Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, *193*(3), 13–19. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Het TPACK-model geeft de interactie de interactie weer tussen de inhoud, de pedagogiek en de technologie (Koehler et al., 2013).

Wanneer Koehler et al. (2013) in het TPACK model spreken over inhoudelijke kennis dan bedoelen ze de kennis die (aan)geleerd moet worden binnen de context van het onderwijs. Het gaat er volgens hen om dat de leerkracht de concepten, theorieën, bewijzen en ideeën evenals de uitwerking ervan in de praktijk kent. Binnen de kunsten betekent dit volgens hen kennis van historische context, bekende voorbeelden, esthetische- en psychologische theorieën over de waardering van kunsten.

Met de pedagogische kennis bedoelen Koehler et al. (2013) de diepgaande kennis over het proces of de methodes van leren en aanleren. Deze kennis bevat ook de kennis over de technieken of methodes in de het klaslokaal, de kennis van de doelgroep en strategieën om met hen te evalueren. Wanneer er een diepgaande pedagogische kennis is dan weet de leerkracht hoe de leerling kennis construeert en vaardigheden eigen maakt, evenals hoe hij de leerling helpt om zich te richten op leren.

Koehler et al. (2013) benoemen de pedagogische vankinhoudelijke kennis tot de kern van het lesgeven. Ze hebben het dan over de overlap tussen pedagogische en inhoudelijke kennis. Dit is de wijze wijze waarop pedagogische kennis toegepast kan worden op bepaalde vakinhoudelijke kennis en of vaardigheden.

**Heijdanus-de Boer et al. – Spelend leren en ontdekken**

NAAM BRON: Spelend leren en ontdekken

TYPE BRON: Boek

AUTEUR: Heijdanus-De Boer, E. H., Van Nunen, A., Boekel, H., Carp, D., & Van der Veer-Borneman, P

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

CONTEXT: Competenties drama, verplichte literatuur drama InHolland pabo, in verhouding en aanvulling op de kennisbasis

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

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

In relatie tot de kennispabo dans en drama (Nunen & Swaans, 2018) sluiten de omschrijvingen dus aan. In deze kennisbasis onderscheiden Van Nunen en Swaans twee aspecten die in relatie staan tot het aanbieden van het dramaonderwijs. 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). Als derde beschrijven ze dat voor de startbekwame leerkracht niet alleen kennis van en vaardigheden in dramaonderwijs van belang is. 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, begeleider of te helpen in dit creatieproces. En tot slot gaat het bij presenteren om het voor een groep kunnen tonen van het werk.

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.

De verplichte literatuur op de pabo Inholland voor dramaonderwijs is het boek *Spelend leren en ontdekken*(Heijdanus-De Boer et al., 2016). à LET OP: Deze titel geeft een brede kijk op het vak drama (Geerdink & Pauw, 2017).

‘De basisschool moet kunnen aantonen dat haar leerkrachten daadwerkelijk bekwaamd zijn én door de school in staat worden gesteld die gevraagde bekwaamheid te onderhouden.’ (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 36)

In Spelend leren en ontdekken (Heijdanus-de Boer, 2016) wordt gesproken over de competenties opgesteld door stichting beroepskwaliteit leraren. Deze zijn omgezet in vakspecifieke competenties voor leerkrachten die dramaonderwijs aanbieden. Voor leerjaar 1 benoemen zij de volgende gedragsindicatoren passend bij de competenties:

* ‘welke criteria je hanteert voor het inschatten van de mate waarin het klimaat veilig is voor de leerlingen om te dramatiseren;
* welke spelvormen en leermaterialen je wilt inzetten én hoe je deze keuze kunt motiveren;
* hoe je kunt inspireren met een pakkende introductie;
* hoe, waar en wanneer het zinvol is leerlingen te laten samenwerken en waar (en waarom) juist niet;
* hoe je kunt inspireren met een pakkende introductie;
* wat de relatie is tussen drama als tussendoortje en drama als middel in relatie met leerlijnen drama;
* wat de zin van verhalen vertellen, ontwikkelen en spelen is, én hoe je dat inzicht gebruikt om een les drama te ontwerpen of hoe je tot expressie laat komen wat uit die verhalen in drama verbeeld kan worden;
* op welke wijze je binnen de lessen drama ruimte creëert voor de fantasie, creativiteit en eigenheid van de leerlingen;
* welke verbanden gelegd kunnen worden met andere vak- en vormingsgebieden van de basisschool;
* wat jouw doelen zijn met drama als vak binnen jouw school en groep;
* hoe jouw doelen aansluiten op de landelijke doelen voor dit vakgebied;
* hoe jij het verschil ziet tussen drama als doel en drama als middel (een les drama met het oog op de andere vakken of vormingsgebieden) en hoe je die beide soorten van drama binnen jouw onderwijs wilt inzetten c.q. gebruiken;
* hoe jij de leerlingen (idealiter) inspireert, enthousiasmeert en activeert in dramaopdrachten als tussendoortje, als middel bij andere vakken;
* hoe je thema’s en onderwerpen vertaalt in duidelijke dramatische spelopdrachten;
* hoe je de leerlingen begeleidt in het ontwikkelen van verhalen en verhaallijnen.’ (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 40).

Voor leerjaar 2 benoemen Heijdanus-de Boer et al. (2016, p. 40-41) de volgende indicatoren:

* ‘hoe je gebruik kunt maken van aansprekende en activerende spelvormen en didactische concepten;
* wat de relatie is tussen drama als tussendoortje en drama als middel en wat de relatie is tussen drama als doel en de leerlijn drama;
* hoe en in welke context jij de leerlingen (idealiter) inspireert, enthousiasmeert en activeert in dramaopdrachten als tussendoortje, als middel bij andere vakken en tijdens een les drama;
* hoe je een activerende en inspirerende dramaleer- en dramaspeelomgeving inricht;
* hoe je op een adequate manier ondersteunende materialen zoals attributen, sprookjes, verhalen en prentenboeken kunt inzetten tijdens dramatische activiteiten;
* hoe je waar mogelijk drama als doel en drama als middel bij de andere vakgebieden kunt inzetten;
* hoe je waar mogelijk verbanden met andere kunstvakken en vakgebieden kunt leggen;
* hoe je jezelf als voorbeeld voor de leerlingen kunt presenteren in dramatisch spel;
* hoe je duidelijke instructies in dramatisch spel en voorbeelden van dramatisch spel kunt geven aan de leerlingen;
* hoe je leerlingen op interactieve wijze kunt aanzetten en uitnodigen zich in dramatisch spel uit te drukken;
* hoe je samen met je leerlingen een verhaallijn kunt ontwerpen en uitwerken in dramatisch spel;
* hoe je de 21e-eeuwse vaardigheden(sommige of meerdere) als een algemene checklist bij je lessen drama kunt toepassen;
* hoe je de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen tijdens een les dramatisch spel en tijdens de reflectie op het getoonde spel aan de eigen groep kunt stimuleren;
* hoe je kunt inspelen op mogelijkheden van leerlingen die willen spelen en op onmogelijkheden van de leerlingen die hier nog niet aan toe zijn;
* hoe je het creatieve proces bij leerlingen gericht kunt aansturen.’’

