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. (Reds.) (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

Binnen het MVB-model staan ook diverse andere termen. Het nadeel is dat door de veelheid van elementen er ruis kan ontstaan in de analyse wanneer dit model wordt toegepast (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 KRITIEK OP MVB MODEL

Drama heeft, mede door de een bepaalde eigenwijsheid en de brede definitie van het vak, nooit een eenduidig gezicht gekregen binnen het opleidingsonderwijs (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 KRITIEK OP DRAMA IN OPLEIDINGSONDERWIJS

De vakken van kunstzinnige oriëntatie, waaronder ook drama valt, zijn niet opbrengstgericht. Het moment van spel is onderdeel van een groter proces en geen meetmoment. Dit kan een spanningsveld opleveren wanneer leraren resultaatgericht zijn (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 KRITIEK OP OPBRENGSTGERICHTHEID

In een dramales wordt er aan de hand van diverse werkvormen, zoals onder andere tableaus, pantomime en improvisatiespel, zonder toeschouwers naar een teamprestatie toegewerkt. Dit oefenen en experimenteren is veilig, omdat het anoniem gebeurt en de er ruimte is voor falen binnen een bepaalde vrijblijvendheid. Binnen dit repetitieproces is er geen sprake van dwang. Later presenteren de leerlingen hetgeen dat is gerepeteerd, dan kan een spanning ontstaan met meer productgericht werken. Na de presentaties geven de werkgroepen elkaar applaus en worden de uitkomsten nabesproken aan de hand van gestelde spelcriteria. De leerlingen ontwikkelen smaak en leren spel begrijpen, evenals positief kritisch te zijn. Daarnaast leren de leerlingen over de kunstvorm theater (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 MOOIE LESBESCHRIJVING. HOE VERHOUD IK MIJ HIERTOE?

In de kern heeft het lesgeven aan kleuters bij drama nauwelijks verschil met het lesgeven aan het oudere kind. Bij kleuters is er weliswaar geen groepspresentatie, maar bij beide ondersteunt de leraar het denkproces van leerlingen en is hiermee mee coachend dan docerend bezig. (Geerdink & Pauw, 2017). 🡪 ONDERSCHEID JONG EN OUDE KIND. NAUWELIJKS.

Heijdanus-de Boer, E., Corbey, B., Van Nunen, A., & Van Riet, A. (2011). Kennisbasis Dans En Drama. HBO-raad

NAAM BRON: Kennisbasis Dans en Drama (2011)

TYPE BRON: Kennisbasis

AUTEUR: Heijdanus-de Boer, E., Corbey, B., Van Nunen, A., & Van Riet, A.

APA: Heijdanus-de Boer, E., Corbey, B., Van Nunen, A., & Van Riet, A. (2011). Kennisbasis Dans En Drama. HBO-raad

CONTEXT: Competenties drama, verdieping in de achtergrond van de kennisbasis. Meer onderbouwing en achtergrond dan de huidige kennisbasis.

VERZAMELING VAN MATERIAAL UIT DE BRON:

In een eerdere kennisbasis (Heijdanus-de Boer et al., 2011) wordt drama genoemd als bijdrage aan de ontwikkeling van het kind vanuit drie invalshoeken: als cultuurgoed, als didactisch middel ten behoeve van andere vakken en als pedagogisch middel (sociaal emotionele ontwikkeling en het groepsproces). De leerkracht creëert in een dramalas een veilig pedagogisch klimaat waarin de leerling zelfbewustzijn, durf en lef kunnen ontwikkelen. De leerling leert zich zo binnen de verbeelde werkelijkheid manifesteren in een groep. 🡪 SLUIT AAN BIJ TOIVANEN EN KENNISBASIS NU

Ook Heijdanus-de Boer et al. (2011) noemen in eerdere kennisbasis dan de huidige dat drama als vak tweeledig is, namelijk: drama als kunstvak en drama in relatie tot het kind en zijn ontwikkeling.

