

Het belang van de nabespreking van een dramales

Sander van den Brink

Stel je voor, je bent student aan de pabo en na een dramales aan jouw stageklas krijg je vooral pedagogische feedback van jouw begeleider, of, en dat komt voor, je krijgt te horen 'de leerlingen deden leuk mee'. Sander van den Brink onderzocht hoe de nabespreking met studenten verbeterd kan worden met (vak)didactische feedback door foto's van lesmomenten te gebruiken. In zijn bijdrage beschrijft hij zijn onderzoeksoptzet en de resultaten.

In het aanbod van 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 van Inholland, waarbinnen mijn onderzoek in studiejaar 2021/2022 met eerste- en tweedejaars studenten van de voltijds- en deeltijdsopleiding plaatsvond, pakt dit stapsgewijs aan. In de eerste module (*basisportfolio kunstzinnige oriëntatie*) observeren studenten eerst kunstonderwijs van één van de vier aangeboden kunstdisciplines (dans, drama, muziek of beeldende vorming), hierna voeren ze een activiteit uit in alle vier de kunstdisciplines, om vervolgens één van de activiteiten te verbeteren.

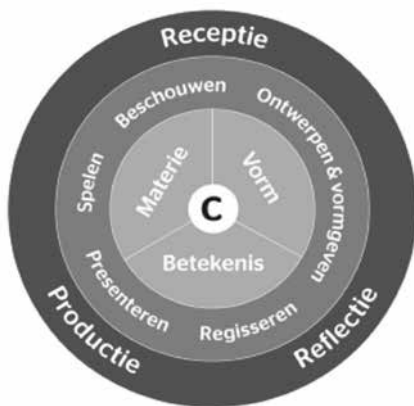
In de vervolgmodule (*voortgangsportfolio kunstzinnige oriëntatie*) tonen studenten hoe ze aan eigen vaardigheden hebben gewerkt en hoe dit in een les in alle vier kunstdisciplines tot uiting kwam. Het tweede studiejaar is er in een het lessenblok (*kunstklapper*) aandacht voor didactiek, visievorming en eigen vaardigheid en sluiten studenten de kunstvakken af. In de lessen krijgen ze praktische voorbeelden aangereikt en ervaren ze dramawerkvormen. Hierbij wordt rekening gehouden met de beginsituatie van leerlingen en studenten, de lesdoelen en het betekenisvol maken van de les voor de leerlingen. De studenten imiteren de voorbeelden van de opleiding, maken zich die eigen of gebruiken deze ter inspiratie. Het staat hen vrij om ander materiaal te ontwerpen en aan te bieden aan de leerlingen op hun stageschool.

Competenties voor dramalessen

Door deze lessen te geven en er feedback op te ontvangen, vergroten studenten hun kennis, vaardigheden en inzichten en ontwikkelen ze hun attitude (Van den Brink, 2022). De stageschool biedt studenten de mogelijkheid kennis, vaardigheden en attitude te verwerven in een veilige en tegelijkertijd uitdagende beroepssituatie (Onstenk, 2018), die nodig zijn om een dramalessen te kunnen verzorgen. De les wordt gestructureerd door de student met feedback van de opleidingsdocent en/of praktijkbegeleider en er is actieve begeleiding gericht op de ontwikkeling van het handelen in de praktijk. Ook is er begeleiding bij het reflecteren op ervaringen, nieuwe taken of omstandigheden. Idealiter is er een match tussen de taak van het lesgeven en de competenties van een (beginnende) student. Competenties zijn een combinatie van kennis, vaardigheden en attitude die de student nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen (Onstenk, 2016). In dit onderzoek wordt onder competentie verstaan: de kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om dramaonderwijs aan te bieden.

De bekwaamheidseisen voor een startbekwame leerkracht richten zich op vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden (Geerdink & Pauw, 2017; PO-Raad, 2017). Ook Marzano (2014) onderscheidt de didactische aanpak en het pedagogisch handelen inclusief klassenmanagement. Onstenk (2005) vult aan dat didactisch en vakinhoudelijk competent zijn inhoudt dat de leerkracht in staat is een krachtige leeromgeving¹ voor de leerlingen te creëren. In pabo-kennisbasis dans en drama noemen Van Nunen en Swaans (2021) het MVB-model: materie, vorm en betekenis (zie figuur 1). Onder materie vallen de uitdrukingsmogelijkheden van het lichaam (houding, beweging, mimiek en stem) door middel van spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom). Als tweede gaat het om de vorm, de toepassing van de dramatische lijn, de spanningsopbouw en speltechniek en spelstijlen. Tot slot is er betekenis, de mogelijkheid om drama vorm te geven vanuit de persoonlijke binding met een onderwerp of thema. Al deze didactische keuzes moet de leerkracht kunnen onderbouwen.

Figuur 1. MVB-model uit de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2021, p. 67)



Hoe kunnen studenten al deze competenties voor het geven van een drama-les verwerven? Het valt op dat de feedback van de praktijkbegeleider op de basisschool, na een drama-les van een pabostudent, vaak enkel gericht is op de pedagogische kant van de les en niet op de vakdidactische. Een reden is dat de praktijkbegeleiders zichzelf vaak niet bekwaam genoeg achten

1 In een krachtige leeromgeving leren leerlingen om zich de aangeboden culturele bagage, zoals samengevat in de kerndoelen, eigen te maken. De leerkracht is in staat om deze leeromgevingen te ontwerpen voor de groep en in de lessen. Dit ontwerp stemt de leerkracht af op de beginsituatie van de leerlingen. Daarnaast motiveert en helpt hij hen de leertaken succesvol af te ronden. Hiermee vergroot hij hun zelfstandigheid (Onstenk, 2005).

