# 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)

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 de mogelijkheid biedt 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).

Toivanen, T., Mikkola, K., & Ruismäki, H. (2012). The Challenge of an Empty Space: Pedagogical and Multimodal Interaction in Drama Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *69*, 2082–2091. Geraardpleeg op 21 november 2021, van https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.168

Dramaonderwijs is volgens Toivanen et al. (2012) te definiëren als kunstonderwerp en als lesmethode. Dit onderzoek richt zich op dramaonderwijs als lesmethode.

Studenten vinden de interactie in dramaonderwijs een uitdaging. Drama is een vrije vorm van educatie en dat maakt het klassenmanagement of de begeleiding van individuele studenten uitdagend (Toivanen et al., 2012).

De studenten uit het onderzoek van Toivanen et al. (2012) hadden minder vertrouwen in het eigen handelen binnen de dramalessen, maar ook minder vertrouwen in vakkennis, leerkrachtvaardigheden en non-verbale communicatievaardigheden.

Dramalessen binnen het onderwijs brengt elementen van theater als kunstvorm het klaslokaal binnen. Deze zintuigelijke ervaring van leren doet een beroep op de cognitieve, psychische, sociale en emotionele ontwikkeling en het leren ervan (Toivanen et al., 2012).

In de Finse en Noorse pedagogische traditie wordt, evenals in de Nederlandse situatie, pedagogische interactie gescheiden in didactiek en pedagogiek. Onder pedagogiek verstaan Toivanen et al. (2012) de relatie met de leerlingen en onder didactiek het lesgeven zelf. Deze twee zijn met elkaar verbonden. 🡪 ZO OOK UIT 6 OKTOBER VERSLAG

Lesgeven, de didactiek, kan volgens Toivanen et al. (2012) worden verdeeld in drie onderdelen: de pre-pedagogische interactie (het plannen en het stellen van doelen), pedagogische interactie (instructie, begeleiding, structuur van de les, werkvormen en lesmethoden) en post-pedagogische interactie (feedback en reflectie). In de Anglo-Amerikaanse traditie wordt deze kennis meestal ‘content and pedagogy’ genoemd. Onder de pedagogische interactie, de handelingen van de leerkracht binnen de context van leersituatie van de leerlingen, valt de aansturing met de stem (instructie, vragen, intonatie, volume) en de visueel-ruimtelijke handelen (gebaren, mimiek, lichaamshouding, beweging en het gebruik van de ruimte).

Het reflecteren tijdens het pedagogisch handelen in het moment kan gefocust zijn op vier categorieën: (1) de educatieve doelen en doelstellingen, (2) de inhoud, (3) het proces van het leren en de aangeboden procedures en (4) de doelgroep waaraan wordt lesgegeven. 🡪 CODEREN HIEROP?

‘The expert teacher is assumed to have information that novices do not have.’ (Toivanen et al., 2012, p. 2083)

De kennis van leerkrachten die expert zijn is impliciet. Om een expert te worden is er een proces van een leven lang leren nodig, omdat de essentie van het beroep van leerkracht complex is en het managen van de complexiteit tijd vergt (Toivanen et al., 2012). 🡪 CONNECTIE TACIT KNOWLEDGE

‘Experienced teacher are more able to identify the relevant factor of complex and mixed teaching situations.’ (Toivanen et al., 2012, p. 2083)

Door ervaring ontwikkelt de leerkracht sensibiliteit voor lessituaties, zo is ontstaat ook e mogelijkheid om persoonlijke praktische pedagogische theorieën toe te passen (Toivanen et al., 2012).

Door het gebrek aan ervaring hebben nieuwe leerkrachten meer behoefte aan richtlijnen en werkende principes. Een meer ervaren leerkracht zal onvermijdelijk routines zich eigen maken, en zal daar gebruik van kunnen maken als zich onverwachte situaties voordoen (Toivanen et al., 2012).

‘Inexperienced teacher students need routines, but they also need to learn how to flexibly apply them. Developing the skill of disciplined improvisatoin is at the centre of drama teaching and makes is challenging.’ (Toivanen et al., 2012, p. 2083) 🡪 CITAAT

‘With the help of stimulated recall method, thinkink processes can become visible.’ (Toivanen et al., 2012, p. 2084) 🡪 CITAAT OVER METHODE

Het stimuleren van een herinnering is toepasbaar als methodiek wanneer pedagogische beslissingen in het klaslokaal bestudeerd willen worden (Toivanen et al., 2012).

