

# “ER LIEPEN MIEREN IN MIJN BUIK”

Theater nabespreken met kinderen

*Nadieh Graumans-Tigchelaar* ●



# INHOUD

SAMENVATTING .....	7
INLEIDING .....	10
1. DE ESTHETISCHE ERVARING VAN KINDEREN BIJ THEATER	
1.1 Het ontstaan van de esthetische ervaring.....	14
1.2 Nabespreken: het intensiveren van de esthetische ervaring.....	16
1.3 Art Based Learning .....	21
1.4 Ontwerpprincipes voor de gesprekstoel .....	22
2. ONDERZOEKSMETHODE	
2.1 Doelstellingen en onderzoeksvragen.....	28
2.2 Ontwerponderzoek .....	29
2.3 Participanten.....	30
2.4 Onderzoeksinstrumenten en data-analyse.....	36
2.5 Procedurele validiteit en betrouwbaarheid.....	41
3. ONTWERP VAN DE GESPREKSTOOL	
3.1 Ontwerp prototype 1 .....	44
3.2 Beoordeling eerste prototype.....	48
3.3 Samenvatting aanpassingen prototype 1 .....	52

4.	TEST EN EVALUATIE VAN DE GESPREKSTOOL	
4.1	Het ontwerp in de praktijk .....	56
4.2	Resultaten analyse uitspraken .....	61
4.3	Resultaten interviews vakleerkrachten .....	78
5.	REFLECTIE	
5.1	Conclusie .....	86
5.2	Discussie en aanbevelingen .....	90
	BIJLAGE	
1.	Gesprekstool Theater (prototype) .....	96
2.	Gesprekstool Theater (definitief) .....	104
	LITERATUUR .....	114





# SAMENVATTING

Hoe laat je kinderen een open, inhoudelijk gesprek voeren naar aanleiding van de theatervoorstelling die ze net gezien hebben? Leerkrachten vinden het vaak een grote uitdaging om esthetische ervaringen in de klas te bespreken. Hoe voorkom je bijvoorbeeld dat zo'n gesprek te schools – of andersom – juist te vrijblijvend wordt?

In dit ontwerponderzoek is een laagdrempelige gesprekstool ontwikkeld waarmee groepsleerkrachten het bezoek aan een theatervoorstelling kunnen nabespreken. Uitgangspunt voor het gesprek is de esthetische ervaring die bestaat uit de elementen *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*. Er is een prototype gevormd door kenmerken van *de gesprekstechniek van Barrett* (2010) en *het socratisch gesprek* te combineren met nieuwe ontwerpprincipes. Een expertpanel bestaande uit een theatermaker/-docent en twee groepsleerkrachten heeft het prototype beoordeeld, waarna het verbeterd is.

De verbeterde versie van de gesprekstool is door drie vakleerkrachten in zes verschillende groepen van het basisonderwijs getest naar aanleiding van de theatervoorstellingen *Ka-Blamm* en *Orfeo* van Theater Sonnevand. De gesprekken, met uitspraken van leerlingen en vakleerkrachten, zijn kwalitatief en kwantitatief geanalyseerd. Daarnaast zijn de vakleerkrachten geïnterviewd over hun ervaringen met de gesprekstool en de geschiktheid ervan voor groepsleerkrachten. Op basis van de analyse en interviews is de definitieve gesprekstool ontwikkeld. Deze bestaat uit een set vragen voor een gesprek over theaterbezoek waarin leerlingen hun persoonlijke gevoelens en gedachten vrij kunnen uiten.







# INLEIDING

Door de invoering van *Cultuureducatie met Kwaliteit* (CmK) (LKCA/Ministerie OCW, 2019) ligt de nadruk in het cultuuronderwijs op Nederlandse basisscholen de laatste jaren op deskundigheidsbevordering. Het doel is dat groepsleerkrachten zelf in de klas aan de slag gaan met cultuureducatie. Hierbij ligt de nadruk vooral op praktische vaardigheden in kunstlessen en minder op didactische vaardigheden voor receptieve kunsteducatie, beschrijft Ten Elzen (2018) in haar onderzoek naar CmK-projecten. In de school valt zo een groot deel van de receptieve kunsteducatie weg. Daarnaast stelt ze “dat de kans op het beleven van een esthetische ervaring wellicht groter is wanneer het cultuuronderwijs buitenschools plaatsvindt” (Ten Elzen, 2018, p. 47). Maar wat wordt dan de rol van de groepsleerkracht bij die receptieve kunsteducatie? Deze zou de buitenschoolse kunstbeleving moeten ondersteunen en verdiepen. Het voeren van een goed nagesprek kan voor groepsleerkrachten een veilige, eenvoudige, maar effectieve manier zijn om de ervaring van leerlingen te intensiveren en te laten beklijven (Graumans, 2016).

Om groepsleerkrachten te helpen bij het voeren van zo'n nagesprek, deed ik in 2017 empirisch onderzoek naar de bruikbaarheid van drie verschillende gesprekstechnieken, *Drawing & Talking, het socratisch gesprek* en *de methode van Barrett*. Omdat er nog geen geschikte gesprekstechnieken voor theaterervaringen bestonden, gebruikte ik technieken uit de filosofie en beeldende kunst. Uit dit empirische onderzoek bleek geen van de bestaande technieken afzonderlijk geschikt voor een gesprek over esthetische theaterervaringen in het basisonderwijs (Graumans, 2017). Ze stimuleerden leerlingen namelijk niet om

te spreken over *verbinding* en vroegen nauwelijks naar emotie, terwijl een esthetische theaterervaring alleen ontstaat wanneer *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld* tegelijkertijd samenkomen (Graumans, 2016). De concrete, open vragen in die drie technieken daagden wel uit tot een persoonlijk gesprek. Op basis van deze uitkomsten is mijn aanname dat ik tot een verbeterde gesprekstoel kan komen door kenmerken van deze gesprekstechnieken te combineren en aan te vullen.

In dit ontwerponderzoek heb ik een gesprekstoel ontwikkeld waarmee groepsleerkrachten op laagdrempelige wijze in groepsverband met leerlingen uit alle groepen van het basisonderwijs kunnen praten over de verschillende kenmerken van hun esthetische theaterervaring. Op basis van het eerdere empirisch onderzoek zijn ontwerpprincipes geformuleerd voor het prototype van een gesprekstoel. Doel is te spreken over *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*. Dit prototype is beoordeeld door experts (een theatermaker/-docent en twee groepsleerkrachten), doorontwikkeld en getest in verschillende groepen van het basisonderwijs. Het onderzoek resulteerde in een handzame gesprekstoel voor het gehele basisonderwijs en aanbevelingen over het voeren van nagesprekken met leerlingen van 4-12 jaar door groepsleerkrachten.





# 1 DE ESTHETISCHE ERVARING VAN KINDEREN BIJ THEATER

Dit hoofdstuk beschrijft de context van het ontwerponderzoek op basis van literatuuronderzoek en praktijkervaringen. Het hoofdstuk besluit met de ontwerpprincipes voor het eerste prototype van de gesprekstool.

## 1.1

### HET ONTSTAAN VAN DE ESTHETISCHE ERVARING

Sinds 2013 geldt de regeling *Cultuureducatie met Kwaliteit*, die een impuls moet geven aan cultuureducatie in het basisonderwijs, onder andere door een betere samenwerking tussen culturele instellingen en scholen, meer en betere culturele activiteiten in de klas en deskundigheidsbevordering van vak- en groepsleerkrachten. Als educatief medewerker bij Theater Sonnevandek ontdekte ik dat veel groepsleerkrachten weinig weten over de intrinsieke waarde van theater. Zij leken voornamelijk de instrumentele waarde van kunst en cultuur te kennen. Ik vroeg mij af hoe educatief medewerkers van een culturele instelling de intrinsieke waarde van professioneel theater voor het basisonderwijs duidelijk kunnen maken. Zou het mogelijk zijn om het ontstaan en de waarde van een esthetische ervaring uit te leggen?

Vanuit die vraag deed ik literatuuronderzoek. Op basis

van de theorieën van Boorsma (2006), Goldman (2001), Klein (2005) en McCaslin (2005) kwam ik tot de volgende definitie van een esthetische ervaring:

Een esthetische ervaring is een ervaring waarbij de toeschouwer door het bekijken van een kunstwerk (in dit geval podiumkunst) emotioneel wordt geraakt. De toeschouwer gebruikt zijn verbeeldingskracht, identificeert zichzelf met de personages en wordt meegenomen in het voorgestelde. Daarbij geeft de toeschouwer zelf betekenis aan datgene wat wordt voorgesteld. Wanneer de esthetische ervaring intens genoeg is, zal de toeschouwer zich zodanig met het voorgestelde identificeren dat zijn persoonlijke wereldbeeld hierdoor verandert.

(Graumans, 2016, p. 3).

Uit deze definitie zijn vier elementen te destilleren die bijdragen aan een esthetische ervaring: de toeschouwer van het kunstwerk moet zelf iets voelen (*emotie*), meegenomen worden in het verbeelde (*verbeelding*), zichzelf verplaatsen/herkennen in de situatie of personages (*verbinding*) en ten slotte betekenis geven aan het verbeelde (*wereldbeeld*). De toeschouwer vormt zich op basis daarvan een mening over het kunstwerk of ontdekt een nieuw uitgangspunt in de wereld om zich heen.

Bij het nabespreken van een theaterstuk zouden groepsleerkrachten de aandacht kunnen vestigen op deze vier kenmerken en daarmee de esthetische ervaring van leerlingen versterken (Klein, 2005). Dit kunnen ze doen via open vragen die ruimte geven voor de eigen interpretatie van kinderen. Maar groepsleerkrachten vinden het lastig, zo merkte ik in mijn werk, om leerlingen *groepsgewijs* naar hun mening te

vragen over een onderwerp waar zij zelf niet altijd in thuis zijn. Om hen handvatten te geven voor het voeren van dergelijke open groeps gesprekken besloot ik vakleerkrachten theater verschillende bestaande gesprekstechnieken te laten testen op bruikbaarheid (Graumans, 2017). Er is hierbij gekozen voor vakleerkrachten als gespreksleider om de technieken zo nauwkeurig mogelijk te testen. De vakleerkrachten werden geïnstrueerd om de vraagstelling letterlijk in te zetten en geen eigen meningen te uiten tijdens de gesprekken. Er zijn drie gesprekstechnieken onderzocht: *Drawing & Talking, het socraatisch gesprek* en *de methode van Barrett*.

## 1.2

### NABESPREKEN: HET INTENSIVEREN VAN DE ESTHETISCHE ERVARING

Bij het testen van de gesprekstechnieken is gekeken of de vraagstelling ruimte gaf om te spreken over de vier kenmerken van de esthetische ervaring (*emotie, verbeelding, verbinding* en *wereldbeeld*). Alle technieken zijn uitgetoetst in drie groepen 3 en drie groepen 4 om in kaart te brengen welke reactie ze bij leerlingen en vakleerkrachten ontlokten. Deze zes groepen bezochten dezelfde voorstelling van Theater Sonnevand en vormden zo een geschikte, neutrale doelgroep voor een vergelijkend onderzoek (Graumans, 2017). Alle gesprekken zijn gefilmd, waarbij ik als onderzoeker ter observatie aanwezig was. Ik heb alle uitspraken geanalyseerd en gecategoriseerd naar de vier kenmerken. Daarnaast is gekeken naar de intensiteit van uitspraken. Zo werd er verschil gemaakt tussen persoonlijke uitspraken (“ik werd zo verdrietig dat ik moest huilen”) en oppervlakkige uitspraken (“de vloer was wit”). Daarna zijn de vakleerkrachten geïnterviewd over hun ervaring bij het gebruik van de gesprekstechnieken.



De meeste uitspraken gingen over *emotie*, *verbeelding* en *wereldbeeld* en er waren nauwelijks uitspraken in de categorie *verbinding*. Uit de analyse bleek verder dat *Drawing & Talking* het minst uitdaagde om te spreken over de esthetische ervaring, omdat deze gesprekstechniek voornamelijk vraagt naar feitelijkheden en maar weinig zegt over de persoonlijke ervaring van de leerlingen. Bovendien vraagt deze methode om gelijktijdige begeleiding van het tekenen én gespreksvoering, waardoor het nabespreken nog ingewikkelder wordt. De uitkomsten van de andere twee technieken waren positief en ze waren volgens de vakleerkrachten bruikbaar voor groepsleerkrachten.

Deze twee gesprekstechnieken heb ik in het ontwerp-onderzoek gecombineerd om tot een geschikte gesprekstoel te komen voor groepsleerkrachten. Hieronder beschrijf ik beide technieken en de ervaringen ermee in het empirische onderzoek.

#### DE METHODE VAN BARRETT

Barretts visie over beschouwende gesprekken bij beeldende kunst sluit nauw aan bij het idee om te spreken over persoonlijke theaterervaringen. Hij stelt:

Wanneer we nadenkend reageren op kunst, kunnen we leren over onszelf, en we kunnen ook leren hoe anderen reageren op diezelfde kunstwerken. Als we daarvoor openstaan kunnen we tot het inzicht komen dat niet allen op dezelfde manier denken, en plezier scheppen in die verschillen. (Barrett, 2010, p. 4).

In de basis bestaat Barretts gesprekstechniek uit drie vragen: *Wat zie je?*, *Wat denk je?* en *Wat betekent dat?* In zijn aanpak denken deelnemers na iedere vraag tien minuten in stilte na terwijl zij het kunstwerk bekijken. Er wordt per vraag een open

gesprek gestart waaraan iedereen deelneemt. De gesprekstechniek bevat een aantal voorwaarden (Graumans, 2017):

- Er mogen geen zijgesprekken plaatsvinden en er wordt niet door elkaar gesproken.
- Iedere deelnemer mag één gedachte per beurt delen om het gesprek overzichtelijk te houden.
- Iedereen heeft de kans om zich te uiten binnen het gesprek.
- Wanneer een deelnemer zich aansluit bij de mening van een ander, wordt hem gevraagd zijn mening alsnog in eigen woorden te formuleren.

Een groot voordeel van deze techniek is dat de vragen simpel zijn en uitdagen tot een open gesprek. Om deze helemaal aan te laten sluiten bij de doelgroep is de denktijd voor de basisschoolleerlingen aangepast naar één minuut per vraag. Daarnaast werden de gesprekken niet in aanwezigheid van het kunstwerk gevoerd, maar in de klas, enkele dagen na het theaterbezoek. De voorwaarden voor het gesprek zijn aangehouden, maar in simpeler taal uitgelegd.

Een aantal kenmerken in de techniek van Barrett bleek zeer geschikt voor gebruik in een vernieuwde gesprekstechniek:

- De vraagstelling is concreet en daagt uit tot een open gesprek.
- De opbouw van de vragen zorgt voor een handige overgang van feitelijke antwoorden, via de binnenwereld naar het discussiëren over een mogelijke betekenis. Het werkt als een stappenplan en sluit door het methodische karakter aan bij de werkwijze van leerkrachten.
- De denkpauze zorgt ervoor dat leerlingen vanuit hun persoonlijke ervaring deelnemen aan het gesprek.
- De techniek vraagt leerlingen de voorstelling nauwkeurig

te beschrijven en daagt uit op elkaar in te gaan en samen te discussiëren.

#### HET SOCRATISCH GESPREK

Uitgangspunt van *het socratisch gesprek* is een centrale vraag waarop de deelnemers gezamenlijk (zonder kennisautoriteit) tot een antwoord komen (Wessels, 2016). Deze socratische vraag wordt van tevoren door de gespreksleider zorgvuldig samengesteld en moet aan een aantal kenmerken voldoen. Drie kenmerken bleken in gesprek met leerlingen goed te werken: de vraag moet concreetiseerbaar, conceptueel en eenvoudig zijn (Graumans, 2017).

##### *Concretiseerbaar*

Leerlingen moeten de vraag kunnen toelichten met een praktisch voorbeeld uit de eigen ervaring.

##### *Conceptueel*

Leerlingen moeten de vraag kunnen beantwoorden door na te denken en de vraag gaat over begrippen, mensbeelden of vooronderstellingen.

##### *Eenvoudig*

Elk woord in de vraag kan leiden tot een meningsverschil, hierdoor is het handzaam de vraag zo kort mogelijk te houden.

Het voeren van een *socratisch gesprek* vergt echter veel tijd die er op school niet is en voorkennis waarover de leerkracht niet beschikt. Het vormen van een socratische vraag is ingewikkeld en tijdens het gesprek moeten de vraagstelling en reacties van deelnemers op elkaar aan verschillende regels voldoen. In het onderzoek werd de vraagstelling van tevoren nauwkeurig geformuleerd, zodat verschillende gespreksleiders dezelfde vragen gebruikten.

Alle gestelde vragen hadden betrekking op de voorstelling die een klas bezocht had. Ook werden de gespreksregels vereenvoudigd:

- De leerlingen nemen actief deel aan het gesprek.
- De leerlingen luisteren naar elkaar en zoeken samen naar overeenstemming.
- De leerkracht stelt zich op als gespreksleider en vraagt alleen door, geeft geen commentaar op de antwoorden.

Bijzonder aan *het socratisch gesprek* is de rol van de gespreksleider en zijn vraagstelling. Die elementen zijn meegenomen in het ontwerp van de nieuwe gesprekstool:

- Het doorvragen naar de persoonlijke ervaring daagt leerlingen uit zich te verbinden met het onderwerp.
- De rol van ‘onwetende’ gespreksleider geeft de leerkracht een duidelijke positie als begeleider.

Beide gesprekstechnieken besteden weinig aandacht aan *emotie* en *verbinding*. Maar in een open gesprek over kunst moet het juist mogelijk zijn om te spreken over wat leerlingen voelden bij het kunstwerk en of ze zich erin herkennen. Het is nodig om vragen toe te voegen die uitdagen te spreken over *emotie* en *verbinding*. *Art Based Learning* biedt goede handvatten voor kunstbeschuwing op basis van persoonlijke verbinding met het kunstwerk.

## 1.3

## ART BASED LEARNING

Uitgangspunt van *Art Based Learning* is dat kunst in te zetten is om jezelf als mens te ontwikkelen. Grondlegger Jeroen Lutters stelt:

De kern van het menszijn is misschien wel je creatieve zijn, dat betekent dat je kunt scheppen, iets nieuws kunt maken, iets uit kunt vinden wat alleen jij kan. Een mens dat zich aangesproken voelt als mens, voelt zich aangesproken in zijn creativiteit.  
(Lutters, 2018, 1.12 min).

Deze gedachte sluit aan bij de esthetische ervaring en het voeren van gesprekken daarover. Door te kijken naar kunst kan de toeschouwer reflecteren op zichzelf, zijn gevoelens en zijn wereldbeeld. Lutters gaat nog iets verder en beschrijft dat de toeschouwer zo ook zijn creativiteit kan ontwikkelen. Hij gaat hierbij uit van een proces in vier stappen. Ten eerste noemt hij creatieve ontwikkeling een persoonlijk proces waarbij de toeschouwer start vanuit zijn eigen visie en gevoel op dat moment. De tweede stap is dat de toeschouwer zich verbindt met het kunstwerk: “Luister naar wat het te vertellen heeft. Kijk naar details waar je nooit op let” (Lutters, 2018, 4.21 min.). Daarna moet de toeschouwer loslaten, fantaseren, zich verplaatsen in werelden waar hij nog nooit geweest is. De laatste stap is dat de toeschouwer een eigen, unieke conclusie durft te verbinden aan het proces.

In deze vier stappen zijn twee van de vier kenmerken van de esthetische ervaring terug te vinden (Graumans, 2016): *verbinding* en *emotie*. De stappen kunnen leidend zijn voor de volgorde van de vraagstelling in de gesprekstool. In beide ge-

vallen – nagesprekken en *Art Based Learning* – gaat het erom dat de toeschouwer persoonlijke gevoelens en meningen uit.