Drama is een afgeleide van theater. Het houdt zich bezig met het verbeelden van de werkelijkheid. Een leerling leert zich fysiek en gevoelsmatig in leven in de ander en doorleeft en doorvoelt het spel. Zo geeft het kind uiterlijk vorm en betekenis. Drama sluit aan bij het vrije kinderspel, waarbij het gaat om het handelen vanuit het doen-alsof. Dramatisch spel ontstaat als er sprake is van het bewust spelen van een rol. Als het dramatisch spel herhaalbaar wordt, dan spreken we van toneelspel. Toneelspel richt zich op publiek en dan komt het accent meer op speltechniek te liggen ten behoeve van de overdracht (Heijdanus-de Boer et al., 2011). 🡪 HELDER STUK

In de eerdere kennisbasis (Heijdanus-de Boer et al., 2011) worden de begrippen rondom het MVB-model uitgediept. Hierbij wordt per onderdeel benoemt welke voor welke eigen vaardigheid (spelvaardigheid) er aandacht dient te zijn, welke didactische vaardigheden de aankomend leraar moet kunnen inzetten, welke kennis drama of theater er dient te zijn en welke didactische kennis aanwezig dient te zijn. 🡪 VERWIJZEN NAAR BIJLAGE MET HET VOLLEDIGE SCHEMA