(Hagenaars, 2020, pp. 209-210). Een mogelijke andere reden is dat groepsleerkrachten de complexe pedagogische vrije ruimte van een dramales uitdagend vinden (Toivanen et al., 2012). Het is immers lastig de verbeelding te stimuleren en tegelijkertijd het enthousiasme, dat daarmee gepaard gaat, in te kaderen. Dat vraagt om een specifieke vorm van klassenmanagement. Tot slot kan het vroege moment in de studie waarop de pabostudent de dramales moet verzorgen, ook een reden zijn dat de aandacht vooral uitgaat naar de pedagogische begeleiding (Jolijn Zwart, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021).

Het is belangrijk een interventie te ontwerpen die eraan bijdraagt dat tijdens de nabespreking ook (vak)didactische aspecten aan de orde komen. In dit artikel beschrijf ik mijn onderzoeksaanpak voor zo'n interventie en de ervaringen daarmee in de praktijk. Ik besluit met conclusies en discussiepunten over de begeleidingsinterventie en de toepassingen ervan.

Onderzoeksopzet²

Ik heb gekozen voor een interventie waarbij een foto van een lesmoment als uitgangspunt dient om te komen tot meer aandacht voor (vak)didactische feedback. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *Hoe kan de bespreking van een foto van een lesmoment van een dramales bijdragen aan de bewustwording bij de aankomende leerkracht van de gehanteerde (vak)didactische en pedagogische kennis en vaardigheden tijdens het praktijkleren in de basisschool?*

Er volgt een beschrijving van de onderzoeksaanpak gevolgd door een samenvatting van het literatuuronderzoek. Vervolgens ga ik op de ontworpen interventie. Het artikel sluit af met conclusies en discussiepunten over de begeleidingsinterventie en de toepassingen ervan.

Ontwerpgericht onderzoek

Mijn onderzoek is een ontwerpgericht onderzoek, als een vorm van actieonderzoek (Jeroen Onstenk, persoonlijke communicatie, 18 november 2021). Een actieonderzoek is een vorm van participerend onderzoek en een methodiek om de eigen onderwijspraktijk te onderzoeken en te veranderen (Baarda, 2009; Baarda et al., 2018). Door een actieonderzoek wordt kennis en inzicht verworven over wat er in de specifieke situationele context werkt (Kallenberg & Onstenk, 2011). Het onderzoek is uitgevoerd volgens vijf fases: 1) probleemorientatie, 2) plan van aanpak, 3) onderzoek van de interventie, 4) verbetering van de interventie vanuit de verzamelde data, en 5) delen van de conclusies met stakeholders in het werkveld.

2 Waar gesproken wordt over studenten, gaat het om pabostudenten.

Fase 1

In deze fase heb ik het probleem en de mogelijke interventie nader onderzocht vanuit de literatuur en de praktijk. De literatuurstudie behelsde vier thema's die gerelateerd zijn aan de context van het onderzoek of de methodiek van de interventie. Deze thema's zijn: praktijkleren, competenties in dramaonderwijs, beeldgesprekken en bewustwording door reflectie. De eerste twee thema's zijn relevant, omdat de interventie plaatsvond binnen het praktijkleren in de context van dramaonderwijs in het primair onderwijs. Literatuur over beeldgesprekken en bewustwording was relevant, omdat het ontwerpgerichte onderzoek over reflectie aan de hand van een foto gaat. Dit theoretisch kader vormde input voor de mogelijke vragen van de praktijkbegeleider bij de foto.

De oriëntatie in de praktijk was bedoeld om af te tasten of mijn interventie zou aanslaan. Het ging om gesprekken met twee studenten en vijf praktijkbegeleiders. In de gesprekken met de studenten en in het gesprek met de praktijkbegeleider (persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) is onderzocht hoeveel tijd er beschikbaar was voor een nabespreking van de les. Dit bleek ongeveer tien minuten te zijn. Het bespreken van een foto zou in deze tijd kunnen passen. Bovendien bleek uit de literatuurstudie dat het niet ongebruikelijk is om bij beeldcoaching een fragment stil te zetten en met het stilstaande beeld terug te blikken (Bouwhuis, 2020). Bij een foto vormt de herinnering rondom om de foto het verhaal. Daarnaast is het maken van een foto toegankelijker en kan er minder misgaan dan bij film (Marijke Bouwhuis, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Aansluitend gaven studenten (persoonlijke communicatie, 15 juli 2021; persoonlijke communicatie, 17 augustus 2021) en praktijkbegeleiders (focusgroep praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021) aan dat de methode toegankelijk is en ruimte biedt voor een gesprek.

'Ik ben zelf beeldcoach. Niet iedere praktijkbegeleider kan beelden zo analyseren. En vanuit dat oogpunt is een foto, ook in die zin, gekaderd.' (praktijkbegeleider, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021)

Fase 2 en 3

In fase 2 heb ik op basis van de inzichten uit fase 1 een plan van aanpak gemaakt voor een begeleidingsinterventie. Deze is gebaseerd op een stimulated recall methode (Schopman, 2020): bij een stimulus (de foto) verwoorden begeleider en student gedachten. De student kiest een foto uit een serie die de praktijkbegeleider heeft gemaakt tijdens het dramaonderwijs door de student. De student legt zijn fotokeuze uit aan de praktijkbegeleider en hierna vindt een gesprek tussen beiden plaats aan de hand van vragen.