Voor leerjaar 3 benoemen Heijdanus-de Boer et al. (2016, p. 41-42) de volgende indicatoren:

* ‘hoe het ontwikkelingsproces bij leerlingen uit groep 1 tot en met groep 8 in dramatisch spel verloopt en welke ontwikkelingsfasen je hierbij theoretisch kunt onderscheiden;
* hoe je die ontwikkelingspsychologische kennis gebruikt om adequate interventies te doen en om de leerlingen te stimuleren in hun spelontwikkeling;
* hoe je een activerende en inspirerende dramaleer- en dramaspeelomgeving inricht en leerlingen in deze omgeving laat dramatiseren;
* wat verstaan wordt onder 21e-eeuwse vaardigheden en hoe je de verschillende gebieden (samenwerken, creativiteit, ICT-geletterdheid, communiceren, probleemoplossend vermogen, kritisch denken) bij dramalessen betrekt;
* welke verbanden je weet te leggen tussen drama en canonvensters, de zaakvakken, de wereldoriëntatievakken en cultuuruitingen rond de school;
* welke verbanden vanuit drama zijn te leggen met ‘cultuureducatie met kwaliteit’;
* in welke vorm(en) en met welke vragen wordt gereflecteerd op de ontwikkeling in het dramatiseren van leerlingen;
* hoe receptieve en reflectieve drama-activiteiten in de klas eruitzien;
* hoe je het creatieve proces bij leerlingen gericht kunt aansturen en verdiepen;
* hoe je de klas voorbereidt op een theaterbezoek.’ 🡪 LET OP LEERJAAR 3 en 4 GAAN TE VER VOOR DE ONDERZOEKSGROEP

Bij drama gaat het om spelend leren vanuit een handeling, conflict, onderwerp, dilemma of tegenstelling. Hierin is altijd iets spelend uit te zoeken. De theoretische inzichten van drama liggen, omdat het gaat om een doen-alsof spel zowel in het spelen als in het leren (Heijdanus-de Boer et al., 2016).

‘De leerkracht begeleidt en stimuleert het verkrijgen van actieve kennis. In een dramales leren leerlingen ook vaardigheden op het gebied van de drama; dit gebeurt met hulp van de leerkracht die dramaopdrachten geeft.’ (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 56)

In dramales werken de leerlingen aan een onderwerp met behulp van dramavaardigheden, ze werken aan dramavaardigheden met behulp van een onderwerp, of er is een combinatie van beide (Heijdanus-de Boer et al., 2016). 🡪 SLUIT AAN BIJ KENNISBASIS

In drama is er sprake van actief leren waarbij de sociale werkelijkheid wordt geconstrueerd door interactie met de medemens (Heijdanus-de Boer et al., 2016).

Drama sluit volgens Heijdanus-de Boer et al. (2016) aan bij wat door Vygotsky de zone van naaste ontwikkeling wordt genoemd. Volgens hen dragen de leerlingen de benodigde informatie al in zich en kan deze met behulp van een ander worden gestimuleerd en ontwikkeld. Zo wordt kennis opgebouwd op basis van ervaringen en reflectie en wordt nieuwe kennis binnen bestaande kennis geïntegreerd.

Heijdanus-de Boer et al. (2016) noemen dat het kind door te spelen leert te assimileren. Het kind zet de dingen naar zijn en hand en verandert de omgeving zodat deze past. Door te imiteren leert het kind zich aan te passen in de wereld.

Piaget onderscheidt drie vormen van spel: oefenspel, regelspel en symbolisch spel. Heijdanus-de Boer et al. (2016) noemen hoe symbolisch spel aansluit bij drama. Doordat de fantasie een rol speelt binnen het symbolische spel past het kind zijn spel aan (accomoderen) aan de rol of hij past de omgeving aan (assimileren) aan het spel door bijvoorbeeld van een stoel een trein te maken. 🡪 SLUIT AAN BIJ VISIESTUK BETEKENIS EN KANT

‘In dramalessen maken we gebruik van ‘dingen naar je hand zetten’ en ‘helemaal zijn als de ander’in een spelwerkelijkheid. (Heijdanus et al., 2016, p. 60). 🡪 CITAAT

Heijdanus-de Boer et al. (2016) halen ook aan dat zowel de ontwikkeling van het kind als de interactie met de sociale-culturele omgeving centraal staat in drama. Door de leerkracht kan het kind dingen realiseren die zonder de hulp van de leerkracht niet mogelijk waren. Het ontwikkelingspotentieel van het kind is dus afhankelijk van de opvoedkwaliteiten van de leerkracht.