Hieronder een weergave (met parafrases) van de schema’s passend bij het MVB-model zoals dit is omschreven in Heijdanus-de Boer et al. (2011, p. 11-14)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| SPELEN | | |
| 1. Eigen vaardigheden | 1. Beheersen van (elementaire) spelvaardigheden | * Samenspelen (waarnemen, incasseren, verwerken en reageren). * Het lichaam als instrument kunnen hanteren. * Vanuit gevoel een theatraal inzicht kunnen spelen. * Attributen, decor en kostuum kunnen hanteren. |
| 1. Didactische vaardigheid | 1. Dramatisch spel van kinderen kunnen begeleiden. | * Veiligheid kunnen creëren. * Het proces van associëren, verbeelden, inleven en vormgeven kunnen stimuleren. * Herkennen van spelontwikkeling en daarop inspelen |
| 1. Drama / theater | 1. Dramatisch inzicht | * Kennis van dramatisch spel hebben * Kennis van vormgevingstechnieken hebben. * Kennis van spanningsopbouw hebben. * Kennis van theatercodes (o.a. de vierde wand) hebben. |
| 1. Didactische kennis | 1. Kennis van de ontwikkeling van het kind in drama en onderwijsvisie.   Kennis van de didactiek van dramatisch spel. | * De leerkracht kent het doel van het centrale concept van drama. * De leerkracht kent de drie invalshoeken (drama als cultuurgoed, als didactisch middel en als pedagogisch middel). * De leerkracht kent aspecten voor dramaonderwijs in de onder-, midden- en bovenbouw. * De leerkracht heeft toepasbare kennis van spelvoorwaarden. * De leerkracht heeft toepasbare kennis van spelontwikkeling. * De leerkracht heeft toepasbare kennis van de opbouw van een dramales. * De leerkracht heeft toepasbare kennis van de functie van dramatisch spel. * De leerkracht heeft toepasbare kennis van de leerlijnen. * De leerkracht heeft toepasbare kennis van de opbouw van werkvormen en technieken. |
| BESCHOUWEN | | |
| 1. Eigen vaardigheden | 1. Inleven en meeleven. Distantiëren en objectiveren.   Kunnen reflecteren, analyseren, interpreteren, verwoorden van een eigen mening. | * Een oordeel kunnen parkeren. * Medemenselijk kunnen handelen. * Objectief kunnen waarnemen (feiten kunnen benoemen). * Verbanden kunnen leggen tussen vorm en inhoud (interpreteren van de spelwerkelijkheid). |
| 1. Didactische vaardigheid | 1. Nabespreken van spelopdrachten.   Begeleiden van reflectieve activiteiten n.a.v. een voorstelling. | * De leerkracht stimuleert de esthetische ontwikkeling van de leerlingen en leert hun deze te erkennen en herkennen. * De leerkracht lokt interpretaties bij de leerlingen uit. * De leerkracht laat leerlingen belevingen en ervaringen verwoorden. * De leerkracht koppelt kijkopdrachten aan de gestelde doelen. |
| 1. Drama / theater | 1. Kennis over de esthetische ontwikkeling van kinderen.   Kennis over (jeugd)theatervoorstellingen | * Kennis van de vijf stadia van esthetisch oordelen (brillen van Parsons). * Kennis van gelaagdheid van waarneming, in vijf elementen (kwintessens van Janssens) * Kennis van semantiek (tekens). |
| 1. Didactische kennis | 1. Receptie (kijken en luisteren naar wat anderen spelen) en reflectie. | * De leerkracht maakt onderscheid tussen subjectieve en objectieve waarnemingen. * De leerkracht kan een voorstelling een plek geven binnen het onderwijs. * De leerkracht oefent met de leerlingen hoe ze een toeschouwer zijn. |
| ONTWERPEN EN VORMGEVEN | | |
| 1. Eigen vaardigheden | 1. Genereren van ideeën en omzetten in scènes | * Inspiratiebronnen aanboren. * Creatieve denktechniek hanteren: associëren, brainstormen, mindmapping. |
| 1. Didactische vaardigheid | 1. Kinderen begeleiden bij het uitwerken van ideeën en bij het experimenteren. | * De leerkracht kan het onderzoeken vermogen stimuleren. * De leerkracht ziet ontwikkelingskansen en benut deze. * De leerkracht kan een oordeel parkeren en leert de leerlingen dit ook. |
| 1. Drama / theater | 1. Ideeën kunnen omzetten in een spanningsopbouw, aristotelische structuur, collagetechniek.   Kennis hebben van theater – wetmatigheden. | * De leerkracht kan vorm en inhoud koppelen en dit overdragen naar de leerlingen. * De leerkracht kan associëren en inhouden vormgeven in dramatisch spel of theaterwerkvormen (met de leerlingen). * De leerkracht kan en leert de leerlingen diverse mogelijkheden te onderzoeken. |
| 1. Didactische kennis | 1. Keuzes maken en leiding kunnen geven aan kinderen en hen kunnen begeleiden in het keuzeproces. | * De leerkracht houdt rekening met de esthetische ontwikkeling van het kind. * De leerkracht stimuleert lef, durf, zelfbewustzijn en uitdrukkingskracht bij de leerlingen. |
| REGISSEREN | | |
| 1. Eigen vaardigheden | 1. Theater ontwerpen en vormgeven. | * De leerkracht kan de vormgeving (met de leerlingen) ontwerpen. * De leerkracht kan (met de leerlingen) een draaiboek schrijven. * De leerkracht kan (met de leerlingen) een casting verzorgen. * De leerkracht kan (met de leerlingen) rollen, enscenering en vormgevingselemtenten (licht, decor, rekwisieten, kostuum, grime, muziek en geluid) toepassen. * De leerkracht wordt zich bewust van het pedagogische of onderwijskundige doel van de presentatie. |
| 1. Didactische vaardigheid | 1. Stappen in het productieproces met kinderen kunnen toepassen.   Herkennen en benutten van talenten van kinderen.  Een groep kinderen kunnen aansturen en groepsdynamica kunnen toepassen. | * De leerkracht stimuleert het onderzoekend leren. * De leerkracht speelt mee. * De leerkracht maakt gebruikt van (side-)coaching. * De leerkracht selecteert de goede inbreng van de leerlingen. * De leerkracht laat leerlingen tot hun recht komen binnen hun mogelijkheden. * De leerkracht ontwikkelt, herkent en erkent esthetische ontwikkeling bij leerlingen. * De leerkracht stimuleert lef, durf, zelfbewustzijn en uitdrukkingskracht bij de leerlingen. |
| 1. Drama / theater | 1. Kennis van theater uit verschillende culturen, tijdperken en stijlen.   Kennis van theatraliteit en semantiek (betekenis van symbolen) | * De leerkracht heeft kennis van de opbouw van een spanningslijn en verhaalstructuren vanuit verschillende culturen. * De leerkracht weet wat publieksgerichtspelen is en heeft besef van de vierde wand en kan dit toepassen binnen drama. * De leerkracht heeft kennis van tekens in de voorstelling die coderen, stapelen en scoren (spanningsopbouw) en kan deze toepassen. |
| 1. Didactische kennis | 1. Groepsdynamica | * De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het oefenen, repeteren en uitvoeren hun taak en rol. |
| PRESENTEREN | | |
| 1. Eigen vaardigheden | 1. Publieksgericht kunnen spelen | * De leerkracht heeft kennis van timing, rolvast spel, inspelen op het publiek, verstaanbaarheid en dramatisch inzicht en kan dit toepassen. |
| 1. Didactische vaardigheid | 1. Plannen, improviseren, gerichte coaching in het werken met kinderen kunnen toepassen. | * De leerkracht kan tijdens een presentie meespelen of side-coachend bijsturen. * De leerkracht past zijn eigen waarnemingsvermogen toe en leert de kinderen dit toe te passen. * De leerkracht past zijn eigen inzicht in spanningsopbouw toe en leert de kinderen dit toe te passen. |
| 1. Drama / theater | 1. Theatertechniek. | * De leerkracht heeft kennis van de vierde wand, de werking van vormgevingsmiddelen en attributen en kan deze kennis (door leerlingen laten) toepassen. |
| 1. Didactische kennis | 1. Concentratie bij kinderen kunnen mobiliseren. | * De leerkracht heeft kennis van spanningsopbouw, geloofwaardig spel, samenwerking en medeverantwoordelijkheid past dit toe. |