De eerste twee stappen van Lutters sluiten aan bij de eerste twee vragen van Barrett: *Wat zie je?* en *Wat denk je?*. Waar Barrett daarna meteen naar de betekenis van het kunstwerk gaat, vraagt Lutters de toeschouwer in de volgende stap eerst om te *verbeelden* en te fantasieren om pas in de vierde stap over te gaan naar de persoonlijke betekenis. Door deze derde stap toe te voegen kan de tool recht doen aan alle kenmerken van de esthetische ervaring.

Lutters' aanpak is gericht op gebruik in het voortgezet onderwijs, maar door de stapsgewijze opzet te combineren met de concrete vraagstelling van Barrett is deze ook in te zetten voor het basisonderwijs. De esthetische ervaring van leerlingen tijdens de voorstelling kan hen bewust maken van een persoonlijke ontwikkeling.

#### 1.4

##### ONTWERPPRINCIPES VOOR DE GESPREKSTOOL

Op basis van beide gesprekstechnieken, aangevuld met de stappen in *Arts Based Learning*, zijn de volgende ontwerpprincipes geformuleerd voor de nieuwe gesprekstoel:

1. Het gesprek bestaat uit vijf vragen: *Wat zag je?* (startvraag), *Wat dacht je?*, *Wat voelde je?*, *Op wie of wat lijkt je?* en *Wat betekent dat?* (slotvraag).

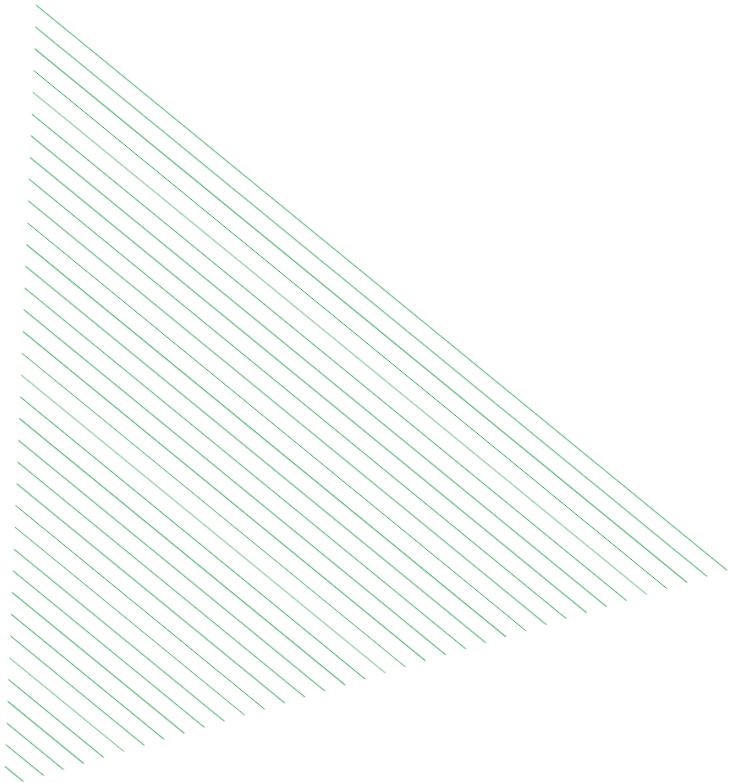
Dit principe is afkomstig uit *de methode van Barrett* (Graumans, 2017), aangevuld met inzichten uit *Art Based Learning*. De eerste, tweede en vijfde vraag bleken leerlingen uit te dagen over hun persoonlijke ervaring te spreken. Om ook recht te doen aan de kenmerken *emotie* en *verbinding* zijn de derde en vierde vraag toegevoegd.

Alle vragen zijn concreet geformuleerd en daarmee geschikt voor alle leeftijden. Het open karakter van de vragen voorkomt het hechten van een waardeoordeel aan de antwoorden. Dit zal de groepsleerkracht helpen bij het voeren van een open gesprek.

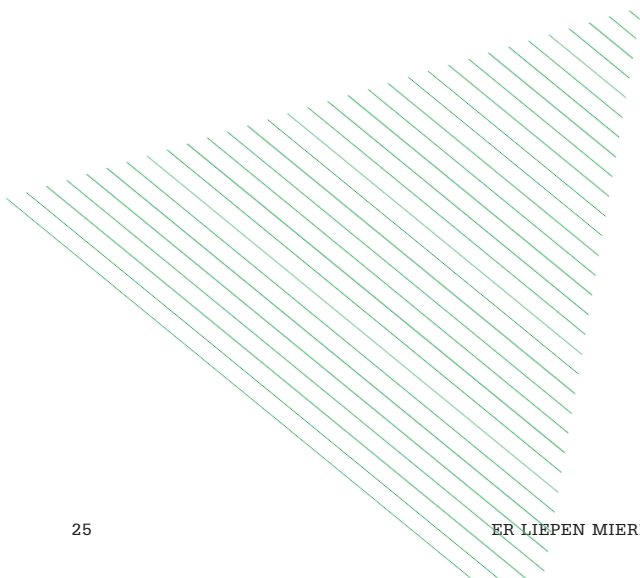
2. Tijdens het gesprek denken leerlingen in stilte één minuut na over iedere vraag voordat ze antwoord mogen geven. Ook dit is gebaseerd op *de methode van Barrett*. Door de leerlingen eerst in stilte na te laten denken reageert iedereen vanuit de eigen ervaring. Pas daarna gaan ze discussiëren en komen ook andere gespreksonderwerpen aan bod.
3. Tijdens het gesprek vraagt de gespreksleider na elk antwoord door naar voorbeelden uit eigen ervaring. Dit doorvragen is overgenomen uit *het socratisch gesprek*. Dit bevordert de verbinding van leerlingen met het onderwerp en maakt de gesprekken persoonlijker.
4. Tijdens het gesprek beschrijft iedere deelnemer zijn antwoord in eigen woorden.  
Zowel in *het socratisch gesprek* als in *de methode van Barrett* is de overtuiging dat iedere formulering eigen nuances heeft en deze kunnen net een verschil aanbrengen wanneer leerlingen gelijkgestemde antwoorden geven. Op deze manier krijgt iedereen de kans de eigen ervaring nauwkeurig te verwoorden.
5. Tijdens het gesprek wordt na ieder individueel antwoord een vraag aan de hele groep gesteld, zodat iedereen kan deelnemen.  
Uit het empirisch onderzoek bleek dat deze organisatie van *het socratisch gesprek* iedereen uitdaagt om deel te

nemen aan het gesprek. De leerlingen luisteren naar elkaars antwoord, zijn geconcentreerd en mogen op elkaar reageren. De begeleider (groepsleerkracht) zorgt ervoor dat de groep regelmatig de kans krijgt te reageren en het gesprek niet te lang bij één persoon blijft hangen.

Op basis van deze ontwerpprincipes is een gesprekstechniek te ontwerpen die verwijst naar alle kenmerken van een esthetische ervaring en uitdaagt om een open gesprek te voeren met kinderen.











# 2 ONDERZOEKS- METHODE

## 2.1

### DOELSTELLINGEN EN ONDERZOEKSVRAGEN

Het doel van dit ontwerponderzoek is een laagdrempelige gesprekstoel te ontwikkelen waarmee groepsleerkrachten met leerlingen kunnen spreken over hun persoonlijke en esthetische ervaring van een theaterbezoek. De gesprekstoel moet bruikbaar zijn in alle leerjaren van het basisonderwijs en uitdagen te spreken over *emotie, verbeelding, verbinding* en *wereldbeeld*. De onderzoeksvraag luidt:

*Welke inhoudelijke en praktische elementen bevat een gesprekstoel voor het bespreken van de esthetische theaterervaring van leerlingen in alle groepen van het primair onderwijs?*

Deelvragen zijn:

1. Hoe beoordelen experts het gebruik van het eerste prototype (gevormd op basis van de ontwerpprincipes) in het basisonderwijs en op welke punten behoeft dit prototype aanpassing?
2. Wat is de inhoud van de antwoorden die de gesprekstoel (tweede prototype) bij leerlingen in verschillende leerjaren ontlokt?
3. Hoe zetten vakleerkrachten de gesprekstoel (tweede prototype) in tijdens een groeps gesprek met leerlingen van 4-12

jaar en hoe ervaren zij het gebruik ervan in de verschillende groepen?

Door de opzet van de gesprekstoel kunnen vak- en groepsleerkrachten alle aspecten van de esthetische ervaring (*emotie, verbeelding, verbinding en wereldbeeld*) aan de orde laten komen. De gesprekstoel is zonder voorbereiding in alle groepen te gebruiken en biedt ruimte aan verdieping.

Het ontwerponderzoek geeft daarnaast inzicht in hoe theoretische ontwerpprincipes in te zetten zijn in de praktijk. Het spreken over de esthetische theaterervaring met kinderen is niet eerder op deze manier aangepakt en geanalyseerd.

## 2.2

### ONTWERPONDERZOEK

Dit onderzoek is opgezet als een ontwerponderzoek en telt vier fases: *identificatie en analyse, ontwerp, test en evaluatie* en *reflectie* (Heijnen, 2018). De eerste fase van mijn onderzoek bestond uit een verkenning van de context en informatie uit eerder onderzoek. Op basis daarvan zijn ontwerpprincipes gevormd voor een gesprekstoel (hoofdstuk 1).

De *ontwerpfase* bestond uit twee rondes: er is een eerste prototype ontwikkeld op basis van de ontwerpprincipes. Dit is voorgelegd aan drie deskundigen: verwachten zij dat deze gesprekstoel werkt in het basisonderwijs? Op basis van hun feedback is een tweede prototype ontwikkeld (hoofdstuk 3).

In de *test en evaluatiefase* vonden verschillende gesprekken met leerlingen plaats met gebruik van het tweede prototype. Daarna zijn de gegeven antwoorden geanalyseerd en werden de vakleerkrachten geïnterviewd over hun ervaringen met de gesprekstoel (hoofdstuk 4).

In de laatste fase, *reflectie*, wordt de centrale onderzoeks-

vraag beantwoord en wordt teruggeblikt op het onderzoek. Op basis van de conclusies en de aangescherpte ontwerpprincipes is de definitieve gesprekstoel vormgegeven en worden de belangrijkste implicaties over gebruik ervan beschreven. Ook worden aanbevelingen gedaan voor de verdere ontwikkeling van de gesprekstoel (hoofdstuk 5).

## 2.3

### PARTICIPANTEN

#### EXPERTS

De experts die afzonderlijk het eerste prototype beoordeelden, waren een groepsleerkracht van de onderbouw, een groepsleerkracht van de bovenbouw en een theatermaker/-docent. Allen hebben interesse in en ervaring met het voeren van nagesprekken. De twee groepsleerkrachten zijn ook intern cultuurcoördinator en hebben daardoor goed zicht op de werkwijze van hun collega's. De theatermaker/-docent coacht leerkrachten en kan hierdoor goed inschatten welke vraagstelling en werkvormen leerkrachten liggen.

#### DE LEERLINGEN

De gesprekstoel werd uitgetoetst in zes klassen: twee kleutergroepen, een groep 5, een combinatiegroep 5/6, een combinatiegroep 6/7 en een groep 8. Om te zorgen dat alle deelnemende leerlingen zoveel mogelijk dezelfde uitgangssituatie hadden, zijn alle gesprekken binnen dezelfde basisschool uitgevoerd. Alle leerlingen wonen in of rond Enschede, ze hebben door het leeftijdsverschil verschillende denkniveaus en wisselen in ervaring met theater- en kunstbeschouwing. Per gesprek is genoteerd welke leerlingen in welk leerjaar zitten (ook bij de combinatiegroepen), om na te gaan of hun antwoorden afhankelijk zijn van het leerjaar.

In totaal gaven de ouders van vier leerlingen via het consent-formulier geen toestemming om deel te nemen aan het onderzoek, hun uitspraken zijn niet meegenomen in de analyse. De andere ouders hebben consent verleend voor deelname door hun kinderen.

Alle groepen hebben een voorstelling van Theater Sonnevanck gezien. Sonnevanck maakt nieuw muziektheater waarin live muziek en spel kinderen uitdagen na te denken over relevante hedendaagse thema's. De voorstellingen zijn geschikt voor schoolklassen en familiepubliek en worden gemaakt voor de doelgroepen 4+, 6+, 8+ en 10+. In dit onderzoek werden de gesprekken gevoerd rond voorstellingen voor 4+ (*Ka-Blamm*) en 8+ (*Orfeo*). Iedere groep voert het gesprek anderhalve week na het bezoek aan de voorstelling.

Leerlingen in de kleutergroepen bezochten *Ka-Blamm*, de groepen 5, 6, 7 en 8 bezochten *Orfeo*. Hiermee hebben alle leerlingen een voorstelling bezocht die inspeelt op thema's in hun eigen leefwereld. Aangezien de voorstellingen voor hen zowel herkenbaar als vernieuwend zijn kunnen leerlingen zich met de personages verbinden en een esthetische ervaring beleven. De voorstellingen geven stof tot nadenken en zijn daardoor erg geschikt om na te bespreken op de vlakken *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*.

## KA-BLAMM (4+)

Chris en Juul kleuren de mooiste tekening van de wereld. Chris wil de rood, maar Juul geeft hem die niet. Voor Juul het weet krijgt hij een stomp op zijn kop. Een voorstelling over klappen geven en klappen krijgen, over de moeilijke keuze tussen je zin krijgen of het gezellig hebben en over de eerste beginselen van samenwerken.

Stoeien voor gevorderden in deze fysieke, humoristische en muzikale voorstelling voor kleuters, gespeeld door twee acteurs en twee muzikanten. Vechten, hoort erbij of moeten we leren zonder te kunnen?



*Theater Sonnevand (2018)*  
*Fotografie: Sanne Peper*





## ORFEO (8+)

Iedereen houdt van hem: Orfeo! Als hij zingt is het alsof de zon schijnt en verdriet niet meer bestaat. Geen wonder dat hij zich onoverwinnelijk voelt. Geen wonder dat het mooiste meisje van de wereld, Eurydice, zijn vriendin is. Het leven lacht hen toe, niets kan ze stoppen. Tot Eurydice sterft. Orfeo weigert het te geloven. Hij reist naar de onderwereld om haar terug te vinden. Als het moet betovert hij de Dood met zijn zang. Maar is dat genoeg om haar weer mee te nemen?

Een acteur, een zangeres en een muzikant brengen de oudste opera van de wereld tot leven in een frisse, nieuwe versie voor kinderen vanaf 8 jaar.



*Theater Sonnevanck & Nederlandse Reisopera (2018)*  
 Fotografie: Sanne Peper



## DE VAKLEERKRACHTEN

Drie vakleerkrachten voeren de gesprekken in de groepen. Ze werken bij een jeugdtheaterschool (Theatermakerij Enschede) en hebben ervaring met het voeren van open gesprekken. Ze zijn gewend naar de leerling te luisteren en hechten waarde aan de esthetische ervaring. De jongste vakleerkracht, N., heeft één jaar werkervaring en geeft ook les aan een vo-school. De tweede, S., heeft vijf jaar werkervaring en is gespecialiseerd in muziektheater. De derde vakleerkracht, K., is artistiek leider van de jeugdtheaterschool en heeft negentien jaar werkervaring. Elke vakleerkracht heeft twee nabesprekingen uitgevoerd, S. en K. voeren één gesprek over *Ka-Blamm* en één over *Orfeo*, N. voert twee gesprekken over *Orfeo*.

Voorafgaand aan de gesprekken in de groepen krijgt iedere vakleerkracht dezelfde instructies. De vakleerkrachten voeren de gesprekken in voor hen onbekende klassen, in het bijzijn van de groepsleerkracht. Op deze manier is er geen voorkennis over de deelnemende kinderen, dit verhoogt naar verwachting de kwaliteit van het open gesprek.

## 2.4

## ONDERZOEKSINSTRUMENTEN EN DATA-ANALYSE

## HALF GESTRUCTUREERDE INTERVIEWS EXPERTS

Iedere expert ontving de instructie van de gesprekstoel. In interviews van 30 tot 45 minuten beantwoordden ze ieder twee vragen, waarbij werd doorgevraagd op de antwoorden:

1. Verwacht je dat deze vragen geschikt zijn om te stellen aan leerlingen (uit de onderbouw/bovenbouw/het gehele basisonderwijs) en weten de leerlingen daarmee om te gaan?
2. Heb je verbeteringen in het ontwerp?

Vanuit deze vragen zijn in het interview de verschillende stappen in de gesprekstoel doorgenomen. De interviews werden opgenomen en na afloop uitgewerkt en geanalyseerd. Daarbij is gekeken naar overkoepelende thema's in de gesprekken zoals tijdsduur, volgorde en geschiktheid voor groepsleerkrachten. De feedback is verwerkt in het tweede prototype.

#### CODERINGEN LEERLINGEN

Ieder nagesprek is gefilmd en daarna verbatim uitgeschreven. Alle gesprekken zijn geanalyseerd door de antwoorden van de leerlingen te rangschikken naar de kenmerken *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*.

De codes voor de uitspraken van leerlingen bestaan uit twee delen: een code voor de betreffende vraag en een code voor het kenmerk van de esthetische ervaring. Iedere gestelde vraag is gekoppeld aan een cijfer in de volgorde van de instructie:

1. Wat zag je?
2. Wat dacht je?
3. Wat voelde je?
4. Op wie of wat uit de voorstelling lijkt jij?
5. Wat betekent de voorstelling voor jou?

Ieder antwoord valt onder één of meer kenmerken van de esthetische ervaring. Zo kan een antwoord worden gecodeerd als 3E: een antwoord op de derde vraag en vallend onder de categorie *emotie*. Voor codering van de verschillende kenmerken zijn de definities uit voorgaand onderzoek aangehouden (Graumans, 2017):

#### *Emotie*

Beschrijft de leerling een emotionele reactie in de voorstelling en/of zijn eigen emotionele reactie daarop?

Voorbeeld: De leerling vertelt dat hij echt moest huilen of heel erg heeft gelachen. Of de leerling beschrijft wat de emoties van de personages met hem deden.

**Code: E**

### *Verbeelding*

Beschrijft de leerling elementen waaruit blijkt dat zijn/haar verbeelding is gaan spreken, zoals elementen die niet aanwezig waren maar d.m.v. tekst of muziek zijn verbeeld?

Voorbeeld: De leerling doet uitspraken over een storm, die niet letterlijk te zien was, maar wel d.m.v. muziek werd verbeeld.

**Code: V**

### *Verbinding*

Beschrijft de leerling onderwerpen in relatie tot zichzelf?

Voorbeeld: De leerling spreekt over situaties die ook in zijn eigen leven zijn voorgekomen, of geeft juist aan waarom een dergelijke situatie in zijn leven niet zal gebeuren.

**Code: P**

### *Wereldbeeld*

Beschrijft de leerling onderwerpen waarbij hij/zij aan geeft dat deze elementen tot dan toe voor hem onbekend waren en is hiermee zijn/haar wereldbeeld veranderd?

Voorbeeld: De leerling vertelt dat hij nog nooit klassieke muziek heeft gehoord, maar dat hij dat eigenlijk heel erg mooi vond.

**Code: W**

### *Herkenning*

Tijdens de gesprekken is het meerdere keren voorgekomen dat leerlingen alleen zeggen het ergens mee eens zijn of een opmerking maken waaruit blijkt dat ze het antwoord van een andere leerling

wel of niet herkennen. Zij zijn wel betrokken bij het gesprek, maar uiten hun mening niet duidelijk. Deze uitspraken zijn gecodeerd met de letter H (*herkenning*), bijvoorbeeld:

**2HV** De leerling herkent na de tweede vraag wat iemand anders zegt over verbeelding of vult dat aan vanuit zijn eigen ervaring.