Zes eerste- en tweedejaars studenten uit de voltijds- of deeltijdsopleiding hebben vervolgens in fase 3 de interventie uitgevoerd. Later hebben drie van hen nog een keer een aangepaste versie uitgevoerd. Na reflectie vond een aanpassing plaats in de eisen voor de te maken foto's: op minimaal twee van de vijf foto's moeten zowel de leerlingen als student zichtbaar zijn. Deze aanpassing is gedaan, omdat uit de analyse van de foto's en het gesprek met de deelnemende studenten bleek dat deze foto's hen het meest aanspraken. Er is gekozen om dit criterium bij twee van de vijf foto's als eis te stellen, zodat dit is geborgd, terwijl er ook nog steeds andere momenten uit de dramales naar voren kunnen komen.

De praktijkbegeleider leidt het gesprek bij de foto en stimuleert met vragen reflectie bij de student. De vragen zijn vastgesteld vanuit theorie over pedagogiek, (vak)didactiek en reflectie. In het eerste ontwerp waren de vragen voor het gesprek lineair vormgegeven. Later kwam er, op basis van de ervaringen, meer keuzevrijheid in de te stellen vragen. Zo kan de praktijkbegeleider meer aansluiten bij het fotomoment van de student, voelen de vragen minder als een afvinklijst en ontstaat er meer een gesprek.

De interventie kan voor meer bewustwording in het handelen zorgen bij studenten, praktijkbegeleiders en/of opleidingsdocenten. Toivanen et al. (2012) stellen dat stimulated recall methodes processen zichtbaar maken en bruikbaar zijn om beslissingen van de leerkracht in het klaslokaal te onderzoeken. Het doel is de interactie tussen leerkracht en leerlingen in beeld te brengen. Er kan ook worden gevraagd naar de interactie rondom het weergegeven lesmoment. Aansluitend bij deze methode stelt O'Brien (1993) dat het oproepen van herinneringen tijdens een interview in een actieonderzoek van belang is om na te gaan welke gedachten er plaatsvinden tijdens het leren van een student. Een stimulated recall methode kan dilemma's, overtuigingen, besluiten en doelen aan het licht brengen. Hierdoor kan de lesgevende begrijpen wat deze doet en waarom (Schopman, 2020). Dat is in eerste plaats relevant voor de student, maar ook voor de praktijkbegeleider en opleidingsdocent. Deze laatste twee kunnen daarmee handelingsalternatieven bieden in de begeleiding.

De reflectiegesprekken tussen de praktijkbegeleider en de student bij de foto zijn opgenomen en getranscribeerd. De transcripties zijn eerst inhoudelijk gecontroleerd door de student. Vervolgens zijn deze met de pedagogische en (vak)didactische theorie op deductieve wijze gecodeerd. Deze codering is gecontroleerd en aangepast aan de hand van feedback van opleidingsdocenten en andere pedagogische en vakdidactische experts. Gecodeerde transcripties zijn vervolgens bij drie studenten ter inzage en controle teruggelegd. In deze membercheck is gecheckt of de studenten de genoemde thema's herkennen. De studenten zeiden deze te herkennen, maar dat ze zelf niet in staat

waren geweest de thema's te coderen. Twee gecodeerde gesprekken zijn omwille van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voorgelegd aan een vak- en onderzoeksexpert.

Fase 4 en 5: data-analyse

In fase 4 zijn conclusies opgesteld en vervolgens voorgelegd aan twee opleidingsdocenten drama van twee verschillende pabo-opleidingen. Met hun kritische opmerkingen heb ik de vorm van de interventie licht aangepast en zijn enkele vragen aangescherpt. Vervolgens zijn op basis van de verzamelde data en tussenconclusies in alle fases eindconclusies geschreven. In fase 5 zijn tot slot de conclusies in toegankelijke vorm met het werkveld gedeeld.

Theoretische uitgangspunten

Bewust en bekwaam handelen

Of studenten leren van 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 lerarenopleiding dient te zijn. De onderzochte begeleidingsinterventie, een nagesprek over een foto uit de les, sluit hierop aan en laat de studenten hun bewuste en onbewuste handelen expliciteren.

Als je je niet bewust bent van wat je niet weet, 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 zijn lerenden zich bewust van wat ze niet kunnen en ontstaat de bewuste keuze om te gaan leren en gedragspatronen te doorbreken. Wanneer lerenden merken dat ze er goed in worden en keuzes bewust juist toepassen, zijn ze bewust bekwaam. Ze herkennen dan bijvoorbeeld bepaalde emoties of keuzes binnen handelingen die onlosmakelijk met een situatie zijn verbonden.

Wanneer dit handelen overgaat in een automatisme, is iemand onbewust bekwaam. Onbewust bekwaam handelen wordt bewust bekwaam door op het eigen handelen te reflecteren. Zo kan iemand dit eigen gedrag generaliseren en daarmee toepassen in andere situaties. Bovendien kun je volgens Koetsenruijter et al. (2015) dan ook beter kennis overdragen. Aanvullend stellen Van Beek en Tijmes (2020) dat anders handelen pas mogelijk is wanneer men weet wat men doet en hoe men dat doet. Hierdoor kan iemand het besluit nemen om het leerproces te corrigeren of te continueren.

