

Een goede basis

Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo



DEFGHIJKL

RSTUVWXYZ

2345678



Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Deel A Adviezen	5
1 Opdracht	6
2 Aanpak	8
3 Probleemstelling	9
4 Oplossingsrichting	11
5 Herziening van de kennisbases	16
6 Implementatie	18
7 Adviezen	20
Deel B De kennisbases	21
Oriëntatie op jezelf en de wereld	
- aardrijkskunde	22
- geschiedenis	28
- natuur en techniek	35
- geestelijke stromingen	41
Kunstzinnige Oriëntatie	
- muziek	46
- dans en drama	51
- beeldend onderwijs	57
Engelse taal	63
Bewegingsonderwijs	67
Handschrift	70
Bijlagen	75
1 Op weg naar meesterschap: vakkennis en de kennisbasis generiek	76
2 Samenvatting resultaten toetsingsconferentie (17 november 2011)	78
3 Opdracht aan de commissie	83
4 Samenstelling van de commissie en werkgroep	85

Voorwoord

Moet een goede leraar veel weten? Voor de meeste mensen is dit een retorische vraag, maar voor ingewijden juist niet. De meeste mensen hebben goede herinneringen aan die alwetende bovenmeester met zijn notabele status, terwijl de ingewijden soms meer gefixeerd zijn op de ontwikkeling van de leerlingen dan op het kennisniveau van de leraar.

Zodoende zijn de klachten over de Pabo tegenstrijdig. Aan de ene kant is het teveel, een overladen, veel-eisend en breed programma. En aan de andere kant is het te weinig, te oppervlakkig, je komt aan de belangrijke dingen nauwelijks toe.

In dit krachtenspel moet onze commissie een aantal knopen doorhakken. De Pabo's zelf hebben gelukkig al veel voorwerk gedaan. Taal en rekenen is al geregeld, aan de toetsen wordt gewerkt. En voor de overige 14 vakken (!) hebben ze per vak een kennisbasis opgesteld en breed gelegitimeerd. Mooie, inspirerende documenten, maar als je ze alle 14 op elkaar stapelt, slaat de schrik je om het hart: erg ongelijkwaardig, moeilijk uitvoerbaar, niet te toetsen en vooral: te veel. Onze opdracht was dus duidelijk, we kregen vier maanden en we hebben dankbaar gebruik gemaakt van de kennisbases die er lagen.

Onze commissie bestaat voornamelijk uit buitenstaanders. We kennen de Pabo vanaf een zekere afstand. Dat maakt het oordeel soms makkelijker, maar soms juist niet. In dat laatste geval werden we zorgvuldig geïnformeerd door ingewijde collega's en konden we gelukkig terugvallen op onze werkgroep van Pabo-docenten. Bovendien hebben we in november een toetsingsconferentie gehouden waar 120 Pabo-mensen van hun hart geen moordkuil maakten. De commissie en de werkgroep hebben de afgelopen maanden hard en eendrachtig gewerkt, ik ben de leden daar dankbaar voor.

Moet een goede leraar veel weten? Ja, behoorlijk veel. Maar die kennis is niet het belangrijkste voor dit mooie beroep. Kennis is slechts een voorwaarde, een vloer waarop het belangrijkste gebouwd kan worden. En over dat belangrijkste gaat deze commissie niet. Wij gaan slechts over de kennisbasis en ik hoop dat we met onze voorstellen een bescheiden maar duidelijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van onze leraren in het basisonderwijs.

Heim Meijerink
voorzitter Commissie Kennisbasis Pabo

Deel A Adviezen

1 Opdracht

2 Aanpak

3 Probleemstelling

4 Oplossingsrichting

5 Herziening van de kennisbases

6 Implementatie

7 Adviezen



1 Opdracht

De Commissie Kennisbasis Pabo is op 29 juni 2011 ingesteld door de HBO-raad. De centrale opdracht aan de commissie werd als volgt geformuleerd: lever op basis van de aangeleverde kennisbases een concreet overzicht op van die kennis die voor iedere startbekwame leraar (te onderscheiden van de vakbekwame leraar) minimaal noodzakelijk is.

Voorgeschiedenis

Deze vraag aan de commissie is ontstaan op een specifiek moment in een traject dat al loopt vanaf 2008. In dat jaar startte de HBO-raad met Werken aan Kwaliteit, een meerjarig beleidsprogramma gericht op kwaliteitsverbetering van zowel de Pabo's als de Tweedegraads Lerarenopleidingen. Het programma omvat verschillende projecten waaronder het project Kennisbasis. Dit project is gericht op het opnieuw doordenken van de noodzakelijke vakkennis in de lerarenopleiding en het maken van landelijke afspraken daarover. Hier gaat het steeds om professionele vakkennis: wat moet de leraar op de basisschool nu eigenlijk weten van, bijvoorbeeld, aardrijkskunde of natuurkunde?

Deze kwestie is niet nieuw. De balans tussen vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kennis is een lastig thema dat steeds weer terugkeert in de publieke discussie én in de opleidingen zelf. In 2005 adviseerde de Onderwijsraad om in ieder geval meer dan 50% van de tijd te besteden aan de vakinhoudelijke component. Wie langer terugkijkt ziet overigens in landelijke discussies een golfbeweging tussen 'academisering' en 'pedagogisering' van de lerarenopleidingen. Specifiek voor de Pabo speelt de unieke breedte van de opleiding: niet alleen gaat het over de ontwikkeling van kinderen van 4 tot 12 jaar, maar ook gaat het om een kennispalet van zeven aandachtgebieden in de Wet op het Primair Onderwijs met – afhankelijk van hoe je precies telt – elementen uit 12 tot 18 schoolvakken en educaties. De leraar Primair Onderwijs is een echte generalist die van

vele markten thuis moet zijn. De prangende vraag hoe dit allemaal past in een vierjarige hbo-opleiding staat permanent op de agenda van elke Pabo.

In het project Kennisbasis werd voor de Pabo gestart met het vastleggen van noodzakelijke vakkennis voor Nederlands en rekenen/wiskunde in de lerarenopleiding, een onomstreden prioriteit. Eind 2009 werden de kennisbases voor deze twee vakken opgeleverd. Ze werden formeel vastgesteld door de Algemene Vergadering van de HBO-raad. Inmiddels wordt voor taal en rekenen hard gewerkt aan een vervolgproject voor de ontwikkeling van landelijke toetsen. De overige vakken volgden snel. Begin 2011 werden nog 13 kennisbases opgeleverd voor alle andere vakken en een 14e kennisbasis 'Generiek' met een afbakening van de noodzakelijke pedagogisch-didactische kennis.

De voorliggende kennisbases

Het is dit laatste pakket kennisbases dat door zijn aard en omvang heeft geleid tot de vraag aan de commissie. Wat ligt er nu voor? We tellen de volgende 14 kennisbases.

Domein: Oriëntatie op jezelf en de wereld

- kennisbasis geschiedenis (inclusief burgerschapsvorming en staatsinrichting)
- kennisbasis aardrijkskunde
- kennisbasis natuur en techniek
- kennisbasis sociale redzaamheid en gezond gedrag
- kennisbasis geestelijke stromingen

Kennisbasis Engelse taal

Domein : Kunstzinnige Oriëntatie

- kennisbasis muziek
- kennisbasis beeldend onderwijs
- kennisbasis dans en drama
- kennisbasis cultuuronderwijs

Kennisbasis Bewegingsonderwijs

Kennisbasis Handschrift

Kennisbasis Friese taal

Kennisbasis Generiek

Bij de totstandkoming van dit pakket is strikt geredeneerd vanuit de vakinhoudelijke wenselijkheid. Als startpunt voor een redenering is daar wel iets voor te zeggen. De vraag stond centraal: welke vakkennis vinden experts van eminent belang als essentiële bagage voor de leraar Primair Onderwijs? Wie echter kijkt naar het hele pakket vanuit het oogpunt van haalbaarheid begint te twifelen. Zo ook de HBO-raad, we citeren uit de opdrachtformulering:

Voor definitieve vaststelling en implementatie door de lerarenopleidingen, is er mede gelet op de studeerbaarheid van de opleiding behoefte aan een review van de genoemde kennisbases, waarbij de vraag centraal staat of die kennisbases in samenhang en ieder afzonderlijk de vakkennis bevatten die een beginnende leraar basisonderwijs moet beheersen om in (alle groepen van) het basisonderwijs het onderwijs te kunnen verzorgen.

“Wie dit goed leest, proeft de onderliggende vragen. Kort door de bocht: past dit allemaal wel in de opleiding? In meer genuanceerde termen: hoe zit het met de relevantie (zie: beginnende leraren), consistentie (zie: afzonderlijk en in samenhang) en bruikbaarheid (zie: studeerbaarheid) van deze kennisbases?”

Een brede opdracht

Om een antwoord te krijgen op deze vraag is bewust gekozen voor een onafhankelijke commissie die het pakket van enige afstand kan beoordelen. De commissie maakt geen deel uit van het lopende

traject, is vrij om te adviseren en de HBO-raad heeft op zijn beurt de handen vrij om te reageren. In die zin is de opdracht een bewuste pas op de plaats, een korte periode waarin een perspectief van buiten wordt benut.

De HBO-raad vraagt in de opdracht expliciet aandacht voor de volgende kwesties:

- Wat vindt de commissie zelf van de studeerbaarheid?
- Indien het programma overladen dreigt te worden wat zijn dan de opties? Genoemd worden mogelijke maatregelen met betrekking tot instroom-eisen, differentiatie naar leeftijdsgroepen, vakinhoudelijke profilering en de introductie van een inductieprogramma.
- Op welke wijze kunnen de herziene kennisbases getoetst worden?

Met deze bandbreedte van aandachtspunten overstijgt de vraag aan de commissie een technische evaluatie van een pakket stukken. Wij zijn ons er terdege van bewust dat dit accent op haalbaarheid direct raakt aan lopende processen van curriculumontwikkeling in de instellingen zelf. We hebben daarom geprobeerd niet alleen te kijken naar het landelijke kwaliteitsvraagstuk op vakinhoud, maar daarbij ook rekening te houden met de ruimte die de Pabo's nodig hebben voor de continue ontwikkeling van hun opleiding.

2 Aanpak

De commissie kiest voor een pragmatisch, strak gestructureerd traject van vier maanden. Ondersteuning wordt geboden door een werkgroep uit de Pabo's. De commissie voert tijdens de rit overleg met LOBO (het landelijk overleg van de Pabodirecteuren), met OCW (directie Leraren) en met de Regiegroep Meesterschap die als opdrachtgever optreedt. De commissie wordt mede ondersteund door de beleidsadviseur lerarenopleidingen van de HBO-raad.

Context

De in de opdracht besloten vragen zijn bepaald niet nieuw en staan al prominent op de agenda van de instellingen. De opdracht moest worden uitgevoerd in een gevoelige context met vele belanghebbende partijen. Bovendien waren de aangeleverde kennisbases reeds gelegitimeerd. Het was dus van belang om in de aanpak zorgvuldig om te gaan met de 'stakeholders'.

De aanpak

In principe is gekozen voor een relatief licht en pragmatisch traject. We realiseerden ons terdege dat een dergelijke opdracht fundamentele vragen oproept die permanent een rol spelen in de maatschappelijke en professionele discussie over de kwaliteit van de lerarenopleiding. We kozen echter voor een kortlopend, strak gefaseerd project, waarin een concrete stap vooruit wordt gezet. De commissie was samengesteld uit 'wijze mensen' die met elkaar zonder last of ruggespraak tot een onafhankelijk oordeel konden komen. We werden ondersteund door een werkgroep die snel inhoudelijke expertise kon mobiliseren, daarnaast door de beleidsmedewerker lerarenopleidingen van de HBO-raad en een ambtelijk secretaris.

Fasering

We kwamen zes keer bij elkaar. De fasering van de werkzaamheden was op hoofdlijnen als volgt:

- Een fase van verkenning en analyse van de aangeleverde stukken. Het pakket werd bestudeerd en uitgebreid besproken in de commissie.

De werkgroep maakte een startnotitie over de cruciale vragen.

- Een fase van meningsvorming en voorlopige standpunten. De secretaris legde deze vast in een voorlopige notitie Uitgangspunten.
- Een fase van toetsing en extern overleg. De commissie organiseerde een brede conferentie waaraan 120 mensen uit de opleidingen deelnamen. Daarnaast werd overlegd met het landelijk overleg van de directeuren van de Pabo's (LOBO), de Regiegroep Meesterschap van de HBO-raad en met een vertegenwoordiging van het ministerie van OCW.
- Een fase van besluitvorming, aan de hand van laatste notities en uiteindelijk een conceptadvies.
- Een fase van afronding van de producten van de commissie.

Het resultaat

We hebben er na uitgebreide consultatie voor gekozen zelf een nieuw overzicht van kennisbases te maken, opgenomen in deel B van deze rapportage. Inhoudelijk zijn deze gebaseerd op de aangeleverde stukken. Een verantwoording van deze aanpak treft u aan in de volgende paragrafen.

3 Probleemstelling

De kern van het probleem is de kloof tussen wens en werkelijkheid. Aan de ene kant is er een breed gedeelde ambitie: waar het gaat om de vakinhoudelijke kennis moet de lat omhoog. Aan de andere kant is de opleidingstijd beperkt en de breedte van de gevraagde kennis zeer groot. Er is een reëel risico dat de studenten in die breedte niet toekomen aan de op hbo-niveau vereiste diepgang.

Overladenheid

Wij zijn gestart met een bespreking van het totale pakket van 16 kennisbases, inclusief de reeds vastgestelde voor respectievelijk taal en rekenen. Dat was geen geringe opgave, het pakket beslaat in totaal ongeveer 500 pagina's tekst. Elk commissielid bestudeerde daarnaast één of twee kennisbases meer in detail en bracht discussiepunten in. Dit leidde uiteindelijk tot de volgende bevindingen.

Het pakket kan beschouwd worden als een moedige poging om af te grenzen wat relevante vakkennis is voor de leraar basisonderwijs. Daarbij is over het algemeen sprake van een hoog ambitieniveau. De liefde voor het betreffende schoolvak spreekt uit de stukken, er is – zeker als je de stukken per vak afzonderlijk weegt op hun merites – duidelijk hard gewerkt om grip te krijgen op de zo lastige notie van 'vakbekwaamheid'.

Daar staat tegenover dat het alles bij elkaar wel erg veel is. Het lijkt onmogelijk voor een leraar om al die vakken in de beschreven omvang en gedegenheid te beheersen, laat staan een beginnende leraar.

Deze beoordeling van studeerbaarheid wordt weliswaar bemoeilijkt door de aard van de stukken:

- Er is sprake van grote diversiteit. Er zijn flinke verschillen in detaillering, stijl en opbouw. Sommige stukken zijn sterk beschouwend, andere meer praktisch gericht.
- Er is weinig samenhang tussen de vakken, dus ook weinig zicht op combinatiemogelijkheden.

- De verhouding tussen breedte en diepgang is lastig te beoordelen omdat de stukken geen niveau-aanduidingen bevatten.

Niettemin, ook na ampele overweging, concluderen wij unaniem dat de voorliggende kennisbases als geheel volstrekt niet passen binnen de opleiding. Hiermee wordt het vermoeden van de HBO-raad bevestigd. Bij deze taxatie is uitgegaan van de door de raad meegegeven indicatie dat 50% van de opleidingstijd beschikbaar is voor de vakken, waarvan ruwweg de helft (25%) aan rekenen en taal wordt besteed en de andere helft (25%) aan de overige vakken.

Functionaliteit van de kennisbases

Naast de kwestie van overladenheid is er de beoordeling van bruikbaarheid. Wij gaan er van uit dat de kennisbases twee functies moeten vervullen:

- Een externe, maatschappelijke, functie: het pakket moet een helder en begrijpelijk beeld geven van de essentiële vakkennis die op de Pabo's wordt geleerd. Daarmee kan ook de politieke discussie over verhoging van het opleidingspeil worden ondersteund.
- Een interne, sectorspecifieke, functie: het pakket moet een constructieve impuls bieden aan de curriculumontwikkeling op de Pabo's. Het moet aansluiten bij lopende initiatieven om de vakinhoudelijke kwaliteit te verhogen en te borgen.

De conclusie van de commissie is dat de aangeleverde kennisbases weliswaar allerlei goede bouwstenen bevatten, maar in de huidige vorm deze functies niet kunnen vervullen – in elk geval niet

als totaalpakket. De verschillen zijn daarvoor te groot. Geredeneerd vanuit deze functies moeten de kennisbases vooral overzicht bieden, in een goede balans tussen enerzijds stevige landelijke afspraken en anderzijds ruimte voor de instellingen om hun eigen kracht te benutten. Dit perspectief ontbreekt in de stukken.

Dilemma

We zijn van mening dat dit leidt tot een moeilijk oplosbaar dilemma. De in de aangeleverde kennisbases verwoorde keuze van vakdeskundigen moet voluit gerespecteerd worden. Anderzijds: het kan zo echt niet. De kern van het probleem is een grote kloof tussen wens en werkelijkheid. Aan de ene kant is er een breed gedeelde ambitie: waar het gaat om de vakinhoudelijke kennis moet de lat omhoog. Aan de andere kant is de opleidingstijd beperkt en de breedte van de gevraagde kennis zeer groot. Er is een reëel risico dat de studenten in die breedte niet toekomen aan de op hbo-niveau vereiste diepgang. Het is gemakkelijk te constateren dat de voorstellen in de voorliggende conceptteksten overladen zijn. Een oplossing is minder gemakkelijk: het simpelweg verlagen van de eisen is bepaald geen bijdrage aan de kwaliteitsslag waar op veel Pabo's hard aan wordt gewerkt. In dit dilemma hebben wij gezocht naar een combinatie van inhoudelijke en structurele oplossingen. Deze kloof tussen wens en haalbaarheid kan niet alleen gedicht worden langs de weg van de inhoud. Er moet ook iets gebeuren met de structuur van de opleiding.

Nogmaals de probleemstelling

De constatering dat het in eerste instantie niet gelukt is een afgewogen en haalbaar pakket aan vakkennis te definiëren leidt opnieuw terug naar de onderliggende vragen: wat is het vakinhoudelijke profiel van de beginnende leraar basisonderwijs? Hoe en waar wordt die vakkennis verworven? Met deze vragen is de commissie gaan nadenken over een mogelijke oplossing.

4 Oplossingsrichtingen

Het geschetste dilemma wordt niet snel opgelost, vraagt om structurele maatregelen.

De commissie nodigde alle belanghebbende partijen uit om mee te denken over een opleidingsstructuur met een specifieke mix van breedte en diepgang. Hierbij gaat het om een combinatie van vijf maatregelen: voor, tijdens en na de opleiding.

Vakkennis en de beginnende leraar

De leraar Primair Onderwijs is – anders dan zijn collega in het voortgezet onderwijs – een echte generalist. Idealiter is hij thuis in een breed scala van kennisgebieden, weet een beetje van alles. Hij is echter ook hoogopgeleid, in staat tot zelfstandige verdieping en specialisatie. De vraag is: waar liggen de prioriteiten in zijn initiële beroepsopleiding? De commissie denkt aan het volgende kennisprofiel voor de beginnende leraar:

- Hij heeft gedegen kennis van de ontwikkeling van kinderen, indien gewenst met een verdieping in de richting van het jongere of het oudere kind.
- Hij heeft gedegen kennis van leerprocessen bij taal en rekenen, is zelf professioneel geletterd en gecijferd.
- Hij heeft tenminste één ander vak diepgaand bestudeerd en is in staat voor dat vak een doorlopende leerlijn te maken en praktijkgericht onderzoek te doen.
- Hij beheerst de basics van de overige vakken.

Kortom: de aard van het beroep vraagt bij de start van de loopbaan om een specifieke mix van breedte en diepgang.

Vijf maatregelen

De vraag is wat er nodig is om dit te bereiken. Wij denken nu aan vijf maatregelen die elkaar in onderlinge samenhang versterken:

- eisen stellen aan de instroom
- ontwikkelen van een beperkt kerncurriculum voor alle vakken
- landelijke toetsing als extra garantie voor (een deel van) dat kerncurriculum

- ontwikkelen van mogelijkheden tot profilering op één of meer vakken
- aanvullende bekwaamheidseisen in de inductieperiode.

Deze maatregelen worden hierna nader toegelicht.

Eisen stellen aan de instroom

De eerste maatregel richt zich op de kennis die studenten aan het begin van de studie meenemen. Het lijkt ons onvermijdelijk dat er iets moet gebeuren met de instroom naar de Pabo's vanuit havo/vwo en het mbo. De verschillen in voorkennis van de algemeen vormende vakken zijn zeer groot, het ingangsniveau kan variëren van eind basisonderwijs tot en met examenniveau vwo. De last van deficiënties ligt nu eenzijdig bij de Pabo's zelf, die op allerlei manieren proberen studenten bij te spijkeren. We vinden het als relatieve buitenstaanders ook verrassend dat er geen gedeelde normen zijn voor wat nog acceptabel is. Er zijn simpelweg geen toelatingseisen anders dan een diploma vo of mbo-4. Deze situatie vraagt naar het oordeel van de commissie om maatregelen in de opleidingsstructuur. Wij denken daarbij aan formele toelatingseisen voor een aantal schoolvakken.

De uitwerking hiervan is niet gemakkelijk, omdat ons stelsel hierin nu niet voorziet. Niet alle vakken komen voor in het mbo en het havoniveau eisen voor de volle breedte is ook niet reëel. Drie kwesties moeten worden opgelost:

- Voor welke vakken gaan we eisen stellen aan de voorkennis? We hebben een precedent voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde.

De commissie denkt in aanvulling daarop aan toelatingseisen voor Engels, aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek.

- Welk niveau van voorkennis gaan we eisen? Wij denken dat het mogelijk moet zijn om voor de genoemde vakken vrij snel normen en bijbehorende ingangstoetsen te ontwikkelen die in de buurt komen van wat nu in havo-3 of mavo-4 gebruikelijk is.
- Wie wordt verantwoordelijk? In ons bestel is dat altijd ten principale het toeleverend onderwijs, in dit geval dus havo en mbo. Het lijkt ons ook verdedigbaar om een prikkel neer te leggen bij de studenten zelf. Dat is voor andere studies in het hoger onderwijs heel gebruikelijk.

Wat is dan het perspectief? Over enkele jaren worden aankomende studenten in vwo-6, havo-5 en mbo-4 die naar de Pabo willen verplicht een toelatingstoets te maken voor Engels, aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkunde/biologie. Als je een van die vakken in je examenpakket of mbo-opleiding hebt, krijg je een vrijstelling. Voor wie zo'n toets onvoldoende maakt is er een module beschikbaar om de noodzakelijke kennis bij te spijkeren. Het ligt voor de hand dat de ervaring van de Pabo's hierbij wordt benut, maar de student en de vooropleiding zijn formeel aan zet. De last van het wegwerken van deficiënties op het niveau van mavo/havo – die nu vaak leidt tot grote studievertraging – hoort naar onze opvatting niet thuis in het hbo.

Een beperkt kerncurriculum

De eerste maatregel maakt de weg vrij voor een tweede: het invoeren van een beperkt kerncurriculum, bedoeld als brede cognitieve basis. Ons kennisprofiel voor de beginnende leraar omvat in elk geval een fundament van brede, algemene kennis. De leraar primair onderwijs is immers voor de kinderen een belangrijke cultuurdrager. Dat is ook de impuls van waaruit de aangeleverde kennisbases zijn ontstaan. Het probleem is dat dit hele pakket ruimschoots teveel is.

Hoe moet zo'n kerncurriculum er in grote trekken uitzien? Een selectie maken uit de voorliggende documenten is niet zo simpel. 'Breedte' mag niet synoniem worden met 'oppervlakkigheid'. We zitten hier in een spanningsveld tussen twee krachten:

- Enerzijds is breedte essentieel. Wij vinden dus dat dit kerncurriculum elementen moet omvatten uit de disciplines aardrijkskunde, geschiedenis, natuur & techniek, geestelijke stromingen, muziek, dans en drama, beeldend onderwijs, Engels, handschrift en bewegingsonderwijs.
- Anderzijds moet het motto per discipline zijn: *less is more*. Liever een paar onderwerpen goed dan een poging om er weer alles in te stoppen. De belangrijkste drijvende kracht bij het nader bepalen van deze basiskennis moet zijn: focus en concentratie op wat essentieel is voor de beginnende leraar.

De commissie en de werkgroep hebben ook een bod gedaan. Het gaat bij de selectie van dit brede fundament om vier elementen:

- Wat is de specifieke positie van deze vakken in de basisschool?
- Wat is de conceptuele basisstructuur van deze vakken?
- Hoe ontwikkelen kinderen zich in grote lijnen met betrekking tot deze vakken?
- Waar zitten raakpunten en combinatiemogelijkheden tussen de vakken onderling?

Nu is het heel goed mogelijk om hiermee weer een groot curriculum te ontwerpen. De kunst zal worden om hiervoor een *lean and mean* programma te bouwen: niet te groot, in samenhang tussen vakken, breed in zijn disciplinair bereik, maar diepgaand in zijn beperking tot deze vier aandachtspunten. Dit vraagt om een integrale blik en intensieve multidisciplinaire samenwerking.

Landelijke toetsing

De derde maatregel is het bundelen van krachten rond de toetsing. Op dit punt zijn de Pabo's volop in beweging. De commissie heeft met instemming kennis genomen van de landelijke afspraken die nu worden gemaakt voor de kwaliteitsborging van

toetsen. Het gaat hierbij om zaken als professionalisering, uitwisselen van beoordelaars en kwaliteitsstandaarden voor toetsing. Dit is een prima ontwikkeling. Niet alleen wordt hiermee de expertise in de instellingen versterkt, ook zorgen deze afspraken voor een belangrijke bijdrage aan meer transparante kwaliteit.

Wij hebben ons lang beraden op een advies inzake toetsing van de kennisbases. Het onderwerp is complex en ligt gevoelig. We zijn daarbij tot twee conclusies gekomen:

- Het hierboven beschreven idee van een kerncurriculum met de basics van een groot aantal vakken wordt in principe sterker als daar ook toetsen aan worden gekoppeld. Het zou aanbeveling verdienen om te streven naar gemeenschappelijk te ontwikkelen diagnostische toetsen over de volle breedte van het kerncurriculum. Iedere instelling kan daar zelf zijn voordeel mee doen.
- Daarnaast lijkt het ons goed om de toetsen van een beperkt aantal vakken een certificerende functie te geven door ze verplicht te stellen en dus ook een landelijke cesuur te geven. In onze optiek moet elke student – op enigerlei moment in zijn opleiding – laten zien dat hij de basics van een aantal schoolvakken beheerst. Hierbij kan aangesloten worden bij de ervaringen met het toetsen van Nederlandse taal en rekenen/wiskunde.

