

Competenties in dramaonderwijs

“De aandacht van de leerlingen kunnen sturen is een van de basisvaardigheden van een leraar.”

(Bouwhuis, 2020, p. 33)

Om een beroep goed uit te kunnen oefenen heeft de student kennis en vaardigheden nodig, evenals een passende attitude bij het beroep. De theoretische kennis, komend uit praktijkervaringen en onderzoek, vormt hierbij vaak de leidraad. Als de student de theorie zich eigen heeft gemaakt kan hij deze in de praktijk toepassen (Korthagen et al., 2002)

Onderstaand theoretisch kader draagt bij aan de codering waarmee de begeleidingsgesprekken tussen de praktijkbegeleider en de student naar aanleiding van de gegeven dramales zullen worden geanalyseerd. Daarmee zal dit kader ook inzicht bieden in het onderscheid tussen vakdidactiek, algemene didactiek en pedagogiek met betrekking tot dramaonderwijs om zo de kennis, vaardigheden en attitude te kunnen duiden.

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, p. 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 onderscheid 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.

Afbakening begrip competentie

“De basisschool moet kunnen aantonen dat haar leerkrachten daadwerkelijk bekwaamd zijn én door de school in staat worden gesteld die gevraagde bekwaamheid te onderhouden.”

(Heijden-de Boer et al., 2016, p. 36)

De pabo's hebben te maken met een vastgesteld gemeenschappelijk curriculum, een beroepsprofiel en startbekwaamheden. De bekwaamheden zijn vastgelegd in zeven competentievelden, die in 2017 zijn herijkt en verworden tot drie bekwaamheidseisen: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam (Geerdink & Pauw, 2017). Wanneer er in dit onderzoek gesproken wordt over competentie dan worden niet de competentievelden bedoeld die voor 2017 leidend waren. Er wordt met competentie bedoeld de kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om dramaonderwijs aan te bieden en passen bij de bekwaamheidseisen.

Drama in het basisonderwijs

“Drama lokt sociale interactie en daarmee specifiek gedrag uit.”

(De Nooij, 2021, p. 120)

Heijdanus-de Boer et al. (2016), onderdeel van de verplichte literatuur voor de studenten van de pabo Inholland, geven 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. Tot slot dient de leerkracht het reflecteren op de ontwikkeling van de leerlingen binnen de dramalessen te kunnen begeleiden door middel vragen die passend zijn bij de doelgroep.

Drama sluit volgens Heijdanus-de Boer et al. (2022) 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. Een kind leert door te spelen 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.

De structuur van de pedagogiek volgens Kant (2021) sluit hierbij aan. Kant benoemt vier stadia van opvoeding. Dit zijn: disciplineren, cultivering, civilisering en moralisering. Bij disciplineren draait het om de afspraken van geboden en verboden. Spel is een zeer geschikt middel voor deze disciplineren, 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 stadium betreft, draait om het gebruik van de verworven 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.

Aanvullend benoemt De Nooij (2021) vier competenties die hij belangrijk vindt binnen dramalessen, deze zijn: sociale veiligheid creëren, stimuleren, inleveringsvermogen en sturen en volgen. Onder de sociale veiligheid, die hij ook noemt als het 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 zich 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.

Drama in het basisonderwijs vanuit de onderzoeker

“Iedere leerkracht kan de verbeelding waarderen en aanwakkeren om vanuit de relatie de leerling tot betekenisvol en artistiek handelen te brengen.”

(Van den Brink, 2021, p.2)

Omdat er een zekere invloed is vanuit de onderzoeker op de studenten waarbij de interventie wordt toegepast, deze is tenslotte ook de opleidingsdocent. Dient hier een korte toelichting over de onderzoeker en zijn visie op drama te zijn.