Polanyi (2009/1966) noemt twee vormen van weten die niet zonder elkaar kunnen: weten wát we doen ('knowing what') en weten hóe we het doen

('knowing how'). Bij kennisoverdracht zijn er altijd twee aspecten, namelijk iemand die kennis veroorzaakt en iemand die daarop reageert. In de begeleidingsinterventie komt dit naar voren als de studenten beschrijven hoe de leerlingen tot spel komen en hoe ze dit zelf hebben begeleid. Verder spreekt Polanyi over impliciete en expliciete kennis. 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. Binnen dit onderzoek worden deze aspecten van impliciete kennis bij studenten aangesproken, doordat de interventie een beroep doet op het met taal expliciteren van (kennis over) het handelen. De student onderzoekt hiermee zowel het wat als het hoe in de situatie. Bij ieder individu met eigen individuele (leer) ervaringen en (leer)situaties leidt dit tot verrassende en unieke combinaties in het gedrag. Deze unieke combinaties sluiten aan bij de kanttekening van Dempsey (2010), die vaststelt dat uitspraken bij een stimulated recall methode persoonlijk gebonden zijn.

Respondent 2: 'Ik had hem echt in drieën opgedeeld. Een soort van warming-up, waarbij we dus ook inderdaad voorbeelden gingen benoemen. Of ik gaf een voorbeeld of zij kwamen daar zelf mee, zodat ze die later in die twee opdrachten konden gebruiken. ... daarna werd dat veel interactiever. En bewogen ze veel meer, kwam er veel meer uit hun zelf.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 2 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 49)).

Foto's zijn volgens Latz (2017) geen bruikbare data voor een onderzoek, maar kunnen wel een gesprek ontlokken. Het gesprek over de foto is daarmee onderdeel van de interventie. Door in begeleidingsgesprekken vragen te stellen over (beeld)fragmenten relateert de student kennis over het handelen aan aspecten buiten dit ene moment (Gazdag et al., 2019). De student expliciteert het impliciete handelen in het moment en wordt zich daarvan bewust. Ook Polanyi (2009/1966) merkt op dat door van een afstand te kijken naar een actie deze erdoor kan verbeteren. Aanvullend stelt Bouwhuis (2020) dat door het laten benoemen van succesvolle veranderingen, kwaliteiten en vaardigheden de gereedschapskist van de toekomstige leerkracht wordt gevuld. Door gericht te kijken naar opnames en hierover te verhalen groeit het zelfbewustzijn, worden gedragspatronen herkend en kwaliteiten ontdekt (Marijke Bouwhuis, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Door te reageren op foto's krijgen studenten inzicht in hun persoonlijkheid, motivatie en attitudes die voorheen buiten hun bewustzijn lagen (Wilderink, z. d.). De studenten in mijn onderzoek herkennen dit: ze vertelden dat bewustwording hen inzicht gaf in wat ze doen en de intentie daarvan onderbouwen (focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 12 april 2022). Tot slot vullen Stokvik et al. (2016) aan dat de actie, reflectie en interactie zijn verbonden tot impliciete kennis. Door de

ondervonden acties te verbinden en te integreren met de context ontwikkelt iemand de benodigde kennis. Leerzame reflectie vindt vooraf, tijdens of na afloop plaats. De begeleidingsinterventie vindt na afloop plaats om focus aan te brengen, maar ook omdat reflecteren tijdens de les voor een beginnende leerkracht lastig kan zijn (Van den Brink, 2022).

Klassenmanagement in de vrije ruimte

De reflectie en feedback in het gesprek bij de foto kunnen zich richten op didactische of pedagogische aspecten. Diverse bronnen (Heijdenus-de Boer et al., 2022; De Nooij, 2021; PO-Raad, 2017) maken onderscheid tussen (vak)didactiek, vakinhoud en pedagogiek. Maar pedagogiek en didactiek zijn wel verbonden, de één kan niet zonder de ander (Toivanen et al., 2012). Daarom richt de interventie zich niet alleen op de vakdidactiek van drama. Marzano (2014) vult aan dat het klassenmanagement onderdeel is van het pedagogisch handelen. Maar klassenmanagement in de vrije ruimte is een vakspecifiek onderdeel van dramaonderwijs (Toivanen et al., 2012). Dat blijkt ook uit interviews met theaterdocenten (Van den Brink, 2022).

Een dramales speelt zich af in een vrije ruimte, die anders is dan het klaslokaal, waar tafels en stoelen al een deel van de structuur van het klassenmanagement bepalen. Dit vergt uitdagend klassenmanagement en een specifieke didactiek, mede omdat de leerkracht in een dramales de verbeelding wil stimuleren. Meirieu (2019) noemt in dit verband twee principes die samen de complexe pedagogiek structureren: het principe van de opvoedbaarheid en van de vrijheid. Als een leerkracht enkel aanstuurt op opvoedbaarheid, vervalt de les tot dressuur en wanneer deze alleen aanstuurt op vrijheid, ontstaat vrijblijvendheid. Het klassenmanagement in de pedagogische vrije ruimte dient hierin een balans te vinden. Bij vrijblijvendheid lukt het de leerkracht niet meer het lesdoel naar voren te brengen of verliest hij of zij de orde. Bij dressuur ontnemt de leerkracht de leerlingen het creatieve en divergerende proces. De pabostudenten moeten zich dus bij de reflectie op de dramales afvragen hoe ze de leerlingen hebben begeleid in de structuur van de les met ruimte voor vrijheid en kaders, omdat dit een wezenlijk didactisch onderdeel is van de dramales. Het nagesprek bij de foto levert een bijdrage aan de bewustwording hiervan, zoals onderstaand transcript laat zien:

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 liet lopen en dat zo opbouwde van een warming-up uit naar wandelen, vliegen. Ze moesten daarna ook weer eerst op één lijn, en daarna dat opbouwen naar door de ruimte wandelen.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 6 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 75)).