De volgende vraag is: welke vakken? Wij vinden het voor de hand liggen aan te sluiten bij de eerdere keuze voor de te ontwikkelen toelatingstoetsen. Het zou dan gaan om vier toetsen: Engels, aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek.

Dit is een pragmatische keuze. De overwegingen zijn divers van aard:

- Wij denken dat hiermee – naast het beleid voor taal en rekenen - een stevig antwoord wordt gegeven op de twijfels over de kwaliteit die vaak doorklinken in de maatschappelijke discussie over het ‘hbo-niveau’.
- De essentie van de kunstvakken ligt in vaardigheden van andere orde dan de cognitieve basis waar het hier om gaat. Het nooit helemaal te

vermijden effect van ‘teaching to the test’ zou hier wel erg contraproductief werken.

- Voor deze vier toetsen kunnen we aansluiten op de eerdere keuze voor instaptoetsen die onder verantwoordelijkheid van havo en mbo zouden moeten worden ontwikkeld.

Al met al een Hollands compromis. De beperking tot in totaal zes vakken (taal en rekenen meegerekend) lijkt ons wel van belang, we volgen dus niet de hardliners die alle kennisbases meteen van een landelijk examen willen voorzien. Dat laatste lijkt ons contraproductief voor de rijkdom en diversiteit van onze opleidingen die gekoesterd moet worden. Het is niettemin een stevige keuze die zonder twijfel zal vragen om enkele jaren van ontwikkelen en experimenteren (zie ook hoofdstuk 6 over implementatie).

Verdieping en profilering

De vierde maatregel is de pendant van de brede basis: profilering en verdieping binnen de opleiding. Het is zeer gewenst dat elke student de kans krijgt om zich op een specifiek terrein nader te verdiepen. Voor een deel zit dat al in de opleiding, waar het gaat om de uitgebreide kennisbases voor pedagogisch-didactische kennis en voor taal en rekenen. Hier gaat het om een nadere verdieping in één of meer van de overige schoolvakken.

Deze keuze heeft op de grote toetsingsconferentie zeer veel reacties opgeroepen. Er is instemming met het idee van een profiel (72% is voor, 12% is tegen en 6% heeft geen oordeel). Over de vorm waarin dit gegoten zou moeten worden is daarentegen geen begin van overeenstemming te bespeuren. De commissie werd bestookt met uiteenlopende suggesties.

We begonnen met het simpele idee dat de student naast het volgen van het beoogde brede kernprogramma zich nader moet verdiepen in één vak. Al spoedig kwamen de alternatieven op tafel. Het moesten toch twee of drie vakken zijn, of een domein als *Oriëntatie op Jezelf en de Wereld of Kunstzinnige Oriëntatie*. Allerlei ingewikkelde

keuzeconstructies volgden met vele verschillende combinaties van vakken. Daarna rees de vraag: waarom geen thematische profilering, dwars door vakken heen. Voorbij kwamen: passend onderwijs, NT2/taalbeleid, internationalisering, sensomotorische ontwikkeling, opbrengstgericht werken, excellentie/meervoudige intelligentie, burgerschap. Daarnaast kwamen de varianten qua tijdsbeslag, vormgeving en omvang, de relatie met minoren, met leeftijdspecialisatie. Kortom, al spoedig was ons eenvoudige idee helemaal ondergesneeuwd.

Hier past voor de buitenstaander maar één advies. Laat elke Pabo hier zelf in kiezen. Eén respondent formuleerde dit als volgt. *Qua profilering moet je de Pabo's een vrije keuze laten. Dan krijg je niet alleen rijkdom aan keuze, maar ook een kwalitatief goed aanbod op elke Pabo, omdat ze van eigen kracht uit kunnen gaan.* De commissie sluit zich hierbij aan, maar dan wel met het voorstel voor één gezamenlijke inhoudelijke ondergrens. We definiëren in een kennisbasis naast het kernprogramma een profieldeel met een aantal aanvullende vakinhoudelijke eisen. Welke vorm van profilering ook wordt gekozen, het profieldeel van tenminste één vak wordt daar altijd in verwerkt.

Waarom is dat belangrijk? In het door ons voorgestelde kennisprofiel is gegarandeerd dat de student naast een brede basis zich op enigerlei wijze verdiept. Het is van belang dat elke student praktijkgericht onderzoek kan uitvoeren en enige kennis opdoet over het inrichten van een curriculum. In welke context dat gebeurt is minder van belang: dat kan in vakgerichte, maar ook via meer thematische profileringvarianten. Wat de commissie betreft blijft de ondergrens van verdieping liggen bij één vak, ook in bredere opleidings- of profileringvarianten.

We hebben ook nog serieus gekeken naar de mogelijkheid het thema profilering te koppelen aan leeftijdspecialisatie. Ook hier zijn allerlei varianten de revue gepasseerd. De conclusie is dat leeftijdspecialisatie vooral betrekking heeft op de invulling

van de stage en de toepassing van generieke, pedagogisch-didactische kennis. Er zijn op dit thema allerlei mogelijkheden tot verdieping, maar die hebben geen invloed op de vakinhoudelijke kennisbases. De kennisbases richten zich op kennis over het vak, o.a. in relatie tot de ontwikkeling van kinderen. Daarbij gaat het altijd over de integrale ontwikkeling van kinderen tussen 4 en 12 jaar. Het kernprogramma bevat de meest elementaire noties over die ontwikkeling, in het profieldeel wordt aandacht besteed aan doorlopende leerlijnen in het curriculum. In beide delen gaat het juist om de totale ontwikkeling van het vak in de basisschool. Het lijkt ons ongewenst als via de kennisbases de deur zou worden opengezet naar leraren die niets meer weten van hoe een vak zich verhoudt tot de vragen en interesses van een specifieke leeftijdsgroep. De kennisbasis is voor het werken met alle kinderen. Dat daarnaast allerlei vormen van specialisatie voor het jongere of oudere kind kunnen bloeien, behoeft verder geen betoog.

Postinitiële professionalisering

De vijfde maatregel, tenslotte, heeft betrekking op de eerste jaren van de beroepspraktijk, de zo genoemde inductieperiode. We komen hier op een lastig terrein, omdat het de opleiding overstijgt. De belangrijkste reden om hier toch voor een stevige maatregel te pleiten is de mogelijkheid die de inductieperiode biedt om de overladenheid in de opleiding verder terug te dringen. Informeel is de ervaring dat beginnende leraren drie tot vijf jaar nodig hebben om het beroep echt in de vingers te krijgen. Deze periode moet naar ons oordeel ook worden benut voor aanvullende professionalisering. De profieldelen van de kennisbases zouden een bron kunnen zijn voor het verdiepen van professionele kennis op die vakken waarvoor de betreffende leraar alleen de kerndelen beheerst.

Hiervoor zijn in de eerste plaats de werkgevers aan zet. Als onze voorstellen worden gevolgd, leidt dit tot een meer gedifferentieerde uitstroom van startbekwame leraren. Dat heeft grote consequenties voor verschillende aspecten van het personeels-

beleid. Er ontstaan mogelijkheden voor meer taak- en functiedifferentiatie op school. We weten dat dit alleen goed gaat – zeker op wat kleinere scholen – als er stevig op wordt gestuurd. Een evenwichtig gedifferentieerd personeelsbestand ontstaat niet vanzelf, zoiets vraagt om een systeem van aanvullende scholing gebaseerd op goed doordacht loopbaanbeleid.

De maatregel waar we hier voor pleiten is om aanvullende bekwaamheidseisen voor de inductieperiode formeel te gaan regelen in landelijke afspraken. Deze gaan niet over de inhoud zelf – dat is maatwerk per bestuur – maar ze hebben vooral betrekking op positieve prikkels om hier werk van te maken in de sfeer van de arbeidsvoorwaarden. Professionalisering voor beginnende leraren mag niet vrijblijvend zijn en hoort dus thuis in de afspraken tussen werkgevers en werknemers. Het ligt overigens in de uitvoering sterk voor de hand om de initiële opleidingen nauw te betrekken bij de inhoudelijke vormgeving van postinitiële scholing voor de inductieperiode.

Vijf is één

In het voorgaande is een weg geschetst om het dilemma van breedte versus diepgang op te lossen. Wij zijn hierbij pragmatisch te werk gegaan. Dat er een serieus probleem ligt is duidelijk. Er zijn nog steeds te veel geluiden dat de opleiding te vol zit met oppervlakkige kennis, te veel breedte en te weinig intellectuele uitdaging. De aangeleverde kennisbases waren een goede stap naar meer verdieping van professionele vakkennis, maar vormen in hun breedte én diepte een veel te omvangrijk programma.

Wij hebben een oplossing gezocht die alleen in de combinatie zal werken:

- een ander profiel van de instromer
- een breed landelijk afgesproken kerncurriculum
- een mix van vrijwillige en verplichte kwaliteitsmeting
- gevarieerde vormen van profilering, met een ondergrens

- en het verplaatsen van een deel van het kennisbestand naar de inductieperiode.

We zijn er van overtuigd dat dit alleen werkt als pakket. Zonder een toename van voorkennis wordt de overladenheid niet opgelost. Zonder profilering komt de gewenste verdieping niet tot stand. Zonder de druk van toetsing wordt de kwaliteit niet controleerbaar en transparant. Zonder het lef om een aantal dingen niet meer te doen, blijft de opleiding worstelen met de vele claims op het curriculum.

5 Herziening van de kennisbases

Om de hiervoor geschetste maatregelen te kunnen realiseren, moeten de aangeleverde kennisbases worden herzien. De commissie stelt voor om de kennisbases aanzienlijk in te korten, minder te detailleren, meer overzicht en samenhang aan te brengen in een uniforme structuur. Hierbij worden de oorspronkelijke kennisbases als kader en als bron benut.

Herziening is nodig

Wij kwamen al vrij snel tot de conclusie dat het aangeleverde pakket kennisbases in de huidige vorm niet bruikbaar was. Dat is een pijnlijke constatering, gezien al het werk dat er in is gestoken. Dat komt omdat er vrijwel alleen gestuurd is op inhoudelijke kwaliteit en niet op functionaliteit. Inhoudelijk roepen de stukken het beeld op van alle kennis die je een ervaren, vakbekwame leraar zou willen toewensen, een ideaal profiel. Als brondocumenten prima te gebruiken, maar niet geschikt voor landelijke afspraken over een haalbaar curriculum. We hebben ons dus voorgenomen op basis van de stukken een alternatief te maken, met de volgende kenmerken:

- een overzichtelijk pakket dat als geheel te overzien is
- met een uniforme structuur die uitnodigt tot het leggen van verbanden tussen vakken
- geformuleerd in termen van leerdoelen op een intermediair niveau van concretisering, niet te vaag maar ook niet te gedetailleerd
- verdeeld in een kerndeel met doelstellingen voor alle studenten en een profieldeel met doelstellingen die verwerkt kunnen worden in door de instelling te ontwikkelen opleidingsprofielen.

Het is van belang te benadrukken dat een kennisbasis geen curriculum is. Het is een voorstel voor landelijke eisen waarmee je verschillende curricula kunt bouwen en daarom meer vergelijkbaar met een examenprogramma.

Inleiding, kerndeel en profieldeel

Zo zijn we tot de volgende structuur gekomen. Elke kennisbasis bestaat in principe uit drie onderdelen.

Een inleiding met een beknopte schets van het vak, in de meeste gevallen een samenvatting van de beschouwing in het oorspronkelijke stuk. Daarna het kerndeel en het profieldeel. Deze laatste twee kennen dezelfde structuur, maar verschillen qua niveau. Een voorbeeld: waar in het kerndeel staat dat de student kan uitleggen hoe een methode voor het vak in elkaar zit, staat in het profieldeel dat de student zelf een doorlopende leerlijn kan ontwerpen. In het algemeen richt het kerndeel zich op oriëntatie en op kennis die je als leraar elke dag nodig hebt. Het profieldeel richt zich op kennis die nodig is om zelfstandig een vak vorm te geven. Deze structuur is gebruikt om een selectie te maken uit de inhoud van de oorspronkelijke kennisbases. Daarbij zijn de hoofdlijnen steeds overeind gebleven. De operationele details zijn deels verdwenen, om het overzicht vast te houden en de Pabo's enige ruimte te geven voor eigen interpretatie. Ons voorstel voor landelijke toetsing biedt naar onze mening voldoende garantie voor nog te ontwikkelen operationele landelijke kwaliteitsafspraken.

Zoals eerder aangegeven beschouwen we de student als startbekwaam als hij de doelen van alle kerndelen beheerst plus de doelen van het profieldeel van tenminste één vak - naast de doelen in de kennisbases voor Nederlandse taal, rekenen/wiskunde en de generieke, pedagogisch-didactische kennis.

De vakken nader bekeken

In de voorstellen die de lezer aantreft in deel B van dit advies is deze structuur van een kern- en profieldeel onverkort toegepast voor twee domeinen met in totaal zeven kennisbases:

- Het domein *Oriëntatie op Jezelf en de Wereld*: met kennisbases voor aardrijkskunde, geschiedenis, natuur & techniek en geestelijke stromingen
- Het domein *Kunztzinnige Oriëntatie*: met kennisbases voor muziek, dans & drama en beeldend onderwijs.

Daarbij zijn de oorspronkelijke documenten zoveel mogelijk als bron gebruikt. Door de gekozen insteek van toetsbare professionele vakkennis zijn er onvermijdelijk hier en daar ook verschillen ontstaan, maar we hebben geprobeerd inhoudelijk dicht bij de liggende stukken te blijven.

Deze beide domeinen zijn niet compleet. In het eerste ontbreekt de kennisbasis Sociale Redzaamheid en in het tweede de kennisbasis Cultuureducatie. Dat heeft de volgende achtergrond. Deze beide kennisbases hebben een ander karakter dan de andere. Ze gaan niet over een schoolvak, maar over thema's en vaardigheden die groepen vakken met elkaar verbinden, ook wel educaties genoemd. Het ligt voor de hand om de thema's in deze educaties te verweven met de betreffende vakken. Voorbeelden: aandacht voor milieueducatie raakt aan een scala van vakken; hetzelfde geldt voor aandacht voor ons cultureel erfgoed. De beide aangeleverde kennisbases pasten niet zonder meer in de door ons voorgestelde structuur. Het lukte niet om op basis van de stukken in kort tijdsbestek te komen tot een acceptabel resultaat. Wij zijn van mening dat het hier om belangrijke thema's gaat die nog een serieuze ontwikkelslag verdienen. Zie ook ons advies op dit punt.

Dan blijven er nog drie kennisbases over waarvoor wij nu adviseren om voorlopig alleen een kerndeel vast te stellen en geen profieldeel. Het gaat hierbij om Engels, Bewegingsonderwijs en Handschrift. Alle studenten moeten hier iets van af weten en dat rechtvaardigt een kennisbasis met een kerndeel.

Het probleem met profilering op één van deze gebieden is dat dit vraagt om een verdieping die ons onhaalbaar lijkt in het bestek van landelijke afspraken voor de initiële opleidingen. Voor Bewegingsonderwijs is dit probleem opgelost via de vakleerkracht: er is een bescheiden basis gedefinieerd voor iedereen en wie hiermee verder wil moet zich postinitieel specialiseren, uitmondend in een vakbevoegdheid. Voor Handschrift kom je al snel op het terrein van de remedial teacher. Ook hier lijkt een gedegen specialisatie na de opleiding zinvoller dan een – per definitie bescheiden – vakprofilering in de opleiding. Voor Engels geldt een vergelijkbare redenering. Er moet vanzelfsprekend een landelijke basis worden gelegd in de vorm van een kerndeel. Daarna lijkt een specialisatie na de opleiding een betere weg dan een profilering in de opleiding. Alleen al het verwerven van het gewenste eigen taalvaardigheidniveau (B2 in het Europese referentiekader!) zal meer tijd vergen dan je realistisch kunt verwachten binnen de opleiding. Kortom: voor deze drie pleiten wij voor het afzien van landelijke afspraken voor een profieldeel omdat hier een echte specialisatie nodig is die veel meer vraagt dan de voorgestelde profieldelen van andere vakken.

Buiten beschouwing, tenslotte, blijven de kennisbases voor Nederlandse taal, Frysk, rekenen/wiskunde en de generieke kennis voor het pedagogisch-didactisch 'meesterschap'. Deze vallen buiten de scope van onze opdracht. Wij adviseren wel de komende jaren tijd en geld te investeren in het ontwikkelen en beproeven van samenhang in het curriculum tussen deze vakken en de overige kennisgebieden. Voor 'Generiek' hebben we een korte tekst hierover opgenomen in bijlage 1.

6 Implementatie

De vijf voorgestelde maatregelen grijpen diep in op het curriculum van de Pabo. Ze vragen om een meerjarige, samenhangende ontwikkeling. We pleiten voor een integraal plan van aanpak, zodat de verschillende onderdelen in hun onderlinge samenhang kunnen worden aangestuurd en uitgevoerd.

Samenhang inhoud en structuur

Strikt genomen is het niet aan deze commissie om te adviseren over implementatie. In dit geval lijkt het toch verstandig hier iets te zeggen over de implicaties van onze voorstellen. Wij hebben het centrale dilemma van kwaliteitsverbetering in een overladen programma proberen op te lossen deels met inhoudelijke ingrepen deels met voorstellen die consequenties hebben voor de opleidingsstructuur. Het gevolg daarvan is dat de implementatie niet op korte termijn geregeld is.

De instroom

Het veranderen van de instroom gaat tijd kosten omdat het een nieuw element is in havo en mbo. Het vergt wellicht aanvullende regelgeving. Er moeten nieuwe normen en bijbehorende toelatings-toetsen worden ontwikkeld. De systematiek moet een plek krijgen in havo en in het mbo. Dit zal ongetwijfeld vragen om een aantal aansluitingsprojecten mbo – hbo en vo – hbo. Waar er al een infrastructuur is, ligt het voor de hand daar bij aan te sluiten.

De uitstroom

Ons idee over profilering leidt tot een qua expertise meer gedifferentieerde uitstroom en dat heeft forse consequenties voor het personeelsbeleid. Op landelijk niveau moeten er afspraken komen over positieve prikkels in de arbeidsvoorwaarden voor verdere professionalisering in de inductieperiode. Op lokaal en regionaal niveau wordt het van belang loopbaanbeleid te richten op een evenwichtige en dekkende inzet van deskundigheid in de teams op

de basisschool. Bestuur en management zijn hier als eersten aan zet.

Herontwerp van het curriculum

Ons voorstel voor een combinatie van een kernprogramma in combinatie met profilering heeft ingrijpende gevolgen voor de structuur van het opleidingsprogramma. De doelen die in de kennisbases zijn opgenomen vormen slechts het startpunt voor curriculumontwikkeling. Formeel betreft het slechts een onderdeel van de opleiding, maar zoals bekend heeft een verandering op één terrein meteen consequenties voor het geheel. Inhoudelijke ontwikkeling vraagt altijd meteen ook om professionele en organisatorische verandering.

Gemeenschappelijke toetsing

Veel hangt af van de kwaliteit van nog te ontwikkelen gemeenschappelijke toetsen voor het beoogde kernprogramma, vooral daar waar ze een certificerende werking moeten gaan krijgen. Wat deze opgave verder compliceert is de combinatie van decentrale curricula met centrale toetsing. Er zal een behoorlijke afstemming moeten plaatsvinden tussen toetsontwikkeling op landelijk niveau en programmaontwikkeling op regionaal en/of lokaal niveau. Idealiter wordt er een traject ontworpen waarin steeds weer gependeld wordt tussen die twee gezichtspunten.

Communicatie en regie

Gegeven de samenhang tussen onze vijf voorstellen lijkt het ons voor de hand te liggen ze uit te voeren onder een stevige centrale regie. De Regiegroep

zou het moment moeten benutten om een plan te maken voor een meerjarig traject van ontwikkeling en implementatie waarin de samenhang tussen de voorgestelde maatregelen adequaat wordt geborgd. Het cruciale aandachtspunt hierin is, lijkt ons, een goed doordachte en slim georganiseerde communicatie: enerzijds tussen de Pabo's onderling, anderzijds tussen beleid en werkvloer.

Legitimering door aan het werk te gaan

Wij pleiten er tenslotte voor de voorgestelde kennisbases niet heilig te verklaren. Natuurlijk betekent ons voorstel een stevige koerswijziging, dat ook nog in een veld waarin hoge betrokkenheid en professionele autonomie om voorrang strijden. Het lijkt ons in deze context van belang om niet opnieuw uitgebreid te gaan legitimeren. In plaats daarvan is het wijzer om met deze kennisbases aan het werk te gaan en goede afspraken te maken over monitoren, evaluatie en bijstelling. Dat past beter in de professionele cultuur waarin afspraken per definitie tijdelijk werkbare overeenkomsten zijn. Dit veld van zo'n veertig instellingen heeft een prima schaalgrootte om veel kracht te kunnen bundelen.

7 Adviezen

De commissie is gevraagd om een advies en een overzicht. De adviezen worden hieronder samengevat, het overzicht is opgenomen in deel B.

De Commissie Kennisbasis Pabo adviseert het volgende:

Adviezen aan de HBO-raad

1. Vaststelling voorgestelde kennisbases

Stel de in het overzicht in deel B opgenomen kennisbases vast als uitgangspunt voor landelijk gecoördineerde curriculum- en toetsontwikkeling voor de Pabo.

2. Afronding traject kennisbases

Investeer op korte termijn in een kortlopend project waarin herziene voorstellen worden ontwikkeld voor kennisbases Sociale Redzaamheid en Cultuureducatie.

3. Integraal plan voor verdere ontwikkeling en implementatie

Werk in overleg met de instellingen, OCW en de sectorraden een plan uit voor een meerjarig traject waarin:

- de mogelijke formele consequenties in wet- en regelgeving nader worden uitgewerkt (toelatingsregeling, landelijke certificerende toetsen voor het kerndeel van Engels, aardrijkskunde, geschiedenis en natuur&techniek)
- decentrale curriculumontwikkeling voor het bedoelde kernprogramma wordt verbonden met gemeenschappelijke toetsontwikkeling
- de consequenties voor de inductieperiode voor het personeelsbeleid worden uitgewerkt.

4. Evaluatie

Werk samen met de instellingen een regime uit voor het monitoren, evalueren en periodiek bijstellen van de kennisbases.

Adviezen aan de instellingen

5. Kennisbases kerndeel

Benut de kerndelen van de in deel B opgenomen kennisbases als uitgangspunt voor het ontwikkelen van een kerncurriculum, afgestemd op landelijke toetsontwikkeling.

6. Kennisbases profieldeel

Benut de profieldelen van de in deel B opgenomen kennisbases als ingrediënten voor opleidingsprofielen die passen bij de identiteit van de instelling en de vraag van de regio.

7. Specialisaties

Ontwikkel in samenwerking met het scholenveld specialisaties voor beginnende leraren in de inductieperiode, rekening houdend met nader te bepalen aanvullende bekwaamheidseisen.

Deel B De kennisbases

Oriëntatie op jezelf en de wereld

- aardrijkskunde
- geschiedenis
- natuur en techniek
- geestelijke stromingen

Kunstzinnige Oriëntatie

- muziek
- dans en drama
- beeldend onderwijs

Engelse taal

Bewegingsonderwijs

Handschrift

Kennisbasis aardrijkskunde op de Pabo

Belang van het vak

Aan alle informatie over de opbouw van de kennisbasis en de eisen die aan de studenten worden gesteld gaat de vraag vooraf: wat dient onder ‘aardrijkskunde’ verstaan te worden? Die vraag is zo belangrijk omdat het begrip aardrijkskunde ondanks of juist dankzij het veelvuldig gebruik en zijn vervlechting in ons dagelijks leven betrekkelijk vaag van inhoud blijft. Soms wordt het breed gehanteerd, dan weer smal. Bij het smalle begrip richt de aandacht zich op de beschrijving en het in kaart brengen van de ruimtelijke ordening van verschijnselen aan het aardoppervlak. In ons denken heeft dat een heel eigen, bijna zelfstandige positie veroverd en wordt het op één lijn gesteld met topografische kennis, de nauwkeurige beschrijving van plaatsen en landschappen. Mogelijk hangt dit samen met de wijze waarop het vak in een ver verleden in het onderwijs onderwezen werd.

In de voorliggende kennisbasis aardrijkskunde wordt echter het brede begrip gehanteerd. Daarin gaat het ook over de sociaal-ruimtelijke orde, over verschijnselen die samenhangen met of voortvloeien uit activiteiten van mensen, over het door de mens gemaakte milieu. Vanuit deze begripshantering ligt het voor de hand het vak aardrijkskunde binnen het verband van andere en aanverwante vakken te plaatsen: de mens- en maatschappijvakken. Een eerste en vluchtige blik op de inhoud van deze kennisbasis zal dit duidelijk maken. De verschuiving van de smalle naar de brede begripshantering heeft alles te maken met de wereld die om ons heen snel verandert. Feitenkennis is niet genoeg en leerlingen en studenten moeten in staat worden gesteld een eigentijds wereldbeeld op te bouwen, “..zelf kennis construeren door er actief mee om te gaan” (Vankan, 2000). De kern van aardrijkskundeonderwijs is dan ook volgens Van der Schee (2009) “..[mensen] op te leiden die bewust en verantwoord omgaan met natuur en samenleving, dichtbij en veraf.”

In het licht van deze visie mag het geen verwondering wekken dat er in relatie tot het werkterrein van de toekomstige student naar gestreefd is het accent in deze kennisbasis te leggen bij het ontwikkelen van ‘geografisch besef’. De toevoeging ‘besef’ geeft aan dat de idee centraal staat dat het menselijk handelen niet los gezien kan worden van tijd en ruimte en de wijze waarop de mens steeds bezig is zijn leefmilieu aan te passen aan veranderende omstandigheden. Dit vormt het uitgangspunt bij de beschrijving van de kennisbasis aardrijkskunde. De kennisbasis stopt niet bij de contextgebondenheid van de natuur als haar object maar belicht haar juist vanuit de culturele omgeving die erop reageert.