Binnen de dramalessen is er sprake van een aantal aspecten die een spanningsveld met zich meebrengen. Dit spanningsveld tussen deelname aan het spel door de leerlingen, de regels voor de leerlingen en de beschikbare ruimte voor de leerlingen. De leerkracht heeft binnen dit spanningsveld een begeleidende en stimulerende rol, want deze geeft de grenzen van de ruimte aan. De leerkracht begeleidt dus bewust binnen dit spanningsveld van deze drie aspecten (Heijdanus et al., 2016). 🡪 SLUIT AAN BIJ MEIREIUX EN CODERING RUIMTE KLASSENMANAGEMENT

‘Als leerlingen in hun spel opgaan, verbinden zij zich met een spelwerkelijkheid.’ (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 62).

De leerkracht heeft binnen dramalessen een didactische en pedagogische rol. Hij bepaalt de leerinhoud en, al dan niet in samenspraak met de leerlingen, wordt het onderwerp verkend (Heijdanus-de Boer et al., 2016).

Passend bij de uitgangspunten van het activerende directe instructiemodel noemen Heijdanus-de Boer et al. (2016) de volgende uitgangspunten: het expliciet delen van het lesdoel, de voorkennis activeren en opdrachten laten aansluiten bij de voorkennis. Daarnaast noemen zij dat er sprake is van begeleid inoefenen en een reflectiemoment.

Drama doet een beroep op de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling, aldus Heijdanus-de Boer et al. (2016). Met de sociale ontwikkeling wordt bedoeld dat de leerlingen spelenderwijs de mogelijkheid krijgen om te leren samenwerken. Onder emotionele ontwikkeling wordt verstaan dat de leerling binnen spel zich op een natuurlijke manier kan oriënteren op hoe hij zich verhoudt tot zichzelf en de omgeving. Met de cognitieve ontwikkeling bedoelen Heijdanus-de Boer et al. het proces van informatieverwerking waarmee de leerling zich weet te verhouden tot zichzelf en de omgeving binnen het spel. Het kind leert binnen spel tussen deze lagen autonoom te schakelen. Deze emotionele, sociale en cognitieve ontwikkeling sluit aan bij wat Biesta (2017) subjectivicatie noemt. 🡪 HELDER STUK ZO

Het ontwerpproces om een dramales te ontwerpen is volgens Heijdanus et al. (2016) een creatief proces. Hierbij wordt rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen, de doelen en het betekenisvol maken van de les voor de leerlingen. De doelen worden geformuleerd op vormaspecten die een relatie kennen met het MVB-model. Hierna worden de inleiding, warming-up, exploratie, verwerking en afsluiting ontworpen.

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

NAAM BRON: Kijk op spel

TYPE BRON: Boek

AUTEUR: Heijdanus-De Boer, E. H., Van Nunen, A., Boekel, H., Carp, D., & Van der Veer-Borneman, P

APA: De Nooij, H. (2021). *Kijk op spel*. Noordhoff.

CONTEXT: Competenties drama, aanbevolen literatuur drama InHolland pabo, in verhouding en aanvulling op de kennisbasis

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

Wanneer een leerling binnen dramaonderwijs merkt dat hij zijn verhaal kan ondersteunen met elementen uit andere kunstvakken dan voelt de leerling zich dubbel competent en stimuleert dit de creativiteit (de Nooij, 2021, p. 60).

Wanneer drama als didactisch hulpmiddel inzet dan helpt het en is het belangrijk dat de leerkracht in vormgeving een beroep doet op de verbeelding met hulpmiddelen, kostuums of rekwisieten (De Nooij, 2021, p. 61).

 Het hanteren van teacher-in-role in samenhang met andere vakgebieden is het inzetten van drama als didactisch hulpmiddel (De Nooij, 2021).

