Literatuurstudie B (dramatische competenties in jaar 1)

1. Welke competenties op het gebied van dramaonderwijs dient een student de pabo InHolland Den Haag van jaar 1 te beheersen?

**Competenties**

‘De student moet immers zo toegerust worden dat hij het vak drama kan geven in de stage en zijn latere beroepspraktijk.’ (Geerdink & Pauw, 2017, 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. Er kan worden gesteld dat het hebben van een competentie de mogelijkheid biedt om kennis, vaardigheden en houdingen te kunnen toepassen.

**Dramaonderwijs op de pabo**

‘drama sluit aan bij het spontane spel van kinderen.’ (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 22)

Op pabo’s wordt drama aangeboden. Van Nunen en Swaans (2018), de verplichte literatuur van studenten aan pabo Inholland als het gaat om dramaonderwijs, 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).

Dramaonderwijs is volgens Toivanen et al. (2012) te definiëren als kunstonderwerp en als lesmethode. Binnen het aangeboden dramaonderwijs op de diverse pabo’s wordt dat ook herkend. De invalshoeken verschillen soms (de student als speler, drama als didactisch middel of drama als doel) al zijn 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.

Van Nunen en Swaans (2018) beschrijven 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).

**Dramaonderwijs: wisselwerking tussen opleiding en praktijk in jaar 1 van de vierjarige opleiding van Inholland**

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

Binnen de studievarianten 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 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 ontwikkeling voor de studenten van Inholland niet alleen gericht is op drama als doel, maar ook op kunnen inzetten van drama als pedagogisch en didactisch middel.

In *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-De Boer et al., 2016) worden daarnaast 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 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.

**(Vak)didactische en pedagogische kenmerken binnen dramaonderwijs**

‘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)

Meirieu (2019) geeft aan dat pedagogiek geen homogeen geheel is van opvattingen, maar een verzameling is van theoretische context en modellen waarbinnen verschillende handelingen en projecten zich vrij kunnen bewegen. En dat hierdoor wordt een oneindigheid van mogelijke variaties geboden. Ondanks deze kanttekening vanuit Meirieu wordt geboden zal binnen dit onderzoek er een kader van die variaties binnen het (vak)didactisch en pedagogische handelen binnen dramaonderwijs worden benoemd waarbinnen de praktijkinterventie kan worden geduid.

Op leerkracht niveau 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. 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.

Een aanvulling op de rol van de leerkracht binnen dramaonderwijs is dat dit meer een ondersteunende rol is dan een traditionele leerkrachtrol 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).

Meirieu (2019) zegt over deze complexiteit in de vrije situatie dat er twee principes zijn die samen de pedagogiek structureren. Namelijk het principe van de opvoedbaarheid (waarin iedereen kan leren, maar niet kan worden gedwongen tot leren te komen) en het principe van de vrijheid (waarin leren plaatsvind op initiatief van de leerling). Wanneer men enkel aanstuurt op de opvoedbaarheid vervalt men tot dressuur en wanneer men alleen aanstuurt op de vrijheid vervalt men tot vrijwilligheid. Dit idee stimuleert de leerkracht om situaties te bedenken waarbij de lerende de vrijheid omarmt binnen de, voor hem gebonden, structuur.

Een succesvolle drama-activiteit is een mogelijkheid om wederzijdse en non-verbale communicatie te oefenen waarin de hele klas kan deelnemen. Een 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. Studenten vinden de interactie in dramaonderwijs een uitdaging, omdat drama een vrije vorm van educatie is. Dat maakt het klassenmanagement uitdagend. Drama aanbieden 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).