Structuur van het vak

In deze kennisbasis wordt naar een indeling van R. van der Vaart (2001) het begrip ‘geografisch besef’ in drie kernconcepten onderscheiden:

- het verwerven van een geografisch wereldbeeld
- het verwerven van kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken
- het leren hanteren van de geografische benadering.

Deze geografische benadering duidt op de manier van denken die geografen toepassen. De wijze waarop zij dat doen kan worden aangeduid als ‘de geografische bril’, die in de volgende kernachtige uitspraken kan worden geïdentificeerd:

- alles is gelokaliseerd
- geen plaats is hetzelfde
- geen plaats is altijd hetzelfde
- kijk je op andere schaal dan zie je wat anders
- de natuur bepaalt de structuur van de gebieden
- mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden
- relatieve afstand is belangrijk.

De drie kernconcepten worden gerelateerd aan acht thema’s waarbij studenten werken aan de opbouw van hun wereldbeeld en waarbij zij inzicht

verwerven in ruimtelijke vraagstukken. De thema's dragen bij aan een geografisch houding en benaderingswijze waarbij studenten geografische vragen kunnen stellen, de geografische werkwijze kunnen hanteren en met geografische informatie (systemen) kunnen omgaan. Voorwaardelijk hierbij is dat aankomende studenten in hun vooropleiding kennis en inzicht hebben verworven in deze centrale thema's binnen het vak aardrijkskunde. Deze thema's zijn achtereenvolgens: klimaat en landschap, bevolking en ruimte, bestaansmiddelen, arm en rijk, grenzen en identiteit, krachten der aarde, bronnen van energie, water.

De acht thema's zijn afgeleid van de door de SLO uitgewerkte kernen die geplaatst zijn in een doorlopende leerlijn voor het primair en secundair onderwijs. De thema's worden op verschillende ruimtelijke schaalniveaus bekeken en worden beschreven in onderwerpen en begrippen en in te bereiken doelen voor de studenten. Daarnaast is er aandacht voor topografische kennis. Uitgangspunt hierbij is de lijst met 300 topografische namen van het Cito. Elk thema legt beperkingen op gezien de relatief geïsoleerde context van het thema zelf, maar er wordt vanuit gegaan dat elk van de thema's op zijn beurt bijdraagt aan de kennis en vaardigheden die in de kernconcepten zijn verwoord.

Het vak en de leerlingen

Geografische kennis en geografische vaardigheden zijn nodig om een geografische houding te ontwikkelen. Hierbij kan het gaan om aspecten als waardenoverdracht, waardenverheldering en een onderzoekende houding. Een van de doelen van het aardrijkskundeonderwijs sluit hierbij aan, namelijk het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van jonge mensen tot kritische wereldburgers. Ook voor leerlingen in het basisonderwijs geldt een bestaansgerichte invalshoek van aardrijkskunde die elementair is voor de ontwikkeling van de eigen betrokkenheid, voor oordeelsvorming en voor het kunnen participeren in maatschappelijke verbanden.

Leerlingen in het basisonderwijs ontwikkelen hun geografisch besef vanaf de eerste groep. De opbouw van geografische begrippen verloopt van eenvoudig naar complex. Waar het gaat om het verkennen van de ruimte ligt bij kleuters de start vaak bij de directe omgeving, dichtbij huis en wordt steeds verder uitgezoomd naar het niveau van de wereld. Ook kaartvaardigheden worden opgebouwd van eenvoudig naar complex. Van ruimtelijke oriëntatie of voorbereidend kaartlezen en via aanvankelijk kaartlezen naar voortgezet kaartlezen. Het kaartgebruik wordt opgebouwd van het gebruik van eenvoudige grootschalige kaarten naar het analyseren en interpreteren van kleinschalige complexe kaarten.

Unieke bijdrage	<p style="text-align: center;">Geografisch besef</p>			<p>Concepten (big ideas)</p>
Kernconcepten				
	<p>Hoofdpijnen kennen van de spreiding van mens en natuur in de wereld</p>	<p>Inzicht in klimaatverandering, het proces van globalisering, wereldwijde migratiestromen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Geografische vragen stellen • Geografische werkwijzen kunnen hanteren • Met geografische informatie (systemen) kunnen omgaan en een eenvoudig geografisch onderzoek uitvoeren 	<ul style="list-style-type: none"> • Alles is gelokaliseerd • Geen plaats is hetzelfde • Geen plaats is altijd hetzelfde • Kijk je op andere schaal dan zie je wat anders • De natuur bepaalt de structuur van gebieden
Centraal hierin staan	<p>Regio's en Thema's Topografie (300 namen)</p>		Vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> • Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden • Relatieve afstand is belangrijk
Contexten	<p>8 thema's Klimaat en landschap Bevolking en ruimte Bestaansmiddelen Arm en Rijk</p>	<p>Grenzen en identiteit Krachten der aarde Bronnen van energie Water</p>	+ Gebruik kaart en atlas	
Ruimtelijke schaalniveaus	<p>Eigen omgeving Nederland Europa Wereld</p>			

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan de specifieke bijdrage van het vak aardrijkskunde verwoorden aan de ontwikkeling van het geografisch besef van kinderen en licht dit toe aan de hand van de drie kernconcepten van het vakgebied (zie 2.1).
- 1.2 De student kan toelichten welke bijdrage het vak aardrijkskunde kan leveren aan de realisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan de drie kerncompetenties van het vak en hun onderlinge relatie beschrijven: (1) het verwerven van een geografisch wereldbeeld (2) het verwerven van kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken (3) het leren hantieren van de geografische benadering. Hij legt daarbij een relatie met de geografische zienswijze en illustreert dit met voorbeelden.
- 2.2 De student kan verwoorden welke geografische benadering en zienswijze hij gebruikt om relevante vakbegrippen bij de centrale thema's aan de orde te laten komen met als doel de kennisconstructie bij leerlingen te stimuleren. Hij illustreert dit met bij de groep passende voorbeelden van leerling-activiteiten.
- 2.3 De student kan in hoofdlijnen de opbouw van veel gebruikte (digitale) leermiddelen beschrijven en deze verbinden met gangbare aanpakken en leerlijnen.
- 2.4 De student heeft inzicht in omgevingsonderwijs. Hij kan de mogelijkheden van de omgeving van de school voor het onderwijzen van het vak benoemen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan beargumenteren dat het vakgebied bij leerlingen bijdraagt aan:
 - de ontwikkeling van het geografisch besef
 - de ontwikkeling van de ruimtelijke oriëntatie en kaartvaardigheid op verschillende schaal-

niveaus (eigen omgeving, Nederland, Europa, Wereld)

- de ontwikkeling van kennis en inzicht en daarmee samenhangende begrippen uit de acht aardrijkskundige thema's in een toenemende complexiteit.
- Hij illustreert dit met voorbeelden en legt daarbij relaties met leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen.
- 3.2 De student kan veel voorkomende preconcepten benoemen van kinderen in relatie tot het vak aardrijkskunde.
 - 3.3 De student kan vragen van kinderen verbinden met ruimtelijke vraagstukken. Hij herkent de typen vragen die kinderen stellen en licht toe hoe hij deze vanuit een vakdidactisch perspectief herformuleert tot onderzoeks- of ontwerp vragen.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan de samenhang illustreren tussen aardrijkskunde en andere domeinen binnen het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld (natuur en techniek, geschiedenis en mens en samenleving) en met het leergebied Kunstzinnige oriëntatie.
- 4.2 De student kan taal- en rekenonderwijs op het niveau van zijn groep op een betekenisvolle manier verbinden met het aardrijkskunde onderwijs en dit met voorbeelden illustreren. Hij kan verbanden leggen tussen taalontwikkeling van kinderen en daarbij veel voorkomende taalproblemen in relatie tot het aanleren van aardrijkskundige begrippen en kent strategieën om de begripsontwikkeling te stimuleren.
- 4.3 De student kan didactische hulpmiddelen kiezen voor het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden van kinderen. De student kan eigentijdse ICT-hulpmiddelen kiezen bij het bepalen van werkvormen en benoemt in zijn verantwoording de relatie met de kwaliteitsverhoging van het aardrijkskunde onderwijs.

Het profieldeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan verschillende visies op aardrijkskunde onderwijs beschrijven en heeft inzicht in de verschillen tussen een regionale en thematische benadering van het vakgebied. Hij kan de voor- en nadelen benoemen van de verschillende visies en beargumenteert een eigen standpunt hierin.
- 1.2 De student kan toelichten hoe hij de keuze voor inhoud en didactische aanpakken afstemt op het profiel en de pedagogisch-didactische visie van zijn school.
- 1.3 De student kan praktijkgericht onderzoek voor het aardrijkskundeonderwijs ontwerpen en kan uit vergelijkbaar onderzoek conclusies trekken en voorstellen beschrijven voor zijn eigen onderwijspraktijk.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student heeft op schoolniveau inzicht in principes voor ordening van leerstof voor het vak aardrijkskunde in doorlopende leerlijnen voor groep 1 t/m groep 8. Hij verbindt deze met de drie kernconcepten van aardrijkskundeonderwijs. In het kader van doorlopende leerlijnen kan hij tevens de aansluiting toelichten bij de kerndoelen van het leergebied mens en maatschappij van de onderbouw voortgezet onderwijs.
- 2.2 De student kan leerstof voor aardrijkskunde verbinden aan actuele thema's en relevante educaties, zoals ontwikkelingseducatie, duurzame ontwikkeling, burgerschapskunde en erfgoededucatie. Daarmee creëert hij in het jaarprogramma ruimte voor actuele gebeurtenissen die aansluiten bij het vakgebied. Hij ontwerpt hiervoor passend lesmateriaal.
- 2.3 De student heeft meer gedetailleerde kennis van en inzicht in de kernconcepten en onderliggende begrippen van aardrijkskunde en kan daardoor op conceptueel niveau de samenhang toelichten

binnen dit vakgebied en met de andere domeinen binnen het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld.

- 2.4 De student beschikt over meer gedetailleerde kennis van en inzicht in de vaardigheden en denk- en benaderingswijzen binnen aardrijkskunde. Daardoor kan hij in zijn lesontwerpen zodanig variatie aanbrengen in de leerlingactiviteiten dat er sprake is van maatwerk.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan beschrijven hoe talenten, leerstijlen en specifieke leer- en ontwikkelingsproblemen van kinderen van invloed kunnen zijn op hun werk en prestaties bij aardrijkskunde, zoals de taligheid van methoden en informatieve teksten, een beperkt (of juist uitzonderlijk) ruimtelijk inzicht, de aanwezigheid van preconcepten, het omgaan met de atlas en het hogere orde denken. Hij kan beargumenteren dat de in zijn onderwijsontwerp gekozen leeractiviteiten op een bij de leerling passende manier en een passend niveau kunnen worden uitgevoerd.
- 3.2 De student heeft inzicht in conceptuele en procedurele kennis van het vak. Hij kan deze kennis illustreren aan de hand van voorbeelden waarbij de lesinhouden zijn afgestemd op de vragen van kinderen enerzijds en de leerlijn van het vak anderzijds.
- 3.3 De student kan de typen vragen herkennen die kinderen stellen en licht toe hoe hij deze vanuit vakdidactisch perspectief herformuleert tot onderzoeks- of ontwerp vragen. Hij legt daarbij tevens een relatie met de specifieke speel- en leerbehoeften van jonge en oudere kinderen.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan een over meerdere leerjaren heen beredeneerd vakoverstijgend onderwijsprogramma ontwerpen, waarin aardrijkskunde en andere vakgebieden in samenhang aan de

orde komen. Hij licht toe hoe hij de leerlijnen van de onderliggende vakgebieden bewaakt.

- 4.2 De student kan bij actuele gebeurtenissen de samenhang van aardrijkskunde met andere vakgebieden benoemen en beredeneren hoe hij deze gebeurtenissen toegankelijk en begrijpelijk maakt voor leerlingen en hun betrokkenheid daarin verduidelijkt.
- 4.3 De student kan beredeneren hoe hij taal- en rekenactiviteiten op een effectieve en evenwichtige wijze verweeft met aardrijkskundeonderwijs.
- 4.4 De student kan mogelijkheden benoemen in de omgeving van de school voor het ontwerpen van een vakoverstijgend aanbod met een voor leerlingen relevante opbrengst. Hij beargumenteert hoe hij met behulp van deze omgeving concepten uit de aardrijkskunde toegankelijk en begrijpelijk maakt voor kinderen.

Referenties

Van der Vaart, R. (2001). Kiezen en delen. *Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen Universiteit Utrecht.

Van der Schee, J. (2009). Aardrijkskunde, wat is dat voor een vak? In *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde* (pp 1-16). Amsterdam: Vrije Universiteit.

Vankan, L. (2000). Kijken naar de golven en stroming zien. Dertig jaar aardrijkskundeonderwijs. *Geografie Educatief*, 9:1, 12-14.

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:
E. Besselink
M. Blankman
I. Franssen
P. Geerdink

Kennisbasis **geschiedenis** op de Pabo

Belang van het vak

Geschiedenisonderwijs is van essentieel belang voor ontwikkeling van historisch besef, dat de samenhang omvat tussen de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst. Dankzij historisch besef kunnen mensen begrijpen dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald en tijdgebonden zijn en kunnen zij deze meer afstandelijk en op een relativerende wijze beoordelen (CHMV, 2001).

Naast de betekenis van het geschiedenisonderwijs voor het inzicht in de wording van het heden, levert het vak ook een belangrijke bijdrage aan de overdracht van cultuur, de overdracht van waarden en normen en burgerschapsvorming: historische kennis dient als één van de bouwstenen om als volwaardig staatsburger in de Nederlandse democratie te kunnen functioneren (Commissie Geschiedenisonderwijs, 1998).

Geschiedenis gaat over mensen: de mens staat centraal in het geschiedenisonderwijs. Daardoor wordt duidelijk waartoe de mens in de loop der tijden zowel in positieve als in negatieve zin in staat geweest is en in staat is. Zo biedt geschiedenis een verdiepende en onmisbare dimensie aan de hedendaagse werkelijkheid en draagt geschiedenis bij aan de verheldering van het bestaan in de vorm van identiteitsvorming.

Geschiedenisonderwijs levert een bijdrage aan oriëntatiekennis, kennis die opgroeiende generaties helpt zich te oriënteren in - in onderlinge samenhang - de hedendaagse en de historische werkelijkheid. Het gaat daarbij om kennis van het verleden en om het ontwikkelen van opvattingen over die kennis, gerelateerd aan waarden en normen. Oriëntatie op het verleden biedt de mogelijkheid om te ontsnappen aan een eendimensionale benadering van de werkelijkheid: de beperkte blik op ideeën, waarden en normen binnen hedendaagse situaties. Geschiedenisonderwijs biedt een reis door de tijd,

waardoor opgroeiende generaties meer zicht krijgen op wezenlijke aspecten van het mens-zijn.

Daar sporen van het verleden niet altijd gestructureerd en zichtbaar in het heden aanwezig zijn, is beeldvorming van het verleden een essentiële doelstelling van geschiedenisonderwijs. Beeldvorming van het verleden en de reflectie daarop draagt bij aan de verheldering van het heden (hoe is het tot stand gekomen?) en aan de overdenking van de toekomst (hoe zou het verder kunnen gaan?).

De kennis en vaardigheden die leerlingen opdoen bij geschiedenisonderwijs worden in onze snel veranderende samenleving met alle technologische ontwikkelingen steeds belangrijker. Informatie over hedendaagse en historische gebeurtenissen en ontwikkelingen is voortdurend beschikbaar. Voor het interpreteren van deze informatie is historisch besef noodzakelijk. Ook hierdoor is het vak geschiedenis van cruciaal belang.

Structuur van het vak

Geschiedenis als vak zal aan leerlingen de basis moeten bieden waarop historisch besef tot ontwikkeling kan komen. In deze kennisbasis wordt een drietal kernconcepten van geschiedenisonderwijs onderscheiden, te weten:

1. De ontwikkeling van tijdsbesef
2. Kennis van en inzicht in de historische werkelijkheid
3. Historisch denken en redeneren.

Deze concepten hebben een dubbele gelaagdheid omdat ze enerzijds betrekking hebben op de student in opleiding en anderzijds gericht zijn op het schoolvak geschiedenis in het basisonderwijs.

Voorwaardelijk hierbij is dat aankomende studenten in hun vooropleiding kennis en inzicht hebben verworven van de fundamentele bouwstenen voor geschiedenisonderwijs: de tien tijdvakken met de daarbij behorende kenmerkende aspecten en de vijftig vensters van de Canon van Nederland.

De ontwikkeling van tijdsbesef

Geschiedenis gaat over verloop van tijd, over dingen die zijn veranderd of relatief hetzelfde zijn gebleven. Tijdsbesef is een noodzakelijke voorwaarde voor historisch besef (Grever, 2009). In het basisonderwijs leren de leerlingen verschillende soorten tijdsbesef te hanteren met de daarbij behorende terminologie. Bij tijdsbesef onderscheiden we besef van cyclische tijd (biologische en dagelijkse tijd) en het denken in historische tijd: het chronologisch kader van tijdvakken (Wilschut, 2011).

Historisch tijdsbesef is noodzakelijk om zicht te krijgen op de tijdvakken. Studenten en leerlingen moeten kennis en inzicht krijgen in de chronologie en moeten zich beelden kunnen vormen van de tijdvakken en vergelijkingen kunnen maken tussen de tijdvakken en het heden met betrekking tot continuïteit en verandering.

Bij dit kernconcept hoort ook de kennis van de verschillende manieren waarop geprobeerd is het verleden onder te verdelen in perioden: de traditionele indeling (oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd, nieuwste tijd), de indeling in samenlevingsvormen (nomadisch, agrarisch, industrieel en postindustrieel) en de indeling in tien tijdvakken.

Kennis van en inzicht in de historische werkelijkheid

Historisch besef veronderstelt naast kennis van tijd en periodisering ook inhoudelijke kennis van het verleden in relatie tot het heden, de historische werkelijkheid en de samenhang met de hedendaagse werkelijkheid.

Om het 'geheel' van het verloop van tijd op een beeldende manier voorstelbaar te maken, is een stelsel van tien tijdvakken als referentiekader ontworpen (CHMV, 2001) waar enige jaren later vijftig Canonvensters aan zijn toegevoegd (Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, 2006/2008). Samen vormen zij de ordening van de inhoudelijke kennisbasis.

De tien tijdvakken zijn vastgelegd in kerndoel 52 voor het basisonderwijs: *Tijd van Jagers en Boeren, Tijd van Grieken en Romeinen, Tijd van Monniken en Ridders, Tijd van Steden en Staten, Tijd van Ontdekkers en Hervormers, Tijd van Regenten en*

Vorsten, Tijd van Pruiken en Revoluties, Tijd van Burgers en Stoommachines, Tijd van Wereldoorlogen en Holocaust en Tijd van Televisie en Computers.

Bij alle tijdvakken zijn kenmerkende aspecten geformuleerd, waarmee de tijdvakken een inhoudelijke invulling krijgen en leerlingen zich kunnen oriënteren in de tijd.

Het aantal kenmerkende aspecten varieert per onderwijssoort: voor het basisonderwijs zijn het er twintig (twee per tijdvak), voor vmbo-theoretische leerweg zijn het er 27 en voor havo/vwo zijn het er 49. In deze kennisbasis zijn de 49 kenmerkende aspecten van havo/vwo als uitgangspunt genomen (IVGD, 2004).

De vijftig vensters van de Canon van Nederland - van hunebedden tot en met de euro - maken ook onderdeel uit van kerndoel 52 voor het geschiedenis-onderwijs in de basisschool. De onderwerpen van de canon worden gebruikt als vensters om de tien tijdvakken uit te werken en te illustreren (Van der Kooij & Beker, z.j.).

Historisch denken en redeneren

Oriëntatiekennis is een onmisbaar hulpmiddel bij de ontwikkeling van historisch besef. Maar historisch besef gaat verder. Het heeft te maken met de manier waarop iemand zijn werkelijkheid interpreteert en zijn positie ten opzichte van die werkelijkheid bepaalt. Het gaat dan om een historisch verantwoorde wijze van benaderen van kwesties en om historisch redeneren. Deze benaderingswijzen betreffen enerzijds informatie- en onderzoeksvaardigheden (zoals het verzamelen, beoordelen en interpreteren van bronnen), anderzijds beeldvormende vaardigheden (zoals het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden). Leraren die in staat zijn tot historisch denken en redeneren kunnen historische kennis gebruiken. Zij hebben daarbij oog voor: continuïteit en verandering in de loop der tijd; tijd- en standplaatsgebondenheid in het verleden; en het onderscheiden van oorzaken en gevolgen. Het veronderstelt ook een kritisch gebruik van bronnen uit het verleden en het inzicht dat daden soms gevolgen kunnen hebben die niemand heeft bedoeld (incontingentie).

Door op een steeds hoger niveau historisch te denken en redeneren kunnen leerlingen het heden beter begrijpen en leren zij kritisch te denken.

Het vak en de leerlingen

Het geschiedenisonderwijs in de basisschool start in de onderbouw met de oriëntatie op biologische en dagelijkse tijd en een eerste verkenning van de historische tijd. Vanaf groep 5 werken leerlingen verder aan de historische tijd en aan historisch besef, de oriëntatie in heden, verleden en toekomst. In groep 5 komt van oudsher geschiedenis in thema's aan de orde, meestal met een voorbereidend karakter. Meer recent starten geschiedenismethoden in groep 5 met het structurele programma voor geschiedenis, waaraan de leerlingen in groep 6, 7 en 8 verder werken.

De leerstof voor geschiedenis kan in de basisschool progressief (chronologisch), regressief (van heden naar verleden), (semi-)concentrisch of thematisch worden geordend. In de leerstof komen verschillende invalshoeken aan de orde: politiek (staatsinrichting), sociaal-economisch en cultureel.

Het accent ligt in het basisonderwijs op de geschiedenis van Nederland en op de lokale en regionale geschiedenis. Waar dat mogelijk is, worden verbanden gelegd met de Europese en de wereldgeschiedenis.

Erfgoededucatie speelt bij de ontwikkeling van het historisch denken en redeneren een belangrijke rol. Het kunnen aanraken van authentieke objecten is voor kinderen heel motiverend. In erfgoedlessen is vaak volop gelegenheid tot verbeelding en inleving, wat bijvoorbeeld kan bijdragen aan een rijker beeld en een beter begrip van historische verschijnselen en periodes. Leerlingen kunnen aan de hand van erfgoed bovendien zicht krijgen op wat veranderd is en wat hetzelfde gebleven is. Dit draagt bij aan de ontwikkeling van historisch besef.

Voor leerlingen in het basisonderwijs geldt dat het heden hun startpunt is. Vanuit dat punt leren kinderen de samenhang van het heden met het verleden én met de toekomst – zowel formeel als inhoudelijk – te ontdekken, te begrijpen én te benutten.

Leraren moeten zich bewust zijn dat leerlingen geneigd zullen zijn het verleden te beoordelen vanuit hedendaagse beelden en ervaringen (presentisme), waardoor gemakkelijk pre- en misconcepten kunnen ontstaan.

Leraren reiken de leerlingen begrippen aan waarmee zij de hedendaagse en de historische werkelijkheid kunnen ontsleutelen en (re)presenteren. Het gaat om het herkennen, het beschrijven, benoemen, verbeelden van de hedendaagse en historische werkelijkheid, om het leggen van verbanden en het toekennen van betekenis en waardering. Leraren zijn voor hun leerlingen de begeleiders op hun reis door de tijd met als doel een beter begrip van het historisch gegroeide heden.

Unieke bijdrage	<p style="text-align: center;">Historisch besef</p>			Concepten
Kernconcepten	<p>Ontwikkeling van tijdsbesef</p>	<p>Kennis van en inzicht in historische werkelijkheid</p>	<p>Historisch denken en redeneren</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • cyclisch tijdsbesef • lineair tijdsbesef • verschillende periodiseringen naast elkaar 	<p>Beeldvorming van het verleden aan de hand van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de tien tijdvakken: namen en iconen • de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken • Canon van Nederland 	<p>Het onderscheiden van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • continuïteit en verandering • tijd- en standplaatsgebondenheid • feiten en meningen • bedoelde en onbedoelde gevolgen • oorzaak en gevolg • personen, gebeurtenissen, verschijnselen, structuren en ontwikkelingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschiedenis gaat over mensen • Geschiedenis verbindt verleden, heden en toekomst • Historisch tijdsbesef vraagt om ordening en overzicht • Heden als vertrekpunt • Geschiedenis-onderwijs draait om beeldvorming • Beelden hebben persoons-, plaats-, en tijdgebonden karakter
Centraal hierin staan	<ul style="list-style-type: none"> • biologisch-, dagelijks- en historisch tijdsbesef • historisch bewustzijn: relatie verleden – heden – toekomst • de tien tijdvakken met de 49 kenmerkende aspecten • 50 canonvensters 		<p>Historische vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • informatie- en onderzoeksvaardigheden • beeldvormende vaardigheden 	
Contexten	<ul style="list-style-type: none"> • lokale, regionale, Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis • politiek (staatsinrichting), sociaal-economisch en cultureel • erfgoededucatie 		+ gebruik van tijd balk en beeldvormings-schema	
Leerstof ordening	<ul style="list-style-type: none"> • progressief (chronologische) • regressief (van heden naar verleden) • (semi)concentrisch • thematisch 			

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan de specifieke bijdrage van het vak geschiedenis aan de ontwikkeling van het historisch besef van kinderen beschrijven aan de hand van de drie kernconcepten van het vakgebied (zie 2.1).
- 1.2 De student kan toelichten welke bijdrage het vak geschiedenis kan leveren aan de realisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan de drie kernconcepten van het vak beschrijven en hun onderlinge relatie aan de hand van voorbeelden illustreren:
Kernconcept 1: de ontwikkeling van tijdsbesef
Kernconcept 2: kennis van en inzicht in de historische werkelijkheid
Kernconcept 3: historisch denken en redeneren
- 2.2 De student kan verwoorden welke didactische benaderingswijzen hij kan gebruiken om vakbegrippen in relevante contexten en thema's aan de orde te laten komen met als doel kennisconstructie bij leerlingen te stimuleren. Hij illustreert dit met bij de groep passende voorbeelden van leerling-activiteiten. De student kan uitleggen welke betekenis 'beeldvorming' voor geschiedenisonderwijs heeft.
- 2.3 De student kan historisch denken en redeneren. Hij kan:
 - situaties uit verschillende tijdvakken met elkaar en met het heden vergelijken en heeft oog voor continuïteit en verandering in de loop der tijd
 - onderscheid maken tussen feiten en meningen
 - uitspraken ondersteunen met argumenten
 - er rekening mee houden dat gedrag en ideeën van mensen door tijd, situatie en achtergrond worden bepaald.