‘Drama lokt sociale interactie en daarmee specifiek gedrag uit.’ (De Nooij, 2021, p. 120).

Bij het bepalen van de beginsituatie is het van belang oog te hebben voor de leeftijd en ontwikkelingsfase van het kind, de samenstelling van de groep en de reeds aanwezige kennis en ervaring met drama (De Nooij, 2021, p. 120).

De lesstructuur bestaat volgens de Nooij (2021) uit een aantal fasen: de inleiding, de warming-up, de instructie, de kern van de les en de afsluiting. In de kern worden de vaardigheden die in de warming-up fase zijn getraind toegepast. 🡪 VERSCHIL MET HEIJDANUS ET AL. EXPLORATIE MIST (DIVERGEREN MIST).

De Nooij (2021) geeft als tip om een dubbele warming-up toe te passen, waarbij de tweede maal binnen een niet klassikale setting de vaardigheden te oefenen. Dat draagt volgens hem bij aan het spelplezier en het verlagen van de speldrempel. Daarnaast benoemt De Nooij dat in de warming-up fase de positieve punten benoemd dienen te worden wanneer deze te maken hebben met de trainen vaardigheid.

Competenties voor lesgeven dienen ontwikkeld te worden gedurende de opleiding en loopbaan (De Nooij, 2021) 🡪 PRAKTIJKLEREN

Bij drama benoemd De Nooij (2021) vier competenties die hij belangrijk vindt, deze zijn: sociale veiligheid creëren, stimuleren, inleveringsvermogen en sturen en volgen. Onder de sociale veiligheid, die hij ook noemt als et pedagogische werkklimaat, verstaat De Nooij dat de leerkracht in staat is om een sfeer te scheppen waarin acceptatie en waardering aanwezig zijn. De leerkracht doet dit de leerlingen in wisselende groepen te laten werken en ze te confronteren met elkaars gedrags- en karaktereigenschappen. Hij helpt de sfeer veilig te houden door de positieve voorwaarden voor een goede samenwerking te benoemen. Ook noemt De Nooij het belang van het applaus, dat losstaat van het resultaat, maar een bijdrage levert aan sfeer van acceptatie en waardering. Binnen de context van de sociale veiligheid noemt hij ook het belang van het hebben van een rolnaam voor de leerlingen, daarmee worden spel en werkelijkheid gescheiden. Onder het stimuleren verstaat De Nooij het enthousiasmeren van de leerlingen. Daarmee kan tot zinvol dramaonderwijs gekomen worden. Dit stimuleren doet de leerkracht door lesstof te kiezen waar die zelf enthousiast over is, uitleg te illustreren, humor te gebruiken en positief te zijn naar de leerlingen en het leerproces. Het inleveringsvermogen vindt De Nooij belangrijk, omdat de leerkracht zich daarmee kan inleven in de doelgroep en kan aansluiten bij de behoefte van de leerlingen. Hij doelt er hiermee op dat een leerkracht een leerling niet tot spel mag dwingen, maar door zing in te leven in de leerling deze meer mee kan nemen in het spel. Tot slot noemt De Nooij binnen het sturen en volgen dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de structuur van de les, maar ook flexibel dient te zijn vanuit het aanbod van de leerlingen.

De Nooij (2021) benoemt dat er een zekere spelvaardigheid nodig is als leerkracht. Hierin benoemt hij drie aspecten: zelf meespelen, voordoen en illustreren en vertellen met rollen. Onder het zelf meespelen verstaat hij de leerkracht door zelf mee te spelen de drempels van het spelen verlaagd, maar dat er steeds gekeken moet worden of het aansluit bij de groep. Onder het voordoen verstaat De Nooij dat leerkracht een voorbeeld geeft ter illustratie dat de leerlingen zouden kunnen imiteren, maar vooral ook verhelderend werkt en ruimte voor eigen interpretatie van de leerlingen houdt. Het voordoen bevordert de sfeer in de klas, hetgeen dat wordt uitgelegd maakt meer indruk en het kan een kan zijn om te klas spel te ontlokken. Het vertellen met rollen biedt de leerkracht de mogelijkheid om vertellen en toneelspelen te combineren (eventueel met hoofddeksels). Binnen deze techniek is er veel ruimte voor interactie. De leerkracht dient dan zowel met stem als met fysiek te transformeren. Bij dit vertellen houdt de leerkracht rekening met stemgebruik, houding, gebaar en beweging, mimiek en het vermogen om de leerlingen te inspireren. 🡪 IN LIJN MET TOIVANEN