Vragen die Toivanen et al. (2012) in hun onderzoek door middel van stimulated recall deden naar studenten die dramalessen gaven stelde ze uiteindelijk de volgende vragen nadat de studenten een videoclip uit les hadden gezien: (1) Hoe zou je de interactie tussen jou en de leerling beschrijven in deze situatie? En (2) Wat zou je aan je gedrag veranderen als je de les weer zou geven? 🡪 VRAGEN MEER GERICHT OP PEDAGOGISCHE.

In het onderzoek van Toivanen et al. (2012) wordt onderscheid gemaakt tussen vijf elementen die het geven van dramalessen uitdagend maken. Dit zijn de volgende vijf onderwerpen.

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

Vanuit onderzoeksoogpunt kan de pedagogische interactie in de dramaonderwijs worden onderzocht vanuit de leerling of de leerkracht. Wanneer het vanuit de leerkracht wordt beschouwd dan zijn pedagogische theorieën over de activiteiten van belang (Toivanen et al. 2012).

Om dramaonderwijs vanuit het oogpunt van de leerkracht te onderzoeken focust het onderzoek van Toivanen et al. (2012) bijvoorbeeld op de volgende elementen binnen het dramaonderwijs: de pedagogische interactie, de interactie in het klaslokaal, de lesopbouw en voorbereiding van de leerkracht, de handelingen van de leerkracht en de multimodale interactie (de interactie die zich richt op verschillende gebieden of aspecten). 🡪 STRAKKE INDELING ALLICHT VOOR DE AANPASSING VAN DE VRAGEN EN CODERING

Toivanen et al. (2012) geven aan dat in hun onderzoek waarbij dramalessen door middel van stimulated recall werd onderzocht de leerkrachten hun aandacht vooral was gericht op hun eigen acties, omdat het pedagogische denken en handelen nog niet was geautomatiseerd. Doordat ze vooral op zichzelf waren gefocust was de préséance in de situatie (in de ruimte en in interactie) zwak. 🡪 VERGELIJK MET UITEINDELIJKE RESULTATEN

‘The drama teacher’s communication style influences the way the whole group interacts. Particulary in the early stages of drama work, the teacher’s presence and speech are particular importance.’ (Toivanen et al. 2012, p. 2086) 🡪 KOPPELEN AAN DE WIJZE VAN HET VERTELLE EN VERBEELDEN

De rol van de leerkracht binnen dramaonderwijs is er meer één van een ondersteuner dan een traditionele leerkracht die overdraagt. In de meeste andere schoolvakken is de interactie tussen de leerkracht, de ruimte en de leerlingen makkelijker dan bij dramaonderwijs, omdat het werk van de leerlingen, de bewegingen en verbale interactie dan meer gecontroleerd zijn door de leerkracht (Toivanen et al. 2012).

‘Pedagogical content knowledge is defined as the ability to convey one’s understandings of the content knowledge trough multiple models of teaching for student understanding.’ (Toivanen et al., 2012, p. 2087).

Dramaonderwijs aanbieden is uitdagend voor aankomend leerkrachten omdat het vraagt om vaardigheden in dramawerkvormen en de mogelijkheid om de préséance te laten gelden binnen het proces met de leerlingen (Toivanen et al., 2012).

Een succesvolle drama-activiteit is mogelijkheid om wederzijdse en non-verbale communicatie te oefenen waarin de hele klas kan deelnemen (Toivanen et al. 2012).

Een deelnemer aan het onderzoek van Toivanen et al. (2012), waarbij de interactie van de leerkracht binnen dramaonderwijs werd onderzocht, geeft aan dat het onderhouden van de verbeelding lastig is wanneer de discipline gehandhaafd dient te worden, want dan verdwijnt de verbeelding. Binnen het toepassen van teacher-in-role ervaarde de deelnemers aan dit onderzoek soortgelijke ervaringen, omdat er vanuit de rol feedback diende te worden gegeven.

Een aspect dat Toivanen et al. (2012) benoemen als voorwaarde voor dramaonderwijs is dat de leerlingen en de leerkracht de afspraak accepteren dat er binnen de dramales verbeelde omstandigheden zijn om vanuit te werken in de vrije ruimte.

Alkema, E., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2015). Meer dan onderwijs (8e herziene druk). Koninklijke Van Gorcum.

De inrichting van leeromgevingen houdt rekening met de verhouding tussen de kernelementen uit de didactiek: leerstof, leerling en leraar. Hierbij wordt er rekening gehouden met de beginsituatie, de gestelde doelen, de didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden en groeperingsvormen binnen de leeromgeving. Daarnaast wordt de vraag gesteld hoe het geheel wordt geëvalueerd (Alkema et al., 2015).