2.4 De student kan op hoofdlijnen de opbouw van veel gebruikte leermiddelen beschrijven en deze verbinden met leerlijnen en verschillende didactische benaderingen.

2.5 De student heeft inzicht in omgevingsonderwijs. Hij kent de mogelijkheden van de omgeving van de school voor het onderwijzen van het vak. Hij kan buitenschools onderwijs ontwerpen in relatie tot de tien tijdvakken, de kenmerkende aspecten en de canon van Nederland.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan de ontwikkeling van tijdsbesef bij kinderen verwoorden. De student kan aan de hand van passende werkvormen en het inzetten van tijdsbalken aangeven hoe de ontwikkeling van tijdsbesef bij leerlingen kan worden gestimuleerd.
- 3.2 De student kan veel voorkomende preconcepten van leerlingen in relatie tot het vak geschiedenis benoemen.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan toelichten hoe geschiedenis samenhangt met andere domeinen binnen het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld (natuur en techniek, aardrijkskunde en mens en samenleving) en met het leergebied Kunstzinnige oriëntatie. Hij kan dit illustreren met lesvoorbeelden.
- 4.2 De student kan taal- en rekenonderwijs op een betekenisvolle manier verbinden met geschiedenisonderwijs en kan dit illustreren aan de hand van lesvoorbeelden.
- 4.3 De student kan aangeven hoe mediadidactiek en mediawijsheid in het geschiedenisonderwijs worden toegepast.

Het profieldeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan gangbare en vernieuwende visies op inhouden en didactische benaderingen van geschiedenisonderwijs beschrijven en de daarmee beoogde leer- en ontwikkelingsopbrengsten bij kinderen toelichten. Hij kan zijn eigen standpunt hierin beargumenteren.
- 1.2 De student kan voor geschiedenisonderwijs voorstellen voor praktijkgericht onderzoek ontwerpen en kan uit vergelijkbaar onderzoek conclusies trekken en indien relevant, deze toepassen in zijn eigen geschiedenislessen.

2. Structuur van het vak geschiedenis

- 2.1 De student kan voor geschiedenisonderwijs leerstof ordenen op schoolniveau in leerlijnen voor groep 1 t/m 8. Hij houdt daarbij rekening met de drie kernconcepten van geschiedenisonderwijs en zorgt tevens voor doorlopende leerlijnen door aan te sluiten bij de kerndoelen van het leergebied geschiedenis van de onderbouw voortgezet onderwijs.
- 2.2 De student kan leerstof voor geschiedenis verbinden met actuele gebeurtenissen die passen binnen educaties zoals burgerschapsvorming (incl. staatsinrichting), cultuur- en erfgoodeducatie, mensenrechten- en vredeseducatie. Daarmee kan hij in het jaarprogramma expliciet aandacht creëren voor educaties die aansluiten bij het vakgebied. Hij kan hiervoor passend lesmateriaal ontwerpen.
- 2.3 De student kan historisch denken en redeneren. Hij kan:
- de betekenis van historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen voor het heden herkennen.
 - informatie uit bronnen zorgvuldig gebruiken en niet met opzet misleidend of verdraaid weergeven.
 - verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen,

ermee rekening houdend dat bij historische verklaringen meestal sprake is van meer oorzaken.

- onderscheid maken tussen oorzaken van meer en minder belang
- aan de hand van voorbeelden uitleggen dat daden van mensen soms gevolgen hebben die niemand bedoeld heeft.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan beschrijven hoe talenten, leerstijlen en specifieke leer- en ontwikkelingsproblemen van kinderen van invloed kunnen zijn op hun werk en prestaties bij geschiedenis, zoals de taligheid van methoden en informatieve teksten, een beperkt (of juist uitzonderlijk) tijdsbesef, de aanwezigheid van preconcepten, het omgaan met de tijdskalk en het hogere orde denken. De student biedt een voor de leerling passende strategie aan om tot begrip te komen.
- 3.2 De student kan de keuze van lesinhouden binnen geschiedenis afstemmen op de vragen van kinderen en actualiteiten enerzijds, en de leerlijn van het vak anderzijds.
- 3.3 De student kan de typen vragen die kinderen stellen herkennen en hij kan toelichten hoe hij deze vanuit vakdidactisch perspectief herformuleert tot onderzoeks- of ontwerp vragen. Hij legt daarbij tevens een relatie met de specifieke speel- en leerbehoeften van jonge en oudere kinderen.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan over meerdere leerjaren heen een vakoverstijgend onderwijsprogramma ontwerpen waarin geschiedenis en andere vakgebieden in samenhang aan de orde komen. Hij licht toe hoe hij de leerlijnen van de onderliggende vakgebieden bewaakt
- 4.2 De student kan bij actuele gebeurtenissen de samenhang met geschiedenis en andere vakgebieden benoemen en beredeneren hoe hij

deze gebeurtenissen toegankelijk en begrijpelijk maakt voor leerlingen en hun betrokkenheid daarin verduidelijkt

4.3 De student kan beredeneren hoe hij taal- en rekenactiviteiten op een effectieve en evenwichtige wijze verweeft met geschiedenisonderwijs.

4.4 De student benoemt mogelijkheden in de omgeving van de school voor het ontwerpen van een vakoverstijgend aanbod met een voor leerlingen relevante opbrengst. Hij beargumenteert hoe hij met behulp van deze omgeving concepten uit de geschiedenis toegankelijk en begrijpelijk maakt voor kinderen. Hij kan met (lokale) erfgoedinstellingen (bijv. musea, archieven, monumenten) samenwerken.

Referenties

CHMV (2001).

Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: SLO.

Commissie Geschiedenisonderwijs (1998).

Het verleden in de toekomst. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006/2008).

Entoen.nu De Canon van Nederland. Rapport deel A, B en C. Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd op 22-11-2011 via: <http://entoen.nu/downloads>

Grever, M. (2009).

Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie. *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 124 (3), 438-451.

Instituut voor geschiedenisdidactiek (2004).

Dit is geschiedenis. Amsterdam: IVGD.

Geraadpleegd op 22-11-2011 via:

<http://www.ivgd.nl/www/ditis/brochure.pdf>

Kooij, C. van der & Beker, T. (z.j.).

De canon en het vak geschiedenis.

Geraadpleegd op 12-09-2011 via:

[http://entoen.nu/primair-onderwijs/didactisch-concept/leerplan-\(slo\)/geschiedenis](http://entoen.nu/primair-onderwijs/didactisch-concept/leerplan-(slo)/geschiedenis)

Wilschut, A. (2011).

Beelden van tijd. De rol van het historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis. Amsterdam: Van Gorcum.

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

J. Claessen

W. Kratsborn

J. Tuit

H. Swart

Kennisbasis natuur en techniek op de Pabo

Belang van het vak

Mensen zijn altijd gefascineerd door natuurverschijnselen. Ze dachten erover na en ontwikkelden methoden en technieken om greep te krijgen op die verschijnselen. De natuurwetenschappen en de (fysische) aardwetenschappen geven verklaringen voor die verschijnselen. In de techniek worden natuurwetenschappelijke theorieën en modellen toegepast bij het ontwikkelen van oplossingen voor menselijke behoeften en problemen. De afgelopen decennia raakten natuurwetenschappen en techniek meer en meer op elkaar betrokken. Tegenwoordig is techniek science-based (technologie), terwijl omgekeerd de natuurwetenschappen zelf zich snel ontwikkelen met behulp van nieuwe technologie. Deze verstrengeling van natuurwetenschappen en technologie geeft in belangrijke mate inhoud aan ons dagelijks bestaan. Het is ook vanuit deze betekenis dat iedereen voldoende natuurwetenschappelijke en technische geletterdheid zou moeten ontwikkelen om aan de samenleving te kunnen deelnemen, om verantwoorde persoonlijke beslissingen te kunnen nemen en maatschappelijke vraagstukken te kunnen doorzien.

Het domein 'natuur en techniek' is breed en veelomvattend. Het gaat zowel om biologische, natuurkundige, chemische en fysisch-geografische verschijnselen uit de wereld van de natuur, als om materialen, producten en processen in de techniek. Educaties als natuur- en milieueducatie en duurzame ontwikkeling en gezondheidseducatie sluiten daar bij aan. Dit alles komt in het basisonderwijs aan de orde bij natuur- en techniekonderwijs. De context van de eigen leefwereld dient hierbij als vertrekpunt (Boersma et al., 2007). Daarbij wordt aandacht geschonken aan de betekenis van het vakgebied voor leerlingen in hun eigen leefomgeving. Tevens dienen relaties met andere domeinen uit het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld en het leergebied Kunstzinnige oriëntatie te worden uitgewerkt.

Bij natuurwetenschappelijk onderzoek en techniek worden specifieke denk- en werkwijzen gehanteerd. Bij onderzoeken en ontwerpen gaat het onder meer om het zoeken naar verklaringen voor verschijnselen (causaal denken en redeneren), modelleren en communiceren, maar ook om de ontwikkeling van een onderzoekende en probleemoplossende houding. De denk- en werkwijzen zijn uiteraard maar in beperkte mate relevant en hanteerbaar voor kinderen in het basisonderwijs. Binnen natuur- en techniekonderwijs zullen deze denk- en werkwijzen dan ook moeten worden aangepast (Van Graft en Kemmers, 2007; Van Graft et al., 2009).

Structuur van het vak

In deze kennisbasis zijn drie typen doelen onderscheiden, aangeduid als 'pijlers' (zie schema 1):

- het leren over de betekenis van natuurwetenschappen en techniek;
- het uitvoeren van onderwijs in natuur en techniek, met aandacht voor natuur en milieu, gezondheid, het uitvoeren van onderzoek en het ontwerpen en construeren van technische producten en de denk- en werkwijzen die daaraan gerelateerd zijn
- het verwerven van kennis over en inzicht in natuurwetenschappen en techniek, vervat in kernconcepten en begrippen uit de onderliggende disciplines.

NATUUR EN TECHNIEK		
Leren over de betekenis van natuur en techniek	Het uitvoeren van onderwijs in natuur en techniek	Het verwerven van kennis over en inzicht in natuurwetenschappen en techniek
Maatschappelijke en persoonlijke betekenis	Didactische benaderingen met daaraan gerelateerde denk- en werkwijzen en attitudes en de leerkrachtvaardigheden die dat vraagt	Kernconcepten binnen natuurwetenschappen en techniek
Betekenis van de natuurlijke en gemaakte wereld duurzame ontwikkeling	Didactische benaderingen, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • onderzoeken • ontwerpen • waardenontwikkeling Denk- en werkwijzen, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • beleven en waarderen • beschrijvend onderzoeken • ecologisch denken • meten • modelleren • mondeling en schriftelijk communiceren • systeemdenken • vorm- en functiedenken Houding o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • wetenschappelijke houding • duurzaam gedrag 	De kernconcepten: <ul style="list-style-type: none"> • eenheid in verscheidenheid • causaliteit • materie en energie • systeem • vorm en functie • wisselwerking met onderliggende concepten (zie Van Graft et al., 2009; Van den Berg et al., 2011)

De eerste pijler heeft betrekking op de betekenis van natuurwetenschappen en techniek. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen maatschappelijke en persoonlijke betekenis. De tweede pijler omvat vaardigheden die van een leerkracht verwacht mogen worden, inclusief didactische benaderingen met daaraan gerelateerde denk- en werkwijzen en attitudes. De derde pijler heeft betrekking op de kennis waarover een vakbekwame leraar dient te beschikken, en die in de kennisbasis gespecificeerd is in een aantal kernconcepten. Deze kernconcepten beslaan een breed gebied van de natuurwetenschappen en techniek en kunnen in verschillende contexten worden toegepast. De keuze van de kernconcepten is mede ontleend aan een aantal Nederlandse en buitenlandse curricula. Als kernconcept zijn gekozen:

- ‘eenheid in verscheidenheid’: verscheidenheid verklaren met een beperkt aantal basisprincipes
- ‘causaliteit’: het geven van verklaringen voor veranderingen op basis van oorzaak en gevolg
- ‘materie en energie’
- ‘systeem’: het bestuderen van samenhangende gehelen van componenten die met elkaar samenwerken of zelfs van elkaar afhankelijk zijn
- ‘vorm en functie’: de relatie tussen de vorm van een (deel van een) object (techniek) of organisme (biologie) en de functie die het kan vervullen
- ‘wisselwerking’: de interactie tussen organismen en hun (a-) biotische omgeving, tussen objecten en de wisselwerking binnen materie.

Bij de omschrijving en verdere uitwerking van de kernconcepten is het van belang om de onderlinge

samenhang niet uit het oog te verliezen (Boersma et al., 2011). Zorgvuldig gekozen (buitenschoolse) activiteiten dragen ertoe bij dat deze kernconcepten geleidelijk meer betekenis krijgen. Door natuur en techniek binnen verschillende contexten en vanuit verschillende perspectieven aan te bieden, krijgen de concepten ook meer betekenis voor studenten en leerlingen.

Het vak en de leerlingen

Voor 'natuur en techniek' is het noodzakelijk rekening te houden met de cognitieve, fijn motorische en morele ontwikkeling van kinderen. De cognitieve ontwikkeling is relevant voor het kunnen inschatten van voorkennis en denk- en redeneervaardigheden en voor het vaststellen van realistische leerdoelen. Een belangrijk aandachtspunt is het omgaan met preconcepten dan wel voorkennis van leerlingen. Jonge kinderen hebben al tal van ervaringen opgedaan: ze kennen verschijnselen uit natuur en techniek door vallen en opstaan, van zien en horen, tijdens dag en nacht en in de lente en herfst. Die ervaringen vormen de basis voor de vorming van concepten en modellen over hoe de wereld in elkaar zit. Deze voorkennis kan op essentiële punten afwijken en hiaten vertonen ten opzichte van de wetenschappelijke concepten die verworven moeten worden. Doordat nieuwe informatie wordt geïnterpreteerd met behulp van aanwezige voorkennis kan dat leiden tot onjuiste verklaringen. Om dat te voorkomen moet een leerkracht kennis hebben van en inzicht hebben in de voorkennis van kinderen en van de wijze waarop hun begripsontwikkeling kan worden bevorderd.

De fijn motorische ontwikkeling is van belang voor het uitvoeren van bepaalde handelingen, zoals het hanteren van onderzoeksmateriaal en meetinstrumenten, het bevestigen van onderdelen bij constructies en het manipuleren van (kleine) organismen. Het hanteren van materialen en organismen ligt vaak ten grondslag aan de denk- en werkwijze bij natuurwetenschappen en technologie. Door dit ook in het natuur- en techniekonderwijs mogelijk te maken wordt leerlingen de mogelijkheid geboden

zich een wetenschappelijke houding en manier van denken en handelen eigen te maken. Tevens kan bij hen een nieuwsgierige, creatieve en kritische houding worden gestimuleerd. Dit vraagt echter om een adequate begeleiding van de leerkracht, die over voldoende kennis van en inzicht in kernconcepten en van vaardigheden ten aanzien van onderzoeken en ontwerpen dient te beschikken. Door bij onderwijs in natuur en techniek in te gaan op verklaringen voor verschijnselen leren kinderen op nieuwe manieren naar de wereld te kijken.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1. De student kan de specifieke bijdrage van natuur en techniek aan de ontwikkeling van de betekenis ervan voor kinderen beschrijven aan de hand van de drie pijlers van het vakgebied.
- 1.2. De student kan toelichten welke bijdrage natuur- en techniekonderwijs kan leveren aan de realisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs.

2. Structuur van het vak

- 2.1. De student kan de drie pijlers van natuur- en techniekonderwijs beschrijven en hun onderlinge relatie illustreren aan de hand van voorbeelden:

Pijler 1: de betekenis van natuur en techniek voor de samenleving

Pijler 2: de didactische benaderingen binnen natuur en techniek in het basisonderwijs

Pijler 3: de kernconcepten en daarmee samenhangende begrippen binnen natuur en techniek.

- 2.2. De student kan verwoorden welke didactische benaderingswijzen hij kan gebruiken om vakbegrippen in relevante contexten en thema's aan de orde te laten komen met als doel kennisconstructie bij leerlingen te stimuleren. Hij illustreert dit met bij de groep passende voorbeelden van leerlingactiviteiten bij natuur en techniek.

- 2.3. De student kan natuurwetenschappelijke en technologische denk- en werkwijzen hanteren bij onderzoeken en ontwerpen.

- 2.4. De student kan op hoofdlijnen de opbouw van veel gebruikte leermiddelen beschrijven en deze verbinden met leerlijnen en verschillende didactische benaderingen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1. De student kan beargumenteren dat het vak natuur en techniek bij leerlingen bijdraagt aan:
 - de ontwikkeling van kennis van en inzicht in begrippen uit de (fysische) aardrijkskunde, biologie, natuurkunde, scheikunde en techniek
 - de ontwikkeling van vaardigheden en denken en werkwijzen behorend bij onderzoeken, ontwerpen en waardenontwikkeling
 - de ontwikkeling van een onderzoekende, probleemoplossende en kritische houding
 - aandacht en zorg voor hun eigen en anderen leefomgeving en gezondheid
 - de ontwikkeling van zelfvertrouwen en zelfredzaamheid in hun eigen leefomgeving.Hij kan dit relateren aan leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen.

- 3.2. De student kan veel voorkomende preconcepten van leerlingen bij natuur en techniek beschrijven.

- 3.3. De student kan vragen van kinderen verbinden met vraagstukken binnen natuur en techniek.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1. De student kan toelichten hoe natuur en techniek samenhangt met andere domeinen binnen het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld (aardrijkskunde, geschiedenis en mens en samenleving) en met het leergebied Kunstzinnige oriëntatie. Hij kan dit illustreren met lesvoorbeelden.

- 4.2. De student kan taal- en rekenonderwijs op een betekenisvolle manier en rekening houdend met het leerling-niveau verbinden met natuur- en techniekonderwijs en kan dit illustreren aan de hand van lesvoorbeelden.

- 4.3. De student kan eigentijdse ICT-hulpmiddelen kiezen bij het bepalen van werkvormen voor natuur & techniek.

Het profieldeel

1. Algemeen

- 1.1. De student kan gangbare en vernieuwende visies op inhouden en didactische benaderingen van natuur- en techniekonderwijs beschrijven en de daarmee beoogde leer- en ontwikkelingsopbrengsten bij kinderen toelichten. Hij kan zijn eigen standpunt hierin beargumenteren.
- 1.2. De student kan toelichten hoe hij de keuze voor inhoud en didactische benaderingen afstemt op het profiel en de pedagogisch-didactische visie op schoolniveau.
- 1.3. De student kan voor natuur- en techniekonderwijs voorstellen voor praktijkgericht onderzoek ontwerpen en kan uit vergelijkbaar onderzoek conclusies trekken en indien relevant, deze toepassen in zijn eigen natuur- en technieklessen.

2. Structuur van het vak

- 2.1. De student kan voor natuur- en techniekonderwijs leerstof ordenen op schoolniveau in leerlijnen voor groep 1 t/m groep 8. Hij houdt daarbij rekening met de drie pijlers van natuur- en techniekonderwijs en zorgt tevens voor doorlopende leerlijnen door aan te sluiten bij de kerndoelen van het leergebied mens en natuur van de onderbouw voortgezet onderwijs.
- 2.2. De student kan leerstof voor natuur en techniek verbinden met actuele gebeurtenissen die passen binnen educaties zoals natuur- en milieu-educatie, duurzame ontwikkeling, gezondheids-educatie en burgerschapsvorming. Daarmee kan hij in het jaarprogramma expliciet aandacht creëren voor educaties die aansluiten bij het vakgebied en hiervoor passend lesmateriaal ontwerpen.
- 2.3. De student heeft meer gedetailleerde kennis van en inzicht in de kernconcepten en onderliggende begrippen van natuur en techniek, en kan daardoor op conceptueel niveau de samenhang toelichten binnen dit vakgebied

en met de andere domeinen binnen het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld.

- 2.4. De student beschikt over meer gedetailleerde kennis van en inzicht in de vaardigheden en denk- en werkwijzen binnen natuur en techniek. Daardoor kan hij in zijn lesontwerpen meer variatie aanbrengen in de leerlingactiviteiten waardoor maatwerk beter tot zijn recht komt.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1. De student kan beschrijven hoe hij bij het ontwerpen van natuur- en techniekonderwijs rekening houdt met diversiteit in ontwikkelingsniveaus, talenten, leerstijlen en specifieke leer- en ontwikkelingsproblemen van kinderen. Hij kan beredeneren hoe deze diversiteit van invloed kan zijn op prestaties en ontwikkeling van leerlingen bij natuur en techniek.
- 3.2. De student kan de keuze van lesinhouden binnen natuur en techniek afstemmen op de vragen van kinderen en actualiteiten enerzijds, en de leerlijn van het vak anderzijds.
- 3.3. De student kan de typen vragen die kinderen stellen herkennen en toelichten hoe hij deze vanuit vakdidactische perspectief herformuleert tot onderzoeks- of ontwerp vragen. Hij kan dat illustreren aan de hand van lesopzetten met passende didactische benaderingen, dan wel bij de samenstelling van een jaarprogramma voor zijn groep.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1. De student kan over meerdere leerjaren heen een vakoverstijgend onderwijsprogramma ontwerpen waarin natuur en techniek en andere vakgebieden in samenhang aan de orde komen. Hij kan toelichten hoe hij de leerlijnen van de onderliggende vakgebieden bewaakt.
- 4.2. De student kan bij actuele gebeurtenissen de samenhang met natuur en techniek en andere

vakgebieden benoemen en beredeneren hoe hij deze gebeurtenissen toegankelijk en begrijpelijk maakt voor leerlingen en hun betrokkenheid daarin verduidelijkt.

- 4.3. De student kan beredeneren hoe hij taal- en rekenactiviteiten op een effectieve en evenwichtige wijze toepast in didactische benaderingswijzen voor natuur- en techniek- onderwijs.
- 4.4. De student kan beschrijven hoe hij het aanbod van relevante instellingen buiten de school op een effectieve manier (dat wil zeggen met een voor leerlingen relevante leeropbrengst) verweeft in het jaarprogramma voor natuur- en techniekonderwijs van zijn groep en dit illustreren met een voorbeeld.

Graft, M. van & Kemmers, P. (2007).

Onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek. Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek. (www.slo.nl/primair/leergebieden/wereldoriëntatie/natuur/vtb/; dd. 17-12-2011)

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

E. van den Berg

L. Blokhuis

E. Louman

J. Marell

Referenties

Boersma, K.Th., Graft, M. van, Hartevelt, A., Hullu, E. de, Knecht-van Eekelen, A. de, Mazereeuw, M., Oever, L. van den, & Zande, P.A.M. van der. (2007). *Leerlijn biologie van 4 – 18 jaar. Uitwerking van de concept-contextbenadering tot doelstellingen voor het biologieonderwijs*. Utrecht: Nibi.

Boersma, K., Bulte, A., Krüger, J., Pieters, M., & Seller, F. (2011). *Samenhang in het natuurwetenschappelijk onderwijs voor havo en vwo*. Utrecht: Stichting Innovatie van Onderwijs in Bètawetenschappen en Technologie (IOBT).

Graft, M. van, Boersma, K.T., Goedhart, M., Oers, B. van, & Vries, M. de. (2009). *De concept-contextbenadering in het primair onderwijs. Deel I. Een conceptueel kader voor natuur en techniek*. Enschede: SLO

Kennisbasis **geestelijke stromingen** op de Pabo

Belang van het vak

Sinds 1985 zijn de basisscholen verplicht onderwijs te geven in geestelijke stromingen en sinds 2006 moeten basisscholen en middelbare scholen actief burgerschap en sociale integratie van kinderen bevorderen. De overheid wil dat wij de leerlingen voorbereiden op een betrokken deelname aan onze veelkleurige, democratische samenleving. Door het ontwikkelen van interesse in elkaars levensbeschouwelijke achtergronden leren kinderen zich in elkaar te verplaatsen, vragen te stellen aan elkaar en aan zichzelf, en zich open te stellen voor verschillen in zienswijzen en zingeving.

De publicatie “Geloven in het publieke domein” van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006) onderstreept de relatie tussen levensbeschouwing en sociale cohesie in de samenleving. Zingeving komt de ontwikkeling van burgerschap ten goede: het genereert sociaal engagement en draagt bij aan een democratische en zorgzame samenleving.

Het vakgebied geestelijke stromingen is echter meer dan een middel om te werken aan burgerschapsvorming. Het draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van kinderen. Het gaat hierbij zowel om levensbeschouwelijke ontwikkeling (zingeving, spiritualiteit) als om morele ontwikkeling (ethiek, waarden en normen). Het kind leert zijn persoonlijke levensbeschouwing en moraliteit steeds bewuster in te vullen, te verdiepen en te vernieuwen in relatie met zijn sociale omgeving. Dit draagt bij aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en een eigen morele basis.

Structuur van het vak

De zes stromingen die in deze kennisbasis centraal staan, lopen uiteen in omvang en in verspreiding in de Nederlandse samenleving. Jodendom, christendom en humanisme hebben hier oude wortels.

De islam is verbonden met jodendom en christendom, maar is in Nederland zelf een relatief nieuwe stroming. Boeddhisme is hier een kleine stroming,

maar vanuit maatschappelijk perspectief wel van belang. De genoemde publicatie van de WRR laat zien dat steeds minder mensen in ons land lid zijn van een kerkgenootschap, maar dat religie niettemin springlevend is. Er is sprake van nieuwe, veelal persoonlijke, vormen van spiritualiteit en zingeving. De groeiende groep “ongebonden spirituelen” (26%) laat zich o.a. inspireren door het boeddhisme: yoga, meditatie, mindfulness etc. Het hindoeïsme is eveneens een kleine, tamelijk recente stroming in Nederland. Er zijn echter lokale verschillen: zo wonen in Den Haag verhoudingsgewijs veel hindoes. De zes geestelijke stromingen worden benaderd vanuit drie perspectieven:

- Bronnen: het ontstaansverhaal in historische context, betrokken personen en rolmodellen, betrokken boeken en interpretaties
- Ideeën: beginselen, kerngedachten, waarden, ideeën over levensvragen
- Praktijken: rituelen, feesten, herdenkingsdagen, gebruiken, symbolen, gebedshuizen.

