

KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS

Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen

Redactie:
Gerda Geerdink
Ietje Pauw





De *Kennisbasis Lerarenopleiders* is een uitgave van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON), Eindhoven. Namens het bestuur van de VELON worden de katernen onder verantwoordelijkheid van Gerda Geerdink & Ietje Pauw samengesteld.

Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen is het derde deel van een serie van zeven katernen, samengesteld onder redactie van Gerda Geerdink & Ietje Pauw

Opmaak: Teso / Mathilde van Vliet

Oplage: 2500

Jaar: 2017

Druk: Hollandse Indruk, Werkendam

Web: www.velon.nl

Voorwoord

Inleiding

Wat is de (vak)inhoud die op de lerarenopleiding aan bod komt, welke vakdidactiek wordt gedoceerd en op welke wijze maken toekomstige leraren binnen de lerarenopleiding zich het vakdidactisch handelen eigen? Voor welke vakdidactische benaderingen kiest de lerarenopleiding zelf? Is de vakinhoud onomstreden? Wat zijn de dilemma's en/of discussiepunten binnen de vakgroepen? Dit zijn een aantal vragen die beantwoord worden in het derde katern van de vernieuwde Kennisbasis Lerarenopleiders van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON).

Het VELON bestuur ziet het als taak om te zorgen voor een actuele kennisbasis. Beoogd wordt om in zeven katernen, waarin zeven thema's of aandachtsgebieden, een actueel overzicht te bieden van relevante kennis over lerarenopleiders en het opleiden van leraren. De kennisbasis is bestemd voor alle lerarenopleiders, en daarmee bedoelen we iedereen die betrokken is bij het opleiden van leraren. Dat zijn in de eerste plaats de lerarenopleiders werkzaam bij hogescholen en universiteiten en de opleiders in de school, maar bijvoorbeeld ook onderzoekers, onderwijsadviseurs en beleidsontwikkelaars die een taak hebben bij het opleiden van leraren. De kennisbasis is er voor iedereen die 'meer' wil weten. Het 'meer' gaat in alle gevallen over de inhoud van het beroep en/of de beroepsuitoefening en de onderwijspraktijk, waarin dat gebeurt.

Het begrip kennisbasis heeft verschillende betekenissen. Hier wordt de term gebruikt in de betekenis van alle beschreven kennis die beschikbaar is voor een beroepsgroep. Dat zijn resultaten uit onderzoek, maar ook de kennis die opgedaan is in de beroepspraktijk en die te vinden is in vakbladen zoals het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, in (studie)boeken en in artikelen op internet. De term kennisbasis doet vermoeden dat het verplicht voorgeschreven kennis is waarover een lerarenopleider moet beschikken om het beroep te kunnen uitoefenen. Zo is deze kennisbasis niet bedoeld. De betekenis die wij hanteren is die van referentiekader en inspiratiebron; de kennisbasis wil inhoud en richting geven aan de professionalisering of ontwikkeling van lerarenopleiders zonder voorschrijvend karakter. Zo is de kennisbasis een belangrijk hulpmiddel bij zowel de registratieroute als de beoordeling voor het Beroepsregister voor Lerarenopleiders. Zij kan gezien worden als een 'Body of Knowledge' of een naslagwerk voor de beroepsgroep en wil dekkend zijn voor de kennis zoals beschreven in de VELON beroepsstandaard.

De kennisbasis is onderdeel van doel en missie van de VELON. De vereniging wil mensen ondersteunen die werken aan de opleiding en professionalisering van leraren, gericht op het bevorderen van hun beroepskwaliteit.

Dat leidt tot drie hoofdtaken:

- ▶ het ondersteunen, organiseren en faciliteren van een platform voor ontmoeting;
- ▶ het stimuleren van de professionalisering van individuele professionals en de beroepsgroep als geheel;
- ▶ belangenbehartiging voor de kwaliteit van de professie.

Met de (vernieuwing van de) kennisbasis zetten we, vergelijkbaar met het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, vooral in op de eerste twee taken. Anders dan bij het tijdschrift wordt de inhoud van de kennisbasis niet (vooral) bepaald door het aanbod. Er is gekozen voor zeven relevante hoofdthema's waarvoor per katern redacteurs en auteurs worden gekozen en uitgenodigd om een bijdrage te leveren. Auteurs en redactie schrijven namens en voor de beroepsgroep maar kiezen vanzelfsprekend ook een eigen perspectief. We streven naar zo volledig mogelijk, waarbij we ons ook realiseren dat dit altijd afhankelijk is van tijd en perspectief. De beroepsgroep zelf stelt vast welke kennis op enig tijdstip relevant en opportuun is.

Actualisering van de kennisbasis

De kennisbasis van een beroep in beweging is niet statisch en vraagt om continue vernieuwing. Een eerste versie van de Kennisbasis van Lerarenopleiders dateert van 2012 (Kennisbasis, 2012). De totstandkoming daarvan was een initiatief van de Vrije Universiteit Amsterdam. De ontwikkeling van die eerste versie was in handen van een breed samengestelde projectgroep, gecoördineerd door Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink. De presentatie en de overdracht aan de VELON vonden plaats tijdens het Congres voor lerarenopleiders in het voorjaar van 2013. Daarmee nam de VELON tevens de zorg op zich voor het onderhoud en de vernieuwing.

De inhoud is destijds gecategoriseerd naar tien onderdelen: vier kerndomeinen, twee specialisatie-domeinen en twee verbredingsdomeinen. De vier kerndomeinen bevatten de kennis waarover elke lerarenopleider in principe zou moeten beschikken: beroep lerarenopleider, opleidingsdidactiek, leren en lerenden, en doceren en begeleiden. De twee specialisatie-domeinen zijn opleidingstype en vakdidactiek. Tot slot zijn er de vier verbredingsdomeinen: de context; de organisatie; curriculum- en assessmentontwikkeling; en onderzoek.

Deze vernieuwde en geactualiseerde kennisbasis bouwt voort op de versie uit 2012. We zijn tot een herordening van de tien domeinen gekomen en onderscheiden zeven aandachtsgebieden die in zeven afzonderlijke katernen aan bod zullen komen:

- ▶ De lerarenopleider
- ▶ De context van het opleiden van leraren
- ▶ Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen (dit katern)
- ▶ Leren op de werkplek
- ▶ Onderzoek en lerarenopleiders
- ▶ Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?
- ▶ Socialisatie en persoonsvorming op de lerarenopleiding.

Publicatie en tijdpad

Er is gekozen voor een stapsgewijze vernieuwing. Vanaf voorjaar 2016 verschijnt er elk half jaar een katern zodat in 2019 de versie uit 2012 volledig is vervangen. Er komt zowel een digitale als een papieren versie. De papieren katernen worden steeds afwisselend op het Congres voor Lerarenopleiders in het voorjaar en de jaarlijkse Studiedag van de VELON in het najaar gepresenteerd. De digitale versie is toegankelijk via de website van de vereniging: www.velon.nl. Voor de lezer zijn relevante onderdelen van de kennisbasis te vinden via de beroepsstandaard, via namen van auteurs of via zoektermen.

Tot slot

Aan deze kennisbasis wordt door veel collega's hard gewerkt. We hopen dat zij voor de lezers en gebruikers informatief en inspirerend is en bijdraagt aan de professionalisering van de beroepsgroep.

Namens het bestuur van de VELON

Gerda Geerdink en Ietje Pauw

Inhoud

<i>Hoofdstuk 1</i>	<i>Gerda Geerdink & Ietje Pauw</i>	
<i>Ter inleiding</i>	Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding	11

DEEL 1

Lerarenopleidingen Primair Onderwijs

<i>Hoofdstuk 2</i>	<i>Wouter Pols</i>	
<i>Generieke kennisbasis</i>	De generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo	29
<i>Hoofdstuk 3</i>	<i>Marian Blankman & Anton Bakker</i>	
<i>Aardrijkskunde</i>	Aardrijkskunde voor lerarenopleiders	41
<i>Hoofdstuk 4</i>	<i>Elsje Huij</i>	
<i>Beeldend onderwijs</i>	Beeldend onderwijs voor de leraar basisonderwijs: de kern telt!	51
<i>Hoofdstuk 5</i>	<i>Leon Kleinjan</i>	
<i>Bewegings-onderwijs</i>	Bewegen moet, maar is geen wondermiddel - Bewegingsonderwijs voor studenten en leerlingen	59
<i>Hoofdstuk 6</i>	<i>Laura Kool</i>	
<i>Dans</i>	Dans voor toekomstige leraren basisonderwijs	65
<i>Hoofdstuk 7</i>	<i>Holger de Nooij</i>	
<i>Drama</i>	De lerarenopleider drama op de pabo	73
<i>Hoofdstuk 8</i>	<i>Marianne Bodde-Alderlieste</i>	
<i>Engels</i>	Het vak Engels op de pabo: never a dull moment!	81
<i>Hoofdstuk 9</i>	<i>Cees van der Kooij & Ton van der Schans</i>	
<i>Geschiedenis</i>	Inhoud en didactiek van het vak geschiedenis	95
<i>Hoofdstuk 10</i>	<i>Sabrine van Everdingen</i>	
<i>Handschrift-onderwijs</i>	Vooruit naar vroeger! - Schrijven met de pen blijkt een noodzakelijke stimulans voor het zich ontwikkelende kinderebrein	105
<i>Hoofdstuk 11</i>	<i>Jos van Remundt, Charles Vandalon, Dieuwke van der Wal & Nuray Stadt-Seringöz</i>	
<i>Levensbeschouwing en godsdienst</i>	Levensbeschouwing, leren leven - Levensbeschouwing en godsdienst op de pabo	113
<i>Hoofdstuk 12</i>	<i>Johan Sterken & Roeland Vrolijk</i>	
<i>Muziek</i>	Muziekonderwijs is springlevend - Kennisbasis Muziek voor lerarenopleiders	123