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 persoonlijke visie van de onderzoeker en opleidingsdocent van de studenten die deelnemer sluit hierbij aan. Zijn visiestuk (Van den Brink, 2021) beschrijft het belang om binnen de kunsteducatie de leerlingen te leren betekenis te geven aan bestaande begrippen en de wereld om hen heen. Zo kan de verbeelding van de leerlingen en de leerkrachten dat wat niet direct waarneembaar zichtbaar maken en er een brug met bestaande ideeën worden gemaakt. Om hier handen en voeten aan te geven dient de leerkracht, volgens Van den Brink, een relatie aan te gaan met de leerlingen, hen te bekwamen in de kunstdiscipline (waarbij centraal blijft staan dat dit ten dienste van de betekenisgeving staat) en de leerlingen en toekomstig leerkrachten te leren het uiteindelijk zelf te doen. Zo worden de leerlingen en (aankomend) leerkrachten steeds meer eigenaar van en maker met de vormsystemen (Alkema et al., 2015) die de kunsten bieden. Zo kunnen zij de wereld begrijpen, ermee communiceren en met anderen communiceren. Binnen de lessen die de opleidingsdocent (en onderzoeker binnen dit onderzoek) geeft aan de studenten op de pabo, evenals de deelnemende studenten aan dit onderzoek, komt dit tot uiting door binnen de beschikbare lestijd door praktische voorbeelden aan te bieden en te laten ervaren van werkvormen (zoals bijvoorbeeld: tableau vivant, teacher-in-role). 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 (later toegelicht). Hierna worden de inleiding, warming-up, exploratie, verwerking en afsluiting ontworpen. Dit is in lijn met de literatuur waarmee ook verbanden worden gelegd: *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al., 2016). De lesstructuur bestaat volgens de Nooij (2021) uit een aantal fasen, die een iets andere nuance kennen: 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. Het verschil is dat de meer procesgericht fase uit de exploratiefase van Heijdanus et al. een minder duidelijke plek heeft in de fasen die De Nooij beschrijft. De Nooij, die als literatuur wordt aanbevolen, maar niet verplicht, legt hiermee een grotere nadruk op technische beheersing van dramatische vaardigheden. De opleidingsdocent, en onderzoeker binnen dit onderzoek (Sander van den Brink [red.]), sluit vanuit de persoonlijke visie mede hierom qua didactische lesopbouw aan bij de fasen die in *Spelend leren en ontdekken* worden genoemd.

Waar wel de aansluiting met De Nooij (2021) wordt gemaakt is wanneer hij spreekt over de spelvaardigheid van de leerkracht. De Nooij benoemt dat er een zekere spelvaardigheid nodig is als leerkracht. Hierin benoemt hij drie aspecten: zelf meespelen, voordoen en illustreren en vertellen

met rollen. Als opleidingsdocent wordt dan ook binnen de lessen met de studenten toegepast. Zodat, aansluitend bij De Nooij, opleidingsdocent een voorbeeld geeft ter illustratie dat de studenten zouden kunnen imiteren, maar vooral ook verhelderend werkt en ruimte voor eigen interpretatie houdt. Daarnaast ervaren de studenten dat voordoen de sfeer in de klas bevordert en helpend kan zijn om in de klas spel te ontlocken.

De opleidingsdocent heeft als doel de studenten, met de lesvoorbeelden van de pabo, eigen lessen te laten ontwerpen en aan te bieden die passen bij hun doelgroep. De studenten kunnen de voorbeelden gebruiken door deze te imiteren, eigen te maken of zich erdoor te laten inspireren. De student staat het vrij om eigen ander materiaal te ontwerpen en aan te bieden aan de leerlingen op de praktijkschool om op deze manier de leeruitkomsten voor kunstzinnige oriëntatie ([bijlage 4](#)) aan te tonen. Door deze lessen te geven in de praktijk, en er feedback op te ontvangen, wil de opleidingsdocent dat de student zich bekwaamt en kennis, vaardigheden en attitude ontwikkelt. De opleidingsdocent sluit zich hierbij aan bij Lek (2005) die aangeeft goed opleidingsonderwijs wordt 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.

Ook andere een andere opleidingsdocent, Margriet Brosens (persoonlijke communicatie, 22 januari 2022), geeft aan dat ze werkvormen als teacher-in-role geeft en deze nabespreekt met de studenten, zodat deze die in kunnen zetten. Margriet Brosens bemerkt zelf dat ze de connectie met andere vakken voor de studenten meer kan maken. Zowel het handelen van de onderzoeker (Sander van den Brink (Red.)), als de opleidingsdocent drama Margriet Brosens sluit hierbij aan bij pedagoog en opleidingsdocent aan de pabo Inholland Den Haag Anna van der Kooij (persoonlijke communicatie, 18 januari 2022) die zegt: 'door je eigen didactische keuzes expliciet te maken richting studenten, ben je als lerarenopleider een voorbeeld in leraar zijn.'