De huidige maatschappelijke situatie vraagt om bijzondere aandacht voor de islam, omdat we hier te maken hebben met negatieve beeldvorming en problemen met sociale integratie. Hier is de noodzaak het grootst om aan verbinding en verbondenheid te werken. De gemeenschappelijke wortels met jodendom en christendom bieden interessante perspectieven om hieraan vorm te geven (overeenkomsten in ontstaan, aard, verhalen, profeten etc.).

Het vak en de leerlingen

Het onderwijs in geestelijke stromingen moet uiteraard nauw aansluiten op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen. Fowler heeft die ontwikkeling beschreven en Kohlberg heeft dat gedaan met fases van de morele ontwikkeling. Beiden zijn geïnspireerd door Piaget en gaan er net als hij van uit dat een fase doorlopen moet zijn voor een volgende fase begint. Beiden onderscheiden zes stadia, waarvan er drie zichtbaar zijn bij kinderen in het basisonderwijs.

Stadiatheorieën hebben de laatste tijd overigens terecht kritiek gekregen vanwege de universalistische benadering en de suggestie van een ontwikkeling van ‘lager’ naar ‘hoger’. Uit recent onderzoek blijkt dat kleuters en kinderen veel meer kunnen dan op basis van de theorie verwacht zou mogen worden. Kohlberg en Fowler zijn beide ook bekritiseerd vanwege hun westerse, mannelijke oriëntatie. Zij onderzoeken niet de invloed van de culturele en levensbeschouwelijke omgeving van de kinderen op hun ontwikkeling en hebben evenmin oog voor invloed van gender. Het is dus van belang dat de leraar zich realiseert dat de ontwikkeling van kinderen lang niet altijd standaard verloopt en dat kinderen ook in dit opzicht erg van elkaar kunnen verschillen. En met dat besef in het achterhoofd kunnen Kohlberg en Fowler toch houvast bieden bij het onderwijs in geestelijke stromingen op de basisschool.

Het volgende schema geeft inzicht in kenmerken van morele en levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen in drie leeftijdsgroepen op de basisschool. Het geeft voorts een beeld van activiteiten en vaardigheden van kinderen en de leerkracht, die passen bij de globaal aangeduide ontwikkelingsfase.

Morele ontwikkeling (gebaseerd op Kohlberg)	Levensbeschouwelijke / spirituele ontwikkeling (gebaseerd op Fowler)	Wat past hierbij? Vaardigheden leerlingen en leerkracht (koppeling tussendoelen en leerlijnen, SLO)
<p>Kinderen groep 1-2-3: Instrumentaliteit en wederkerigheid: “ik doe iets voor jou, als jij iets voor mij doet”; eigenbelang gaat voor; het kind is gevoelig voor straf en beloning.</p> <p>Tegen eind van de kleutertijd, bewegen kinderen zich vaak al in de richting van de volgende fase.</p>	<p>Kinderen groep 1-2-3: Het kind heeft een grote verbeeldingskracht; fantasie en werkelijkheid lopen in elkaar over; egocentrisch; verbeelding niet beperkt door logisch denken; imiteert volwassenen in zijn omgeving.</p> <p>Kracht van deze fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ontwikkeling van de verbeelding • verhalen helpen om grip op de wereld te krijgen <p>Gevaar van deze fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • angst • morele indoctrinatie 	<p>Kinderen groep 1-2-3:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Cognitief en responsief</i>: luisteren naar godsdienstige verhalen en reageren daarop b) <i>Responsief en interactief</i>: vertellen over thuis: welke feesten vieren zij, hoe etc. Leren vertellen hoe zij hun werkelijkheid / omgeving opvatten c) <i>Psychomotorisch</i>: maken voorwerpen die bij deze feesten passen d) <i>Interactief</i>: praten in de kring met elkaar. <p>Leraar:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Cognitief</i>: bewust van kansen die deze fase biedt (prikkel fantasie en verbeelding), maar ook van risico's (m.n. angsten); verhalen vertellen met een levensbeschouwelijke achtergrond b) <i>Responsief</i>: inleven in de fantasiewereld van kinderen en dat benutten om gesprekken te voeren en verhalen te vertellen c) <i>Psychomotorisch</i>: organiseren van vieringen; betrekken van ouders en andere mensen buiten school d) <i>Interactief</i>: gesprek leiden, doorvragen; aansluiten bij inbreng kinderen

Morele ontwikkeling (gebaseerd op Kohlberg)	Levensbeschouwelijke / spirituele ontwikkeling (gebaseerd op Fowler)	Wat past hierbij? Vaardigheden leerlingen en leerkracht (koppeling tussendoelen en leerlijnen, SLO)
<p>Kinderen groep 4-5-6: “goed is wat de anderen goed vinden”; kind ‘kijkt af’ en doet na; kind wil niet afwijken.</p> <p>Identificatie met maatschappelijke regels en ‘autoriteiten’: grote rol leerkracht.</p>	<p>Kinderen groep 4-5-6: Kind: verhalen en regels worden letterlijk genomen en geven samenhang aan werkelijkheid; onderscheid tussen werkelijkheid en fantasie (meer logisch denken); willen weten hoe dingen in elkaar zitten; God is almachtig; nog geen reflectie op verhalen en op zichzelf; gevoelig voor symboliek en drama; grote rol leerkracht.</p> <p>Aanknopingspunten voor onderwijs in zone naaste ontwikkeling:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wereld van kinderen wordt steeds groter • kinderen leren zich geleidelijk beter in anderen te verplaatsen • kinderen leren geleidelijk kritischer naar zichzelf en anderen te kijken. 	<p>Kinderen groep 4-5-6:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Cognitief en responsief</i>: luisteren naar verhalen over belangrijke personen uit verschillende religies en culturen; zelf associëren bij verhalen in tekeningen, poster e.a. <i>Cognitief en interactief</i>: in kringgesprekken bespreken van verschillende kenmerken van levensbeschouwelijke stromingen, waaronder eetgewoonten; leren luisteren naar elkaar <i>Psychomotorisch</i>: bezoeken gebedshuizen <i>Interactief</i>: meedoen aan feesten en vieringen op school en aan voorbereidingen hiervoor; samenwerken aan een opdracht of project. <p>Leraar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Cognitief</i>: vanuit kennis van de ontwikkelingsfase van de kinderen aansprekende verhalen en activiteiten aandragen <i>Responsief</i>: kinderen prikkelen en enthousiast en nieuwsgierig maken, o.a. door levensbeschouwelijke verhalen te vertellen maar ook door te benutten wat kinderen zelf inbrengen en daarop nieuwe perspectieven te werpen <i>Psychomotorisch</i>: organiseren van bezoeken aan gebedshuizen en uitnodigen van gasten in de klas; verzorgen informatie-materiaal en verwerkingsmateriaal <i>Interactief</i>: nabespreken, ook de betekenis van wat kinderen hebben gezien en ervaren; bijv. in kringgesprek bespreken van uiteenlopende leef- en eetgewoontes.
<p>Kinderen groep 7-8: “het is goed als ik vol doe aan de verwachtingen van anderen”; gedragen volgens gangbare groepsnorm.</p> <p>Kinderen zien zichzelf als lid van de groep; de maatschappij is te abstract: de groep is de maatschappij.</p> <p>Kind kan nog niet de ethische en morele principes doorgronden die schuil gaan achter ‘de regels’; eigen morele regels die ingaan tegen geaccepteerde regels is voor kinderen in deze fase een brug te ver.</p>	<p>Kinderen groep 7-8: Kind: zoekt naar eigen identiteit, maar richt zich daarbij sterk op de reacties en meningen van volwassenen in zijn omgeving en van ‘peers’; probeert te voldoen aan wat hij denkt dat van hem wordt verwacht; is in staat afstand te nemen van het letterlijke verhaal en het te verbinden aan eigen ervaringen en eigen denken.</p> <p>Aanknopingspunten voor onderwijs in zone naaste ontwikkeling:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leefwereld en sociale omgeving wordt groter • behoefte aan spiegelen • vermogen tot perspectief wisselen • identificatie met ‘peers’ <p>Deze fase begint bij veel kinderen pas tegen het einde van de basisschool en loopt door in de puberteit.</p>	<p>Kinderen groep 7-8:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Cognitief en responsief</i>: luisteren naar verhalen <i>Psychomotorisch</i>: bezoek aan een museum <i>Cognitief en interactief</i>: bespreken en beschrijven van wat ze hebben meegemaakt. Wat wisten ze al en wat is nieuw? Bespreken in kring belangrijkste geestelijke/godsdienstige stromingen; filosoferen over levensvragen; leren verwoorden, en leren te verstaan wat de ander bedoelt <i>Interactief</i>: samenwerken aan opdrachten over belangrijkste kenmerken van de wereldgodsdiensten (kalender, gebedshuizen, kleding, taal, voedsel); presenteren van opbrengsten van eigen of gezamenlijk onderzoek <p>Leraar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Cognitief</i>: vanuit kennis van de ontwikkelingsfase van de kinderen aansprekende verhalen en activiteiten aandragen; inhoudelijke voorbereiding van bezoeken en activiteiten; zorgen voor informatie (boeken, tijdschriften, websites) over de wereldgodsdiensten; vertellen van levensbeschouwelijke verhalen en verhalen over belangrijke personen uit verschillende religies en culturen <i>Responsief</i>: kinderen verrassen met verhalen die nieuwe perspectieven bieden en hen stimuleren om tot nieuwe interpretaties te komen en het te verbinden aan zichzelf, o.a. door vragen te stellen en aan te grijpen wat kinderen inbrengen en wat zich voordoet <i>Psychomotorisch</i>: zorgen voor verwerkingsmaterialen; organiseren bezoek aan museum of culturele instelling <i>Interactief</i>: leiden kringgesprekken over de verschillende geloofsrichtingen, opbrengsten activiteiten; samen onderzoek doen etc.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan uitleggen dat kennis van geestelijke stromingen voor kinderen een bijdrage levert aan de identiteitsontwikkeling van kinderen, aan de ontwikkeling van een open en respectvolle houding, aan actief burgerschap en sociale integratie in de samenleving.
- 1.2 De student kan zijn kennis over geestelijke stromingen in verband brengen met de kern-doelen.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan toelichten dat “verbinding” het kernconcept is binnen actieve pluriformiteit, burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling.
- 2.2 De student kan de belangrijkste kenmerken benoemen van zes stromingen: jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme en humanisme.
- 2.3 De student kan van die zes geestelijke stromingen de belangrijkste bronnen, ideeën en praktijken benoemen.
- 2.4 De student is in staat de zes geestelijke stromingen op genoemde punten te vergelijken en te verbinden met de actualiteit.
- 2.5 De student kan onderscheid maken tussen religieuze en culturele uitingen en dit onderscheid beargumenteren.
- 2.6 De student kent activiteiten en werkvormen die kinderen in aanraking brengen met verschillende levensbeschouwelijke stromingen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan in grote lijnen de morele en levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen beschrijven.

- 3.2 De student kan in grote lijnen stadiatheorieën als die van Kohlberg, Fowler, Piaget en Vygotsky in verband brengen met de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan de genoemde geestelijke stromingen plaatsen in een historisch perspectief en verbinden met zijn historische kennis.
- 4.2 De student kan de genoemde geestelijke stromingen verbinden met zijn geografische kennis.
- 4.3 De student kan voorbeelden geven van kunstzinnige en culturele uitingen binnen de zes geestelijke stromingen en die verbinden met zijn kunsthistorische kennis.
- 4.4 De student kent talige uitingen binnen de geestelijke stromingen en kan die verbinden met zijn literair-historische kennis.

Het profieldeel

1. Algemeen

- 1.1 De student heeft inzicht in verschillende didactische benaderingswijzen van geestelijke stromingen, bijvoorbeeld van de zichtbare buitenkant (praktijken en verschijningsvormen) naar de binnenkant (levensvragen en beginselen) of juist andersom.
- 1.2 De student kan een praktijkgericht onderzoek ontwerpen (en uitvoeren) naar verschijningsvormen en ontwikkelingen op het terrein van geestelijke stromingen, bijvoorbeeld betreffende een lokale situatie of een actualiteit.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan een doorlopende leerlijn ontwerpen betreffende geestelijke stromingen voor de hele basisschool waarbij hij rekening houdt met de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen.
- 2.2 De student kan lessenseries ontwerpen uitgaande van de omgeving van de school en/of de actualiteit. Het ontwerp kan ook gericht zijn op buitenschoolse activiteiten.
- 2.3 De student geeft voorbeelden van de samenhang tussen de tijdgeest, de cultureel-maatschappelijke context enerzijds en de opvattingen en uitingen van kinderen en volwassenen anderzijds. Hij onderkent het belang van beeldvorming in dit verband, met name via de media.
- 2.4 De student kan heilige geschriften plaatsen in hun historische en literaire context.
- 2.5 De student heeft meer gedetailleerde kennis van de zes geestelijke stromingen. Die kennis betreft onder andere het ontstaan en de historische context, de geschriften in de loop der eeuwen, de kernbegrippen, waarden en beginselen, de levensvragen (existentieel, relationeel, temporeel, ecologisch-biologisch, menselijk handelen, en betreffende lijden en dood), feesten en rituelen,

gewoonten en symbolen, gebed, gebedshuizen en centra van bezinning.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student onderkent misconcepties en leerproblemen betreffende levensbeschouwelijke vragen bij leerlingen in verschillende leeftijdsfasen.
- 3.2 De student heeft gedetailleerd zicht op de morele ontwikkeling (gebaseerd op Kohlberg) en de levensbeschouwelijke ontwikkeling (gebaseerd op Fowler) uitgesplitst naar kinderen in groep 1-2-3, kinderen in groep 4-5-6 en kinderen in groep 7-8. Hij onderscheidt de daarbij passende mogelijkheden en vaardigheden van leerlingen en van de leerkracht en ziet passende aanknopingspunten voor gevarieerd onderwijs in geestelijke stromingen.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan een beredeneerd vakoverstijgend onderwijsprogramma ontwerpen over meerdere leerjaren heen, waarin geestelijke stromingen een organisch onderdeel vormen en waarbij de leerlijnen van de onderliggende vakgebieden gewaarborgd zijn.

Referenties

- Fowler, J.W. (1981).
Stages of Faith, San Francisco: Harper & Row
- Kohlberg, L. (1969).
Stages in the development of moral thought and action, New York: Holt, Rinehart and Winston
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR), (2006).
Geloven in het publieke domein, Amsterdam: Amsterdam University Press

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

- B. Dalmaijer
R. de Graaf
A. Ruis
E. Stege

M. Wagenaar

Kennisbasis muziek op de Pabo

Belang van het vak

Muziek is in de huidige maatschappij een niet weg te denken verschijnsel. Muziek klinkt overal, is zelfs op elk moment beschikbaar voor volwassenen en voor kinderen en is een universele taal die grenzen overschrijdt. Dankzij internet en de ontwikkeling van de elektronische media kan bijna iedereen voortdurend beschikken over welke muziek dan ook. Ontwikkelingen als de multiculturaliteit, de invloed van technologie en de toegenomen multidisciplinariteit in de kunsten krijgen razendsnel een antwoord met een plaats binnen de muziek zelf. Maar die ontwikkelingen maken dat de vraag naar hoe het onderwijs muziek moet opnemen in haar aanbod en de vraag naar de unieke bijdrage van het vak muziek niet zo gemakkelijk zijn te beantwoorden. Los van de ontwikkelingen op het terrein van de muziek en de plaats van muziek in de samenleving moet de beantwoording van deze vragen ook geplaatst worden in het perspectief van de (muzikale) cultuur waarin kinderen opgroeien en de (muzikale) ontwikkelingsfasen die kinderen doorlopen.

Om de waarde van het vak muziek te kunnen bepalen wordt onderscheid gemaakt in de meer intrinsieke en de meer instrumentele effecten. Bij de instrumentele kan gedacht worden aan de effecten op het sociaal klimaat, op het leren samenwerken, op de leerprestaties. Belangrijke maar bijkomende effecten. Deze kennisbasis gaat ervan uit dat de rechtvaardiging voor het onderwijs in de muziek zelf ligt en primair gelegitimeerd wordt vanuit intrinsieke effecten. Specifieke intrinsieke effecten van muziekonderwijs op de ontwikkeling van kinderen zijn opgenomen in de doelstellingen van muziekmethodes, zoals de ontwikkeling van een muzikaal gehoor en het vergroten van de expressieve mogelijkheden van kinderen en jongeren door zich zingend en spelend met muziek te leren uiten. Muziek moet klinken, moet beleefd en door-

leefd worden om tot haar essentie door te dringen. Muziek is een communicatievorm die al eeuwen oud is, met een symbooltaal waarmee op unieke wijze uiting kan worden gegeven aan gevoelens en denkbeelden.

Naast de klank en de beleving bij het vak muziek is de expressie essentieel. Het vak heeft een plaats binnen het geheel van creativiteitsontwikkeling. Juist het vermogen tot verbeelden, tot het materialiseren van oplossingen is een must in de tijd waarin stevige vragen op de samenleving afkomen. Creatief omgaan met muziek is met name aanwezig bij het muzikaal improviseren en ontwerpen. Met de creativiteitsontwikkeling plaatst het vak zich binnen het brede spectrum van het cultuuronderwijs en de cultuureducatie. Kinderen en jongeren ontwikkelen door cultuuronderwijs een rijk en complex zelfbewustzijn dat zelf weer de basis vormt voor handelen. De culturele context van het vak is sterk bepalend voor de muzikaal-culturele geletterdheid. Het reflecteren op muzikaal-culturele ervaringen is daarbij een essentiële en meer dan alleen een cognitieve aangelegenheid. Het gaat daarbij ook om esthetisch oordeel, begrip van betekenis en persoonlijke ontwikkeling, en om aspecten van burgerschap in de relatie tussen school en maatschappij.

Structuur van het vak

De kennisbasis muziek maakt voor de beschrijving van het onderwijsaanbod onderscheid in domeinen die de vormen van muzikaal gedrag beschrijven en een concept dat de concrete inhoud van het vak beschrijft. Concept en domeinen tezamen en in onderling verband beantwoorden de vraag naar de inhoud van het vak: doelstellingen en inzet, de gevraagde kennis en vaardigheden, en de opbrengsten.

De domeinen zijn: zingen, spelen (op instrumenten), luisteren (naar muziek), componeren en improvise-

ren, bewegen en muziek, en lezen/noteren/vastleggen. De domeinen zijn verbonden met de muzikale ontwikkeling van kinderen, met de leerstof, met elkaar en met de kunstzinnig gehanteerde begrippen: productie, reproductie, receptie en reflectie.

Het concept dat gehanteerd wordt, is bekend onder de aanduiding KVB-model: het Klank-Vorm-Betekenis-model (Smit & Van der Lei, 1983). Onder het begrip 'klank' vallen de verschillende klankeigenschappen als klankduur, klankhoogte, klanksterkte en klankkleur. Onder het begrip 'vorm' vallen vormprincipes als herhaling, contrast en variatie, maar ook muziekstructuren zoals compositievormen. Onder 'betekenis' wordt het verschijnsel begrepen dat muziek iets met mensen doet en dat mensen iets met muziek doen.



Het Klank-Vorm-Betekenismodel en de domeinen worden voorzien van contexten die gerelateerd zijn aan het werkveld. Deze contexten zijn afkomstig uit de SLO-uitgave TULE (Tussendoelen en Leerlijnen).

Het vak en de leerlingen

Iets wat zo bij mensen hoort en zo prominent aanwezig is in het menselijk bestaan, moet in de opvoeding van kinderen een plaats krijgen. De jonge jaren zijn beslissend voor het niveau waarop men de rest van zijn leven muziek kan beoefenen en beleven. Baby's, peuters, kleuters, zelfs ongeboren kinderen reageren op muziek. Voordat een kind naar school gaat, heeft het al veel muziek gehoord. Die alomtegenwoordigheid van muziek heeft ook een keerzijde. Het gevaar is niet denkbeeldig dat

kinderen niet meer gericht luisteren en dat door de vele prikkels afstomping ontstaat en gebrek aan concentratie. Voor leraren moet het een grote uitdaging zijn hoe hiermee om te gaan en hoe de leerlingen in hun ontwikkeling op muziek zijn te focussen.

Voor de beschrijving van de muzikale ontwikkelingsfasen van kinderen zijn een aantal nieuwe theorieën van belang (Runfola & Swanwick, 2002). Weliswaar beperken zij zich tot specifieke gebieden van de muziekontwikkeling, maar in samenhang met leidende en meer algemeen georiënteerde theorieën kan een goed beeld gegeven worden van de verschillende stadia en de muzikale mogelijkheden van kinderen op verschillende leeftijden (Hargreaves, 1996). Onderscheiden worden drie ontwikkelingsstadia waarbij het eerste stadium van 0-4 jaar in het teken staat van het omgaan met muzikaal materiaal, vooral de klank. In het tweede stadium van 4-9 jaar verschuift de aandacht van het kind naar de expressieve mogelijkheden van muziek. In het derde stadium van 10-15 jaar staat de muzikale vorming centraal.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan verschillende functies en betekenissen van muziek in de samenleving benoemen en kan dit aantonen met voorbeelden.
- 1.2 De student kan de specifieke bijdrage van het vak muziek aan het leren en ontwikkelen van leerlingen verwoorden en kan deze illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 1.3 De student kan aangeven welke bijdrage het vak muziek kan leveren in de realisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs en hoe dit aansluit bij de voorschoolse ontwikkeling en de kerndoelen voor kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs.

2. Structuur van het vak

- 2.2 De student kan de kern van het muziekonderwijs herkennen en benoemen aan de hand van de vijf domeinen van muziek en het *Klank-Vorm-Betekenis-model*.
- 2.3 De student beschikt over kennis van de basale methodische vaardigheden voor het vak muziek.
- 2.4 De student kan de begrippen (re-)productie, receptie en reflectie in relatie brengen met de vijf domeinen en illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 2.5 De student kan de opbouw van veel gebruikt lesmateriaal voor het vak muziek in grote lijnen beschrijven en verbinden met (vak)didactische keuzes en leerlijnen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan beargumenteren dat muzikale ontwikkeling van leerlingen bijdraagt aan zowel creatieve ontwikkeling als psychomotorische, zintuiglijke, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling.

- 3.2 De student kan inhoudelijke keuzes voor muziekactiviteiten verantwoorden op basis van kenmerken van de betreffende leeftijdsgroep.

- 3.3 De student kan het belang verwoorden van muziekonderwijs op jonge leeftijd vanuit het besef dat dit beslissend is voor het niveau waarop men de rest van het leven muziek kan beoefenen.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan op basaal niveau stadia van ontwikkeling volgens Piaget relateren aan stadia van muzikale ontwikkeling.

- 4.2 De student kan de samenhang tussen muziek en andere vakken in de leergebieden *Kunstzinnige Oriëntatie* en *Oriëntatie op jezelf en de Wereld* illustreren aan de hand van thema's.

- 4.3 De student kan verbanden leggen tussen taalontwikkeling van kinderen en muziek als belangrijk middel daarbij, zowel wat betreft taalreproductie en taalproductie.

- 4.4 De student kan het ritmische (metrisch) systeem van muziek relateren aan besef van lengte, tijd, duur, verdeling (breuken) en samenhang daartussen (oriëntatie in tijd en ruimte) en dit illustreren met voorbeelden.

- 4.5 De student kan eigentijdse ICT-hulpmiddelen kiezen bij het bepalen van werkvormen voor muziek.

Het profieldeel

1. Algemeen

- 1.1. De student heeft kennis van visies (en doelen) voor het vak muziek en kan een relatie aangeven met cultuuronderwijs.
- 1.2. De student heeft inzicht in de consequenties van gangbare en vernieuwende onderwijsvisies voor de wijze waarop muziekonderwijs wordt benaderd.
- 1.3. De student kan praktijkgericht onderzoek doen naar het effect van (eigen) didactische aanpak (inzet van strategieën, benadering van leerlingen, interactie, samenwerkend leren etc.) en keuzes voor didactisch materiaal in samenhang met de eigen onderwijsvisie, de visie van collega's en van de school.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student heeft inzicht in de principes van leerstofordening in relatie tot de leerlijnen voor het vak muziek.
- 2.2 De student is in staat om op schoolniveau de inhoud voor het vak muziek te ordenen in leerlijnen van onderbouw naar bovenbouw en daarbij het *Klank-Vorm-Betekenis-model* te hanteren dat de concrete inhoud van het vak muziek geeft in relatie met *Tussendoelen en Leerlijnen*.
- 2.3 De student kan muziekonderwijs koppelen aan relevante culturele thema's en is in staat om (voor diverse groepen) naar aanleiding van actuele gebeurtenissen muziekactiviteiten te ontwikkelen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan binnen muzieklessen variëren in manieren van oriënteren, begeleiden en evalueren/nabespreken en daarbij reflecteren op de verschillen.

- 3.2 De student kan vragen en ideeën van leerlingen verbinden aan muzikale aspecten (vijf domeinen) en kan anticiperen op respectievelijk leer- en ondersteuningsbehoeften in de verschillende leeftijdscategorieën.
- 3.3 De student kan muziekactiviteiten zodanig op maat maken dat leerlingen met bepaalde leerproblemen, dan wel talenten en/of leerstijlen, de aan hen aangeboden leeractiviteiten op een adequate, en op een bij hen passende manier of niveau kunnen uitvoeren.
- 3.4 De student kan inspelen op het gegeven dat leerlingen buiten de basisschool muzikaal gevormd worden door het downloaden van muziek, het met elkaar uitwisselen van muziek en muziek bij games en andere media.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan visies op muziekonderwijs en cultuuronderwijs koppelen aan visies op leren van leerlingen en de visie van de school.
- 4.2 De student kan de stadia van ontwikkeling volgens Piaget relateren aan stadia van muzikale ontwikkeling en op basis daarvan het onderwijsprogramma verantwoorden.
- 4.3 De student kan in afstemming met de jaarplanning een onderwijsprogramma (bijvoorbeeld een project, thematisch onderwijs of onderwijsarrangement) ontwerpen waarin een of meer vakken uit het leergebied *Kunstzinnige Oriëntatie* (muziek en/of dans, drama en beeldend) en vakken uit andere leergebieden in samenhang aan de orde komen.
- 4.4 De student is bekend met culturele instellingen (musea, theaterpodia, centra voor kunst en cultuur, buitenschoolse opvang) rond de scholen met een relevant buitenschools kunst- en cultuuraanbod en kan dit aanbod inpassen of afstemmen op het onderwijsprogramma van de school.