Afhankelijk van het gestelde doel kies je als leerkracht passende didactiek (Alkema et al., 2015).

‘Rijke, krachtige en betekenisvolle leeromgevingen vormen dus de basis voor leerprocessen. De woorden ‘rijk’, ‘krachtig’ en ‘betekenisvol’ moeten goed onderbouwd zijn (kennis van de didactiek), met andere woorden passen bij de leerlingen en de doelen.’ (Alkema et al. 2015, p. 326) 🡪 CITAAT

Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen*. Hogeschool Inholland. Geraadpleegd op 10-11-2021, van https://www.inholland.nl/media/10267/rede-jeroen-onstenk.pdf

Wanneer Onstenk (2005) spreek over pedagogisch handelen brengt hij dit in relatie tot de kwaliteit van de interactie met de leerlingen. Daarnaast brengt hij het didactische en vakinhoudelijk is relatie tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod. Tot slot breng hij ook een organisatorische competentie aan die hij in verband brengt met de organisatie van het onderwijs. à MET UITDIEPING INTERSSANT VOOR DE CODERING

Pedagogisch en interpersoonlijk competent houdt in dat de leerkracht is staat is een bemoedigend, veilig en uitdagend pedagogisch klimaat te scheppen. De leerkracht komt hierin tegemoet aan de basisbehoefte relatie en autonomie (onafhankelijkheid) van de leerlingen. De leerkracht geeft de leerling een gevoel van waardering en met hen om te willen gaan als het gaat om relatie. Als het gaat om autonomie zorgt de leerkracht bij de leerlingen voor het gevoel dat ze onafhankelijk van anderen iets kunnen ondernemen (Onstenk, 2005, p. 24).

Didactisch en vakinhoudelijk competent houdt in dat de leerkracht in staat is een krachtige leeromgeving voor de leerlingen te creëren. In deze krachtige leeromgeving leren leerlingen de aangeboden culturele bagage eigen te maken, zoals deze is samengevat in de kerndoelen. De leerkracht is dus in staat om deze leeromgevingen te ontwerpen voor de groep en in de lessen. Hierbij stemt de leerkracht zijn aanbod af op de beginsituatie en de leerlingen. Daarnaast motiveert en helpt hij hen de leertaken succesvol af te ronden. Hiermee vergroot hij de zelfstandigheid van de leerling (Onstenk, 2005, p. 23).

‘Bij de pedagogische competentie ligt de nadruk op het bevorderen door de leraar van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden.’ (Onstenk, 2005, p. 24) à CITAAT. PEDAGOGISCH

‘Een pedagogisch competente leraar creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en in zijn lessen’(Onstenk, 2005, p. 24) à CITAAT PEDAGOGISCH

Marzano, R. J. (2014). *Wat werkt op school* (6de editie). Bazalt.

Op leraarniveau maakt Marzano (2014) onderscheid tussen drie aspecten, te weten: de didactische aanpak, het pedagogisch handelen inclusief klassenmanagement en de sturing en het herontwerp van het programma. Onder de didactische aanpak verstaan Marzano het gebruik van onderwijstechnieken en strategieën. Als Marzano spreekt over het pedagogisch handelen en klassenmanagement dan refereert hij aan de manier waarop het leraargedrag de leerlingen positief probeert te beïnvloeden. Hij maakt daarin onderscheid tussen vier terreinen: routines en regels in de klas, omgaan met ongewenst gedrag, de relatie leraar-leerling en de mentale instelling van de leraar. Tot slot omschrijft Marzano de sturing en het herontwerpen van onderwijs als de noodzaak van de leraren om het tempo en het niveau van de lesinhoud aan te passen op het werkelijke niveau van de leerlingen. Hierbij hanteert de leraar zowel technieken uit de didactische aanpak als algemene leerprincipes. 🡪 TEN BEHOEVE VAN ONDERSCHEID EN CODERING

In *Wat werkt op school, research in actie* geeft Marzano (2014) enkele didactische aanpakstrategieën die bewezen effectief zijn. Hierin noemt hij strategieën die zijn geïdentificeerd door John Hattie, deze zijn: individualisering, simulatie en rollenspellen, computerondersteunend onderwijs, klassikaal lesgeven, aangeven welke leerstof belangrijk is, leren om de stof te beheersen, huiswerk en audiovisuele middelen. Daarnaast benoemd Marzano vanuit meerdere onderzoeken verschillende categorieën binnen didactische aanpakstrategieën die aantoonbaar schoolprestaties beïnvloeden. Dit zijn: identificeren van overeenkomsten en verschillen, samenvatten en notities maken, inspanningen bevestigen en erkenning geven, huiswerk en oefening, non-verbale representatie, coöperatief leren, doelen stellen en feedback geven, vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen en voorkennis activeren.