Geerdink, G., & Pauw, I. (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Geraadpleegd 3 januari 2022, van <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/KBkatern3.pdf>.

Met vakinhoud wordt alles bedoelt dat de toekomstige leraar op de lerarenopleiding of op een andere wijze krijgt aangeboden. Deze inhoud is een afgeleide van de beoogde leerdoelen. Op basis daarvan worden de inhouden, didactische en organisatorische passende werkwijze vastgesteld (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 LEERDOELEN ZIE KENNISBASIS, IN RELATIE MET PCK.

De hoeveelheid vakinhoudelijke kennis die een leraar nodig heeft staat de laatste decennia ter discussie (Geerdink & Pauw, 2017).

‘Je zou kunnen zeggen dat het voor leerlingen interessanter is als ze een leraar hebben die veel van een vak weet en kan ‘spelen’ met zijn vak.’ (Geerdink & Pauw, 2017, p. 11)

In vakdidactiek draait het om de vraag hoe een specifiek vak onderwezen kan worden, zodat specifieke kennis, vaardigheden en attitudes over worden gedragen (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 DIT WORDT BIJ INH PABO GEDAAN MET DE VERPLICHTE EN AANBEVOLEN LITERATUUR. EVENALS DOOR DE OPLEIDINGSDOCENTEN

Er is vakdidactiek sprak voor aandacht voor leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, leerprocessen, leerstrategieën, rollen van de leerkracht, instructiebronnen en materialen, werkvormen, de leeromgeving en toetsing. Vakdidactiek houdt zich daarmee vooral bezig met: de inhoud van het vak, het vakspecifieke leren en de vakspecifieke instructie (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 OVER VAKDIDACTIEK

In 1987 introduceerde Shulman de term ‘pedagogical content knowledge’ (PCK), hierin zijn de vakinhoudelijke elementen en algemeen-didactische en pedagogische kennis en vaardigheden met elkaar verbonden (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 OVER PCK

Een lerarenopleider dient de vakinhoudelijke- en didactische kennis en kunde te hebben om aanstaande leraren te leren hoe zij zich de vakinhoud en vakdidactiek eigen kunnen maken (Geerdink & Pauw, 2017).

Lerarenopleiders zijn een continu rolmodel van voorbeeldmatig handelen die hun eigen keuzes kunnen expliciteren en theoretisch onderbouwen (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 ROL VAN DE LERARENOPLEIDER HIERIN. HOE KOMT DIT IN EIGEN HANDELEN NAAR VOREN.

De pabo’s hebben te maken met een vastgesteld gemeenschappelijk curriculum, een beroepsprofiel en startbekwaamheden. De bekwaamheden zijn vastgelegd ins zeven competentievelden, die in 2017 zijn vastgesteld en verworden tot drie bekwaamheidseisen: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 KOPPELING NAAR BEKWAAMHEIDSEISEN EN DIE OPNEMEN IN CODERING

Een leraar heeft een geheel van pedagogische denkbeelden en handelingen nodig om de leerlingen kennis, vaardigheden en houdingen bij te brengen. Zo kan de leerling te weten komen wat de leerkracht al weet. Pedagogiek is hiermee het medium tussen het weten van de leraar en het tot weten komen van de leerling (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 IN RELATIE BRENGEN MET HOLGER DE NOOIJ LATER IN DEZE PUBLICATIE EN RANCIÈRE.