Hoofdstuk 13 Rekenen-wiskunde	Ronald Keijzer, Hanneke van Doornik-Beemer & Wil Oonk Opleiden voor rekenen-wiskunde in het basisonderwijs	131
Hoofdstuk 14 Taal	Ben Bouwhuis & Véronique Damoiseaux, Taalgericht opleiden op de pabo	137
Hoofdstuk 15 Wetenschap en technologie	Symen van der Zee Wetenschap en technologie op de pabo	145

DEEL 2a

De lerarenopleidingen voor het algemeen vormend voortgezet onderwijs

Hoofdstuk 16 Bètavakken	Jan van Driel Leren lesgeven op de lerarenopleiding vanuit vakdidactisch perspectief Een uitwerking voor de bètavakken	157
Hoofdstuk 17 Mens- en maat- schappijvakken	Carla van Boxtel Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in- opleiding bij zijn ontwikkeling als vakdidacticus? Een uitwerking voor de mens- en maatschappijvakken	163
Hoofdstuk 18 Generieke kennisbasis	Gosse Romkes De generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen - Gebruikswaarde, betekenis en impact	169
Hoofdstuk 19 Aardrijkskunde	Roeland van Westerop Vakinhoud en -didactiek voor de lerarenopleiders aardrijkskunde	181
Hoofdstuk 20 Biologie	René Almekinders Biologie op de lerarenopleiding	189
Hoofdstuk 21 Duits	Matthias Mitzschke & Kees van Eunen De lerarenopleiding Duits en de kennisbasis	199
Hoofdstuk 22 Economie	Lenie Kneppers Vakinhoud en vakdidactiek economie voor de lerarenopleiding	207
Hoofdstuk 23 Engels	Marlies de Vos De lerarenopleiding Engels	215
Hoofdstuk 24 Frans	Anita Buurman & Inge Elferink Vakinhoud en vakdidactiek lerarenopleiding Frans	223
Hoofdstuk 25 Geschiedenis	Harry Havekes Leraar geschiedenis worden - Ontwikkelen van vakdidactische expertise op de eerstegraads lerarenopleiding	233
Hoofdstuk 26 Godsdienst/levens- beschouwing	Taco Visser Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders godsdienst/levensbeschouwing ...	239

<i>Hoofdstuk 27</i> <i>Grieks en Latijn</i>	<i>Suzanne Adema</i> Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur in de lerarenopleiding	249
<i>Hoofdstuk 28</i> <i>Muziek</i>	<i>Michel Berendsen</i> Duurzaam muziekonderwijs in de opleiding Leraar VHO Muziek	257
<i>Hoofdstuk 29</i> <i>Natuur- en scheikunde</i>	<i>Koos Kortland, Ad Mooldijk, Hans Poorthuis & Gjalt Prins</i> Natuurkunde - Scheikunde op de lerarenopleiding	263
<i>Hoofdstuk 30</i> <i>Nederlands</i>	<i>Erik Blanckesteijn, Peter-Arno Coppen & Marieke Smit</i> Vakinhoud en -didactiek voor de lerarenopleiding Nederlands	271
<i>Hoofdstuk 31</i> <i>Wiskunde</i>	<i>Theo van den Bogaart, Joke Daemen & Ton Konings</i> Kennisbasis lerarenopleiders wiskunde	283

DEEL 2b

De lerarenopleidingen voor het beroepsonderwijs

<i>Hoofdstuk 32</i> <i>Generieke kennisbasis</i>	<i>Erica Aalsma</i> Leraren opleiden voor het beroepsonderwijs	295
<i>Hoofdstuk 33</i> <i>GZW</i>	<i>Geerte Bodestaff & Marieke van Asten</i> De inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn (GZW)	305
<i>Hoofdstuk 34</i> <i>Groen</i>	<i>Jos van Meegen</i> Lerarenopleiding voor de beroepsgerichte vakken in het groene onderwijs	313
<i>Hoofdstuk 35</i> <i>Technisch</i>	<i>Yvonne Gielen, Fons Dehing & Kees-Jan van Dorp</i> Vakinhoud voor de opleiding leraar technisch beroepsonderwijs	321

DEEL 2c

De ongegradeerde lerarenopleidingen

<i>Hoofdstuk 36</i> <i>Beeldende kunst</i>	<i>Til Groenendijk</i> Kunst met vliegwerk - Vakinhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding beeldende kunst en vormgeving	333
<i>Hoofdstuk 37</i> <i>Theater</i>	<i>Helene Meyer</i> De kunst van het coachen - Vakdidactiek in de opleiding docent theater	343
<i>Hoofdstuk 38</i> <i>Lichamelijke opvoeding</i>	<i>Janey van Asperen & Ellen Warmer</i> De academie voor lichamelijke opvoeding De HVA als voorbeeld	353
<i>Informatie over de auteurs</i>		365

Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding

Gerda Geerdink, Faculteit Educatie Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Ietje Pauw, Katholieke Pabo Zwolle

Samenvatting

Dit derde katern van de kennisbasis lerarenopleiders gaat over de inhoud van lerarenopleidingen. En dan vooral over de vakinhoud en -didactiek die op de verschillende lerarenopleidingen aan bod komen, de wijze waarop ze aan bod komen, de dilemma's die spelen, en de manier waarop lerarenopleiders er zelf voor zorgen dat ze op de hoogte zijn van de vakinhoud en -didactiek. In dit inleidend hoofdstuk beschrijven we de samenstelling en totstandkoming van dit katern. We gaan in op de betekenis van vakinhoud en -didactiek en wat we wilden presenteren. Vervolgens beschrijven we op welke wijze we auteurs hebben gezocht en wat de zoektocht heeft opgeleverd. In de paragraaf 'leeswijzer' staat hoe dit katern is opgebouwd en wat lezers met die inhoud kunnen doen.

Vakinhoud en vakdidactiek: wat is dat?

Met 'vakinhoud' of gewoon 'de inhoud' van het curriculum op een bepaalde lerarenopleiding' bedoelen we alles wat de toekomstige leraar op die lerarenopleiding op de een of andere wijze krijgt voorgelegd. De inhoud is in alle gevallen afgeleid van de beoogde leerdoelen. Op basis van die leerdoelen stelt de opleiding vast welke inhouden en (didactische en organisatorische) werkwijze daarbij passen en op welke wijze beoordeeld wordt of de student zich die inhoud heeft eigengemaakt. Het gaat om alle inhouden waarvan verondersteld wordt dat leraren die nodig hebben om hun toekomstig beroep te kunnen uitoefenen.

Hoeveel vakinhoudelijke kennis een leraar nodig heeft - en zich op de lerarenopleiding moet eigen maken - staat zeker sinds de laatste decennia van de vorige eeuw ter discussie. Daarvoor was dat eigenlijk geen vraag. Een leraar was iemand die heel veel wist van een vak of van alle schoolvakken en die daarover kon onderwijzen. Een leraar moest 'boven de kennis staan' die zijn leerlingen moesten verwerven. Nieuwe theorieën over leren en leerprocessen leiden tot meer nadruk op de leraar als begeleider van het leren van leerlingen. De vanzelfsprekende samenhang tussen een goede 'onderwijzer' en veel vakkennis is verdwenen. Het 'geloof' daarin is niet verdwenen en wordt ondersteund door wetenschappelijk onderzoek (Halim, & Meerah, 2002). Putnam en Borko (1997) stellen vast dat leraren die over meer vakkennis beschikken meer nadruk leggen op concepten en probleemoplossingsaspecten, terwijl leraren met minder vakkennis meer gericht zijn op feiten en procedures. Je zou kunnen zeggen dat het voor leerlingen interessanter is als ze een leraar hebben die veel van een vak weet en kan 'spelen' met zijn vak. Die bewezen overtuiging wordt gedeeld door de auteurs van deze bundel. Zij vinden zonder uitzondering dat toekomstige leraren vakkennis nodig hebben.

Op een lerarenopleiding gaat het, net als in andere onderwijsvormen, nooit om enkel kennis van het vak, maar in alle gevallen om de vakdidactiek of vakdidactische benadering. In de vakdidactiek gaat het met name om de vraag hoe een specifiek (school)vak onderwezen kan worden, zodat leerlingen vakspecifieke kennis, vaardigheden en attitudes verwerven. Daarom

is er in de vakdidactiek sprake van aandacht voor leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, leerprocessen, gebruikte leerstrategieën, rollen van de leraar, instructiebronnen en materialen, werkvormen, de leeromgeving en toetsing. De vakdidactiek houdt zich vooral bezig met:

- ▶ de inhoud van het vak: de soorten kennis, vaardigheden en attitudes die worden onderwezen, leerlijnen en leerstofsequentie;
- ▶ het vakspecifiek leren: de wijze waarop leerlingen zich binnen het vak kennis, vaardigheden en attitudes eigen maken en de obstakels die ze daarbij ondervinden;
- ▶ de vakspecifieke instructie: de inrichting van de vakspecifieke leeromgeving, leermiddelen en werkvormen.