### *Algemeen*

Eventuele opmerkingen die niets te doen hebben met het onderwerp, zijn gecodeerd als 'Algemeen' (A). Hieronder vallen onder meer discussies over gedrag, elkaar uit laten praten, en vragen over toiletbezoek.

### CODERINGEN VAKLEERKRACHT

Volgens de instructie moesten de vakleerkrachten een open gesprek voeren door open vragen te stellen, veel door te vragen en opmerkingen van leerlingen ter verduidelijking te herhalen. Omdat hun aandeel in het gesprek mede de reacties van leerlingen bepaald, zijn ook hun uitspraken gecodeerd:

### *Opening*

Vragen waarmee de vakleerkracht het gesprek opent, zijn gecodeerd met D1 (*docent, vraag 1*), D2, D3, D4, D5, D6. Daarnaast zijn de toevoegingen 'Inleiding' (voor inleidingen op de vraag) en 'Algemeen' (voor opmerkingen over gedrag en dergelijke) gebruikt.

### *Doorvragen*

Na de opening met één van de hoofdvragen werden vakleerkrachten geacht door te vragen. De vakleerkracht kon daarbij gebruikmaken van andere hoofdvragen, zoals *Wat zag je?* en *Wat dacht je?*. Zodoende ontstonden vragen als *Wat voelde je*

*toen?* gericht op *emotie*. Zo'n doorvraag is bijvoorbeeld gecodeerd als DDE (*docent doorvraag emotie*).

### *Herhalen*

Het kwam regelmatig voor dat een vakleerkracht geen nieuwe vraag stelde, maar het antwoord van een leerling herhaalde en wachtte op aanvulling van de reactie. Zo'n herhaling is bijvoorbeeld gecodeerd met DHW (*docent herhaalt wereldbeeld*): de vakleerkracht herhaalt een uitspraak over wereldbeeld.

## OPEN INTERVIEWS

Na afloop van de gesprekken is iedere vakleerkracht via open vragen geïnterviewd over haar ervaring met de gesprekstechniek in de verschillende groepen. Spraken leerlingen inderdaad over persoonlijke theaterervaringen en zou de gesprekstoel geschikt zijn voor groepsleerkrachten? Tijdens het interview zijn eerst vragen gesteld over hoe ze het gesprek hebben ervaren en daarna volgden algemene vragen over de werking van de techniek en het bespreken van een esthetische ervaring. De volgende vragen zijn per groep gesteld:

### *Gesprek*

- Hoe verliep het gesprek voor jou in groep...?
- Hoe beïnvloedde de techniek jouw wijze van begeleiding tijdens het gesprek?
- Wat zijn volgens jou de voor- en nadelen van deze techniek voor deze doelgroep?

### *Algemeen*

- Heeft de techniek naar jouw mening invloed op uitspraken over *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*? Hoe kwam dat?
- Daagt de vraagstelling leerlingen uit om de persoonlijke



- meningen en ervaringen te bespreken?
- Is de techniek geschikt om leerlingen zelf te laten discussiëren?
  - Is de techniek toegankelijk voor groepsleerkrachten? Waarom wel of niet?

De interviews zijn opgenomen en verbatim uitgeschreven. Per vraag zijn de antwoorden vergeleken en samengevat rondom drie thema's: groepen, hanteren gesprekstoel door vakleerkracht en positieve en verbeterpunten.

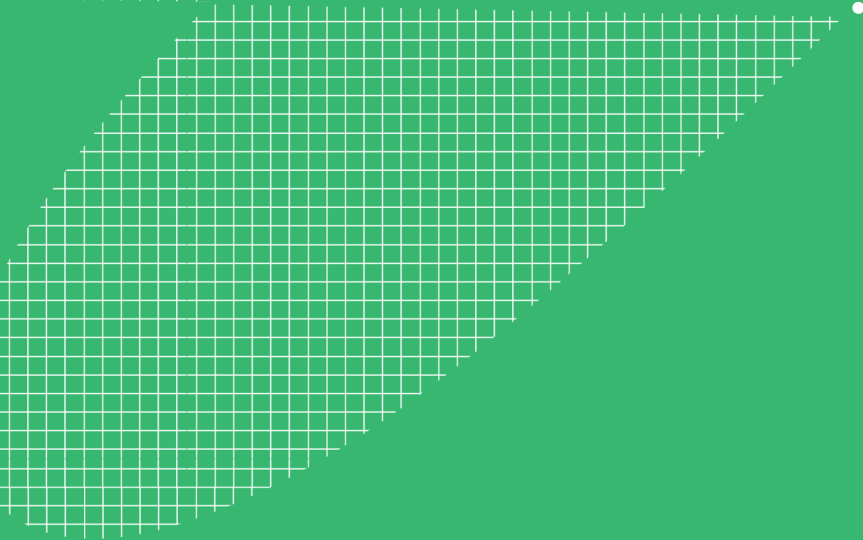
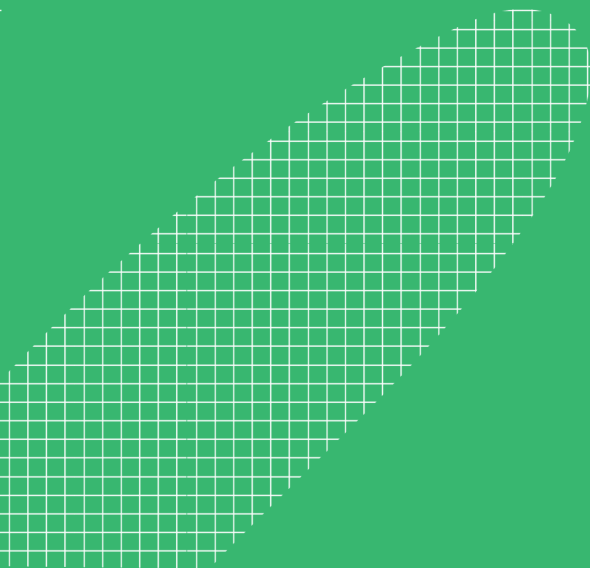
## 2.5

### PROCEDURELE VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Er is in dit onderzoek bewust gekozen om vakleerkrachten in plaats van groepsleerkrachten de gesprekstoel te laten uitproberen. De reden is dat weinig groepsleerkrachten het voeren van een open groepsgesprek over theater beheersen. Door ervaren vakleerkrachten de gesprekken te laten voeren konden we de gesprekstoel testen in een ideale situatie, om deze daarna te kunnen optimaliseren.

Door meer onderzoeksinstrumenten in te zetten voor de evaluatie van de gesprekstoel neemt de betrouwbaarheid toe en geeft het onderzoek een goed beeld van het gebruik van de gesprekstechniek. Door de gesprekstechniek met leerlingen van verschillende leeftijden en uit verschillende groepen uit te voeren ontstaat er beter zicht op of de tool in alle klassen van het basisonderwijs te gebruiken is.





# 3 ONTWERP VAN DE GESPREKSTOOL

In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst het ontwerp van prototype 1 volgens de vastgestelde ontwerpprincipes (zie bijlage 1) en vervolgens de feedback daarop van de drie experts. Op basis daarvan is het tweede prototype ontworpen waarmee vakleerkrachten in de klas aan de slag zijn gegaan.

## 3.1

### ONTWERP PROTOTYPE 1

#### RANDVOORWAARDEN EN VOLGORDE VRAGEN

Behalve aan de ontwerpprincipes moet de gesprekstool voldoen aan een aantal praktische voorwaarden om bruikbaar te zijn voor het basisonderwijs:

- De gesprekstool is methodisch opgebouwd in de vorm van een stappenplan.
- Het gesprek vindt plaats in een klassikale situatie waaraan de volledige groep deelneemt.
- Het gesprek duurt 45 - 60 minuten.
- De groepsleerkracht neemt de rol aan van ‘onwetende gespreksleider’.
- De gespreksleider uit geen vooroordelen en is kritisch op de eigen vragen.
- Het gesprek vindt plaats in een open sfeer waar geen waardeoordelen worden gegeven en leerlingen alle gevoelens en gedachten mogen uiten.

Om de leerkracht en de leerlingen duidelijk te maken dat het gaat om een gesprek tussen de leerlingen, waarin zij samen mogen discussiëren, zijn de voorwaarden in het eerste prototype weergegeven als concrete regels:

- Er mogen geen zijgesprekken plaatsvinden, iedereen neemt deel.
- Er wordt niet door elkaar gesproken.
- Deelnemers mogen geen vragen stellen aan de leerkracht, er is geen goedkeuring nodig. De leerkracht stelt alleen vragen en let erop dat er steeds maar één persoon aan het woord is.
- Deelnemers luisteren naar elkaar en discussiëren samen over overeenkomsten en verschillen.

Het eerste prototype is verder ontworpen volgens de vastgestelde ontwerpprincipes:

1. Het gesprek bestaat uit vijf vragen: *Wat zag je?* (startvraag), *Wat dacht je?*, *Wat voelde je?*, *Op wie of wat lijkt je?* en *Wat betekent dat?* (slotvraag).
2. Tijdens het gesprek denken leerlingen in stilte één minuut na over iedere vraag voordat ze antwoord mogen geven.
3. Tijdens het gesprek vraagt de gespreksleider na elk antwoord door naar voorbeelden uit eigen ervaring.
4. Tijdens het gesprek beschrijft iedere deelnemer zijn antwoord in eigen woorden.
5. Tijdens het gesprek wordt na ieder individueel antwoord een vraag aan de hele groep gesteld, zodat iedereen kan deelnemen.

Om deze principes te vertalen naar een tool is eerst de volgorde van de vragen bepaald. Uit de test met *de methode van Barrett* bleek dat diens opbouw van de vragen zeer geschikt was om op een veilige manier steeds dieper in te gaan op de voorstelling.

De vraagstelling werd steeds ‘abstracter’: van feitelijk (Wat zag je?), via de binnenwereld van de deelnemer (Wat dacht je?) naar het speculeren over de betekenis (Wat betekent dat?). Ook *Art Based Learning* gebruikt stappen die het gesprek steeds persoonlijker maken en via verbinding met het kunstwerk overgaan naar de persoonlijke betekenis die iemand daaraan geeft. De twee toegevoegde vragen over *emotie* en *verbinding* zijn op basis van moeilijkheidsgraad en mate van persoonlijke verbinding in het midden geplaatst. De volgorde wordt dan: *Wat zag je?*, *Wat dacht je?*, *Wat voelde je?*, *Op wie of wat lijkt jij?* en *Wat betekent dat?*

De vragen zijn zo geformuleerd dat ze naar alle kenmerken van een esthetische ervaring verwijzen. De eerste vraag *Wat zag je?* helpt de leerlingen zich te herinneren wat er ook alweer gebeurde in de voorstelling en vraagt hen hun *verbeelding* te beschrijven. *Wat dacht je?* kan leerlingen laten spreken over *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*. *Wat voelde je?* gaat over *emotie*. *Op wie of wat lijkt jij?* daagt leerlingen uit om zich te *verbinden* met de voorstelling. De vraag *Wat betekent dat?* bleek in het vorige onderzoek (Graumans, 2017) voor jongere kinderen ingewikkeld, er was vaak uitleg nodig. Daarom is deze vraag die leerlingen laat nadenken over *wereldbeeld*, aangepast naar: *Wat betekent de voorstelling voor jou?* Zo is de opbouw van feitelijk naar persoonlijk afgerond.

#### INSTRUCTIE GESPREKSTOOL

Om de instructie voor de leerkrachten een duidelijke structuur te geven is deze beschreven in verschillende thema's: vraagstelling, voorwaarden, formuleren en verbinden, verbreden. De laatste twee thema's leggen nadruk op de organisatie van het gesprek conform ontwerpprincipes 3 en 4. Bij ‘formuleren en verbinden’ wordt uitgelegd waarom doorvragen belangrijk is en hoe de leerkracht dit kan doen. Het doorvragen naar per-

soonlijke ervaringen stimuleert de verbinding, daarom wordt in dit ontwerp de regel gesteld om leerlingen altijd te vragen zich nader te verklaren. Het ontwerp bevat voorbeeldvragen zoals *Leg dat eens uit* of *Geef daar eens een voorbeeld van*.

Omdat het groepsgesprekken zijn, is het belangrijk om iedereen te betrekken bij het antwoord van een individu (ontwerpprincipe 5). Mogelijkheden hiertoe zijn beschreven onder het kopje ‘verbreden’. Nadat iemand zijn antwoord heeft toegelicht, opent de leerkracht het gesprek weer naar de hele groep, bijvoorbeeld door te vragen *Wie wil er nog iets zeggen over deze vraag?* of *Wie heeft dat ook wel eens meegemaakt?* Op deze manier is iedereen betrokken bij het onderwerp en geeft steeds iemand anders antwoord, waarna de leerkracht de vraag herhaalt.

De gesprekstool eindigt met een uitgeschreven stappenplan van de opening, vraagstelling en planning binnen het groepsgesprek. Dit is toegevoegd om een duidelijk beeld te geven van een gesprek en de manier waarop doorvragen binnen de geplande tijd in te zetten is.

#### EXTRA INFORMATIE VOOR DE VAKLEERKRACHTEN

Voor het juist uitvoeren van het onderzoek moesten de drie vakleerkrachten dezelfde informatie hebben over het hanteren van de gesprekstool, de doelen ervan en hoe ze bij doorvragen bewust konden onderzoeken of het ophalen van extra informatie over bijvoorbeeld emotie of verbinding mogelijk is. Daarom bevat het eerste prototype een inleiding die duidelijk maakt welke uitspraken van leerlingen onder de kenmerken van een esthetische ervaring vallen en met uitleg over de houding die de leerkracht moet aannemen. De gesprekstool is zo opgezet dat de vakleerkracht ruimte krijgt om op sommige momenten opties uit te proberen.

Wanneer de vraag *Wat betekent de voorstelling voor jou?*

te moeilijk zou blijken voor leerlingen, mochten de vakleerkrachten deze als volgt herstellen: *Waarom denk je dat de voorstelling zo gemaakt is?* Volgens Klein (2005) proberen kinderen vanaf negen jaar de intentie van de kunstenaar te ontdekken. Het zou kunnen dat de deelnemers vanaf groep 5/6 deze vraag wel kunnen beantwoorden. In het prototype mochten de vakleerkrachten beide vragen stellen om te testen of ze genoeg reacties oproepen.

### 3.2

#### BEOORDELING EERSTE PROTOTYPE

Uit de afzonderlijke interviews met drie experts kwamen verschillende verbeterpunten naar voren voor het eerste prototype. Deze betroffen de vragen, tijdsduur, geschiktheid voor groepsleerkrachten en de inhoud.

#### DE VRAGEN

Alle experts zijn enthousiast over de vragen en het principe van doorvragen in het prototype. Ze noemen het zinvol dat leerlingen leren hun gedachten en meningen te formuleren en er met de groep over te discussiëren. Omdat er altijd niveauverschillen zijn in klassen leren de leerlingen van elkaar door te proberen elkaars antwoorden te begrijpen. Ook vinden de experts het sterk dat de vragen niet te eenvoudig zijn en dat er geen eenduidig antwoord geldt. Hierbij noemen zij dat het goed is om in de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ te werken (Vygotski, 1978), dus het uitdagen van leerlingen om vragen te beantwoorden die net iets moeilijker zijn dan ze gewend zijn. Hiermee zullen ze hoger grijpen dan wat ze al kunnen. Het discussiëren zien de experts als een kwaliteit die kinderen nog niet volledig beheersen en met deze tool kunnen oefenen.



De onderbouwleerkracht twijfelt wel over de volgorde van de vragen, omdat het voor kleuters volgens haar moeilijker is om gedachten te formuleren dan gevoelens. De andere twee experts vinden de volgorde “heel natuurlijk en logisch”. Bij het uitproberen van de tool zal blijken of aanpassing van de volgorde nodig is.

De onderbouwleerkracht verwacht dat *Op wie of wat lijkt jij?* vrij letterlijke antwoorden zal opleveren, zoals “Ik lijkt op haar, want ik ben ook een meisje.” Ook de theatermaker heeft moeite met deze vraag: “Ik heb bijna nooit dat ik denk: dat is hoe ik ben!” Ze stelt voor om de vraag meer te richten op kenmerken uit de voorstelling dan op een personage en aan te passen naar *Op wie of wat uit de voorstelling lijkt jij?* Deze aanpassing is verwerkt in het tweede prototype.

Alle experts vinden de vraag *Wat betekent de voorstelling voor jou?* te moeilijk voor de onderbouw, maar zijn wel geïnteresseerd in wat de leerlingen ermee doen. De theatermaker stelt voor om in de kleuterklas deze vraag te vervangen door leerlingen te vragen de voorstelling in één woord te beschrijven. Deze extra (zesde) vraag is aan het tweede prototype toegevoegd in de extra opmerkingen voor de leerkrachten. De leerkracht kan deze vraag stellen als er tijd over is, misschien levert deze extra informatie op.

De experts vragen zich af of de leerkracht kan doorvragen met vragen die al in de gesprekstechniek voorkomen. Mag de leerkracht bijvoorbeeld bij de hoofdvraag *Wat zag je?* doorvragen met *Wat voelde je toen?* of *Wat betekent dat?* Dit was bij het ontwerp wel een uitgangspunt, maar is in de instructie kennelijk niet helder genoeg en is daarom in het tweede prototype voor de vakleerkrachten verduidelijkt.

## TIJDSDUUR

In de instructie werd uitgegaan van een gesprek van 45 minuten in de onderbouw tot 60 minuten in de bovenbouw. Volgens beide groepsleerkrachten is dat te lang, zij beschouwen 30 minuten als maximum voor een goed gesprek, al is in de bovenbouw langer wel mogelijk bij gebruik van coöperatieve werkvormen. Hiermee worden leerlingen op verschillende manieren uitgedaagd om over de voorstelling na te denken. De theatermaker zegt meestal een uur uit te trekken voor een nagesprek: “Door ze echt na te laten denken, blijft het ook interessant, dan duurt het zeker wel een uur.” In het tweede prototype is de tijdsduur aangepast naar 45 minuten, waarbij ik het aan de vakleerkracht heb overgelaten om het gesprek eerder af te breken als de concentratie afneemt. Mijn verwachting is dat de gesprekken effectief 30 minuten duren in de onderbouw en 45 minuten in de andere groepen.

## GESCHIKTHEID VOOR GROEPSLEERKRACHTEN

Volgens de experts zijn de simpele stapsgewijze vragen in alle leerjaren in te zetten. Daarbij zal het van de groeps sfeer afhangen hoe persoonlijk de antwoorden zullen zijn. De groepsleerkrachten noemen het juist een kwaliteit van de tool dat deze gesprekken leerlingen inzicht geven in elkaars denkwijze en daardoor de veiligheid in de klas kunnen vergroten.

De experts vermoeden dat sommige leerkrachten de regel ‘Je bent stil als een ander praat’ te streng zullen opvatten en dat dit het vrije gesprek tussen de leerlingen in de weg kan zitten. Natuurlijk mogen leerlingen op elkaar reageren en zullen ze in een discussie wel eens door elkaar praten. De onderbouwleerkracht stelt voor om in de instructie op te nemen dat er één iemand tegelijk mag praten, daaromheen hoeft het niet helemaal stil te zijn, maar mag je op elkaar reageren. Door minder nadruk te leggen op ‘stil zijn’ en te benadrukken dat het gaat om een dynamisch gesprek waarin leerlingen luisteren naar, maar ook

mogen reageren op elkaar, hoop ik dat leerkrachten ze meer gebruiken als richtlijnen dan als strikte regels.