Drama in het basisonderwijs op de pabo

“Drama sluit aan bij het spontane spel van kinderen.”

(Heijden-de Boer et al., 2016, p. 22)

Op verschillende pabo's wordt drama aangeboden. Van Nunen en Swaans (2018) onderscheiden in de kennisbasis, dat een landelijk geaccordeerd kader biedt, 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). Het eerste punt sluit zowel aan bij het feit dat drama aansluit bij het spontane spel evenals de eerder genoemde mogelijkheid om met drama betekenis te geven.

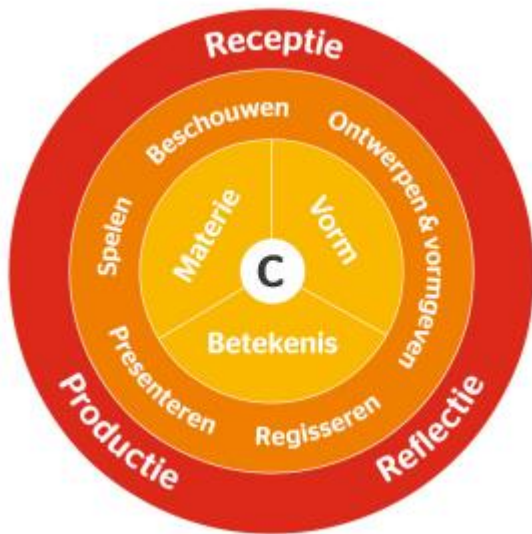
In een eerdere kennisbasis (Heijden-de Boer et al., 2011) wordt drama genoemd als bijdrage aan de ontwikkeling van het kind vanuit drie invalshoeken: als cultuurgoed, als didactisch middel ten behoeve van andere vakken en als pedagogisch middel (sociaal emotionele ontwikkeling en het groepsproces). Ook volgens Toivanen et al. (2012), die aan de hand van een stimulated recall methodiek dramalessen in Finland onderzocht, is dramaonderwijs te definiëren als kunstonderwerp en als lesmethode. Tot slot maken, hiermee overeenkomend, ook Van Nunen en Swaans (2018) 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.

Ondanks dat, volgens Geerdink & Pauw (2017) de invalshoeken per pabo verschillend kunnen zijn over hoe dramaonderwijs aangeboden dient te worden: de student als speler, drama als didactisch middel of drama als doel) al zijn er ook overeenkomsten. Binnen het aanbieden van het dramaonderwijs op de pabo is steeds sprake van praktische, onderzoekende, spel- en werkvormen waarbij een relatie wordt gelegd met het theoretisch didactisch kader. Dit onderzoeken krijgt in werkvormen passend bij dramaonderwijs bijvoorbeeld vorm wanneer de fantasie een rol speelt binnen het symbolische spel en het kind zijn spel aanpast (accommoderen) aan de rol of hij past de omgeving aan (assimileren) aan het spel door bijvoorbeeld van een stoel een trein te maken (Heijdanus-de Boer et al., 2016). 'De leerkracht begeleidt en stimuleert het verkrijgen van actieve kennis. In een dramaless leren leerlingen ook vaardigheden op het gebied van drama; dit gebeurt met hulp van de leerkracht die dramaopdrachten geeft.' (Heijdanus-de Boer et al., 2016, p. 56)

Dit theoretisch didactische kader om dramaonderwijs aan te bieden wordt mede vormgegeven 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.

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. De vorige kennisbasis (Heijdanus-de Boer et al., 2011) heeft de activiteiten uit het dramaonderwijs (beschouwen, spelen, ontwerpen en vormgeven, regisseren en presenteren) schematisch uitgewerkt en benoemt wat dit betekent voor de eigen beheersing van drama, de vakdidactische vaardigheid, dramatisch inzicht en vakdidactische kennis ([bijlage 5](#)).