Vakdidactiek overstijgt in alle gevallen de inhoud van het vak, omdat er meer nodig is dan kennis over de verschillende manieren waarop die vakinhoud gepresenteerd kan worden of aan leerlingen kan worden voorgelegd ten behoeve van hun leerproces. Shulman (1987) introduceerde de term 'Pedagogical Content Knowledge' waarin vakinhoudelijke elementen en algemeen-didactische en pedagogische kennis en vaardigheden verbonden zijn. De leraar heeft ook kennis nodig van specifieke leerproblemen die zich bij verschillende leerlingen bij bepaalde leerinhoud kunnen voordoen.

PCK verbindt vakinhoudelijke elementen en algemeen-didactische en pedagogische kennis en vaardigheden.

We schrijven hier leerlingen, vanzelfsprekend bedoelen we ook studenten of leraren-in-opleiding. Voor de lerarenopleider als leraar van leraren is er, ook als het gaat om vakinhoud en -didactiek, een specifieke taak weggelegd. Een lerarenopleider beschikt net als een leraar over 'Pedagogical Content Knowledge' maar zijn 'tweede orde onderwijzen' (zie Lunenberg & Dengerink, 2016; Murray & Male, 2005) vraagt om kennis en vaardigheden in het kwadraat. Kenmerkend voor de lerarenopleider is dat hij werkt met volwassen leersers, kennis heeft van leerstrategieën van leraren-in-opleiding, in staat is volwassenen leren te structureren en potentieel in studenten te herkennen. Maar bovenal is het belangrijk dat de lerarenopleider de vakinhoudelijke en -didactische kennis en kunde heeft om de aanstaande leraren te leren hoe zij zich de vakinhoud en -didactiek zodanig eigen maken dat ze daarmee zelf als leraar adequaat kunnen handelen. De onderwijspraktijk van de lerarenopleider is tevens de inhoud van het onderwijs. Lerarenopleiders moeten voorbeeldmatig handelen omdat ze een continu rolmodel zijn. Daarnaast moeten zij hun eigen handelen en de keuzes die zij daarin maken, kunnen expliciteren en theoretisch onderbouwen (Lunenberg & Dengerink, 2016).

Vakinhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding

Dit katern gaat over de vakinhoud, vakdidactiek en vakdidactische benadering op de lerarenopleiding. Het gaat niet primair over de kennisbasis die studenten zich op de lerarenopleiding moeten eigen maken. Toch kunnen we het een niet zonder het ander zien; de vakinhoud en -didactiek van de lerarenopleidingen zijn voor een groot deel gestuurd door de vanaf 2008 beschreven kennisbases en toetsen voor afgestudeerden van de lerarenopleidingen.

Zolang er leraren worden opgeleid, is er een relatie tussen de inhoud van de opleidingen en de inhoud van het onderwijs waarvoor opgeleid wordt, en de eisen die er aan leraren worden gesteld

(Swennen, 2016). Nieuw is dat dat een groot deel van de inhoud van de lerarenopleidingen op dit moment centraal is voorgeschreven en in een aantal gevallen ook centraal wordt getoetst.

Tot halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw beslisten (teams van) lerarenopleiders welke beroepsvoorbereiding gewenst was en welke inhoud en didactiek daarbij paste. Per instituut werden daarover afspraken gemaakt, maar binnen instituten waren het - zeker voor kleine vakgroepen - vaak individuele lerarenopleiders die zelf moesten bedenken wat de gewenste leerstof en door te maken professionele ontwikkeling voor de toekomstige leraar was. Het spreekt vanzelf dat de - meestal - eigen praktijkervaringen als leraar daar een grote stempel op drukten. Vakgenoten troffen elkaar instituutsoverstijgend binnen landelijke en ook internationale vakverenigingen (zoals bijvoorbeeld de Vereniging van Leraren in Levende Talen) en beroepsgroepen zoals de VELON (oorspronkelijk VULON; Vereniging Universitaire Lerarenopleiders) voor professionalisering, overleg en uitwisseling (Swennen, 2012; Swennen, 2016; zie ook het themanummer over de geschiedenis van de lerarenopleidingen van jaargang 26 van het *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 2005).

De door de overheid gewenste controle over de inhoud van de lerarenopleiding geldt in eerste instantie vooral de lerarenopleiding primair onderwijs (zie Swennen, 2012). De pabo's krijgen te maken met een landelijk vastgelegd gemeenschappelijk curriculum, een beroepsprofiel en startbekwaamheden. Met de invoering van de wet Beroepen In het Onderwijs (wet BIO) krijgen ook de lerarenopleidingen voor het tweedegraads veld hiermee te maken. Vereiste bekwaamheden worden wettelijk vastgelegd. De vereiste bekwaamheden zijn door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (nu Onderwijscoöperatie) omschreven in zeven competentievelden (zie: <https://onderwijscooperatie.nl/>). Daarmee is in algemene zin geformuleerd over welke kennis, kunde en attitude een startbekwame leraar moet beschikken (Van Kempen, Dietze, & Coupé, 2016). Een van de zeven competentievelden is het vakinhoudelijk en didactisch bekwaam zijn. Over de gewenste inhoud daarvan wordt vakoverstijgend geschreven. De Onderwijscoöperatie heeft inmiddels een voorstel gedaan voor herijking van de bekwaamheidseisen.

In dat voorstel zijn de zeven eerdere competenties vertaald naar drie bekwaamheidseisen: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam. Naar verwachting zullen deze in 2017 wettelijk worden vastgesteld. De Onderwijscoöperatie vertegenwoordigt leraren in het basis-onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Er wordt in deze vernieuwde bekwaamheidseisen, vergelijkbaar met het betreffende competentieveld, niet ingegaan op vakspecifieke inhoud en -didactiek.

De kennisbases voor toekomstige leraren

Eisen met betrekking tot de te beheersen inhouden komen er als Van Bijsterveld als staatssecretaris van OCW (van 2007 - 2010) wil dat er meetbaar kan worden vastgesteld dat afgestudeerden aan de lerarenopleiding over voldoende kennis beschikken. In 2008 wordt in overleg met de lerarenopleidingen (lees hier de landelijke vertegenwoordigers, verenigd binnen de HBO-raad, nu Vereniging Hogescholen) en het Ministerie van OCW besloten tot het ontwikkelen van kennisbases, landelijke kennistoetsen en peer-review.

Afspraken daarover monden uit in het project 'Werken aan Kwaliteit', aangestuurd door de HBO-raad. Kern van dit project is de ontwikkeling van kennisbases voor een aantal vakken

op de pabo en voor alle tweedegraads lerarenopleidingen voor het algemeen vormend onderwijs en het beroepsonderwijs. De projectgroep '10voordeleraar' (www.10voordeleraar.nl) wordt belast met die taak. Hun opdracht behelst het in overleg met lerarenopleiders beschrijven van de kennisbases en daarbij horende afspraken over toetsing en peer-review. Het begrip kennisbasis wordt gedefinieerd als het geheel van kennis dat een startende leraar moet bezitten om zijn werk te kunnen doen.

Inmiddels zijn er 61 kennisbases beschreven, voor alle te onderscheiden lerarenopleidingen en voor zestien vakken/vakgebieden binnen de pabo. In hoofdlijnen is vastgelegd wat een startbekwame leraar moet kennen. Partners spreken af dat de inhoud van zo'n kennisbasis elke vijf/zes jaar wordt herzien. De kennisbases zijn in alle gevallen in overleg met lerarenopleiders van de verschillende opleidingen vastgesteld. Dit betreft altijd een afvaardiging van de beroepsgroep. Uit contacten met de auteurs voor dit katern begrepen we ook dat niet iedere lerarenopleider even gelukkig is met het feit dat er een kennisbasis is vastgelegd, dan wel met de inhoud van die kennisbasis (zie ook Swennen & Lorst, 2016). Kritiekpunten met betrekking tot de inhoud zijn onder andere de keuzes die gemaakt zijn, de omvang en/of gedetailleerdheid (te veel of te weinig) en het wel of niet kiezen voor een aanvulling met vakdidactische kennis.

Tegenover de onvrede staan instemming en enthousiasme. Vakspecialisten die de inhoud en aandacht van hun vak binnen de opleidingen almaar kleiner zagen worden en naar hun overtuiging voortdurend moesten knokken tegen te grote ruimte voor generieke beroepsbekwaamheden, voelen zich gehoord en erkend.

De gevoeligheden rondom de kennisbases maakten dat er ook lerarenopleiders waren die niet wilden meeschrijven aan deze bundel. Voor auteurs die dat wel wilden, geldt dat ze niet schrijven namens de collega's, maar op persoonlijke titel. Een aantal auteurs maakte deel uit van de kerngroep die verantwoordelijk is voor een eerste versie van de kennisbasis of betrokken is bij de herzieningen, waarmee vanaf 2015 gestart is. De inhoud van deze katern betreft niet 'de kennisbasis voor een vak' maar een visie op de gewenste en/of noodzakelijke vakinhoud en -didactiek van (een vak binnen) de lerarenopleiding.

In 2009 zijn voor de pabo de kennisbases voor de Nederlandse taal en rekenen & wiskunde ontwikkeld. In 2011 zijn er nog dertien kennisbases opgeleverd voor alle andere (school)vakken en een veertiende kennisbasis - de generiek kennisbasis - waarin de noodzakelijk geachte pedagogisch-didactische kennis beschreven is. In totaal zijn er dus zestien kennisbases, waarvan er twee, Nederlandse taal en rekenen & wiskunde, ook landelijk getoetst worden. De overige kennisbases worden op instituutsniveau getoetst. Naast de entreetoetsen voor Nederlandse taal en rekenen & wiskunde zijn er vanaf het studiejaar 2015-2016 aanvullende toelatingseisen voor aardrijkskunde, geschiedenis, en natuur & techniek. Lerarenopleiders zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de inhoud van de kennisbases voor de vakken. De zestien kennisbases vallen niet altijd samen met de vakken aan de pabo. Pabo's kunnen voor meer of minder vakken kiezen.