De onderbouwleerkracht denkt dat de denktijd voor leerlingen een onduidelijk begrip is. Zij voelen nog niet hoe lang een minuut ongeveer is. Zij stelt daarom voor de denktijd zichtbaar te maken door bijvoorbeeld een gebaar of houding te gebruiken. Zo kunnen leerlingen goed zien hoe lang zij na mogen denken. Dit is voor alle leerjaren zeer verhelderend en is daarom toegevoegd aan de instructies in het tweede prototype.

## INHOUD

De bovenbouwleerkracht vertelt dat haar leerlingen altijd veel willen zeggen in een groepsgeprek, waardoor dit wel eens afdwaalt. In de instructies moet duidelijk worden of dit wel of niet wenselijk is. Het is prettig als de voorstelling gesprekken oproept over andere onderwerpen, dit zal vermoedelijk verbinding met de voorstelling bevorderen en het wereldbeeld verbreden. In de instructie van het tweede prototype staat daarom duidelijker dat leerkrachten de ruimte kunnen nemen om af te wijken van het onderwerp, mits ze daarna het gesprek weer terugbrengen bij de voorstelling door de bestaande vragen te gebruiken.

De theatermaker vindt het belangrijk om ook te spreken over de betekenis die de maker in de voorstelling heeft gelegd. Ze stelt voor om *Wat betekent de voorstelling voor jou?* in te wisselen voor *Waarom denk je dat de voorstelling zo gemaakt is?* Dit laatste is echter niet het uitgangspunt van deze gesprekstool, die is juist gericht op het voeren van een open gesprek over de individuele ervaring van leerlingen om de drempel voor leerkrachten om te praten over kunstervaringen te verlagen. Spreken over de bedoeling van de maker maakt het ingewikkelder en daarom is deze suggestie niet overgenomen. Omdat ik wel benieuwd was of het gesprek in de klas überhaupt op de bedoeling van de maker komt, heb ik de vraag optioneel toegevoegd aan de

instructie. Mocht de vakleerkracht tijd over hebben, dan kan zij als laatste vragen: *Waarom denk je dat de theatermaker de voorstelling zo gemaakt heeft?*

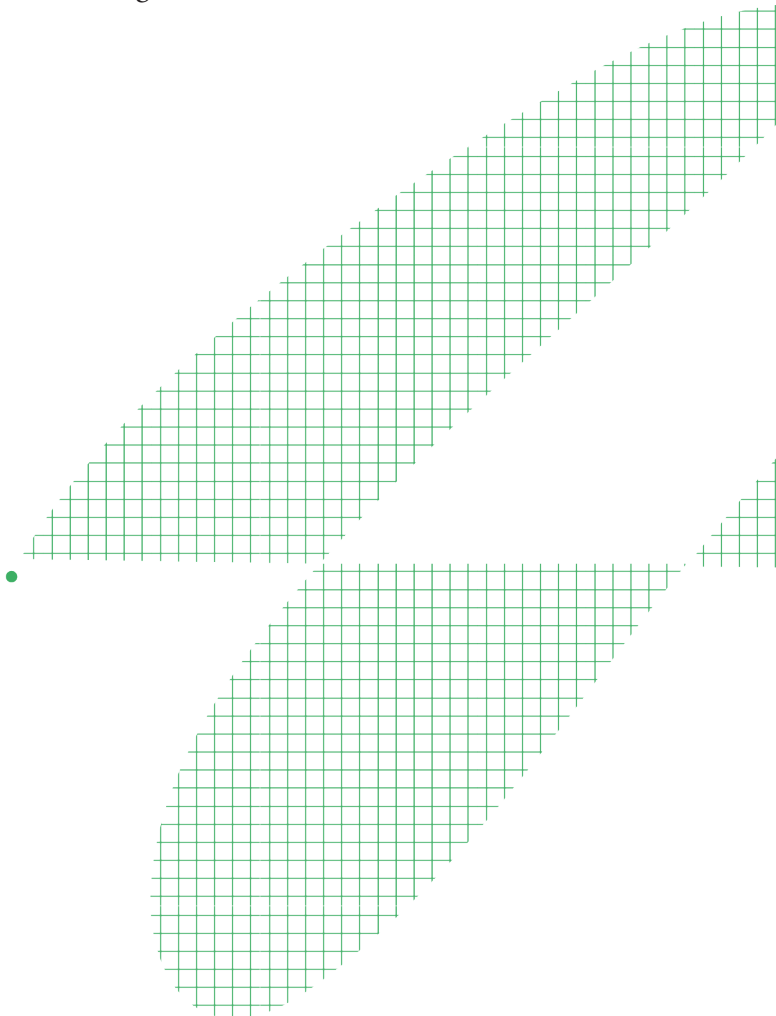
### 3.3

#### SAMENVATTING AANPASSINGEN PROTOTYPE 1

Naar aanleiding van de opmerkingen door de experts zijn de volgende aanpassingen aan prototype 1 gedaan:

- In de introductie van de leerkracht is verduidelijkt dat een inleidende vraag nodig is: *Weten jullie allemaal nog dat je daar geweest bent? Daar gaan we vandaag over praten.*
- De regel *Er wordt niet door elkaar gesproken* is veranderd in *Leerlingen luisteren naar elkaars antwoord, mogen op elkaar reageren, maar elkaar niet onderbreken.*
- De regel: *Jullie moeten naar elkaar luisteren en samen overleggen over het antwoord* is verwijderd.
- De vraag *Op wie of wat lijkt jij?* is veranderd in *Op wie of wat uit de voorstelling lijkt jij?* Daarbij staat in de instructie duidelijk aangegeven dat de leerkracht blijft aangeven dat het om de voorstelling gaat.
- De gespreksduur is verkort tot 45 minuten met de verwachting dat de spanningsboog 30 minuten zal beslaan. Hierbij staat in de instructie dat de leerkracht zelf aanvoelt wanneer het gesprek beter afgebroken kan worden.
- Aan de instructie is toegevoegd dat de leerkracht altijd mag doorvragen met vragen uit de gesprekstechniek.
- In de instructie wordt aangeraden dat de leerkracht met een houding aangeeft hoe lang leerlingen mogen nadenken.
- De vakleerkracht mag naar keuze een extra vraag stellen wanneer het gesprek vlot verloopt: *Waarom denk je dat de theatermaker de voorstelling zo gemaakt heeft?*

- De vakleerkracht mag naar keuze een extra opdracht geven wanneer het gesprek vlot verloopt: *Beschrijf je gevoel bij de voorstelling in één woord.*







# 4 TEST EN EVALUATIE VAN DE GESPREKSTOOL

In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst hoe de gesprekken in de klassen zijn verlopen, daarna beschrijf ik de analyses van die gesprekken en de interviews met de vakleerkrachten over het gebruik van de tool.

## 4.1

### HET ONTWERP IN DE PRAKTIJK

De vakleerkrachten voeren gesprekken met het tweede prototype in twee kleuterklassen (1/2a en 1/2b), een groep 5 (5a), een combinatiegroep 5/6 (5b/6a), een combinatiegroep 6/7 (6b/7a) en de groep 8 van één school. De kleutergroepen bezochten de voorstelling *Ka-Blamm* in Theater Sonnevand, de overige groepen zagen *Orfeo* in het speellokaal van een naastgelegen school.

### VERLOOP VAN DE GESPREKKEN

De groepen 1/2a en 1/2b bestaan respectievelijk uit 16 en 17 deelnemende leerlingen. In beide klassen laten de vakleerkrachten de vijfde vraag, *Wat betekent de voorstelling voor jou?*, weg en eindigen zij het gesprek door alle leerlingen met één kenmerkend woord hun gevoel bij de voorstelling te laten omschrijven. Vrijwel alle leerlingen nemen actief deel aan het gesprek. Opvallend is dat in beide klassen drie leerlingen steeds



de leiding nemen en de meeste antwoorden geven. Anderen reageren vooral op de antwoorden van deze voorlopers. De oudste leerlingen geven de meest inhoudelijke antwoorden. In beide groepen verschillen de leerniveaus behoorlijk. Dat komt niet alleen door de leeftijd (van net vier tot vijf), er is ook een leerling met een migratieachtergrond die nauwelijks Nederlands spreekt en een leerling met het syndroom van Down. Toch neemt iedereen op eigen niveau deel aan het gesprek. De antwoorden zijn voornamelijk beschrijvend en letterlijk. Sommige leerlingen leggen verbinding met hun eigen omgeving door bijvoorbeeld over ruzies met broertjes en zusjes te vertellen. In groep 1/2a nemen de leerlingen tot 35 minuten actief deel aan het gesprek en worden zij zichtbaar geactiveerd door afwisseling van de vragen. Vanaf 40 minuten reageren ze niet meer adequaat en is hun concentratie weg. In groep 1/2b lijken de leerlingen wat jonger en is de spanningsboog al na 30 minuten verlopen.

Groep 5a is een combinatiegroep met groep 4, maar dit gesprek wordt alleen met de zeven leerlingen uit groep 5 gevoerd die de voorstelling gezien hebben. In het gesprek met groep 5a zijn alle vijf hoofdvragen gesteld. De leerlingen dagen de vakleerkracht duidelijk uit om de leiding te nemen, gebruikmakend van de afwezigheid van hun eigen leerkracht. Ondanks deze onrust blijken de leerlingen zeer geïnteresseerd in elkaar en het gesprek. Ze luisteren en reageren op elkaar en komen met originele en persoonlijke antwoorden. Het is opvallend dat de meest betrokken leerlingen ook de 'drukste' deelnemers zijn. Na 30 minuten worden vier van de leerlingen minder serieus en zeer beweeglijk, toch houdt de leerkracht het gesprek 45 minuten aan.

Groep 5b/6a telt twaalf leerlingen uit groep 5 en veertien uit groep 6. In deze groep zijn alle hoofdvragen gesteld plus de vraag om in één woord hun gevoel bij de voorstelling te

beschrijven. Groep 5b/6a test de vakleerkracht door ‘grappige antwoorden’ te geven. Als blijkt dat zij daar niet van onder de indruk is, volgen er meer inhoudelijke antwoorden. Hoewel deze groep moeite heeft met de concentratie, herpakken ze die wel iedere keer bij een nieuwe vraag. Aanwijzingen als “ogen dicht” en “zelf denken” geven structuur en verhogen de concentratie. Een jongen heeft de voorstelling niet gezien, maar reageert wel actief en adequaat op basis van de informatie uit het gesprek. De leerlingen gaan uit zichzelf in discussie en luisteren goed naar elkaar. Deze groep praat de 45 minuten met gemak vol, het gesprek blijft voortdurend op gang.

In groep 6b/7 zitten negen leerlingen in groep 6 en zestien in groep 7. Ook in deze klas heeft één jongen de voorstelling niet gezien, maar hij doet wel actief mee aan het gesprek. Sommige leerlingen vertellen persoonlijke dingen, sommige anderen reageren daar wat afstandelijk op. Het lijkt of ze niet gewend zijn over emoties te praten. De vakleerkracht stelt de vijf hoofdvragen en de meeste leerlingen reageren inhoudelijk. Het is een serieus en rustig gesprek. Er wordt wel gelachen om elkaars antwoorden, maar leerlingen maken geen beledigende opmerkingen. Het grootste deel van de groep neemt actief deel aan het gesprek. Er is veel geluidsoverlast van andere leerlingen op de gang, waardoor het lastig is de concentratie volledig vast te houden, maar desondanks voeren de leerlingen het gesprek actief zo’n 40 minuten.

In groep 8 (21 leerlingen) zegt vrijwel iedereen wel iets over de voorstelling, waarbij zo’n tien leerlingen heel actief deelnemen aan het gesprek. Alle hoofdvragen worden behandeld, ook de extra vraag. De sfeer is onveilig: leerlingen lachen veel om elkaar en zijn soms ook openlijk beledigend. De vakleerkracht moet een aantal keer ingrijpen om het gesprek serieus te laten verlopen. Ook de groepsleerkracht grijpt af en toe in. De leerlingen zijn wel in staat om samen in discussie

te gaan over een antwoord en luisteren goed naar elkaar. Ook al lachen sommige leerlingen anderen uit, de meer 'gevoelige' leerlingen reageren serieus en vertellen vrij persoonlijk over hun ervaringen. De vakleerkracht behandelt de vragen soepel en snel, zodat het gesprek na 40 minuten kan eindigen.

#### HOUDING VAN DE VAKLEERKRACHTEN

Bij iedere vakleerkracht is te merken dat zij in het eerste gesprek de vragen aftast en in het tweede gesprek veel meer een eigen stijl durft te hanteren. Ook in de interviews achteraf vertellen ze dat het eerste gesprek niet vlekkeloos verliep, bijvoorbeeld doordat zij de tijd verloren, te veel doorvroegen of niet streng genoeg waren. De vakleerkrachten voerden open gesprekken en lieten niets blijken van hun eigen mening over de voorstelling of de antwoorden van de leerlingen. Na elke vraag vroegen ze door op een individueel antwoord en herhaalden ze de vraag daarna weer voor de groep. Ze gaven leerlingen de ruimte om zelf na te denken en te antwoorden. In ieder gesprek stelden ze ten minste vijf vragen.

Vakleerkracht S. voert het gesprek in groep 1/2a en groep 5a. In het eerste gesprek gaat ze zo in op de antwoorden van de leerlingen dat ze de tijd én de volgorde van de vraagstelling vergeet. In het tweede gesprek is duidelijk dat S. bewust schakelt tussen de verschillende leerlingen en de beurt sneller doorgeeft. Kenmerkend is dat ze veel doorvraagt en echt probeert te begrijpen wat de leerlingen zeggen door antwoorden letterlijk te herhalen en te controleren of dat is wat de leerling wilde zeggen. In groep 5a is dit heel interessant, omdat de leerlingen een ander beeld schetsen van de voorstelling dan S. zelf heeft. Ze doet zichtbaar haar best om de antwoorden van leerlingen te rijmen met haar eigen gedachten en tegelijkertijd zo objectief mogelijk te reageren. Dit gaat haar goed af, maar ze zegt achteraf dat ze dit moeilijk vond.

Vakleerkracht K. spreekt met groep 1/2b en groep 6b/7. In groep 1/2 zorgt ze dat haar gezicht op ooghoogte van de kinderen is door zelf op de grond te gaan zitten. Ze werkt heel speels en geeft opdrachtjes tussendoor waarmee de leerlingen zich kunnen concentreren of lekker bewegen. Ook geeft ze in beide gesprekken heel duidelijke fysieke tekens voor het nadenken door de ogen dicht te doen en zelf ook mee te denken. K. laat leerlingen op elkaar reageren en wanneer ze een antwoord niet begrijpt, vraagt ze of anderen misschien kunnen helpen formuleren. In beide gesprekken herhaalt zij regelmatig dat “alles kan”, dat antwoorden en gedachten niet gek zijn. K. gebruikt de verschillende vragen vaak als doorvraag, bij de hoofdvraag *Wat zag je?* reageert ze tijdens het doorvragen bijvoorbeeld met *Hoe voelde dat?* of *Wat betekent dat voor jou?* Ze maakt een zeer ontspannen en gezellige indruk. Ze laat de kinderen het werk doen tijdens het gesprek.

Vakleerkracht N. brengt in haar beide groepen, 5b/6a en 8, een duidelijke structuur aan. Hoewel beide groepen een wat strenge aanpak vragen, schakelt zij makkelijk tussen ‘straffen’ en open praten. Ze is duidelijk en direct op een vriendelijke manier, waardoor het gesprek blijft lopen. Ze maakt natuurlijke overgangen, waarbij ze de verschillende vragen in het gesprek verwerkt. Wanneer de groepsleerkracht inbreekt om een leerling de klas uit te sturen, heeft dit geen invloed op haar werkwijze. N. geeft veel ruimte voor het zelf onderzoeken van en discussiëren over het antwoord. Ze laat de leerlingen samen praten en onderbreekt niet tot er een oplossing is of er echt is nagedacht over de vraagstelling.

## 4.2

## RESULTATEN ANALYSE UITSPRAKEN

Uit de analyse van de leerlingenuitspraken valt af te leiden of de vraagstelling hen uitdaagt om over alle elementen van een esthetische ervaring te spreken: *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*. Per vraag is geanalyseerd onder welke categorie de antwoorden vallen en of alle vragen samen mogelijkheid bieden om de volledige ervaring te bespreken. In deze paragraaf beschrijf ik per gesprek de bevindingen uit deze analyses plus de uitspraken van de vakleerkracht. Centraal staat de vraag in hoeverre de vragen van de vakleerkracht invloed hebben op de antwoorden van de leerlingen.

## GROEP 1/2A

In de analyse van de uitspraken in groep 1/2a (grafiek 1) is te zien dat er over alle vier elementen van een esthetische ervaring is gepraat. Daarbij is er een grote uitschieter te zien bij vraag 1: daar praten leerlingen en vakleerkracht langdurig over verbeelding (grafiek 2). De antwoorden op vraag 1 bevatten veel beschrijving van het verhaal en de vormgeving. Voor kleuters is dit de meest toegankelijke ingang tot het nabespreken van een voorstelling.

Bij de tweede vraag *Wat dacht je?* komen alle elementen ter sprake. Het gesprek gaat van de hak op de tak, onder andere doordat de leerlingen snel associëren en veel praten over het gebruik van verf in de voorstelling. De verf werd op de grond gesmeerd en een van de acteurs ging erin zitten. Hierdoor gaan de antwoorden bij *Wat dacht je?* niet alleen over *verbeelding*, maar ook over *wereldbeeld* en *verbinding*. Zoals dit gesprek:

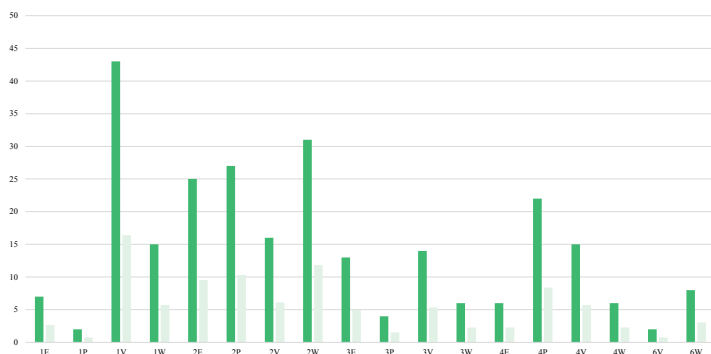
- “Veel verf op de kont is vies.”  
(*mening = wereldbeeld*)

- “Hij had groene billen. Een zeekrab. Hij had een echte krab aan zijn billen!” (*verbeelding*)
- Lln. 1: “Groen is poep!” Lln. 2: “Ik heb een luier!” (*verbinding*)

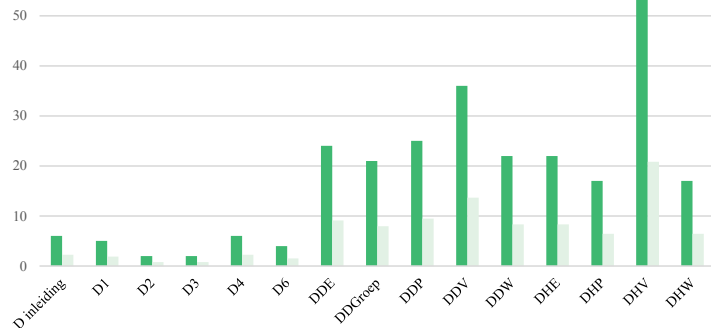
Die snelle associaties waardoor alle elementen aan bod komen zijn ook terug te zien in de antwoorden bij vraag 3 en 4. Hoewel de vragen over *emotie* en *verbinding* gaan, spreken leerlingen ook veel over *verbeelding*. De antwoorden over *emotie* zijn vrij basaal, leerlingen vinden dingen kortweg zielig, grappig of ze worden er boos van. Bijzonder daarbij is dat ze de “kriebels in de buik als de voorstelling begint” duidelijk beschrijven. De leerlingen herkennen de situatie, ze hebben wel eens ruzie met hun broertje of zusje, maar ze zeggen allemaal dat ze daarin zelf niks doen. De ruzie start altijd bij de ander. Bij vraag 4 zeggen ze voornamelijk dat iemand op een van de spelers lijkt omdat hij “hetzelfde haar” heeft. De vraag om de voorstelling in één woord te beschrijven, vinden de leerlingen moeilijk. De meesten zeggen “ik weet het niet meer” of “nee.” Slechts twee antwoorden zijn van toepassing op *Ka-Blamm*: “voorstelling” en “gitaar.”