Bosch, K., & Dieleman, C. (2018). Leereffecten van drama: de onterecht ondergeschikte rol van theatereducatie. *Cultuur+Educatie*, *17*(49), 77–95. Geraadpleeg op 4 januari 2021, van https://lkca.nl/wp-content/uploads/2020/01/ce49\_leereffecten-van-drama\_-karlot\_bosch\_cock\_dieleman-1.pdf

In het werkveld volgens Bosch & Dieleman (2018) niet gesproken over drama als kunstvorm, maar over theater, dat dan weer onder te verdelen is onder toneel, dans, muziektheater en onder andere bewegingstheater. 🡪 KRITIEK OP BENOEMEN DRAMA, WEERLEGGING UIT KENNISBASIS EN KENNISBASIS 2011

Er is, aldus Bosch & Dieleman (2018), een relatief sterk bewijs dat dramalessen effecten hebben op verbale vaardigheden en sociale vaardigheden (empathie, perspectiefwisseling en het reguleren van emoties). Dramalessen hebben dus een transfereffect op aspecten die relatief dicht bij de kunstvorm liggen.

Volgens Bosch & Dieleman (2018) zijn er vijf domeinen passend bij de cognitieve ontwikkeling die aansluiten bij de aard van theater: aandacht, sociale cognitie, taalontwikkeling, geheugen en redeneren.

Acteren kan het empathisch vermogen van kinderen positief beïnvloeden, omdat de gevoelens van iemand anders moeten worden gevoeld en begrepen om overtuigend te zijn. Daarnaast is er bescheiden bewijs, wanneer emoties in een veilige omgeving worden geoefend, dat drama bijdraagt aan de emotieregulering evenals aan de ontwikkeling van zelfvertrouwen (Bosch & Dieleman, 2018). 🡪 SLUIT AAN BIJ DE CODERING DIE AANGEEFT DAT DIT EEN ROL VAN DE LEERKRACHT KAN ZIJN

Door gedachten uit te spreken en hardop te denken ontwikkelt een leerling verbale vaardigheden en worden eraan voorafgaand luistervaardigheden aangesproken. Ook de schrijf en leesvaardigheid wordt aangesproken wanneer de leerlingen een gestructureerd plot bedenken voor het spel. Door te dramatiseren verdiept het lezen van teksten doordat er aandacht wordt besteed aan specifieke woorden. Doordat de betekenis van taal wordt geïnternaliseerd zullen, vooral jonge kinderen, de nuances van taal beter begrijpen (Bosch & Dieleman, 2018). 🡪 TAALONTWIKKELING.

Binnen drama krijgen leerlingen de kans om morele beslissingen te oefenen binnen een fictieve situatie. Hierdoor wordt er een beroep gedaan op het moreel redeneren (Bosch & Dieleman, 2018).

Cock & Dieleman (2018) uiten kritiek op de kennisbasis omdat leereffecten van drama die een verband kennen met sociale cognitie, taalontwikkeling en moreel redeneren niet worden genoemd. Zij geven aan dat ook in het leerplankader van de SLO (TULE) uit 2014 deze geen plek hebben. 🡪 WEL IN TWEEDE DRUK SPELEND LEREN EN ONTDEKKEN.

Bosch en Dieleman (2018) omschrijven in een leerlijn van leereffecten passend bij dramaonderwijs voor vier doelgroepen de volgende aspecten:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Doelgroep** | **Leerdoelen** | **Passende leeractiviteiten** |
| 4-5 jaar (leeftijd) | 1. Leerlingen begrijpen dat iedereen zijn eigen gedachten, gevoelens en ideeën heeft. 2. Leerlingen leren om hun gedachten te omschrijven en uit te spreken. 3. Leerlingen leren dat (morele) regels niet vaststaan. | * Rollenspel met bekend personages in een authentieke situatie waarin (morele) regels op de proef worden gesteld. |
| 5-7 jaar (leeftijd) | 1. Leerlingen leren meer eigenschappen toe te dichten aan mensen en betekenis te geven aan hun gedrag. 2. Leerlingen leren experimenteren met hun taalgebruik en leren hun creërend vermogen te stimuleren. 3. Leerlingen leren over normen en waarden. | * Het zelf bedenken en dramatiseren van een verhaal met uitgewerkte personages, waarbij extra aandacht is voor het leren van normen en waarden. |
| 7-9 jaar (leeftijd) | 1. Leerlingen verwerven inzichten in sociale rollen, sociaal gedrag en relationele categorieën. 2. Leerlingen ontwikkelen hun schrijf- en leesvaardigheid. 3. Leerlingen leren begrijpen dat er meer is dan hun eigen leefomgeving en dat de wereld volgens bepaalde concepten functioneert. | * Het schrijven van een toneelstukje waarin personages met uitgewerkte eigenschappen, meningen, houdingen emoties, zich in een situatie bevinden waarin normen en waarden worden bevraagd. De leerling acteert vervolgens ook één van de rollen. De leerkracht kan vervolgens het personage bevragen. |
| 9-14 jaar (leeftijd) | 1. Leerlingen leren achterliggende motieven achter gedrag en emoties te begrijpen. 2. Leerlingen leren over taal- en verhaalstructuren. 3. Leerlingen leren wat moreel ‘goed’ gedrag is. | * Het bestuderen van personages, verhaalstructuren en normen en waarden in bestaande (toneel)teksten. Vervolgens dramatiseren ze deze en worden ze gekoppeld aan de eigen leefomgeving. |

