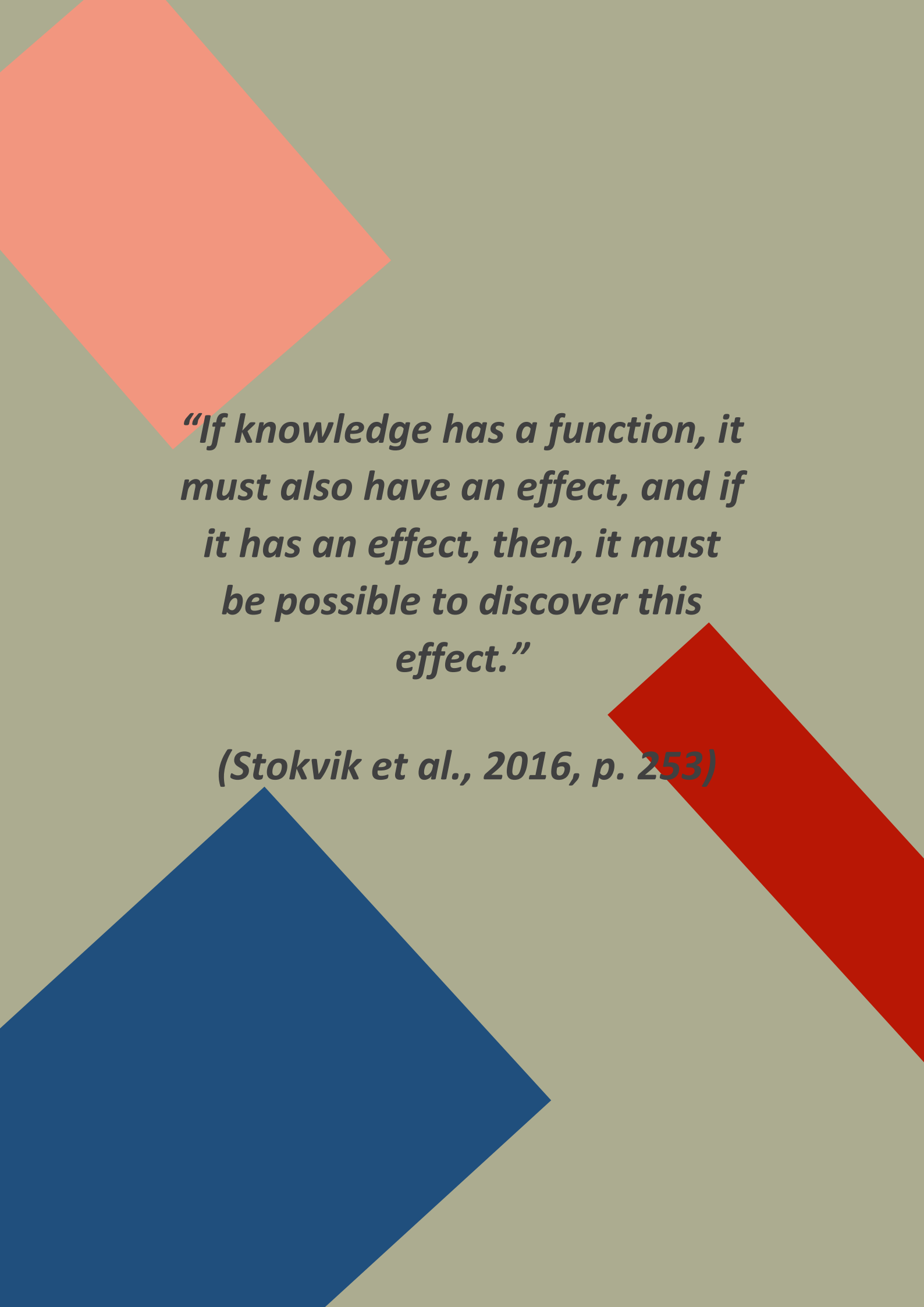


'ik zie,
ik zie...
MIJZELF'

Onderzoeksverslag

Naam student:
Studentnummer:

Sander van den Brink
2095488



“If knowledge has a function, it must also have an effect, and if it has an effect, then, it must be possible to discover this effect.”

(Stokvik et al., 2016, p. 253)

Voorwoord

Dit onderzoeksverslag hoort bij de communicatie, zoals deze gedeeld is met opleidingsdocent drama aan de pabo. In dit onderzoek is een begeleidingsinterventie onderzocht om meer vakdidactische aspecten passend bij dramaonderwijs bij studenten bewust te laten worden. Door als student met de praktijkbegeleider, aan de hand van vragen, in gesprek te gaan bij een foto wordt de hele les besproken en wordt bestaande kennis en ervaring gekoppeld aan de leservaring. Terwijl het lesmoment op de foto vervaagd wordt (nieuwe) kennis over toegepast handelen geconstrueerd.

Dit hoort onderzoek kwam voor vanuit mijn vraag, en die van andere opleidingsdocenten drama, hoe een student meer vakdidactische feedback zou kunnen krijgen na een dramalessen. Het resulteerde, tijdens de master kunsteducatie te Tilburg in studiejaar 2021/2022, in een reflectiemiddel.

Het doen van dit onderzoek heeft mij veel inzichten gebracht in wat een bewustwordingsproces is en waarom het verwerven van dramatische kennis en vaardigheden in de praktijk met het aantal begeleidingsuren dat er op een pabo beschikbaar is voor dit vak een complex geheel is. Het heeft mij doen twijfelen, nieuwsgierig gemaakt, geïnspireerd, gemotiveerd, maar bovenal heel veel nieuwe inzichten gegeven over dramaonderwijs, praktijkleren, het voeren van beeldgesprekken en begeleidingsgesprek en bewustwordingsprocessen.

Dit onderzoek had ik niet kunnen doen zonder de hulp van mijn docenten van de master Kunsteducatie, in het bijzonder Tobias Frenssen, Carry van Bokhoven en Emily Huurdeman. Daarnaast wil ik mijn extern begeleider, Jeroen Onstenk, zeer bedanken van zijn interesse, feedback en kritische kanttekeningen tijdens het proces. Tot slot is een dergelijk onderzoek niet haalbaar zonder steun vanuit het gezin. Mijn lieve vrouw en fantasierijke zoon ben ik dan ook zeer veel dank verschuldigd.

Ik nodig je uit dit onderzoek te lezen en aan de slag te gaan met mijn laatste prototype. Ik zie uit naar eventuele bevindingen van jouw kant.

Sander van den Brink

25 mei 2022

Inhoud

Voorwoord	3
Inleiding.....	6
Onderwerp	8
Context	8
Omschrijving probleem	9
Aanleiding.....	10
Doel	10
Stakeholders	11
Relevantie.....	12
Afbakening.....	12
Navolgbaarheid en leeswijzer	13
Methode.....	14
Type onderzoek	15
Opbouw van het onderzoek	17
Onderzoeksgroep & focusgroep.....	18
Wijze van data verzamelen en analyse	18
Onderzoeksvragen.....	19
Hoofdvraag:.....	19
Deelvragen:	19
Validiteit en betrouwbaarheid	19
Codering transcripten interviews aan de hand van de foto van het lesmoment	19
Data-analyse.....	19
Afbakening.....	19
Kwaliteit.....	19
Tijd en haalbaarheid.....	20
Ethische kwesties	20
Bewustwordingsproces	20
Beoordeling	20
Samenstelling focusgroep	20
Literatuur- en bronnenonderzoek.....	21
theorie praktijkleren.....	22
theorie beeldgesprekken.....	24
theorie competenties in dramaonderwijs.....	26

theorie bewustwording.....	32
Praktijkonderzoek.....	35
Fase O - Oriëntatie.....	36
Introductie van de fase.....	36
Samenhang in fase O.....	36
Tussenconclusie fase O	37
Kritieken:	37
Fase 1 – Voor het eerst.....	38
Introductie van de fase.....	38
De praktijkbegeleiders.....	38
De foto's	38
De transcripten van de begeleidingsgesprekken	39
Tussenconclusie fase 1	39
Kritieken	40
Fase 2 – Analyse van de begeleidingsinterventie.....	41
Introductie van de fase.....	41
Focusgroep	41
Transcripten van begeleidingsgesprekken en reacties	41
Over algemene didactiek.....	42
Over pedagogisch handelen & klassenmanagement	42
Over de samenhang tussen pedagogisch handelen & klassenmanagement met vakdidactiek ...	42
Over vakdidactiek: begeleiden en stimuleren.....	43
Over vakdidactiek: enthousiasme en plezier	44
Over vakdidactiek: creativiteit en productie.....	44
Over het beeldgesprek	44
Verwerking van begeleidingsverslag in dossier R2 en R6.....	44
Reactie van opleidingsdocent	45
Tussenconclusie fase 2	45
Kritieken:	46
Fase 3 – Analyse van de herziene begeleidingsinterventie.....	47
Introductie van de fase.....	47
Transcripten van begeleidingsgesprekken fase 3.....	47
Over het beeldgesprek	49
Foto's en vragen fase 3.....	50
Tussenconclusie fase 3	50
Kritieken:	52

Fase 4 – Analyse met behulp van de focusgroep en praktijkbegeleiders	54
Introductie van de fase.....	54
Focusgroep	54
Praktijkbegeleider.....	55
Tussenconclusie fase 4	55
Conclusie	57
Deelvragen: Theoretisch	58
Deelvragen: Praktisch.....	68
Hoofdvraag.....	77
Aanbevelingen en discussiepunten voor de toekomst	84
Prototype.....	84
Eindconclusie.....	85
Aanbevelingen.....	87
Mogelijke discussiepunten	87
Literatuur.....	88
Bijlagen	92

Inleiding

De aanleiding en context van dit onderzoek.



Onderwerp

“Een groot deel van het curriculum van Pabo Inholland speelt zich af op de leerwerkplek (de praktijk).”

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 32)

Elke locatie van de pabo Inholland heeft van oudsher banden met het regionale werkveld. De pabo Inholland wil toewerken naar een verdere integratie van leren op de werkplek en op het instituut. Hierbij wil Inholland daadwerkelijk samen opleiden met het werkveld (Hogeschool Inholland, 2020). Dit onderzoek spitst zich toe op de pabo Inholland Den Haag en hoe het vak drama aangeboden wordt om studenten hierin te bekwalen. Bij de opleidingsvarianten van de Pabo Inholland Den Haag zijn de fysieke contactmomenten voor het vak drama voor iedere opleidingsvariant (voltijd, deeltijd, digitale-deeltijd, verkorte deeltijd, digitale verkorte deeltijd, flexibele pabo en zij-instroom) anders. Drama wordt aangeboden als één onderdeel met de kunstdiscipline dans binnen het vak kunstzinnige oriëntatie. Het vak wordt dus aangeboden als dans/drama. Binnen kunstzinnige oriëntatie toont de student, de aankomend leerkracht, hoe hij binnen de kunstdisciplines zich ontwikkelt en de kunstdisciplines (beeldende vorming, dans, drama en muziek) aanbiedt op zijn leerwerkplek. Het vak drama, dat samen met dans wordt aangeboden, wordt als fysiek contactmoment een aantal keer aangeboden aan de studenten. Het overige leren vindt plaats op de praktijk.

	Voltijd	Deeltijd	Digi-deeltijd	Verkorte deeltijd	Digi-verkorte deeltijd	Flexibele pabo	Zij-instroom
Duur opleiding	4 jaar	4 jaar	4 jaar	2 jaar	2 jaar	Flexibel	2 jaar
Aantal bijeenkomsten jaar 1	9 x 90 min.	4 x 60 min.	1 x 90 min.	4 x 90 min.	1 x 90 min.	Flexibel (fases)	2 x 90 min. (fases)
Aantal bijeenkomsten jaar 2	8 x 90 min.	4 x 60 min.	-	-	-	Flexibel (fases)	2 x 90 min. (fases)

De digitale-deeltijdsstudenten leert vooral in de praktijk en via digitale asynchrone contactmomenten, in tegenstelling tot andere opleidingsvarianten die naast digitale asynchrone contactmomenten ook fysieke contactmomenten kennen. Het onderwijsaanbod is een vorm van blended learning, waar het praktijkleren onderdeel van is.

Blended learning gaat dus verder dan alleen de wisselwerking tussen fysiek onderwijs en gedigitaliseerd onderwijs, zoals Franssen (2020) aangeeft.

Context

“Er wordt in samenwerking met het werkveld ingezet op een voortdurende transfer tussen het leren in de praktijk en op het instituut.”

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 33)

Het onderzoek richt zich op de studenten van de pabo die bezig zijn met het aanbieden van dramaonderwijs op hun stageschool en de praktijkbegeleiders van deze pabostudenten. Het onderzoek richt zich op studentgroepen die, ondanks de diversiteit in fysieke contacttijd, dezelfde beroepsproducten inleveren. Deze groepen zijn dus vergelijkbaar. Het betreft de

eerstejaarsstudenten van de voltijd-, deeltijd- en digitale-deeltijdsopleiding tot leraar basisonderwijs van de pabo Inholland Den Haag.

Deze studenten leren dramalessen ontwerpen en geven aan de hand van kennis, vaardigheden, inzichten en theorieën. De student wordt hierin begeleid op de pedagogische en didactische competenties om deze aan te bieden door de opleidingsdocent van de pabo en de praktijkbegeleider. Hiervoor heeft de student naast educatieve ook (minimale) artistieke vaardigheden nodig. Deze worden ten behoeve van de praktijk onderzocht in interactie met de praktijkklas, praktijkbegeleider en opleidingsdocent. De ontwikkeling in het artistieke gebeurt dus in wisselwerking met de ontwikkeling in het educatieve.

In dit onderzoek wisselt de onderzoeker tussen de rol van kunsteducator (pedagoog en didacticus), inspirator, coach, onderzoeker en beoordelaar binnen een actueel gesprek met de student over kunstonderwijs. De onderzoeker dient rekening te houden met de diversiteit aan rollen en de mogelijke invloed op het onderzoek. Hierom is besloten dat de rol van beoordelaar niet van toepassing zal zijn bij de studenten die deelnemen aan het onderzoek.

Omschrijving probleem

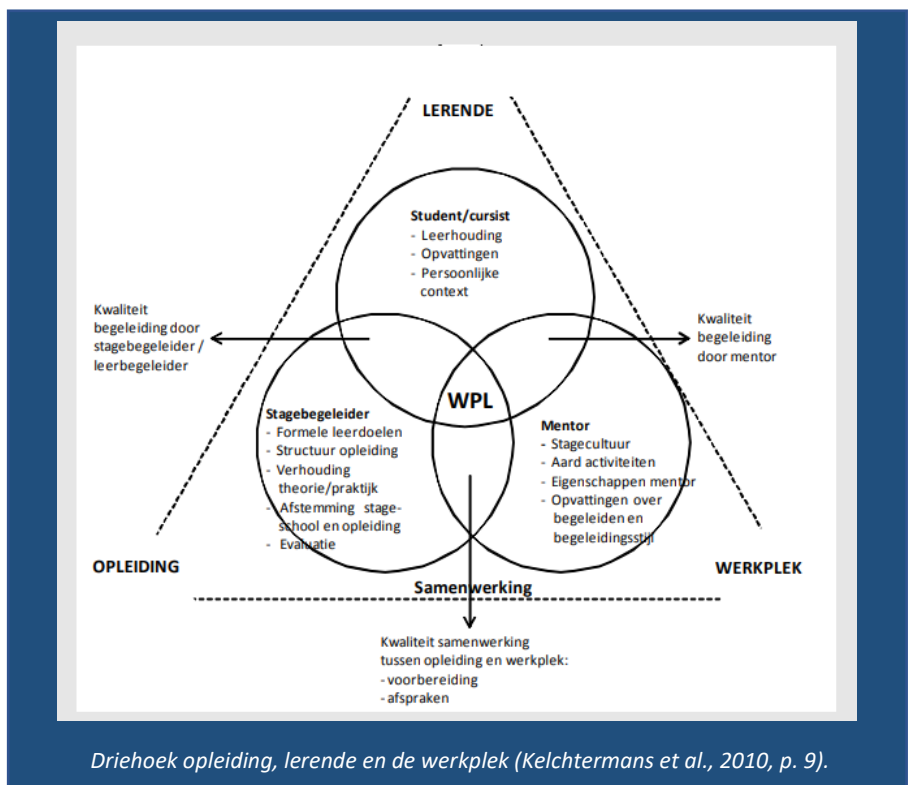
“Wat niet in het klimrek zit, daar kun je ook niet in klimmen.”

(Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

De relatie (binnen het Samen Opleiden) en de uitwisseling van kennis en vaardigheden tussen de driehoek van de opleidingsdocent, student en praktijkbegeleider zijn van invloed op de ontwikkeling van de student. Die driehoek sluit aan bij Kelchtermans et al. (2010) wanneer zij spreken van werkplekleren. Kelchtermans et al. spreken hier van de driehoek van de opleiding, de lerende en de werkplek.

De feedback die studenten veelal krijgen van de praktijkbegeleider na het geven van een dramalessen is vooral gericht op het pedagogisch handelen. Zo gaf een tweedejaars student uit de deeltijdsvariant aan tijdens de voorbereiding van een middag voor praktijkbegeleiders ten behoeve van het Samen

Opleiden (Klaas Wapstra, persoonlijke communicatie, 4 oktober 2021). In een oriënterende enquête ([bijlage 1](#)) afgenomen bij studenten geven zij aan dat ze het idee hebben dat niet alle praktijkbegeleiders even goed weten hoe ze de student binnen het dramaonderwijs kunnen begeleiden en dat er meer naar de handhaving van de orde gekeken wordt dan naar wat de les bij de leerlingen teweegbrengt. Deze discrepantie tussen didactische, vakinhoudelijke en pedagogische feedback op de lessen van de student binnen het praktijkleren is onderdeel van het te onderzoeken probleem. Er zouden meerdere oorzaken van dit probleem kunnen zijn, bijvoorbeeld de plek in het curriculum (Jolijn Zwart, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), onkunde of bijvoorbeeld visie (Margriet Brosens, persoonlijke communicatie, 22 januari 2022).



Vergelijkbaar met het signaal van deze studenten is wat Chris Kroeze, lerarenopleider en onderzoeker bij de HAN, aangaf bij zijn lezing voor opleidingsdocenten en praktijkbegeleiders van de pabo Inholland Den Haag. Kroeze gaf aan dat een student alleen van dat kan leren op een praktijkschool wat aanwezig is. Leren in een beroepsomgeving, geeft Kroeze aan, betekent dat je ziet dat de leraren dingen doen, maar dat je niet ziet wat er onder de handelingen ligt. Je ziet de bovenkant van de ijsberg, maar niet alle beweegredenen eronder. Hierin heb je als student de vraag te stellen wie of wat er nodig is om je hiertoe te verhouden. Het is zo dat sommige leraren niet meer de herinnering hebben aan hoe ze ooit de vaardigheden geleerd hebben. Het bewustzijn van die intuïtie, handelingen en routines is verworven tot onbewuste kennis (Chris Kroeze, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021).

Aanleiding

“De student wordt zich door de feedback van de praktijkexpert bewust van kwaliteit van zijn eigen handelen en kan hierdoor sturing geven aan zijn eigen ontwikkeling.”

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 33)

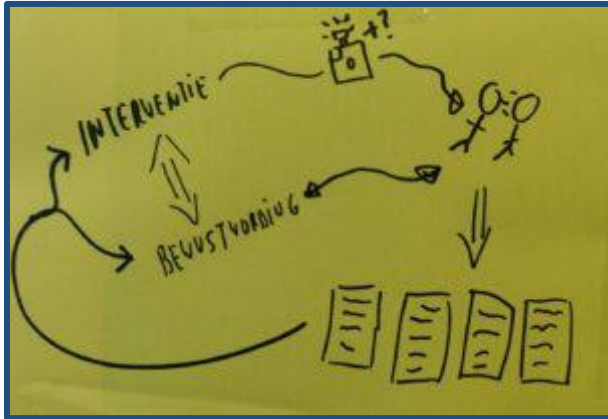
Het onderzoek richt zich op het verloop en verbeteren het praktijkleren aansluitend bij het kunstvak drama. Studenten van de digitale-deeltijdsvariant geven bijvoorbeeld aan lastig tot het geven van dramalessen te komen. Ze weten vanuit eigen ervaringen niet altijd waar te beginnen (Van den Brink, 2020, 30:05). Ook studenten van andere opleidingsvarianten ervaren zichzelf niet altijd competent voor het geven van dramaonderwijs ([bijlage 1](#)). Opleidingsdocenten van de kunstvakken ervaren de kwaliteit van het werk van de studenten minder goed naarmate het aantal (fysieke) contactmomenten tussen docent en student afneemt ([bijlage 2](#)). Hiertegenover staat dat sinds 2016 de cijfers van de verschillende varianten van kunstzinnige oriëntatie, waar drama onderdeel van is, geen significante verschillen laten zien ([bijlage 3](#)). Deze cijfers zijn in de loop der jaren tot stand gekomen door diverse opleidingsdocenten en vergelijken steeds dezelfde toets van hetzelfde beroepsproduct per studiejaar. Deze gegevens drie gegevens samen zijn indicatief en geven aanleiding om de bewustwording van competenties van studenten bij het geven van dramalessen te onderzoeken, rekening houdend met de benodigde competenties voor de eigen vaardigheid en didactiek, zoals omschreven in de ‘Kennisbasis Pabo’ (Van Nunen en Swaans, 2018). Er wordt niet gekozen om de toetsing te onderzoeken, maar er wordt gekozen om binnen de huidige structuur en context te onderzoeken.

Daarnaast sluit het onderzoek aan bij de verregaande ambitie van Pabo Inholland om toe te werken naar een verdere integratie vanuit medeverantwoordelijkheid van het leren op de leerwerkplek en binnen het instituut. Binnen deze samenwerking is er ruimte voor het trainen van beroepsvaardigheden en kennisontwikkeling, door bijvoorbeeld intervisie en documentanalyse (Hogeschool Inholland, 2020). Binnen deze ontwikkeling dient de student uiteindelijk feedback te krijgen op zowel zijn pedagogisch als didactisch handelen in relatie tot de theorie en specifieke context.

Doel

Vanuit de literatuur, interviews, het handelen van studenten en praktijkbegeleiders en reflectie wil dit onderzoek bijdragen aan het bewustwordingsproces van vakdidactische dramatische vaardigheden en theorieën ten behoeve van het aanbieden van dramalessen in het primair onderwijs. Door middel van de evaluatie van een begeleidingsinterventie in het werkplekleren onderzoekt dit onderzoek mogelijke handvatten voor begeleiding in de bewustwording van de competentieontwikkeling van dramaonderwijs gegeven door de student. De interventie moet de

wisselwerking bevorderen tussen ervaringen, gedachten en (fysieke) betrokkenheid bij de verschillende instituten (praktijkscholen en Pabo Inholland) en personen. Het onderzoek kent hiermee twee lagen. De eerste is het bewustwordingsproces van de studenten ten behoeve van het aanbieden dramaonderwijs. De tweede laag onderzoekt het effect van de interventie daarop en van de interventie op zichzelf.