MVB-model uit de kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018, p. 67)

In deze kennisbasis (Van Nunen & Swaans, 2018) 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 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. Etje Heijden-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult aan dat het bij spelstijlen meestal beperkt blijft tot het groteskere en kleinere spel, de ingewikkeldere spelstijlen en speltechnieken passen veelal nog niet bij de doelgroep. Tot slot wordt in het MVB-model 'Betekenis' door Van Nunen en Swaans (2018) 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 kijken 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).

Vanuit een meer brede kijk op dramaonderwijs noemen Bosch & Dieleman (2018) dat er relatief sterk bewijs is 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.

Al met al is te stellen dat dramaonderwijs op de pabo een zeer brede context kent doordat er zowel de verbinding kan worden gemaakt met drama als kunstvak, als pedagogisch- en didactisch middel. Dat maakt dat er voor de aankomend leerkracht binnen de diverse contexten van praktijkscholen waar stage gelopen wordt in de verschillende jaren op diverse wijze kennis gemaakt wordt met drama. De opleidingsdocent van Inholland heeft hier weliswaar een begeleidende en inspirerende rol, maar deze hoeft niet altijd aan te sluiten bij de (persoonlijke) behoeften van de student, praktijkbegeleider of visie van de praktijkschool. Dit maakt dat studenten niet persé lineair kennis maken met een opbouw in vakdidactische kennis, vaardigheden en attitude als het gaat om het leren aanbieden van dramaonderwijs.

Spelend leren en ontdekken (Heijdanus-De Boer et al., 2016) sluit hierbij aan. Dit handboek 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.

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, p. 77).

Binnen de studievarianten van pabo Inholland vindt een groot deel van de 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 dient sprake te 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 ([bijlage 4](#)), 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 ([bijlage 4](#)) toont de student hoe hij aan eigen vaardigheden heeft gewerkt en hoe dit in een les van alle vier de kunstdisciplines tot uiting kwam. Deze eigen vaardigheden worden in de kennisbasis uit 2011 (Heijdanus-de Boer, 2011) gespecificeerd als: eigen (elementaire) spelvaardigheden, inleven, meeleven, distantiëren, objectiveren, reflecteren, analyseren, interpreteren, verwoorden van de eigen mening, het genereren van ideeën en het kunnen ontwerpen en vormgeven van theater.

Deze eigen vaardigheden staan dus 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 ([bijlage 4](#)) van de opleidingsdocenten drama. Naast een uitbreiding van diversiteit in werkvormen, zowel in veelheid als in moeilijkheidsgraad van semester 1 naar semester 2 staat in semester 1 meer de bewustwording van de houding, de spelelementen en het vertellen van verhalen centraal. Met de bewustwording wordt de houding bedoeld. De Nooij (2021) duidt dit als het rekening houden met het stemgebruik, houding, gebaar, beweging, mimiek en het vermogen om de leerlingen te inspireren. Aanvullend benoemen Toivanen et al. (2012) dit als de handelingen van de leerkracht, die zij opdelen in: aanwezigheid, visueel-ruimtelijk handelen, stemgebruik en communicatie met de stem, ruimtegebruik in het lokaal, samenwerkingen. Een Nederlandse omschrijving die hier dichtbij in de buurt komt en tegelijkertijd ook niet de complexiteit dekt zou het woord *présence* kunnen zijn.

In *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al., 2016) worden gedragsindicatoren genoemd die passend zijn voor een student uit jaar 1. Deze indicatoren zijn afgestemd op de SBL-competenties, zoals die voor 2017 leidend waren voor de pabo's. Hierom is het goed de tweede herziene druk van *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al. 2022) ook te bezien. In deze tweede druk zijn de gedragsindicatoren afgestemd op de bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs (PO-Raad, 2017). Opvallend is dat Heijdanus et al. (2022) hierbij, net als de bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs, een duiding geeft van vakinhoudelijke en vakdidactische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs evenals van pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs. De pedagogische indicatoren met betrekking tot dramaonderwijs hebben vooral betrekking op de groepsdynamiek, samenwerken en de veilige sfeer. Vanuit hier, Toivanen et al. (2012) en vanuit meerdere gesprekken (Elsje van Leeuwen, persoonlijke communicatie, 27 november 2021; Jansje Meijman, persoonlijke communicatie, 8 december 2021) is te stellen dat het klassenmanagement in de vrije ruimte een vakspecifiek onderdeel is dramaonderwijs, in tegenstelling tot Marzano (2014) die klassenmanagement tot het algemeen pedagogisch handelen rekent.