Lek, A. (2005). Competenties en vakinhouden – impressie studiedag opleiders rekenen-wiskunde & didactiek -. *Panama post*, *24*(2), 47–49.

Goed opleidingsonderwijs wordt vooral bepaald door de mate waarin de student in de gelegenheid wordt gesteld om de wisselwerking tot stand te brengen tussen hun theoretisch referentiekader en (narratief georiënteerde) praktijkkennis. 🡪 AANVULLING PRAKTIJKLEREN ALLICHT?

Heijdanus-De Boer, E., Van den Brink, S., Boekel, H., Carp, D., Van Nunen, A., & Van der Veer, P.(2022). *Spelend leren en ontdekken* (2de editie). Coutinho.

In de tweede druk van Spelend leren en ontdekken (Heijdanus-de Boer et al., 2022) wordt vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch bekwaam apart beschreven in lijn met de vakbewaamheden zoals deze sinds 2017 leidend zijn. Vakinhoudelijk en didactisch bekwaam wordt gekenmerkt door het handelen van de leerkracht binnen de dramales waarbij het leerproces wordt ondersteund. De gemaakte keuzes zijn afgestemd op de leerinhoud en de begeleiding van de leerlingen. De leerkracht volgt de ontwikkeling van de leerlingen door observatie, analyse, toetsing en reflectie op het eigen handelen. Pedagogisch bekwaam wordt gekenmerkt door de pedagogische kennis en vaardigheid waarmee een veilige leeromgeving tot stand kan worden gebracht voor de groep en het individu.

In de tweede druk van spelend leren en ontdekken (Heijdanus et al., 2022, p. 41-44) worden gedragsindicatoren genoemd passend bij leerjaar 1, 2, 3 en 4 aansluitend bij de bekwaamheden.

‘Gedragsindicatorendrama vakinhoudelijk en vakdidactischvoor leerjaar 1 gaan over de vragen:

* welke spelvormen en leermaterialen je wilt inzetten én hoe je deze keuze kunt motiveren;
* hoe je kunt inspireren met een pakkende introductie;
* wat de relatie is tussen drama in samenhang met andere vakken (een les drama met het oog op de andere vakken of vormingsgebieden) 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 in samenhang met andere vakken 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 voor drama activiteiten en voor drama in samenhang met 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.

Gedragsindicatoren bij drama pedagogisch bekwaam voor leerjaar 1 gaan over de vragen:

* hoe je verwachtingen aan leerlingen duidelijk maakt, concrete afspraken maakt en je daaraan houdt;
* hoe je groepsprocessen stuurt en begeleidt;
* hoe je vertrouwen kunt wekken en een veilig pedagogisch klimaat realiseert;
* hoe, waar en wanneer het zinvol is leerlingen te laten samenwerken en hoe, waar en wanneer juist niet;

Gedragsindicatoren drama vakinhoudelijk en vakdidactisch voor leerjaar 2 gaan over de vragen:

* hoe je gebruik kunt maken van aansprekende en activerende spelvormen en didactische concepten;
* wat de relatie is tussen drama in samenhang met andere vakken en drama als doel en de leerlijn drama;
* hoe en in welke context jij de leerlingen (idealiter) inspireert, enthousiasmeert en activeert in dramaopdrachten, in samenhang met 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 in samenhang met andere vakken 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 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.