Afbeelding 1 Een korte schematische weergave van de dubbele laag in het onderzoek

Stakeholders

Binnen dit onderzoek zijn enkele groepen die een belang kennen bij de resultaten van het onderzoek. Dit zijn de **studenten** van de pabo Inholland Den Haag die binnen het praktijkleren een gedeelte van de competenties van het dramaonderwijs op de praktijkschool verwerven. Ook kennen de **praktijkbegeleiders** een belang, omdat de uitkomsten van het onderzoek mogelijke aanbevelingen bieden voor het nagesprek na een dramalessen en mogelijke begeleidingsvraagstukken. Daarnaast kennen de **opleidingsdocenten drama** van Inholland een belang in het onderzoek, want wellicht bieden de uitkomsten of aspecten uit het proces een ingang om de student een bewustzijn te laten ervaren van vakdidactische dramatische vaardigheden en theorieën ten behoeve van het aanbieden van dramalessen in het primair onderwijs. Ook kan de interventie allicht een toekomstige suggestie voor de studenten zijn om aan de leeruitkomsten te werken. De studenten, praktijkbegeleiders en opleidingsdocenten hebben dus baat bij een middel van dat tussen de praktijkbegeleider en de student in kan worden gelegd dat het competentiebewustzijn vergroot.

De **praktijkbegeleider** van de student is ook een actor in het onderzoek. De praktijkbegeleider heeft naast toekomstig belang bij het onderzoek, omdat er een middel wordt onderzocht om gerichte feedback te geven op dramatische, didactische competenties, ook invloed op het onderzoek. De praktijkbegeleider zal het gesprek met de student in de praktijk voeren om het competentiebewustzijn van de student te onderzoeken. De achtergrond met dramaonderwijs, ervaring met lesgeven en begeleiden van studenten heeft daarmee ook invloed op de interventie. Naast dat de studenten en praktijkbegeleiders stakeholder zijn, zijn zij die deelnemen aan de focusgroep, ook **participanten**.

Tot slot is ook **het werkveld van lerarenopleiders drama** op pabo's belanghebbend, omdat meerdere pabo's met de beperkte lestijd in combinatie met werkplekleren te maken hebben voor de kunstvakken (Arjen Stavenuiter, persoonlijke communicatie, 24 maart 2021; Madelief Debeij, persoonlijke communicatie, 20 september 2021).

Tabel 2: Het belang van de stakeholders		
Direct belang	Intern Belang	Extern belang
<ul style="list-style-type: none"> • Studenten pabo Inholland Den Haag • Praktijkbegeleiders van studenten van pabo Inholland Den Haag 	<ul style="list-style-type: none"> • Opleidingsdocenten drama van Inholland 	<ul style="list-style-type: none"> • Werkveld van lerarenopleiders van de kunstvakken

Relevantie

“De student leert door interactie met expert en verbindt praktijkervaringen aan opgedane (theoretische) kennis.”

(Hogeschool Inholland, 2020, p. 33)

Het onderzoek sluit aan bij de context van de hbo-opleiding Leraar Basisonderwijs van Pabo Inholland Den Haag, maar kan in breder perspectief leiden tot een vervolgonderzoek, omdat het betrekking heeft op de inrichting van het curriculum van de pabo's. Een groter competentiebewustzijn kan bijdragen aan het zelfvertrouwen. Het ontbreken aan zelfvertrouwen voor de kunstvakken is bij studenten van pabo's een gemis (Broekman, 2020; Hagenaars & van Hoorn, 2020). Volgens Hagenaars (2020) voelen ook de groepsleerkrachten zich niet in één of meerdere kunstvakken in grote mate bekwaam. Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan dat gevoel van competentiebewustwording.

Omdat Hogeschool Inholland (2020) toe wil werken naar een verdere integratie van het leren op de werkplek en het instituut, waarbij daadwerkelijk het samen opleiden met het werkveld vanuit medeverantwoordelijkheid een uitgangspunt is, is het interessant hier voor het vak drama naar mogelijkheden te kijken.

Daarnaast zijn de uitkomsten ook interessant voor andere vakgebieden, zoals Diana Gerritsen, opleidingsdocent rekenen en genomineerde leraar van jaar 2021 Inholland, opmerkte. Zij herkende de problematiek van studenten die pedagogische feedback ontvangen en weinig vakdidactische of vakinhoudelijke feedback krijgen in reflectieformulieren die studenten inleveren (Diana Gerritsen, persoonlijke communicatie, 20 september 2021).

Afbakening

Beperkte tijd in de praktijk

Doordat er in de praktijk van de leerkracht veel diverse lessen en activiteiten plaatsvinden en het begeleiden van de student daar ook een onderdeel van is moet de begeleidingsinterventie passen binnen deze beschikbare tijd.

Niet beoordelen respondenten

De respondenten die deelnemen aan het onderzoek kunnen studenten zijn die de onderzoeker les geeft en beoordeelt. De respondenten die deelnemen worden niet door de onderzoeker beoordeeld, maar door een collega (Jolijn Zwart, opleidingsdocent drama). Hiermee zijn de deelnemers vrijer in hun antwoorden en handelen tijdens de begeleidingsinterventie en beoordeelt de onderzoeker niet zijn eigen uitkomsten van het onderzoek.

Raken via de ander

Door de diversiteit en afstand binnen het praktijkleren is het in de context niet mogelijk om als opleidingsdocent alle lessen van studenten na te bespreken met de student. De begeleidingsinterventie zal dus door praktijkbegeleiders moeten kunnen worden uitgevoerd. De

praktijkbegeleiders zijn hiermee een actor in het onderzoek, maar geen onderzoeksonderwerp als het gaat om mogelijke uitkomsten van de begeleidingsinterventie.

Drama in het primair onderwijs door eerstejaars studenten

Het onderzoek richt zich op drama in het primair onderwijs en hoe deze lessen, gegeven door eerstejaars deeltijds- en voltijdsstudenten, bijdragen aan de kennis en vaardigheden van de aankomende leerkracht.

Beperkingen in tijd voor het onderzoek

Voor het volledige onderzoek, theorie en praktijk, is 476 uur beschikbaar. Dat betekent dat daar rekening mee dient te worden gehouden met het aantal respondenten. Daarnaast zullen de respondenten studeren in het eerste jaar, waarin er mogelijk ook afvallers zijn. Ook vindt het onderzoek plaats in een tijd waarin corona voor schoolsluitingen of uitval van lessen kan zorgen. Hierom wordt ingezet op twaalf respondenten, zodat mogelijke beperkende factoren zoals uitval, schoolsluitingen en beschikbare tijd het onderzoek niet verstoren. Hiermee gaat het onderzoek ervanuit minimaal 3 respondenten beschikbaar tot zijn beschikking te hebben gedurende de laatste fase van het onderzoek. Uiteindelijk waren er in laatste fase drie respondenten beschikbaar.

(Inter)nationale context

Het onderzoek wordt gedaan in de Nederlandse context binnen de pabo Inholland Den Haag. De verplichte literatuur op de pabo Inholland voor het (drama)onderwijs is hierbij een belangrijk gegeven.

Handelen in het vervolg

Het onderzoek richt zich op hoe de student zich door de begeleidingsinterventie bewust wordt van het handelen, de kennis en vaardigheden met betrekking tot dramaonderwijs. Het onderzoek doet geen uitspraken over hoe dit handelen, deze kennis en vaardigheden vervolgens terug te zien is volgende lessen die de studenten geven.

Navolgbaarheid en leeswijzer

Het gehele onderzoek wordt er een logboek bijgehouden. Op deze wijze is het geheel navolgbaar. De leeswijzer bij dit logboek is hier te vinden ([link](#)). In het logboek zijn alle bijlagen waar naar verwezen wordt te vinden.

In dit onderzoeksverslag aanvullend op de communicatie van het onderzoek wordt eerst de methode van het onderzoek toegelicht en vervolgens de werkwijze. Ook is in dit deel de hoofdvraag met deelvragen te vinden. Hierna volgt een theoretisch kader op basis van vier kernwoorden passend bij de hoofdvraag: praktijkleren, beeldgesprekken, dramaonderwijs en bewustwording. Vervolgens zijn de conclusies uit het praktijkonderzoek per fase (de fasen worden later toegelicht) te lezen. Meer achtergrondinformatie, analyses en tussentijdse conclusies zijn te vinden via de bijlagen waarnaar wordt verwezen in zowel het theoretisch kader als het praktijkonderzoek. Tot slot volgt de beantwoording van de deelvragen en hoofdvraag, evenals het aangepaste prototype waarmee aan de hand van vragen bij een foto op een dramales gereflecteerd kan worden.

Methode

Over de werkwijze en methode van het onderzoek

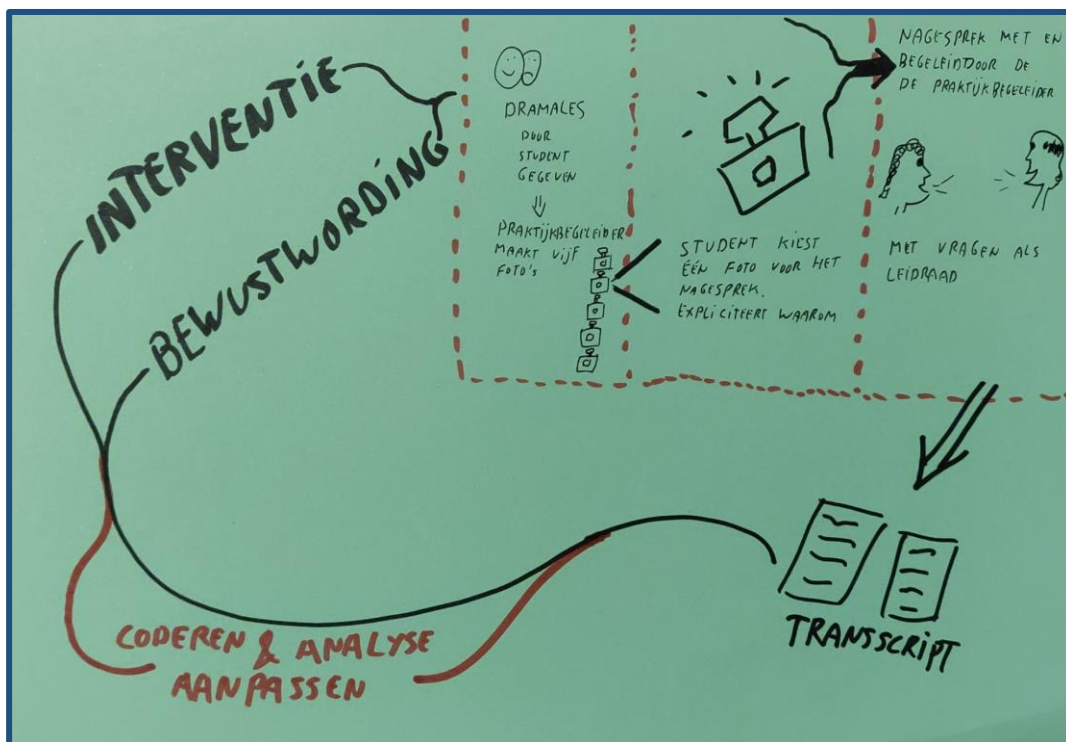


Type onderzoek

“Actieonderzoek heeft als doelen het verbeteren van de praktijk en het leren van hoe je dat hebt aangepakt.”

(Van der Zouwen, 2018, p. 197)

Het onderzoek richt zich op de bewustwording van vakdidactische en vakinhoudelijke theorieën en praktijkkennis met betrekking tot dramaonderwijs van de studenten. In de onderzochte interventie zal de student een door hem gekozen foto, nabespreken (stimulated recall). De door de student gekozen foto wordt gekozen uit een serie foto's die gemaakt is door de praktijkbegeleider tijdens dramaonderwijs dat door de student verzorgd is. De student expliciteert waarom hij deze foto kiest. Het nagesprek, naar aanleiding van de foto als herinneringsmoment, zal worden gevoerd met de praktijkbegeleider. De praktijkbegeleider krijgt hierbij enkele gerichte vragen als leidraad. De student zal aan de hand van vragen van de praktijkbegeleider reflecteren op het lesmoment, de les, de vakdidactische opbouw naar het moment, het handelen in lijn met eigen argumenten en met de theorie. Het begeleidingsgesprek (een interventie) met behulp van een foto als herinneringsmoment en gerichte vragen wordt onderzocht om te kijken of en hoe de student hierin bewustwording van het dramatisch vakdidactisch handelen in lijn met de vakinhoudelijke theorie en effecten weet te benoemen.



Afbeelding 2 Vereenvoudigde schetsmatige schematische weergave van onderzoeksproces

“The stimulated-recall technique provides an efficient method for identifying the in-class thinking.”

(O'Brien, 1993, p. 220)

Het onderzoek is een ontwerpgericht onderzoek, zoals veel van het onderzoek in onderwijs ontwerpgericht is. Ontwerpgericht onderzoek is een vorm van actieonderzoek (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021). Aansluitend bij deze methodiek geeft O'Brien (1993) aan dat het oproepen van herinneringen tijdens een interview in een actieonderzoek een

belangrijk proces is om te onderzoeken welke gedachten er plaatsvinden tijdens het leren van een student. Zo kan de student een reflectieve professional worden en inzicht krijgen in specifieke vaardigheden en mogelijke ontwikkelpunten. De foto is bedoeld als aanleiding om de herinnering te prikkelen. Het is daarbij ten behoeve van de validiteit, aldus O'Brien, van belang dat niet de onderzoeker, maar een onafhankelijke partij de interviews afneemt. In het geval van dit onderzoek wordt er naar aanleiding van de foto geen interview afgenomen, maar een begeleidingsgesprek gevoerd. Dit begeleidingsgesprek wordt opgenomen en getranscribeerd. De praktijkbegeleider is in dit gesprek niet onafhankelijk en zelf ook een actor in het onderzoek. De onderzoeker en de praktijkbegeleider kennen voor de student alleen een begeleidende rol en geen beoordelende rol in dit onderzoek.

De studenten doen onderzoek naar hun eigen bewustwording, maar leveren met de vraaggesprekken ook aanleiding voor eventuele bijstelling in de interventie. In die zin is het onderzoek een ontwerpgericht onderzoek met kenmerken van een actieonderzoek. Een actieonderzoek is goed om handwijzen van leerkrachten te onderzoeken en wordt gebruikt om veranderingen te brengen in een situatie (Baarda et al., 2018). Daarbij is ook volgens Kallenberg et al. (2011) een actieonderzoek een methodiek om de eigen onderwijspraktijk te veranderen en te onderzoeken. Kallenberg et al. vullen aan dat door een actieonderzoek ook kennis en inzicht wordt verworven over wat er in de specifieke context werkt. Het is dus een participatief actieonderzoek, omdat meerdere studenten onderzoek doen naar de bewustwording van hun dramatische vakdidactische handelingen en vakinhoudelijke theorieën, maar ook omdat ze door deelname input leveren voor de interventie (of aanpassingen eraan) die voor meer bewustwording kan zorgen bij studenten, praktijkbegeleiders en/of opleidingsdocenten.

Het onderzoek kent een deductieve kwalitatieve benadering (Doorewaard & Kil, 2019), waarbij ervaringen van de studenten in de praktijk uit het nagesprek met de praktijkbegeleider in relatie worden gebracht met theorieën en praktijkkennis op het gebied van pedagogisch handelen, didactisch handelen en didactisch handelen met betrekking tot dramaonderwijs. Dit wordt gedaan door de onderzoeker en gecheckt door een membercheck met de studenten. Enkele coderingen worden met een theaterdocent en pedagoog gecontroleerd (interbeoordelingsbetrouwbaarheidcheck).

Het nut van de interventie is dat de student zijn eigen bewustwording van kennis, vaardigheden en attitude weet te benoemen en te onderzoeken in relatie tot dramatisch vakdidactische en theoretisch handelen, om daarmee gedrag in de toekomst te borgen of te veranderen. De hiervoor gebruikte interventie is hiertoe een middel.

Het inzetten van de interventie is een vorm van ontwerpgericht onderzoek. Een ontwerpgericht onderzoek kent, aldus Kallenberg et al. (2019), verwantschap met actieonderzoek. Een ontwerpgericht onderzoek is erop gericht het probleem op te lossen en legt minder de nadruk in het onderzoek op de actie, waarbij motivatie, betrokkenheid en verandering een rol spelen.

“Ontwerpgericht onderzoek moet nieuwe kennis genereren die overdraagbaar is.”

(Kallenberg et al., 2019, p. 131).

De uitkomsten van de interventie staan niet vast en worden gerealiseerd door middel van het interview met de student door de praktijkbegeleider naar aanleiding van een foto, met als doel om een bijdrage te leveren aan de oplossing voor een probleem dat in de praktijk bestaat en bewustwording van de student in de mogelijkheden tot het aanbieden dramaonderwijs te vergroten. Kallenberg et al. (2019) vullen aan dat een ontwerpgericht onderzoek goed kan werken wanneer meerdere scholen met dezelfde onderzoeksvraag meewerken aan het onderzoek. Dit is in dit onderzoek aan de hand, omdat de verschillende studenten in diverse basisscholen van het primair onderwijs stagelopen. Ook geven Kallenberg et al. aan dat het binnen het ontwerpgerichte onderzoek er gekeken wordt om situaties effectiever in te richten aan de hand van toepasbare handelingsregels. Deze kenmerken uit de ontwerpgerichte onderzoeksmethodiek, die passend en

realistisch moeten worden toegepast, sluiten aan bij de interventie waarmee het actieonderzoek van de studenten wordt gefaciliteerd.

“De kennis die je genereert, moet dus wel degelijk breder bruikbaar zijn.”

(Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021).

Voorafgaand aan de deelname van het actieonderzoek is het van belang te inventariseren wat de achtergrond en de affiniteit met het onderwerp is bij de deelnemersgroep (O’Brien, 1993). Ook Jeroen Onstenk, gepensioneerd lector bij Hogeschool Inholland, geeft daarbij aan dat de ervaring in lesgeven en begeleiden en affiniteit met dramaonderwijs van zowel de studenten als de praktijkbegeleiders (afnemers van de interviews) van invloed zijn op de rijkheid van de gesprekken (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 14 oktober 2021).

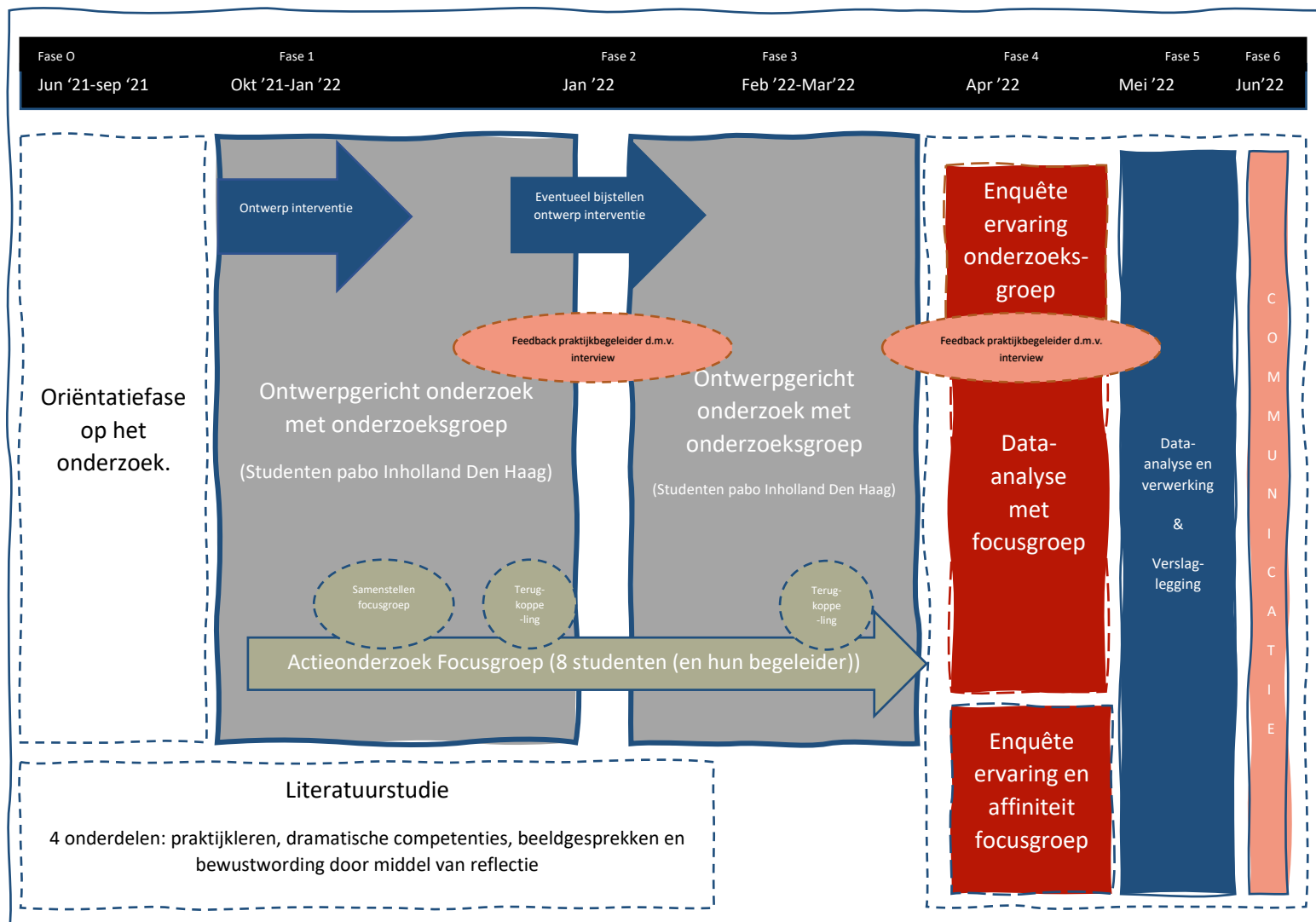
Om de onderzoeksresultaten niet te beïnvloeden zal niet vooraf, maar achteraf worden gevraagd naar de ervaring in lesgeven en begeleiden, evenals de affiniteit met dramaonderwijs.

“The stimulated-recall process is relatively easy to use and the information it provides is both diverse and rich.”

(O’Brien, 1993, p. 220)

In dit ontwerpgericht onderzoek wordt gebruik gemaakt van een literatuurstudie, een actieonderzoek binnen de focusgroep van studenten, de focusgroep als geheel en interviews met praktijkbegeleiders en experts. In die zin wordt het hetzelfde verschijnsel op meerdere manieren onderzocht en is er sprake van methodetriangulatie (Scheepers & Tobi, 2021).