Vanuit de vakinhoudelijke en vakdidactische gedragsindicatoren die in *Spelend leren en ontdekken* (Heijdanus-de Boer et al., 2022) worden genoemd is op de maken dat deze voor eerstejaarsstudenten vooral betrekking hebben op het basale inzicht en gebruik van drama. Hierbij kan algemeen stellen dat de student het gebruik van spelvormen kan motiveren, de leerlingen kan enthousiasmeren en dramatische vertellingen kan gebruiken binnen dramalessen en andere onderwijscontexten. De student prikkelt hiermee de fantasie, creativiteit en eigenheid van de leerlingen. De student moet hiervoor leren afbakenen en ruimte geven om deze expressie te begeleiden. Aanvullend bleek uit het onderzoek van Toivanen et al. (2012) dat de leerkrachten dat binnen de vrije ruimte een uitdaging vonden. De vrije vorm van educatie maakt het klassenmanagement uitdagend. Drama aanbieden binnen het onderwijs brengt elementen van theater als kunstvorm het klaslokaal binnen. Deze zintuiglijke ervaring van leren doet een beroep op de cognitieve, psychische, sociale en emotionele ontwikkeling en het leren ervan.

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 plaatsvindt 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 vrijblijvendheid. Dit idee stimuleert de leerkracht om situaties te bedenken waarbij de lerende de vrijheid omarmt binnen de, voor hem gebonden, structuur. Etje Heijdanus-de Boer (persoonlijke communicatie, 11 december 2021) vult hierop aan dat gaandeweg leerkrachten leren de orde in dramalessen te beheersen. Dan groeit het vertrouwen in het aanbieden van het vak en de effecten ervan op de

kinderen. Heijdanus-de Boer vult aan dat het is hierom van belang dat de student zelf spelervaring heeft opgedaan, zodat deze weet dat een luidruchtige dynamiek kwaliteit van inleving kan zijn.

(Vak)didactisch en pedagogisch: vanuit een meer algemeen perspectief

“Inexperienced teacher students need routines, but they also need to learn how to flexibly apply them. Developing the skill of disciplined improvisation is at the centre of drama teaching and makes it challenging.”

(Toivanen et al., 2012, p. 2083)

Vanuit een meer algemene (vak)didactisch en pedagogisch perspectief is op te merken dat in de Engels literatuur het onderscheid tussen didactiek en pedagogiek niet zo sterk wordt gemaakt als in de Nederlandse literatuur. Met pedagogische kennis, in het Engels pedagogical content knowledge, 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. benoemen de pedagogische vakinhoudelijke kennis tot de kern van het lesgeven. Ze hebben het dan over de overlap tussen pedagogische en inhoudelijke kennis. Dit is de wijze waarop pedagogische kennis toegepast kan worden op bepaalde vakinhoudelijke kennis en of vaardigheden. In deze PCK (pedagogical content knowledge) is dus de wisselwerking en overlap tussen vakdidactiek, vakinhoud en pedagogisch kennis merkbaar.

Meirieu (2019) geeft daarbij aansluitend 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. Hierdoor kan een oneindige mogelijkheid aan variaties geboden worden door de leerkracht. Ondanks deze aanvulling 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.

Zowel de bekwaamheidseisen (PO-Raad, 2017), als bronnen die binnen het dramaonderwijs op de pabo gebruikt worden (Heijdanus-de Boer et al., 2022; De Nooij, 2021), maken het onderscheid tussen (vak)didactiek, vakinhoud en pedagogiek. Ook in de Finse en Noorse pedagogische traditie wordt, evenals in de Nederlandse situatie, pedagogische interactie gescheiden in didactiek en pedagogiek. Onder pedagogiek verstaan Toivanen et al. (2012) de relatie met de leerlingen en onder didactiek het lesgeven zelf. Deze twee zijn echter wel met elkaar verbonden.

