# Voorblad

* Inspirerende tussenpagina’s

# Samenvatting

# Voorwoord

# Inhoudsopgave

# Inleiding

### Onderwerp

### Context

### Aanleiding en omschrijving probleem

### Doel

### Stakeholders

### Relevantie

### Afbakening

### Leeswijzer

# Methode

### Type onderzoek

### Opbouw (Fase 1, 2 en 3)

### Onderzoeksvraag (hoofd en deel)

### Participanten

### Wijze van data verzamelen

### Wijze van data-analyse

### Fase 1: Oriëntatie – juli t/m okt

### Eigen oefening 2 studenten

### Workshop praktijkleren aanbieden

### Fase 2: 1e prototype nav literatuur en oriëntatie – okt t/m dec

### Fase 3: 2e Prototype. Verbetering nav toepassing en nadere verdieping literatuurstudie – jan t/m feb

### Validiteit

### Ethische kwesties

# Bronnenonderzoek

### Literatuurstudie A (praktijkleren, afstandsleren, blended learning, ranciere, T DT)

### Literatuurstudie B (dramatische competenties in jaar 1 DT Digi)

1. Aan welke competenties op het gebied van dramaonderwijs dient een deeltijds- en digitale-deeltijdsstudent van jaar 1 te voldoen?

‘De student moet immers zo toegerust worden dat hij het vak drama kan geven in de stage en zijn latere beroepspraktijk.’ (Geerdink & Pauw, 2017, pp. 77)

Competenties omschrijft Onstenk (2016) als een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die de student nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen. Aansluitend geeft Biesta (2020) vanuit het begrip kwalificatie aan dat het van belang is om kennis, vaardigheden en begrip aan te leren. Daarmee kan de student vervolgens oordelen en onderscheidt maken. Aanvullend hierop betekent volgens Van Dale (z.d.) competentie bevoegdheid. Daarmee kan worden gesteld dat het hebben van een competentie een bevoegdheid geeft om kennis, vaardigheden en houdingen te kunnen toepassen.

Op verschillende pabo’s wordt drama aangeboden. Van Nunen en Swaans (2018) onderscheiden twee aspecten die in relatie staan tot het aanbieden van het dramaonderwijs door de aankomend leerkracht. Enerzijds beschrijven ze dat dramaonderwijs leerlingen de mogelijkheid biedt om op een speelse manier naar de werkelijkheid te kijken, door te onderzoeken creëren en beleven. Anderzijds beschrijven ze de invloed van het vak op sociale en culturele doelen (samenwerken, inlevingsvermogen, wederzijds respect, creativiteit en zelfvertrouwen).

Kenmerkend voor het aanbieden van dramaonderwijs op de diverse pabo’s is dat ondanks dat invalshoeken soms verschillen (de student als speler, drama als didactisch middel of drama als doel) er ook overeenkomsten zijn. Binnen het aanbieden van het dramaonderwijs is steeds sprake van praktische, onderzoekende, spel- en werkvormen waarbij een relatie wordt gelegd met het theoretisch didactisch kader (Geerdink & Pauw, 2017).

Dit theoretisch didactische kader wordt mede vormgeven door de kennisbasis. De kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) beschrijft de kennis en vaardigheden die een startbekwaam, en bevoegd, leerkracht in het primair onderwijs dient te bezitten na vier jaar pabo-opleiding en vormt daarmee een deel van het theoretisch didactisch kader en de te verwerven competenties.

Ook beschrijven Van Nunen en Swaans (2018) dat voor de startbekwame leerkracht niet alleen kennis van en vaardigheden in dramaonderwijs van belang zijn. Ook de eigen beheersing van drama is van belang om voor het vak betekenisvolle onderwijsactiviteiten te kunnen ontwerpen, evenals om de creatieve ontwikkeling te kunnen stimuleren en doorlopende leerlijnen te kunnen maken. Dit doet de leerkracht door aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld, maar ook door de leerling te ondersteunen en bevorderen. Dit alles vindt plaats vanuit de volgende activiteiten binnen het dramaonderwijs: beschouwen, spelen, ontwerpen en vormgeven, regisseren en presenteren. Met beschouwen wordt het kijken naar spel bedoeld. Bij spelen gaat het om zelf actief met drama bezig te zijn (dan wel de leerlingen die ermee bezig zijn). Ontwerpen en vormgeven gaat over de mogelijkheid om eigen ideeën om te zetten naar beweging en taal. Regisseren betreft de mogelijkheid om het spel van anderen te leiden, begeleiden of te helpen in dit creatieproces. En tot slot gaat het bij presenteren om het voor een groep kunnen tonen van het werk. Deze aspecten (beschouwen, spelen, ontwerpen en vormgeven, regisseren en presenteren) komen terug in het MVB-model, dat in de kennisbasis een centrale rol heeft.