Vanaf 2008 zijn er voor de lerarenopleidingen voor algemeen vormend voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs landelijke kennisbases ontwikkeld voor vrijwel alle vakken en beroepen waarvoor leraren worden opgeleid, evenals een generieke kennisbasis voor het pedagogisch-didactisch deel van al die opleidingen. In totaal zijn er op dit moment 61 kennisbases geschreven (zie het *Jaarverslag 10voordeleraar*, 2016) voor bachelor- en masteropleidingen binnen het hoger

beroepsonderwijs. Voor de bachelor lerarenopleidingen Aardrijkskunde, Biologie, Duits, Algemene economie, Bedrijfseconomie, Engels, Frans, Geschiedenis, Gezondheidszorg en Welzijn, Maatschappijleer, Natuurkunde, Nederlands, Omgangskunde, Scheikunde en Wiskunde zijn er eveneens landelijke kennistoetsen ontwikkeld (LKT). Voor de opleidingen Techniek, Technische beroepsopleidingen, Spaans, Pedagogiek, Consumptieve Techniek, Fries, Islamgodsdienst en Godsdienst/Levensbeschouwing is er (nog) geen LKT. Ook de ALO's en de lerarenopleidingen in de kunsten hebben geen LKT. Een alternatief voor een landelijke toets is een peer-review methodiek zoals die ook voor de hbo eerstegraadsopleidingen is ontwikkeld. Peer review is (naast middel voor collegiale feedback) een belangrijk instrument om te komen tot landelijke afspraken om de inhoud te borgen.

In opdracht van de VSNU heeft de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen de kennisbases vastgelegd voor de te onderscheiden universitaire lerarenopleidingen (Vakinhoudelijk masterniveau, 2016).

De inhoud van deze bundel raakt aan de inhoud van de kennisbases die voor de lerarenopleidingen is geschreven. Lerarenopleiders 'moeten kunnen spelen' met de inhoud die hun studenten moeten beheersen. Voor de lerarenopleider werkzaam op de pabo wordt de inhoud van zijn vak voor een groot deel gestuurd door de inhoud van de kennisbasis, waarvoor de kerndoelen basisonderwijs een belangrijke bron zijn. In het voortgezet onderwijs worden vakken op complexer niveau gedoceerd. Boven alle stof van een opleiding staan is op het vereiste hoge niveau niet altijd mogelijk. Veel lerarenopleiders voor het voortgezet onderwijs (inclusief beroepsonderwijs) zijn specialisten in onderdelen van hun vak en hebben binnen de vaksecties een taakverdeling gemaakt. Daarnaast moeten ze juist als opleider ook kennis hebben van de raakvlakken of overlappingen die hun vak (inhoud en didactiek) heeft met andere vakken. Dat alles maakt de inhoud weer net anders dan 'de kennisbasis'.

Samenstelling van de bundel

De intentie bij dit katern was: informatie over de inhoud van het curriculum van alle lerarenopleidingen. In de eerdere versie van de Kennisbasis voor lerarenopleiders (2012) was vakdidactiek een van de specialisatie domeinen en niet zeer uitgebreid aan bod gekomen. Voor deze versie wilden we meer, ook al omdat de meeste lerarenopleiders zich toch eigenlijk met vakinhoud en -didactiek bezighouden. Met dit katern hebben de lerarenopleiders als 'vakdocenten' een stem gekregen en is voor alle lezers informatie beschikbaar over de inhoud van de verschillende opleidingen. Lerarenopleiders die tevens vakdocent zijn, vinden hun vak belangrijk en schrijven daar graag over.

We hebben bij de zoektocht naar potentiële auteurs onderscheid gemaakt tussen de lerarenopleidingen die opleiden tot een bevoegdheid voor het primair onderwijs 'de pabo' en lerarenopleidingen voor het eerste- en tweedegraads veld, en de ongegradeerde lerarenopleidingen (zie voor een overzicht van de routes naar het leraarschap en de te onderscheiden bevoegdheden: Van Kempen, Dietze, & Coupé, 2016). Op de pabo geldt voor alle lerarenopleiders/vakdocenten dat zij leraren opleiden die zich 'hun' vak moeten eigen maken naast nog heel veel andere vakken. Voor alle andere lerarenopleidingen geldt dat ze een 'vakopleiding' zijn. Het vak staat centraal en er worden vakleraren opgeleid. Dat geldt ook voor de ongegradeerde lerarenoplei-

dingen. In de hoofdstukken die de pabo betreffen, wordt vooral beschreven hoe het vak op de pabo aan bod komt en wat het belang van het vak is voor basisschoollerares en de basisschool. In de hoofdstukken over de vak-lerarenopleidingen gaat het in de betreffende hoofdstukken meer over de wijze waarop binnen de verschillende vak-lerarenopleidingen 'vakleraren' worden opgeleid.

Er zijn voor alle vakken op de pabo en alle andere lerarenopleidingen auteurs gezocht. Als eerste is binnen de eigen netwerken en contacten gezocht naar collega's die wilden/konden bijdragen aan deze bundel. Een 'nee' ging meestal vergezeld van een advies 'wie dan wel te vragen'. Dat betekende soms een naaste collega, maar vaker iemand die landelijk bekend is: als auteur van studieboeken, als lid van een van de kerngroepen die voor 10voordeleraar schrijven, als voorzitter van een vakgroep, als hoogleraar vakdidactiek of als lector vakdidactiek. Opvallend was dat er nogal eens 'sleutelfiguren' aange-
wezen werden die zichzelf vervolgens 'te oud' vonden, 'al te lang uit het werk' et cetera. Die 'ouderen' zijn weer behulpzaam geweest bij het over de streep trekken van 'jonge' collega's. Het helpt als een rolmodel zegt dat jij daar heel geschikt voor bent.

De inhoud per hoofdstuk is vergelijkbaar. Daarnaast is recht gedaan aan eigenheid.

Voor sommige vakken vonden we snel iemand, bij andere vakken duurde het langer. Uiteindelijk kunnen we het werk presenteren van 57 collega's die samen deze katern vullen. 23 collega's van de pabo hebben van 14 vakken beschreven welke inhoud en vakdidactiek binnen hun vak op die opleiding aan bod komt. 36 lerarenopleiders werkzaam op de lerarenopleidingen voor het tweedegraads veld, eerstegraads veld (van zowel universiteit als hogescholen), het beroeps-
onderwijs, of werkzaam op de lerarenopleidingen voor de kunsten en de lerarenopleiding lichamelijke opvoeding, beschrijven in 23 hoofdstukken wat voor hen belangrijke vakinhoud en -didactiek is.

Lengte en inhoud van de te onderscheiden hoofdstukken is zoveel mogelijk op elkaar afgestemd, maar we hebben ook recht willen doen aan ieders eigenheid. Er zijn auteurs die vaker gepubliceerd hebben of voor een grotere doelgroep hebben geschreven en auteurs die dat nog niet eerder deden. We troffen jonge collega's en senior collega's, collega's die beknopt en zakelijk formuleren en anderen die juist veel woorden nodig hebben, auteurs die veel verwijzen en weinig verwijzen, meer academisch en minder academisch opgeleid. Er zijn schrijvers die zich keurig aan de APA-richtlijnen houden en er zijn er die vinden dat je de lezer te kort doet als je voetnoten achterwege laat en steeds verwijzingen in de tekst toelaat. Er is ook verschil in de mate waarin auteurs actief zijn binnen landelijke netwerken en de discussies daar kennen en auteurs die vooral over hun eigen opleiding schrijven.

Voor de lerarenopleidingen voor het eerste- en tweedegraads veld hebben we afwisselend collega's van het hbo of van de universitaire lerarenopleidingen benaderd en bereid gevonden. Hun werkomgeving beïnvloedt de inhoud van de bijdrage; soms gaat het meer over de inhoud van de opleiding, soms meer over vakdidactiek. Voor enkele vakken/opleidingen hebben auteurs van hetzelfde vakgebied van verschillende opleidingen elkaar opgezocht en kregen we een bijdrage die meeromvattend is.

De inhoud per hoofdstuk

De inhoud is gestuurd door de auteurs een aantal dezelfde vragen voor te leggen. Dat heeft in elk hoofdstuk geleid tot een beschrijving van de inhoud van het betreffende vak op de lerarenopleiding (uitgezonderd de universitaire lerarenopleidingen) en hoe dat vak aan bod komt. Auteurs hebben dat verduidelijkt door in te gaan op opleidingseigen doelen, de voorliggende kennisbasis, en/of de competentievelden zoals geformuleerd door de Onderwijscoöperatie. De inhoud wordt wisselend per opleiding ondergebracht in fases van de opleiding, in leerlijnen of beroepstaken.

Daarnaast is aandacht besteed aan vakdidactiek. Voor iedere lerarenopleiding is dit een vanzelfsprekend onderdeel van de opleiding. Studenten worden geconfronteerd met verschillende vakdidactische benaderingen en theoretische achtergronden daarbij. Auteurs is ook gevraagd te beschrijven wat de gekozen vakdidactische benadering op de opleiding zelf is. Afhankelijk van de eigen taken op de opleidingen gaan ze daar meer of minder op in.