Begeleiding verbeeldend spel

Drama wordt in de lespraktijk in het primair onderwijs vooral ingezet als pedagogisch of didactisch middel en niet als doel, vertellen de praktijkbegeleiders. De stage-opdrachten voor de pabostudenten richten zich juist veelal op drama als doel. Deze discrepantie kan verklaren waarom de praktijkbegeleiders hun feedback minder op de vakinhoud richten. Want als ze minder ervaring hebben met drama als doel, dan kan het geven van feedback op specifieke doelaspecten moeilijker zijn. Maar wanneer drama als middel wordt ingezet, behaalt de leerkracht met de leerlingen ook resultaten die bij drama als doel passen en vice versa.

In dramatische werkvormen speelt verbeelding een rol. De student kan de verbeelding begeleiden en prikkelen door het lichaam en de omgeving, bijvoorbeeld door mee te spelen, een (geluids)decor of een verhaal te vertellen (Heijden-danus-de Boer et al., 2022). Studenten worden zich in de interventie bewust van hoe ze de verbeelding van de leerlingen hebben geprikkeld en begeleid:

Respondent 3: 'Ik heb het ook wel spannend gemaakt. Van tevoren heb ik 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.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 3 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 75)).

Kennis en vaardigheden leerkracht

Het handboek *Spelend leren en ontdekken* (Heijden-danus-de Boer et al., 2022) noemt als vakinhoudelijke en vakdidactische gedragsindicatoren dat de eerstejaarsstudent 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: '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-danus-de Boer et al., 2016, p. 56).

De Nooij (2021) stelt dat de leerkracht over een zekere spelvaardigheid moet beschikken. Hij noemt drie aspecten: zelf meespelen, voordoen en vertellen

met rollen. Van Nunen en Swaans (2021) vullen aan dat de eigen beheersing van drama nodig is om betekenisvolle onderwijsactiviteiten te kunnen ontwerpen, de creatieve ontwikkeling te stimuleren en doorlopende leerlijnen te maken. Deze eigen spelvaardigheid gaat samen met het toepassen van de vakspecifieke didactiek. De toekomstige leerkracht ontwikkelt bewustwording van de houding en de spelelementen, en leert verhalen te vertellen. De Nooij (2021) duidt dit als het rekening houden met stemgebruik, houding, gebaar, beweging, mimiek en als het vermogen om de leerlingen te inspireren. Aanvullend kwalificeren Toivanen et al. (2012) nog als vakspecifieke handelingen van de leerkracht: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal en samenwerkingen.

Pabostudenten moeten dus vertrouwen krijgen in het aanbieden van het vak drama en de effecten ervan op leerlingen om zo een krachtige leeromgeving te kunnen creëren die leerlingen uitdaagt tot verbeeldend spel. Het vertrouwen in klassenmanagement, het stimuleren van de verbeelding, al dan niet door eigen spelvaardigheid (stem, houding, beweging en mimiek) en het kunnen aanbieden van de lesstructuur dient dus te groeien.

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

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 2 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 48)).

Mijn onderzoek doet verder geen uitspraken of dit vertrouwen zou moeten groeien in het toepassen van drama als doel of als middel. Vanuit de ervaringen met dramaonderwijs ontwikkelt de student kennis en vaardigheden in het handelen die uit kunnen groeien tot routine om die vervolgens adaptief in verschillende lessituaties toe te passen.

Kritische kanttekening bij de methode

Het is bij gebruik van de stimulated recall methode mogelijk dat door incomplete herinneringen bepaalde handelingen (onbewust) worden goedgepraat of achteraf geïnterpreteerd. Mede hierom moet het gesprek zo snel mogelijk na de lessituatie plaatsvinden (Schopman, 2020). Daarnaast zijn conclusies persoonsgebonden binnen de context en professie (Gazdag et al., 2019). Ook Dempsey (2010) zegt dat je de inzichten in de context moet plaatsen en dat mogelijke inzichten niet representatief zijn voor een grote groep. De inzichten zijn afhankelijk van individuele deelnemers, hun achtergrond en context.

Een nadeel van een stimulated recall methode is dat ze arbeidsintensief is (Gazdag et al., 2019), voor grote groepen studenten is het hierdoor slecht toepasbaar.

Een ander discussiepunt blijven de kwaliteit van en de ervaring en affiniteit met de begeleiding van de praktijkbegeleiders, evenals de kwaliteit van inzichten voor en de ervaring en affiniteit met dramaonderwijs. Te verwachten zou zijn dat de kennisbasis drama (Van Nunen & Swaans, 2021) voldoende is geborgd op opleidingen en dat met deze kennis en vaardigheden de praktijkbegeleider studenten de juiste begeleiding kan bieden. Maar de vraag is of dit in de praktijk ook zo is. Ook is het de vraag welke eisen, begeleiding en kwaliteit praktijkbegeleiders nodig hebben om stagiairs te begeleiden. Deze kwesties vragen voortdurend om een kritische blik. En dat geldt ook voor de voorbeeldvragen bij de foto, om ervoor te zorgen dat die blijven aansluiten bij de leerdoelen en de ontwikkeling van de student. Om deze reden zijn de doorvraagvragen expliciet benoemd in de interventie.