De vakleerkracht vraagt veel door naar *verbeelding* en herhaalt ook veel antwoorden die daarmee te maken hebben. De overige doorvragen en herhalingen zijn gelijk verdeeld over *emotie*, *verbinding* en *wereldbeeld*. Ze geeft een korte concrete inleiding en stelt regelmatig vragen aan de volledige groep. Een opvallend moment in het gesprek is wanneer de vakleerkracht doorvraagt: “Wat deden de moeders in de voorstelling?” Een leerling antwoordt dan: “Een voorstelling spelen.” Hij neemt volledig voor waar aan dat de (mannelijke) acteurs de moeders zijn, maar is zich wel bewust van het feit dat het een voorstelling is.

GRAFIEK 1: Quotes leerlingen per vraag – groep 1/2a  
262 uitspraken



GRAFIEK 2: Quotes vakleerkracht per vraag – groep 1/2a  
264 uitspraken



■ Absoluut aantal  
■ Percentage

## GROEP 1/2B

Ook in groep 1/2b (grafiek 3) is duidelijk te zien dat kleuters het meest spreken over *verbeelding*. Gedurende het hele gesprek blijven ze de voorstelling beschrijven en delen van het stuk letterlijk benoemen. Deze groep discussieert veel en leerlingen reageren op elkaar. Hierdoor komt ook *wereldbeeld* vrij veel aan bod.

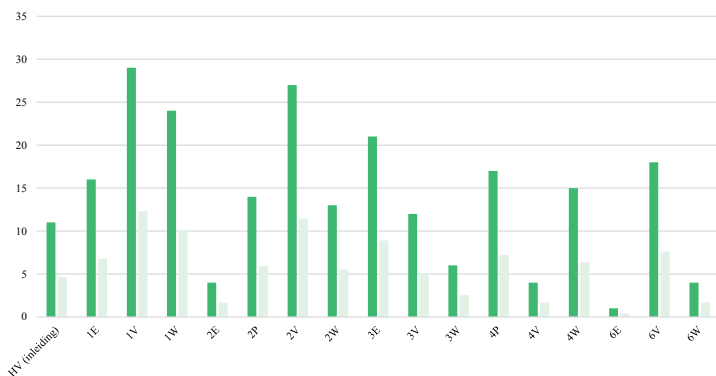
Bij vraag 1 *Wat zag je?* ligt de nadruk op *verbeelding*, maar komt ook veel over *wereldbeeld* ter sprake. Net als in de andere groep vergelijken de leerlingen de groene verf op de billen van de acteur met poep. Dit onderwerp bespreken ze uitgebreid. Ook bij *Wat dacht je?*, de vraag naar wereldbeeld, geven ze veel antwoorden die passen bij *verbeelding*. Zo is er een leerling die vertelt dat het meisje in de voorstelling vampiertanden had (de actrice bijt de acteur een keer) en dat ze dacht dat de actrice haar waarschijnlijk op zou eten. Hierop volgt een discussie over of vampiers bestaan en dat prikmuggen eigenlijk ook vampiers zijn, omdat ze bloed eten.

De vraag over emotie *Wat voelde je?* beantwoorden ze niet per se met emoties. Zo is een van de reacties: “Er waren mieren.” Na wat doorvragen bleek dat de leerling mieren in de buik voelde toen de voorstelling ging beginnen en het even donker was, een mooie beeldende beschrijving van spanning. Een van de leerlingen werd blij van de voorstelling en moest “zo hard lachen als een baby’tje.” De kleuters maken vergelijkingen die zowel onder *verbeelding* als onder *emotie* en *verbinding* kunnen vallen.

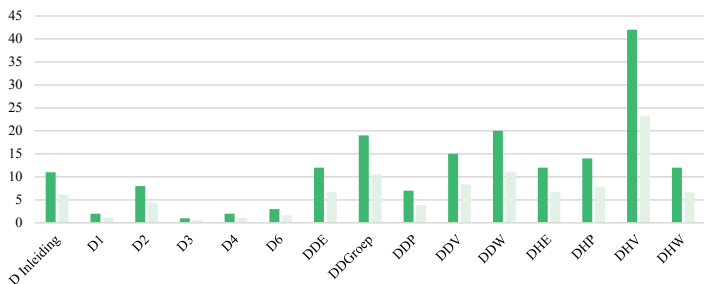
Net als in groep 1/2a wordt er in deze klas bij vraag 4 veel gesproken over elkaars haar, want een van de jongens heeft kort haar en lijkt daarom op de jongen in de voorstelling. Op de laatste vraag reageren de kleuters vooral met de kleuren verf uit de voorstelling, met “ik weet het niet” en met “ik durf het niet te zeggen: poephoofd.” Dat laatste wordt, nadat het



GRAFIEK 3: Quotes leerlingen per vraag – groep 1/2b  
236 uitspraken



GRAFIEK 4: Quotes vakleerkracht per vraag – groep 1/2b  
180 uitspraken



■ Absoluut aantal  
■ Percentage

eenmaal uitgesproken is, een aantal keer herhaald.

De vakleerkracht in dit gesprek is heel open en vraagt door naar alle elementen (grafiek 4). Zij herhaalt veel uitspraken over verbeelding. Het lijkt erop dat deze doelgroep het makkelijkst in de verbeelding schiet en dat dit ook de uitspraken van de vakleerkracht beïnvloedt.

#### GROEP 5A

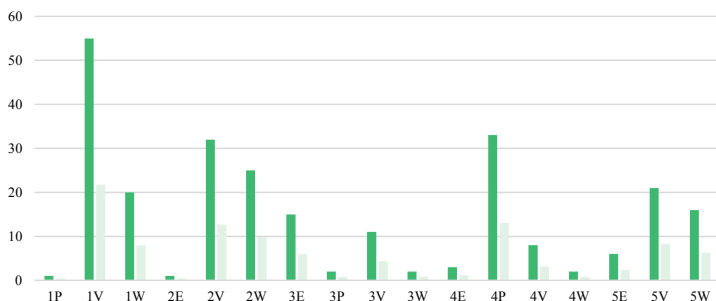
Deze groep gaat bij de verschillende vragen duidelijk in op het bevraagde element van de esthetische ervaring (grafiek 5). Op deze manier komen alle elementen aan bod. De leerlingen delen weinig emoties, maar wel veel gedachten en meningen.

Bij vraag 1 ontstaat er een grote discussie over twee onderwerpen. Ten eerste is er een gesprek over de man die de muziek speelde: was hij nou Jezus of Hades? De leerlingen vinden de man niet eng genoeg om Hades te zijn, dus waarschijnlijk is hij Jezus, maar dat past niet bij het verhaal. Door een aantal technische problemen in de voorstelling (zo werkte de basversterker niet) denken sommige kinderen dat de muziek playback was en dat er ‘nep-basgitaar’ werd gespeeld. De leerlingen hebben een groot deel van de muzikale spanning niet ervaren en hebben daardoor een heel ander beeld van de voorstelling dan de vakleerkracht die de voorstelling met alle geluidseffecten heeft gezien. Hierdoor is er een lange discussie over de inhoud van de voorstelling en de verwachte spanning van Hades en de onderwereld.

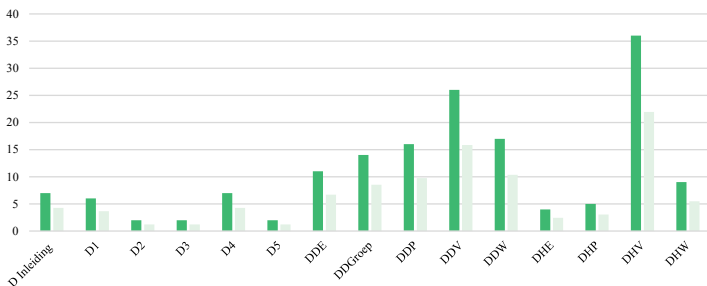
Bij vraag 2 *Wat dacht je?* volgt een discussie over de overeenkomsten tussen de onderwereld en het spel Minecraft. Hier blijkt dat de leerlingen, ook al vonden ze het niet spannend, de voorstelling wel koppelen aan hun eigen leven en een duidelijk beeld hebben van de onderwereld. Het gesprek geeft verschillende wereldbeelden weer.

Opvallend is dat de leerlingen bij vraag 3 geen eigen

GRAFIEK 5: Quotes leerlingen per vraag – groep 5a  
253 uitspraken



GRAFIEK 6: Quotes vakleerkracht per vraag – groep 5a  
164 uitspraken



■ Absoluut aantal  
■ Percentage

gevoelens uiten, maar erover praten door de vraag steeds te beantwoorden met “ik dacht dat...” Het lijkt erop dat ze het gesprek van de tweede vraag blijven doorvoeren. De leerlingen vertellen vaak in beeldspraak. Zo zegt een leerling: “ik voelde me als mijn knuffel, zacht.” Na doorvragen blijkt dat ze zich veilig voelde tijdens de voorstelling en het bezoek een prettige ervaring vond. Bij *Op wie of wat lijkt jij?* zoeken sommige leerlingen karaktereigenschappen die op elkaar lijken, waar anderen nog kijken naar het uiterlijk (net als in groep 1/2). Sommige kinderen leggen al gemakkelijker verbanden dan anderen.

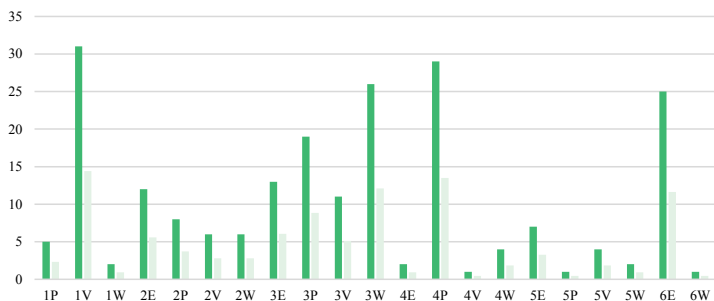
De vakleerkracht herhaalt veel uitspraken over verbeelding. Ze vraagt door naar elk element, maar het minst naar emotie (grafiek 6).

#### GROEP 5B/6A

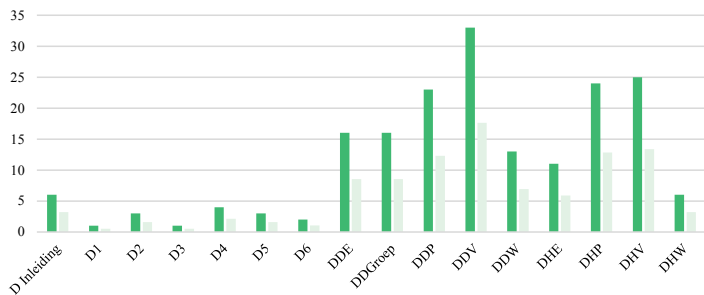
Zoals te zien in grafiek 7 komen ook in dit gesprek alle elementen van de esthetische ervaring ter sprake. Het is opvallend dat *verbinding* in de vragen 2, 3 en 4 wordt besproken. Dit element is in de andere groepen een stuk minder aan bod geweest. Wellicht lukt het de leerlingen pas in groep 5/6 om het voorgestelde in grote mate te verbinden aan zichzelf. Daarbij spreken ze samen over abstracte ideeën. Zo gaan ze bij de eerste vraag in discussie over de rol van Eurydice en vragen ze zich af of zij een meermin is en of een nimf dan hetzelfde is. In de verwoorde gevoelens gebruiken ze beeldspraak: “Ik voelde mij alsof ik op een unicorn zat en van een regenboog afgleed.”

De antwoorden bij vraag 2 *Wat dacht je?* zijn goed verdeeld over alle elementen, met een kleine nadruk op *emotie*, terwijl de nadruk bij vraag 3 ligt op *wereldbeeld* en *verbinding*. Leerlingen spreken niet direct over de eigen emotie, maar over de reden ervan. Ook bij de vraag *Op wie of wat lijkt jij?* onderbouwen ze hun antwoorden: “ik lijkt op de keyboardman, want ik maak ook muziek” of “ik lijkt op de taart, want ik houd van

GRAFIEK 7: Quotes leerlingen per vraag – groep 5b/6a  
215 uitspraken



GRAFIEK 8: Quotes vakleerkracht per vraag – groep 5b/6a  
187 uitspraken



■ Absoluut aantal  
■ Percentage

taart.” In eerdere gesprekken werden deze antwoorden nog niet echt beredeneerd. Ook gaan sommige leerlingen in groep 5/6 breder in op deze vraag: “ik lijk op het gebroken hart want mijn familie leeft gescheiden.” Ze kijken niet meer alleen naar personages, maar ook naar voorwerpen die persoonlijkheid kunnen verbeelden. Dit is de eerste klas waarin iemand uitgebreid een betekenis van de voorstelling verwoordt: “dat je niet moet opgeven wat een ander voor jou betekent en dat je niet moet stoppen met van elkaar houden en dat je er wel dingen voor over moet hebben om elkaar weer te zien.”

Binnen het gesprek blijkt dat het de leerlingen uit groep 6 zijn die de meer inhoudelijke, persoonlijke uitspraken doen. De antwoorden bij vraag 6 vallen onder de categorie *emotie*, maar zijn vrij oppervlakkig. Genoemde woorden zijn “saai”, “leuk” en “grappig.”

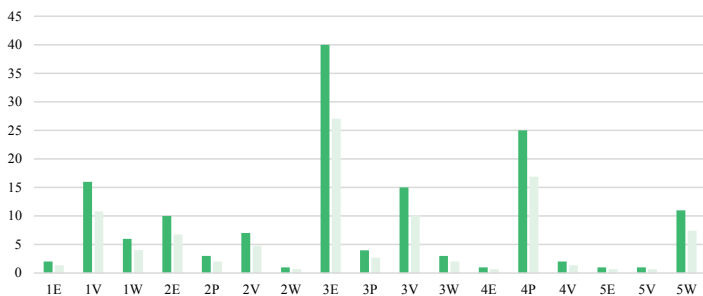
De vakleerkracht vraagt in deze groep vooral door (grafiek 8). Ze stelt de hoofdvraag maar enkele keren en gebruikt diverse soorten vragen om meer informatie te krijgen. Hiermee stimuleert zij het onderbouwen van de antwoorden.

### GROEP 6B/7

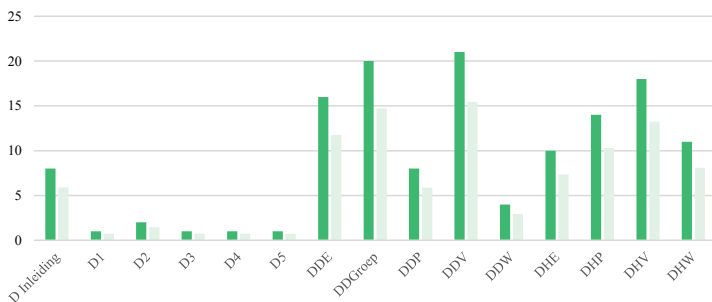
Door veel omgevingsgeluid en activiteit buiten de klas is dit gesprek vrij kort en compact gevoerd, om de concentratie te behouden. Het aantal uitspraken ligt een stuk lager dan bij de andere groepen (grafiek 9 en 10). Desondanks is toch over alle verschillende elementen van een esthetische ervaring gesproken. Elke vraag is beantwoord met het bijbehorende element, zo is vraag 1 het meest beantwoord met *verbeelding* en vraag 4 met uitspraken over *verbinding*.

Het is opvallend dat vraag 3 veel uitgebreider is besproken en leerlingen veel antwoorden geven die betrekking hebben op emotie. Dat was in de andere groepen een stuk minder. De leerlingen durven zich in dit gesprek echt open te stellen.

GRAFIEK 9: Quotes leerlingen per vraag – groep 6b/7  
148 uitspraken

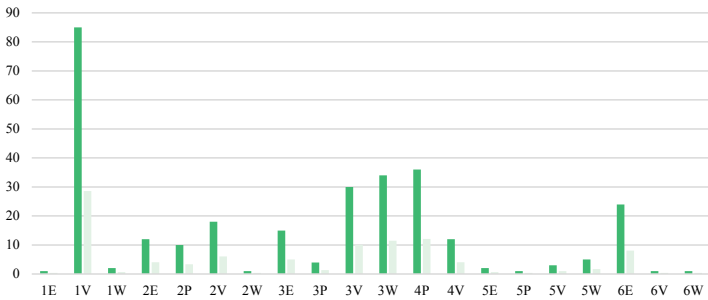


GRAFIEK 10: Quotes vakleerkracht per vraag – groep 6b/7  
136 uitspraken

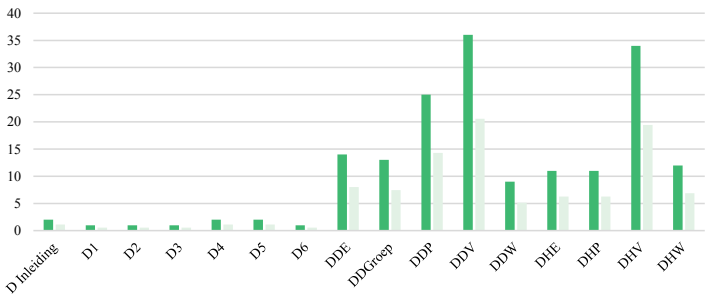


■ Absoluut aantal  
■ Percentage

GRAFIEK 11: Quotes leerlingen per vraag – groep 8  
297 uitspraken



GRAFIEK 12: Quotes vakleerkracht per vraag – groep 8  
175 uitspraken



■ Absoluut aantal  
■ Percentage



Ook de vierde vraag *Op wie of wat uit de voorstelling lijkt jij?* beantwoorden ze serieus en onderbouwd. Veel leerlingen vertellen over persoonlijke ervaringen zoals ruzies met broertjes en zusjes en geheimen doorvertellen aan je moeder. Een goed voorbeeld is dat één leerling zichzelf vindt lijken op de bewaker van de onderwereld (Charon) in de voorstelling: hij voelt zich een bewaker van zijn eigen speelgoed, omdat zijn broertje het altijd pikt. Net als in groep 5/6 geven de leerlingen hier een echte betekenis aan de voorstelling: “Als je iets niet hebt gezien, betekent dat niet dat het niet bestaat. Bijvoorbeeld God.”

De vakleerkracht heeft een open houding. Ze blijft herhalen dat alle antwoorden goed zijn. Deze open aanpak stimuleert de leerlingen om heel eerlijk te zijn. Na een aantal vragen zegt een van de leerlingen dat het best moeilijk is, al die vragen. De vakleerkracht reageert met “Maar moeilijk is ook leuk, toch?” Daar zijn de leerlingen het mee eens. Ze blijven het proberen en nemen het gesprek serieus.

## GROEP 8

Er is in deze klas een groot verschil tussen de leerlingen die grapjes maken en oppervlakkig blijven en de leerlingen die juist snel de diepte in gaan. Hoewel ze relatief weinig over *emotie* spreken, komen wel alle kenmerken van de esthetische ervaring aan bod (grafiek 11). Elke vraag is beantwoord met het bijbehorende element. Op basis van eerder onderzoek stelde ik dat er in de klas een open, veilige sfeer moet heersen om een goed nagesprek te voeren. Nu blijkt dat ook in een minder veilige sfeer het gesprek toch gevoerd kan worden. De antwoorden in deze groep zijn minder inhoudelijk dan in de groepen 5, 6, 7, maar de serieuze leerlingen reflecteren zeker op hun gehele persoonlijke ervaring.