Van Nunen en Swaans (2018) maken in de kennisbasis vervolgens onderscheid tussen: drama als cultuurgoed, waarbij het erom gaat dat de activiteiten kunnen worden gerelateerd aan professionele kunstvormen en dat er inzicht ontstaat in de maatschappelijke betekenis; drama als didactisch middel, waarbij drama wordt ingezet bij andere vakken om bij te dragen aan de verwerving van de leerstof; drama als pedagogisch middel, dan wordt drama vanuit het creatieve en probleemoplossende vermogen gebruikt om bij te dragen aan sociale, morele en intellectuele ontwikkeling van de leerlingen.

In deze kennisbasis is er dus onderscheid tussen drama als doel (door de relatie te leggen met professionele kunstvormen en de maatschappelijke betekenis), drama als didactisch middel en drama als pedagogisch middel.

De kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) biedt een handreiking van de aan te leren kennis en beschrijft de te verwerven vaardigheden vanuit overkoepelende termen. Dit doen Van Nunen en Swaans door vanuit het MVB-model onderscheid te maken tussen uitdrukkingsmogelijkheden van het lichaam (houding, beweging, mimiek en stem) door middel van de spelelementen (wie, wat, waar, wanneer, waarom). Dit wordt door het in het MVB-model ‘Materie’ genoemd. Een ander onderscheid ontstaat vanuit de ‘Vorm’ door de toepassing van de dramatische lijn en spanningsopbouw evenals speltechniek en spelstijlen. Tot slot wordt ‘Betekenis’ genoemd als onderdeel waarbij het gaat om de mogelijkheid om drama vorm te geven vanuit persoonlijke binding met een onderwerp of thema.

Binnen het MVB-model (Van Nunen & Swaans, 2018) staat nog een drietal begrippen genoemd die een relatie kennen met de kennis en vaardigheden van een aankomend leraar. Dit betreft: productie, waarmee het actief zelf spelen wordt bedoeld waarbij het lichaam het instrument is; receptie, hierbij gaat het om het kijk naar en praten over het spel van anderen; reflectie, dit betreft het nadenken over, reageren op en verwoorden van de ervaringen naar aanleiding van spel.

Uiteindelijk kan een startbekwaam leerkracht de bijdrage van drama aan de ontwikkeling van de leerling benoemen. Daarbij aansluitend kan hij de betekenis van drama in de samenleving benoemen. Beide aspecten weet de leraar te illustreren aan de hand van voorbeelden. Hiervoor heeft de startbekwame leerkracht kennis van drama, het MVB-model en zijn componenten en weet deze toe te passen. De toepassing kan de leerkracht doen vanuit de begrippen productie, reflectie en receptie, dan wel de toepassing hiermee in relatie brengen. Om de dramalessen, thematisch of aansluitend bij een onderwerp, toe te kunnen passen dient de leerkracht te beschikken over didactische kennis en vaardigheden in drama. Deze didactische keuzes weet de leerkracht tot slot te onderbouwen (Van Nunen & Swaans, 2018).

Binnen de deeltijds- en digitale studievariant van pabo Inholland vindt een groot deel van die ontwikkeling die de student voor drama dient te maken plaats op een praktijkschool. De leerwerkplek moet de student de mogelijkheid bieden om de competenties te verwerven binnen veilige en tegelijkertijd uitdagende beroepssituatie (Onstenk, 2018).

Aansluitend bij de veilige en uitdagende beroepssituatie noemt Onstenk (2016) dat het werk niet te hoge eisen kan stellen aan de kennis en vaardigheden van de student. Er moet sprake zijn van een match tussen de taak en de kwaliteiten van een (beginnende) student.

‘De kennisbasis van het vak drama wordt doorgaans als ambitieus gezien.’ (Geerdink & Pauw, 2017, pp. 77).