Begeleidingsinterventie

Begeleid door de opleidingsdocent ontwerpen studenten met tijdens de opleiding opgedane kennis, vaardigheden en inzichten dramalessen voor de stageschool. De studenten krijgen, bij contactmomenten op de opleiding, vakdidactische en pedagogische handvatten mee om hun dramalessen in de praktijk (vorm) te geven. Tijdens de stage krijgt de student feedback van de praktijkbegeleider, als onderdeel van de reflectie op het eigen handelen.

Stimulated recall methode

Om de reflectie op de door de student gegeven dramalessen op zowel het pedagogische als het didactische te laten richten is een begeleidingsinterventie ontworpen en geëvalueerd. Deze begeleidingsinterventie diende haalbaar te zijn binnen de beschikbare tijd van het nagesprek (Van den Brink, 2022).

Voor de begeleidingsinterventie maakt de praktijkbegeleider tijdens de dramalessen van de student vijf foto's. Na afloop kiest de student één foto uit om het gesprek over te voeren. De begeleidingsinterventie maakt gebruik van een stimulus (de foto) om de student gedachten te laten verwoorden: een stimulated recall methode (Schopman, 2020). Met de foto als startpunt beginnen de student en de praktijkbegeleider een begeleidingsgesprek, waarbij de laatste voorgestructureerde vragen gebruikt.

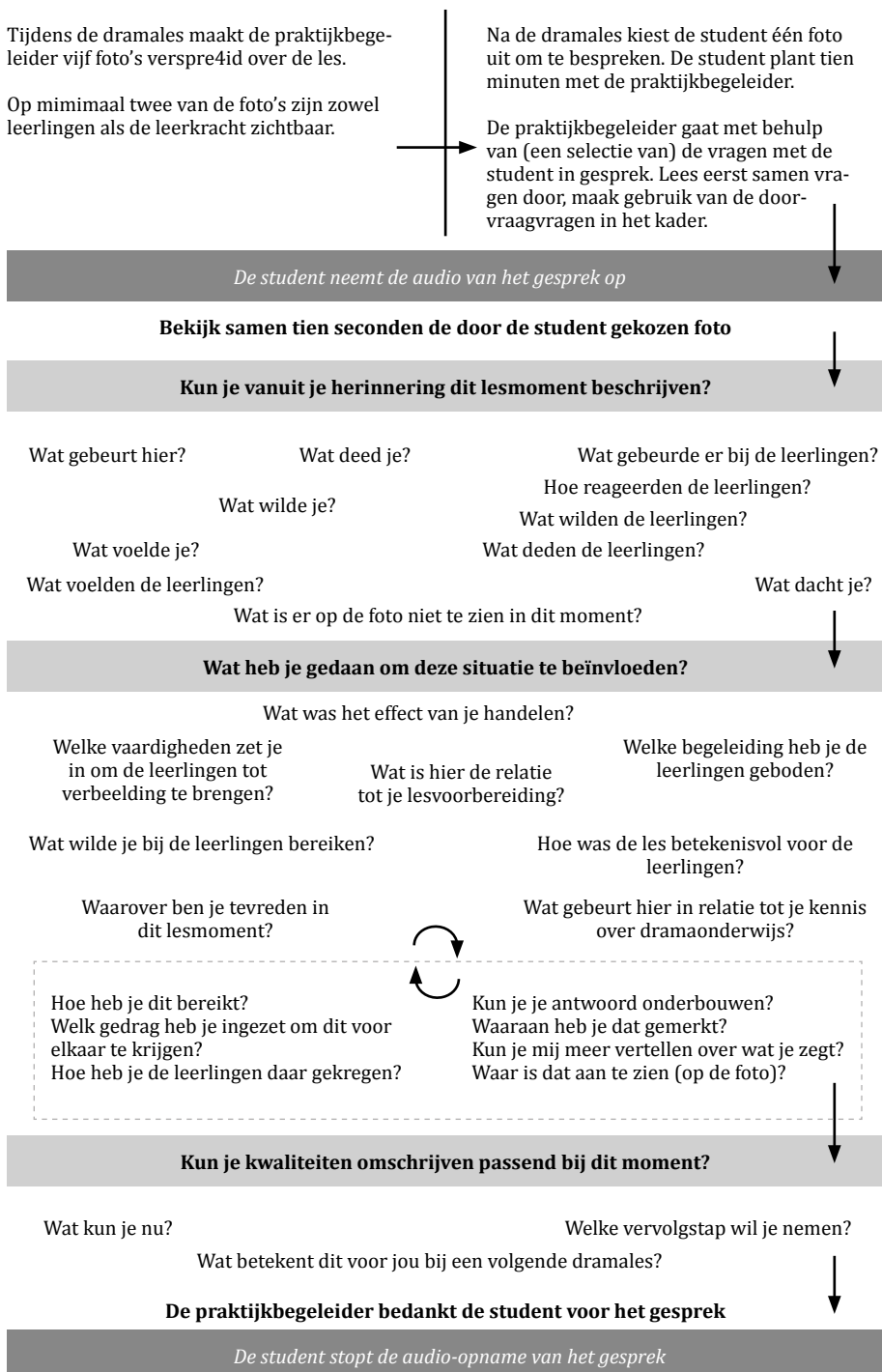
Begeleidingsgesprek bij stimulated recall

Binnen het praktijkleren kan de praktijkbegeleider de student helpen door drie vragen te stellen: Wat zie je? Wat denk je ervan? Wat doe je ermee? (Rancière, 2007, p. 25). De praktijkbegeleider kan aanvullend aan de student vragen om iets op te zoeken om deze uitspraken te verifiëren; de eigen houding zorgt hierin voor gelijkheid in het gesprek (Rancière, 2007).