Een derde vraag ging over de benaderingen of stromingen die binnen het schoolvak of leergebied kunnen worden onderscheiden. De mate waarin auteurs ingaan op deze vraag hangt heel duidelijk samen met het al dan niet participeren in landelijke overleggen. Een aantal auteurs heeft ervoor gekozen vooral over de eigen opleiding te schrijven omdat ze niet landelijk actief zijn of omdat er nauwelijks een landelijk overleg is. In andere gevallen worden discussiepunten en dilemma's belicht.

Een vierde aandachtspunt is de professionalisering van de lerarenopleiders. Welke mogelijkheden zijn er binnen het vakgebied om de eigen vak(didactische) kennis bij te houden? Tot slot is gevraagd wat binnen het vakgebied de dilemma's zijn en/of grote uitdagingen waar ze mee geconfronteerd worden of zijn.

De leeswijzer

Deel 1: Lerarenopleidingen primair onderwijs

Het katern start met de inhoud van de verschillende vakken die op de pabo gedoceerd worden.

- De eerste bijdrage gaat over de generieke kennisbasis waarover een lerarenopleider op de pabo moet beschikken volgens *Wouter Pols*. De taak van de lerarenopleider is om kennis, vaardigheden en houdingen zo te transformeren dat studenten aan de hand daarvan kunnen gaan leren, of beter gezegd: zich kunnen vormen. Dat vereist een pedagogiek: een geheel van pedagogische denkbeelden ('representaties') en handelingen. Volgens Pols dient een kennisbasis voor lerarenopleiders een samenhangend geheel van opvattingen, ideeën en concepten te zijn, opgezet en opgebouwd vanuit een waardegeladen perspectief. Hij gaat in zijn bijdrage achtereenvolgens in op zes pedagogische kwesties: vatbaar-zijn voor vorming, emancipatie, de pedagogische relatie, het curriculum, democratie en pedagogische professionaliteit. Die kwesties vormen de grondstructuur van de generieke kennisbasis en leggen daarmee de basis voor een pedagogische vaktaal. De generieke kennisbasis van de pabo-lerarenopleider is, in tegenstelling tot de vakdidactische kennisbasis, een zaak van *alle* lerarenopleiders. Om hun werk goed te kunnen doen zullen alle lerarenopleiders bepaalde opvattingen moeten hebben

over bovengenoemde kwesties, waarbij pedagogen en onderwijskundigen het voortouw moeten nemen.

Na deze algemene bijdrage (hoofdstuk 2) volgen dertien bijdragen (hoofdstukken 3 tot en met 15) over de andere vakken (in alfabetische volgorde van de schoolvakken)

- *Marian Blankman en Anton Bakker* beschrijven hoe aardrijkskunde kinderen laat leren over de wereld. Aardrijkskunde gaat over gebieden en over de verschillen daartussen. Zij gaan in op drie vragen die een lerarenopleider zich zou moeten stellen: Wat ga ik onderwijzen? Hoe ga ik dat onderwijzen? Wat levert het studenten en leerlingen op als ze dit op deze wijze leren?

- *Elsje Huij* is lerarenopleider beeldend onderwijs en gaat in op de wijze waarop studenten voorbereid worden op het geven van beeldend onderwijs. De kennisbasis Beeldend Onderwijs vraagt van de student, naast kennis van beeldend vormgeven, ook expliciete theoretische kennis van cultuuronderwijs. Immers, scholen moeten in staat zijn hun aanbod te kunnen onderbouwen. Het opleiden van leraren, die de creatieve ontwikkeling van hun leerlingen kunnen stimuleren, vraagt om leersituaties waarbij de toekomstige leraar kan onderzoeken en leert omgaan met de onverwachte uitkomsten.

- *Leon Kleinjan* bespreekt het vak bewegingsonderwijs. Sinds 2001 zijn leraren basisonderwijs niet meer bevoegd om gymles te geven aan de groepen 3 t/m 8. Dat betekent dat lerarenopleiders bewegingsonderwijs hun studenten uitsluitend voorbereiden op het geven van gym aan kleuters. Voor een brede bevoegdheid is het noodzakelijk dat leraren de post-hbo-opleiding vakbekwaamheid bewegingsonderwijs gaan volgen. Voor de lerarenopleider is het van belang dat hij een duidelijke visie heeft op het vak en op de doelen die met bewegingsonderwijs bereikt moeten worden. Bewegen moet, maar is geen wondermiddel.

- *Laura Kool* is een van de weinige lerarenopleiders dans aan een pabo in Nederland. Het woord dans schrikt volgens Kool veel aanstaande leraren vaak af, terwijl kinderen een natuurlijke bewegingsdrang hebben. Kool biedt in haar bijdrage een leidraad voor collega lerarenopleiders dans. Zij vindt het van groot belang dat een lerarenopleider dans kan differentiëren in de les, gezien de grote verschillen in niveau. Studenten moeten eerst zelf plezier beleven in bewegen, alvorens ze in staat zijn om met plezier goede danslessen te kunnen geven aan kinderen.

- *Holger de Nooij* geeft het vak drama op de pabo. Drama is een tamelijk jong vak, de eerste opleiding voor docent drama stamt uit 1956 en pas sinds 1985 heeft het vak drama een officiële status in het basisonderwijs. De Nooij bespreekt hoe het vak drama op de basisschool wordt gegeven met speciale aandacht voor drama aan kleuters. Vervolgens gaat hij in op de wijze waarop lerarenopleiders drama hun studenten kunnen voorbereiden op het geven van het vak drama op de basisschool en hoe zij zelf hun vak kunnen bijhouden.

- *Marianne Bodde-Alderlieste* bespreekt het vak Engels op de pabo. Het doel van dit vak is om pabostudenten goed voor te bereiden op hun praktijk in de basisschool. Daaraan wordt gewerkt door studenten te stimuleren in praktijkgerichte colleges vakdidactiek, die in het Engels gegeven worden, vanuit het parallelliteitsprincipe: 'teach as you preach'. Om studenten op hbo-niveau te kunnen begeleiden vindt Bodde-Alderlieste het belangrijk dat de lerarenopleider een eerstegraadsbevoegdheid heeft in Engels en ervaring heeft, of alsnog ervaring opdoet, in het geven van Engels in het po.

• *Cees van der Kooij en Ton van der Schans* beschrijven de inhoud en didactiek van het vak geschiedenis op de pabo. Uitgangspunt is dat lerarenopleiders geschiedenis voor hun studenten de begeleiders zijn op een reis door de tijd. Op hun beurt zullen deze studenten dat zijn voor hun leerlingen. Geschiedenis draagt wezenlijk bij aan bestaansverheldering, identiteitsvorming en oordeelsvorming. Daarom wordt ook de relatie gelegd tussen geschiedenis en de andere vakken op de pabo.

• *Sabrine van Everdingen* is lerarenopleider handschriftonderwijs. Is het vak handschriftonderwijs nog wel van deze tijd? Schrijven kinderen eigenlijk nog wel, of typen ze vooral op devices, zoals tablets? Aan de hand van onderzoek wordt aangetoond hoe belangrijk het aanleren van het handschrift nog steeds is voor de leerling in de basisschool en dus ook voor de pabo-student. Van Everdingen geeft in dit hoofdstuk een referentiekader en tevens een inspiratiebron voor lerarenopleiders handschriftonderwijs.

• *Jos van Remundt, Charles Vandalon, Dieuwke van der Wal en Nuray Stadt-Seringöz* schrijven over levensbeschouwing en godsdienst op de pabo. Levensbeschouwing/godsdienst is enerzijds een oud vak en anderzijds ook weer een jong vak. Oud in die zin dat al de bijzondere scholen traditioneel het vak godsdienst aanbieden en anderzijds jong, omdat door de secularisatie, globalisering, migratie vaak gesproken wordt van levensbeschouwing. Ze gaan in op verschillende visies, werkvormen en methoden en laten ook zien wat de bijzondere relatie is van het vak met andere vakken op de pabo.

• *Johan Sterken en Roeland Vrolijk* constateren dat muziekonderwijs weer volop in de belangstelling staat, vooral na de schokkende constatering in de monitor Cultuuronderwijs in het primair onderwijs 2013-2014 (Sardes Oberon, 2014) dat slechts 11% van de leraren zich deskundig genoeg acht om een goede muzikles te geven. Dat moet dus beter. Sterken en Vrolijk gaan in op de 'waarom-vraag' van het vak muziek en de 'wat & hoe-vraag' en laten zien welke initiatieven er zijn om het muziekonderwijs te verbeteren en welke rol de lerarenopleider hierin heeft.

• *Ronald Keijzer, Hanneke van Doornik-Beemer en Wil Oonk* gaan in op het opleiden voor rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Het leren voor een sterk veranderende maatschappij van de toekomst vraagt een onderzoekende houding van leerlingen, leraren en opleiders. Voor het vak rekenen-wiskunde gaat het hierbij om een wiskundige attitude, waarin de lerende bijvoorbeeld blijk geeft van nieuwsgierigheid naar wiskundige fenomenen, om hier vervolgens op een creatieve manier mee aan de slag te gaan. De opleider rekenen-wiskunde is hier een model, wanneer hij het eigen opleidingsonderwijs onderzoekt met het oogmerk het beter te maken.