Opbouw van het onderzoek



Het ontwerpgerichte onderzoek wordt gevoerd volgens bovenstaande schematische weergave. De literatuurstudie gebeurt rondom vier hoofdonderwerpen (praktijkleren, dramaonderwijs op de pabo, beeldgespreken en bewustwording) die relatie kennen met de context van het onderzoek of de methodiek van de interventie. De oriëntatiefase is de fase waarin de onderzoeker rondom het onderzoek pogingen heeft ondernomen om hiaten en mogelijkheden van het onderzoek te verkennen die uiteindelijk hebben geleid tot de context, relevantie, motivatie en onderzoeksgroep. De (eventuele) bijstelling van de interventie vindt plaats vanuit de terugkoppeling van de focusgroep in relatie tot de literatuur en de bevindingen van het onderzoek. De focusgroep komt voort uit de onderzoeksgroep. De onderzoeksgroep zijn studenten uit het 1^e jaar van de voltijd, deeltijd en digitale-deeltijd. Deze studenten werken met dezelfde studiehandleidingen voor kunstzinnige oriëntatie en zijn daardoor vergelijkbaar.

De uiteindelijke communicatie van het onderzoek zal worden gedeeld met de jury van de master Kunsteducatie (Fontys Hogeschool voor de Kunsten), pabo Inholland Den Haag, opleidingsdocenten drama en eventueel andere stakeholders of geïnteresseerden die tijdens het onderzoek betrokken raken.

Onderzoeksgroep & focusgroep

De onderzoeksgroep betreft 1^e jaars van de pabo Inholland Den Haag. Uit deze onderzoeksgroep komt een focusgroep voort. De focusgroep zijn studenten uit het 1^e jaar van de voltijd, deeltijd. Deze studenten werken met dezelfde studiehandleidingen voor kunstzinnige oriëntatie en zijn daardoor vergelijkbaar. Met de focusgroep zijn er drie bijeenkomsten. De eerste bijeenkomst legt het onderzoek en hun bijdrage uit, de tweede bijeenkomst vraagt naar hun bevindingen en de derde bijeenkomst vraagt om een terugkoppeling van hen op het onderzoek en hun bewustwordingsproces.

Bij de focusgroep van de studenten is het interview gevoerd door de praktijkbegeleider, deze krijgen na afloop (om geen invloed uit te oefenen op de interventie) een gesprek om de ervaring en affiniteit te inventariseren.

Wijze van data verzamelen en analyse

De verzamelde data zijn naast de literatuurstudie en een gesprek met de studenten van de focusgroep ook de gecodeerde en getranscribeerde interviews met bijbehorende foto's die afgenomen zijn door de praktijkbegeleiders.

Vanuit de focusgroep zijn ook de gesprekken met de studenten en deelnemers onderdeel van de data verzameling die al dan niet van invloed is op de aanpassing van de interventie.

Door middel van codering zullen de getranscribeerde interviews worden geanalyseerd door de onderzoeker. Deze codering maakt onderscheid tussen pedagogische opmerkingen, algemene didactische opmerkingen, drama vakdidactische opmerkingen en drama theoretische opmerkingen. Daarnaast wordt er geïnventariseerd hoeveel de student en de praktijkbegeleider ten opzichte van elkaar aan het woord zijn. Ook wordt er naar het taalgebruik gekeken en hoe stellig of twijfelachtig de student over zijn handelen of mogelijk handelen praat. Tot slot wordt ook de vraagstelling en (wijze van) begeleiding van de praktijkbegeleider bekeken.

Deze elementen worden gevisualiseerd aan de student teruggekoppeld, waarna deze zelfstandig en in groepsverband aan de hand van de gegevens stelling kan nemen over het bewustwordingsproces.

Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Hoe draagt binnen het praktijkleren een gesprek naar aanleiding van een foto van een lesmoment uit een door de aankomende leerkracht gegeven dramales bij aan de bewustwording van vakdidactische competenties die nodig zijn voor het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs?

Deelvragen:

Theoretisch

1. Welke (vakdidactische) competenties op het gebied van dramaonderwijs dient een student de pabo Inholland Den Haag van jaar 1 te beheersen?
2. Welke activiteiten voert de student van pabo Inholland jaar 1 uit studiejaar 2021-2022 uit op de praktijkschool met betrekking tot dramaonderwijs?
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?
4. Welke mogelijke factoren kunnen een rol spelen binnen de begeleiding van de praktijkbegeleider binnen het praktijkleren?
5. Welke inzichten zijn er over het bewustwordingsproces binnen het leren?

Praktisch

1. Hoe verloopt een begeleidingsgesprek?
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?
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?

Validiteit en betrouwbaarheid

Codering transcripten interviews aan de hand van de foto van het lesmoment

Het coderen van de transcripten gebeurt op basis van theorie en praktijkkennis over pedagogiek, algemene didactiek en vakspecifieke didactiek in relatie tot drama. De codering ontstaat verder, in lijn met Scheepers & Tobi (2021), tijdens het analyseproces. Over deze codering wordt overleg gepleegd met experts (onderzoekers en opleidingsdocenten drama) om te zorgen voor onderzoekstriangulatie (Scheepers & Tobi, 2021).

Data-analyse

De gedane data-analyse zal worden bekritiseerd en eventueel gevalideerd door een opleidingsdocent drama. Daarnaast is de gezamenlijke data-analyse van de focusgroep ook een vorm van validatie (membercheck). De codering zal worden gecheckt in de laatste fase door middel van een interbetrouwbaarheidsbeoordelingscheck.

Afbakening

Kwaliteit

Het onderzoek focust zich op studenten uit jaar 1 ($n=11$). Daarmee wordt een kwalitatieve uitspraak gedaan over deze studenten en hun bewustwordingsproces binnen dit onderzoek en hun context. Er kan daarmee geen causaal verband naar andere vergelijkbare situaties worden gedaan. Er kan hoogstens worden benoemd, in lijn met Kallenberg et al. (2019), welke (overdraagbare) kennis ook in

andere vergelijkbare situaties voor studenten, praktijkbegeleiders en opleidingsdocenten van waarde kan zijn ten behoeve van het dramaonderwijs.

Tijd en haalbaarheid

Omwille van de tijd die het kost om de gesprekken te transcriberen, coderen en visualiseren wordt er voor maximaal acht studenten in de focusgroep gekozen. Alle studenten uit de focusgroep voeren een gesprek met de praktijkbegeleider naar aanleiding van een gegeven dramales. Met minimaal drie van deze studenten uit de focusgroep voeren met de praktijkbegeleider een begeleidingsgesprek naar aanleiding van de bijstelling van de vragen bij de foto.

Ethische kwesties

Bewustwordingsproces

De focusgroep is zich bewust van het feit dat ze deelneemt aan een onderzoek dat gaat over de bewustwording van eigen kennis, vaardigheden en attitude met betrekking tot dramaonderwijs. Dit kan invloed hebben op het onderzoek. Hierom zal de onderzoeker uiteindelijk verschillende data uit de interviews, de literatuurstudie en andere data met elkaar verbinden om er conclusies aan te verbinden. Op deze wijze is er aandacht voor onderzoekstriangulatie.

Beoordeling

De studenten kunnen het verzamelde materiaal tijdens het onderzoek eventueel gebruiken voor hun bewijsdossier voor het vakdossier Kunstzinnige Oriëntatie op de pabo. Hierom dient de onderzoeker de studenten niet te beoordelen, zodat er een onafhankelijke input van de focusgroep aan het onderzoek kan worden geleverd. Dit wordt vooraf aan de focusgroep kenbaar gemaakt. Een andere opleidingsdocent van pabo Inholland Den Haag, die verder niet bij het onderzoek zal worden betrokken, zal het werk van de studenten uit de focusgroep beoordelen.

Samenstelling focusgroep

Ondanks dat een willekeurige samenstelling het meest onafhankelijke resultaat zal geven is er ook een zekere zekerheid voor het onderzoeksproces nodig en dient deelname niet geheel vrijblijvend te zijn. Hierom zal deelname vrijwillig zijn en worden gezocht vanuit betrokkenheid. De studenten en praktijkbegeleiders moeten mee kunnen en willen doen aan het onderzoek.

Literatuur- en

bronnenonderzoek

Wat de theorie vanuit vier verschillende invalshoeken (praktijkleren, beeldgesprekken, dramaonderwijs op de pabo ten behoeve van het primair onderwijs en bewustwording en reflectie) kan zeggen, om daarna antwoord te kunnen geven op de theoretische deelvragen.

De achtergrond van de theoretische kaders zijn hier te vinden:

Praktijkleren: [bijlage T1](#)

Beeldgesprekken: [bijlage T2](#)

Dramaonderwijs: [bijlage T3](#)

Bewustwording: [bijlage T4](#)

Hierna volgen de conclusies uit deze analyses.



theorie praktijkleren

“Het leggen van de verbinding tussen praktijk en theorie heeft in het opleiden van leraren een sterke en lange traditie.”

(Hogeschool van Amsterdam, 2020, p. 9)

De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Onstenk, 2016). Competenties voor lesgeven in drama 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. Het dramaonderwijs dat de student aanbiedt sluit aan bij de startbekwaamheidseisen. Het aanbieden van dramaonderwijs is onderdeel van de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) en daarmee onderdeel van het formeel leren handelen. Daarnaast kent dit aanbieden van dramaonderwijs binnen het werkplekleren ook een meer informeel leren, omdat door te doen de student kennis toepast, vaardigheden ervaart en zijn eigen attitude ten opzichte van dramaonderwijs ervaart. Deze ervaringen zijn breder toepasbaar dan het aanbieden van dramaonderwijs alleen.

Zowel het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-Raad, MBO Raad, vereniging van hogescholen als de VSNU hebben de ambitie om van Samen Opleiden de norm te maken (Hogeschool van Amsterdam, 2020). Vanuit dit kwaliteitskader is het delen van expertise van belang waarbij vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid in begeleidingsprogramma's theorie en praktijk verbonden worden om tot kennis, inzicht, routine en innovatief vermogen te komen.

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 opleidingsdidactische uitdaging is om ervoor te zorgen dat, in interactie met elkaar, theoretische kaders en praktijkervaringen elkaar versterken (Kelchtermans et al., 2010).

De opleidingsdocent drama heeft minder fysieke contacttijd met de student dan de praktijkbegeleider. Op de praktijkschool kunnen ook andere personen een begeleidende rol spelen (Onstenk, 2018), wanneer aanwezig zou bijvoorbeeld een vakdocent drama of een collega met affiniteit voor drama een rol kunnen spelen.

“De leerwerkplek moet de aankomende leraar in staat stellen om relevante competenties te verwerven en moet hem een veilige en tegelijk uitdagende beroepssituatie bieden om vakmanschap te ontwikkelen.”

(Onstenk, 2018, p. 4)

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. Op de opleiding verwerft de student kennis over de ontwikkeling en leefwerelden van de leerling, over didactiek en over de inhoud van de vakken. Hierin is onderscheid te maken tussen theoretische, methodische en praktische kennis. Theoretisch kennis is de kennis uit de literatuur. Deze abstracte, contextonafhankelijke en gegeneraliseerde kennis is de kennis die de grondslag vormt voor een vak. De kennis kan de aankomend leraar vertalen naar de leerlingen in de praktijk en dit vanuit verschillende perspectieven verantwoorden. De methodische kennis is de didactische kennis en vaardigheden. De kennis staat in verbinding met theorie en praktijk. Hiermee kan de aankomend leerkracht inspelen op diverse situaties. De student eigent zich kennis toe en bouwt deze uit. De student heeft een rol om verbindingen te leggen tussen de praktijk, de theorie en de aangeboden stof op de opleiding. Dit doet de student door reflectie en het verbinden van ervaringen met theoretische kennis. Dit is onderdeel van het praktijkleren. Deze kennis is alleen te verwerven door te participeren in de context. De praktijkkennis wordt verworven aan de hand van gebeurtenissen in de praktijk. Ruimte om te experimenteren, zelf problemen op te lossen en om te gaan met situaties waarin oplossingen niet altijd of deels voorhanden zijn, zijn nodig in het praktijkleren. Deze leermomenten leveren reflectie op het eigen werk. De school dient de student te ondersteunen in dergelijke situaties, want de kwaliteit van de praktijk heeft invloed op mogelijke leereffecten. (Onstenk, 2016). 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 (stagiairs) 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).

“Dat de kwaliteit van leren in de praktijk wordt bepaald door de kwaliteit van die praktijk (van het werk) zelf betekent ook dat een zwakkere praktijk kan leiden tot zwakkere, niet beoogde of zelfs verkeerde leereffecten.”

(Onstenk, 2016, p. 6)

Binnen het begeleiden is het vanuit het pedagogische, filosofische denken niet de vraag ‘wie 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 (Rancièrè, 2007). Binnen de begeleiding van het praktijkleren kan de praktijkbegeleider de student helpen door drie vragen te stellen vanuit het denken van Rancièrè: ‘wat zie je?’, ‘wat denk je ervan?’, ‘wat doe je ermee?’ (Rancièrè, 2007, p. 25). De student is geen papegaai van zijn begeleider, maar komt tot leren door al het andere met de ervaring van het lesgeven te verbinden. Een praktijkbegeleider kan aanvullend altijd aan de student vragen om iets op te zoeken waarmee hij hetgeen hij zegt kan verifiëren, de eigen houding zorgt hierin voor gelijkheid in het gesprek (Rancièrè, 2007). 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 de affiniteit, kennis en/of vaardigheden met betrekking tot begeleiding en/of dramaonderwijs. Dit zijn wel actoren die van invloed kunnen zijn in de begeleiding. Met betrekking tot dit onderzoek is het dan ook zaak te onderzoeken hoe de interventie bijdraagt aan het verbinden van de ervaring met dramaonderwijs aan (vak)didactische en pedagogische principes. De begeleidingsinterventie in dit onderzoek is erop gericht om de student te begeleiden op de didactische principes met betrekking tot dramaonderwijs door een manier van gesprekvoering tussen de student en de praktijkbegeleider in te leggen.

*“Een seconde
Waar in het nou eens niet aan je voorbij gaat
Je weggeblazen stomverbijsterd van jezelf versteld staat
En ineens is het goed
Dit is dat vluchtig moment
Dat ik voor een keer beseft
Wat ik heb, wat het is
En dat er niets is dat ik mis.”*

(De poema's, 2015, 0:43-1:15)

In dit onderzoek wordt gewerkt met een begeleidingsgesprek bij een foto van een dramales gegeven door een student van de pabo Inholland Den Haag. De studenten zitten in de vierjarige deeltijds- of voltijdsopleiding en hebben drama in het eerste en tweede jaar van de studie. De praktijkbegeleider is degene die het gesprek zal begeleiden. De begeleidingsinterventie probeert dus de student te raken via de praktijkbegeleider.

Foto's zijn volgens Latz (2017) niet de data die te gebruiken zijn voor een onderzoek. Foto's kunnen wel aanleiding zijn om een gesprek te ontlokken. Het gesprek over de foto is daarmee 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. Verder 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 (Wilderink, z.d.).

Bij beeldbegeleiding gaat het erom dat door, met de beeldbegeleider, 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.

De foto's als medium helpen het geheugen en vormen een kritische blik voor het geheugen (Latz, 2017). De student reageert en reflecteert op de foto (het lesmoment) aan de hand van gerichte vragen van de praktijkbegeleider. Om het gevoel van competentie te vergroten dient de praktijkbegeleider niet meteen de aandachtspunten uit te lichten (Bouwhuis & Klabbers, 2014). 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 foto kan een aanleiding zijn om de didactiek, het bewuste handelen en de verbinding met de theorie te bespreken. 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.

De vragen van de praktijkbegeleider bieden de student de kans zichzelf en anderen (de opleidingsschool en de praktijkbegeleider) te informeren over hun handelen en biedt dit proces de mogelijkheid om verandering te brengen. Vanuit Visual Thinking Strategies (Yenawine, 2021) is de tweede vraag uit de methodiek (waaraan zie je dat?) interessant om te stellen bij een gesprek over de foto. Deze vraag doet een beroep op het valideren van de observatie bij de deelnemer.

Door een foto als herinnering in het midden tussen de praktijkbegeleider en student te plaatsen is er sprake van een stimulated recall. Binnen de stimulated recall methodiek 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).

“Beeldbegeleiding is een effectieve vorm van coaching van leraren en leerlingen. Door je bewust te worden van wie je bent als leraar en wat voor effect je gedrag heeft op de leerlingen kun je je verder ontwikkelen.”

(Bouwhuis & Pragt, 2021, par. 1)

Het idee van een ervaring is dat de gevolgen van de acties worden ervaren en als gevolg daarvan er veranderingen plaatsvinden. Het terugblikken op de foto is een vorm van reflectie die hieraan bij kan dragen. Door de tussenkomst van denken of reflectie ontstaat het handelen blinde trial en error concepten (Biesta, 2012). Reflectie kan hiermee dienen 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 de één de ander beïnvloedde. 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 gesprek naar aanleiding van een stimulus 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).

“The basic idea underlying the method of stimulated recall is that the subject may be enabled to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues of stimuli which occurred during the original situation.”

(Bloom, 1953, geciteerd in Gazdag et al., 2019, p. 61)

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 handelingen zal toepassen in vergelijkbare of nieuwe situaties.

theorie competenties in dramaonderwijs

Over competenties

“De student moet immers zo toegerust worden dat hij het vak drama kan geven in de stage en zijn latere beroepspraktijk.”

(Geerdink & Pauw, 2017, p. 77)

De leerwerkplek biedt de student de mogelijkheid om de competenties te verwerven binnen veilige en tegelijkertijd uitdagende beroepssituatie (Onstenk, 2018). Dit betekent dat het werk niet te hoge eisen kan stellen aan de kennis en vaardigheden van de student (Onstenk, 2016). Er dient sprake te zijn van een match tussen de taak en de kwaliteiten van een (beginnende) student.

Competenties zijn een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die de student nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen (Onstenk, 2016). Aansluitend geeft Biesta (2020) vanuit het begrip kwalificatie aan dat het van belang is om kennis, vaardigheden en begrip aan te leren. In dit onderzoek wordt onder competentie verstaan: de kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om dramaonderwijs aan te bieden.

Deze bekwaamheidseisen voor een startbekwame leerkracht richten zich op vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden (Geerdink & Pauw, 2017; PO-Raad, 2017).

Aansluitend maakt Marzano (2014) ook dit onderscheid, te weten: de didactische aanpak en het pedagogisch handelen inclusief klassenmanagement.

Dramaonderwijs kent door de connectie met het cognitieve, psychische, sociale en emotionele en de wederzijdse afhankelijkheid van de non-verbale communicatie voor zowel leerling als leerkracht binnen, al dan niet verbeelde omstandigheden, een constante wisselwerking tussen algemene didactiek, vakdidactiek en pedagogiek (Heijdanus-de Boer et al., 2016). Daarmee is binnen dramaonderwijs didactiek en pedagogiek sterk verbonden.

Pedagogiek

‘Een pedagogisch competente leraar creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en in zijn lessen’

(Onstenk, 2005, p. 24)

Meerdere bronnen (Heijdanus-de Boer et al., 2022; De Nooij, 2021; PO-Raad, 2017) maken het onderscheid tussen (vak)didactiek, vakinhoud en 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. Volgens Toivanen et al. is rol van leerkracht binnen dramaonderwijs meer ondersteunend dan overdrachtelijk.

Wanneer Onstenk (2005) spreekt over pedagogisch handelen brengt hij dit in relatie tot de kwaliteit van de interactie met de leerlingen. Marzano (2014) heeft het bij pedagogisch handelen en klassenmanagement over de manier waarop het leraargedrag de leerlingen positief probeert te beïnvloeden. Vanuit Marzano en Onstenk is te stellen dat het pedagogisch handelen invloed heeft op het positief bemoedigen van de relatie tussen de leerlingen en tussen de leerkracht en de leerlingen.

Vakdidactische competenties (met betrekking tot dramaonderwijs)

“De zeer deskundige leraar heeft meer didactische aanpakstrategieën tot zijn beschikking dan de ineffectieve leraar.”

(Marzano, 2014, p. 82)

Alkema et al. (2015) stellen dat het gestelde doel van de leerkracht een passende didactiek bepaalt. Vanuit een algemene didactiek geldt volgens hen dat een leerkracht voor de inrichting van leeromgevingen rekening houdt met de verhouding tussen de kernelementen uit de didactiek: leerstof, leerling en leraar. Hierbij wordt er rekening gehouden met de beginsituatie, de gestelde doelen, de didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden en groeperingsvormen binnen de leeromgeving. Daarnaast dient te worden nagedacht hoe het geheel wordt geëvalueerd. 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). Aanvullend noemt Marzano (2014) didactische aanpakstrategieën die aantoonbaar schoolprestaties beïnvloeden. Dit zijn: identificeren van overeenkomsten en verschillen, samenvatten en notities maken, inspanningen bevestigen en erkenning geven, huiswerk en oefening, non-verbale representatie, coöperatief leren, doelen stellen en feedback geven, vragen/hypotheses formuleren en hypothesen testen en voorkennis activeren.

Vakdidactische aspecten binnen dramaonderwijs

“Inexperienced teacher students need routines, but they also need to learn how to flexibly apply them. Developing the skill of disciplined improvisation is at the centre of drama teaching and makes it challenging.”

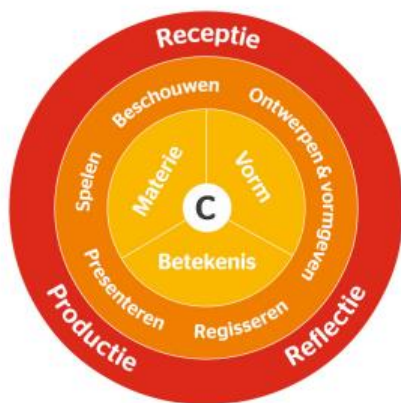
(Toivanen et al., 2012, p. 2083)

Een student kan het verbeeldend spel binnen de productie begeleiden en prikkelen door middel van het lichaam en de omgeving. Eveneens leert de student de leerlingen kijken en luisteren naar wat klasgenoten spelen. Tot slot dient de leerkracht het reflecteren op de ontwikkeling van de leerlingen binnen de dramalessen te begeleiden (Heijden-de Boer et al., 2016).

Aanvullend hierop onderscheiden Van Nunen en Swaans (2018) in de kennisbasis twee aspecten die in relatie staan tot het aanbieden van het dramaonderwijs door de aankomende leerkracht. Enerzijds beschrijven ze dat dramaonderwijs leerlingen de mogelijkheid biedt om op een speelse manier naar de werkelijkheid te kijken. Anderzijds beschrijven ze de invloed van het vak op sociale en culturele doelen.