Deze groep discussieert veel, de leerlingen gaan op zoek naar de waarheid en herhalen daarbij veel antwoorden.

Daardoor is het aantal uitspraken over *verbeelding* bij vraag 1 erg hoog. De leerlingen praten door elkaar en geven tegelijk antwoord als iemand aan de beurt is. Bij vraag 5 hecht een leerling een mooie betekenis aan de voorstelling: “Dat je voor dingen moet vechten en dat het dan misschien uit kan komen.” Bij vraag 6 noemen leerlingen alleen gevoelens, zonder enige inhoud aan de voorstelling te geven, en lijken ze vooral de vakleerkracht te willen uitdagen. Zo noemt een deel van de leerlingen de voorstelling “saai”, de betrokken leerlingen antwoorden vooral met “zielig.”

De vakleerkracht vraagt voornamelijk door naar *verbeelding*, maar spreidt de vragen verder over alle elementen (grafiek 12). Ook stelt ze leerlingen heel gericht vragen om verschillende antwoorden te krijgen. Aangezien de sfeer in de klas niet veilig is, geven veel leerlingen niet uit zichzelf antwoord, maar door de gerichte vraag van de vakleerkracht durven zij dat toch.

#### RESULTATEN PER GESTELDE VRAAG

Uit de analyse van de uitspraken bleek dat alle elementen van de esthetische ervaring besproken zijn. In deze paragraaf kijk ik nauwkeuriger naar de uitkomsten per vraag. Tabel 1 bevat de percentages van het aantal uitspraken per vraag, met lichtgroen gemarkeerd het hoogste percentage per vraag. Zo is te zien over welk element de vraag uitdaagt te spreken. (TABEL 1)

##### *Vraag 1: Wat zag je?*

In alle groepen is deze vraag het meest beantwoord met uitspraken over *verbeelding*. Dit komt overeen met de verwachting dat de vraag leerlingen laat nadenken over het beeld en de personages in de voorstelling. Deze vraag is door elke leeftijdscategorie goed te beantwoorden en is voor de vakleerkracht makkelijk te stellen. *Wat zag je?* fungeert niet alleen

als herinneringsvraag, maar laat leerlingen ook discussiëren over de vorm en het verhaal van de voorstelling.

*Vraag 2: Wat dacht je?*

Waar vraag 1 zo duidelijk naar één element verwijst, zijn de antwoorden op vraag 2 verspreid over *emotie*, *wereldbeeld* en *verbinding*. De verwachting was dat deze vraag meer meningen (*wereldbeeld*) op zou roepen, maar de leerlingen blijken aan heel verschillende dingen te denken. Soms gaan de gedachten over de vorm, maar vaak ook over de handelingen van de personages. Vrijwel elke groep heeft bij deze vraag antwoorden gegeven over alle elementen. De vraag werkt goed als discussievraag waarbij leerlingen samen overleggen over gedachten. De leerlingen durven deze vraag goed te beantwoorden en reageren actief op elkaar.

*Vraag 3: Wat voelde je?*

De verwachting was dat deze vraag vooral antwoorden in de categorie *emotie* zou uitlokken. In de meeste klassen is dit ook het geval, alleen in groep 5b/6a en 8 praten leerlingen meer over *wereldbeeld*. Een mogelijke verklaring is dat de sfeer in deze groepen minder veilig was. Toch is de vraag in alle groepen duidelijk beantwoord. De vraag is concreet en valt heel persoonlijk te beantwoorden.

*Vraag 4: Op wie of wat uit de voorstelling lijkt jij?*

Zoals verwacht daagt deze vraag uit om te spreken over *verbinding*, het percentage antwoorden is zeer hoog binnen deze categorie. In alle groepen nemen de leerlingen de vraag serieus en vullen zij op hun eigen wijze in op wie ze lijken. In de onderbouw reageren leerlingen heel letterlijk (“ik heb lang haar, ik lijk op het meisje”), in de bovenbouw wordt dat abstracter en metaforisch: “ik lijk op het gebroken hart.” Deze vraag werkt

TABEL 1: Percentage uitspraken per vraag gecategoriseerd naar de vier kenmerken van een esthetische ervaring.

	1/2 A	1/2 B	5A	5B/6A	6B/7	8
<b>VRAAG 1</b>	<i>Wat zag je?</i>					
1E	2,67	6,87			1,35	0,34
1P	0,76		0,4	2,33		
1V	16,41	12,29	21,74	14,42	10,81	28,62
1W	5,73	10,17	7,91	0,93	4,05	0,67
<b>VRAAG 2</b>	<i>Wat dacht je?</i>					
2E	9,54	1,69	0,4	5,58	6,76	4,04
2P	10,31	5,93		3,72	2,03	3,37
2V	6,11	11,44	12,65	2,79	4,73	6,06
2W	11,83	5,51	9,88	2,79	0,68	0,34
<b>VRAAG 3</b>	<i>Wat voelde je?</i>					
3E	4,96	8,9	5,93	6,05	27,03	5,05
3P	1,53		0,79	8,84	2,7	1,35
3V	5,34	5,08	4,35	5,12	10,14	10,1
3W	2,29	2,54	0,79	12,09	2,03	11,45
<b>VRAAG 4</b>	<i>Op wie of wat uit de voorstelling lijkt jij?</i>					
4E	2,29		1,19	0,93	0,68	
4P	8,4	7,2	13,04	13,49	16,89	12,12
4V	5,73	1,69	3,16	0,47	1,35	4,04
4W	2,29	6,36	0,79	1,86		
<b>VRAAG 5</b>	<i>Wat betekent de voorstelling voor jou?</i>					
5E			2,37	3,26	0,68	0,67
5P				0,47		0,34
5V			8,3	1,86	0,68	1,01
5W			6,32	0,93	7,43	1,68
<b>VRAAG 6</b>	<i>Beschrijf je gevoel bij de voorstelling in één woord.</i>					
6E		0,42		11,63		8,08
6P						
6V	0,76	7,63				0,34
6W	3,05	1,69		0,47		0,34

in alle groepen, heeft niet veel uitleg nodig en is daardoor eenvoudig te stellen. Rond deze vraag vragen de vakleerkrachten vooral veel door naar de onderbouwing bij het gekozen personage of voorwerp. Hierdoor wordt het gesprek persoonlijker en denken leerlingen na over hun situatie en eigenschappen.

*Vraag 5: Wat betekent de voorstelling voor jou?*

Deze vraag is in de onderbouw niet gesteld. Kijkend naar de antwoorden op vraag 4, is het niveau van deze vraag waarschijnlijk ook te hoog voor kleuters. De verwachting was dat deze vraag sterk zou inspelen op antwoorden over *wereldbeeld*, maar het lijkt erop dat dit afhankelijk is van de leeftijd van de leerlingen. Waar groep 6/7 en 8 inderdaad het meest over *wereldbeeld* spreken, gaat het in groep 5 en 5/6 bij deze vraag ook over *verbeelding* en *emotie*. In de middenbouw spreken leerlingen vaker over gebeurtenissen in de voorstelling, terwijl leerlingen in de bovenbouw al meer nadenken over betekenis van de voorstelling. De vraag levert wisselende reacties op, sommige leerlingen begrijpen hem heel goed, anderen weten niet hoe ze de vraag kunnen beantwoorden. Daardoor daagt de vraag uit om kritisch te denken en naar elkaar te luisteren. Leerlingen die zelf geen antwoord weten, kunnen leren van de antwoorden van anderen en oudere leerlingen worden uitgedaagd een betekenis te formuleren.

*Vraag 6: Beschrijf je gevoel bij de voorstelling in één woord.*

Deze vraag sorteerde veel verschillende antwoorden. In de onderbouw gaven kleuters vrij letterlijke antwoorden, zoals kleuren of materialen uit de voorstelling. In de hogere groepen reageerden leerlingen vrij oppervlakkig met “leuk”, “saai” en “zelig.” Waar de vraag voor de kleuters eigenlijk wat te moeilijk was in de korte tijd, was deze voor de midden- en bovenbouw te gemakkelijk en leidde deze eenvoudig tot klieren. Deze vraag

levert erg weinig inhoudelijke antwoorden op.

#### SAMENVATTING RESULTATEN UITSPRAKEN

De conclusie is dat de eerste vijf vragen zeer geschikt zijn om te spreken over de verschillende kenmerken van een esthetische ervaring. Vraag 2 en 3 roepen niet alleen de verwachte antwoorden over *verbeelding* en *emotie* op, maar worden ook breder beantwoord met uitspraken over *verbinding* en *wereldbeeld*.

De volgorde van de vragen biedt structuur voor het gesprek in alle leerjaren van het basisonderwijs, doordat er een opbouw in moeilijkheidsgraad is. Ook zijn de vragen als verdiepende doorvraag te gebruiken. Voor de onderbouw is vraag 4 het meest uitdagend en geschikt als laatste vraag, hier wordt de vijfde vraag weggelaten. In de midden- en bovenbouw is vraag 5 de laatste en moeilijkste vraag.

De eerste vijf vragen dagen in iedere klas uit om actief te discussiëren over alle kenmerken van de esthetische ervaring. Daarbij nodigt de concrete open vraagstelling de leerkracht uit om zich op te stellen als onpartijdige gespreksleider en zich te onthouden van een waardeoordeel over de antwoorden.

Vraag 6, die in prototype 2 als extra vraag werd toegevoegd, levert weinig interessante antwoorden op en voegt niets toe aan het gesprek over de esthetische ervaring. Deze vraag wordt verwijderd uit de gesprekstoel.

### 4.3

#### RESULTATEN INTERVIEWS VAKLEERKRACHTEN

In deze paragraaf beschrijf ik een samenvatting van de interviews met de vakleerkrachten rondom drie terugkerende thema's: groepen, gesprekstoel en positieve en verbeterpunten.

## GROEPEN

De vakleerkrachten zijn alle drie verrast door de kwaliteit van de gesprekken met de leerlingen. Zelfs de kleuters luisterden goed en waren aandachtig. In de groepen 1/2 was een deel van de leerlingen heel actief en anderen, vooral de kleinsten, luisterden goed. De antwoorden waren overwegend beschrijvend: het gesprek ging vaak over wat er in de voorstelling gebeurde. De vakleerkrachten vinden de techniek erg geschikt voor deze doelgroep, omdat er bij iedere vraag wel kinderen zijn die gericht antwoord geven en de kinderen die niet actief spreken, horen alle verhalen van de (voornamelijk) oudere leerlingen. In het gesprek werd heel duidelijk hoe indrukwekkend het betreden van een theater is voor jonge kinderen: “Alle zintuigen staan open en alles wordt opgeslagen.” Om terug te denken aan de voorstelling werkt het goed om met deze leerlingen even de ogen te sluiten. De vakleerkrachten verwachten dat het gesprek met deze doelgroep nog beter werkt wanneer dit sneller na het bezoek aan de voorstelling wordt gevoerd, bijvoorbeeld binnen een week.

In groep 5/6 gaven de leerlingen voornamelijk inhoudelijke antwoorden. Ze gingen dieper op elkaars antwoorden in en dachten er verder op door. Het was opvallend dat de leerlingen in groep 5 de voorstelling heel erg koppelden aan hun eigen verwachtingen en wereldbeeld. Ze vergeleken de voorgestelde onderwereld in de voorstelling bijvoorbeeld met die in het spel Minecraft. Leerlingen durfden verschillende betekenissen te koppelen aan de voorstelling. Zij waren betrokken en gingen soms verder van de voorstelling af, maar kwamen er ook weer bij terug.

In groep 6/7 wijdde de leerlingen nog meer uit, zij gaven soms al een hele interpretatie van het verhaal. In deze gesprekken zien de vakleerkrachten het als een goede gesprekstechniek om steeds terug te grijpen naar de oorspronkelijke vraag. Ook

is de structuur van de gesprekstoel handig om in chaotische omstandigheden (zoals bij groep 5a en 6/7) toch duidelijkheid te bieden. Bij groep 6/7 was kenmerkend dat iedereen zijn eigen antwoord wilde geven, maar leerlingen weinig op elkaar reageerden. Daarbij lijkt er een groot verschil tussen meisjes en jongens te zijn. De meeste meisjes durven persoonlijk te zijn en het stuk aan hun eigen leven te verbinden, terwijl veel jongens meer ‘grapjes’ maakten om snel van de vraag af te zijn.

In groep 8 was er veel commentaar op elkaar. Mooie antwoorden werden soms door de grap van een ander afgebroken. Leerlingen lachten veel om elkaar, waardoor niet iedereen zich durfde te uiten. Het lijkt erop dat deze leerlingen niet zo goed wisten wat ze met de voorstelling aan moesten. Een paar leerlingen wilden wel gevoeliger zijn, maar durfden niet gedetailleerd te spreken.

#### GESPREKSTOOL

Alle vakleerkrachten zeggen dat ze tijdens het eerste gesprek even moesten zoeken naar manieren om de gesprekstechniek te verbinden aan hun eigen stijl. Waar de één zich heel vrij voelde om binnen de structuur met vragen te spelen, voelde de ander zich verplicht om zich aan de volgorde en tijdsduur te houden. Volgens de vakleerkrachten helpt een goede voorbereiding om met de vragen te spelen en deze ook in te kunnen zetten als doorvraag. Door de ervaringen van het eerste gesprek lukte het hen allemaal om in het tweede gesprek vanuit een eigen stijl met de leerlingen te praten en toch de gesprekstechniek aan te houden. Hun stijlen verschillen enorm. Waar de één strikt is en kinderen gecontroleerd met elkaar in discussie laat gaan, zorgt de ander voor een lossere sfeer waarin iedereen op elkaar reageert.

De vakleerkrachten vinden het een uitdaging dat de vragen niet te makkelijk zijn en dat het stiltemoment leerlingen



dwingt om even na te denken en duidelijk te beschrijven wat er precies gevraagd wordt. Dit helpt de vakleerkrachten zelf ook om met de leerlingen op zoek te gaan naar verschillende antwoorden op de vragen. Dat het doorvragen in de tool is opgenomen, zorgt ervoor dat ze leerlingen blijven uitdagen om antwoorden te beargumenteren, ook als dat niet meteen lukt. Daarbij is het door de formulering van de vragen goed mogelijk om de eigen mening en gedachten niet mee te nemen in het gesprek. Het gesprek gaat echt over de ervaringen van de leerlingen.

De vakleerkrachten vermoeden dat de methodische inslag van de gesprekstechniek goed aansluit bij het basisonderwijs. Naast de heldere kaders is het duidelijk waar de groepsleerkracht vrijheid kan nemen om een eigen stijl toe te voegen. Wel zijn de vakleerkrachten nieuwsgierig of groepsleerkrachten dit durven. Zullen zij een middenweg vinden tussen het volgen van de instructie en een eigen stijl? Ook denken de vakleerkrachten dat het prettig zou zijn als duidelijker staat aangegeven dat de vraag *Wat betekent dat?* gebruikt mag worden als doorvraag. Het stellen van deze vraag kan veel antwoorden in het gesprek verdiepen.

#### POSITIEVE PUNTEN

De vakleerkrachten vinden de gesprekstechniek heel toegankelijk door de concrete vragen en overzichtelijke structuur. De sterke opbouw van objectieve naar subjectieve vragen levert zonder voorbereiding een goed gesprek op. Leerlingen beginnen met beschrijven, waarmee ze terughalen wat ze hebben gezien. Daarna wordt het gesprek steeds persoonlijker en gedetailleerder. De richtlijnen voor het doorvragen zijn duidelijk, waardoor de leerkracht zelf verdieping aan kan brengen in het gesprek. Er is voldoende ruimte om een eigen stijl toe te voegen. Zo zal het gesprek nog inhoudelijker worden wanneer het geleid wordt

door een leerkracht die geïnteresseerd is in open gesprekken.

De gesprekstechniek richt zich echt op de ervaring van de voorstelling. De vakleerkrachten hebben inzicht gekregen in de manier waarop de leerlingen hebben gekeken en wat ze hebben ervaren. De vragen bieden veel ruimte voor een eigen invulling door leerlingen en hierdoor worden antwoorden heel persoonlijk.

De moeilijkheidsgraad van de vraagstelling daagt leerlingen uit om echt na te denken. Voor groepen die moeite hebben met concentratie of samenwerking kan de leerkracht zelf speelse aanpassingen doen om de concentratie vast te houden.

De genoemde randvoorwaarden zijn essentieel voor de kwaliteit van het gesprek. De regels zijn heel helder: naar elkaar luisteren, één iemand die aan het woord is. Bij het nadenken over de vraag is het belangrijk dat de leerkracht met een duidelijk teken aangeeft hoe lang het stil moet zijn en wanneer het gesprek weer geopend wordt.

### *Samengevat:*

- De gesprekstechniek is bruikbaar in alle groepen; de antwoorden in de onderbouw zijn vrij letterlijk, in groep 5 en 6 inhoudelijk en betekenisvol en in groep 7/8 feitelijk.
- De tool is toegankelijk voor leerkrachten door de concrete vraagstelling en duidelijke structuur. Er is genoeg ruimte voor eigen inbreng, zoals speelse toevoegingen in de onderbouw en nadruk op bepaalde thema's in de midden- en bovenbouw.
- De opbouw van de gesprekstechniek biedt leerlingen structuur en veiligheid om vanuit een objectieve start steeds persoonlijker te worden.
- Het gesprek is gericht op de beleving van de voorstelling en nodigt leerlingen uit om hun persoonlijke ervaringen te delen.
- De opbouwende moeilijkheidsgraad is een uitdaging voor de leerlingen en stimuleert tot kritisch denken en het leren uiten van hun mening.

## VERBETERPUNTEN

De vakleerkrachten zien geen nadelen aan de gesprekstechniek, wel geven zij verbeterpunten. Zij stellen voor om het gesprek sneller na het voorstellingsbezoek te voeren, in dit onderzoek was dat na anderhalve week. Wanneer leerlingen zich de voorstelling helderder herinneren, zal het gesprek vermoedelijk soepeler lopen en sneller diepgang krijgen. Ook was de tijdsduur van 45 minuten te lang. Na 30 minuten werden de leerlingen in alle klassen minder geconcentreerd. Vanaf die tijd nemen alleen nog zeer geïnteresseerde leerlingen deel. Door de tijd in te korten is het eenvoudiger om iedereen betrokken te houden.

Voor groepsleerkrachten met weinig ervaring in dergelijke gesprekken, zou een workshop over het voeren van open gesprekken een goede voorbereiding zijn. De vakleerkrachten verwachten dat groepsleerkrachten het spannend vinden om een open gesprek te voeren, uit angst voor chaos en onduidelijke antwoorden. Door een workshop kunnen groepsleerkrachten kennismaken met de gesprekstechniek en de rol van 'onwetende gespreksleider' oefenen. De vakleerkrachten stellen dat het belangrijk is om het gesprek aandachtig te voeren, in een veilige klas, zonder storende factoren. Het gesprek moet op zich staan en niet snel tussendoor gevoerd worden.

### *Samengevat:*

- Het gesprek wordt bij voorkeur kort na het voorstellingsbezoek gevoerd, zodat leerlingen de voorstelling vers in hun herinnering hebben.
- De duur van het gesprek kan beter verkort worden tot 30 minuten, zodat leerlingen geconcentreerd en betrokken blijven.
- Een workshop kan leerkrachten voorbereiden op het voeren van een open gesprek en het oefenen van de rol van 'onwetende gespreksleider'.