Op pagina 79 van Marzano (2014) staat een schema waartoe gekomen kan worden en dan kan worden aangevuld vanuit drama.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Hoofdcategorie | Bron | Deelcategorie | Subcategorie |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Identificeren van overeenkomsten en verschillen | Geven van opdrachten (in de groep en als huiswerk) met als kenmerk vergelijken en classificeren |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Identificeren van overeenkomsten en verschillen | Geven van opdrachten (in de groep en als huiswerk) met als kenmerk metaforen en analogieën |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Samenvatten en notities maken | Leerlingen vragen een mondelinge samenvatting te maken. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Samenvatten en notities maken | Leerlingen vragen een schriftelijke samenvatting te maken. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Samenvatten en notities maken | Leerlingen vragen aantekeningen te maken. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Samenvatten en notities maken | Leerlingen vragen hun aantekeningen na te kijken, fouten te verbeteren en informatie toe te voegen. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Inspanningen bevestigen en erkenning geven | Erkennen en waarderen van vooruitgang ten aanzien van leerdoelen tijdens het werken een leereenheid |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Inspanningen bevestigen en erkenning geven | Erkennen en belonen van het prestatiebelang |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Inspanningen bevestigen en erkenning geven | Erkennen en waarderen van vooruitgang ten aanzien van leerdoelen na beëindiging van een leereenheid |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Huiswerk en oefening | Specifieke feedback geven op al het opgegeven huiswerk |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Huiswerk en oefening | Opgeven van huiswerk om leerlingen te laten oefenen met vaardigheden en procedures die in de les zijn behandeld |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Non-verbale representatie | Leerlingen vragen zich een beeld te vormen van de leerstof |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Non-verbale representatie | Leerlingen vragen een tekening of pictogram van de leerstof te maken |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Non-verbale representatie | Leerlingen vragen een grafische weergave van de leerstof te maken |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Non-verbale representatie | Leerlingen vragen de leerstof uit te beelden |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Non-verbale representatie | Leerlingen vragen een ruimtelijk model van de leerstof te maken |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Non-verbale representatie | Leerlingen vragen correcties aan te brengen in hun psychische beeld, tekening, pictogram, grafische weergave en ruimtelijke modellen |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Coöperatief leren | Leerlingen indelen in groepjes om coöperatief te werken (wanneer zinvol) |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Coöperatief leren | Leerlingen indelen in groepjes op hun niveau indien dit meerwaarde voor het leren biedt |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Doelen stellen en feedback geven | Opstellen van speficieke leerdoelen bij het begin van een leereenheid |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Doelen stellen en feedback geven | Leerlingen vragen hun eigen leerdoelen op te stellen bij het begin van een leereenheid |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Doelen stellen en feedback geven | Geven van feedback op leerdoelen tijdens het werken aan de leereenheid |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Doelen stellen en feedback geven | Leerlingen vragen hun vooruitgang ten aanzien van leerdoelen bij te houden |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Doelen stellen en feedback geven | Geven van een resumerende feedback na beëindiging van een leerinhoud |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Doelen stellen en feedback geven | Leerlingen vragen zichzelf te beoordelen na beëindiging van een leerinhoud |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen | Leerlingen betrekken in prjecten betreffende het opstellen en toetsen van hypothesen door middel van: probleemoplossende opdrachten |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen | Leerlingen betrekken in prjecten betreffende het opstellen en toetsen van hypothesen door middel van: besluitvormingsopdrachten |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen | Leerlingen betrekken in projecten betreffende het opstellen en toetsen van hypothesen door middel van: onderzoeksopdrachten |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen | Leerlingen betrekken in projecten betreffende het opstellen en toetsen van hypothesen door middel van: experimentele enquête opdrachten |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen | Leerlingen betrekken in projecten betreffende het opstellen en toetsen van hypothesen door middel van: Systeemanalyseopdrachten |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen | Leerlingen betrekken in projecten betreffende het opstellen en toetsen van hypothesen door middel van: inventitviteitsopdrachten |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken | Voordat de nieuwe lesstof wordt aangeboden: vragen stellen om leerlingen in herinnering te brengen wat ze al weten over de stof. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken | Voordat de nieuwe lesstof wordt aangeboden: leerlingen directe links geven met wat ze al eerder hebben bestudeerd |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 79) | Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken | Voordat de nieuwe lesstof wordt aangeboden: Leerlingen manieren bieden om de leerstof te organiseren of erover na te denken/grafische organisatie methoden |