Gedragsindicatoren bij drama pedagogisch bekwaam voor leerjaar 2 gaan over de vragen:

* Hoe je het zelfvertrouwen van leerlingen kan stimuleren en hen kan aanmoedigen en motiveren.
* Hoe je ruimte kan scheppen voor leren en vergissingen en fouten waarde kunt geven in het proces;

Gedragsindicatoren drama vakinhoudelijk en vakdidactisch voor leerjaar 3 gaan over de vragen:

* 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 speelomgeving 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.

Gedragsindicatoren bij drama pedagogisch bekwaam voor leerjaar 3 gaan over de vragen:

* hoe je de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen tijdens een les dramatisch spel en tijdens de reflectie op het getoonde spel binnen de eigen groep kunt stimuleren;

Gedragsindicatoren drama vakinhoudelijk en vakdidactisch voor leerjaar 4 gaan over de vragen:

* hoe je het proces van probleemformulering, probleemverkenning en probleemoplossing kunt begeleiden, zowel per individu als in een groepsproces;
* hoe je het creatieve proces bij leerlingen gericht kunt begeleiden;
* hoe je tijdens de les met leerlingen op verschillende manieren kunt reflecteren op het dramatisch spelproces van de leerlingen en hoe je ze helpt hun eigen keuze(s) te maken in de verdieping van het spelproces;
* hoe je de zelfstandigheid van de leerlingen bij dramatische spelactiviteiten kunt stimuleren en hun daarbij de ruimte geeft om hun eigen mening(en) op een positieve manier te verwoorden;
* welke eisen je stelt aan het dramatische werk van leerlingen uit groep 1 tot en met groep 8;
* hoe de door jou gekozen drama-activiteiten inhoudelijk passen bij leerlingen op basis van hun leeftijd, hun ontwikkelingsniveau en hun gevoeligheid voor dramatisch spel;
* hoe je in staat bent een dramatisch spelproces te begeleiden, daarbij te observeren en dramatische spelactiviteiten (voortdurend) op de leerlingen af te stemmen;
* hoe je drama samen met je collega’s kunt implementeren voor alle groepen in een doorgaande lijn.

Gedragsindicatoren bij drama pedagogisch bekwaam voor leerjaar 4 gaan over de vragen:

* wat de specifieke kenmerken zijn van activiteiten die de ontwikkeling van zorgleerlingen

stimuleren;

* Hoe je zicht kan krijgen op de leefwereld van zijn leerlingen en hun sociaal-culturele achtergrond. Je weet hoe je daarmee rekening kan houden in zijn onderwijs.’

PO-Raad (2017). Bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs. Geraadpleegd op 04 januari 2022, van <https://www.poraad.nl/file/9952/download?token=ROxegueq>

De PO-raad (2017) noemt drie wettelijk vastgestelde bekwaamheidseisen voor leerkrachten. Deze zijn: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam.

De PO-raad (2017, p. 1-2) maakt bij de vakinhoudelijke bekwaamheid onderscheid tussen een basisniveau en aanvullende eisen. Onder het basisniveau wordt verstaan:

* ‘de inhoud van zijn onderwijs beheerst;
* boven de leerstof staat;
* de leerstof zo kan samenstellen, kiezen of bewerken dat zijn leerlingen die kunnen

leren;

* vanuit zijn vakinhoudelijke expertise verbanden kan leggen met het dagelijks
* leven, met werk en met wetenschap;
* kan bijdragen aan de algemene vorming van zijn leerlingen;
* zijn vakkennis en -kunde actueel houdt.’

Onder de aanvullende eisen wordt verstaan:

* ‘de leerstof beheerst qua kennis en vaardigheden van het onderwijs waarvoor deze

leraar bevoegd is, gericht op het behalen van de kerndoelen en de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van het primair onderwijs, en de theoretische achtergronden daarvan kent;

* de leerstof op een begrijpelijke en aansprekende manier kan uitleggen en demonstreren hoe ermee gewerkt wordt;
* een grondige beheersing van taal en rekenen heeft;
* zich theoretisch en praktisch verdiept heeft in ten minste één ander leergebied of een deel ervan;
* zich theoretisch en praktisch verdiept heeft in de leerstof voor dat deel van de leerjaren waarin hij werkt, of een andere geclusterde indeling van leerjaren die binnen een bepaald type school gebruikelijk is;
* de opbouw van het curriculum en de doorlopende leerlijnen overziet;
* weet hoe zijn onderwijs voortbouwt op het voorgaande onderwijs en voorbereidt op het vervolgonderwijs;
* de samenhang tussen de verschillende vakken in het curriculum kent;
* weet dat zijn leerlingen de leerstof op verschillende manieren kunnen opvatten, interpreteren en leren;
* zijn onderwijs kan afstemmen op de verschillen tussen leerlingen;
* zijn leerlingen duidelijk kan maken wat de relevantie is van de leerstof voor het dagelijkse leven en voor het vervolgonderwijs.’