Van Nunen en Swaans (2018) maken in de kennisbasis onderscheid 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 onderzochten, geeft aan dat dramaonderwijs zowel kunstonderwerp als lesmethode is.

In de vakinhoudelijke en vakdidactische gedragsindicatoren die in *Spelend leren en ontdekken* (Heijden-de Boer et al., 2022) worden genoemd voor eerstejaarsstudenten valt vooral op dat de student het gebruik van spelvormen kan motiveren, de leerlingen kan enthousiasmeren en dramatische vertellingen kan gebruiken binnen dramalessen en andere onderwijscontexten. De student prikkelt hiermee de fantasie, creativiteit en eigenheid van de leerlingen. Bij drama gaat het om spelend leren vanuit een handeling, conflict, onderwerp, dilemma of tegenstelling (Heijden-de Boer et al., 2016). ‘De leerkracht begeleidt en stimuleert het verkrijgen van actieve kennis. In een dramalessen leren leerlingen ook vaardigheden op het gebied van drama; dit gebeurt met hulp van de leerkracht die dramaopdrachten geeft.’ (Heijden-de Boer et al., 2016, p. 56). 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.



MVB-model uit de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018, p. 67)

Van Nunen en Swaans (2018) maken in het MVB-model in de kennisbasis onderscheid tussen uitdrukkingmogelijkheden van het lichaam (houding, beweging, mimiek en stem) door middel van de spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom). Dit wordt door het in het MVB-model 'Materie' genoemd. Een ander onderscheid ontstaat vanuit de 'Vorm' door de toepassing van de dramatische lijn en spanningsopbouw evenals speltechniek en spelstijlen. Etje Heijdanus-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult aan dat spelstijlen meestal beperkt blijven tot het groteskere en kleinere spel, de ingewikkeldere spelstijlen en speltechnieken passen veelal nog niet bij de doelgroep. Tot slot wordt in het MVB-model 'Betekenis' door Van Nunen en Swaans (2018) genoemd als onderdeel waarbij het gaat om de mogelijkheid om drama vorm te geven vanuit persoonlijke binding met een onderwerp of thema.

Binnen het MVB-model (Van Nunen & Swaans, 2018) wordt even gesproken over die andere aspecten: productie, waarmee het actief zelf spelen wordt bedoeld waarbij het lichaam het instrument is; receptie, hierbij gaat het om het kijken naar en praten over het spel van anderen; reflectie, dit betreft het nadenken over, reageren op en verwoorden van de ervaringen naar aanleiding van spel.

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

Enthousiasme en plezier binnen dramaonderwijs

"Drama sluit aan bij het spontane spel van kinderen."

(Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 22)

Onder het stimuleren verstaat De Nooij (2021) het enthousiasmeren van de leerlingen. Dit stimuleren doet de leerkracht door lesstof te kiezen waar die zelf enthousiast over is, uitleg te illustreren, humor te gebruiken en positief te zijn naar de leerlingen en het leerproces.

Creativiteit en productie binnen dramaonderwijs

Heijdanus-de Boer et al. (2016) benoemen de volgende lesfasen: de inleiding, warming-up, exploratie, verwerking en afsluiting. De lesstructuur kent daarentegen volgens de Nooij (2021) een iets andere nuance: de inleiding, de warming-up, de instructie, de kern van de les en de afsluiting. In de kern worden de vaardigheden die in de warming-up fase zijn getraind toegepast. Het verschil bij De Nooij is dat de meer procesgericht fase uit de exploratiefase van Heijdanus et al. (2016) een minder duidelijke plek heeft in de fasen die De Nooij (2016) beschrijft. De Nooij legt hiermee een grotere nadruk op technische beheersing van dramatische vaardigheden. De opleidingsdocent, en onderzoeker (Sander van den Brink (red.)) binnen dit onderzoek, sluit vanuit de persoonlijke visie aan bij de fasen die in *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus et al., 2016; Heijdanus et al., 2022) worden genoemd.

Eigen (spel)vaardigheid

“De aandacht van de leerlingen kunnen sturen is een van de basisvaardigheden van een leraar.”

(Bouwhuis, 2020, p. 33)

Waar dit onderzoek wel aansluiting met De Nooij (2021) maakt is als het gaat over de spelvaardigheid. 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. Ook Van Nunen en Swaans (2018) vullen aan dat de eigen beheersing van drama van belang is om voor het vak betekenisvolle onderwijsactiviteiten te kunnen ontwerpen, evenals om de creatieve ontwikkeling te kunnen stimuleren en doorlopende leerlijnen te kunnen maken.

Deze eigen spelvaardigheid valt samen met het toepassen van de vakspecifieke didactiek. De student ontwikkelt bewustwording van de houding, de spelelementen en leert verhalen te vertellen. De Nooij (2021) duidt dit als het rekening houden 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.

Waar pedagogiek en vakdidactiek elkaar raken in dramaonderwijs

“Het is onmogelijk om het cognitieve en het affectieve te scheiden.”

(Meirieu, 2019, p. 79)

Sociaal vermogen

Drama sluit volgens Heijdanus-de Boer et al. (2022) aan bij wat door Vygotsky de zone van naaste ontwikkeling wordt genoemd. Zo wordt kennis opgebouwd op basis van ervaringen en reflectie en wordt nieuwe kennis binnen bestaande kennis geïntegreerd. Door te imiteren leert het kind zich aan te passen in de wereld. Kant (2021) sluit hierbij aan en benoemt vier stadia van opvoeding. Dit zijn: disciplineren, cultivering, civilisering en moralisering. Disciplineren draait om het vrijwillig erkennen van de spelregels. Cultivering gaat erom dat de natuurlijke aanleg van het kind wordt ontwikkeld tot bekwaamheden en vaardigheden ten behoeve van de zelfredzaamheid om sociaal en geestelijk binnen groepen mensen te kunnen functioneren. Civilisering, dat een volgend stadium betreft, draait om het gebruik van de verworven competenties binnen een sociale praktijk om de vanuit die sociale praktijk gestelde doelen te kunnen bereiken. Tot slot is er de moralisering waarbij het erom gaat dat een kind uiteindelijk leert aan de hand van de eigen morele autoriteit keuzes te maken en te onderbouwen. Overeenkomstig tussen Heijdanus-de Boer en Kant is dat het kind zich binnen een sociale context leert bewegen. Wat dit voor de leerkracht betekent benoemt De Nooij (2021) binnen vier competenties: sociale veiligheid creëren, stimuleren, inleveringsvermogen en sturen en volgen. Onder de sociale veiligheid, die hij ook noemt als het pedagogische werkklimaat, verstaat De Nooij dat de leerkracht in staat is om een sfeer te scheppen waarin acceptatie en waardering aanwezig zijn. Het geven applaus is hier volgens hem een voorbeeld van.

Vanuit een meer brede kijk op dramaonderwijs noemen Bosch & Dieleman (2018) dat er relatief sterk bewijs is dat dramalessen effecten hebben op verbale vaardigheden en sociale vaardigheden (empathie, perspectiefwisseling en het reguleren van emoties). Dramalessen hebben dus een transfereffect op aspecten die relatief dicht bij de kunstvorm liggen.

Regels en spel

De bekwaamheidseisen richten zich op vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden (PO-Raad, 2017). Ook Heijdanus et al. (2022) maken dit onderscheid met vakinhoudelijke en vakdidactische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs evenals

pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs. De pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs hebben vooral betrekking op de groepsdynamiek, samenwerken en de veilige sfeer. Ook Toivanen et al. (2012), Elsje van Leeuwen (persoonlijke communicatie, 27 november 2021) en Jansje Meijman (persoonlijke communicatie, 8 december 2021) stellen dat het klassenmanagement in de vrije ruimte een vakspecifiek onderdeel is in dramaonderwijs, in tegenstelling tot Marzano (2014) die klassenmanagement tot het algemeen pedagogisch handelen rekent.

Aanvullend bleek uit het onderzoek van Toivanen et al. (2012) dat de leerkrachten de vrije ruimte een uitdaging vonden. De vrije vorm van educatie maakt het klassenmanagement uitdagend. In de meeste andere schoolvakken is de interactie tussen de leerkracht, de ruimte en de leerlingen makkelijker dan bij dramaonderwijs, omdat het werk van de leerlingen, de bewegingen en verbale interactie dan meer gecontroleerd zijn door de leerkracht (Toivanen et al. 2012). Ook Heijdanus-de Boer et al. (2022) sluiten hierbij aan door te stellen dat binnen dramalessen er sprake is van een aantal aspecten die een spanningsveld met zich meebrengen. Dit spanningsveld tussen deelname aan het spel door de leerlingen, de regels voor de leerlingen en de beschikbare ruimte voor de leerlingen. De leerkracht heeft binnen dit spanningsveld een begeleidende en stimulerende rol, want deze geeft de grenzen van de ruimte aan.

Meirieu (2019) zegt over deze complexiteit in de vrije situatie dat er twee principes zijn die samen de pedagogiek structureren. Namelijk het principe van de opvoedbaarheid en het principe van de vrijheid. Wanneer men enkel aanstuurt op de opvoedbaarheid vervalt men tot dressuur en wanneer men alleen aanstuurt op de vrijheid vervalt men tot vrijblijvendheid. Etje Heijdanus-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult aan dat gaandeweg leerkrachten leren de orde in dramalessen te beheersen. Dan groeit het vertrouwen in het aanbieden van het vak en de effecten ervan op de kinderen.

Het aanbieden van dramaonderwijs op de pabo

“De kennisbasis van het vak drama wordt doorgaans als ambitieus gezien.”

(Geerdink & Pauw, 2017, p. 77).

Binnen het aanbieden van het dramaonderwijs op de pabo is steeds sprake van praktische, onderzoekende, spel- en werkvormen waarbij een relatie wordt gelegd met het theoretisch didactisch kader (Geerdink & Pauw, 2017). De pabo Inholland pakt dit stapsgewijs aan. In de eerste module, basisportfolio kunstzinnige oriëntatie ([bijlage 4](#)), observeert de student eerst kunstonderwijs (van één van de vier aangeboden kunstdisciplines (dans, drama, muziek of beeldende vorming), hierna geeft de student een activiteit van alle vier de kunstdisciplines. Om vervolgens één van de activiteiten te verbeteren. In de vervolgmodule, voortgangsportfolio kunstzinnige oriëntatie ([bijlage 4](#)) toont de student hoe deze aan eigen vaardigheden heeft gewerkt en hoe dit in een les van alle vier de kunstdisciplines tot uiting kwam. 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 zijn aanvullend op de vakspecifieke didactiek.

Binnen de lessen op de pabo Inholland Den Haag krijgt de student praktische voorbeelden aangeboden en ervaart deze werkvormen. Hierbij wordt rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen en studenten, de doelen en het betekenisvol maken van de les voor de leerlingen. De studenten kunnen de voorbeelden van de opleiding imiteren, eigen maken of zich erdoor laten inspireren. De studenten staat het vrij om ander materiaal te ontwerpen en aan te bieden aan de leerlingen op de praktijkschool. Door deze lessen te geven in de praktijk, en er feedback op te ontvangen, bekwaamt de student zich in kennis, vaardigheden en ontwikkelt deze zijn attitude. Ook

een andere opleidingsdocent drama van Inholland (locatie Rotterdam), Margriet Brosens (persoonlijke communicatie, 22 januari 2022) herkent deze werkwijze. Goed opleidingsonderwijs wordt bepaald door de mate waarin de student de wisselwerking tot stand brengt tussen het theoretisch referentiekader en de praktijkkennis (Lek, 2005). Ook pedagoog aan de pabo Inholland Den Haag Anna van der Kooij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) zegt: 'door je eigen didactische keuzes expliciet te maken richting studenten, ben je als lerarenopleider een voorbeeld in leraar zijn.'

Tot slot

"Iedere leerkracht kan de verbeelding waarderen en aanwakkeren om vanuit relatie de leerling tot betekenisvol en artistiek handelen te brengen."

(Van den Brink, 2021, p.2)

De opleidingsdocent van Inholland heeft weliswaar 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 komt binnen het praktijkleren in een echte complexe leersituatie terecht. Binnen deze context biedt de student dramaonderwijs aan. De student heeft hierin vakdidactisch rekening te houden met de kennis en vaardigheden die hij 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 zoals 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 de presenteren. In het onderzoek onderscheiden zij vijf didactische elementen die het geven van dramalessen uitdagend maken en bovenstaande goed samenvatten:

- Het onderwerp (drama): de karakteristieken van dramaonderwijs, de afspraak met de leerlingen om het dramaonderwijs aan te gaan, het onderhouden van de verbeelding tijdens de les.
- Lesopbouw: de planning, instructie, de structuur van de les, het operationaliseren van de voorbereiding en het geven van feedback.
- De handelingen van de leerkracht: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal, samenwerkingen.
- Leerlingen: het enthousiasme, het luisteren naar de instructie, het volgen van de instructie, de locatie van de leerlingen in de ruimte.
- Middelen: tijd, groepsgrootte, grootte van de ruimte.

theorie bewustwording

“But what does ‘to be conscious of something’ mean? It means that we are capable of explaining, of putting into words. We can say we are conscious of something when we are capable of explaining it – however well or badly – totally or in part. We may explain it better or worse, just as we are more or less conscious of it.”

(Boal & Jackson, 1995, p. 33-34)

Over bewustwording en reflectie

“Iemand reflecteert als hij of zij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis te structureren of herstructureren.”

(Korthagen & Nuijten, 2019, p. 26)

Bewustzijn stelt je in staat om nieuwe dingen te leren en erover na te denken, ook over hoe dingen een volgende 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).

Als de kunst van het lesgeven onveranderbaar, bekend en aan te leren zou zijn, dan is deze dus te leren. De professionals zijn zich terdege bewust van deze kennis, maar het is vaker zo dat ze geen juiste manier weten om deze te beschrijven, anders dan hem te tonen (Schön, 1984). 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.

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 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.

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 aanwezige kennis en opvattingen van de lerende. Korthagen et al. (2002) noemen als 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 deze ziet en herinnert met al bestaande kennis en opvattingen. Kennis wordt hierdoor verbonden met de persoon van de student. Bakker (2022) vult hierbij aan dat er vanuit de persoon van de student pas kan worden gereflecteerd als in de praktijk de passende kennis aanwezig is.

Bewustwording met behulp van een stimulated recall

“Wat zie je in het beeld dat je graag wilt bespreken.”

(Bouwhuis & Klabbers, 2014, par. 5).

Bij een stimulated recall worden herinneringen van een situatie teruggeroepen aan de hand van beeld-, video- of ander materiaal. Dempsey (2010) heeft hierbij wel de kritische kanttekening dat de claims naar aanleiding van het onderzoek niet als representatief voor een grote groep gelden, maar terugslaan op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context. Het gebruik van beeldmateriaal zou volgens Eysermans et al. (2020) bij kunnen dragen aan een meer intuïtieve reactie. Gazdag et al. (2019) vullen hierop aan dat door vragen te stellen naar aanleiding van (beeld)fragmenten deelnemers de kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment verbinden en kan zo toelichten waarom ze op deze wijze is gehandeld.

Door zichzelf te observeren kan iemand zien wie hij is en niet is, ook kan hij zich voorstellen wie hij kan zijn. Bouwhuis (2020) vult aan dat het beeldmateriaal de leraar bewustmaakt van de professionele ontwikkeling en van de invloed van het gedrag op de leerlingen. Er kan dan gekeken worden naar interactie, didactiek en klassenmanagement. Er wordt ervaren op welke manier gedrag invloed heeft en hoe het bijgestuurd kan worden. Het blijft vaak niet bij het kijken, maar meningen, overtuigingen en vaardigheden komen ook aan bod. Zo wordt er een beeld van de leraar geschapen. 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.

Bewustwording: een proces

“Omdat reflecteren gaat over op een andere manier bekijken wat je gedaan hebt, is de eerste stap van reflecteren ‘zien wat je doet’.”

(Koetsenruijter et al., 2015, p. 39)

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 interactie bestaat uit twee componenten. Allereerst is er de interactie met het object, het fenomeen of probleem die dient te worden begrepen en opgelost. Daarnaast is er de interactie tussen lerende en degene die kennis bezitten over het object, fenomeen of probleem. De reflectie hierop vindt zowel vooraf, tijdens of na afloop plaats (Stokvik et al., 2016).

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

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.

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 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. Binnen de begeleidingsinterventie kunnen deze aspecten van impliciete kennis bij studenten worden aangesproken. De student dient, aldus Ruijters et al. (2021) te willen weten en onderzoeken van de formele, codificeerbare kennis, ook wel 'knowing what', en het praktisch weten, 'knowing how, in de situatie is. Het weten wat en het weten hoe zijn twee kanten van dezelfde medaille. Bij ieder individu met de eigen individuele (leer)ervaringen en (leer)situatie leidt dit tot verrassende en unieke combinaties in het gedrag. Deze unieke combinaties sluiten aan bij de kritische kanttekening van Dempsey (2010), die aangeeft dat inzichten bij een stimulated recall methode persoonlijk context kennen..

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). Aanvullend kan het leren alleen plaatsvinden onder voorbehoud van de beschikbaarheid van kennis. Niet alles dat we weten kunnen we dus 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 de 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 in taal zelf tot zich te nemen vanuit observaties die de student doet. 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).

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. Op beiden kan worden ontwikkeld. Er is het risico dat wanneer een lerende, binnen de context van het leren op de langere en bredere termijn (strategische impliciete kennis), zich minder focust op de impliciete kennis, maar alleen op de gedocumenteerde expliciete kennis. Hiermee kan deze niet tot het niveau van een expert kan komen, omdat de impliciete kennis niet expliciet wordt verworven (Stokvik et al., 2016).

Bewustwording na de activiteit

"Het bewustzijn geeft je echter de mogelijkheid om nieuwe dingen te leren en na te denken, niet alleen over hoe je iets de volgende keer beter zou kunnen doen, maar ook over de toekomst."

(Swaab, 2018, p. 388)

Een onderscheid 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.

Het is dus niet de vraag of er gereflecteerd dient te worden, maar welke manier van reflecteren het mogelijk maakt om tot handelingsalternatieven of verbeteringen te komen.

Praktijkonderzoek

Een verslaglegging van het praktijkonderzoek opgedeeld in vijf fasen.

4

Fase 0 - Oriëntatie

Introductie van de fase

In deze fase staat een verkenning van de interventie centraal, om zo mogelijke voorwaarden, complicaties of vragen te onderzoeken.

Daarnaast richt deze fase zich op de vraag of praten over een foto uit de dramales überhaupt mogelijk is. In deze fase is er gebruik gemaakt van de volgende data:

- Kennismaking met de werkwijze (pilot): begeleidingsgesprekken tussen onderzoeker (tevens opleidingsdocent) en student (respondent x en y) naar aanleiding van een foto uit de lespraktijk van de student, gekozen door de onderzoeker ([bijlage 8](#)).
- Nagesprek met de respondenten x en y over het gesprek ([bijlage 8](#)).
- Kennismaking met de werkwijze (pilot): een nagesprek tussen student en praktijkbegeleider met behulp van een foto en vragen naar aanleiding van een observatie van een dramales van een student (respondent 6) bij de praktijkbegeleider ([bijlage 9](#)).
- Literatuur over beeldgesprekken, bewustwording en reflectie die in de literatuurstudie is verkend om de vragen bij de foto in de volgende fase mee te kunnen samenstellen.
 - ➔ Gebruikte literatuur om vragen samen te stellen: Bouwhuis (2020), Bouwhuis & Pragt (2021), Bouwhuis & Klabbers (2014), Korthagen et al. (2002) en Yenawine (2021).
- Beknopte gesprekken met Daniëlle Wuisman (persoonlijke communicatie, 29 september 2021) en Gert Mallegrom (persoonlijke communicatie, 29 september 2021).
- Leeruitkomsten kunstzinnige oriëntatie jaar 1 en 2 pabo Inholland Den Haag ([bijlage 4](#)).
- Interview met Marijke Bouwhuis ([Transcript](#))

De analyse van de bovenstaande data is in het logboek ([link](#)) terug te vinden.

Samenhang in fase 0

Door specifieke vragen te stellen in gesprekken naar aanleiding van een foto relateert de deelnemer zijn kennis over en binnen de handeling aan aspecten buiten dit ene moment en kan zo toelichten waarom op deze wijze is gehandeld (Gazdag et al., 2019). Het is hierbij 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.

Toivanen et al. (2012) merken op dat studenten de interactie in dramaonderwijs een uitdaging vinden. Drama is een vrije vorm van educatie en dat maakt het klassenmanagement of de begeleiding van individuele studenten uitdagend. Toivanen et al. geven dit aan en dit wordt door respondent y herkend is deze oriëntatiefase. Het zou ook kunnen de verklaren dat hierdoor niet alle zintuiglijke waarnemingen van het moment of de les een plek kunnen krijgen.

“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 jij echt zulke vragen aan mij stelt?”

(student van de pabo Inholland Den Haag, persoonlijke communicatie, 15 juli 2021)

Uit de kennismaking met de begeleidingsinterventie (de foto met vragen) is te concluderen dat het mogelijk tot inzicht in het handelen en zelfs eventueel veranderprocessen zou kunnen leiden, zoals respondent x en Bouwhuis (2020) ook aangeven. Daarnaast geven de studenten het belang aan van de juiste vragen en de zorg of de praktijkbegeleider deze kan stellen. Hierom zal uiteindelijk in de volgende fase met vaste vragen gewerkt gaan worden. In deze fase wordt daar verder op georiënteerd.

Tussenconclusie fase 0

Een foto, die door de student gekozen is (Gert Mallegram, persoonlijke communicatie, 29 september 2021), zou mogelijk tot een breder gesprek over dramaonderwijs en lesgeven kunnen leiden dat verder gaat dan het moment van de foto alleen. Dit blijkt uit de gesprekken met respondent x en y ([bijlage 8](#)), evenals uit een eerste poging richting de begeleidingsinterventie ([bijlage 9](#)). Eveneens lijkt het mogelijk om vanuit dat gesprek het moment van de foto te koppelen aan meer vakdidactische termen, zoals de lesopbouw of de werkvorm. Het is hierbij van belang oog te hebben voor de te stellen vragen, zodat de praktijkbegeleiders een handvat en richting hebben voor de vragen, zonder dat deze leiden tot een gerobotiseerd gesprek (Bouwhuis 2020; Bouwhuis & Klabbers, 2014). Weliswaar dient er oog te zijn voor het feit dat in deze oriënterende fase het gesprek tweemaal werd geleid door een opleidingsdocent, die tevens de onderzoeker is van de begeleidingsinterventie (Sander van den Brink (red.)) en dat bij het andere gesprek van respondent 6 ([bijlage 9](#)) de student zelf het grootste deel van het gesprek leidde. In de volgende fasen (fase 1 en 3) zullen de gesprekken door de praktijkbegeleiders worden gevoerd met de student en zal er dus dieper op kunnen worden ingegaan.