Referenties

Hargreaves, D. J. (1996).

The development of artistic and musical competence, in: Deliège, I. & Sloboda, J., *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, New York.

Runfola, M., & Swanwick, K. (2002).

Developmental Characteristics of Music Learners. In: Colwell, R., & Richardson, C. (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Smit, N. en R. van der Lei, (1983).

Kerncurriculum, Project Muziek Pabo basis-onderwijs, Enschede: SLO.

TULE (Tussendoelen en leerlijnen).

Kunstzinnige oriëntatie, Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen (2008).
Enschede SLO. Zie ook <http://tule.slo.nl>

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

N. Cramer

P. Helmes

R. van der Lei

T. Toenink

Kennisbasis dans en drama op de Pabo

Belang van het vak

Dans en drama op tv zijn hot, met name de programma's die een selectief element in zich dragen. Dat geldt overigens ook voor muziek. Jongeren die uitverkoren willen worden voor een rol in een musical, een Michael Jackson willen zijn of hun zang, dans en spel ter beoordeling aan een vakjury voorleggen. En laagdrempelig zijn die uitingen te bewonderen op YouTube. Dat alles kan rekenen op de interesse van een groot en breed publiek. Die belangstelling moet te verklaren zijn uit het gegeven dat deze uitingsvormen dicht bij de mens staan, bijdragen aan het zelfbewustzijn en het wezen van mensen raken. Mensen dansen zelf en spelen rollen, maar voor de kunstvakken dans en drama gaat het uiteraard om meer. Jongeren gaan aan de slag met dans en drama binnen een sociale en educatieve context. Beide vakken leveren een bijdrage aan hun kunstzinnige en culturele ontwikkeling.

De kunstzinnige en culturele ontwikkeling zoals die binnen het onderwijs vorm wordt gegeven, kan beschreven worden vanuit drie invalshoeken en elk met eigen doelstellingen.

1. Als cultuurgoed

Jongeren verwerven kennis, vaardigheden en technieken om door middel van dans en drama vorm en betekenis te creëren. Ze ontwikkelen eigen vaardigheden als danser/choreograaf en speler/regisseur, leren hierop te reflecteren en kunnen dit relateren aan professionele kunstvormen. Ze krijgen inzicht in de maatschappelijke betekenis van dans en drama in heden en verleden en ontdekken hoe dans en drama een verbindende rol kunnen spelen in onze maatschappij. Dit vormt de jongeren tot toekomstige culturele burgers die kennis hebben van het verleden, actief deelnemen aan kunst en cultuur van nu en die de kunst van morgen mede vormgeven.

2. Als didactisch middel

Dans en drama worden ingezet als didactisch middel voor andere vakken met gunstige effecten op de (blijvende) verwerving van leerstof.

3. Als pedagogisch middel

Dans en drama bevatten rijke leercontexten die bij kunnen dragen aan de sociale, morele en intellectuele autonomie en voor belangrijke, vakoverstijgende competenties en kwalificaties als creatief en kritisch denken, probleemoplossend denken en werken, en sociale vaardigheden.

Structuur van het vak

De kennisbasis 'dans en drama' maakt voor de beschrijving van zijn inhoud gebruik van het model MVB, materie-vorm-betekenis. Voor de toepassing van dit model wordt een thema of onderwerp procesmatig uitgewerkt wat resulteert in een product waarbij de persoonlijke verbinding met een thema of onderwerp in een presentatie zichtbaar moet worden. In termen van het model: vanuit 'materie' wordt geleerd binnen dans en drama zelf materiaal te maken. Vervolgens moeten reflectie en analyse op deze 'vorm'-geving de inhoud 'betekenis' verlenen.

Voor dans ziet het model er als volgt uit:



Materie: gaat over het gebruik maken van bewegings- en uitdrukkingsmogelijkheden van het lichaam zoals coördinatie, spierbeheersing, oriëntatie in de ruimte, verfijning en nuancering van eigen bewegingen. Onder materie horen begrippen als het lichaam als instrument, ordening en het gebruik de danselementen als ruimte, tijd en kracht en de danskwaliteiten (d.w.z. de dynamische kwaliteit van een beweging, bijvoorbeeld zweven glijden, stoten).

Vorm: verwijst naar vormgevingsprincipes zoals herhaling, contrast, articulatie, frasering. Hierbij gaat het om de afstemming van vorm en inhoud. In vormgeving onderscheiden we fysieke, beeldende, dramatische en muzikale dans. Ook dansante dramaturgie (spanningsopbouw) is een onderdeel van vorm.

Betekenis: richt zich op vormgeven in dans aan de persoonlijke verbinding met een onderwerp of thema waardoor zeggingskracht ontstaat.

Voor drama ziet het model er als volgt uit:



Materie: gaat over de uitdrukkingsmogelijkheden van het lichaam, zoals houding, beweging, mimiek, stem en het verkennen van de basis spelelementen: wie, wat, waarom, waar en wanneer.

Vorm: verwijst naar de dramatische lijn (spanningsopbouw) en uitdrukkingsvormen zoals speltechnieken en spelstijlen om kleur te geven aan een boodschap.

Betekenis: richt zich op vormgeven in drama aan de persoonlijke verbinding met een onderwerp of thema waardoor zeggingskracht ontstaat.

Centraal in het MVB model staat creativiteit. Dat komt tot uiting in verschillende waarneembare handelingen. Voor dans zijn deze: *dansen, beschouwen, ontwerpen en vormgeven, choreograferen en presenteren*. Voor drama: *spelen, beschouwen, ontwerpen en vormgeven, regisseren en presenteren*. Deze onderdelen wisselen elkaar af en vullen elkaar aan, en geen ervan kan gemist worden. Hierdoor kan geleerd worden dat opvattingen oorspronkelijk kunnen zijn, verrassend en inspirerend. Deze waarneembare handelingen worden gekoppeld aan vakinhoudelijke indicatoren waarbij zowel voor dans als voor drama een onderscheid wordt gemaakt in vaardigheden en kennis naar de volgende indeling:

- eigen vaardigheden
- didactische vaardigheden
- danskennis en drama/theaterkennis
- didactische kennis.

De basisstructuur van het Materie-Vorm-Betekenis-model behoort tot de kennis en vaardigheden van een leraar. De verworven kennis en vaardigheden kan hij zowel productief, receptief als reflectief toepassen. Verder heeft de leraar zich de vakinhoudelijke indicatoren eigen gemaakt om deze vervolgens adequaat te kunnen toepassen bij de ontwikkeling in dans en drama van kinderen.

Het vak en de leerlingen

Spel en beweging zijn voor het kind weliswaar van levensbelang, maar het gaat om het plezier. Die combinatie maakt het moeilijk spel en beweging in één theoretisch kader te vangen (Kohnstamm, 1998). Het spelen van kinderen staat vooral in dienst van de verstandelijke ontwikkeling (Piaget, 1972). Door te spelen met dingen leert het kind vooral assimileren, de dingen naar de hand te zetten. In het spelend imiteren van andere mensen leert het echter ook accommoderen: helemaal zijn als de ander. In het speels bezig zijn heeft assimilatie de overhand. Vygotsky (1978) daarentegen stelt dat spel een leidende activiteit is voor kinderen, een door de volwassenen gestuurd leerproces. Bruner sluit hierbij aan en ziet het belang van het spel in het bevorderen van de sociale omgang. Een veilige relatie, competentie en autonomie zijn drie voor-

waarden die de motivatie tot leren stimuleren. Ervaren dat je zelf mag kiezen en beslissingen kunt nemen, motiveert kinderen (Stevens, 1998). De drie voorwaarden sluiten aan bij de basisvoorwaarden voor de lessen dans en drama.

Om deze informatie te vertalen naar de eigen les-situatie, passend bij thema's en onderwerpen uit de omringende wereld van de leeftijdsgroep is de website Tule SLO behulpzaam. Er worden voor dans en drama ontwikkelingslijnen uitgezet voor het kind in de onderbouw, het kind in de middenbouw, en het kind in de bovenbouw. In elk van de beschrijvingen per basisschoolperiode wordt stilgestaan bij de fysieke ontwikkelingen van kinderen en hun motorische mogelijkheden, en de verstandelijke en emotionele ontwikkeling met hun expressieve en communicatieve mogelijkheden.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan verschillende functies en betekenissen van dans en theater in de samenleving benoemen en kan dit aantonen met voorbeelden.
- 1.2 De student kan de specifieke bijdrage van de vakken dans en drama aan het leren en ontwikkelen van leerlingen verwoorden en kan deze illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 1.3 De student kan aangeven welke bijdrage de vakken dans en drama kunnen leveren aan de realisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs en hoe dit aansluit bij de voorschoolse ontwikkeling en de kerndoelen kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs.
- 1.4 De student kan de relatie tussen onderwijs in dans en drama en cultuuronderwijs toelichten.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan de kern van het onderwijs in dans en drama herkennen en toelichten aan de hand van:
 - het MVB model voor Dans (Materie-Vorm-Betekenis) met de verschillende vormen van dansant gedrag (*dansen-beschouwen-ontwerpen&vormgeven-choreograferen-presenteren*)
 - het MVB model voor Drama (Materie-Vorm-Betekenis) met de verschillende vormen van dramatisch gedrag (*spelen-beschouwen-ontwerpen& vormgeven-regisseren-presenteren*).
- 2.2 De student beschikt over kennis van de basale methodische vaardigheden van dans (het lichaam als instrument, dansaspecten en danskwaliteiten) en van drama (het lichaam als instrument en de basis spelelementen) in relatie tot het thema/onderwerp.

2.3 De student kan de begrippen productie, receptie en reflectie in relatie brengen met de vakken dans en drama en illustreren aan de hand van voorbeelden.

2.4 De student kan de opbouw van veel gebruikt lesmateriaal voor de vakken dans en drama in grote lijnen beschrijven en verbinden met (vak) didactische keuzes en leerlijnen.

3. Het vak en de leerlingen

3.1 De student kan beargumenteren dat dans en drama bijdraagt aan zowel de creatieve ontwikkeling als psychomotorische- en zintuiglijke ontwikkeling, cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling.

3.2 De student kan inhoudelijke keuzes voor dans en drama activiteiten verantwoorden op basis van kenmerken van de betreffende leeftijdsgroep.

3.3 De student kan keuzes maken voor het gebruik van digitaal beeld- en geluidsmateriaal en software, vanuit de relevantie voor de betreffende leeftijdsgroep.

4. De samenhang met andere vakken

4.1 De student kan op basaal niveau stadia van ontwikkeling volgens Piaget relateren aan stadia van dansante en dramatische ontwikkeling.

4.2 De student kan de samenhang tussen dans en drama en andere vakken in de leergebieden Kunstzinnige Oriëntatie en Oriëntatie op Jezelf en de Wereld illustreren aan de hand van thema's.

4.3 De student kan taal- en rekenonderwijs op een betekenisvolle manier en rekening houdend met het leerling niveau, verbinden met dans en drama en dit illustreren met voorbeelden.

Het profieldeel

1. Algemeen

- 1.1. De student heeft kennis van visies (en doelen) voor de vakken dans en drama en kan een relatie aangeven met cultuuronderwijs.
- 1.2. De student heeft inzicht in de consequenties van gangbare en vernieuwende onderwijsvisies voor de wijze waarop het onderwijs in dans en drama wordt benaderd.
- 1.3. De student kan praktijkgericht onderzoek doen naar het effect van (eigen) didactische aanpak (inzet van strategieën, benadering van leerlingen, interactie, samenwerkend leren etc.) en keuzes voor didactisch materiaal in samenhang met de eigen onderwijsvisie, de visie van collega's en van de school.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student heeft inzicht in de principes van leerstofordening in relatie tot de leerlijnen voor de vakken dans en drama.
- 2.2 De student is in staat om op schoolniveau de inhoud voor de vakken dans en drama te ordenen in leerlijnen van onderbouw naar bovenbouw en daarbij het *Materie-Vorm-Betekenis model voor dans en drama* te hanteren in relatie met Tussendoelen en Leerlijnen (TULE).
- 2.3 De student kan onderwijs in dans en drama koppelen aan relevante culturele thema's en is in staat om (voor diverse groepen) n.a.v. actuele gebeurtenissen dans en drama activiteiten te ontwikkelen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan binnen dans- en dramalessen variëren in manieren van oriënteren, begeleiden en evalueren/nabespreken en daarbij reflecteren op de verschillen.

3.2 De student kan vragen en ideeën van leerlingen verbinden aan dansante en dramatische aspecten en kan anticiperen op respectievelijk leer- en ondersteuningsbehoeften in de verschillende leeftijdscategorieën.

3.3 De student kan dans en muziekactiviteiten zodanig op maat maken dat leerlingen met bepaalde leerproblemen, dan wel talenten en/of leerstijlen, de aan hen aangeboden leeractiviteiten op een adequate, en op een bij hen passende manier of niveau kunnen uitvoeren.

3.4 De student kan inspelen op het gegeven dat leerlingen buiten de basisschool mede gevormd worden door dans en drama/theater op televisie, internet en via andere media.

4. De samenhang met andere vakken

4.1 De student kan visies op het onderwijs in dans en drama en cultuur koppelen aan visies op leren van leerlingen (zoals leren in een rijke leeromgeving, sociaal constructivisme, de leerstijlen van Kolb, meervoudige intelligenties) en de visie van de school.

4.2 De student kan de stadia van ontwikkeling volgens Piaget relateren aan stadia van dansante en dramatische ontwikkeling en op basis daarvan het onderwijsprogramma verantwoorden.

4.3 De student kan in afstemming met de jaarplanning een onderwijsprogramma (bijvoorbeeld een project, thematisch onderwijs of onderwijsarrangement) ontwerpen waarin één of meer vakken uit het leergebied Kunstzinnige oriëntatie (dans, drama en/of muziek of beeldend), en vakken uit andere leergebieden in samenhang aan de orde komen.

4.4 De student is bekend met culturele instellingen rond de scholen (musea, theaterpodia, centra voor kunst en cultuur, buitenschoolse opvang) met een relevant buitenschools kunst- en cultuuraanbod en kan dit aanbod inpassen in of afstemmen op het onderwijsprogramma van de school.

Referenties

Kohnstamm, R. (1998).

Kleine Ontwikkelingspsychologie¹, Houten,
Bohn Stafleu Van Loghum.

Piaget, J/Inhelder B.(1972).

De psychologie van het kind, Rotterdam,
Lemniscaat.

Stevens, L. (1998).

Omgaan met verschillen, Procesmanagement
Primair Onderwijs

Vygotsky, L.S. (1978).

The role of play in development. In L.S. Vygotsky
Mind in Society. Cambridge: Harvard University
Press. Website www.tule.slo.nl › kerndoelen
Kunstzinnige Oriëntatie

Met dank aan de opstellers van de eerste
kennisbasis:

E. Heydanus-de Boer

B. Corbey

A. van Nunen

A. Riet

Kennisbasis **beeldend onderwijs** op de Pabo

Belang van het vak

Beeldend onderwijs ontwikkelt het visueel verbeeldend vermogen door kinderen aan te spreken op hun ervaringen van de werkelijkheid en ze vervolgens te leren die ervaringen te visualiseren. Wij denken in talige concepten van de werkelijkheid, maar onder die talige, denkende bewustzijnslaag is er een ervaringsgebied dat grote invloed heeft op ons handelen. Kunstervaring en kunstactiviteit werken grotendeels via het ervarende systeem en via het lichaam (*embodied knowledge*). Beeldend onderwijs ontwikkelt bij kinderen deze gevoelsmatige, intuïtieve, niet cognitieve kant van hun persoon door op gestructureerde wijze die subjectieve ervaringen te visualiseren.

Wij leven in een beeldcultuur. Beelden wekken een overvloed aan gedachten en emoties bij ons op. Uit onderzoek blijkt dat mensen hun werkelijkheid interpreteren door een keten te maken van eerder opgeslagen ervaringen. In minder dan een seconde vormen zich mentale concepten en gedachteconstructies (*frames*). Ieder individu leert de cognitieve modellen van zijn cultuur, net als grammatica, zonder twijfel en zonder moeite. Beelden, beeldtaal en beeldcultuur vormen bij uitstek de uitingsvorm van de cognitieve modellen van onze samenleving. De beeldcultuur behoort tot het kennisgebied van beeldend onderwijs en daarom levert dit onderwijs, tekenen en handvaardigheid, een unieke bijdrage aan de ontwikkeling van de cognitieve modellen bij kinderen.

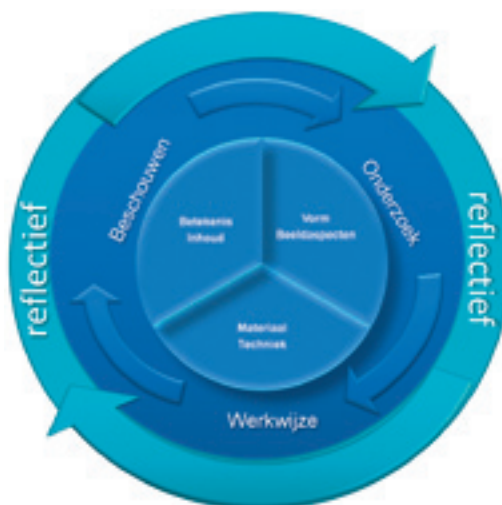
Structuur van het vak

Het vakgebied kent de volgende domeinen: tweedimensionaal, driedimensionaal en vierdimensionaal. We onderscheiden tekenen (2D), handvaardigheid (3D) en media waarin de factor tijd een rol speelt, zoals video (4D).

De kennisbasis van beeldend onderwijs maakt voor de beschrijving van de inhoud gebruik van

een 'cirkelmodel' met productcomponenten *Betekenis, Vorm en Materiaal* en procescomponenten *Beschouwen, Onderzoeken en Werkwijze*. De afstemming tussen de componenten vindt plaats in momenten van *Reflectie*, gedurende het gehele vormgevingsproces (Onna 2008).

In ieder beeldend proces, of het nu gaat om productie (beelden maken) of om perceptie (kijken/ervaren van beelden), altijd hebben we te maken met de componenten uit het cirkelmodel:



'Beeldende werkstukken ontstaan wanneer betekenis, vorm (beeldaspecten) en materiaal op elkaar worden afgestemd. In beeldend onderwijs gaan kinderen aan de slag met onderwerpen/thema's in een betekenisvolle context. Ze worden geïnspireerd in een situatie die hen aanzet tot creatief, oorspronkelijk vormgeven. Om hun ideeën vorm te geven leren ze beeldende mogelijkheden van diverse materialen/technieken (bijv. tekenen en ruimtelijk construeren) te onderzoeken aan de hand van de beeldaspecten ruimte, kleur, vorm, textuur en compositie (TULE 2008).'

Hier volgt een nadere toelichting op de aspecten van het ‘cirkelmodel’:

Betekenis

De betekenis van een beeld wordt bepaald door zowel de maker als de gebruiker, maar wordt vooral ingekleurd door de culturele omgeving waarin het gemaakt is en waarin er naar gekeken wordt. Beeldend onderwijs helpt kinderen om te gaan met de beeldcultuur door betekenissen en functies van beelden aan de orde te stellen.

Rond de betekenis van beelden onderscheiden we twee benaderingen (De Visser, 1989): de morfologie van het beeld (wat er direct te zien is) en de iconografie van het beeld (de achtergronden, regels en symboliek zijn nodig voor het juiste begrip).

Vorm/beeldaspecten

Beeldaspecten zijn zichtbare vormgevingskenmerken die aan beelden te onderscheiden zijn: ruimte, kleur, vorm, textuur, compositie. Met kennis van en vaardigheid in het hanteren van beeldaspecten kan de maker gericht beïnvloeden hoe een werkstuk eruit ziet.

Materiaal

Beelden zijn objecten die ontstaan door bewerking van materiaal. Elk materiaal heeft eigen karakteristieke kenmerken. Vaak begint een vormgevingsproces door de aantrekkingskracht die van het materiaal uitgaat. Ieder domein heeft een eigen arsenaal aan materiaal mogelijkheden.

Beschouwen

Beschouwing van kunst en vormgeving maakt deel uit van beeldend onderwijs en is een belangrijke bron van informatie en inspiratie. Tijdens beschouwen onderzoek je de visuele informatie. Het is een proces van ervaren, interpreteren en analyseren. Beschouwen van eigen werk en andermans werk kan de maker een impuls geven een nieuw proces te beginnen.

Onderzoeken

Een kind dat vormgeeft onderzoekt al doende mogelijkheden van materiaal, variaties in de vorm (beeldaspecten) en het effect daarvan op de zeggingskracht en de betekenis van het werkstuk. Er wordt een beroep gedaan op creativiteit, het vermogen om nieuwe ideeën te produceren.

In het beeldend onderwijs leren kinderen visualiseren door verschillende proces-routes te volgen: nabootsen, experimenteren/improviseren, associatief werken, gebruik van toeval als ordeningsprincipe, planmatig en gefaseerd werken.

Werkwijze

Deze component heeft betrekking op de stappen in het beeldend proces. Procesvaardigheden worden ontwikkeld door te werken met een beeldende probleemstelling met een leeftijdsgebonden complexiteit wat betreft: materialen, technieken, onderzoeksopdrachten en planning van het proces.

Reflecteren

Dit kernconcept is overkoepelend voor alle vorige. Reflectie duidt op samenspraak met jezelf en met je omgeving. Het gaat erom dat je je intuïtieve innerlijke gewaarwording op een bewuster niveau brengt ten behoeve van het vormgevingsproces. Je doet dat gaandeweg en achteraf, door reflecterende vragen te stellen, zowel met betrekking tot eigen werk als met dat van anderen.

Het vak en de leerlingen

In het verlengde van diverse stadiatheorieën (Piaget) typeren we tenslotte de ontwikkeling van het verbeeldend vermogen in drie leeftijdsfasen.

Kinderen van 4 tot 6 jaar

- Verbeelden de werkelijkheid vanuit hun directe belevings sfeer
- Experimenteren met verschillende materialen/ technieken en beeldaspecten

- Toeval speelt een grote rol in het intuïtieve proces
- Door aanwijzen, benoemen en naar elkaar luisteren, leren ze beschouwen en maken daarbij gebruik van prentenboeken, foto's en kunstwerken die associaties oproepen
- Ze vertellen over hun werk.

Kinderen van 6 tot 9 jaar

- Kiezen onderwerpen vanuit een bredere context (eigen beeldcultuur) en krijgen aandacht voor betekenis en causale verbanden
- Denken in wetmatigheden met hang naar realisme (het moet echt lijken), verbeelding van ruimtelijke illusie en ruimtelijk vormgeven
- Materialen en werkwijze die de fijne motoriek stimuleren, meer planmatig werken, werken naar directe waarneming
- Oog voor realiteitsgehalte, begrippenkader voor beschouwen, beelden uit verschillende culturen
- Ontwikkelen een referentiekader voor reflectie.

Kinderen van 9 tot 12 jaar

- Bredere context, betekenissen die daarbij passen, aandacht voor anderen, voor verschillen tussen mensen
- Samenhang tussen beeldaspecten en de betekenis/zeggingskracht van het beeld
- Uitbreiding van materiaaltoepassingen, complexere opdrachten, grip op de verschillende stappen, kiezen zelf materiaal en oplossingen
- Ontwikkeling van perceptuele organisatie, aandacht voor de context van het beeld (visie, achtergrond van de maker), uitbreiding referentiekader en nuancering eigen standpunt, kunstuitingen van verschillende culturen
- Beheersen van het beeldend proces met eigen probleemoplossingen, soms terugval naar geaccepteerde oplossingen
- Minder toeval, meer inzet van eerder ontdekte aanpak, repertoire aan werkwijzen
- Kritische houding tegenover eigen werk, stappen benoemen en vergelijken, ontwikkeling referentiekader met eigen en andermans criteria.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan verschillende functies en betekenissen van beelden in de samenleving benoemen en kan dit aantonen met voorbeelden.
- 1.2 De student kan de specifieke bijdrage van beeldend onderwijs aan het leren en ontwikkelen van leerlingen verwoorden en kan dit illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 1.3 De student kan aangeven welke bijdrage beeldend onderwijs kan leveren aan de realisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs en hoe dit aansluit bij de voorschoolse ontwikkeling en de kerndoelen voor kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs.
- 1.4 De student kan de relatie tussen beeldend onderwijs en cultuuronderwijs toelichten.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan de kern van beeldend onderwijs herkennen en toelichten aan de hand van het 'cirkelmodel' en kan de samenhang tussen proces- en productcomponenten beschrijven.
- 2.2 De student beschikt over kennis van de basale methodische vaardigheden binnen beeldend onderwijs (het gebruik van beeldaspecten en materialen en technieken binnen de domeinen 2D, 3D en 4D) in relatie tot het thema/onderwerp.
- 2.3 De student kan de begrippen productie, receptie en reflectie in relatie brengen met beeldend onderwijs en illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 2.4 De student kan de opbouw van veel gebruikt lesmateriaal voor beeldend onderwijs in grote lijnen beschrijven en verbinden met (vak)didactische keuzes en leerlijnen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan beargumenteren dat beeldend onderwijs bij leerlingen bijdraagt aan zowel creatieve ontwikkeling als psychomotorische, zintuiglijke, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 3.2 De student kan inhoudelijke keuzes voor beeldende activiteiten verantwoorden op basis van kenmerken van de betreffende leeftijdsgroep.
- 3.3 De student kan op basaal niveau stadia van ontwikkeling volgens Piaget relateren aan stadia van beeldende ontwikkeling.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan de samenhang tussen andere vakken in de leergebieden *Kunstzinnige oriëntatie* en *Oriëntatie op jezelf en de wereld* illustreren aan de hand van thema's.
- 4.2 De student kan taal- en rekenonderwijs op een betekenisvolle manier en rekening houdend met het leerling-niveau, verbinden met beeldend onderwijs en kan dit illustreren met voorbeelden.
- 4.3 De student kan keuzes maken voor het gebruik van digitaal beeldmateriaal en software vanuit de relevantie voor beeldend onderwijs en de betreffende leeftijdsgroep.