De ontwikkeling van de competenties voor drama van de student worden bij de pabo Inholland stapsgewijs aangepakt. In de eerste module, basisportfolio kunstzinnige oriëntatie (verwijzing naar bijlage met LU1, LU2 en LU3 basisport), observeert de student eerst kunstonderwijs (van één van de vier aangeboden kunstdisciplines (dans, drama, muziek en beeldende vorming), hierna geeft de student een activiteit van alle vier de kunstdisciplines aan zijn praktijkgroep. Om vervolgens één van de activiteiten te verbeteren. In de vervolgmodule, voortgangsportfolio kunstzinnige oriëntatie (verwijzing naar bijlage met LU1, LU2 en LU3 voortgansport) toont de student hoe hij aan eigen vaardigheden heeft gewerkt en hoe dit in een les van alle vier de kunstdisciplines tot uiting kwam, naast het toepassen van de vakspecifieke didactiek. Deze opbouw is ook terug te zien in de documentatie over de gewenste werkvormen en ontwikkeling van eigen vaardigheden bij de studenten (verwijzing naar excel document in bijlage) van de opleidingsdocenten drama. Naast een groei van diversiteit in werkvormen van semester 1 naar semester 2 staat in semester 1 meer de bewustwording van de houding, de spelelementen en het vertellen van verhalen centraal.

Dit sluit aan bij de verplichte literatuur voor drama bij de pabo Inholland. De verplichte literatuur op de pabo Inholland voor dramaonderwijs is het boek *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-De Boer et al., 2016). Deze titel geeft een brede kijk op het vak drama (Geerdink & Pauw, 2017). De keuze voor deze titel geeft dus aan dat de competentieontwikkeling voor de studenten van Inholland niet alleen gericht zijn op drama als doel, maar dan ook drama als pedagogisch en didactisch middel tot de mogelijkheden behoort.

Heijdanus-De Boer et al. (2016) geven aan in de verplichte literatuur voor studenten, dat de student in staat moet zijn het verbeeldend spel binnen de productie te begeleiden en te prikkelen door middel van het lichaam en de omgeving. Ook dient de student de leerlingen te leren kijken en luisteren naar wat klasgenoten spelen door ze te leren kijken vanuit criteria. Dit kan ook gehanteerd worden bij het kijken naar toneelstukken. Tot slot dient de leerkracht het reflecteren op de ontwikkeling van de leerlingen binnen de dramales te kunnen begeleiden door middel vragen die passend zijn bij de doelgroep.

In *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-De Boer et al., 2016) worden daarnaast specifiek in het hoofdstuk *werken aan dramacompententies* gedragsindicatoren genoemd die passend zijn voor een student uit jaar 1. Deze indicatoren hebben een aantal aspecten overeenkomstig. Allereerst wordt genoemd dat de student een inschatting kan maken van het pedagogische klimaat en in hoeverre de mogelijkheden daarbinnen er zijn om te dramatiseren. Vervolgens wordt aangegeven dat de student moet kunnen motiveren welke spel- en werkvormen hij wil inzetten en dat leerlingen hiervoor kan inspireren. Ook dient de student inzicht te hebben in het nut van het vertellen, ontwikkelen en spelen van verhalen om vanuit daar de leerlingen tot expressie (te laten komen. Deze expressie kan de student begeleiden. Tot slot dient de student het onderscheid tussen drama als middel en drama als doel te kennen en te weten hoe beide vormen aansluitend bij andere vakken of vormingsgebieden zou kunnen inzetten.

KOMEND TOT EEN EINDCONCLUSIE NA FEEDBACK VAN COLLEGA’s

HIERONDER IS INPUTMATERIAAL. BEHALVE LITERATUURLIJST EN BIJLAGE, DIE KOMT OVEREEN MET GEBRUIKTE BRONNEN

‘De leerwerkplek moet de aankomende leraar in staat stellen om relevante competenties te verwerven en moet hem een veilige en tegelijk uitdagende beroepssituatie bieden om vakmanschap te ontwikkelen.’ (Onstenk, 2018, pp. 4)

Onder vakmanschap verstaat Onstenk (2018) een combinatie van kennis, vaardigheden en intrinsieke motivatie om, vanuit betrokkenheid, het werk goed te doen.

De werkplek is een authentieke en krachtige leeromgeving voor competentieontwikkeling en subjectwording (Ontstenk, 2016, pp. 5). à !!! MEER VOOR PRAKTIJKLEREN

De leren in de praktijk geeft de student beelden van de abstracte beschrijvingen in het competentiedossier. De uitdagingen worden zichtbaar. De student ziet welke competenties (combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen) hij nodig heeft om de les voor te bereiden, te geven en de leerling te helpen (Onstenk, 2016, pp. 6).