• *Ben Bouwhuis en Véronique Damoiseaux* laten zien dat taalonderwijs op de basisschool een ingewikkelde zaak is. Taal omvat veel verschillende taaldomeinen en een leraar dient over voldoende kennis en vaardigheden én de juiste houding te beschikken om het onderwijs in, met en over taal vorm en inhoud te geven. De lerarenopleider Nederlandse taal staat voor de lastige taak om aankomende leraren daarop voor te bereiden. Dat kan door studenten vaardigheden op hun eigen niveau te laten ontwikkelen, voorbeeldlessen op studentniveau te laten ondergaan en deze voorbeeldlessen onder leiding van een opleider te laten vertalen naar lessen die zij zelf op een basisschool kunnen uitvoeren. Leren houdt echter niet op bij

het afronden van de pabo: er vindt een verschuiving plaats naar een continue professionele ontwikkeling. Voor lerarenopleiders taal biedt dit nieuwe kansen om samen met het werkveld kennis en inzichten op het gebied van taal en taaldidactiek te delen en te (re)construeren.

- *Symen van der Zee* bespreekt het vak wetenschap en technologie. Onderwijs in wetenschap en technologie vraagt een nieuwsgierige, onderzoekende houding van zowel leerlingen, leraren en opleiders. Om 'scientific literacy' bij leerlingen te bevorderen hebben leraren de juiste attitude nodig, alsmede veel (vak)kennis en didactische vaardigheden. Opleiders dragen op verschillende manieren bij aan de ontwikkeling hiervan en gaan hierbij ook zelf op een onderzoekende, ontwerpende manier te werk. Waar het uiteindelijk om gaat, is dat in 2020 wetenschap en technologie stevig verankerd is in het curriculum van basisscholen, zodat alle leerlingen kennismaken en toegang krijgen tot wetenschap en technologie.

Deel 2: Lerarenopleidingen voortgezet onderwijs / (v)mbo

Het tweede deel van dit katern gaat over de lerarenopleidingen die voor het eerste en/of tweedegraadsveld opleiden, algemeen vormend en beroepsonderwijs of - ongegradeerde leraren opleiden.

Deel 2a: De lerarenopleidingen voor het algemeen vormend voortgezet onderwijs

De hoofdstukken 16 tot en met 18 betreffen schoolvakoverkoepelende bijdragen.

- *Jan van Driel* beschrijft als hoogleraar science education hoe leraren-in-opleiding ondersteund kunnen worden bij het leren onderwijzen van de vakinhoud van de bètavakken. De term 'pedagogical content knowledge' (PCK) staat centraal.
- *Carla van Boxtel* is hoogleraar Vakdidactiek, in het bijzonder van geschiedenisonderwijs. Zij beschrijft hoe je binnen de mens- en maatschappijvakken toekomstige leraren kunt scholen in vakdidactiek. Ze onderscheidt drie typen vakdidactische kennis die de lerarenopleider onderwijst aan toekomstige leraren.
- *Gosse Romkes* beschrijft de vakoverstijgende onderwijskundige, pedagogische en didactische kennis, zoals gedoceerd op de tweedegraads lerarenopleiding. De invulling daarvan doen hogescholen voor een groot deel zelf, maar er ligt een landelijke Generieke kennisbasis (GBK).

De hoofdstukken 19 tot en met 31 zijn - op alfabetische volgorde van de vakken - de bijdragen over tweede en eerstegraads lerarenopleidingen voor het algemeen vormend onderwijs.

- *Roeland van Westerop* schrijft over de tweedegraadsopleiding voor leraren aardrijkskunde, maar besteedt ook aandacht aan de kennisbasis van het vak in het eerstegraadsgebied en in het primair onderwijs. Via de kennisbasis aardrijkskunde komt de vakinhoud aan bod. Vervolgens wordt ingegaan op het faciliteren van deze inhoud, de vakdidactiek en de daaraan gekoppelde didactiek van de lerarenopleiding.
- *René Almekinders* is sinds kort lerarenopleider in het hbo en werkte daarvoor op de universitaire lerarenopleiding. Zijn bijdrage gaat over de expertisegebieden die de inhoud van de kennisbasis van de lerarenopleider biologie sturen. Hij baseert zich op het PCK-model van Shulman (1987) dat ook kort besproken wordt. Aan bod komen verder vakkennis, pedago-

gisch-didactische kennis, contextkennis, vakdidactische kennis, opleidingsdidactiek en professionalisering van de lerarenopleider biologie.

- *Matthias Mitzschke en Kees van Eunen* zijn lerarenopleiders Duits binnen het hoger beroeps-onderwijs. De inhoud en vakdidactiek van de tweedegraads lerarenopleiding Duits wordt in hoge mate bepaald door de kennisbasis Duits. De kennisbasis is op zijn beurt ontstaan vanuit: de geschiedenis van de lerarenopleiding Duits voortgezet onderwijs, de traditionele Germanistiek, vakdidactische ontwikkelingen en het schoolvak Duits. Zij gaan in op de relevante ontwikkelingen in die vier gebieden en geven een doorkijkje naar mogelijke kansen en bedreigingen.

- *Lenie Kneppers* is als vakdidacticus economie betrokken bij de universitaire lerarenopleiding economie. In haar bijdrage geeft ze aan welke routes er in Nederland bestaan om leraar economie te worden. Daarna wordt kort ingegaan op het ontstaan en de ontwikkeling van het schoolvak economie, de doelen en vakinhoud, en de invloed van daarop van leerpsychologische ontwikkelingen. Ze laat zien dat dit alles consequenties heeft voor de manier van lesgeven en dus voor het vak 'vakdidactiek', dat op de universitaire lerarenopleidingen gegeven wordt.

- *Marlies de Vos* schrijft vanuit het perspectief van de tweedegraads hbo lerarenopleiding over vakinhoud en -didactiek Engels. Ze gaat in op de ontwikkelingen in het onderwijsveld omtrent het vak Engels, de inhoud van de lerarenopleidingen, beschouwd vanuit de kennisbasis, de belangrijkste vakdidactische benaderingen voor lerarenopleiders Engels en de diversiteit van het onderwijsveld waarvoor opgeleid wordt.

- *Anita Buurman en Inge Elferink* zijn verantwoordelijk voor de bijdrage over de lerarenopleiding Frans. Vanuit hun onderscheiden achtergronden gaat het zowel over de lerarenopleiding in het hbo als de universitaire lerarenopleiding. Ze beschrijven de inhoud van het vak en de vakdidactiek op de lerarenopleidingen, actuele ontwikkelingen en discussiepunten binnen het vak, de relatie met andere moderne vreemde talen en de mogelijke integratie van vakdidactiek, onderwijskunde en pedagogiek. Daarnaast besteden ze aandacht aan de wijze waarop een lerarenopleider Frans zijn vak(didactische) kennis kan bijhouden.

- *Harry Havekes* is als vakdidacticus (kunst)geschiedenis verbonden aan een universitaire lerarenopleiding waar studenten binnenkomen met een afgeronde master geschiedenis. Daarom staat niet zozeer de vakinhoud, maar de vakdidactiek centraal. Geschiedenisleraren-in-opleiding worden juist daarin ondersteund. In het hoofdstuk richt hij zich op het leren van geschiedenis door leerlingen en wat dit betekent voor het vakdidactisch denken en handelen van de leraar geschiedenis en hoe die leraar daarop wordt voorbereid op de universitaire lerarenopleiding.

- *Taco Visser* is als adviseur en ondersteuner betrokken bij de invulling van het vak godsdienst/levensbeschouwing op scholen en op de lerarenopleidingen. Als opstap naar de kennisbasis en professionaliteit van lerarenopleiders GL begint zijn bijdrage met de historie en aard van vak en opleiding GL, dat zich hoofdzakelijk afspeelt in het confessioneel onderwijs. Van daaruit worden vakinhoudelijke en vakdidactische werkwijzen van lerarenopleiders beschreven.

- Het hoofdstuk van *Suzanne Adema* gaat over de voorbereiding van leraren Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC) op de universitaire lerarenopleiding.

Vakdidactici moeten leraren-in-opleiding stimuleren in de ontwikkeling van hun visie omtrent de doelen van deze schoolvakken. In haar bijdrage wordt eveneens beschreven hoe de invalshoeken taal, tekst & literatuur, cultuur en GTC en LTC in samenhang met andere vakken vorm krijgen in de lerarenopleiding.

- *Michel Berendsen* is als vakdidacticus werkzaam op een unieke, universitaire leraren-opleiding 'leraar muziek voor het voorbereidend hoger onderwijs' (vho). Deze éénjarige universitaire lerarenopleiding is alleen te volgen op de universiteit Utrecht. Instromers zijn studenten die een bachelor muziekwetenschappen en daarna een master Applied Musicology hebben afgerond. Berendsen beschrijft de ontwikkeling en inhoud van het vak muziek in het voortgezet onderwijs en de wijze waarop de muziekleraren daarvoor worden opgeleid.

- *Koos Kortland, Ad Mooldijk, Hans Poorthuis en Gjalt Prins* schreven samen 'het vakdidactiekboek' voor de lerarenopleidingen natuurkunde en scheikunde. Zij zijn ook samen verantwoordelijk voor de bijdrage over die vakken in deze bundel. Zij gaan onder andere in op de verschillende vakdidactische benaderingen voor het concreet ontwerpen van het vakonderwijs en de verschillende benaderingen van het vakgebied in termen van curriculumaccenten en vakonderwijsdoelen. Ze besteden eveneens aandacht aan onderwijskunde als inspiratiebron voor het concreet ontwerpen van het vakonderwijs, zowel in het voortgezet onderwijs als bij de vakdidactiek in de lerarenopleiding.