De vakdidactische en pedagogische bekwaamheid wordt door de PO-raad (2017, p. 2-5) per bekwaamheid opgedeeld in aantal algemene eisen, kennis en kunde. 🡪 OPVALLEND LIJSTJE VAKDIDACTIEK VEEL LANGER EN DE FEEDBACK TOCH VOORAL PEDAGOGISCH

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Vakdidactische bekwaamheid** | **Pedagogische bekwaamheid** |
| **Algemeen** | **a.** de vakinhoud leerbaar maakt voor zijn leerlingen, in afstemming met zijn collega’s  en passend bij het onderwijskundige beleid van zijn school;  **b.** de vakinhoud weet te vertalen in leerplannen of leertrajecten;  **c.** de vertaling van de vakinhoud doet met een professionele, ontwikkelingsgerichte  werkwijze, waarin in ieder geval de volgende handelingselementen herkenbaar  zijn:  **1**. hij brengt een duidelijke relatie aan tussen de leerdoelen, het niveau en de  kenmerken van zijn leerlingen, de vakinhoud en de inzet van de  verschillende methodieken en middelen;  **2.** bij de uitvoering van zijn onderwijs volgt hij de ontwikkeling van zijn  leerlingen;  **3**. hij toetst en analyseert regelmatig en adequaat of en hoe de leerdoelen  gerealiseerd worden;  **4.** hij stelt op basis van zijn analyse zo nodig zijn onderwijs didactisch bij;  **5.** hij laat zijn onderwijs met de tijd mee gaan. | **a.** met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze en in samenwerking met zijn collega’s een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor zijn leerlingen kan realiseren;  **b.** de ontwikkeling van zijn leerlingen volgt in hun leren en gedrag en daarop zijn  handelen afstemt;  **c.** bijdraagt aan de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen;  **d.** zijn pedagogisch handelen kan afstemmen met zijn collega’s en met anderen die  voor de ontwikkeling van de leerling verantwoordelijk zijn;  **e**. bijdraagt aan de burgerschapsvorming en de ontwikkeling van de leerling tot een  zelfstandige en verantwoordelijke volwassene;  **f.** zijn aanpak in het onderwijs in pedagogische zin blijft aanpassen aan de tijd. |
| **Kennis** | **a.** kennis heeft van verschillende leer- en onderwijstheorieën die voor zijn  onderwijspraktijk relevant zijn en hij die kan herkennen in het leren van zijn  leerlingen;  **b**. verschillende methodes en criteria kent waarmee hij de bruikbaarheid ervan voor  zijn leerlingen kan vaststellen;  **c.** verschillende manieren kent om binnen een methode te differentiëren en recht te  doen aan verschillen tussen leerlingen;  **d**. de methode kan aanvullen en verrijken;  **e.** weet hoe een leerplan in elkaar zit en de criteria kent waaraan een goed leerplan  moet voldoen;  **f.** kennis heeft van digitale leermaterialen en leermiddelen en de technische en  pedagogisch-didactische mogelijkheden en beperkingen daarvan kent;  **g.** de verschillende didactische leer- en werkvormen en de psychologische  achtergrond daarvan kent;  **h**. de criteria kent waarmee de bruikbaarheid daarvan voor zijn leerlingen kan  worden vastgesteld;  **i**. verschillende doelen van evalueren en toetsen kent;  **j**. verschillende, bij de doelen als bedoeld in onderdeel i, passende vormen van  observeren, toetsen en examineren kent;  **k**. toetsen kan ontwikkelen, toetsresultaten kan beoordelen, analyseren en  interpreteren en de kwaliteit van toetsen en examens kan beoordelen;  **l.** bruikbare en betrouwbare voortgangsinformatie kan verzamelen en analyseren en  op grond daarvan zijn onderwijs waar nodig kan bijstellen;  **m.** zich theoretisch en praktisch heeft verdiept in de vakdidactiek ten behoeve van  het type onderwijs en het deel van het curriculum waarin hij werkzaam is | **a.** kennis heeft van ontwikkelingstheorieën en de gedragswetenschappelijke theorie  die voor zijn onderwijspraktijk relevant zijn en die kennis kan betrekken op zijn  pedagogisch handelen;  **b**. kennis heeft van agogische en pedagogische theorieën en methodieken, die voor  zijn onderwijspraktijk relevant zijn en die kan betrekken op zijn pedagogisch  handelen;  **c.** kennis heeft van veelvoorkomende ontwikkelingsproblemen, gedragsproblemen  en gedragsstoornissen;  **d.** weet hoe hij zicht kan krijgen op de leefwereld van zijn leerlingen en hun sociaalculturele achtergrond en weet hoe hij daarmee rekening kan houden in zijn  onderwijs;  **e.** zich theoretisch en praktisch heeft verdiept in de pedagogiek van het type  onderwijs en het deel van het curriculum waarin hij werkzaam is. |