# 5 REFLECTIE

In dit laatste hoofdstuk beantwoord ik de hoofdvraag en deelvragen en benoem ik nieuwe vragen die tijdens het ontwerp-onderzoek zijn ontstaan en input kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Tot slot doe ik aanbevelingen voor het gebruik van de gesprekstool.

## 5.1

### CONCLUSIE

#### DEELVRAAG 1

*Hoe beoordelen experts het gebruik van het eerste prototype (gevormd op basis van de ontwerpprincipes) in het basisonderwijs en op welke punten behoeft dit prototype aanpassing?*

Het expertpanel was enthousiast over de opbouw in de vragen van feiten via gedachten naar emoties en ervaringen. Na beoordeling door de experts is de tijdsduur ingekort en ontstond de extra opdracht *Beschrijf je gevoel bij de voorstelling in één woord.*

#### DEELVRAAG 2

*Wat is de inhoud van de antwoorden die de gesprekstool (tweede prototype) bij leerlingen in verschillende leerjaren ontlokt?*

Uit analyse van de leerlingenuitspraken blijkt dat alle klassen hebben gesproken over elk van de vier kenmerken van een esthetische ervaring: *emotie, verbeelding, verbinding en wereldbeeld*. De vragen dagen leerlingen uit om hun eigen ervaringen en leefwereld te verbinden met de voorstelling. Opvallend hierbij is dat de antwoorden van leerlingen in de groepen 1/2

vrij letterlijk en kort zijn. In de groepen 5/6 zijn ze betekenisvol en persoonlijk. In groep 7 beginnen leerlingen afstandelijker te reageren en leerlingen in groep 8 praten voornamelijk over feitelijkheden en waarheidsbepaling, maar tonen weinig verbinding. Toch wordt de voorstelling in iedere groep uitgebreid en nauwkeurig besproken.

### DEELVRAAG 3

*Hoe zetten vakleerkrachten de gesprekstoel (tweede prototype) in tijdens een groepsgesprek met leerlingen van 4-12 jaar en hoe ervaren zij het gebruik ervan in de verschillende groepen?*

De drie vakleerkrachten moesten in het eerste gesprek zoeken naar hun eigen stijl tijdens het werken met de gesprekstoel. Aangezien zij gewend zijn heel open en associatief met kinderen te spreken, hield de tool hen tegen om uit te wijden. In het tweede gesprek konden zij de tool beter naar hun hand zetten. Zo gingen zij tijdens het tweede gesprek alle drie flexibeler om met de regels.

De vakleerkrachten vinden dat de vraagstelling hen gefocust houdt op de voorstelling en uitdaagt in te gaan op de persoonlijke ervaringen van de leerlingen. Ze zijn positief over het gebruik van de gesprekstoel in alle groepen van het basisonderwijs; deze stimuleert in ieder leerjaar om verdiepend en persoonlijk te spreken over de voorstelling en de esthetische ervaring daarvan. De vakleerkrachten waarderen de moeilijkheidsgraad en de opbouw van de vraagstelling. Het gesprek is een uitdaging voor de leerlingen en de leerkracht kan met doorvragen inspelen op het gespreksniveau van de klas.

### HOOFDVRAAG

*Welke inhoudelijke en praktische elementen bevat een gesprekstool voor het bespreken van de esthetische theaterervaring van leerlingen in alle groepen van het primair onderwijs?*

Concluderend is te zeggen dat de vragen in de gesprekstoel open van aard moeten zijn en concreet inspelen op de verschillende kenmerken van een esthetische ervaring: emotie, verbeelding, verbinding en wereldbeeld. De vragen moeten ruimte geven om door te vragen naar iemands persoonlijke gevoelens of herinneringen. Op die manier wordt de leerling uitgedaagd zelf na te denken en een authentiek antwoord te geven.

Het volledige gesprek moet (inclusief voorbereiding en afronding) niet langer duren dan 45 minuten en kort na de voorstelling plaatsvinden in de veilige omgeving van de eigen klas. De groepsleerkracht moet zich opstellen als onpartijdige gespreksleider en leerlingen tijd geven om na te denken over hun eigen antwoord. Bijlage 2 bevat de definitieve gesprekstoel waarin alle verbeterpunten zijn verwerkt in de instructie en het stappenplan.

#### ONTWERPPRINCIPES

Om een gesprekstoel te ontwikkelen die leerlingen stimuleert te spreken over hun esthetische ervaring werden op basis van eerder onderzoek ontwerpprincipes geformuleerd. Hierin werden bruikbare kenmerken van *de methode van Barrett* en *het socratisch gesprek* gecombineerd. Daarna is op basis van *Art Based Learning* een aanvullend ontwerpprincipe geformuleerd om de hiaten van de eerder geteste gesprekstechnieken op te vangen. Zo ontstonden er vijf ontwerpprincipes:

1. Het gesprek bestaat uit vijf vragen: *Wat zag je?* (startvraag), *Wat dacht je?*, *Wat voelde je?*, *Op wie of wat lijkt je?* en *Wat betekent dat?* (slotvraag).
2. Tijdens het gesprek denken leerlingen in stilte één minuut na over iedere vraag voordat ze antwoord mogen geven.
3. Tijdens het gesprek vraagt de gespreksleider na elk antwoord door naar voorbeelden uit eigen ervaring.



4. Tijdens het gesprek beschrijft iedere deelnemer zijn antwoord in eigen woorden.
5. Tijdens het gesprek wordt na ieder individueel antwoord een vraag aan de hele groep gesteld, zodat iedereen kan deelnemen.

Terugkijkend blijken alle ontwerpprincipes geschikt om een bruikbare gesprekstoel voor het basisonderwijs te ontwikkelen. In de analyse van de gesprekken is te zien dat leerlingen in alle leerjaren hebben gesproken over de vier elementen van de esthetische ervaring. Bovendien bleken alle vakleerkrachten in staat de gesprekstoel te gebruiken als richtlijn voor een open gesprek.

Ontwerpprincipe 1 beslaat de vraagstelling in de gesprekstoel en de volgorde van de vragen. De volgorde van objectief naar subjectief daagde leerlingen uit te spreken over *emotie, verbeelding, verbinding* en *wereldbeeld*. De laatste vraag *Wat betekent dat?* bleek te moeilijk voor de onderbouw, maar is vanaf groep 4 in te zetten. Deze vraag daagt uit om verder te denken en naar elkaars ideeën te luisteren. De analyse van de uitspraken en de interviews met de vakleerkrachten laten zien dat deze ontwerpprincipes een krachtige en laagdrempelige set vragen hebben opgeleverd.

De vakleerkrachten noemden de minuut stilte na iedere vraag (ontwerpprincipe 2) een zeer goede ingreep om leerlingen in alle leerjaren zich te laten focussen op zichzelf. De stilte zorgt er niet alleen voor dat leerlingen persoonlijker antwoorden, maar ook voor concentratie. Ook ontwerpprincipes 3, 4 en 5 geven duidelijke richtlijnen voor de structuur van het gesprek, bijvoorbeeld voor doorvragen. Nadat een leerling heeft geantwoord, stelt de leerkracht de vraag nogmaals aan de hele groep. Zo hebben alle leerlingen de mogelijkheid zichzelf te uiten en te horen dat medeleerlingen heel verschillende

ervaringen kunnen hebben tijdens een voorstelling. De ontwerpprincipes stimuleren de leerkracht om de tijd te nemen, goed te luisteren, door te vragen en daarmee de leerling uit te dagen zelf na te denken en antwoorden te (her)formuleren.

## 5.2

### DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In dit onderzoek werden vakleerkrachten ingezet om de gesprekken zo open mogelijk te voeren, zodat de vraagstelling goed te analyseren was. Het is interessant dat de vakleerkrachten de tool als beknellend ervaren, maar het tegelijkertijd prettig vinden dat zij hierdoor moeten focussen op het gesprek over de voorstelling en de ervaring daarvan. Dat was precies het doel van deze tool: het voeren van een open groepsgebesprek over de persoonlijke theaterervaring van leerlingen. In tegenstelling tot de vakleerkrachten zijn groepsleerkrachten gewend aan methodisch werken. De verwachting is dat de structuur van de gesprekstoel hen juist ruimte biedt om een open gesprek te voeren zonder waardeoordelen. Of deze verwachting klopt, is uit dit onderzoek niet op te maken. Dit leidt tot nieuwe vragen over de verschillen tussen de manier waarop een vakleerkracht deze tool inzet (en naar haar hand zet) en waarop een groepsleerkracht dat zou doen. Durven ook groepsleerkrachten de vrijheid te nemen om de tool aan te passen aan hun eigen stijl van lesgeven?

Het werken met vakleerkrachten heeft nog een vraag opgeleverd. Tijdens de nagesprekken was er in twee klassen een onveilige sfeer die de vakleerkracht niet wist om te buigen. Is de veiligheid in een klas groter wanneer de eigen groepsleerkracht, die de groep kent, het gesprek voert? Als de groepsleerkracht een veilige, open sfeer weet te creëren, zullen de antwoorden naar verwachting nog meer

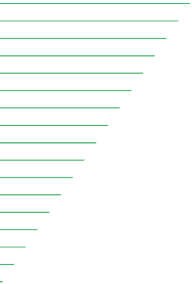
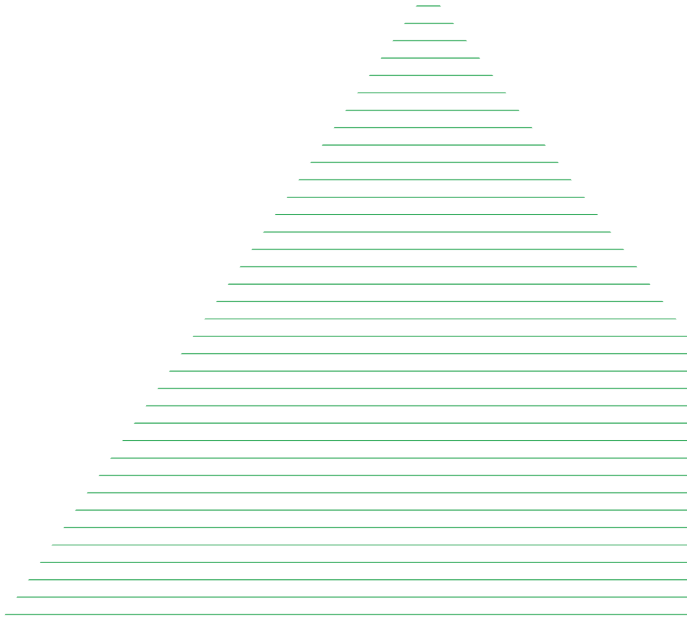
verbinding en verdieping laten zien. Het is interessant om dat te onderzoeken.

De ontwikkeling die de vakleerkrachten doormaakten in het gebruik van de gesprekstoel, doet vermoeden dat deze niet alleen in te zetten is voor het bespreken van theaterervaringen, maar ook als hulpmiddel voor het voeren van open gesprekken en de scholing van leerkrachten hierin. De opzet van de tool daagt leerkrachten uit open gesprekken te voeren zonder waardeoordelen. Belangrijk is dat de leerkracht de eigen mening aan de kant zet, doorvraagt en het gesprek niet invult, maar begeleidt. Een workshop 'open gespreksvoering en doorvragen' zou het gebruik van de tool verdiepen en integratie in het basisonderwijs vereenvoudigen. Voor pabostudenten en groepsleerkrachten kan deze tool ook dienen als trainingsinstrument voor het voeren van groepsgesprekken over andere kunstvormen dan alleen theater. Daarnaast kan de tool een aanvulling zijn op de educatieve activiteiten van de vakleerkrachten bij Theater Sonnevanck.

Er zijn duidelijke verschillen in de reacties van leerlingen van verschillende leeftijden in de gesprekken over theaterervaringen. Deze lijken overeen te komen met de leeftijdsprofielen in de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn zoals beschreven in Cultuur in de Spiegel (Van Heusden et al., 2014). Volgens die beschrijving staan twee van de vier basisvaardigheden - waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren - in iedere leeftijdscategorie centraal. Dat zou kunnen verklaren dat de tool in dit onderzoek leerlingen tussen 7 en 10 jaar (groep 4 tot 7) uitdaagt om vooral verbindend en verbeeldend te reageren. Dat het conceptuele denken pas vanaf 8 jaar wordt ontwikkeld, komt overeen met de gesprekken in groep 7 en 8, waarbij de nadruk lag op het betekenis geven aan de voorstelling. De ontwikkeling van de basisvaardigheden is afhankelijk van de sociale en

fysieke omgeving (Van Heusden et al, 2014, p. 21). Dat roept de vraag op wat het effect van deze gesprekstool zou zijn als leerkrachten deze regelmatig zouden gebruiken, van groep 1 tot en met groep 8. Als leerlingen regelmatig op een open manier discussiëren, worden zij hier steeds beter in en wordt hun cultureel bewustzijn actiever gestimuleerd.

Vervolgonderzoek kan uitwijzen of deze verwachting klopt. Empirisch onderzoek zou kunnen behelzen dat de tool schoolbreed en regelmatig wordt getest. Bij de start van het onderzoek volgen alle groepsleerkrachten van één school dezelfde workshop waarin zij kennismaken met de gesprekstool en het voeren van een open gesprek. Daarna wordt in iedere klas een nulmeting gehouden tijdens het eerste groeps gesprek met deze tool: een analyse van de reacties van leerlingen. Vervolgens zetten de leerkrachten de tool gedurende het schooljaar een aantal keer in om culturele activiteiten na te bespreken. Aan het eind van het schooljaar vindt nogmaals een meting plaats en kan de onderzoeker verschillen met het eerste gesprek vergelijken: reageren de leerlingen persoonlijker, zijn hun antwoorden inhoudelijker, en verloopt het gesprek soepeler? Om groei van leerlingen te kunnen aantonen, zou deze opzet ten minste drie schooljaren herhaald moeten worden.







# BIJLAGE 1 GESPREKSTOOL THEATER (PROTOTYPE)

In deze bijlage staat het eerste prototype weergegeven, dit is het ontwerp waarop drie experts feedback hebben gegeven.

## PROTOTYPE 1

### *Algemene instructie vakleerkrachten*

#### ONDERZOEKSVRAAG

*Welke inhoudelijke en praktische elementen bevat een gesprekstoel voor het bespreken van de esthetische theaterervaring van leerlingen in alle groepen van het primair onderwijs?*

#### DOEL VAN IEDER NAGESPREK

De leerling krijgt de ruimte om binnen het groepsgesprek zijn eigen mening en beleving over het stuk *Ka-Blamm* of *Orfeo* te uiten. Er geldt geen goed of fout, leerlingen mogen hun mening uiten en daarover discussiëren. Aspecten waarop in de analyse wordt gefocust zijn *emotie*, *verbeelding*, *verbinding* en *wereldbeeld*. Deze uitspraken zijn als volgt te herkennen:

#### *Emotie*

Beschrijft de leerling een emotionele reactie in de voorstelling en/of zijn eigen emotionele reactie daarop? Voorbeeld: De leerling vertelt dat hij echt moest huilen of heel erg heeft gelachen. Of de leerling beschrijft wat de emoties van de personages met hem deden.



*Verbeelding*

Beschrijft de leerling elementen waaruit blijkt dat zijn/haar verbeelding is gaan spreken, zoals elementen die niet aanwezig waren maar d.m.v. tekst of muziek zijn verbeeld? Voorbeeld: De leerling doet uitspraken over een storm, die niet letterlijk te zien was, maar wel d.m.v. muziek werd verbeeld.

*Verbinding*

Beschrijft de leerling onderwerpen in relatie tot zichzelf? Voorbeeld: De leerling spreekt over situaties die ook in zijn eigen leven zijn voorgekomen, of geef juist aan waarom een dergelijke situatie in zijn leven niet zal gebeuren.

*Wereldbeeld*

Beschrijft de leerling onderwerpen waarbij hij/zij aangeeft dat deze elementen tot dan toe voor hem onbekend waren en is hiermee zijn/haar wereldbeeld veranderd? Voorbeeld: De leerling vertelt dat hij nog nooit klassieke muziek heeft gehoord, maar dat hij dat eigenlijk heel erg mooi vond.

*Algemene regels voor de gespreksleider:*

- Volg de aanwijzingen van de nagesprekstechniek nauwkeurig.
- Vraag altijd door, laat kinderen hun antwoord verduidelijken/illustreren.
- Stel nooit vragen waarin je al een antwoord insinueert, de vraag moet ruimte geven voor de persoonlijke ervaring van de leerling.

## PROTOTYPE 1

*Instructie nagesprekstechniek*

In de groep wordt een open gesprek gestart. Het gesprek duurt 45 (onderbouw) tot 60 minuten (bovenbouw) en is bedoeld om de leerlingen zoveel mogelijk over hun eigen ervaringen te laten spreken. Startpunt voor het gesprek zijn vijf vaste vragen:

1. Wat zag je?
2. Wat dacht je?
3. Wat voelde je?  
*Je mag deze vraag opdelen in “Wat voelde je in het begin?”, “Wat voelde je in het midden?”, “Wat voelde je aan het eind?”*
4. Op wie of wat lijkt jij?
5. Wat betekent de voorstelling voor jou?  
*Als de leerlingen deze vraag niet begrijpen stel je hem zo: “Waarom denk je dat de voorstelling zo gemaakt is?”*

## VOORWAARDEN

Bij het stellen van deze vragen wordt de ruimte genomen om, wanneer dat nodig is, af te wijken van de vragen en in te spelen op de antwoorden van de leerlingen. Al deze vragen gaan over de voorstelling als geheel. Per vraag krijgen de leerlingen even de tijd om over hun antwoord na te denken. Daarna wijs je iemand aan die kan antwoorden. Wanneer deze leerling geantwoord heeft, vraag je ook anderen naar hun antwoord. Je mag leerlingen vragen hun antwoord toe te lichten, zonder een antwoord te insinueren. Er zijn een paar regels:

- Er mogen geen zijgesprekken plaatsvinden, iedereen neemt deel.
- Er wordt niet door elkaar gesproken.
- Tijdens het gesprek mogen leerlingen geen vragen stellen

aan de leerkracht, er is geen goedkeuring nodig. De leerkracht stelt alleen vragen en let erop dat er steeds maar één persoon aan het woord is.

- Leerlingen luisteren naar elkaar en overleggen samen over overeenkomsten en verschillen.

#### FORMULEREN EN VERBINDEN

Iedere formulering/mening heeft haar eigen nuances. Laat een antwoord daarom altijd verduidelijken door het antwoord bijvoorbeeld te herhalen en na te gaan of je het goed begrepen hebt. In de meeste gevallen wordt het antwoord hierna nog aangevuld of verduidelijkt. Ook wanneer een leerling zich aansluit bij de mening van een ander, vraag je hem zijn mening alsnog in eigen woorden te formuleren. Binnen dit open gesprek is een van de doelen dat leerlingen de link met hun eigen leven/wereldbeeld leggen. Probeer de leerlingen daarom altijd met voorbeelden (liefst uit eigen leven) uit te laten leggen wat zij bedoelen. Reacties die je kunt geven om verbinding te stimuleren zijn:

- Leg dat eens uit.
- Geef daar eens een voorbeeld van.
- Wat bedoel je daar precies mee?
- Beschrijf eens hoe dat voelde.
- Beschrijf eens hoe dat eruit zag.

#### VERBREDEDEN

Het is belangrijk dat iedereen de kans heeft om zich te uiten binnen het gesprek. Probeer daarom na een antwoord het gesprek weer te verbreden naar de hele groep door één van de volgende vragen te stellen:

- Wie wil er nog iets zeggen over deze vraag: Wat zag je? (of de vraag die van toepassing is)

- Wie heeft dat ook wel eens meegemaakt? Leg eens uit.
- Wie voelde dat ook zo? Geef daar eens een voorbeeld van.
- Wie heeft er iets anders gezien?
- Wie dacht daar heel anders over? Geef eens een voorbeeld van wat jij dacht.