Voorlopige criteria foto en interventie (fase 0):

- De praktijkbegeleider maakt vijf foto's uit de door de student gegeven dramales.
- De door de student gekozen foto wordt besproken aan de hand van vaste vragen ([bijlage 10](#))
- Aan het einde wordt de student bedankt voor het gesprek.
- In het begin van het begeleidingsgesprek wordt een koppeling naar de herinnering (de foto) gemaakt.
- In de vragen wordt actief naar vaardigheden van de student gevraagd.

Een prototype van de begeleidingsinterventie passend bij deze fase is in het logboek ([link](#)) te vinden.

Kritieken:

Kritische noot: achtergrond

Jeroen Onstenk (persoonlijke communicatie, 14 oktober 2021) geeft aan dat binnen dit onderzoek er niet een gelijk nulpunt bij de deelnemers is om vanuit de vertrekken, want er is een diversiteit aan 16 jaar (of meer) van (onderwijs)ervaringen met dramaonderwijs aan vooraf gegaan. Deze diversiteit geldt ook voor de achtergrond in begeleiding van het gesprek door de praktijkbegeleiders. Hiernaar kijkend betekent dit dat deze achtergrond voor diverse uitkomsten kan zorgen en dat een zekere mate van onderzoek naar deze achtergrond en ervaring mee zal moeten worden genomen.

Kritische noot: herinnering versus tijd

In beide gesprekken van de respondenten komt naar voren dat ze zich niet alles meer kunnen herinneren. Beide gesprekken vonden minimaal 6 weken na de les plaats, omdat dit door de tussenliggende vakantie of werkzaamheden zo uitkwam. Het is dus wel zaak het nagesprek plaats te laten vinden op dezelfde dag of in dezelfde week om de herinneringen zo actueel en rijk mogelijk te beschikbaar te hebben.

Kritische noot: persoonlijke inbreng

Beide gesprekken zijn gevoerd met de onderzoeker, die tevens opleidingsdocent is. Dit komt niet overeen met het speelveld waarin de interventie van het nagesprek bij de foto uiteindelijk gepleegd zal worden. In de uiteindelijke situatie wordt de foto gemaakt door de praktijkbegeleider die ook het eindgesprek voert.

Fase 1 – Voor het eerst...

Introductie van de fase

In deze fase is voor het eerst de interventie bij de deelnemers van focusgroep uitgezet. De werkwijze is voortgekomen uit de oriëntatiefase (fase O) en is als volgt gedeeld met de focusgroep: zie [bijlage 10](#).

Het doel van deze fase is om te achterhalen wat er naar voren komt in de wijze van gespreksvoering en om een mogelijke codering samen te stellen die in fase 2 gebruikt kan worden om de transcripten van de begeleidingsgesprekken bij de foto te analyseren. Deze codering zal in fase 2 samen met het focusgroeps gesprek en de analyse van de gegevens uit deze fase (fase 1) leiden tot een herziening van de interventie. In deze fase (fase 1) zal gebruik worden gemaakt van:

- Input van praktijkbegeleiders (n=3) op 6 oktober 2021 ([bijlage 15](#))
- 15 minuten interviews met praktijkbegeleiders (n=2) ([bijlage 15](#))
- Verdiepend interview met een praktijkbegeleider (n=1) ([bijlage 15](#))
- Foto's van de respondenten waarover gesproken is ([link](#)).
- Transcripten van de begeleidingsgesprekken ([bijlage 12](#)).
- Eerste analyse van de transcripten ([bijlage 12](#))
- Kwantitatieve analyse van de transcripten ([bijlage 13](#)).
- Onderzoek naar codering voor fase 2 ([bijlage 11](#))
- Interview/gesprek met Jansje Meijman ([transcript](#))

De analyse van de bovenstaande data is in het logboek ([link](#)) terug te vinden.

De praktijkbegeleiders

Vanuit de analyse van de gesprekken met praktijkbegeleiders 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. De aandacht op het meer pedagogische bij de studenten zou eventueel te maken kunnen hebben, merkte Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), opleidingsdocent dans/drama pabo Inholland Den Haag, 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).

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. Er dient oog te zijn voor het feit dat de vragen geen afwerklijstje moeten worden en dat er geen overlap tussen de vragen dient te zijn. Een interessant punt is dat de interventie ook voor praktijkbegeleider verdieping brengt in de achtergrondredenen (van de student) binnen dramaonderwijs. Tevens zijn de vragen ook voor de praktijkbegeleiders handvatten om het gesprek te voeren ([bijlage 15](#)).

Binnen de weinige tijd wordt de begeleidingsinterventie als waardevol genoemd (praktijkbegeleider van respondent 6, persoonlijke communicatie, 26 oktober 2021; [bijlage 15](#))

De foto's

Bij de keuze voor de foto lijken de studenten te kiezen voor foto's waarop leerlingen aanwezig zijn en die zich actief met de productie van drama bezighouden. Verdere conclusies hierop worden pas getrokken nadat er met de studenten is gesproken.

De transcripten van de begeleidingsgesprekken

In de transcripten van de begeleidingsgesprekken, die in het logboek ([link](#)) te vinden zijn, valt een aantal zaken op. De transcripten worden in fase 2 van het praktijkonderzoek nader onderzocht. In de hoeveelheid tijd en woorden dat de praktijkbegeleider en student afwisselend in gesprek zijn heeft de praktijkbegeleider niet de overhand. Er is sprake van een bepaalde gelijkwaardigheid in het gesprek. Wel is het opvallend dat soms praktijkbegeleiders zaken suggereren voor studenten, zonder dat ze zelf er eerst over na hebben kunnen denken. Dit kan te maken hebben met ervaring of affiniteit met begeleiden en of dramaonderwijs.

Opvallend bij de startvraag was dat drie van de zes gesprekken een beroep deden op het bredere narratief bij de foto (kun je dit moment herinneren? & wat gebeurt hier?). Hiermee wordt context geschapen waarnaar verwezen kan worden.

Tussenconclusie fase 1

De begeleidingsinterventie met de vragen bij de foto uit een lesmoment wordt door praktijkbegeleiders waardevol genoemd.

Praktijkbegeleiders zijn meer gericht 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 meer richten op pedagogische aspecten zou verklaard kunnen worden uit de complexiteit van het vak drama in de vrije ruimte dat vroeg in de studie wordt aangeboden.

Het gebruik van de foto kan volgens praktijkbegeleiders 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 keuze van studenten voor de gekozen foto om te bespreken lijkt zich te richten op foto's waarop studenten actief met drama bezig zijn. De vragen bij de foto zijn een handvat en dienen geen afvinklijst te worden, zeker niet wanneer er overlap tussen de vragen aanwezig is. De startvraag dient de context van het moment van de foto te scheppen en dient een beroep te doen op het verhalende of de herinnering en niet op feitelijkheden.

Het gesprek bij de foto is niet alleen voor de student interessant, maar kan de praktijkbegeleider achtergrondredenen (van de student) binnen dramaonderwijs naar voren brengen en ontdekken. In het gesprek tussen de student en praktijkbegeleider komen zowel algemeen didactische, vakdidactische en pedagogische aspecten naar voren. Ook valt op dat in de hoeveelheid gesproken woorden en gesproken tijd er sprake is van gelijkwaardigheid met een enkele maal meer ingenomen ruimte in tijd en woorden door de student.

Voorlopige criteria foto en interventie (fase 1):

De conclusies worden hieronder op de keuze voor de foto pas aangevuld nadat er met de focusgroep gesproken is in fase 2 en nadat de transcripten grondig zijn geanalyseerd (fase 2).

Foto:

- Over de les verspreid een aantal foto's nemen.
- (Op de foto zijn leerlingen aanwezig en deze zijn actief met drama bezig)

Vragen:

- De startvraag dient context van het moment van de foto te scheppen en dient een beroep te doen op het verhalende of de herinnering en niet op feitelijkheden.
- De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
- Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
- De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.

Een prototype van de begeleidingsinterventie passend bij deze fase is in het logboek ([link](#)) te vinden.

Kritieken

Kritische noot: codering

De gebruikte codering in deze fase was nog niet op orde en daarom zal deze codering kritischer worden bekeken in fase 2.

Kritische noot: studenten

De respondenten (studenten) die deelnamen aan de begeleidingsinterventie zijn nog niet gesproken in een focusgroep. Dit gesprek en de analyse ervan vindt plaats in fase 2 van het praktijkonderzoek.

Fase 2 – Analyse van de begeleidingsinterventie

Introductie van de fase

In deze fase staat de analyse van begeleidingsinterventie (nagesprek bij een foto uit een lesmoment) centraal. Hiervoor worden de volgende data gebruikt.

- Focusgroep ($n=6$) respondenten 17 januari 2022 ([bijlage 16](#)).
- Feedback op werkwijze focusgroep ([bijlage 16](#)).
- Analyse en codering van transcripten op basis van input fase 1 ([bijlage 14](#)).
- Verwerking van begeleidingsverslag in dossier R2 en R6 ([bijlage 17](#)).
- Reactie van beoordelaar op verwerking van het begeleidingsgesprek in dossier van R2 en R6 ([bijlage 17](#)).

De analyse van de bovenstaande data is in het logboek ([link](#)) terug te vinden.

Eerst zal worden ingegaan op de focusgroep. Hierna zal de analyse van de transcripten centraal staan. Er wordt afgesloten met de reactie van opleidingsdocent Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 26 januari 2022) op de verwerking van het begeleidingsverslag door respondent 2 en 6.

Focusgroep

Volgens de focusgroep ([bijlage 16](#)) heeft bewustwording betrekking op inzicht krijgen in wat je doet, hoe je dit en waarmee je bezig bent om dit te koppelen aan waarom dit gedaan is en wat de uitkomsten van dit handelen zijn.

De interventie droeg bij aan deze bewustwording doordat een situatie opnieuw kon worden beschouwd. Deze situatie is voor de studenten lastig te bekijken wanneer ze er zelf middenin staan tijdens het lesgeven. Ook aspecten buiten het moment van de foto komen in het gesprek aan bod, aldus de focusgroep. Respondenten noemen dat het gesprek inzicht gaf op het effect van handelen op de leerlingen en dat er bewustwording heeft plaatsgevonden op ingezette met betrekking tot drama tijdens de les.

Een respondent geeft aan dat de keuze voor de foto aansloot 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 worden deze niet in de criteria opgenomen.

Wel wordt definitief gemaakt in de criteria dat op (een gedeelte van) de foto's zowel de leerkracht als de leerling aanwezig dienen te zijn. De student heeft hiermee de keuze vanuit hier een gesprek te laten vertrekken, wanneer deze voor deze foto kiest.

Tot slot dient er bij de vragen specifiek aandacht te zijn voor het expliciet maken van vakdidactische aspecten.

Transcripten van begeleidingsgesprekken en reacties

In het logboek ([link](#)) zijn de transcripten van de gesprekken te vinden. In [bijlage 11](#) is de achtergrond van de codering terug te vinden waarnaar eventueel verwezen kan worden. Van de volgende respondenten zijn transcripten beschikbaar die kunnen worden geanalyseerd: respondenten 1, 2, 3, 4, 6 en 10 ($n=6$).

Over algemene didactiek

Bij 4 van de 6 respondenten komt het thema algemene didactiek aan bod. Respondent 10 refereert in het gesprek aan de voorbereiding. Ook respondent 1 refereert aan 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 (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.'). De praktijkbegeleider reageert daar in het gesprek positief op (praktijkbegeleider respondent 1: 'Maar dat is dan in de les terug te zien dat je er wel echt naartoe werkt. Dat is fantastisch, hè? Dan zijn dit de mooiste succesmomenten.').

De studenten maken in de gesprekken dus een koppeling met voorbereiding op de les te maken. Door meerdere respondenten (respondent 4 en 10) evenals een praktijkbegeleider (praktijkbegeleider van respondent 4) wordt de betrokkenheid van de leerlingen benoemd (respondent 4: 'Dan moet je ze dus extra prikkelen om wel de hele tijd bij de les te blijven.'). Opvallend is hierin dat doorvragen op de wijze waarop is bijgedragen (het hoe) nog niet aan bod komt.

Daarnaast komt naar voren in de gesprekken dat respondent 10 het inzetten van de leermiddelen passend bij de situatie benoemd en de wijze waarop geanticipeerd is met de leermiddelen binnen de pedagogische vrije ruimte. Dit is allicht zelfs meer pedagogisch en gericht op klassenmanagement dat algemeen didactisch.

Respondent 2 benoemt ook nog hoe er in de les tijd is genomen voor de lesovergang.

Als voorzichtige conclusie is dus te stellen dat in de gesprekken het bij twee respondenten over de koppeling met de voorbereiding op de les en dat een praktijkbegeleider de respondent hierop complimenteert. En dat de betrokkenheid van de leerlingen wordt genoemd bij twee respondenten. Hoe deze betrokkenheid is bewerkstelligd blijft nog achterwege.

Over pedagogisch handelen & klassenmanagement

Bij alle 6 de respondenten wordt het pedagogisch handelen & klassenmanagement besproken. Wederom wordt weer de betrokkenheid in de gesprekken benoemd bij respondent 2 en 4, ook de praktijkbegeleider van respondent 3 en 10 noemt dat deze betrokkenheid op de foto zichtbaar is. Ook hier wordt niet benoemd hoe de betrokkenheid is ontstaan (respondent 2: 'Ik zie in ieder geval heel veel betrokken leerlingen').

Twee respondenten (1 en 4) noemen hoe ze probeerden het klassenmanagement te verbeteren, waarbij de praktijkbegeleider van respondent 6 daarbij aansluitend benoemde hoe respondent 6 het pedagogische klimaat beïnvloedde en daarmee voor de student de transfer naar andere lessituaties maakte (praktijkbegeleider van respondent 6: 'ik vond ook nog mooi stukje leerkrachtgedrag dat van jou zo hoorde dat je ook wel een groepje complimentjes uitdeelde van 'oh, ik zie daar al kinderen al heel ver en...'. Ja en dat is wel, losstaand van welk vak je geeft, maar dat is wel belangrijke, belangrijke vaardigheid.').

Over de samenhang tussen pedagogisch handelen & klassenmanagement met vakdidactiek

Bij vijf van de zes respondenten wordt er in het gesprek gesproken over thema's die zowel overlap kennen met het pedagogisch handelen, als betrekking hebben op vakdidactische aspecten die een relatie kennen met dramaonderwijs.

Vier keer ging het gesprek over het ontwikkelen van zelfvertrouwen bij de leerlingen. In drie gevallen was dat bij respondent 1 en één keer bij respondent 2 (respondent 1: 'Hij wilde niet. Hij doet het uiteindelijk toch. En dan doet hij het ook wel met overgave'). In geen van deze gevallen wordt benoemd hoe de student hier een bijdrage aan heeft gedaan, maar slechts dat hier een bijdrage aan heeft gedaan. Beide respondenten noemen aanvullend bij het ontwikkelen van het zelfvertrouwen ook het presentatiemoment in de les. Daartussen maken de gesprekken van de respondenten dus een verband.

Ook het veilige pedagogische klimaat komt driemaal naar voren in de gesprekken. Het wordt als voorwaarde genoemd (respondent 3: 'Het is ook dus veilig genoeg in de groep om zo'n les te goed te kunnen geven.'), maar ook als effect (respondent 10: 'ik vond het heel saamhorig. We maakten echt een groepje. We gingen dit met zijn allen doen. Dat gevoel krijg ik erbij.').

Zes van de zes respondenten komen in de begeleidingsgesprekken tot aspecten die een relatie kennen met zowel pedagogische als vakdidactische elementen in relatie tot het afstemmen op de regels (door middel van of binnen het spel).

Tien keer gaat het in de gesprekken over het klassenmanagement. Hierbij wordt niet alleen genoemd wat er gebeurde en gedaan is, maar ook hoe het een volgende keer anders zou kunnen worden gedaan (respondent 6: 'Een volgende keer zou ik eerst een groep laten maken, dan weer even tot rust bij elkaar komen.'). Ook wordt er over het klassenmanagement gesproken in relatie tot de beschikbare en benodigde ruimte voor het spel (praktijkbegeleider van respondent 10: 'Ook niet als we alles aan de kant zetten hadden we veels te weinig ruimte gehad hè?'). Tot slot wordt ook over het klassenmanagement gesproken en hoe dat wordt opgebouwd in relatie tot het spel (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 in een bos loopt en niet meteen iets heel abstracts of gekks of dat ze iets moesten fantaseren. Nou ja, het gewoon rustig aan opgebouwd.').

Ook het aansluiten met het spel bij de beginsituatie van de leerlingen wordt benoemd in het begeleidingsgesprek van respondent 3 (respondent 3: 'Ja, omdat ik eigenlijk wel wist dat ze dit jaar nog geen dramales 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.').

De betrokkenheid van de leerlingen aanspreken, het eigen spel inzetten en de verbeelding aanspreken komt kort naar voren, maar is niet opvallend vaker een thema bij (andere) respondenten.

Over vakdidactiek: begeleiden en stimuleren

Zes van de zes respondenten doen in de gesprekken uitspraken over het begeleiden en stimuleren van drama in de dramales.

Het aanspreken van de verbeelding wordt door vijf respondenten in het gesprek opgemerkt en besproken. Dat aanspreken van de verbeelding gebeurt op diverse wijze. Respondent 10 benoemt dat deze dit doet met een video, respondent 6 benoemt hoe het terugkwam in de verwerkingsopdracht, respondent 4 spreekt de verbeelding aan door zichzelf als teacher-in-role in te zetten en reflecteert hierop (respondent 4: 'Dan denk ik ook niet. Maar ja, ik vond het wel. Een spannend momentje van had ik het goed aangepakt door de klas te veranderen. Of had ik moeten wegstappen en daar dan even de jas aantrekken? Die bril opzetten en weer terugkomen? Want dat is een, ja, een keuze en ik heb er nu voor gekozen om echt voor die klas van rol te veranderen. In mijn verhaal van rol te veranderen.'). Respondent 3 benoemt juist hoe de verbeelding is aangesproken door haar taalgebruik en de wijze van spreken (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.'). En ook respondent 2 kiest ervoor om te reflecteren op hoe deze de verbeelding heeft aangesproken met woorden. Respondent 2 vult dit woordgebruik 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. Respondent 2 en 3 reflecteren en benoemen ook hoe ze de leerlingen met hun stem meenamen in de verbeelding.

Ook wordt er inzicht getoond in hoe ze de leerlingen hebben laten spelen. Zo noemt respondent 1 (respondent 1: 'Ja. Ik denk dat ze dat ook makkelijker over de streep trekt om mee te doen.'). dat zelf meespelen hielp.

Het evalueren op de les of lesactiviteiten kreeg in de gesprekken van respondenten 1, 2 en 3 een plek. Het blijft daarin nog wel op de oppervlakte en er wordt nog weinig op doorgevraagd.

Over vakdidactiek: enthousiasme en plezier

In zes van de zes begeleidingsgesprekken gaat het gedeeltelijk over enthousiasme en plezier. Dit plezier uit zich zowel bij de respondenten (respondent 2: 'Wat ik heel fijn vond, is dat ik... mijn eigen enthousiasme, want ik vond het heel leuk om te doen, want ik hou wel van... van dramales. '), maar het wordt ook geobserveerd in de situatie bij de leerlingen (respondent 4: 'En ja, ik vond dat erg leuk om te zien dat de achterste stond bij hem op een stoel, want die wilde niks missen.' & respondent 10: 'Heel enthousiast. Vonden het echt wel hoe ha. '). Binnen het plezier worden ook aspecten genoemd die daar verwant aan zijn of een relatie mee kennen, zoals dat geobserveerd wordt dat leerlingen echt aan het genieten zijn of zich verwonderen.

Over vakdidactiek: creativiteit en productie

Vijf van de zes respondenten benoemen in de gesprekken aspecten die verbonden zijn aan creativiteit. Het is niet vreemd dat respondent 4 dit niet benoemt gezien het feit dat de drama-activiteit van deze respondent drama inzette als didactisch middel in de vorm van een voorstelling. De leerlingen zijn hier zelf niet bezig met productie van drama. Binnen het thema creativiteit komt meerdere malen naar voren dat de leerlingen keuzes wordt geboden (of moet worden geboden) binnen een dramales om het divergerende proces te ondersteunen (respondent 2: 'ik vond het vooral fijn, dat het, belangrijk, om heel veel vrijheid te creëren. '). Daarnaast wordt ook door de respondenten opgemerkt dat leerlingen iets uitbeelden op de eigen manier en daarmee divergeren binnen de opdracht (respondent 3: 'Eigenlijk iedereen, ..., doet wat en reageert op de vogel. Doen net alsof ze hem zien. En ook wel op hun eigen manier, dus niet dat ze per se elkaar nadoen, maar je ziet wel verschillende reacties. ').

De respondenten hebben in het gesprek zicht op de wijze van imitatie bij de leerlingen en bespreken hierin verschillende aspecten.

Over het beeldgesprek

Bij vijf van de zes respondenten wordt naar de foto verwezen of is in het begeleidingsgesprek iets over het gesprek gezegd. In de wijze waarop het beeld met de vragen gebruikt wordt is het opvallend dat er vaak een beschrijving gegeven wordt. Hierbij wordt puur en alleen benoemd wat er op de foto te zien is, maar wordt dit niet nader besproken (respondent 3: 'Dit was tijdens de warming up en we zien de kinderen omhoog wijzen. '). De praktijkbegeleider van respondent 2 benoemt ook of hij de foto mooi vindt en ook de praktijkbegeleider van respondent 10 sluit hierbij aan (praktijkbegeleider respondent 10: 'Die spiegel hier heeft eigenlijk een heel leuk effect bij die foto. '). Deze informatie is niet specifiek een toevoeging aan de kwaliteit van kennis en vaardigheden van de student.

Opvallend is dat met name respondent 2 vrij lang uitweidt over een ander onderwerp. Daarnaast is het opvallend van de praktijkbegeleider van respondent 3 benoemt dat hij vragen afwerkt. Het afwerken van een vragenlijst is dan ook niet waar de begeleidingsinterventie een bijdrage aan wil doen.

Verwerking van begeleidingsverslag in dossier R2 en R6

Respondent 2 en 6 hebben de informatie van het gesprek meegenomen in het dossier dat ze voor kunst inleveren ([bijlage 17](#)). Respondent 6 vertelt weliswaar wat deze een volgende keer anders wil doen, maar de koppeling daarvan met de begeleidingsinterventie is niet terug te vinden. Bij een meer algemeen didactisch stuk benoemt respondent 6 wel hoe ze meer de creativiteit bij leerlingen kan stimuleren en dit is ook zo terug te vinden in het begeleidingsgesprek. Respondent 2 benoemt geen directe koppeling met kennis en vaardigheden die deze wel in het gesprek maakt.