| **Kunde** | **a.** onderwijs kan voorbereiden, wat betekent dat hij:  **1.** doelen kan stellen, leerstof kan selecteren en ordenen;  **2.** samenhangende lessen kan uitwerken met passende werkvormen,  materialen en media, afgestemd op het niveau en de kenmerken van zijn  leerlingen;  **3.** passende en betrouwbare toetsen kan kiezen, maken of samenstellen;  **b.** onderwijs kan uitvoeren en het leren kan organiseren, wat betekent dat hij:  **1**. een adequaat klassenmanagement kan realiseren;  **2**. aan leerlingen de verwachtingen en leerdoelen duidelijk kan maken en  leerlingen kan motiveren om deze te halen;  **3**. de leerstof aan zijn leerlingen begrijpelijk en aansprekend kan uitleggen,  voordoen hoe ermee gewerkt moet worden en daarbij inspelen op de  taalbeheersing en taalontwikkeling van zijn leerlingen;  **4.** doelmatig gebruik kan maken van beschikbare digitale leermaterialen en  leermiddelen;  **5**. de leerlingen met gerichte activiteiten de leerstof kan laten verwerken,  daarbij variatie aanbrengen en bij instructie en verwerking differentiëren  naar niveau en kenmerken van zijn leerlingen;  **6.** de leerling kan begeleiden bij die verwerking, stimulerende vragen stellen  en opbouwende gerichte feedback geven op taak en aanpak;  **7**. samenwerking, zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid stimuleren;  **c.** onderwijs kan evalueren en ontwikkelen, wat betekent dat hij:  **1**. de voortgang kan volgen, de resultaten kan toetsen, analyseren en  beoordelen;  **2**. feedback kan vragen van leerlingen en deze feedback tezamen met zijn  eigen analyse van de voortgang kan gebruiken voor een gericht vervolg  van het onderwijsleerproces;  **3**. leerproblemen kan signaleren en indien nodig met hulp van collega’s  oplossingen kan zoeken of doorverwijzen;  **4.** advies kan vragen aan collega’s of andere deskundigen;  **5.** weet wanneer en hoe hij advies kan geven;  **6**. hierbij gebruik kan maken van methodieken voor professionele consultatie  en leren, zoals supervisie en intervisie;  **7.** zijn didactische aanpak en handelen kan evalueren, analyseren, bijstellen  en ontwikkelen;  **8**. kan bijdragen aan pedagogisch-didactische evaluaties in zijn school en  deze in afstemming met zijn collega’s kan gebruiken bij de  onderwijsontwikkeling in zijn school;  **9**. de inhoud en de didactische aanpak van zijn onderwijs kan uitleggen en  verantwoorden;  **10.**in staat is tot kritische reflectie op zijn eigen pedagogisch-didactisch  handelen. | **a**. groepsprocessen kan sturen en begeleiden;  **b**. vertrouwen kan wekken bij zijn leerlingen en een veilig pedagogisch klimaat  scheppen;  **c.** ruimte kan scheppen voor leren, inclusief het maken van vergissingen en fouten;  **d**. verwachtingen duidelijk kan maken en eisen stellen aan leerlingen;  **e**. het zelfvertrouwen van leerlingen kan stimuleren, hen kan aanmoedigen en  motiveren;  **f.** oog heeft voor de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen  en daar recht aan doet;  **g**. ontwikkelingsproblemen, gedragsproblemen en gedragsstoornissen kan signaleren en indien nodig met hulp van collega’s oplossingen zoeken of doorverwijzen;  **h**. zijn onderwijs en zijn pedagogische omgang met zijn leerlingen kan uitleggen en  verantwoorden;  **i**. zijn pedagogisch handelen kan afstemmen met ouders en anderen die vanuit hun  professionele verantwoordelijkheid bij de leerling betrokken zijn;  **j.** in staat is tot kritische reflectie op zichzelf in de pedagogische relatie;  **k**. zijn eigen grenzen kan bewaken. |