Hierna herhaalt de cirkel zich: laat de leerling antwoorden, zich verduidelijken en verbreed de vraag daarna weer. Net zo lang tot de groep uitgepraat is over dit onderwerp. Als er een discussie ontstaat onder de leerlingen, zorg je dat deze gevoerd kan worden zonder door elkaar heen te praten.

## PROTOTYPE 1

*Gespreksverloop en uitleg gesprekstool*INLEIDING AAN DE LEERLINGEN*5 minuten*

Jullie zijn met de klas naar Theater Sonnevand geweest, daar hebben jullie de voorstelling Ka-Blamm (of Orfeo) gezien. Mijn naam is ... en ik wil graag met jullie praten over de voorstelling. Dat is Nadiëh, zij gaat het gesprek filmen.

We zijn heel benieuwd wat jullie hebben meegemaakt tijdens de voorstelling. Het is belangrijk dat er in dit gesprek geen goede of foute antwoorden zijn. We gaan praten over wat jij hebt gezien, gehoord, gevoeld of gedacht. Ik stel een vraag, daar mogen jullie even over nadenken en dan begint het gesprek. Er zijn een paar regels:

- Iedereen doet mee.
- Er mag één iemand tegelijk praten.
- Jullie moeten naar elkaar luisteren en samen overleggen over het antwoord.
- Ik stel de vragen en geef de beurt.

DENK NA OVER DE EERSTE VRAAG: WAT ZAG JE?*1 minuut*

## GESPREK OVER DE VRAAG: WAT ZAG JE?

*6 minuten*

- Laat één leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
- Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek ook met de rest van de klas.

DENK NA OVER DE TWEEDE VRAAG: WAT DACHT JE?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: WAT DACHT JE?

*6 minuten*

- Laat één leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
  - Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek ook met de rest van de klas.
- 

DENK NA OVER DE DERDE VRAAG: WAT VOELDE JE?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: WAT VOELDE JE?

*6 minuten*

- Laat één leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
  - Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek ook met de rest van de klas.
- 

DENK NA OVER DE DERDE VRAAG: OP WIE OF  
WAT LIJK JIJ?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: OP WIE OF WAT LIJK JIJ?

*6 minuten*

- Laat één leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.

- Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek ook met de rest van de klas.
- 

DENK NA OVER DE DERDE VRAAG: WAT BETEKENT DE  
VOORSTELLING VOOR JOU?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: WAT BETEKENT DE VOOR-  
STELLING VOOR JOU? OF: “WAAROM DENK JE DAT DE  
VOORSTELLING ZO GEMAAKT IS?”

*6 minuten*

- Laat één leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
  - Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek ook met de rest van de klas.
- 

AFSLUITING

*5 minuten*

De tijd is om. Dank jullie wel voor het gesprek. Wat goed dat jullie hebben verteld wat je van de voorstelling vond! Daar zijn we heel erg blij mee. Tot de volgende keer.

# BIJLAGE 2 GESPREKSTOOL THEATER (DEFINITIEF)

Deze bijlage bevat de definitieve gesprekstoel, waarin alle resultaten uit dit onderzoek zijn verwerkt.

## INSTRUCTIE GESPREKSTOOL

Je gaat met je leerlingen een open gesprek voeren over de voorstelling die jullie hebben bezocht. Het werkt het beste om dat gesprek binnen een week na de voorstelling te voeren. In het stappenplan vind je de vragen en de tijdsindeling. Reserveer in totaal 45 minuten voor het gesprek.

Er zijn vijf vaste vragen voor het verloop van het gesprek:

1. Wat zag je?
2. Wat dacht je?
3. Wat voelde je?
4. Op wie of wat uit de voorstelling lijkt jij?
5. Wat betekent de voorstelling voor jou?

## VOORWAARDEN

Het is belangrijk dat je deze vragen open stelt. Alle antwoorden zijn goed en leerlingen mogen met elkaar in gesprek gaan. Neem de ruimte om, wanneer dat nodig is, af te wijken van de vragen en in te spelen op de antwoorden van de leerlingen. Maak steeds



duidelijk dat al deze vragen gaan over de voorstelling, zodat de leerlingen niet te veel uitweiden, maar over hun voorstellingservaring blijven praten.

Per vraag krijgen de leerlingen een minuut de tijd om in stilte over hun antwoord na te denken. Dit stimuleert hen om een persoonlijk antwoord te geven en de vraag met hun eigen leefwereld te verbinden. Wees zelf ook stil in die tijd. Het helpt hen als je een fysieke denkhouding aanneemt, bijvoorbeeld door naar de grond te kijken. In de onderbouw kan het ook prettig zijn om allemaal even de ogen te sluiten en pas weer te praten als deze na een minuut geopend mogen worden.

Als leerlingen hebben nagedacht, vraag je wie wil reageren en wijs je iemand aan die kan antwoorden. Wanneer deze leerling geantwoord heeft, vraag je ook anderen naar hun antwoord. Je mag leerlingen vragen hun antwoord toe te lichten, maar zonder zelf een antwoord te insinueren. Er zijn een paar regels:

- Er mogen geen zijgesprekken plaatsvinden, iedereen neemt deel.
- Leerlingen luisteren naar elkaars antwoord en mogen op elkaar reageren, maar niet onderbreken.
- Tijdens het gesprek mogen leerlingen geen vragen stellen aan de leerkracht, er is geen goedkeuring nodig.
- De leerkracht stelt alleen vragen en zorgt dat er wordt geluisterd naar degene die aan het woord is.

#### FORMULEREN EN VERBINDEN

Iedere formulering/mening heeft eigen nuances. Laat een antwoord daarom altijd verduidelijken door het bijvoorbeeld te herhalen en na te gaan of je het goed begrepen hebt. In de meeste gevallen wordt het antwoord hierna nog aangevuld of verduidelijkt. Ook als een leerling zich aansluit bij de mening van een ander, vraag je hem zijn mening alsnog in eigen woorden te formuleren.

Het doel van dit gesprek is dat leerlingen een voorstelling evalueren en daarbij de verbinding met hun eigen ervaringen en leefwereld leggen. Probeer leerlingen daarom altijd met voorbeelden uit te laten leggen wat zij bedoelen. Reacties die je kunt geven om verbinding te stimuleren zijn:

- Leg dat eens uit.
- Geef daar eens een voorbeeld van.
- Wat bedoel je daar precies mee?
- Beschrijf eens hoe dat voelde/hoe dat eruit zag/waarom je dat dacht?

Je kunt altijd op antwoorden doorvragen door de andere vragen uit deze gesprekstool te stellen. In reactie op een antwoord over *Wat voelde je?* kun je dus doorvragen met: *Wat betekende dat voor jou?* of *Wat dacht je toen?* Zorg dat je niet te lang bij één leerling blijft hangen en herhaal de hoofdvraag regelmatig voor de hele klas.

#### VERBREDEN

Het is belangrijk dat iedereen de kans heeft om zich te uiten binnen het gesprek. Probeer daarom na een antwoord het gesprek weer te verbreden naar de hele groep door één van de volgende vragen te stellen:

- Wie wil er nog iets zeggen over deze vraag: *Wat zag je? (of de vraag die van toepassing is)*
- Wie heeft dat ook wel eens meegemaakt? Leg eens uit.
- Wie voelde dat ook zo? Geef daar eens een voorbeeld van.
- Wie heeft er iets anders gezien?
- Wie dacht daar heel anders over? Geef eens een voorbeeld van wat jij dacht.

Hierna herhaalt de cirkel zich weer: laat één leerling antwoorden, zich verduidelijken en verbreed de vraag daarna weer. Net zo lang tot de groep uitgepraat is over dit onderwerp. Als er een discussie ontstaat, zorg je dat deze gevoerd kan worden zonder elkaar te onderbreken.

#### EXTRA INFORMATIE OVER DE DOELGROEPEN

##### *Groep 1/2/3*

In de onderbouw gebruik je alleen de eerste vier vragen van de gesprekstoel. De leerlingen kunnen heel duidelijk antwoord geven op deze vragen. De vragen dagen hen uit om zelf na te denken. Verdeel de vier vragen over 30 minuten, zo hebben leerlingen per vraag genoeg tijd om deze rustig te beantwoorden. Zet desgewenst activerende werkvormen in. Laat leerlingen even springen of geef opdrachten als “ga staan als je het ermee eens bent” om te voorkomen dat de concentratie vermindert. Daarna ga je verder waar je gebleven was.

Leerlingen in de onderbouw reageren vrij letterlijk op de vragen en associëren snel op elkaars antwoorden. Blijf de gestelde vraag steeds herhalen om leerlingen bij het onderwerp te houden. Het doorvragen daagt hen uit om beter na te denken over wat zij zeggen. Bijvoorbeeld: *Wat voelde je?*, “Spannend!”, *Hoe voelde dat dan? Waar voelde je dat in je lichaam?*, “Alsof er allemaal mieren in mijn buik liepen. Kriebelen.” Op deze manier krijg je meer informatie over het woord ‘spannend’ en verbindt de leerling de vraag met zichzelf.

##### *Groep 4/5/6*

In de middenbouw geven leerlingen betekenisvolle, fantasierijke en persoonlijke antwoorden. Bereid je voor op een rijk gesprek waarin je goed kunt doorvragen naar de persoonlijke ervaring. De leerlingen schamen zich (nog) niet voor hun ervaringen en

meningen en zijn goed in staat om te discussiëren. Zorg dat ze hiervoor de ruimte krijgen en geef hen het vertrouwen dat alle antwoorden goed zijn.

### *Groep 7*

In groep 7 zitten leerlingen in een overgangsfase. Sommigen zullen fantasierijk en persoonlijk antwoorden, anderen krijgen al het gevoel 'normaal te willen zijn' en durven zich minder te uiten. Er is een kans dat kinderen elkaar uitlachen om gevoelige antwoorden. Probeer het gesprek zo open mogelijk te voeren en geef leerlingen het vertrouwen dat alle antwoorden goed zijn.

### *Groep 8*

In groep 8 kan groepsdruk een rol spelen in de discussie. De leerlingen zijn onderweg naar of al in de puberteit en willen zoveel mogelijk 'normaal zijn'. Ze uiten daarom minder persoonlijke meningen en ervaringen, maar spreken vooral over de waarheid achter de voorstelling. Begeleid hen in de discussie. Maak duidelijk dat alle meningen welkom zijn en leg de nadruk op het voeren van een goede, respectvolle discussie waarin antwoorden onderbouwd worden.

## STAPPENPLAN GESPREKSTOOL

VOORBEREIDING*5 minuten*

Laat de leerlingen alle stoelen in een kring plaatsen. Als leerkracht ben je zelf ook onderdeel van de kring. Zorg dat de plaatsing van de leerlingen een veilige sfeer bevordert, misschien kunnen sommige leerlingen voor de concentratie beter niet bij elkaar zitten. Start het gesprek wanneer iedereen rustig zit en aandachtig is.

---

INLEIDING AAN DE LEERLINGEN*5 minuten*

Bespreek met de leerlingen dat jullie naar een voorstelling zijn geweest. Herhaal de titel van de voorstelling en vraag de leerlingen of iedereen het zich nog herinnert.

Leg uit dat er in dit gesprek geen goede of foute antwoorden zijn. Vertel dat jullie gaan praten over wat de leerlingen hebben gezien, gehoord, gevoeld of gedacht.

Vertel dat je steeds een vraag stelt en dat de leerlingen daar eerst in stilte over nadenken. Laat daarbij zien welk fysieke teken je inzet om de tijd aan te geven. Daarna begint het gesprek.

Er zijn een paar regels:

- Iedereen doet mee.
- Luister als iemand een antwoord geeft, je mag daarop reageren maar je praat er niet doorheen.
- Ik stel de vragen en wijs aan wie er antwoord mag geven.

DENK NA OVER DE EERSTE VRAAG: WAT ZAG JE?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: WAT ZAG JE?

*5 minuten*

- Laat een leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
  - Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek weer naar de rest van de klas.
- 

DENK NA OVER DE TWEEDE VRAAG: WAT DACHT JE?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: WAT DACHT JE?

*5 minuten*

- Laat een leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
  - Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek weer naar de rest van de klas.
- 

DENK NA OVER DE DERDE VRAAG: WAT VOELDE JE?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: WAT VOELDE JE?

*5 minuten*

- Laat een leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
- Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek weer naar de rest van de klas.

DENK NA OVER DE VIERDE VRAAG: OP WIE OF WAT UIT  
DE VOORSTELLING LIJK JIJ?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: OP WIE OF WAT UIT DE  
VOORSTELLING LIJK JIJ?

*5 minuten*

- Laat een leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
  - Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek weer naar de rest van de klas.
- 

DENK NA OVER DE VIJFDE VRAAG: WAT BETEKENT DE  
VOORSTELLING VOOR JOU?

*1 minuut*

GESPREK OVER DE VRAAG: WAT BETEKENT DE VOORSTEL-  
LING VOOR JOU?

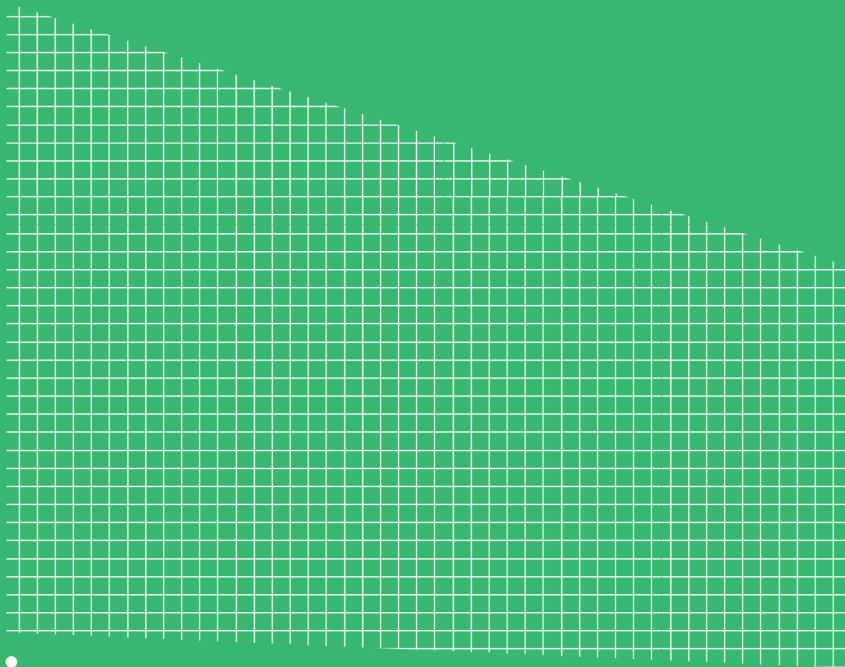
*5 minuten*

- Laat een leerling antwoorden en een voorbeeld uit eigen ervaring noemen.
  - Wanneer het antwoord duidelijk is, open je het gesprek weer naar de rest van de klas.
- 

AFSLUITING

*5 minuten*

Sluit het gesprek af wanneer de leerlingen alle vragen hebben besproken en iedereen de mogelijkheid heeft gehad zich te uiten. Laat alle leerlingen de stoelen weer op de juiste plek zetten.







# LITERATUUR

- Barrett, T. (2010). *Kunst Werkt*. Deventer: Thieme Art.
- Boorsma, M. (2006). A strategic logic for arts marketing: Integrating customer value and artistic objectives. *International Journal of Cultural Policy*, 12(1), 73-92.
- Curriculum.nu (2019). Curriculum.nu in vijf vragen: Hoe wordt het curriculum herzien? Via <https://www.curriculum.nu/waarom#>
- Goldman, A. (2001). 'The aesthetic'. In B. Gaut & D. McIver Lopes (Ed.), *The Routledge Companion to Aesthetics* (pp. 181-192). London/New York: Routledge.
- Graumans, N. (2016). *Hoe komt bij kinderen van 4 tot 12 jaar een esthetische ervaring tot stand tijdens het kijken naar een jeugdtheatervoorstelling en hoe kunnen theatermakers en leerkrachten deze ervaring stimuleren?* Literatuuronderzoek Master Kunsteducatie, 2015-2016. Amsterdam: AHK.
- Graumans, N. (2017). *Nabespreken: de esthetische ervaring van groep 3/4*. Afstudeeronderzoek Master Kunsteducatie, 2016-2017. Amsterdam: AHK.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur +Educatie* 50, p. 106. Utrecht: LKCA.
- Klein, J. (2005). From children's perspectives: A model of aesthetic processing in theatre. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 40-57.
- LKCA, Ministerie OCW (2019) *CMK, het doel*. Via <http://www.cultuureducatiemetkwaliteit.nl/over-cmk/#het-doel>
- Lutters, J. (2018, 15 mei). *Introductie Art Based Learning* [YouTube]. Via <https://www.youtube.com/watch?v=D8jDMAJVcAk>

- McCaslin, N. (2005). Seeking the aesthetic in creative drama and theatre for young audiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 12-19.
- Stubbé, H.E., Jetten, A.M., Paradies, G.L. & Veldhuis, G.J. (2015). TNO RAPPORT: Creatief vermogen – de ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school. Den Haag: Ministerie OCW.
- Ten Elzen, M. (2018) *Hoe worden de kerndoelen 54 en 55 binnen CmK gewaardeerd en welke invloed heeft dit op het ontstaan van een esthetische ervaring?* Betoog Master Kunst en Cultuureducatie. Zwolle: ArtEZ.
- Van Heusden, B., Van der Hoeven, M., Sluijsmans, L. & Van de Vorle, R. (2014). *Cultuur in de Spiegel, een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Van Meerkerk, E. (2016). *Cultuureducatie met leerkrachten, het cmk-programma vanuit de klas gezien*. I.o.v. Cultuurmij Oost. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Vygotski, L. S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard College.
- Wessels, R. (2016). *Kijken, kijken (niet) begrijpen*. Literatuuronderzoek Master Kunsteducatie, 2015-2016. Amsterdam: AHK.



OVER DE AUTEUR

*Nadieh Graumans-Tigchelaar* (1989) studeerde af als theatermaker/-docent aan ArtEZ Academie voor Theater en volgde daarna de Master Kunsteducatie bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Ze was educatief medewerker en combinatiefunctionaris voor muziektheatergezelschap Theater Sonnevanck. Tegenwoordig is zij als freelance speldocent en regisseur betrokken bij onder andere Theatermakerij Enschede, De Maakers en Music All. Daarnaast speelt en zingt ze zelf en schrijft ze theatrale projecten op maat. Ze is in haar werk en onderzoeksmatig geïnteresseerd in de esthetische ervaring, het nabespreken van theater en het snijvlak tussen kunst en entertainment.

*Contact:*

info@nadietigchelaar.nl

# COLOFON

“ER LIEPEN MIEREN IN MIJN BUIK”

*Theater nabespreken met kinderen*

*door*

Nadieh Graumans-Tigchelaar

*fotografie*

Sanne Peper (scènefoto's Ka-Blamm en Orfeo,  
Theater Sonnevanck, 2018)

*met dank aan*

Marijke de Bruin, Christa Hofstra, Yuna Linde, Maarten  
Minnegal, Nikita Nieuwkerk, Karine Roldaan, Susan  
Waanders, Theater Sonnevanck en Lonnekerschool,  
Enschede.

*redactie*

Bea Ros

*grafisch ontwerp*

Maike Besseling, naar format Brigiet van den Berg

*uitgever*

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

*Lectoraat Kunsteducatie*

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.

[www.ahk.nl/onderzoek](http://www.ahk.nl/onderzoek)

**Lectoraat Kunsteducatie**



**Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**

ISBN: 978-90-71681-49-3

2020 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet-Commercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

“ER LIEPEN MIEREN IN MIJN BUIK”

Theater nabespreken met kinderen