Reactie van opleidingsdocent

Jolijn Zwart, opleidingsdocent drama aan de pabo Inholland Den Haag, kijkt de stukken van de respondenten na om er zo voor te zorgen dat de onderzoeker niet ook het werk van de studenten beoordeelt. Jolijn Zwart ziet dat er in de begeleidingsinterventie de tijd wordt genomen om de les te bespreken en dat er geen sturende vragen worden gesteld. Daarnaast merkt ze op dat de student de les herbeleeft en met een helicopterview terugkijkt. Daarentegen geeft Jolijn Zwart aan dat het fijn is als de leerkracht te zien is op de foto en dat het handelen expliciet benoemd moet worden als het als bewijs gebruikt wordt. Jolijn Zwart noemt dat het een waardevolle manier is om te reflecteren. En dat zij kan zien in het gesprek of iemand inzicht heeft in de stof van de les.

Tussenconclusie fase 2

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. Deze twee vormen van weten kunnen niet zonder elkaar. Wanneer Polanyi spreekt van kennis, dan bedoelt hij beide. Binnen de kennis zijn er altijd twee aspecten met, namelijk dat wat de stimulus van kennis veroorzaakt en dat wat erop reageert.

Opvallend is dat in de begeleidingsgesprekken als het gaat om de betrokkenheid van leerlingen de studenten wel weten te signaleren wat er gebeurt, maar nog onvoldoende weten te signaleren hoe ze dat doen. De praktijkbegeleiders vragen hier ook niet op door. Ook 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. Ook als het gaat om het creëren van het veilige klimaat wordt dit nauwelijks benoemd.

Aan bewustwording op hoe de student aan de betrokkenheid van leerlingen werkt draagt de interventie dus nauwelijks bij in deze fase.

Het klassenmanagement is een onderwerp dat veel voorbijkomt 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 al 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 geks of dat ze iets moesten fantaseren. Nou ja, het gewoon rustig aan opgebouwd.'). Hierin komt het handelen van de student naar voren.

De focusgroep van respondenten benoemt dat door opnieuw de les te beschouwen er bewustwording ontstond. Aansluitend merkt Jolijn Zwart ([bijlage 17](#)) op dat de interventie de les laat herbeleven en noemt het een waardevolle interventie.

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 en verhaal, als geluidsfragmenten. Het meespelen met leerlingen wordt ook benoemd om ze tot spel te krijgen (respondent 1: 'Ik denk dat ze dat ook makkelijker over de streep trekt om mee te doen.'). Het wordt op deze wijze door de studenten benoemd hoe hun handelen invloed had.

Het plezier bij de leerlingen en soms ook bij zichzelf in de dramalessen wordt in de gesprekken door alle zes de respondenten genoemd. Ook komt naar voren dat de studenten zien hoe en of de divergente mogelijkheden van de leerlingen binnen spel in de les zijn gebruikt.

Het gebruik van de foto lijkt vooral als referentiepunt te dienen en als herinnering (respondent 3: 'Dit was tijdens de warming up en we zien de kinderen omhoog wijzen.'). 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.').

Kritieken:

Kritische noot: studenten in verslaglegging.

De studenten kunnen zelf meer gebruik maken van de begeleidingsinterventie en ernaar verwijzen in hun dossier waarmee ze aan de kunstvakken werken.

Kritische noot: hoe uit de kennis en de vaardigheid zich?

Het valt op dat nog niet altijd wordt benoemd hoe de kennis en vaardigheden worden getoond. Er wordt vooral besproken wat zich toont in de begeleidingsgesprekken.

conclusie: voorlopige criteria foto en interventie (fase 2):

Voorafgaand aan het gesprek

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

Foto:

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

Vragen:

- De door de student gekozen foto wordt besproken aan de hand van vaste vragen.
- De startvraag doet een beroep op het bredere verhaal achter de foto en gaat daarna pas in op achterliggende gevoelens, motieven en acties van leerlingen en leerkracht.
- In het begin van het begeleidingsgesprek wordt een koppeling naar de herinnering (de foto) gemaakt.
- De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
- Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
- De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.
- In de vragen wordt actief naar vaardigheden van de student gevraagd. Hierbij dient oog te zijn voor vakdidactische vaardigheden.
- Aan het einde wordt de student bedankt voor het gesprek.

Fase 3 – Analyse van de herziene begeleidingsinterventie

Introductie van de fase

In deze fase staat de analyse van begeleidingsinterventie (nagesprek bij een foto uit een lesmoment) centraal. De begeleidingsinterventie is bijgesteld naar aanleiding van de gestelde eisen en meer iteratief aangeboden. Hiervoor worden de volgende data gebruikt.

- Analyse en codering van transcripten op basis van input fase 3 (n=3) ([bijlage 18](#))
- Analyse van de foto's (n=3)
- Analyse van de gekozen vragen door praktijkbegeleiders

De analyse van de bovenstaande data is in het logboek ([link](#)) terug te vinden.

Transcripten van begeleidingsgesprekken fase 3

De gecodeerde transcripten die terug te vinden zijn in het logboek ([link](#)) van fase 3 worden hieronder geanalyseerd.

Over algemene didactiek

Twee van de drie respondenten, of hun praktijkbegeleiders, noemen aspecten in relatie tot algemene didactiek. Zowel respondent 2 als respondent 4 benoemen dat drama als didactisch middel in te zetten is. Respondent 2 benoemt hierbij een hypothetische mogelijkheid ervan in de toekomst, terwijl respondent 4 concretiseert hoe drama in de les is toegepast om de leerlingen kennis te laten maken met sprookjes. Respondent 4 gebruikt hierbij een algemene didactische handeling door de voorkennis op te halen. Daarnaast benoemt respondent 4 dat het voordoen in de dramales iets is dat door de student wordt beheerst.

Over pedagogisch handelen & klassenmanagement

Twee van de drie respondenten of hun praktijkbegeleiders noemen aspecten die een relatie kennen met pedagogisch handelen en het klassenmanagement. Allereerst merkt respondent 4 op dat de leerlingen een positieve ervaring hebben opgedaan met het bewegen in de pedagogische vrije ruimte (respondent 4: 'Maar wat ik vooral ook bereikt hebt met dit moment, ... Dat ze zo'n positieve ervaring hebben opgedaan met 'we mogen bewegen'. En ja ik mag me uiten. Het is allemaal goed. Op zo'n positieve manier dat het een positieve ervaring voor ze is om drama te doen in de klas. Ja, dat vind ik echt één van de dingen die ik heb bereikt...'). Wat deze respondent niet benoemt is hoe de bijdrage van de student was om dit te bereiken.

Het aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen komt bij beide respondenten naar voren. De praktijkbegeleider van respondent 4 vertelt vooral hoe gepoogd is af te stemmen bij de leerlingen, terwijl respondent 2 juist aangeeft dat hij door de les meer inzicht heeft in de beginsituatie bij de leerlingen.

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.

Respondent 2 spreekt meerdere malen over het klassenmanagement. Dat is duidelijk voor de context van deze student van belang.

Over de samenhang tussen pedagogisch handelen & klassenmanagement met vakdidactiek

Kijkend naar aspecten die samenhangen met het sociaal vermogen van de leerlingen tijdens de les is één respondent van de drie die hier iets over zegt. In het gesprek met de praktijkbegeleider van de student valt op dat de betrokkenheid van een specifieke leerling positief opviel doordat de student haar meekrijgt in de les (praktijkbegeleider van respondent 4: 'Juist het meisje dat de afgelopen paar dagen zo ontzettend onrustig was, bijna vervelend. Is wel een meisje dat altijd wel aanwezig is. En juist bij de uitleg geneigd is om niet te luisteren. En als je dan bij deze foto kijkt dan heeft ze de hand onder haar kin en dan zie je echt gewoon dat ze vol concentratie naar je kijkt. En dat was ook

waarom ik deze foto nam. Ik vond dat zo'n geweldig moment dat juist zij deze concentratie had. Waar ik steeds zit te hameren van kom op, let op. Ben je erbij? En dat dat nu juist heel natuurlijk ging.').

De student (respondent 4: '... Ik denk dat ik zou willen leren, organiseren, kijken of dat goed gaat... dat de samenwerking echt gaat... Op dat punt ben ik nog niet gekomen omdat we eerder moeten stoppen. Ik zou van mezelf willen weten of ik die samenwerking kan stimuleren en dat ze... Samen... ook echt ideeën gaan uitwisselen en op dat moment durven uitvoeren omdat er meer gekeken wordt. Ik zou die vrijheid willen stimuleren en dat ze dat durven.') benoemt dat deze nieuwsgierig is naar eigen capaciteiten om de uitwisseling van ideeën binnen de samenwerking te stimuleren.

Drie van de drie respondenten spreken over hoe ze met regels en spel het klassenmanagement stimuleren in de vrije ruimte. Opvallend hierbij is dat respondent 2 opmerkt dat hij daar weinig voor hoefde te doen, maar deze respondent heeft wel inzicht in hoe de ruimte invloed had op dit klassenmanagement (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. En toen stonden ze eigenlijk al klaar weer voor de... Daar hoefde ik heel weinig, ja, structuur in aan te brengen.'). Dezelfde respondent noemt ook het persoonlijke plezier in het begeleiden in de vrije ruimte. Respondent 4 en 6 benoemen hoe het eigen gedrag invloed heeft op het begeleiden in de vrije ruimte en dat de inzet van de verbeelding, door het vertellen van een verhaal (respondent 4: 'Ik had eigenlijk gedacht nou een sprookje vertellen dat vinden ze helemaal niets. Maar het onderwerp sprak ze dus toch aan.') of door het inzetten een hulpmiddel als een bril binnen spel (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.').), invloed heeft op de betrokkenheid van de leerlingen.

Respondent 6 maakt ook de koppeling naar de structuur in klassenmanagement en hoe dit wordt opgebouwd om de leerlingen langzaam meer vrijheid te geven (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.').

Over vakdidactiek: begeleiden en stimuleren

De drie respondenten hebben inzicht in het feit dat gekozen woorden invloed hebben 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. Wel benoemen ze hoe ze de verbeelding stimuleren. Dit doen respondent 4 en 6 vooral met de mimiek, stem en voorspelen (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 sjaltje 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.').

De praktijkbegeleider van respondent 4 benoemt de kwaliteit van de student en hoe hiermee de leerlingen worden betrokken (praktijkbegeleider van respondent 4: 'Ook deze is misschien wel mooi dat je mimiek hebt, maar dat die kinderen er ook echt op reageren. Je ziet ze kijken. Je ziet echt van

'ooh'. De verwondering. Wat doet ze nu? En hoe gaat het verder? De spanning van het verhaal. Ze zitten er gewoon echt helemaal in.').

Alle drie de respondenten noemen 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 2: 'Ja. Ik had hem echt in drieën opgedeeld. Een soort van warming up, waarbij we dus ook inderdaad voorbeelden gingen, gingen benoemen. Of ik gaf een voorbeeld of zij kwamen daar zelf mee, zodat ze die later in die twee opdrachten konden gebruiken. En dit was dus echt het statische gedeelte en daarna werd dat veel interactiever. En bewogen ze veel meer, kwam er veel meer uit hun zelf.' & respondent 6: 'Zeker dit was het lesmoment in de exploratiefase. Ik was de leerlingen het verhaal aan het vertellen dat ze de vogels waren. Ik was moedervogel en dit waren de kinderen en ik ging het verhaal vertellen hoe ze gingen vliegen. Op een gegeven moment vertelde ik de leerlingen op dit moment dat de vogels honger hadden, dus we vlogen naar de zee toe en daar doken we het water in en ze gingen het visje eten. Op de foto zie je ook de kinderen echt duiken het water in eigenlijk.').

Wanneer twee van de drie respondenten gevraagd wordt naar het lesdoel dan is zichtbaar dat ze dit nog niet helemaal scherp hebben. Er is of geen helder lesdoel geformuleerd, zoals bij respondent 4 of er is geen concreet lesdoel te benoemen (respondent 6: 'Het doel was eigenlijk dat ze zich bewogen in de ruimte met die vorm, eigenlijk die beweging.'). Opvallend in de formulering van het lesdoel en de begeleiding die de respondent benoemen die ze hebben geboden is dat ze vooral de leerlingen tot vorm hebben gebracht. Over de betekenisgeving voor de leerling hebben ze het niet.

Over het plezier en enthousiasme in de les merken alle drie de respondenten op dat dit in de les aan de hand is. Respondent 2 merkt weliswaar op dat de ene leerling het leuker vindt dan de ander, maar als hij aan de leerlingen vraagt of ze het leuk vonden dan krijgt deze student daarop een positieve respons. De praktijkbegeleider van respondent 4 merkt het plezier aan het feit dat de leerlingen langer met de les door wilden gaan (praktijkbegeleider respondent 4: 'Als we de keuze hadden gegeven door of naar buiten dan waren er echt wel een aantal kinderen geweest: 'nee, we gaan door'.').

Binnen het aansturen van de creativiteit binnen de productie van de leerlingen merken twee van de drie respondent op dat ze een beroep doen op divergerende processen en hoe ze dit begeleiden (respondent 6: 'Het echt dat duiken... Nou, dat vliegen vonden ze al leuk. Maar duiken is net even weer een effect die je toevoegt wat ze aanspreekt.').

Respondent 2 merkt ook op hoe leerlingen elkaar kopiëren en waar ze in handeling dus niet van elkaar verschillen (respondent 2: 'Je ziet de meeste kinderen zie je ook echt inderdaad met de arm omhoog gaan, alsof ze alsof ze de slingers aan het ophangen zijn. Je ziet ook nog een paar kinderen om zich heen kijken van hoe doet de rest het dan? En ja, volgens mij gingen de meesten dat daarna ook wel kopiëren.'). Tot slot is respondent 6 gericht op de toekomst en vraagt een reactie van de praktijkbegeleider op mogelijk toekomstig handelen.

Over het beeldgesprek

Opvallend in de wijze waarop de praktijkbegeleiders in deze fase gesprekken begeleiden is zowel de praktijkbegeleider van respondent 6 als die van respondent 4 een enkele keer te snel doorgaan in het gesprek, terwijl de student nog wat wil zeggen. Dit is mogelijk een gebrek aan begeleidingskunde. Bij respondent 4 valt het op dat de praktijkbegeleider voor de student beslist, zonder af te checken, of aspecten afgerond zijn, terwijl wanneer ik het gesprek nalees deze aspecten onvoldoende uitgediept zien. De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs heeft hier mogelijk invloed op.

Foto's en vragen fase 3

Opvallend in de gekozen foto's is dat op alle foto's de leerkracht zichtbaar is. De eis bij de vijf gemaakte foto's was: tijdens de dramalessen maakt de praktijkbegeleider vijf foto's verspreid over de les. Op minimaal twee van deze foto's zijn zowel leerlingen als de leerkracht zichtbaar. Dit heeft mogelijk als effect dat op de foto's de interactie met de leerlingen 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 nogmaals, net als in fase 2, op de diversiteit van locaties waar dramalessen worden gegeven door de student in de praktijk. Dit is mogelijk ook afhankelijk van de doelgroep.

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 alle 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. De laatste vraag over mogelijke kwaliteit komt niet voorbij bij respondent 4. 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.

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. De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs heeft hier mogelijk invloed op.

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. Bij de focusgroep zal ik na moeten vragen hoe dit komt. Mogelijk is een oorzaak hierbij dat de studenten het voor een tweede maal doen, reeds verder in de studie zijn of de vragen vooraf hebben bestudeerd.

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?.

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

Tussenconclusie fase 3

In de [herziene begeleidingsinterventie](#) (zie link) in fase 3 zijn de vragen meer iteratief opgesteld en wordt er duidelijker aangegeven dat vragen niet alleen gaan over wat er bereikt is, maar ook hoe iets bereikt is. Opvallend is direct dat juist die aangegeven vragen niet worden gesteld door de praktijkbegeleiders. De verklaring is mogelijk dat dit niet nodig was omdat de studenten zelf expliciteren, een andere verklaring is dat de praktijkbegeleider onvoldoende weet door te vragen. Dit zal moeten worden uitgevraagd in interviews in fase 4.

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 alle 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.

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. Dit levert allicht op dat er sneller vragen over de interactie worden gesteld, al is dat een aanname. 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.

In de begeleidingsgesprekken viel het op dat de respondenten vooral wisten te benoemen hoe ze de leerlingen in vorm hadden begeleid om tot spel te komen. Het aansturen en begeleiden op de betekenis van spel voor de leerlingen kwam nog niet in de gesprekken naar voren.

Algemene didactiek

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.

Pedagogisch handelen & klassenmanagement

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.

Een stukje tijdsplanning komt bij beide respondenten ook terug. Respondent 4 had te weinig voor de dramalessen en kon daardoor niet alles afronden en respondent 2 krijgt van de praktijkbegeleider de feedback dat de student te snel ging.

Pedagogisch handelen & klassenmanagement, met vakdidactiek

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 samenwerkend vermogen van de leerlingen binnen de dramalessen meer kan begeleiden om de uitwisseling van ideeën binnen de samenwerking te stimuleren.

Als het gaat om de invloed van spel op het klassenmanagement, of andersom, dan valt het respondent 2 op dat de ruimte invloed had op het klassenmanagement van de leerlingen. De respondent heeft plezier in dit begeleiden, maar benoemt nog niet hoe hij de leerlingen binnen die kuil heeft begeleid. 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.

Respondent 6 maakt ook de koppeling naar de structuur in klassenmanagement en hoe dit wordt opgebouwd om de leerlingen langzaamaan meer vrijheid te geven.

Vakdidactiek

Alle drie de respondenten hebben inzicht in het feit dat gekozen woorden invloed hebben 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. Dat betekent dat ze dus vooral voordoen en meedoen en weinig reflectieve vragen aan de leerlingen stellen. Wel benoemen ze hoe ze de verbeelding stimuleren. Dit doen respondent 4 en 6 vooral met de mimiek, stem en voorspelen. De

praktijkbegeleider van respondent 4 herkende ook de kwaliteit van het toepassen van de mimiek om de leerlingen te verwonderen bij respondent 4.

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.

Wanneer de respondenten gevraagd wordt naar het lesdoel is duidelijk dat dit nog onvoldoende bij hen is meegenomen in de voorbereiding. Het mogelijk zijn dat, omdat ze geen helder lesdoel hebben dat een beroep doet op de betekenisgeving van het spel bij de leerlingen, ze hierdoor niet op de betekenis de leerlingen begeleiden.

Twee respondenten merken op dat de leerlingen plezier hadden in de les, maar trekken daar geen verder conclusies of verbanden uit.

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.

Tussentijdse samenhang vragen

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 alle 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. De laatste vraag over mogelijke kwaliteit komt niet voorbij bij respondent 4. 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.

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. De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs heeft hier mogelijk invloed op.

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. Bij de focusgroep zal ik na moeten vragen hoe dit komt. Mogelijk is een oorzaak hierbij dat de studenten het voor een tweede maal doen, reeds verder in de studie zijn of de vragen vooraf hebben bestudeerd.

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?.

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

Kritieken:

Kritische noot: herhaling

De drie respondenten doen de begeleidingsinterventie voor de tweede maal. Dit heeft mogelijk invloed op de wijze waarop ze de begeleidingsinterventie ervaren en welke antwoorden ze geven. Dit dient in de focusgroep in fase 4 te worden uitgevraagd.

Vervolg: voorlopige criteria foto en interventie (fase 3):

Voorafgaand aan het gesprek

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

Foto:

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

Vragen:

- De door de student gekozen foto wordt besproken aan de hand van vaste vragen.
- De startvraag doet een beroep op het bredere verhaal achter de foto en gaat daarna pas in op achterliggende gevoelens, motieven en acties van leerlingen en leerkracht.
- In het begin van het begeleidingsgesprek wordt een koppeling naar de herinnering (de foto) gemaakt.
- De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
- Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
- De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.
- In de vragen wordt actief naar vaardigheden van de student gevraagd. Hierbij dient oog te zijn voor vakdidactische vaardigheden.
- In de vragen wordt onderscheid gemaakt tussen materie, vorm en betekenis (FASE 3, aanvulling)
- Aan het einde wordt de student bedankt voor het gesprek.

Een prototype van de begeleidingsinterventie passend bij deze fase is in het logboek ([link](#)) te vinden.

Fase 4 – Analyse met behulp van de focusgroep en praktijkbegeleider

Introductie van de fase

In deze fase staat het tweede gesprek met de focusgroep centraal. De begeleidingsinterventie is meer iteratief aangeboden en met de respondenten die deze hebben gebruikt wordt erop gereflecteerd. Daarnaast is een praktijkbegeleider gesproken. Hiervoor worden de volgende data gebruikt.

- Focusgroep 12 april (n=3) ([bijlage 19](#))
- 15 minuten interview met praktijkbegeleider (n=1) ([bijlage 20](#))

Kritische noot: procesmatig beschikbaarheid praktijkbegeleiders

De 15-minuten interviews met de praktijkbegeleiders hebben plaatsgevonden met één praktijkbegeleider en geen drie. Later zal er nog wel met een tweede worden gesproken, maar dit wordt niet meer meegenomen in dit onderzoek. Wellicht in een vervolg wel. Twee van de drie praktijkbegeleiders hadden geen mogelijkheid om deel te nemen.

De analyse van de bovenstaande data is in het logboek ([link](#)) terug te vinden.

Focusgroep

Onder bewustwording verstaan de respondenten het weten van waar men mee bezig is en deze intentionele handeling kunnen onderbouwen. Op deze wijze wordt het onbewuste door te benoemen geëxpliciteerd, dit is in lijn met Polanyi en Sen (2009) die aangeven dat door te expliciteren het impliciete expliciet kan worden gemaakt. Hierbij leert men dat gedrag in de klas gevolgen heeft.

De student reflecteren in de begeleidingsgesprekken op het eigen handelen. De studenten zijn zich bewust geworden van houding en mimiek en hoe dat kan worden ingezet in dramalessen, maar ook in andere lessen. Ook is er bewustwording over de lesfasen van de dramas ontstaan en het belang van aansluiten bij de beginsituatie van de klas. Het is wel afhankelijk of de dramas als doel of als middel (pedagogisch of didactisch) wordt ingezet in hoeverre de lesfasen naar voren komen. Ook is er de bewustwording bij de studenten dat de dramas de groepsdynamiek beïnvloedt en dat het hierom belangrijk is een veilige sfeer te creëren. Heijden-de Boer et al. (2022) geven dit ook aan en noemen hiervoor onder andere het maken van afspraken en meespelen met de leerlingen.