De praktijkbegeleider begeleidt het leren vanuit ervaringen van de student. Dit ongeacht de affiniteit met en kennis en vaardigheden in begeleiding en dramaonderwijs. Dit zijn wel actoren die van invloed kunnen zijn op de begeleiding.

Tabel 1 toont het hele begeleidingsinstrument.

Tabel 1. Begeleidingsinstrument om het gesprek met een student na een dramales te voeren (Van den Brink, 2022, p. 84)



Resultaten

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

Respondent 1: 'Trots.'

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

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 1 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 80)).

Het gebruik van de foto biedt houvast (praktijkbegeleiders, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2022). Vanuit het lesmoment op de foto worden via vragen verschillende lesmomenten besproken (focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 17 januari 2022). De vragen bij de foto geven de praktijkbegeleider een kader voor de nabespreking en brengen diepgang in het gesprek. Deze diepgang is volgens de respondenten groter dan bij een kijkwijzer, die ze meer als afvinklijst ervaren (focusgroep, persoonlijke communicatie, 12 april 2022). Daarnaast zorgen de opname van het gesprek en de uitgeschreven transcriptie voor extra reflectie op de les. Zo ontstaat bewustwording.

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.'

(Focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 12 april 2022)

Door de begeleidingsgesprekken ontstaat er vakdidactisch en vakinhoudelijk inzicht in de toepassing van de houding en mimiek in dramalessen, maar ook hoe studenten dit in andere lessen toepassen. Daarnaast ontstaat pedagogische en vakinhoudelijke bewustwording over het belang van het aansluiten bij de beginsituatie. Tot slot biedt de begeleidingsinterventie vakdidactisch inzicht in de lesfasen van een dramalessen.

Respondent 6: '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 dat de vogels honger hadden, dus we vlogen naar de zee toe. Daar doken we het water in en we gingen visjes eten. Op de foto zie je ook de kinderen echt duiken... Het water in eigenlijk.'

(Begeleidingsgesprek tussen respondent 6 en de praktijkbegeleider (Van den Brink, 2022, p. 49)).

De praktijkbegeleider heeft invloed op de kwaliteit van het gesprek. Een positief aspect daarin is dat deze door het moment rondom de foto ook kwaliteiten benoemt.

‘Waardoor je ook niet alleen maar te horen krijgt van 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? Ik merk dat dat heel snel vergeten wordt bij het gewoon, normaal, bespreken van lessen; het extra benadrukken van die positieve kanten.’

(Respondent 4 uit focusgroep studenten, persoonlijke communicatie, 12 april 2022).

De inzichten in dramaonderwijs (lesopbouw, het formuleren van lesdoelen, eigen ervaring met dramalessen) van de praktijkbegeleider bepalen of deze in staat is door te vragen. De begeleidingsinterventie levert volgens de studenten ook op dat de praktijkbegeleiders zich weer bewust worden van aspecten die te maken hebben met dramaonderwijs.

Conclusie en discussie

Conclusie

Het nabespreken van een foto met vragen maakt studenten bewust van pedagogische en (vak)didactische aspecten van dramaonderwijs. Ze ontdekken in het nagesprek vakspecifieke en pedagogische vaardigheden en handelingen waarmee ze de leerlingen begeleiden. Hiermee draagt de begeleidingsinterventie bij aan hun bewustwording van de kennis en vaardigheden die nodig zijn om dramaonderwijs te geven. Hierbij gaat het om het kunnen toepassen van houding en mimiek in de dramalessen of bij andere lessen, het kunnen aansluiten bij de beginsituatie en het inzicht krijgen in de toepassing van de verschillende vakspecifieke lesfasen.

De mate waarin deze inzichten ontstaan, is afhankelijk van of de besproken dramalessen als doel of als middel wordt ingezet. Pabostudenten verzorgen tijdens de stage voornamelijk lessen met drama als doel. Bij de praktijkbegeleider zien ze vaak een voorkeur voor drama als middel. De begeleidingsinterventie levert volgens de studenten ook op dat de praktijkbegeleider zich weer bewust wordt van de specifieke karakteristieken van dramaonderwijs.

Het ontwerpgerichte onderzoek heeft uiteindelijk tot een begeleidingsinstrument geleid waarmee een praktijkbegeleider iteratief en naar eigen inzicht gerichte vragen stelt bij een foto van een lesmoment van de dramalessen. Deelnemende studenten vertellen dat het beschouwen van een foto van een lesmoment leidt tot bewustwording van hun handelen voor het begeleiden

en stimuleren van spel. Door de interventie reflecteren ze naar eigen zeggen niet alleen op het moment van de foto, maar ook op de hele les. Daarnaast stimuleert de opname van het gesprek de mogelijkheid tot bewustwording van het handelen, omdat de studenten zo de door hen geëxpliciteerde kennis en toepassing van (impliciete) vaardigheden terug kunnen luisteren.