Binnen het ontwerpen van de les geeft Marzano (2014) ook enkele andere algemene didactische principes aan op pagina 81.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 81) | Anticiperende ondersteuning | De leerlingen wordt een mentale ondersteuning geboden, waardoor ze zich kunnen concentreren op wat moet worden geleerd. Eigen kennis wordt zo eigen gemaakt |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 81) | Doel en reden (vanuit de leerkracht) | Leraren onderwijzen beter wanneer je weten welk doel ze hebben. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 81) | Inputfase (vanuit de leerkracht) | Leerlingen wordt informatie geboden over kennis, het proces over vaardigheden die ze moeten leren. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 81) | Beeldvorming (vanuit de leerkracht) | Laat de leerlingen zien wat er wordt bedoeld. Laat enkele voorbeelden zien van het proces of mogelijk resultaat. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 81) | Controle of alle begrepen is (vanuit de leerkracht) | De leraar gaat na of de leerlingen begrijpen wat er van het wordt verwacht. |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 81) | Oefenen onder begeleiding | Leerlingen oefenen hun kennis en vaardigheden onder direct toezicht van een leraar.  |
| Algemene didactiek | Marzano (2014, p. 81) | Zelfstandig oefenen | De leraar zet de leerlingen zelfstandig aan het werk, omdat de leerlingen hieraan toe zijn.  |

‘De zeer deskundige leraar heeft meer didactische aanpakstrategieën tot zijn beschikking dan de ineffectieve leraar.’ (Marzano, 2014, p. 82) 🡪 CITAAT

Pedagogisch handelen en klassenmanagement beschrijft Marzano (2014) binnen elementen: (1) opstellen en toezien op de naleving van routines en regels, (2) uitvoeren van maatregelen bij ordeverstorend gedrag, (3) zorgen voor een effectieve relatie tussen de leraar en leerlingen en (4) zorgen voor de juiste mentale houding voor pedagogisch handelen en klassenmanagement.

* Marzano (2014) PAGINA 83

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Opstellen en toezien op de naleving van routines en regels | Regels en naleving ten aanzien van algemene verwachtingen van gedrag |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Opstellen en toezien op de naleving van routines en regels | Regels en naleving bij het begin en einde van de les |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Opstellen en toezien op de naleving van routines en regels | Regels en naleving bij overgangen en onderbrekingen |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Opstellen en toezien op de naleving van routines en regels | Regels en naleving bij het gebruik van materialen en benodigdheden |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Opstellen en toezien op de naleving van routines en regels | Regels en naleving bij groepswerk |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Opstellen en toezien op de naleving van routines en regels | Regels en naleving bij zelfstandig werken en leraar geleide activiteiten |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Uitvoeren van maatregelen bij ordeverstorend gedrag | Het geven van beloningen  |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Uitvoeren van maatregelen bij ordeverstorend gedrag | Het geven van straffen |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Uitvoeren van maatregelen bij ordeverstorend gedrag | Het geven van geen consequentie |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Uitvoeren van maatregelen bij ordeverstorend gedrag | Het geven van zowel beloningen als straffen |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Zorgen voor een effectieve relatie tussen leraar en leerlingen | Een relatie vanuit een dominantie leerkracht |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Zorgen voor een effectieve relatie tussen leraar en leerlingen | Een relatie vanuit een onderdanige leerkracht |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Zorgen voor een effectieve relatie tussen leraar en leerlingen | Een relatie van gelijkheid |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Zorgen voor een effectieve relatie tussen leraar en leerlingen | Een ondefinieerbare relatie |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Zorgen voor de juiste mentale houding voor pedagogisch handelen en klassenmanagement | Alertheid (observeren van wat er speelt) |
| Pedagogisch handelen & klassenmanagement | Marzano (2014, p. 83-89) | Zorgen voor de juiste mentale houding voor pedagogisch handelen en klassenmanagement | Emotionele objectiviteit (reageren zonder (of met (effectiever blijkt zonder)) emotionele beïnvloeding op een zakelijke wijze) |

### 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