De foto zien de studenten als startpunt om de les te bespreken, waarbij de vragen zorgen voor diepgang in het gesprek. De studenten geven aan dat er op deze wijze meer diepgang ontstaat dan bij kijkwijzers. Het opnemen van het gesprek zorgt volgens één student voor meer positieve feedback van de praktijkbegeleider. Het kunnen teruglezen van de audiotranscriptie zorgt voor extra reflectie op de les. De studenten geven ook aan dat het nog lastig is de inzichten te verwerken in dossiers passend bij leeruitkomsten.

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. De affiniteit met drama als middel wordt door de studenten wel herkend bij praktijkbegeleiders als deze bijvoorbeeld voorlezen. Het is dan opvallend dat intonatie en spel wordt ingezet. In lijn met de pedagogische, filosofische visie van Rancière (2007) wordt door een student opgemerkt dat de foto met vragen ook de praktijkbegeleider weer bewust maakt van dramatische aspecten. Daarmee is de begeleidingsinterventie als het ware een derde ding tussen de student en praktijkbegeleider.

Kritische noot: didactische lijst

Respondent 4 geeft aan dat een lijst met didactische aspecten allicht helpend kan zijn voor de praktijkbegeleider voor naast het gesprek. Hiermee kan de praktijkbegeleider allicht meer gericht (door)vragen.

Praktijkbegeleider

De praktijkbegeleider geeft aan dat door gebruik te maken van een foto er gelijk een herinnering is aan de les. Hierdoor wordt, in wisselwerking met de suggestievragen, de les net anders besproken. Door de suggestievragen wordt er een kader gegeven van te bespreken vragen.

Drama is volgens de praktijkbegeleider helpend bij het leren inleven, emoties en jezelf leren kennen. Ook helpt het bij het leren toepassen van fantasie. Drama als doel wordt eigenlijk alleen nog door pabostudenten aangeboden. Ondanks de eigen affiniteit met drama, weet de praktijkbegeleider zelf niet echt waar een dramales aan moet voldoen.

De praktijkbegeleider heeft geen training gehad in het begeleiden van studenten. Door te vragen naar het lesdoel is er volgens de praktijkbegeleider sprake van vakdidactische begeleiding.

Tussenconclusie fase 4

De foto dient in de begeleidingsinterventie als startmoment voor het gesprek en geeft direct een herinnering aan de les. De vragen bij de foto geven de praktijkbegeleider een kader voor de te bespreken les en brengen diepgang aan in het gesprek. Deze diepgang is volgens de respondenten groter dan bij een kijkwijzer, die meer als afvinklijst wordt ervaren. Daarnaast zorgt de opname van het gesprek, en de uitgeschreven transcriptie, voor extra reflectie op de les. Zo wordt de bewustwording beïnvloed.

Onder bewustwording verstaan de respondenten het weten van waar men mee bezig is en deze intentionele handeling kunnen onderbouwen. Zo wordt het onbewuste door het te benoemen geëxpliciteerd en bewust gemaakt. Hierbij wordt geleerd dat gedrag in de klas gevolgen heeft. Door de begeleidingsgesprekken ontstaat er vakdidactisch en vakinhoudelijk inzicht in de toepassing van de houding en mimiek in dramalessen, maar ook hoe dit in andere lessen wordt toegepast. Daarnaast ontstaat pedagogisch en vakinhoudelijk bewustwording over het belang van het aansluiten bij de beginsituatie. Tot slot biedt de begeleidingsinterventie vakdidactisch inzicht in de lesfasen van een dramales. De mate waarin deze inzichten ontstaan is afhankelijk van of de dramales waarop gereflecteerd wordt als doel of als pedagogisch of didactisch middel wordt ingezet. Drama als doel wordt vooral door pabostudenten gegeven in de praktijk.

Ook dient er te worden opgemerkt dat de praktijkbegeleiding invloed heeft 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. De affiniteit met drama als middel wordt door de studenten wel herkend bij praktijkbegeleiders. De begeleidingsinterventie levert volgens de studenten ook op dat de praktijkbegeleider weer bewust worden gemaakt van aspecten die te maken hebben met dramaonderwijs.

Vervolg: voorlopige criteria foto en interventie (fase 4):

Voorafgaand aan het gesprek

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

Foto:

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

Vragen:

- De door de student gekozen foto wordt besproken aan de hand van vaste vragen.
- De startvraag doet een beroep op het bredere verhaal achter de foto en gaat daarna pas in op achterliggende gevoelens, motieven en acties van leerlingen en leerkracht.
- In het begin van het begeleidingsgesprek wordt een koppeling naar de herinnering (de foto) gemaakt.
- De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
- Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
- De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.
- In de vragen wordt actief naar vaardigheden van de student gevraagd. Hierbij dient oog te zijn voor vakdidactische vaardigheden.
- In de vragen wordt onderscheid gemaakt tussen materie, vorm en betekenis (FASE 3, aanvulling).
- Doorvragen als mogelijkheid moet duidelijk naar voren komen (FASE 3 en FASE 4)
- Aan het einde wordt de student bedankt voor het gesprek.

Een bijstelling van het prototype van de begeleidingsinterventie naar aanleiding deze fase is in het logboek ([link](#)) te vinden.

Conclusie

Hoe het onderzoek antwoord geeft op de hoofdvraag en mogelijke aanbevelingen.



Conclusie

In deze tussenconclusie is vanuit theoretische en praktische bronnen een eerste conclusie op deel- en hoofdvragen beschreven. Ondanks dat de kern van sommige deelvragen theoretisch of praktisch is zal relevante input uit de theorie of praktijk wel worden gebruikt in wisselwerking waar het elkaar versterkt of bekritiseert. De conclusie sluit af met aanbevelingen en het prototype dat als begeleidingsmethode kan worden gebruikt door studenten die in praktijksituaties dramalessen aanbieden.

Deelvragen: Theoretisch

1. Welke (vakdidactische) competenties op het gebied van dramaonderwijs dient een student van 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 Heijdenus-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 bemoedigen 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 student de leerlingen te kijken en luisteren naar klasgenoten. Eveneens begeleidt de student het reflecteren van de leerlingen op de les (Heijdenus-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 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 (Heijdanus-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 verbetert. 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 zijn het eerste 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 die 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 hierop 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 didactisch 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 hand 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 die zich actief met de productie van drama zich bezighouden. Wanneer dit het geval is 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 de deelnemer op deze wijze handelde (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 krijgen de studenten inzicht in 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 handelingen 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.

Uit de analyse van de gesprekken met de 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 beaamd 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 richten 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 een aantal aspecten. Allereerst is er 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 door feedback te ontvangen of te 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, waardoor 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 de 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 de 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 dat praktijkbegeleiders geen kennis hebben van dramaonderwijs zou er ook 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 opleiding tot leerkracht 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 één van de praktijkbegeleiders meer positieve opmerkingen maakte. De andere respondenten in deze focusgroep herkenden 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 de affiniteit, kennis en/of vaardigheden met betrekking tot begeleiding en/of dramaonderwijs. Dit zijn 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 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 er waren 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 omdat 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 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 onderscheid 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 als 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 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 bekritisierend 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 óf over het moment dat herinnerd wordt óf 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 afgeleide van 'wat zie je?', 'wat denk je ervan?', 'wat doe je ermee?' " (Rancièrè, 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 op 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 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 die 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 naar het lesdoel van de dramales 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 zijn 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 praktijkbegeleiders 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 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 de hoeveelheid gesproken woorden en gesproken tijd in de gesprekken 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 voor ([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 om de positieve punten in dit handelen naar voren te laten 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 (Rancièrè, 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](#))

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* (Rancièrè, 2007) naar de begeleidingsinterventie gekeken kunnen worden. De foto met vragen dient dan als het ware als wat Rancièrè een derde ding noemt tussen de praktijkbegeleider en de student. Binnen het begeleiden is het vanuit dit pedagogische, filosofische denken niet de vraag 'wie wie onderwijst', maar 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 dramales 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 samenwerkend vermogen van de leerlingen binnen de dramales 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 al 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 om 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.'

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

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 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 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.

Hoofdvraag

Hoe draagt binnen het praktijkleren een gesprek naar aanleiding van een foto van een lesmoment uit een door de aankomende leerkracht gegeven dramales bij aan de bewustwording van vakdidactische competenties die nodig zijn voor het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs?

Bewustwording in het praktijkleren

Van Beek en Tijmes (2020) verstaan onder bewustzijn het zicht hebben op wie je bent en wat je doet. Waarbij Stokvik et al. (2016) opmerken dat deze kennis bij leerkrachten niet los van de praktijk kan worden geleerd. Polanyi en Sen (2009) noemen twee vormen van weten die niet zonder elkaar kunnen: weten wat we doen en weten hoe we het doen. Binnen de kennis zijn er altijd twee aspecten, namelijk dat wat de stimulus van kennis veroorzaakt en dat wat erop reageert. Op die aspecten kun je reflecteren.

Onbewust en onbekwaam zijn is de eerste stap in een leerproces in de leercirkel van Maslow. In de tweede stap is men zich bewust van hetgeen dat hij niet kan, bewust onbekwaam. Wanneer je merkt dat je er goed in wordt en keuzes bewust juist toepast ben je bewust bekwaam (Mental Capital, z.d.). De respondenten in een focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) sluiten hierbij aan en noemen dat bewustwording het inzicht krijgen is in wat je doet en waar je mee bezig bent, en vullen daarop aan dat ook het waarom van dat handelen en de uitkomsten hierin meegenomen dienen te worden. Aanvullend is op te merken 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 (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)). Dit is in lijn met Polanyi en Sen (2009) die aangeven dat door te expliciteren het impliciete handelen expliciet kan worden gemaakt.

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

Praktijkleren kent drie belangrijke actoren: de student met de educatieve behoeften, de mentor als sleutelfiguur vanuit de stageplaats en de stagebegeleider vanuit het opleidingsinstituut (Kelchtermans et al., 2010). Binnen de praktijk van de pabo Inholland Den Haag zijn dit:

- de student (de lerende);
- de praktijkbegeleider (mentor op de stageplaats);
- en de opleidingsdocent dans/drama vanuit het instituut.

Binnen het praktijkleren komen verschillende leeractiviteiten en leerprocessen voor. Dit zijn onder andere: onderdompelen, doen, uitvoeren, oefenen, experimenteren, observeren, leren door sociale interactie, reflecteren en het benutten en verbinden met theoretische kennis (Onstenk, 2016).

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

Bewustwording door middel van een foto

Het terugblikken op de foto is een vorm van reflectie die bij kan dragen aan veranderingen. Bij een dergelijke stimulated recall worden herinneringen van een situatie aan de hand van beeld-, video- of ander materiaal met behulp van vragen hierover opgehaald. Foto's helpen het geheugen en vormen daarmee een kritische blik (Latz, 2017). Hierbij zorgt de foto met vragen ervoor dat de student de les herbeleeft, zoals opleidingsdocent drama Jolijn Zwart ([bijlage 17](#)) aangeeft.

De keuze van studenten voor de foto om te bespreken lijkt zich te richten op foto's waarop studenten actief met drama bezig zijn en ook leerlingen zichtbaar zijn.

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)

Het gebruik van de foto zou houvast kunnen bieden denken de praktijkbegeleiders (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022; [bijlage 15](#)). De focusgroep van studenten (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) noemt dat de interventie opleverde dat ze de situatie opnieuw konden beschouwen en dat dit inzicht gaf in het handelen, zoals de positie ten opzichte van de groep.

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

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

Een respondent uit deze focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) noemt dat het gesprek inzicht gaf op het effect van het handelen op de leerlingen. Andersom wordt ook benoemd hoe de ruimte effect had op het handelen 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](#))

Reflectie

Een onderscheid dat binnen het reflecteren wordt genoemd is: reflection-before -action; reflection-in-action; en reflection-on-action (Koetsenruijter et al., 2015). Korthagen et al. (2002) noemen als definitie van reflectie dat het gaat om het (her)interpreteren van ervaringen om daarmee te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening. De begeleidingsinterventie sluit aan bij reflection-on-action, omdat er na afloop op een situatie wordt teruggeblikt. Aansluitend bij Schön (1984) lijkt de

begeleidingsinterventie een juiste keus, omdat reflectie-in-actie lastig of niet mogelijk is, zoals de focusgroep (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)) aangeeft.

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

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

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

Praktijkbegeleiders

Om het gevoel van competentie bij de student te vergroten dient de praktijkbegeleider niet meteen de aandachtspunten uit te lichten (Bouwhuis & Klabbers, 2014). Het valt bij een respondent (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) op dat doordat het gesprek opgenomen wordt er positievere feedback van de praktijkbegeleider is. Het is eventueel ook mogelijk dat door de gespecificeerde vragen bij de foto er weinig ruimte is om meteen aandachtspunten aan te geven. De vragen dienen geen afwerklijstje te worden en daarom is de opmaak opgesteld als vrije keuze voor de te stellen vragen. De respondenten (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) beamen dat dit een goede keuze is. Opvallend is dat het doorvragen op hoe de student zijn handelen heeft uitgevoerd of de leerlingen heeft begeleid nauwelijks gebeurt. De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs heeft hier mogelijk invloed op. Wanneer je niet weet waarop je door kunt vragen, dan kun je niet doorvragen. 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.

Aansluitend bij dit vraagstuk van praktijkbegeleiders zonder kennis van dramaonderwijs zou er vanuit de filosofie van *de onwetende meester* (Rancière, 2007) naar de begeleidingsinterventie gekeken kunnen worden. De foto met vragen dient dan als het ware als wat Rancière een derde ding noemt tussen de praktijkbegeleider en de student. Binnen het begeleiden is het vanuit dit pedagogische, filosofische denken het niet de vraag 'wie wie onderwijst', maar er is een 'wij' dat 'ons' onderwijst. Door aan elkaar te vertellen ontstaat een gelijkheid in intelligentie. Marijke Bouwhuis (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021) vult concreet aan dat hierbij vragen als: 'wat doet die leerkracht?'; 'hoe zit hij erbij?'; en bijvoorbeeld 'Wat is het effect van je houding op die leerlingen?' kunnen helpen. Mogelijke bijvangst van de begeleidingsinterventie is dus dat de praktijkbegeleider zich opnieuw verhoudt tot zijn kennis en vaardigheden binnen het dramaonderwijs.

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](#))

Kennis en vaardigheden met betrekking tot dramaonderwijs

Ondanks dat de praktijkbegeleider een actor is binnen de begeleidingsinterventie richt de begeleidingsinterventie zich op de competenties voor dramaonderwijs van de student. Een competentie is, aldus Onstenk (2016), een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die de student nodig heeft. Binnen dramaonderwijs is pedagogiek en vakdidactiek sterk verbonden merken praktijkbegeleiders (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022; [bijlage 15](#)) op. Onder pedagogiek verstaan Toivanen et al. (2012) de relatie met de leerlingen en onder didactiek het lesgeven zelf. Deze twee zijn echter wel met elkaar verbonden, geven ook zij aan. Door respondenten wordt deze verbondenheid herkend, maar ze benoemen nog onvoldoende hoe ze hieraan een bijdrage leveren.

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

Respondent 1: 'Trots.'

Praktijkbegeleider van respondent 1: 'Hoe zie je dat?'

Respondent 1: 'Hij loopt heel stoer.'

Praktijkbegeleider van respondent 1: 'Ja.'

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

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

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

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

In het onderzoek benoemen de respondenten ook hoe een beroep wordt gedaan op vakdidactische aspecten van drama. Eveneens is er de bewustwording bij de studenten dat het meespelen een bijdrage levert aan het creëren van een veilig klimaat (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)). Een respondent benoemt hoe ze zelf meespeelt, gebruikmakend van een bril. Hiermee laat de respondent inzicht zien in wanneer en waarom deze meespeelt in de les.

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

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

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

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

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

De Nooij (2021) noemt ook dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de structuur van de les. Deze structuur wordt door de studenten in de begeleidingsgesprekken benoemt. Daarbij geven de studenten aan hoe ze en wat ze doen om in kleine stappen structuur in les aan te brengen (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)).

“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)

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.'

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

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. Binnen dit vakdidactisch handelen heeft de student rekening te houden met het pedagogisch handelen en klassenmanagement. Binnen het onderzoek van Toivanen et al. (2012) gaven de leerkrachten aan juist dit pedagogisch in de vrije ruimte bij dramaonderwijs uitdagend te vinden, toch is in de gesprekken inzicht in het handelen terug te vinden bij de respondenten in de pedagogische vrije ruimte. Hierin komt niet alleen naar voren wat de leerlingen deden, maar ook hoe de student daaraan heeft bijgedragen binnen welke fase van de les. Bij drama gaat het om spelend leren vanuit een handeling, conflict, onderwerp, dilemma of tegenstelling. Hierin is altijd iets spelend uit te zoeken. De theoretische inzichten van drama liggen, omdat het gaat om een doen-alsof spel, zowel in het spelen als in het leren (Heijdenanus-de Boer et al., 2016). Daarbij geven Toivanen et al. (2012) aan dat dramaonderwijs zowel een kunstonderwerp als lesmethode is. Dit betekent dat de gestelde doelen, didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden afhankelijk zijn van de onderliggende keuzes of drama wordt ingezet als doel, didactisch middel of pedagogisch middel.

Context

Ondanks de genoemde diversiteit binnen dramalessen hebben nagenoeg alle respondenten een dramales met drama tot doel geven. Dit heeft mogelijk te maken met de aansturing vanuit de opleiding, wat wordt beaamd door een praktijkbegeleider ([bijlage 20](#)). Binnen de groep respondenten in fase 2 ($n=6$) hebben 2 respondenten in de dramalessen die zij aan de praktijkklas gaven gebruik gemaakt van de werkvorm vertelpantomime, 2 respondenten van een inspringspel, 1 respondent van teacher-in-role als didactisch middel bij een ander vakgebied en 1 respondent van tableau vivant. In fase 3 ($n=3$) hebben twee respondenten een vertelpantomime aangeboden bij kleuters en één respondent werkte met leerlingen van groep 5 aan een afspraakspel. Er is dus een diversiteit mogelijk binnen de dramalessen of activiteiten die de studenten aanbieden in de praktijk. Het merendeel van de studenten biedt wel drama als doel aan en werkt hiermee aan zowel pedagogische als vakdidactische bekwaamheden. Wel kan, aansluitend bij Dempsey (2010), een kritische kanttekening bij deze stimulated recall methode worden geplaatst. De bevindingen naar aanleiding van het onderzoek zijn niet representatief voor een grote groep, maar slaan terug op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context. Hiertoe reken ik ook de ervaring, kennis en affiniteit met dramaonderwijs en begeleiden van de praktijkbegeleider.

Vanuit de analyse van de gesprekken met praktijkbegeleider in fase 1 van het onderzoek is te concluderen dat de praktijkbegeleiders meer gericht zijn op de pedagogische aspecten dan vakinhoudelijke aspecten, maar wel de verbintenis tussen die twee onderkennen (bijeenkomst

praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021; [bijlage 15](#)). De aandacht op het meer pedagogische bij de studenten zou eventueel te maken kunnen hebben, merkte opleidingsdocent dans/drama pabo Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021), op met het feit dat vroeg in de studie de studenten nog weinig leservaring hebben en dat de les in de vrije ruimte dan nog een lastige is. Het kan ook te maken hebben met het feit dat drama in de praktijk meer als middel dan als doel wordt ingezet (praktijkbegeleider respondent 2, persoonlijke communicatie, 8 december 2021; [bijlage 15](#); [bijlage 20](#)). Hierdoor zou eventuele impliciete kennis van praktijkbegeleiders onvoldoende door geëxpliciteerd kunnen zijn, waardoor ze niet de juiste begeleiding(svragen) kunnen bieden.

Criteria voor de begeleidingsinterventie:

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

Voorafgaand aan het gesprek

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

Foto:

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

Vragen:

- De door de student gekozen foto wordt besproken aan de hand van vaste vragen.
- De startvraag doet een beroep op het bredere verhaal achter de foto en gaat daarna pas in op achterliggende gevoelens, motieven en acties van leerlingen en leerkracht.
- In het begin van het begeleidingsgesprek wordt een koppeling naar de herinnering (de foto) gemaakt.
- De praktijkbegeleider dient door te vragen, zodat de student zijn uitspraken kan verdiepen en onderbouwen.
- Overlap tussen de vragen dient te worden vermeden.
- De vragen dienen niet als afvinklijst te voelen.
- In de vragen wordt actief naar vaardigheden van de student gevraagd. Hierbij dient oog te zijn voor vakdidactische vaardigheden.
- In de vragen wordt onderscheid gemaakt tussen materie, vorm en betekenis.
- Doorvragen als mogelijkheid moet duidelijk naar voren komen.
- Aan het einde wordt de student bedankt voor het gesprek.

Aanbevelingen en discussiepunten voor de toekomst

De eerste aanbeveling is om met het begeleidingsgesprek aan de slag te gaan en te ervaren welke inzichten de studenten opdoen. Een andere aanbeveling binnen de interventie kwam naar voren in een gesprek met Tobias Frensen (persoonlijke communicatie, 25 februari 2022). Deze gaf aan dat een mogelijke lijst met vakjargon of woorden aan de student gegeven zou kunnen worden die deze dan tijdens het gesprek zou kunnen gebruiken. Hiermee zou de verbinding tussen praktijk en theorie meer kunnen worden gestimuleerd. Daarbij zou de lijst in complexiteit van woorden mee kunnen groeien. Diane Carp (persoonlijke communicatie, 17 maart 2022) geeft als mogelijk handvat nog een checklist voor de praktijkbegeleider. Deze kan de praktijkbegeleider na afloop gebruiken om te reflecteren op het gesprek en om te checken wat aan bod is gekomen. Ook de focusgroep (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) noemt een mogelijk lijst of checklist als potentiële toevoeging. Dit is dus iets om te overwegen bij mogelijke toepassing.

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

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

Prototype

De verantwoording van het prototype voor het begeleidingsgesprek, zoals in dit onderzoek is onderzocht ten behoeve van bewustwording van vakdidactische competenties die nodig zijn voor het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs, is te vinden in het logboek ([bijlage B2](#)). Het prototype is te downloaden en daarmee goed bruikbaar via het logboek ([bijlage B1](#)).

Tijdens de dramales maakt de praktijkbegeleider vijf foto's verspreid over de les.
Op minimaal twee van deze foto's zijn zowel leerlingen als de leerkracht zichtbaar.

Na de dramales kiest de student één foto uit om te bespreken. De student plant tien minuten met de praktijkbegeleider.
De praktijkbegeleider gaat met behulp van een selectie van vragen met de student in gesprek. Lees eerst samen vragen door, maak gebruik van de doorvragen in het kader.

De student neemt de stuif op voor het gesprek op

Bekijk samen tien seconden de door de student gekozen foto.

Kun je vanuit je herinnering dit lesmoment beschrijven?

Wat gebeurt hier? Wat deed je? Wat gebeurde er bij de leerlingen?
Hoe reagerden de leerlingen?