- *Erik Blankesteijn, Peter-Arno Coppen en Marieke Smit* schreven de bijdrage over het vak Nederlands. Zij plaatsen het schoolvak Nederlands in een historische context en schetsen de lijnen van de verschillende stromingen die de ideeënvorming over het vak - en in het verlengde daarvan ook de vakdidactiek - gestuurd hebben.

- Aan het hoofdstuk over wiskunde hebben opleiders uit het hbo en de universitaire lerarenopleiding meegeschreven. *Theo van den Bogaart, Joke Daemen en Ton Konings* gaan in op de vakkennis, de wiskundedidactiek, kennis over het beroep van de wiskundeleraar, de opleidingsdidactiek en de kennis over de professionalisering van lerarenopleiders.

In dit deel over lerarenopleidingen voor algemeen vormend onderwijs ontbreekt een aparte bijdrage voor de hbo lerarenopleidingen voor de talen Fries en Spaans. Evenmin is er aandacht besteed aan de opleiding maatschappijleer. Voor de kennisbasis van de vakken op deze opleidingen verwijzen we naar de website van *10voorleeraar*.

Voor geactualiseerde informatie over de vakinhoud en vakdidactiek op de eerstegraads lerarenopleidingen voor kunstgeschiedenis, Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) en kunst algemeen verwijzen we naar de website <http://www.expertisecentrum-kunsttheorie.nl>

Deel 2b: De lerarenopleidingen voor het beroepsonderwijs

De hoofdstukken 32, 33, 34 en 35 zijn geschreven door lerarenopleiders, werkzaam op de tweedegraads lerarenopleidingen voor beroepsgerichte vakken, waarvan er vijf zijn. Voor drie opleidingen is een bijdrage geschreven; niet voor de lerarenopleidingen voor bedrijfs-economie en consumptieve technieken.

- De bijdrage van *Erica Aalsma* is een uitzondering in dit deel. Zij schrijft over de vakinhoud en -didactiek van de algemene vakken op de tweedegraads lerarenopleiding (de generieke

vakken) voor toekomstige leraren die gaan werken in het (v)mbo. Vanaf het collegejaar 2015-2016 kiezen studenten van de algemene tweedegraads lerarenopleidingen voor de afstudeer-richting algemeen vormend onderwijs (havo/vwo) of (voorbereidend) beroepsgericht onderwijs (vmbo/mbo). Lerarenopleidingen zijn nog bezig met de voorbereiding daarop.

- *Geerte Bodestaff en Marieke van Asten* beschrijven de inrichting en de inhoud van het curriculum van de Lerarenopleiding voor Gezondheidszorg & Welzijn. Een tweede deel van hun bijdrage gaat over de werkvelden waar afgestudeerde leraren GZW werkzaam kunnen zijn en over het bijzondere van leraren opleiden voor scholen, onderwijsinstelling waar in alle gevallen 'zorg en welzijn' van de mens centraal staat.

- *Jos van Megen* werkt op de enige groene tweedegraads lerarenopleiding. Zijn bijdrage gaat over de bijzondere rol van deze lerarenopleiding en zijn populatie. De opleiding voor het beroepsonderwijs heeft een geheel eigen kennisbasis die wordt toegelicht, waarbij expliciet ingegaan wordt op de vakinhoud van de opleiding, de vakdidactiek en de dilemma's binnen de opleiding.

- *Yvonne Gielen, Fons Dehing en Kees-Jan van Dorp* typeren de opleiding leraar technisch beroepsonderwijs (ltb). Ze verduidelijken de gekozen didactische benadering passend bij een visie op het vak vanuit technologische geletterdheid en benoemen veranderingen die hebben geleid tot de conversie naar een brede lerarenopleiding met studieroutes.

Deel 2c: De ongegradeerde lerarenopleidingen

De hoofdstukken 36, 37 en 38 betreffen de zogenaamde ongegradeerde lerarenopleidingen: de academie voor lichamelijke opvoeding en de lerarenopleidingen voor de kunsten. Deze lerarenopleidingen leiden allemaal op voor een hele brede bevoegdheid: van primair onderwijs tot en met hoger onderwijs; daarnaast ook voor een binnen- en buitenschools veld.

Er zijn vier lerarenopleidingen voor de kunstvakken: de lerarenopleiding voor beeldende kunst en vormgeving, voor drama/theater, voor dans en voor muziek. Zij hebben zich verenigd in de KunstVak Docentopleidingen (zie: <http://kvdo.hku.nl>). Op al deze opleidingen worden ook leraren opgeleid die in het primair onderwijs gaan werken. Dat zijn er maar weinig maar afgestudeerden komen wel vaker terecht op de lerarenopleiding basisonderwijs. In dit deel van het katern wordt van twee lerarenopleidingen voor de kunsten beschreven hoe zij als lerarenopleiders leraren voorbereiden voor het tweede en (in mindere mate) eerstegraads veld. Naast deze bachelor opleidingen zijn er masteropleidingen kunsteducatie die in deeltijd wordt aangeboden door zeven hogescholen (HKU, Codarts, ArtEZ (Zwolle), AHK, Fontys, Hogeschool Rotterdam, Hanzehogeschool/NHL). ArtEZ biedt in Arnhem de master ook voltijds aan.

- Hoofdstuk 36 door *Til Groenendijk* gaat over de lerarenopleiding voor beeldende kunst en vormgeving. Zij beschrijft de specifieke instroomeisen voor studenten en het veld waarvoor ze worden opgeleid. De opleidingen hebben door de roep om meer kennis binnen de lerarenopleidingen een eigen kennisbasis beschreven. In deze bijdrage wordt ook ingegaan op de vakinhoud van de opleiding, de vakdidactiek en de wijze waarop, aangestuurd door lectoren, wordt gewerkt aan verdere kwaliteitsverbetering en professionalisering.

- *Hélène Meyer* beschrijft in haar bijdrage (hoofdstuk 37) over de docentenopleiding voor theater/drama de eigen signatuur van de toekomstige theaterdocenten en het belang van de kunst van het coachen. Het ontwikkelen van de eigen signatuur als theaterdocent is een essentieel gegeven in de bewustwording van de student over zijn of haar authenticiteit en uniciteit als toekomstig theaterdocent. Dat stelt bijzondere eisen aan de lerarenopleider.

- Hoofdstuk 38 is geschreven door *Janey van Asperen en Ellen Warmer* en gaat over de Amsterdamse academie voor lichamelijke opvoeding (onderdeel van de HvA). Ze beschrijven de inhoud van de opleiding die sterk gestuurd is door algemeen geldende eindkwalificaties, met een Amsterdamse indeling. Daarnaast wordt ingegaan op de onderwijsleeromgeving en de wijze waarop het opleidingsonderwijs georganiseerd is, en getoetst wordt of leraren in opleiding zich de beoogde inhoud hebben eigen gemaakt.

Hoe kunnen lerarenopleiders deze kennisbasis gebruiken?

Dit katern geeft een schat aan informatie over de vakinhoud en -didactiek van de lerarenopleidingen, bedoeld als inspiratiebron. Dat laatste mede door de authentieke voorbeelden van mooi onderwijs op lerarenopleidingen. Voor de lerarenopleiders zelf is het een informatief document voor informatie over het eigen vak en over aanpalende vakken. Dit katern is ook nadrukkelijk bedoeld om te gebruiken bij de registratieprocedure van VELON.

Zowel voor de individuele lerarenopleider als voor vakteams biedt de inhoud van dit katern stof tot nadenken over de visie op het vak, de inhoud van het vak en de -didactiek, de verschillende (vakdidactische) stromingen binnen een vak, en de mogelijkheden voor verdere professionalisering als lerarenopleider. De discussies over inhoud en didactiek kunnen leiden tot een aanscherping van de eigen visie en wellicht tot een betere onderbouwing van keuzes die gemaakt worden. Vooral op grote instellingen waar verschillende vakteams zijn, kan een dergelijke discussie zeer zinvol zijn. De uitkomsten kunnen een reden zijn om het curriculum voor het vak nog eens kritisch te bezien.

Lerarenopleiders 'moeten kunnen spelen' met de inhoud en vaardigheden die hun studenten moeten gaan beheersen. Voor startende lerarenopleiders biedt dit katern een mooi kader voor het eigen vakgebied. In een handzaam hoofdstuk worden de belangrijkste aspecten van het vak belicht. In de dialoog met een ervaren lerarenopleider kan de inhoud en de visie op het vak van een team of de individuele lerarenopleiding besproken worden.

De visie op de kennisbasis voor lerarenopleiders kan ook een belangrijke rol spelen bij de peer reviews als alternatief voor landelijke kennistoetsen. Peer review-teams zijn elkaars 'critical friends', waarbij deze kennisbasis kan dienen als een referentiekader voor het betreffende vak.

Voor de lerarenopleidingen kan deze kennisbasis ook gebruikt worden om de afstemming met andere vakken opnieuw te bezien. In veel hoofdstukken wordt gewezen op de samenhang met andere vakken. Dit roept de vraag op of op alle opleidingen voldoende ingezet wordt op aansturing richting onderlinge afstemming. Dat leidt ook meteen naar de kwestie van mogelijke overlappingen. Bij het lezen van de verschillende hoofdstukken worden raakvlakken en soms overlapping zichtbaar. Het is de vraag of dat erg is, dit katern biedt een handvat om hierover te discussiëren en waar wenselijk het curriculum aan te passen.