Het profieldeel

1. Algemeen

- 1.1. De student heeft kennis van visies (en doelen) voor beeldend onderwijs en kan een relatie aangeven met cultuuronderwijs.
- 1.2. De student heeft inzicht in de consequenties van gangbare en vernieuwende onderwijsvisies voor de wijze waarop beeldend onderwijs wordt benaderd.
- 1.3. De student kan praktijkgericht onderzoek doen naar het effect van (eigen) didactische aanpak (inzet van strategieën, benadering van leerlingen, interactie, samenwerkend leren etc.) en keuzes voor didactisch materiaal in samenhang met de eigen onderwijsvisie, de visie van collega's en van de school.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student heeft inzicht in de principes van leerstofordening in relatie tot leerlijnen voor beeldend onderwijs.
- 2.2 De student is in staat om op schoolniveau de inhoud voor beeldend onderwijs te ordenen in leerlijnen van onderbouw naar bovenbouw en daarbij het 'cirkelmodel' te hanteren in relatie met Tussendoelen en Leerlijnen.
- 2.3 De student kan beeldend onderwijs koppelen aan relevante culturele thema's en is in staat om (voor diverse groepen) n.a.v. actuele gebeurtenissen beeldende activiteiten te ontwikkelen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan binnen beeldende lessen variëren in manieren van oriënteren, begeleiden en evalueren/nabespreken en daarbij reflecteren op de verschillen.
- 3.2 De student kan vragen en ideeën van leerlingen relateren aan keuzemogelijkheden in het beeldend proces en aan de hanteringwijze van beeldaspecten en materialen en kan daarbij

anticiperen op respectievelijk leer- en ondersteuningsbehoeften in de verschillende leeftijds-categorieën;

- 3.3 De student kan beeldende activiteiten zodanig op maat maken dat leerlingen met bepaalde leerproblemen, dan wel talenten en/of leerstijlen, de aan hen aangeboden leeractiviteiten op een adequate en op een bij hen passende manier of niveau kunnen uitvoeren.
- 3.4 De student kan inspelen op het gegeven dat leerlingen buiten de basisschool mede gevormd worden door de hedendaagse beeldcultuur op televisie, internet en via andere media.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan visies op beeldend onderwijs en cultuuronderwijs koppelen aan visies op leren van leerlingen (zoals leren in een rijke leeromgeving, sociaal constructivisme, de leerstijlen van Kolb, meervoudige intelligenties) en de visie van de school.
- 4.2 De student kan de stadia van ontwikkeling volgens Piaget relateren aan stadia van beeldende ontwikkeling en op basis daarvan het onderwijsprogramma verantwoorden.
- 4.3 De student kan in afstemming met de jaarplanning een onderwijsprogramma (bijvoorbeeld een project, thematisch onderwijs of onderwijsarrangement) ontwerpen waarin één of meer vakken uit het leergebied Kunstzinnige oriëntatie (beeldend en/of dans, drama en muziek) en vakken uit andere leergebieden in samenhang aan de orde komen.
- 4.4 De student is bekend met culturele instellingen rond de scholen (musea, theaterpodia, centra voor kunst en cultuur, buitenschoolse opvang) met een relevant buitenschools kunst- en culturaanbod en kan dit aanbod inpassen in of afstemmen op het onderwijsprogramma van de school.

Referenties

Onna, J. van en Jacobse, A. (2008).

Laat maar zien, Groningen/Houten: Noordhoff.

TULE (tussendoelen en leerlijnen).

Kunstzinnige oriëntatie, Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen (2008). Enschede, SLO. Zie ook <http://tule.slo.nl>

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

G. Braakhuis

R. von Piekartz

H.Vogel

Kennisbasis **Engelse taal** op de Pabo

Belang van het vak

Engels geven in het basisonderwijs is investeren in de mensen van de toekomst die studeren, werken en recreëren in verschillende landen van Europa en de wereld. Door de start met Engels op de basisschool wordt aangesloten bij de grote taalgevoeligheid van kinderen en wordt alle leerlingen de mogelijkheid geboden om een goede basis te verkrijgen voor Engels. We beschrijven hier alleen een kerndeel, een basis voor alle leraren in het primair onderwijs.

Een adequate beheersing van het Engels is nodig om deel te kunnen nemen aan internationale communicatie in een veelheid van netwerken, beroepen en organisaties. Engels werd al in 1986 geïntroduceerd in het Nederlandse basisonderwijs en op de lerarenopleiding basisonderwijs als gevolg van afspraken binnen Europa. In Lissabon (2000) en Barcelona (2002) heeft de Europese Raad van Ministers van Onderwijs vervolgens ook Europese afspraken gemaakt over vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto). De Europese Unie streeft naar drietalige burgers die al vanaf jonge leeftijd twee vreemde talen leren naast hun moedertaal (M+2). Eén van de twee vreemde talen dient één van de gemeenschapstalen van Europa te zijn. Met dit beleid hoopt de EU de culturele diversiteit, het intercultureel inzicht, de tolerantie en het Europees burgerschap te bevorderen.

In Nederland wordt, net als in de meeste andere Europese landen, Engels onderwezen als eerste vreemde taal. Met Engels wordt hier niet bedoeld het Engels van Groot-Brittannië maar Engels als lingua franca; een taal die door grote groepen mensen met een andere moedertaal als gemeenschappelijke communicatietaal gebruikt wordt. Niet alleen in Europa maar in de gehele wereld heeft Engels de functie en status van lingua franca. Het wordt als eerste taal gesproken door miljoenen mensen en is wereldwijd de meest geleerde tweede taal. Het is de taal van de internationale

wetenschap, economie, handel, technologie, cultuur, muziek en Internet. In Nederland kan Engels bijna beschouwd worden als een tweede taal omdat Engels overal in de maatschappij aanwezig is en kinderen vanaf zeer jonge leeftijd met Engels in aanraking komen.

Structuur van het vak

In het tegenwoordige vreemdetalenonderwijs staat het leren communiceren in de doeltaal centraal. De communicatieve benadering is gebaseerd op het organiseren van gevarieerde activiteiten in de vreemde taal zodat de leerlingen kunnen handelen aan de taal. Om het taalleerproces te optimaliseren moeten deze activiteiten aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen en in een bepaalde samenstelling aangeboden worden. Deze kwaliteitseisen of concepten worden beschreven door Westhoff (2008) in het model dat als “Schijf van Vijf voor het vreemdetalenonderwijs” bekend geworden is. Het model bevat de volgende componenten:

- blootstelling aan input: een eerste voorwaarde voor het verwerven van een vreemde taal is uitvoerige blootstelling aan de doeltaal (de ‘input’)
- verwerking op inhoud: taalaanbod alleen is echter niet genoeg. ‘Input’ wordt pas ‘intake’ als de leerling de aandacht heeft gericht op de betekenis
- verwerking op vorm: bij de verwerking op vorm staan de hoe-vragen centraal. Op de basisschool wordt Engelse grammatica niet expliciet maar impliciet aangeboden, grammaticaregels hebben bij jonge kinderen weinig effect
- productie van output: de leerlingen vergroten hun actieve taalbeheersing door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten, dus door te oefenen met het produceren van taal
- strategisch handelen: er zijn een aantal handige strategieën die helpen om een taal te leren. Hieronder zijn hiervan voorbeelden opgenomen.

<p>Voorbeelden van compenserende receptieve strategieën</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebruik van non-verbale communicatie • voorspelvaardigheid • structureren • gebruik maken van redundantie • voorspellen • raden • herhalen 	<p>Voorbeelden van compenserende productieve strategieën</p> <ul style="list-style-type: none"> • gesprekken beginnen en eindigen • om een langzamer spreektempo vragen • om herhaling of uitleg vragen • zelf herhalen wat iemand gezegd heeft • aangeven dat je iets niet begrijpt • gebaren maken en ondersteunende mimiek gebruiken • gebruik maken van overkoepelende begrippen • gebruik maken van fysieke eigenschappen • gebruik maken van omschrijvingen
---	---

De aanname is nu dat een slimme combinatie van deze vijf principes de structuur van het curriculum bepaalt. Dit vraagt van de leraar enige basiskennis over taalverwerving. Wil hij als rolmodel kunnen optreden, dan vormen een positieve attitude en een behoorlijke eigen taalvaardigheid belangrijke voorwaarden. In het kerndeel van deze kennisbasis is verondersteld dat de student instroomt met tenminste een eigen vaardigheid Engels op havoniveau (cf. niveau B1 van het Europees Referentiekader voor vreemdetalenkennis).

Gezien de beperkte tijd voor Engels in het basisonderwijs kan de leraar basisonderwijs werken met een fasenmodel waarin alle componenten van de schijf van vijf aan de orde komen. Dit is het alom geaccepteerde model op basis waarvan de methodes voor Engels in het basisonderwijs ontworpen zijn (v.Barneveld et al. 1987).

Fase:	Inhoud:
<p>1. Introductiefase (fase 1): pré receptief Vorbereiden op thema en de te leren taal. Leren voorspellende strategieën gebruiken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • het activeren van buitenschoolse voorkennis over het nieuwe thema m.b.v. actieve werkvormen; inventariseren van woorden, zinnen en ervaringen • motiveren van de leerlingen voor het onderwerp en de eindopdracht; opwarmen en voorbereiden input • herhalen uit eerdere lessen
<p>2. Inputfase (fase 2): receptief Leren verstaan en begrijpen van de nieuwe taal. Lees-, luister-, kijkstrategieën leren toepassen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • presenteren van de nieuwe stof/taal; inputdialog, kerndialoog en nieuwe woorden • input verwerken op inhoud en vorm • controleren of de input duidelijk is voor alle leerlingen
<p>3. Oefenfase (fase 3): productief Oefenen van de nieuwe taal. Spreek- en schrijfstrategieën leren gebruiken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oefeningen aanbieden over de nieuwe stof in gesloten oefeningen, zowel mondeling als schriftelijk, van receptief naar (re)productief, van gesloten naar minder gesloten
<p>4. Transferfase (fase 4): productief Toepassen van de nieuw geleerde taal, samen met de voorkennis. Spreekstrategieën toepassen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • leerlingen begeleiden om de nieuwe stof samen met de voorkennis in vrijere opdrachten toe te passen, als tussenstap naar het gebruik van Engels buiten school • differentiatiemogelijkheden aanbieden

Het vak en de leerlingen

Kinderen van verschillende leeftijden vragen om een eigen aanpak. Een korte typering:

- De onderbouwleerling leert spelenderwijs. Kleuters zijn nog volop bezig met de ontwikkeling van hun moedertaal. Ze zijn gevoelig voor taal en worden zich bewust van het feit dat Engels een andere taal is dan hun moedertaal of het Nederlands. In de kleuterklas staat het taalaanbod door de leraar centraal. De jonge leerlingen krijgen veel betekenisvolle en thematische geordende input die aansluit bij hun belevingswereld en die op speelse en bewegelijke wijze wordt aangeboden. Interactie met elkaar en met de leraar speelt hierbij een belangrijke rol.
- In de middenbouw sluit Engels aan op de belevingswereld van het kind dat veel tijd en energie steekt in het leren lezen en schrijven in het Nederlands. Bij Engels wordt in de middenbouw systematisch voortgebouwd op het geleerde in de onderbouw. Daardoor wordt het zelfvertrouwen van leerling verder uitgebouwd omdat deze steeds meer kan begrijpen en eenvoudige dingen kan zeggen in het Engels. De spreekvaardigheid wordt geconsolideerd. Input blijft centraal staan in de middenbouw. Er wordt een start gemaakt met de Engelse lees- en schrijfvaardigheid.
- In de bovenbouw kunnen de lees- en schrijfvaardigheden ingezet worden bij het leren van Engels. Het taalaanbod neemt hierdoor sterk toe. Ook de rol van de leraar verandert: oudere leerlingen leren meer leerkrachtonafhankelijker dan jonge leerlingen. Doordat de leerlingen in de bovenbouw zich ook op abstract niveau ontwikkeld hebben neemt het abstractieniveau van Engels toe. In de bovenbouw zijn leerlingen zelfbewuster en lijken daardoor eerder spreekangst te ontwikkelen. In de bovenbouw kunnen leerlingen veel leerstof aan en betekent dat er veel Engels aanbod moet zijn tijdens de lessen en dat leerlingen de mogelijkheid hebben om zelfstandig en in groepen verder te werken aan de ontwikkeling van hun Engelse vaardigheid.

Om een goede overgang naar het voortgezet onderwijs te kunnen maken is de leraar basisonderwijs op de hoogte van de kerndoelen primair onderwijs en de kerndoelen van het voortgezet onderwijs. De leerlingen kunnen het geleerde uit het primair onderwijs gebruiken in de brugklas. Contact tussen het primair en het voortgezet onderwijs is daarvoor een essentiële voorwaarde.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan de bijdrage van Engels/vreemde taalverwerving aan het leren en ontwikkelen van kinderen verwoorden en kan deze illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 1.2 De student kan aangeven welke bijdrage het vak Engels levert aan de realisatie van de kerndoelen van het primair onderwijs, en hoe dit aansluit bij de kerndoelen voor Engels in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.
- 1.3 De student kan de rol van Engels in de (internationale) samenleving benoemen en kan de sociaal-culturele dimensie van de taal illustreren met voorbeelden.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan de principes die ten grondslag liggen aan een communicatieve benadering van vreemdetalenonderwijs beschrijven aan de hand van het model 'Schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs' en de elementen uit dit model illustreren met voorbeelden.
- 2.2 De student kan voorbeelden van taalactiviteiten plaatsen in een eenvoudige oefeningentypologie met verschillende fasen van receptief naar productief.
- 2.3 De student kan verschillende communicatieve strategieën voor het ontwikkelen van receptieve en productieve vaardigheden beschrijven, waaronder ook compenserende strategieën.
- 2.4 De student kan de opbouw van veel gebruikte lesmethoden in grote lijnen beschrijven.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan belangrijke kenmerken benoemen van tweede- en vreemde-taalontwikkeling, bij zowel jonge als oudere kinderen.

- 3.2 De student kan voor verschillende leeftijds-groepen een variatie van werkvormen voor het leren van Engels beschrijven.

4. De samenhang met andere vakken

- 4.1 De student kan voorbeelden geven van de toepassing van Engelstalige bronnen uit andere vakcontexten.
- 4.2 De student kan voorbeelden geven van de toepassing van mediadidactiek en mediawijsheid in het onderwijs Engels.

Referenties

Barneveld, F. v., Sanden, B.v.d. (1987). *Engels in het basisonderwijs; Een leerling-gericht begin!*, in: Levende Talen, 421, mei 1987

Europees Referentiekader Talen, zie www.erk.nl
Westhoff, G., (2008).

Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited), Enschede: NaB/MVT.

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

E. den Boon

T. de Kraay

O. Kouzmina

J. Schokkenbroek

Kennisbasis **bewegingsonderwijs** op de Pabo

Belang van het vak

Het bewegingsonderwijs aan de Pabo is exclusief gericht op de bevoegdheid voor groep 1 en 2, voorts op bewegen in brede context: bewegingsactiviteiten die op de basisschool naast de lessen worden gedaan. De bevoegdheid les te geven aan groep 3 t/m 8 is elders geregeld en de voorbereiding daarop blijft dus in deze kennisbasis buiten beschouwing. Wij beschrijven alleen een kerndeel, geen profieldeel.

De basisschoolleeftijd is bij uitstek geschikt om de bewegingsbekwaamheid te vergroten en de attitude van de kinderen te bevorderen. Door het vergroten van het bewegingsrepertoire krijgen kinderen meer bagage mee om deel te kunnen nemen aan hun actuele bewegingswereld en aan de toekomstige bewegingscultuur. In deze leeftijd zijn kinderen erg gemotiveerd als het om (leren) bewegen gaat. Competentie en plezier gaan hier samen. Stegeman (2007) wijst op een positieve relatie tussen participatie aan sport en bewegen en een gevoel van eigenwaarde en welbevinden. Kinderen bewegen graag en veel, deze attitude moet behouden blijven. Uit onderzoek in 2004 is gebleken dat kinderen die drie maal in de week intensieve lessen bewegingsonderwijs kregen significant meer activiteit ontplooiden gedurende de schooldag (Kriemler et al. 2004). Over de gunstige effecten op de gezondheid is geen discussie.

Vorming van zelfbeeld en zelfvertrouwen vinden veelal spelend en bewegend plaats. Fysiek actieve kinderen denken positiever over zichzelf dan minder actieve kinderen. Succesbeleving, waardering en sociale interactie tijdens bewegen en spelen dragen in belangrijke mate bij aan de identiteitsvorming en aan de sociale cohesie. Ontmoetingen en interacties vinden bij jonge kinderen vooral plaats in spel- en bewegingssituaties. Deze moeten plaats vinden in een veilig pedagogisch klimaat met veel aandacht voor positieve interacties en voor waarden en normen. De leerkracht speelt hier een belangrijke stimulerende rol.

De structuur van het vak

Een praktische uitwerking van het vakgebied via leerlijnen en bewegingsthema's is beschreven in het Basisdocument Bewegingsonderwijs (Mooij, 2004). Het gaat om een indeling in twaalf leerlijnen, later uitgewerkt in tussendoelen door de SLO. Die twaalf thema's zijn: balanceren, klimmen, zwaaien, over de kop gaan, springen, hardlopen, mikken, jongleren, doelspelen, tikspelen, stoeien, spelen, bewegen op muziek.

Ook buiten de lessen bewegen de leerlingen en is het mogelijk de activiteiten te onderscheiden in de genoemde thema's. Ze doen dat op de speelplaats, in de buurt, op het sportcomplex, het zwembad, park, strand, ijsbaan, speelparadijs etc. De leerkracht stimuleert en coördineert bij sport- en spel-dagen, wandelvierdaagse, schoolkamp, brede schoolactiviteiten etc.

Het vak en de leerlingen

In recente benaderingen op het gebied van de motorische ontwikkeling worden het individu, de omgeving en de taak beschouwd als elementen die elkaar continu beïnvloeden tijdens het ontwikkelingsproces. De motivatie van het kind, de rol van andere kinderen en volwassenen en de wijze waarop het kind de omgeving waarneemt, zijn belangrijke elementen in het ontstaan van nieuw motorisch gedrag. Ieder kind legt een uniek ontwikkelings-traject af. Het blijkt lastig om op dit gebied bruikbare kennis voor het basisonderwijs te formuleren.

We kunnen wel een aantal manieren onderscheiden waarop kinderen bewegingen leren: door ontdekken, door imiteren, door herhalen of door transfer. Hier kunnen ze expliciet of impliciet mee omgaan. We spreken van expliciet leren als we precies aangeven wat er gebeurt tijdens de beweging (houding van lichaamsdelen, plaats van het lichaamsgewicht etc.). Door bewuste controle wordt geprobeerd de beweging uit te voeren. Bij impliciet leren is men zich niet of nauwelijks bewust van wat er qua bewegings-

uitvoering gebeurt (leren huppelen, fietsen etc.).
Impliciete leermethoden zijn vaak effectiever dan
expliciete. Dat kan bijvoorbeeld door te werken met
een voorbeeld in plaats van expliciete instructie.
Kinderen leren ook veel door zelf te ontdekken en
uit te proberen, of door analogieën en beelden
(maak je zo rond als een balletje).

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan beargumenteren dat bewegingsonderwijs een belangrijke bijdrage levert aan de algehele ontwikkeling, de gezondheid, de schoolprestaties en de sociale integratie.
- 1.2 De student kan beargumenteren waarom het van belang is dat kinderen (leren) bewegen op eigen niveau, in eigen tempo en naar eigen interesse.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student kan een aantal maatregelen opnoemen die de veiligheid binnen het bewegingsonderwijs bevorderen.
- 2.2 De student kan aangeven wat de effecten en kwetsbaarheden zijn van verschillende groepeeringsvormen en organisatievormen in de les.
- 2.3 De student kan de twaalf bewegingsthema's voor het onderwijs aan groep 1 en 2 benoemen en kort toelichten.
- 2.4 De student kan een aantal voorbeelden beschrijven van de toenemende complexiteit binnen die twaalf leerlijnen.
- 2.5 Bij het bewegen in brede context kan de student beargumenteren op basis van welke criteria bewegingsactiviteiten gekozen worden.
- 2.6 Voor het bewegen in brede context kan de student bij alle twaalf leerlijnen voorbeelden noemen van bewegingsactiviteiten.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan de consequenties overzien van verschillen tussen kinderen in het bewegingsonderwijs, pedagogische en didactische consequenties.
- 3.2 De student kan vier manieren noemen en toelichten waarop kinderen bewegingen leren.

3.3 De student kan uitleggen dat voorbeelden erg belangrijk zijn in het bewegingsonderwijs.

3.4 De student kent het verschil tussen expliciete en impliciete instructie en kan enkele vormen van impliciete instructie noemen en toelichten.

Referenties

Kriemler S., Zahner L., Schindler C., Meyer U., Hartmann T., Hebestreitt H., Brunner-La Rocca H.P., Mechelen W. van, Puder J.J. (2004). *'Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary school children: British Medical Journal, 340:c785*

Mooij, C, Berkel M van, Hazelebach C. (red.)(2004). 1^e druk *Basisdocument Bewegingsonderwijs*, Zeist, Jan Luiting Fonds.

Stegeman, H. (2007-2). *Effecten van bewegen op school, 's-Hertogenbosch: Tussendoelen en leerlijnen (TULE) <http://tule.slo.nl/bewegingsonderwijs>*

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

L. van Det

W. van Gelder

M. van der Pols

M. van Soest

Kennisbasis **handschrift** op de Pabo

Belang van het vak

Het kind kan zich pas cultureel ontwikkelen als het een goede beheersing heeft van het schrift van de samenleving waarin hij opgroeit. Handschrift is een basisvaardigheid. Het is een leervoorwaarde die het kind bij alle vakken nodig heeft voor het produceren van tekst (inclusief cijfers) met als doel gegevens herkenbaar vast te leggen, te bewaren of over te brengen. Het produceren van teksten kan ook digitaal gebeuren. We beschrijven hierna alleen een kerndeel als basis voor alle leraren in het primair onderwijs.

Schrijven helpt om de gedachten te ordenen en op te slaan. Elke taak vergt een passende aanpak. De vraag of de taak een formeel of informeel karakter heeft is daarbij van invloed. Handschrift vormt een middel bij een taak en heeft een dienende functie. Om handschrift als middel in te kunnen zetten, zal het in de aanleerfase eerst als doel moeten dienen. Naast het ordenen van gedachten kan de vaardigheid puur voor het plezier of om de schoonheid beoefend worden en is het een manier waarop men zich kan uitdrukken. Het kan een expressiemiddel zijn.

Structuur van het vak

Het aanleren van handschrift is opgebouwd uit een drietal kernconcepten, namelijk vormgeving, materialen en proces.

Vormgeving: De letters van de hedendaagse schrijfmethoden zijn afgeleid van de Romeinse kapitaal (hoofdletters, analoog en digitaal), de humanistische minuskel (bijv. onze huidige drukletters) en de humanistische cursief (bijv. italic gezette drukletters en handschrift). Eigenschappen van deze lettertypen vormen de norm voor ons handschrift en voor onze digitale teksten. De regels voor een goede vormgeving zijn hiervan afgeleid. Naast het onverbonden schrift is er het verbonden

schrift. Onverbonden schrift dat gebaseerd is op zuiver rechte en ronde lijnen die in losse streken ('staand') geschreven worden, heeft wisselende startpunten, moet worden gespatieerd, is langzamer schrijfbaar en vergt meer handverplaatsingen dan verbonden ('cursief' / 'lopend') schrift met ellipsvormige letters.

Materialen: Al op jonge leeftijd proberen kinderen gereedschap te gebruiken. Ze doen ervaring op, leren waar ze gereedschap voor kunnen gebruiken en welk effect ze ermee kunnen bereiken. Pen en toetsenbord zijn gereedschappen waar ze gedurende hun hele leven veel mee zullen werken. Het is dus van belang dat ze deze goed leren hanteren, alsof ze een verlengstuk van hun handen zijn.

Proces: Vanaf zijn vierde jaar gaat een kind naar de basisschool. Basisschoolkinderen besteden 30 tot 60% van hun tijd aan fijn motorische taken en dan voornamelijk aan schrijven. Bij het uitvoeren van schrijftaken spelen het zitten, de papierligging en materiaalhantering een rol. Deze drie hebben invloed op elkaar. Problemen bij het hanteren van het schrijfgereedschap, of het nu gaat om een pen of een toetsenbord, hebben weerslag op andere delen van het lichaam.

Bovenstaande concepten beïnvloeden elkaar. De student moet de concepten voor zichzelf in samenhang kunnen toepassen, maar moet ook kunnen inschatten welke combinatie juist is voor zijn leerlingen, hij zal hen moeten helpen bij het zoeken naar die combinatie en mogelijke variaties daarop.

Eigenvaardigheid: Naast de drie kernconcepten zal de student zelf vaardig moeten zijn. Deze eigenvaardigheid maakt in combinatie met de theorie transfer mogelijk naar didactiek. Het geeft hem een rijke ervaring waardoor hij beter begrijpt hoe het voor kinderen is om zich een goed handschrift te verwerven.

Het stelt hem in staat om het goede voorbeeld te geven, wat voor een vaardigheden vak een van de krachtigste instructiemogelijkheden is. Hij zal het schrijfproces specifiek kunnen instrueren.

Het vak en de leerlingen

De schrijflijn in de basisschool wordt door schrijfdidactici ingedeeld in het voorbereidend schrijven met de ontwikkeling van de schrijfvoorwaarden (groep 1, 2 en deels groep 3), het aanvankelijk schrijven (groep 3, 4) met het aanleren van de cijfers, letters en hun verbindingen en de lees- en reketekens en de fase van het voortgezet schrijven en/of handschriftontwikkeling (groep 5, 6, 7, 8). Deze indeling is gebaseerd op de ontwikkeling van de kinderen en op de behoefte van het schoolse leren.