Wat wilde je? Wat wilden de leerlingen?
Wat deden de leerlingen?

Wat voelde je? Wat voelden de leerlingen? Wat dacht je?

Wat is er op de foto niet te zien in dit moment?

Wat heb jij gedaan om deze situatie te beïnvloeden?

Welke vaardigheden zet je in om de leerlingen tot verbeelding te brengen? Wat was het effect van je handelen? Welke begeleiding heb je de leerlingen geboden?

Wat is hier de relatie tot je lesvoorbereiding? Hoe was de les betekenisvol voor de leerlingen?

Wat wilde je bij de leerlingen bereiken? Wat gebeurt hier in relatie tot je kennis over dramaonderwijs?

Waarover ben je tevreden in dit lesmoment?

Hoe heb je dit bereikt? Kun je je antwoord onderbouwen?
Welk gedrag heb je ingezet om dit voor elkaar te krijgen? Waaraan heb je dit gemerkt?
Hoe heb je de leerlingen daar gekregen? Kun je mij meer vertellen over wat je zegt?
Waar is dat aan te zien (op de foto)?

Kun je kwaliteiten omschrijven passend bij dit moment?

Wat kun je nu? Welke vervolgstap wil je nemen?

Wat betekent dit voor jou bij een volgende dramales?

De praktijkbegeleider bedankt de student voor het gesprek

De student stuift de stuif op voor het gesprek

Eindeconclusie

In dit ontwerpgerichte onderzoek naar een begeleidingsinterventie binnen het praktijkleren is onderzocht hoe de interventie bij eerstejaars pabostudenten bijdraagt aan de bewustwording van vakdidactische competenties die nodig zijn voor het aanbieden van dramaonderwijs. De begeleidingsinterventie laat de student door middel van vragen die een praktijkbegeleider stelt bij een foto uit de gegeven dramales reflecteren op de les en het toegepaste handelen.

Hoe draagt binnen het praktijkleren een gesprek naar aanleiding van een foto van een lesmoment uit een door de aankomende leerkracht gegeven dramales bij aan de bewustwording van vakdidactische competenties die nodig zijn voor het aanbieden van dramaonderwijs binnen het primair onderwijs?

Reflectie en bewustwording in het praktijkleren

Binnen het praktijkleren zijn er in basis drie partijen (Kelchtermans et al., 2010), te weten de student (de lerende); de praktijkbegeleider (mentor op de stageplaats); en de opleidingsdocent vanuit de pabo. Kennis van leerkrachten kan niet los van de praktijk worden geleerd (Stokvik et al., 2016). In de praktijk kunnen studenten zich bewust worden van de beweegredenen van het handelen en dit leidt mogelijk tot veranderingen. Studenten (persoonlijke communicatie, 17 januari 2022) noemen aanvullend dat bewustwording het inzicht krijgen is in wat ze doen en waar ze mee bezig zijn. Ook geven ze aan dat de intenties van dat handelen en de uitkomsten hierin van belang zijn (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)). Als we weten wat we doen en weten hoe we het doen, dan is het gemaakte leerproces te corrigeren of te continueren (Polanyi & Sen, 2009). Op dit weten doet dit begeleidingsgesprek door middel van reflectie een beroep. De ervaring wordt geherinterpreteerd en de student komt daarmee tot een hoger niveau van beroepsuitoefening (Korthagen et al., 2002). Door met de vragen bij de foto te reflecteren doet dit begeleidingsgesprek een bijdrage aan het bewustwordingsproces met betrekking tot het handelen, de motieven en de gevolgen.

De foto, de vragen en de praktijkbegeleider

Het gebruik van de foto biedt houvast (praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022). Vanuit dat lesmoment worden met behulp van de vragen verschillende lesmomenten besproken (focusgroep, persoonlijke communicatie, 17 januari 2022; [bijlage 16](#)). Opleidingsdocent drama Jolijn Zwart (persoonlijke communicatie, 9 februari 2022) sluit hierbij wanneer ze aangeeft aan dat de vragen met de foto de studenten de les laat herbeleven. De voorbeeldvragen bij de foto zijn geen afvinklijst en dat zorgt voor meer diepgang in de gesprekken dan een kijkwijzer (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)).

Inzicht in vakdidactische competenties

Onstenk (2016), voormalig lector pedagogisch-didactisch handelen, omschrijft competenties als een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die de student nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen. Binnen dramaonderwijs kan een student het verbeeldend spel prikkelen en begeleiden met behulp van het lichaam en de omgeving (Heijdanus-

de-Boer et al., 2016). De Nooij (2021) noemt hierbij aanvullende aspecten: zelf meespelen, voordoen en vertellen met rollen. De respondenten benoemen in de begeleidingsinterventie dat ze op deze aspecten een beroep doen om de verbeelding te prikkelen. Dit doen zij zowel met video, stem, toepassing van de dramatische werkvorm teacher-in-role en met zowel verhaal-, als geluidsfragmenten.

Er is te concluderen dat de begeleidingsinterventie een bijdrage levert aan de bewustwording van het belang van meespelen met leerlingen om leerlingen tot spel te bewegen. Daarnaast benoemen de studenten in de begeleidingsgesprekken hoe en in welke lesfase ze de leerlingen begeleiden. De studenten worden zich bewust dat ze door het meespelen een bijdrage doen aan het veilige leerklimaat. Er wordt dus gereflecteerd op wanneer en waarom de student meespeelt in de les. (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)).

De Nooij (2021) noemt ook dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de structuur van de les. De student construeert in de begeleidingsgesprekken kennis over de toegepaste lesstructuur en lesfasen. Zo ontstaan inzichten in de didactische werkvormen en opbouw van de les, aldus de studenten (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)).

Er is sprake van verbondenheid tussen het pedagogisch en didactisch handelen binnen een dramalessen (praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022; Toivanen et al., 2012). In de begeleidingsgesprekken met vragen bij de foto is voor beide ruimte. Zo benoemen de studenten wat de leerlingen spelmatig deden, maar ook hoe de studenten daaraan een bijdrage leverden binnen een bepaalde fase van de les. Ook de voorbereiding op de les en de uiteindelijke uitwerking ervan krijgt een plek in de gesprekken. De student verbindt de kennis van de lesopbouw met het handelen in de les en benoemt de gevolgen bij de leerlingen. De student geeft aan hoe de verbeelding wordt geprikkeld, in welke fase van de les en kan dit handelen mogelijk herhalen.

Bijvangst

De werkwijze doet een beroep op de kennis van dramaonderwijs bij de praktijkbegeleiders. De ervaring, affiniteit en kwaliteit met en van begeleiden evenals met dramaonderwijs hebben hier mogelijk invloed op. Wanneer men niet weet waarop je door kunt vragen, kan men niet doorvragen.

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

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

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

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

Aansluitend bij dit vraagstuk van praktijkbegeleiders zonder kennis van dramaonderwijs zou er vanuit de filosofie van *de onwetende meester* (Rancière, 2007) naar de begeleidingsinterventie gekeken kunnen worden. De foto met vragen dient dan als wat Rancière een derde ding noemt tussen de praktijkbegeleider en de student. Binnen het begeleiden is het vanuit dit pedagogische, filosofische denken niet de vraag 'wie wie onderwijst', maar is er een 'wij' dat 'ons' onderwijst. Door aan elkaar te vertellen ontstaat een gelijkheid in intelligentie. Marijke Bouwhuis (persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021) vult concreet aan dat hierbij vragen als: 'wat doet die leerkracht?'; 'hoe zit hij erbij?';

en bijvoorbeeld ‘wat is het effect van je houding op die leerlingen?’ kunnen helpen. Mogelijke bijvangst van het begeleidingsgesprek is dat de praktijkbegeleider zich verhoudt tot de kennis en vaardigheden binnen dramaonderwijs.

Diversiteit en context

De gestelde doelen, didactische werkvormen, leeractiviteiten en leerinhouden binnen dramalessen zijn afhankelijk van de keuze of drama wordt ingezet als doel, didactisch middel of pedagogisch middel. Het merendeel van de respondenten biedt wel drama als doel aan en werkt hiermee aan zowel pedagogische als vakdidactische bekwaamheden. Wel kan, aansluitend bij Dempsey (2010), een kritische kanttekening bij deze stimulated recall methode worden geplaatst. De bevindingen naar aanleiding van het onderzoek zijn niet representatief voor een grote groep, maar slaan terug op de variëteit aan individuele deelnemers, hun achtergrond en context. Hiertoe wordt ook de ervaring, kennis en affiniteit met dramaonderwijs en de begeleiding(skundigheid) van de praktijkbegeleider gerekend.

Aanbevelingen

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

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

Om de inzichten van de studenten te borgen in dossiers en in toekomstig handelen moeten de inzichten omgezet worden in doelen voor de student. Hierin dient de student zich, met begeleiding van de opleidingsdocent, te ontwikkelen.

Tot slot is een constante kritische blik op de voorbeeldvragen bij de foto nodig om ervoor te zorgen dat de vragen blijven aansluiten bij de leerdoelen en ontwikkeling van de student.

Mogelijke discussiepunten

Het uitvoeren van een stimulated recall methode is arbeidsintensief (Gazdag et al., 2019), voor grote groepen is het hierdoor mogelijk een slecht toepasbaar middel. De studenten (persoonlijke communicatie, 12 april 2022; [bijlage 19](#)) geven aan dat het kunnen teruglezen van het gesprek waardevol is, maar dat ze nog niet zelf in staat zijn om in te zien welke reflectie vakdidactisch en welke pedagogisch is. Mogelijk is dat niet nodig en mogelijk draagt begeleiding en herhaling van de opleidingsdocent hierin bij. Dat is niet onderzocht. Het zou hiermee wel mogelijk kunnen worden om de student zo meer eigenaarschap te geven in zijn ontwikkeling. Daarmee wordt het proces voor de student arbeidsintensiever en voor de opleidingsdocent minder arbeidsintensief.

Een ander discussiepunt blijft de kwaliteit, ervaring en affiniteit van begeleiding van de praktijkbegeleiders, evenals de kwaliteit van inzichten, ervaring en affiniteit met betrekking tot dramaonderwijs. Te verwachten zou zijn dat de kennisbasis drama (Van Nunen en Swaans, 2008) voldoende wordt geborgd op opleidingen, maar is dit wel een haalbare vraag? Evenals de vraag om iedere groepsleerkracht stagairs te laten begeleiden, welke eisen, begeleiding en kwaliteit is daarvoor nodig?

Tot slot levert het begeleidingsgesprek door reflectie inzichten op en wordt ervan uitgegaan dat hiermee het toekomstig handelen van de student wordt beïnvloed en ontwikkeld. Dit is een kritische kanttekening die nader onderzocht zal moeten blijven worden.

Literatuur

- Alkema, E., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2015). *Meer dan onderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Van Beek, M., & Tijmes, I. (2020). *Leren coachen*. Boom Lemma.
- Boal, A., & Jackson, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. Routledge.
- Baarda, D. B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & Van der Velden, T. (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.
- Bakker, M. (2022, 6 januari). *Begeleiding beginnende leraren te weinig gericht op professionele ontwikkeling*. ScienceGuide. Geraadpleegd op 13 januari 2022, van <https://www.scienceguide.nl/2022/01/begeleiding-beginnende-leraren-te-weinig-gericht-op-professionele-ontwikkeling/>
- BEELDBANK onderzoek foto's fase 1. (2022, 27 januari). Sander van den Brink. Geraadpleegd op 5 februari 2022, van <http://www.sandervandenbrink.nu/beeldbank/#beg>
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom Lemma.
- Van den Brink, S. (2021) *Vonk vlam vuur*. Geraadpleegd op 5 januari 2022, van http://www.sandervandenbrink.nu/wp-content/uploads/2021/05/MKE_Visie_Sander_vandenBrink_VONK-VLAM-VUUR.een-visie-op-kunsteducatie.Sander-van-den-Brink-april-2021.pdf
- O'Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23(1), 214–221. <https://doi.org/10.1007/bf02357063>
- Bosch, K., & Dieleman, C. (2018). Leereffecten van drama: de onterecht ondergeschikte rol van theatereducatie. *Cultuur+Educatie*, 17(49), 77–95. Geraadpleegd op 8 december 2021, van https://lkca.nl/wp-content/uploads/2020/01/ce49_leereffecten-van-drama_-karlot_bosch_cock_dieleman-1.pdf
- Bouwhuis, M., & Klabbers, V. (2014). *Stagebegeleiding met foto en film*. Geraadpleegd op 27 september 2021, van <https://www.beeldbegeleiding.com/wp-content/uploads/Bouwhuis-Klabbers-JSW-Stagebegeleiding-met-foto-en-film.pdf>.
- Bouwhuis, M. (2020). *De leraar in beeld*. Pica.
- Bouwhuis, M., & Pragt, A. (2021, 22 maart). *Krachtgericht coachen met beeldopnamen*. De Onderwijsspiegel. Geraadpleegd op 25 september 2021, van <https://onderwijsspiegel.nl/coachen-met-beeldopnamen/krachtgericht-coachen-met-beeldopnamen/>
- Broekman, L. (2020, juli). Dansende regendruppeltjes. *Kunstzone*, 2020(4), 40–41.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- De poema's. (2015, 11 december). *Zo Ongeveer* [Video]. YouTube. Geraadpleegd op 30 september 2021, via https://www.youtube.com/watch?v=G_B8PU-29qM&t=79s

- Doorewaard, H., & Kil, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek* (2^e editie). Boom Lemma.
- Dubelaar, M. J. (2013). *Betrouwbaar getuigenbewijs*. Wolters Kluwer.
- Eysermans, I., Leonard, I., & Smets, K. (2020). Fotograf: Een zoektocht naar herinnering. *Forum+*, 27(1), 24–32. <https://doi.org/10.5117/forum2020.1.smet>
- Fransen, J. (2020). *Teaching, Learning & Technology Naar maatwerk in toekomstgericht onderwijs. Afscheidsrede Jos Franssen*. Hogeschool Inholland. Geraadpleegd op 20 september 2021, van <https://surfsharekit.nl/objectstore/4d9e32d1-761b-4236-ae66-8a49b5fe25cb>
- Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J. (2019). “I Spy with My Little Eyes. . .” The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 95, 60–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.015>
- Geerdink, G., & Pauw, I. (Reds.) (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Geraadpleegd 3 januari 2022, van <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/KBkatern3.pdf>.
- Hagenaars, P. (2020). *Opdracht en onmacht*. Erasmus University.
- Hagenaars, P., & Van Hoorn, M. (2020, juli). Na de pabo kundig in de kunstvakken? *Kunstzone*, 2020(4), 36–39.
- Heijdanus-de Boer, E., Corbey, B., Van Nunen, A., & Van Riet, A. (2011). *Kennisbasis Dans en Drama*. HBO-raad
- Heijdanus-De Boer, E. H., Van Nunen, A., Boekel, H., Carp, D., & Van der Veer-Borneman, P. (2016). *Spelend leren en ontdekken*. Coutinho.
- Heijdanus-De Boer, E., Van den Brink, S., Boekel, H., Carp, D., Van Nunen, A., & Van der Veer, P. (2022). *Spelend leren en ontdekken* (2^e herziene druk). Coutinho.
- Hogeschool Inholland. (2020). *Ons onderwijs samen in beweging. Zelfevaluatie van de opleiding Leraar Basisonderwijs*. Hogeschool Inholland.
- Hogeschool van Amsterdam. (2020). *Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie en werkwijze peer review. platformsamenopleiden*. Geraadpleegd op 5 januari 2021, van https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2020/01/Kwaliteitskader-Samen-Opleiden-en-Inductie-en-werkwijze-peer-review_jan2020.pdf
- Inholland Academy. (z.d.). *Coaching en Begeleiding - Post-hbo opleidingen - Inholland Academy*. inholland.nl. Geraadpleegd op 11 februari 2022, van <https://www.inholland.nl/academy/opleidingen/onderwijs-en-innovatie/coaching-en-begeleiding/>
- Kallenberg, T., & Onstenk, J. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek* (2^e editie). ThiemeMeulenhoff bv.
- Kant, I. (2021). *Over pedagogiek*. Boom Lemma.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Cernel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekieren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekieren. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(1), 4–11. Geraadpleegd op 9 september 2021, van <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/266341>

- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koetsenruijter, R. (red.), Van der Heijde, & W. Rubrech, J (2015). *Reflecteren voor paramedici*. Boom Lemma.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren* (5^e druk). Uitgeverij Nelissen.
- Korthagen, F. A. J. (2012). Over opleiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie*. Boom Lemma.
- Kolen, B. (2020). *Impact op afstand*. Coutinho.
- Latz, A. O. (2017). *Photovoice Research in Education and Beyond*. Taylor & Francis.
- Lek, A. (2005). Competenties en vakinhouden – impressie studiedag opleiders rekenen-wiskunde & didactiek -. *Panama post*, 24(2), 47–49.
- Marzano, R. J. (2014). *Wat werkt op school* (6^e editie). Bazalt.
- Mental Capital. (z.d.). *De leercirkel van maslow*. Geraadpleegd op 13 januari 2022, van <https://mental-capital.nl/assets/Uploads/bewustzijn-leerstadia-van-Maslow2.pdf>
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden* (2^e editie). Phronese, Uitgeverij.
- Moore, M., (1997). *Theory of transactional distance. Theoretical Principles of Distance Education* Routledge, pp. 22-38. Geraadpleegd op 2 januari 2022, van <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf>
- De Nooij, H. (2021). *Kijk op spel* (5^e druk). Noordhoff.
- Van Nunen, A., & Swaans, R. (2018). *Kennisbasis dans en drama lerarenopleiding basisonderwijs*. 10voordeleraar. Geraadpleegd op 20 september 2021, van <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf>
- Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen*. Hogeschool Inholland. Geraadpleegd op 10-11-2021, van <https://www.inholland.nl/media/10267/rede-jeroen-onstenk.pdf>
- Onstenk, J. (2016). Het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Kwaliteitsreeks opleidingsscholen*. Geraadpleegd op 28 augustus 2021, van https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2015/11/180226-Werkplekcurriculumindeschool_PO_LR.pdf
- Onstenk, J. (2018, april). het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Platform Samen Opleiden & Profesionaliseren*. Geraadpleegd op 2 september 2021, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/06/VERDIEPING-Het-werkplekcurriculum-in-de-school.pdf>
- Polanyi, M., & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chigaco press.
- PO-Raad (2017). Bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs. Geraadpleegd op 04 januari 2022, van <https://www.poraad.nl/file/9952/download?token=ROxegueq>
- Rancière, J. (2007). *De onwetende meester* (2^e druk). Acco.

- Ruijters, M. C. P. C., Schut, R., & Simons, P. R. J. (Eds.) (2021). *Canon van leren & ontwikkelen*. Boom Lemma.
- Scheepers, P., & Tobi, H. (2021). *Onderzoeksmethoden* (10^e editie). Boom Lemma.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schopman, E. (2020). Video als stimulus. De mogelijkheden van de Stimulated Recall Methode in de artistieke onderzoekpraktijk. *Forum+*, 29(3), 23–28. Geraadpleegd op 5 januari 2021, van <https://www.forum-online.be/nummers/herfst-2020/video-als-stimulus-de-mogelijkheden-van-de-stimulated-recall-methode-in-de-artistieke-onderzoekpraktijk>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs 2006*. SLO. Geraadpleegd op 5 januari 2021, van <https://www.slo.nl/publish/pages/17358/kerndoelen-primaironderwijs2006-overzicht.pdf>
- Stokvik, H., Adriaenssen, D., & Johannessen, J. A. (2016). Tacit knowledge, organizational learning and innovation in organizations. *Problems and Perspectives in Management*, 14(3), 246–255. [https://doi.org/10.21511/ppm.14\(3-1\).2016.11](https://doi.org/10.21511/ppm.14(3-1).2016.11)
- Swaab, D. (2018). *Ons creatieve brein* (7^e editie). Atlas Contact.
- Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. (2012). The Challenge of an Empty Space: Pedagogical and Multimodal Interaction in Drama Lessons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 2082–2091. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.16>
- Wilderink, L. (z.d.). Handleiding Photovoice. Hogeschool Windesheim/Vrije Universiteit. Geraadpleegd op 9 augustus 2021, via https://www.gezondin.nu/wp-content/uploads/2020/11/Handleiding-photovoice_project-MAPZ-2.pdf
- Yenawine, P. (2021). *Visual thinking strategies*. SWP.
- Van Dale Uitgevers. (z.d.). *competentie*. Van Dale. Geraadpleegd op 16 september 2021, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/competentie#.YUM0SLgzYuU>
- Van der Zouwen, T. (2018). *Actieonderzoek doen*. Boom Lemma.

Bijlagen

Via onderstaande online links zijn de bijlagen te bezoeken of via sandervandenbrink.nu/mke.

- Bijlage B1: Begeleidingsgesprek voor dramalessen voor pabostudenten (eindprototype)
- Bijlage B2: Verantwoording van het begeleidingsgesprek
- Bijlage P1: Beantwoording deelvragen praktijkonderzoek fase 1 en 2
- Bijlage P2: Beantwoording deelvragen praktijkonderzoek fase 3 en 4
- Bijlage T1: Theoretisch onderzoek: praktijkleren
- Bijlage T2: Theoretisch onderzoek: beeldgesprekken
- Bijlage T3: Theoretisch onderzoek: dramaonderwijs
- Bijlage T4: Theoretisch onderzoek: bewustwording
- Bijlage 1: Oriëntatievragen aan studenten van de pabo
- Bijlage 2: Oriëntatievragen aan opleidingsdocenten kunstvakken van de pabo
- Bijlage 3: Oriënterend onderzoek om aanname te verifiëren
- Bijlage 4: Leeruitkomsten kunstzinnige oriëntatie jaar 1 en 2 pabo Inholland Den Haag
- Bijlage 5: Schema kennisbasis 2011
- Bijlage 6: Coderingsproces
- Bijlage 7: Uitspraken over bewustwording
- Bijlage 8: Een kennismaking met de begeleidingsinterventie
- Bijlage 9: Een kennismaking met de vragen van de begeleidingsinterventie
- Bijlage 10: Hoe de interventie naar de studenten gaat in fase 1
- Bijlage 11: Codering van fase 1 (proces 1)
- Bijlage 12: Codering van fase 1 (proces 2)
- Bijlage 13: Kwantitatieve analyse fase 1
- Bijlage 14: Herziene codering gesprekken fase 1
- Bijlage 15: Input praktijkbegeleiders fase 1
- Bijlage 16: Focusgroep 17 januari 2022
- Bijlage 17: Verwerking van begeleidingsgesprekken door studenten in dossiers
- Bijlage 18: Codering en transcripten fase 3
- Bijlage 19: Focusgroep 12 april 2022
- Bijlage 20: Input praktijkbegeleider fase 4