Lesgeven in dramaonderwijs 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. Toivanen et al. geven aan dat in de Finse en Noorse pedagogische traditie (overeenkomstig met de Nederlandse situatie) de pedagogische interactie gescheiden wordt van de didactiek. Onder pedagogiek verstaan Toivanen et al. de relatie met de leerlingen en onder didactiek het lesgeven zelf. Deze twee zijn met elkaar verbonden. Praktijkbegeleiders (VERWIJZING NAAR TRANSSCRIPT 6 OKTOBER) beamen deze verbintenis. 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). De aansturing met de stem en het visueel-ruimtelijk handelen zijn overeenkomstig met dramaonderwijs wanneer Van Nunen & Swaans (2018) spreken over de uitdrukkingsmogelijkheden van het lichaam. Toivanen et al. vullen aan dat dramaonderwijs om die reden dan ook uitdagend is, omdat het zowel vaardigheden en kennis vraagt van dramawerkvormen als om de mogelijkheid om zich als leerkracht daarbinnen de presenteren.

***Algemene didactiek en vakdidactiek***

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

Dramaonderwijs kent door deze connectie met het cognitieve, psychische, sociale en emotionele en de wederzijdse afhankelijkheid van de non-verbale communicatie voor zowel leerling als leerkracht binnen, al dan niet verbeelde omstandigheden, een constante wisselwerking tussen algemene didactiek, vakdidactiek en pedagogiek. Alkema et al. (2015) stellen dat het gestelde doel van de leerkracht een passende didactiek bepaald. Alkema et al. vullen aan dat vanuit een algemene didactiek dat een leerkracht bok de inrichting van leeromgevingen rekening houdt met de verhouding tussen de kernelementen uit de didactiek: leerstof, leerling en leraar. Hierbij wordt er rekening gehouden met de beginsituatie, de gestelde doelen, de didactische werkvormen, leeractiviteiten, leerinhouden en groeperingsvormen binnen de leeromgeving. Daarnaast te worden gesteld hoe het geheel wordt geëvalueerd.

Marzano (2014) verstaat onder de didactische aanpak het gebruik van onderwijstechnieken en strategieën. Onstenk (2005) vult aan dat het didactische en vakinhoudelijke in relatie staat tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod. 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.

Aanvullend 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.

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: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal, samenwerkingen.
* Leerlingen: het enthousiasme, het luisteren naar de instructie, het volgen van de instructie, de locatie van de leerlingen in de ruimte.
* Middelen: tijd, groepsgrootte, grootte van de ruimte.

Heijdanus-De Boer et al. (2016) geven aanvullend over dramaonderwijs aan 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.

Vakspecifiek voor dramaonderwijs is dus de begeleiding van de verbeelding, naast het visueel-ruimtelijk handelen (om dit te begeleiden) een kenmerk. Daarnaast is de aansturing van het klassenmanagement binnen de vrije situatie een specifiek kenmerk van dramaonderwijs. Hierbij is er rekening te houden met de doelgroep, de groepsgroot, grootte van de ruimte, de tijd, middelen, het enthousiasme van de leerlingen en locatie van de leerlingen in de ruimte.

***Pedagogiek***

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

Wanneer Onstenk (2005) spreek over pedagogisch handelen brengt hij dit in relatie tot de kwaliteit van de interactie met de leerlingen. Pedagogisch en interpersoonlijk competent houdt in dat de leerkracht in 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. Als het gaat om autonomie zorgt de leerkracht bij de leerlingen voor het gevoel dat ze onafhankelijk van anderen iets kunnen ondernemen.

Als Marzano (2014) 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.

Vanuit Marzano en Onstenk is te stellen dat het pedagogisch handelen invloed heeft op positief bemoedigen van de relatie tussen de leerlingen en tussen de leerkracht en de leerlingen. Daarnaast beïnvloedt het pedagogisch handelen het gevoel bij leerlingen om onafhankelijk van anderen te kunnen handelen. Kant & Onnasch (2021) vullen hierop dat de opvoeding bestaat uit verzorging en vorming. De opvoeding is negatief als deze zich alleen richt op fouten. Positieve opvoeding richt zich op het onderwijzen en begeleiden. Begeleiding betekent dat het kind wordt begeleid binnen de uitoefening van het geleerde.