Lange tijd is het proximaal-distaal principe als leidend principe gehanteerd binnen de ontwikkeling van de motoriek. In die visie zou de motoriek zich van romp en hoofd naar de extremiteiten ontwikkelen en in die volgorde zou de motoriek dan ook geoefend moeten worden: van groot naar klein. De oude termen *grote of grove* en *kleine of fijne motoriek* verwijzen naar een bewegingskwaliteit of formaat. Het is zuiverder om te spreken van proximale motoriek en distale motoriek omdat deze de locatie aangeven. Deze proximale en distale motoriek zijn echter gescheiden systemen en *kunnen los van elkaar getraind worden*. Maar dit proximaal-distaal principe is indertijd dus overgenomen in de schrijfdidactiek. Schrijven zou bewegen zijn en het accent kwam te liggen op het doen van motorische oefeningen in een bepaalde volgorde; van groot naar fijn. Zou men de motoriek als leerlijn oefenen, dan zou het handschrift vanzelf verbeteren. Tegenwoordig wordt ervan uitgegaan dat de ontwikkeling van de motoriek niet op vaste momenten en in een vaste volgorde plaatsvindt. We kijken er nu veel meer naar als een dynamisch systeem. Handschriftproblemen vinden hun oorsprong meer in gebrek aan kennis en gerichte training dan in een motorische achterstand.

Bij het leren schrijven richten we ons in de basisschool achtereenvolgens op:

Grafisch werken

Tijdens het grafisch werken zetten kinderen een potlood of pen op papier, maken zij tekens verschillend van formaat en vorm, maar maken zij geen letters. Kinderen leren tijdens deze fase om hun gereedschap effectief te sturen alsof het een verlengstuk van hun eigen hand is, met een goede greep en kracht dosering ten aanzien van greepdruk en pendruk. Ze leren een beweging op papier bewust, gericht te starten, te sturen en te stoppen.

Letterverkenning zonder trajecten

Kinderen verkennen letters op verschillende manieren zonder dat ze daarbij een traject moeten volgen. De meeste kleuters krijgen op een gegeven moment belangstelling voor letters maar het schrijven ervan is nog te complex. Om te vermijden dat kleuters verkeerde trajecten inslijpen maar wel tegemoet te komen aan hun letterhonger kunnen er allerlei perceptieve activiteiten ontplooid worden. Met deze activiteiten kan de belangstelling gewekt of verder aangewakkerd worden. Kleuters leren de lettervormen kennen en krijgen affiniteit met ons schriftsysteem.

Eenzone-niveau zonder trajecten

Tijdens deze fase werken kinderen met kapitalen.

Eenzone-niveau met trajecten

Kinderen leren de cijfers te schrijven en op een juiste wijze in de hokjes te plaatsen.

Driezone-niveau met trajecten

Kinderen leren (hoofd)letters en hun verbindingen te schrijven en systematisch te werken in schriftjes en op werkbladen.

Handschrift

Enmaal aangeleerd zullen leerlingen nog lange tijd moeten nadenken bij het schrijven. De tekst wordt als het ware letter voor letter op papier gezet, de woorden vloeien nog niet als een geheel uit de

pen. Tijdens de laatste fase van de handschriftontwikkeling leren kinderen om de woorden in een gehele beweging op papier te zetten. Ze hoeven minder na te denken bij het schrijven. Hiermee breekt het moment aan om de criteria voor goed handschrift stuk voor stuk te verkennen en het eigen product doorlopend kritisch te bezien. Daarbij wordt ook het werken in een goede lay-out betrokken tot ze in een goed vormgegeven en gemakkelijk geschreven handschrift, met pen of toetsenbord effectief schrijven in verschillende situaties, functioneel in verschillende taken in het onderwijs en het dagelijks leven.

Het kerndeel

1. Algemeen

- 1.1 De student kan de unieke bijdrage van het schrijf- onderwijs aan het leren en ontwikkelen van kinderen verwoorden en kan deze illustreren aan de hand van voorbeelden.
- 1.2 De student kan aangeven hoe de leerlijn handschrift verloopt van groep 1 t/m groep 8 van het primair onderwijs.
- 1.3 De student herkent relevante kerndoelen waarbij handschrift een rol speelt.

2. Structuur van het vak

- 2.1 De student herkent de vormgeving van het Westerse schrift en kan de eigenschappen van verboden en onverboden schrift benoemen. De student kan het Westerse schrift omzetten in constructie-instructie van de lettervormgeving.
- 2.2 De student heeft kennis van verschillende materialen (potlood, fineliner, vulpen, gelpen, balpen, toetsenborden) en schriftdragers en kan de invloed op het proces en de vormgeving (product, geschreven tekst) beschrijven bij kinderen.
- 2.3 De student kan toelichten hoe het zitten, de papierligging en materiaalhantering van invloed is op een goed ergonomisch proces bij de schrijfhandeling van kinderen.

3. Het vak en de leerlingen

- 3.1 De student kan beschrijven hoe hij gericht kan kijken welke pengreep gehanteerd wordt en hoe hij een verkeerde pengreep (ook op latere leeftijd) kan bijsturen.
- 3.2 De student kan aangeven hoe hij kan testen of een kind een voorkeurshand heeft en kan beschrijven hoe hij het kind kan begeleiden bij het werken met de voorkeurshand en de ondersteunende hand.

- 3.3 De student kent werkwijzen om kinderen te begeleiden in hun schrijfproces, zowel bij het schrijven met de pen als bij het schrijven met het toetsenbord.
- 3.4 De student kan door een onderbouwde keuze voor activiteiten en materialen illustreren hoe hij de ontwikkeling van de schrijfvoorwaarden (groep 1, 2 en deels groep 3) kan stimuleren.

Referenties

Met dank aan de opstellers van de eerste kennisbasis:

- B. Hamerling
- E. Kooijman

Bijlagen

- 1 **Op weg naar meesterschap:
vakkennis en de kennisbasis generiek**
- 2 **Samenvatting resultaten toetsingsconferentie
(17 november 2011)**
- 3 **Oprichting van de commissie**
- 4 **Samenstelling van de commissie en werkgroep**

Bijlage 1 Op weg naar meesterschap: vakkennis en de kennisbasis generiek

De kennisbases die in deel B zijn opgenomen zijn op zichzelf geen opleidingsprogramma, maar vormen daar slechts bouwstenen voor. De opgave is om in het curriculum de aangeduide professionele vak-kennis te combineren met generieke kennis over leren en onderwijzen.

De kennisbasis generiek, die met name betrekking heeft op de kennis die voortvloeit uit de stand van de onderwijswetenschappen (onderwijskunde, pedagogiek, psychologie, sociologie), is net als de kennisbasis Nederlands en de kennisbasis Rekenen/wiskunde vastgesteld, maar in tegenstelling tot die twee laatstgenoemde nog niet eerder vrijgegeven, in afwachting van het advies van deze commissie. Nu het advies er ligt kan ook een oordeel worden gegeven over mogelijke implicaties voor de kennisbasis generiek. We zien een viertal aandachtspunten voor de vertaling van de kennisbases naar een opleidingscurriculum.

Meesterschap vraagt om de combinatie van generieke en specifieke kennis

Net als de kennisbasis Taal en de kennisbasis Rekenen/wiskunde kent de kennisbasis generiek geen opsplitsing in een kerndeel en een profieldeel. Elke startbekwame leraar beheerst dus de volledige kennisbasis generiek. Wel is het zo dat die kennis wordt toegepast in de context van het pedagogisch-didactisch handelen. Dat betekent dat in het opleidingsontwerp de theorieën, concepten, methoden en strategieën uit de generieke kennisbasis praktische betekenis krijgen in het onderwijs aan kinderen van een bepaalde leeftijd (jonge kind, oudere kind) en in bepaalde vakken of vakdomeinen. De vakinhoudelijke kennisbases zijn nu zo gestructureerd dat de integratiemogelijkheden voor de hand liggen, met name in de rubriek *Het vak en de leerlingen*, die in elk kern- en profieldeel terugkomt.

Het belang van kennis van ICT en media

Er is geen aparte kennisbasis voor ICT en media. Deze is opgenomen in de kennisbasis generiek. De toepassing van deze kennis doorsnijdt het hele beroepsmatig handelen van een eigentijdse leraar basisonderwijs. Het maakt daarmee integraal deel uit van alle kennisbases. ICT en media zijn zowel inhoud van onderwijs als middel om eigentijds onderwijs te verzorgen in alle vakken. Juist door er geen aparte kennisbasis voor te definiëren wordt benadrukt dat dit thema expliciet in alle vakken dient terug te komen. Waar mogelijk en relevant zijn in de vakken ICT-doelen opgenomen, te combineren met meer generieke kennis van mediadidactiek.

Leeftijdsspecialisatie jonge kind – oudere kind

Elke startbekwame leraar basisonderwijs beschikt over generieke én vakinhoudelijke kennis over het lerende en zich ontwikkelende kind van 4-12 jaar, met zicht op de periode daarvoor en/of daarna. Deze kennis krijgt betekenis in zijn beroepsmatig handelen. Dat handelen heeft in de schoolpraktijk altijd betrekking op kinderen van een bepaalde leeftijd (sgroep). Om daar enige diepgang in te bereiken ligt het voor de hand studenten in een deel van hun opleiding te laten kiezen voor het onderwijs aan òf het jongere kind, òf het oudere kind (met eventuele uitstapjes naar de respectievelijke leeftijd fasen daarvoor of daarna).

Praktijkgericht onderzoek

De kennisbasis generiek heeft een structuur die goed past bij het voorstel van de commissie om bij de kennisbases van de overige vakken een onderscheid te maken tussen een kerndeel en een profieldeel. *De theorieën en concepten* sluiten goed aan bij de kerndelen. *De methoden en strategieën* sluiten goed aan bij de profieldelen. Het onderdeel Kwaliteit en Innovatie (met daarin de kennis over professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling) laat

zich ook goed verbinden met het tweede deel van de opleiding waarin studenten middels praktijkgericht onderzoek zich verdiepen in het leren van leerlingen en het leren van henzelf. Ook dat zal altijd betrekking hebben op bepaalde pedagogische of vakdidactische vragen en op kinderen van een bepaalde leeftijdsfase.

Bijlage 2 Samenvatting resultaten toetsingsconferentie (17 november 2011)

Na een korte inleiding door de voorzitter van de commissie, dhr. Meijerink, zijn de conferentiebezoekers in kleine groepen uiteen gegaan om in twee rondes te discussiëren over de voorgelegde kwesties. Tevens hebben zij hun mening aangegeven op een enquêteformulier. Deze formulieren zijn gebruikt voor het maken van de onderstaande samenvatting. De commissie heeft op basis daarvan een goed inzicht gekregen in de diversiteit aan opvattingen en heeft bovendien veel inhoudelijk advies ontvangen van de deelnemers aan de conferentie.

Algemene opmerkingen

Het allereerste onderdeel van het enquêteformulier was een open vraag en gaf deelnemers de mogelijkheid de Commissie ideeën, overwegingen of adviezen mee te geven. Daaruit zijn een aantal opvallende zaken die vaker genoemd worden te destilleren:

- Kritische geluiden over de kennisbasis Generiek, teveel een ‘boekenkast’
- Kritiek op het idee van een kennisbasis los van competent handelen, het gaat juist om kennis in de context van dit leraarsberoep
- Kerndeel per vak moet geen kennis bevatten over samenhang met andere vakken
- Vrees voor versnippering en rem op samenhang c.q. integratie
- Pleidooi om helder te zijn over aanbevolen landelijke verplichtingen en over de ruimte en de verantwoordelijkheid van de instellingen.

Kwestie 1: eisen stellen aan de instroom

Toelichting: de commissie is van mening dat er formele toelatingseisen moeten komen voor de Pabo. Gedacht wordt aan toetsen die voldoende moeten zijn afgelegd voordat de student formeel wordt toegelaten.

Een meerderheid is het eens met de keuzes van de commissie, maar er zijn veel vragen en opmerkingen over de precieze uitwerking en vormgeving. Kwesties die daarbij aan de orde komen zijn o.a. de volgende:

- Welke vakken? Vanuit algemene ontwikkeling geredeneerd zou je de kunstvakken en/of Engels mee moeten nemen.
- Wanneer? Voor of na de poort?
- Wie draagt verantwoordelijkheid?
- Inbedding in bredere optiek op toelating?
- Wie doet wat?

	Mee eens	Geen oordeel	Mee oneens
1.1 Instaptoetsen voor aardrijkskunde, geschiedenis en natuur	72%	9%	19%
1.2 Niveau ongeveer eind onderbouw havo c.q. eind vmbo-tl	59%	12%	29%
1.3 Verantwoordelijkheid bij toeleverend onderwijs, in mbo jaar 4 of in havo-5	62%	18%	20%

Kwestie 2: Overladenheid van het pakket kennisbases (Kern en profilering)

Toelichting: de commissie is van mening dat het pakket kennisbases als geheel sterk is overladen. Het voorstel is een brede basis te combineren met een vorm van vakprofilering.

Het principe is akkoord, maar de uitwerking van de profilering roept veel vragen en alternatieven op. Ook de terminologie is nog niet helder genoeg.

Aan de orde o.a. over het kerndeel:

- De rubriek 'samenhang met andere vakken' hoort niet in het kerndeel.
- Het onderwerp 'leerlijnen' juist wel.

Aan de orde o.a. over het profieldeel:

- Wat is de relatie met de minoren?
- Aantal profielen uitbreiden? Profielen over taalontwikkeling of over beweging/motoriek?
- Thematische profielen? Allerlei mogelijkheden worden genoemd...
- Profilering per vak? Vak binnen domein of vakken uit twee domeinen?
- Profilering overlaten aan de Pabo?

	Mee eens	Geen oordeel	Mee oneens
2.1 Kerndeel van de kennisbases is verplicht voor alle studenten	99%	0%	1%
2.2 Alle studenten kiezen daarnaast een profiel	81%	6%	13%
2.3 Drie profielen: bèta, gamma, kunst&cultuur?	18%	21%	61%
2.4 Of beter cultuur splitsen: profiel beeldend en profiel muziek/dans/drama?	12%	37%	51%

Kwestie 3: Leeftijdsspecialisatie

Toelichting: de commissie is van mening dat leeftijdsspecialisatie vooral gericht is op pedagogisch-didactisch handelen. De kennisbases moeten een basis leggen voor vakdidactisch handelen voor kinderen van 4-12.

	Mee eens	Geen oordeel	Mee oneens
3.1 Leeftijdsspecialisatie heeft geen consequenties voor de kennisbases voor de vakken	87%	4%	9%
3.2 De kennisbasis generiek bevat pedagogisch-didactische kennis over jonge resp. oudere kind	94%	5%	1%
3.3 In studiejaar 3 en/of 4 wordt de kennis in de kennisbases toegepast in het handelen van de student in stages	56%	10%	34%

De meerderheid is het eens met de stelling, behalve met 3.3 (en dan met name vanwege de zinsnede over studiejaar 3 en 4). Veel reacties stellen dat de verbinding met leeftijden vanaf het begin moet worden gelegd.

Kwestie 4: Startbekwaamheid en beroepsbekwaamheid

Toelichting: de commissie is van mening dat er een helder onderscheid moet komen. Je wordt pas na enkele jaren werken beroepsbekwaam verklaard (na de inductiefase).

	Mee eens	Geen oordeel	Mee oneens
4.1 De startbekwame leraar krijgt een voorlopige licentie met een beperkte geldigheidstermijn (bijv. 5 jaar)	55%	7%	38%
4.2 Registratie als beroepsbekwame leraar en bevoegdheid worden gekoppeld aan nader uit te werken scholingseisen	77%	10%	13%
4.3 Voor dit traject worden nader te bepalen specialisaties ontwikkeld (bijv. Engels en internationalisering, of ICT)	43%	33%	24%

Een meerderheid is tegen een voorlopige licentie, maar vóór aanvullende bekwaamheidseisen. Over de specialisaties zijn de meningen verdeeld.

Kwesties die daarbij aan de orde komen zijn o.a. de volgende:

- de status van het diploma
- de speelruimte voor bestuur en directie inzake nascholingsbeleid: wie bepaalt?
- aanvullende bekwaamheidseisen: ja, maar niet noodzakelijk gekoppeld aan de profieldelen van de kennisbases
- Engels/internationalisering en ICT horen in het kerndeel

Kwestie 5: Educaties en 'kleine vakken'

Toelichting: de commissie is van mening dat het pakket een aantal kennisbases bevat die wel als inspiratiebron kunnen fungeren, maar op dit moment niet hoeven te worden vastgesteld.

	Mee eens	Geen oordeel	Mee oneens
5.1 Sociale redzaamheid: nu niet vaststellen en op termijn integreren in andere vakken	63%	18%	19%
5.2 Cultuureducatie: nu niet vaststellen, landelijk ontwikkelproject voor een samenhangend domein kunst en cultuur afwachten	52%	18%	30%
5.3 Engels: nu niet vaststellen, eerst discussie over de toekomst: vakspecialisatie?	37%	24%	39%
5.4 Handschrift: nu niet vaststellen, op termijn integreren in Nederlandse taal	45%	17%	38%
5.5 Frysk: nu niet vaststellen, als inspiratiebron hanteren	43%	46%	11%

Wisselende scores per vak, genoemd wordt de zorg over de status en waarde van kleine vakken. Kleine vakken, zo vinden nogal wat commentatoren, moeten vanaf het begin meegenomen worden. En: maak onderscheid tussen vaststellen en verplichten. Je kunt een kennisbasis een zekere status geven zonder een landelijke verplichting.

Sociale redzaamheid: in meerderheid akkoord, integreren?

Cultuureducatie: in meerderheid akkoord, afwachten gevaarlijk, nu iets doen?

Engels: meningen sterk verdeeld

Handschrift: meningen verdeeld. Hoezo zou de haalbaarheid een probleem zijn? Hoort bij motoriek, niet bij taal

Frysk: akkoord

LO: nu vaststellen

Geestelijke stromingen: pleidooi om een kern mee te nemen.

Kwestie 6: Landelijke toetsing

Toelichting: de commissie is van mening dat er een kentering moet komen in de maatschappelijke discussie over de kwaliteit van de Pabo. Daartoe moeten er naast taal en rekenen voor meer vakken landelijke toetsen komen.

	Mee eens	Geen oordeel	Mee oneens
6.1 Landelijk genormeerde, afsluitende toetsen voor aardrijkskunde, geschiedenis en natuur na twee jaar opleiding	47%	16%	37%
6.2 Niveau te baseren op de kerndelen van de betreffende kennisbases	71%	18%	11%
6.3 Of liever diagnostische voortgangstoetsen voor alle vakken?	36%	19%	45%

Veel reacties en vragen over deze kwestie, alsmede verzuchtingen dat het wel onvermijdelijk zal zijn.

Verder kunnen de volgende punten worden opgemerkt:

- De meningen zijn behoorlijk verdeeld over landelijke toetsing
- Als er toetsen komen, dan alleen over kerndeel
- Vrij veel geluiden om een eventuele toets al na één jaar af te nemen
- Pleidooi om de kunstvakken en Engels mee te nemen
- Spraakverwarring over terminologie: diagnostisch/ formatief/summatief.

Bijlage 3 Opdracht aan de commissie

Voorgeschiedenis

De gezamenlijke opleidingen voor leraren basisonderwijs hebben begin 2011 16 kennisbases opgeleverd, t.w. voor

1. rekenen-wiskunde
2. Nederlandse taal
3. Mens en wereld, i.c.
 - a. Aardrijkskunde
 - b. geschiedenis, (inclusief burgerschapsvorming en staatsinrichting)
 - c. natuur en techniek
 - d. sociale redzaamheid en gezond gedrag
 - e. geestelijke stromingen
4. Engelse taal
5. Kunstzinnige oriëntatie, i.c.
 - a. Muziek
 - b. Beeldend onderwijs
 - c. Dans en drama
 - d. cultuuronderwijs
6. bewegingsonderwijs
7. Handschrift
8. Friese taal, en
9. kennisbasis generiek

De onder 1 en 2 genoemde kennisbases zijn in december 2009 vastgesteld.

De overige kennisbases zijn in concept opgeleverd en door het werkveld gelegitimeerd, maar dienen nog te worden vastgesteld.

Over de kennisbases is door de lerarenopleidingen onderling afgesproken dat de onder 1 en 2 genoemde kennisbases samen een studiebelasting kennen van ongeveer een kwart van het totale curriculum (i.e. ongeveer 60 studiepunten) en dat de onder 3 t/m 7 genoemde kennisbases samen ongeveer een zelfde studiebelasting kennen. Tezamen dekken zij het (inhoudelijk) “vakmanschap” van de leraar basisonderwijs. De opleidingen voor leraren basisonderwijs in Friesland zullen binnen dat geheel ook aandacht geven aan de kennisbasis onder 8 (Friese taal). Het overige deel (de helft) van de opleiding voor

leraren basisonderwijs betreffen het “meesterschap” van de leraar basisonderwijs. De onder 9 genoemde kennisbasis heeft betrekking op de algemene kenniscomponent van dat meesterschapdeel.

Aanleiding

Voor definitieve vaststelling van de kennisbases (onder 3 t/m 9) en implementatie door de lerarenopleidingen, is er mede gelet op studeerbaarheid van de opleiding behoefte aan een review van de onder 3 t/m 7 genoemde kennisbases, waarbij de vraag centraal staat of die kennisbases in samenhang en ieder afzonderlijk de vak kennis bevatten die een beginnende leraar basisonderwijs moet beheersen om in (alle groepen van) het basisonderwijs het onderwijs te kunnen verzorgen.

Om die reden wordt een commissie Kennisbasis Pabo ingesteld die, mede gelet op wettelijk geregelde bekwaamheidseisen (voornamelijk de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie) en op de Dublin-descriptoren, deze vraag zal beantwoorden. Het gaat er daarbij dus om het minimum kennisniveau als startbekwaamheid af te leiden uit de aangeleverde kennisbases, met speciale aandacht voor concretisering, harmonisering, overlappendheid en overlap.

Centrale opdracht

Lever op basis van de aangeleverde kennisbases een concreet overzicht op van die kennis die voor iedere *startbekwame* leraar (te onderscheiden van de vakbekwame leraar) minimaal noodzakelijk is.

Bijkomende vragen

Om te komen tot een afgewogen voorstel zal de commissie speciaal aandacht te schenken aan de volgende vraagstukken:

- Wat is de opvatting van de commissie over de studeerbaarheid door invoering van de kennisbases?
- Wanneer de commissie de opvatting heeft dat het programma overladen wordt door invoering van de kennisbasis zijn de volgende vragen van belang:
 - Wat betekent dit voor de instroomeisen (mbt kennis) die aan nieuwe studenten met diverse vooropleidingen worden gesteld?
 - In hoeverre zou invoering van differentiatie als bedoeld in het regeerakkoord aan een oplossing kunnen bijdragen? Zijn de kennisbases zo opgesteld dat invulling kan worden gegeven aan specifieke bekwaamheid voor het jonge dan wel het oudere kind? Wat hoort volgens de commissie in ieder geval onderdeel uit te maken van het kerncurriculum van de Pabo?
 - Kan profilering op bepaalde vak- en vormingsgebieden, waarbij taal en rekenen voor iedere leraar geldt, leiden tot de gewenste diepgang? Welke keuzemogelijkheden ziet de commissie? Is daarbij een combinatie met leeftijdspecialisatie mogelijk?
 - Ziet de Commissie nog andere mogelijkheden om overladenheid te bestrijden en diepgang te bevorderen (bijvoorbeeld door de introductie van een inductieprogramma)?
- Op welke wijze kan de herziene kennisbasis het beste getoetst worden?

Werkwijze

De commissie zal, zodra zij is ingesteld, een plan van aanpak opstellen. Onderdeel van dit plan van aanpak zal zijn dat de commissie een werkgroep inricht die een eerste operationele slag zal maken om vanuit de opgeleverde kennisbases te komen tot een beknopte beschrijving van de minimaal benodigde kennis voor een startbekwame docent. Voorts zal de voorzitter van de commissie tenminste driemaal tijdens het gehele traject een terugkoppe-

ling over de stand van zaken geven aan de opdrachtgever en het ministerie.

Als de commissie op 1 september 2011 operationeel is, zal zij haar werkzaamheden voor 31 december 2011 afronden.

Bijlage 4 Samenstelling van de commissie en werkgroep

De Commissie Kennisbasis Pabo

Heim Meijerink (voorzitter)

Jan van den Akker, algemeen directeur SLO

Ellen van den Berg, lector Rich Media & Teacher Learning, Hogeschool Edith Stein

Rogier Hilbrandie, docent basisonderwijs, leraar van het jaar 2007

Jozef Kok, adviseur kwaliteit en innovatie

Betty van Waesberghe, voorzitter instituutsdirectie Pabo Hogeschool Arnhem Nijmegen

Rob Diephuis (secretaris), onderwijsadviseur, Diephuis & Van Kasteren, Culemborg

Jan Haan (waarnemend lid), Projectleider 10 voor de leraar

De Werkgroep Kennisbasis Pabo

Irma Fuchs, onderwijsmanager innovatie Akademie Pedagogiek en Onderwijs, Saxion Hogeschool

Henderijn Heldens, manager onderwijs en kwaliteit, Fontys Hogeschool

Ronald Stroo, lerarenopleider geschiedenis, Hogeschool Leiden

Edmée Suasso, docent pedagogiek-onderwijskunde, Hogeschool Edith Stein

Annette Thijs, leerplanonderzoeker op het thema 'diversiteit in het curriculum', SLO

Tamara de Vos, hogeschooldocent pedagogiek-onderwijskunde, Hogeschool Rotterdam

Rob Diephuis, onderwijsadviseur, Diephuis & Van Kasteren (voorzitter)

Met medewerking van:

Judith Kivits, beleidsadviseur lerarenopleidingen HBO-raad

Frans Wisman

Marja van Graft, SLO

Anky Jacobse, SLO

Inge Roozen, SLO

Dirk Tuin, SLO

Bas Trimbos, SLO

Colofon

Een goede basis

Advies van de Commissie Kennisbasis PABO

Vormgeving

Elan Strategie & Creatie, Delft

www.kennisbasis.nl

© HBO-raad, vereniging van hogescholen
Den Haag, januari 2012

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar worden gemaakt, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de uitgever. Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die nochtans onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden de auteurs, redactie en uitgever geen aansprakelijkheid voor de gevolgen daarvan.

A B C D E F G H I J

K L M N O P Q R S T U V

W X Y Z 1 2 3 4 5 6 7



ABCDEF
GHIJKL
MNOPQRST
UVWXYZ
01234