Binnen de ontwikkeling van de competenties van de aankomend leerkracht zijn aan de werkplek enkele eisen te stellen. De student moet zich kunnen ontwikkelen op organisatorische, didactische en (inter)persoonlijke competenties (Onstenk, 2016, pp. 9).

Biesta (2012, pp. 30) noemt het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip naast het kunnen oordelen en onderscheiden met behulp van vaardigheden een onderdeel van de kwalificatie.

Het werk dient niet te hogen eisen te stellen aan de kennis en vaardigheden van de student. Daarin moet er sprake zijn van een match tussen de taak en de kwaliteiten van een (beginnende) student. Er moet naast de taak ook ruimte zijn observaties door anderen en bij anderen (Onstenk, 2016, pp. 10). à Sluit aan bij vraag, beeld en doelgroep in relatie tot competenties BLAUW In relatie tot methodiek/interventie

‘De praktijkkennis van leraren omvat onder andere kennis over educatieve doelen, strategieën en handelingspatronen, kenmerken van leerlingen en van de omgeving, het (school)vak, de lesplanning en leerplanontwikkeling en zelfkennis.’ (Onstenk, 2016, pp. 11) à In relatie tot competenties

Essentieel in de leerbegeleiding is dat het persoonlijke interpretatiekader verfijnd wordt en er dus professionele ontwikkeling plaatsvindt. Er is in dit proces nood aan het verwoorden van denk- en handelingsprocessen. Wanneer deze voorwaarden voor leerbegeleiding (in tijd, competentie, …) onvoldoende aanwezig zijn is de kans groot dat de begeleiding beperkt blijft tot werkbegeleiding waarin weinig mogelijkheden tot professioneel leren zijn (Kelchermans et al., 2010, pp. 8). à In relatie met competentie en ranciere

Het is van belang om vanuit de opleiding transparante leerdoelen te formuleren vanuit een holistische opleidingsvisie in de lerarenopleiding (Kelchermans et al., 2010, pp. 9). à In Relatie TOT LU

Vanuit de opleiding wordt gewerkt met competenties waarover zowel student, mentor als opleidingsinstituut een standpunt innemen over inhoeverre de competenties zijn behaald (Kelchermans et al., 2010, pp. 10).

### Literatuurstudie C (Beeldcoaching/photovoice/VTS – ten opzichte van bewuste competenties creëren)

### Eisen en kaders

### Interview participanten studenten

### Interview participanten praktijkleerkrachten

### Interview 2 opleidingsdocenten drama.

# Resultaten interviews

### Interviewresultaten studenten (Fase 2)

### Interviewresultaten praktijkleerkrachten (Fase 2)

### Interview opleidingsdocenten drama (Fase 3)

# Resultaten praktijkonderzoek (toepassing in de praktijk)

### Fase 1

### Fase 2

### Fase 3

# Eisen ten aanzien van te ontwikkelen methode.

# Prototype

# Resultaten prototype in relatie tot eerdere fases

# Conclusie en aanbevelingen

# Kritische reflectie op onderzoeksresultaten

# Kritische reflectie op onderzoeksproces

# Literatuurlijst

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (1ste ed.). Boom Lemma.

Geerdink, G., & Pauw, I. (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Geraardpleegd 20 juli 2021, van https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/KBkatern3.pdf.

Heijdanus-De Boer, E. H., Van Nunen, A., Boekel, H., Carp, D., & Van der Veer-Borneman, P. (2016). *Spelend leren en ontdekken*. Coutinho.

Onstenk, J. (2016). Het werplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Kwaliteitsreeks opleidingsscholen.* Geraadpleegd op 28 augustus 2021, van <https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2015/11/180226-Werkplekcurriculumindeschool_PO_LR.pdf>

Onstenk, J. (2018, april). het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek. *Platform Samen Opleiden & Profesionaliseren*. Geraadpleegd op 2 september 2021, van <https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/06/VERDIEPING-Het-werkplekcurriculum-in-de-school.pdf>

Van Dale Uitgevers. (z.d.). *competentie*. Van Dale. Geraadpleegd op 16 september 2021, van https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/competentie#.YUM0SLgzYuU

Nunen, A. van & Swaans, R. (2018). Kennisbasis Dans en drama. In 10voordeleraar (red.), *Lerarenopleiding basisonderwijs*: *Kennisbases en profilering* (pp. 59-64). Geraadpleegd op 14 september 2021 via <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf>

# Bijlagen