De reflectie op een foto zorgt voor een richtlijn voor toekomstig handelen. Door de verhalen rondom dit beeld herkennen en ontdekken studenten gedragspatronen en kwaliteiten. Ze krijgen zo zicht op hun intentie in het handelen en kunnen dit intentionele handelen onderbouwen. Het nagesprek maakt expliciet welk gedrag welke gevolgen had.

Discussie

Het is de vraag bij de begeleidingsinterventie of de student de herinnering bij de foto niet achteraf goedpraat of interpreteert. Daarom is het zaak het gesprek snel na de les plaats te laten vinden. Ook zijn de inzichten van de student niet representatief voor een hele groep, maar zijn het inzichten voor de individuele student met de eigen achtergrond en context.

Een stimulated recall methode is arbeidsintensief. Het vraagt om tijd voor uitleg vooraf, een moment om na te bespreken en om analyse. De intensiviteit neemt toe wanneer de student niet in staat is zelf de uitspraken te benoemen als didactische of pedagogische inzichten. Hier is dan een expert voor nodig. Dit maakt het middel moeilijk toepasbaar voor grote groepen. Tot slot blijft de kwaliteit van en de ervaring en affiniteit met de begeleiding en dramaonderwijs van de praktijkbegeleiders van invloed op de kwaliteit van het gesprek.

Een begeleidingsgesprek over een foto blijkt een nuttige en haalbare toevoeging binnen het praktijkleren. Het is dan ook aan te bevelen om de begeleidingsinterventie als reflectiemiddel voor praktijkbegeleider en student onderdeel te laten zijn van het praktijkleren. Dat vraagt om coaching van de praktijkbegeleider - bijvoorbeeld in de vorm van een workshop - zodat de begeleidingsinterventie een succesvol onderdeel van het praktijkleren wordt.

Tot slot levert het begeleidingsgesprek door reflectie nieuwe inzichten op. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat die het toekomstig handelen van studenten positief beïnvloeden, waardoor hun dramalessen beter worden. Dat is immers de inzet van het begeleidingsinstrument en het interventiegesprek. Of dit daadwerkelijk het geval is, vraagt om nader onderzoek.

Sander van den Brink is drama-
docent in het primair en voort-
gezet onderwijs, medeauteur van
Spelend leren en ontdekken.
*Handboek drama voor het basis-
onderwijs* (2022) en was oplei-
dingsdocent dans en drama bij de
pabo van Hogeschool Inholland.
berichtaan@sandervandenbrink.nu

Literatuur

Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.

Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & Velden, T. van der. (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.

Beek, M. van., & Tijmes, I. (2020). *Leren coachen*. Boom Lemma.

Bouwhuis, M. (2020). *De leraar in beeld. Handboek beeldbegeleiding in het onderwijs*. Pica.

Brink, S. van den. (2022). *Ik zie, ik zie, mijzelf. Onderzoeksverslag*. Master Kunsteducatie Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Dempsey, N. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349–367.

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.

Geerdink, G., & Pauw, I. (Red.). (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/KBkatern3.pdf>. Velon.

Hagenaars, P. (2020). *Opdracht en onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus University.

Heijden-Du-Boer, E., Nunen, A. van, Boekel, H., Carp, D., & Veer, P. van der. (2016). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs*. Coutinho.

Heijden-Du-Boer, E., Brink, S. van den., Boekel, H., Carp, D., Nunen, A. van., & Veer, P. van der. (2022). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs (2^e dr.)*. Coutinho.

Kallenberg, T., & Onstenk, J. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. ThiemeMeulenhoff.

Koetsenruijter, R., Heide, W. van der., & Rubrech, J. (2015). *Reflecteren voor paramedici*. Boom Lemma.

Latz, A. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A practical guide from theory to exhibition*. Taylor & Francis.

Marzano, R. (2014). *Wat werkt op school*. Bazalt.

Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Phronese.

Mental Capital. (z.d.). *De leercirkel van Maslow*. <https://mental-capital.nl/assets/Uploads/bewustzijn-leerstadia-van-Maslow2.pdf>

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

Nunen, A. van., & Swaans, R. (2021). *Kennisbasis dans en drama*. In 10voorleeraar. *Kennisbases en profilering. Lerarenopleiding basisonderwijs* (pp. 65-70). Vereniging Hogescholen.

O'Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23(1), 214–221.

Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen*. Hogeschool Inholland.

Onstenk, J. (2016). *Het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek*. PO-Raad/VO-raad.

Onstenk, J. (2018). *Het werkplekcurriculum in de school: opleiden op de werkplek*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Polanyi, M. (2009/1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.

PO-Raad. (2017). *Bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs*. www.poraad.nl/system/files/werkgeverszaken/bekwaamheidseisen_leraar_primair_onderwijs.pdf

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

Schopman, E. (2020). Video als stimulus. De mogelijkheden van de stimulated recall methode in de artistieke onderzoekpraktijk. *Forum+*, 29(3), 23-28.

Stokvik, H., Adriaenssen, D., & Johannessen, J. (2016). Tacit knowledge, organizational learning and innovation in organizations. *Problems and Perspectives in Management*, 14(3), 246-255.

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.

Wilderink, L. (z. d.). *Handleiding Photovoice*. www.gezondin.nu/wp-content/uploads/2020/11/Handleiding-photovoice_project-MAPZ-2.pdf