‘Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie én praktijk.’ (Geerdink & Pauw, 2017, p, 29) 🡪 CITAAT

Pedagogiek is een geheel van (onderwijs)handelingen, waarden, ideeën, veronderstellingen, theorieën en overtuigingen die inspireren, vormgeven en een poging bieden om deze rechtvaardigen. Het zijn richtingaanwijzers en oriëntatiepunten waarmee de leerkracht zich oriënteert op wat hij gaat doen (in de praktijk), maar achteraf ook na kan denken over wat hij (in de praktijk) heeft gedaan. De pedagogische theorieën zijn dus een oriëntatie- en reflectiemiddel (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 ESSENTIE OMVATTENDE PEDAGOGIEK EN REDEN VAN INTERVENTIE

Pedagogische kennis is de kennis de nodig is om de vakkennis over de dragen volgens de pedagogical content knowledge. Die pedagogische kennis omvat: (a) de kennis van het schoolvak binnen een breed intellectueel kader, (b) de kennis van onderwijsstructuren en -beleid, evenals cirricula (opbouw, inhoud en methode), (c) pedagogische kennis die zowel betrekking heeft op de onderwijswetenschappen als de opvoedings- en politieke filosofie en de grote pedagogen. Tot slot (d) omvat de pedagogical content knowledge de in de praktijk opgedane kennis (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 INTERVENTIE SLUIT AAN BIJ (D) EN MAAK VANUIT DEZE PCK ONDERSCHEID MET DE NEDERLANDSE SITUATIE EN DE LINK NAAR TOIVANEN

De niet gecodificeerde kennis uit de praktijk wordt, ook door lerarenopleiders, ondergewaardeerd, aldus Geerdink & Pauw (2017). Zij benoemen dat deze overtuigingen van grote invloed zijn op het handelingsvermogen van leraren

De kennis van het curriculum, onderwijsstructuren- en beleid evenals de brede pedagogische kennis kunnen binnen de praktijk opgedane kennis een belangrijke rol spelen. Op die wijze worden namelijk vaak nauwelijks bewuste overtuigingen expliciet gemaakt, ter discussie gesteld of de praktijkrelevantie ervan wordt beoordeeld. Zo wordt een doordacht kennisbestand opgebouwd., waarmee de leerkracht zich op het werk kan oriënteren en achteraf kan reflecteren. Op deze wijze wordt de aankomend leerkracht in staat gesteld pedagogische en didactische vaktaal te verwerven. Met behulp van dit professionele vocabulaire kan de leraar de in de praktijk impliciete oordelen opnieuw expliciet gaan beoordelen (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 TOEVOEGEN!!! MOOI VOOR POSITIONERING. DIT IS DE VERANTWOORDING VAN DE AANLEIDING VAN DE INTERVENTIE

‘Met ideeën … kun je denken, niet met feiten en informatie. Als je denkt, breng je de daarbij gebruikte ideeën, opvattingen en concepten met elkaar in verband en daarmee: in beweging. Dat in beweging brengen, leidt tot nieuwe inzichten en betekenissen.’ (Geerdink & Pauw, 2017, p. 31). 🡪 CITAAT

Het doel van opvoeding en onderwijs is dat kinderen in een met anderen gedeelde wereld op eigen benen gaan staan. Zo leren ze zelf betekenis geven, een standpunt innemen en een oordeel even. Het is hierom dat het kind vanaf het begin af aan als een meedoende, meedenkende en betekenisverlenende aanwezigheid wordt aangesproken (Geerdink & Pauw, 2017).

‘Vorming is een zich vormen tot een aanspreekbaar, betekenisgevend en zich verantwoordend (‘zelf-standig’) subject. Dat gaat altijd via de anders (de opvoeder en de leraar, maar ook de medeleerlingen) en het andere (de cultuur).’ (Geerdink & Pauw, 2017, p. 32) 🡪 CITAAT. STERK OVER RAKEN VIA DE ANDER