Aanvullend maakt ook 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 ziet 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). Ook Heijdenus-de Boer et al. sluiten hierbij aan door te stellen dat binnen dramalessen er sprake is 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

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 dramalessen verbeelde omstandigheden zijn om vanuit te werken in de vrije ruimte. 'In dramalessen maken we gebruik van 'dingen naar je hand zetten' en 'helemaal zijn als de ander' in een spelwerkelijkheid.' (Heijdenus et al., 2016, p. 60)

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 dit geheel, zoals vermeld, meestal 'content and pedagogy' genoemd. Toivanen et al. vullen aan dat dramaonderwijs dan ook uitdagend is, omdat het zowel vaardigheden en kennis vraagt van dramawerkvormen als om de mogelijkheid om zich als leerkracht daarbinnen te presenteren (de eerdergenoemde présence).

Didactiek en pedagogiek staan niet los elkaar, maar worden in de Nederlandse traditie gescheiden. Dramaonderwijs kent door de 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 (Heijdenus-de Boer et al., 2016). Daarmee is binnen dramaonderwijs didactiek en pedagogiek sterk verbonden.

Een toevoeging: algemene didactiek en vakdidactiek

“De zeer deskundige leraar heeft meer didactische aanpakstrategieën tot zijn beschikking dan de ineffektieve leraar.”

(Marzano, 2014, p. 82)

Alkema et al. (2015) stellen dat het gestelde doel van de leerkracht een passende didactiek bepaalt. Alkema et al. vullen aan dat vanuit een algemene didactiek dat een leerkracht voor 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 groeiperingsvormen binnen de leeromgeving. Daarnaast dient te worden nagedacht 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 (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2006). 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 deze zijn: individualisering, simulatie en rollenspellen, computerondersteund onderwijs, klassikaal lesgeven, aangeven welke leerstof belangrijk is, leren om de stof te beheersen, huiswerk en audiovisuele middelen. Daarnaast benoemt 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 hypothesen testen en voorkennis activeren.

In het onderzoek van Toivanen et al. (2012) wordt onderscheid gemaakt tussen vijf didactische 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.

Een toevoeging: Pedagogiek

‘Een pedagogisch competente leraar creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en in zijn lessen’

(Onstenk, 2005, p. 24)

Wanneer Onstenk (2005) spreekt 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. Dit is in lijn met het visiestuk van de onderzoeker en opleidingsdocent aan de pabo Inholland Den Haag (Van den Brink, 2021).

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 het 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 (2021) vult hierop aan 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.

De student in de praktijk met betrekking tot dramaonderwijs

“Het is onmogelijk om het cognitieve en het affectieve te scheiden.”

(Meirieu, 2019, p. 79)

Vakspecifiek voor dramaonderwijs is dus onder andere, zoals eerder beschreven, 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.

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 dramaonderwijs aan. De student heeft hierin vakdidactisch rekening te houden met de kennis en vaardigheden die hij bezit om een dramawerkvorm aan te bieden, evenals de inzet van eigen vaardigheden en présence. Die laatste twee kennen kennis en vaardigheden die nodig zijn om deze dramawerkvorm voor de leerlingen verbeeldend te kunnen ondersteunen. Tegelijkertijd heeft de student rekening te houden met meer algemeen geldende didactische en pedagogische 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 bovenstaande gezamenlijke theoretische basis komt dit onderzoek tot de volgende aandachtspunten ([bijlage 6 waarin dit proces te volgen is](#)) waarover met de focusgroep gesproken zal worden in relatie tot interventie. De uiteindelijke codering kan worden gebruikt om de begeleidingsgesprekken naar aanleiding van de foto te analyseren.

Kritieken

Kritische noot: geen onderscheid vakdidactiek en pedagogiek

De Nederlandse context, evenals de Finse, maakt onderscheid tussen de begrippen vakdidactiek en pedagogiek. In Engels context is dit onderscheid niet terug te vinden en spreekt met van pedagogical content knowledge (Koehler et al., 2013).

Kritische noot: brede context in de praktijk

Doordat de student in een authentieke situatie zijn lessen uitvoert komt de student zowel drama als doel, als didactisch middel en als pedagogisch middel tegen als mogelijke keuze. Vanuit de pabo Inholland Den Haag wordt er niet gestuurd op een specifieke keuze hierin. Eveneens is het zo dat de student in het eerste jaar in de bovenbouw en bij de kleuters stage loopt, wat om een andere didactische benadering en mogelijkheden kan vragen als het gaat om dramaonderwijs.