Vanuit deze filosofische invalshoek benoemen Kant & Onnasch (2021) dat deze onafhankelijkheid binnen de pedagogie het kind dient de leiden tot een zelfverantwoordelijke volwassenheid. Dit gebeurt doordat het kind leert doelen voor zichzelf te stellen. In het proces van het doelen stellen leert het kind ook dat het zelf een doel te zijn, om uiteindelijk zichzelf te begrijpen als einddoel.

De structuur van de pedagogiek verloopt volgens Kant & Onnasch (2021) via vier stadie van opvoeding. Dit zijn: disciplinering, cultivering, civilisering en moralisering. Bij disciplinering draait het om de afspraken van geboden en verboden. Spel is een zeer geschikt middel voor deze disciplinering, omdat doordat het kind plezier beleeft aan het spel hij deze regels graag in acht neemt en zo zijn eigen wil disciplineert. Het kind erkent zo vrijwillig de spelregels van de autoriteit van het spel. Een volgend stadium is de cultivering, hierbij gaat het erom dat de natuurlijke aanleg van het kind wordt ontwikkeld tot bekwaamheden en vaardigheden. Dit betreft hier zowel lichamelijke vaardigheden (bijvoorbeeld: zwemmen en tekenen) als geestelijke vaardigheden (bijvoorbeeld: schrijven en lezen). Bij cultivering gaat het om het aanleren van technische regels ten behoeve van de zelfredzaamheid om sociaal en geestelijk binnen groepen mensen te kunnen functioneren. Civilisering, dat een volgend stadia betreft, draait om het gebruik van de verworden competenties binnen een sociale praktijk om de vanuit die sociale praktijk gestelde doelen te kunnen bereiken. De gestelde doelen zijn dus niet persoonlijk, maar het zijn einddoelen vanuit de intersubjectiviteit van de sociale praktijk waarin de leerling zich beweegt. Hiermee is het civiliseren een sociale vaardigheid. Tot slot is er de moralisering waarbij het erom gaat dat een kind uiteindelijk leert aan de hand van de eigen morele autoriteit keuzes te maken en te onderbouwen. Daarmee zijn de gemaakte keuzes van het kind zelfbepaald en vrij, waarbij het kind de verantwoordelijkheid kan nemen voor het eigen handelen.

**De student in de praktijk met betrekking tot dramaonderwijs**

‘Het is onmogelijk om het cognitieve en het affectieve te scheiden.’ (Meirieu, 2019, p. 79)

De student komt binnen het praktijkleren in een echte situatie terecht, waarbinnen de complexe context zich voor kan doen. Binnen deze context biedt de student een dramales aan. De student heeft hierin vakdidactisch rekening te houden met de kennis en vaardigheden die hij bezit om een dramawerkvorm aan te bieden. Daarnaast heeft de student kennis en vaardigheden nodig om deze dramawerkvorm voor de leerlingen verbeeldend te kunnen ondersteunen gebruikmakend van het visueel-ruimtelijk handelen. Tegelijkertijd heeft de student rekening te houden met meer algemeen geldende didactische principes.

Binnen het pedagogisch handelen komt de student in aanraking met de vrije situatie, die vakspecifiek is, waarbinnen hij het klassenmanagement en de begeleiding van de leerlingen positief, met aandacht voor vrijheid in gebondenheid, moet kunnen aanbieden.

Vanuit deze gezamenlijke theoretische basis komt dit onderzoek tot de volgende aandachtspunten (BIJLAGE CODERING, AANDSCHERPING NA INTERSUBJECTIVITEIT) waarover met de focusgroep gesproken zal worden in relatie tot interventie en het door het aangeboden dramaonderwijs.

**Literatuurlijst**

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

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.

Kant, I., & Onnasch, E. O. J. (2021). *Over pedagogiek*. Boom Lemma.

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

Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden* (2de editie). Phronese, Uitgeverij.

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

Onstenk, J. (2016). Het 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>

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

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

ONLINE LINKJES VOLGEN NA FEEDBACK