Tot slot

Lerarenopleidingen verschillen, maar kennen ook veel overeenkomsten. Op alle opleidingen worden toekomstige leraren voorbereid door ze te confronteren met een combinatie van theorie en praktijk. Praktijkervaring is een belangrijk onderdeel van alle opleidingen. Een andere overeenkomst die we vonden bij lerarenopleiders is dat ze allemaal hun vak belangrijk vinden. Meerdere opleiders zeggen van hun vak dat het om een 'basisvak' gaat, een 'moeder van alle vakken' is, of een vak dat van invloed is op andere vakken.

Voor alle opleidingen geldt dat ze het opleiden van kritische, onderzoekende vakleraren belangrijk vinden. Opleidingen hebben - naast een vak- of kennisleerlijn - een leerlijn onderzoek. Ze sluiten daarmee aan bij maatschappelijke ontwikkelingen. Volgens de Onderwijsraad (2014) worden kennis en innoverend vermogen steeds belangrijker in onze maatschappij. "Vakinhoudelijke competenties zijn en blijven van belang. Vakkennis is nog steeds de belangrijkste determinant van arbeidsmarktsucces, maar vakoverstijgende competenties als analytisch, onderzoekend en reflectief vermogen spelen een steeds belangrijker rol om als professional optimaal te functioneren." (p. 9).

Onderzoek heeft binnen de hogescholen en ook binnen de universitaire lerarenopleidingen duidelijk een plek gekregen, maar het blijft ook nog een uitdaging. Het oorspronkelijke idee dat aandacht voor onderzoekend vermogen binnen het hbo vooral zou ontstaan door lerarenopleiders als onderzoekers op te nemen in kenniskringen van lectoren, is nog lang niet overal werkelijkheid geworden. Professionele ontwikkeling op dit vlak heeft nog te weinig en lang niet binnen alle vakken geleid tot veranderingen in het onderwijs dat ze verzorgen (zie Onderwijsraad, 2014, p. 13). De aandacht die onderzoek in de verschillende hoofdstukken krijgt, verschilt tussen de pabo-vakken en andere lerarenopleidingen. Op de pabo wordt er als onderdeel van de schoolvakken minder naar onderzoek verwezen met wetenschap en techniek als grote uitzondering. Op de andere lerarenopleidingen wordt het vaak genoemd en dan vooral omdat auteurs vinden dat er te weinig ruimte voor is binnen het vak. Vaklerarenopleiders vinden dat er te weinig aandacht/geld is voor vakdidactisch onderzoek. Hun studenten krijgen de kans vakdidactisch onderzoek te doen tijdens of als onderdeel van een afstudeerstage. Voor lerarenopleiders is die mogelijkheid er niet of te weinig. Met de kennisbases is er meer aandacht gekomen voor de vakinhoud op de verschillende lerarenopleidingen. Een uitdaging voor de toekomst is meer aandacht voor vakdidactisch onderzoek door lerarenopleiders. Resultaten van dat onderzoek kunnen ook weer bijdragen aan bijstelling van de kennisbases voor toekomstige leraren en de kennisbasis voor lerarenopleiders.

Referenties

- Halim, L., & Meerah, S.M. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technology Education*, 20, 215-225.
- Jaarverslag 10voordeleraar (2016). Opgehaald van <https://www.10voordeleraar.nl/publicaties?flags=publicaties&p=5>
- Lunenbergh, M., & Dengerink, J. (2016). Beroep Lerarenopleider. In Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). *Kennisbasis lerarenopleiders Katern 1: De lerarenopleider*. Pp 15-28. Eindhoven: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/actualisering-kennisbasis/kennisbasis-2016-2020/>

- Meijerink, H. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag:
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Onderwijsraad. (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Putman, R.T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.). *International handbook of teachers and teaching* (pp.1223-1296; Vol.II). Dordrecht/Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Sardes Oberon (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met kwaliteit (2013-2014)*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* (proefschrift), Amsterdam: Vrije Universiteit. Opgehaald van <http://dare.ubvu.vu.nl/handle/1871/38045;jsessionid=CA61293181148D5326A1DCE24A>
- Swennen, A. (2016). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis: Een historisch perspectief. In Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 1: De lerarenopleider*. Pp 77-92. Eindhoven: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/actualisering-kennisbasis/kennisbasis-2016-2020/>
- Swennen, A., & Lorist, P. (2016). De invloed van de kennisbases en kennistoetsen op de identiteit en autonomie van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(4), 43-52.
- Vakinhoudelijk masterniveau (2016). *Vakinhoudelijk masterniveau. Visie van de ulo's op het academisch gehalte van eerstegraads leraren*. Den Haag: VSNU. Opgehaald van http://www.onderwijstraineeship.nl/uploads/faqdata/vakinhoudelijk_masterniveau.pdf
- Van Kempen, S., Dietze, A., & Coupé, G. (2016). Het stelsel van lerarenopleidingen. In Dengerink, J., & Snoek, M. (2016). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 2: De context van het opleiden van lerarenopleiders*. Pp. 69-84. Eindhoven: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/actualisering-kennisbasis/kennisbasis-2016-2020/>

Deel 1:

lerarenopleidingen
primaïr onderwijs

De generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo

Wouter Pols, Hogeschool Rotterdam

Samenvatting

Dit hoofdstuk¹ gaat over de generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo. Het verkent die basis aan de hand van het werk van Shulman. In het stuk wordt ingegaan op de relatie tussen de pedagogiek en de pedagogische, respectievelijk onderwijswetenschappen. De kennisbasis wordt opgebouwd vanuit zes pedagogische kwesties. Die kwesties vormen de grondstructuur van de generieke kennisbasis en leggen daarmee de basis voor een pedagogische vaktaal. Die vaktaal is het hart van de pedagogische professie. Is er geen vaktaal dan kunnen praktijkervaringen maar zeer beperkt doordacht worden. Dat betekent dat de in de praktijk verworven 'wijsheid van de praktijk' (Shulman) stagneert. Er ontstaat geen pedagogische virtuositeit.

Een kennisbasis voor leraren

De Noord-Amerikaanse lerarenopleider Lee Shulman definieert een leraar als iemand die 'iets weet wat anderen, met name leerlingen, niet weten' (Shulman, 2004, p. 227). Dat iets kan van alles zijn: kennis, vaardigheden, houdingen. De taak van de leraar is die kennis, vaardigheden en houdingen zo te transformeren dat leerlingen aan de hand ervan kunnen gaan leren, of beter gezegd: zich kunnen vormen. Dat vereist een pedagogiek: een geheel van pedagogische denkbeelden ('representaties') en handelingen. Een leraar heeft, zo is Shulmans stelling, een pedagogiek nodig om zijn werk weloverwogen te kunnen doen. Alleen via een pedagogiek (een samenhangend geheel van denkbeelden en handelingen) kan de leerling 'weet krijgen' van wat de leraar al weet. De pedagogiek is, kortom, het medium tussen het weten van de leraar en de tot weten komende leerling.

Pedagogiek is een samenhangend geheel van denken en doen; ze is theorie en praktijk. Ze omvat, zo schrijft de Engelse onderwijswetenschapper Robin Alexander (geheel in de lijn van Shulman), "de (onderwijs)handelingen *samen met* (cursivering van Alexander, WP) de doelen, waarden, ideeën, vooronderstellingen, theorieën en overtuigingen ('beliefs') die [die handelingen] inspireren, vormgeven en pogen te rechtvaardigen" (Alexander, 2008, p. 75). De pedagogische theorie is geen theorie over, maar een theorie *van* en *voor* de (onderwijs)praktijk (vgl. ook Biesta, 2011). Ze richt de aandacht van de leraar, geeft oriëntatiepunten; ze geeft richtingaanwijzers. Daarmee helpt de theorie de leraar zich te oriënteren op wat hij gaat doen (de praktijk), maar achteraf ook na te denken over wat hij (in de praktijk) gedaan heeft. Dat laatste noemen we reflecteren. De pedagogische theorie is dus een oriëntatie- en reflectiehulp voor de praktijk.

Shulman is in ons land vooral bekend door de term 'pedagogical content knowledge'. Die kennis is de pedagogische kennis die nodig is om de over te dragen vakkennis ('content knowledge') te kunnen onderwijzen (Shulman, 2004, p. 203). 'Die [...] kennis is vooral van belang omdat het de verschillende kennisgebieden aangeeft ('identifies') die nodig zijn om te kunnen onderwijzen' (idem, p. 228). Pedagogische vakkennis is de pedagogische theorie van en voor de praktijk.

Die theorie noemt Shulman de 'kennisbasis' van de leraar. Die basis omvat:

- 1 de kennis van het schoolvak gesitueerd binnen een breed intellectueel kader ('liberal education');
- 2 de kennis van curricula (opbouw, inhoud en methoden), onderwijsstructuren en -beleid;
- 3 pedagogische kennis (hij noemt hier niet alleen de onderwijswetenschappen, maar ook de opvoedings- en politieke filosofie en *last but not least* de pedagogiek van 'grote' pedagogen);
- 4 de in de praktijk opgedane kennis ('wisdom of practice') (idem, p. 228-233).

Dit hoofdstuk gaat over de generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo. Daarmee gaat het maar over een deel van het kennisbestand dat bij hem (of haar) verondersteld wordt. Het gaat niet over wat bij 1 wordt genoemd (daarover gaat de vakdidactische kennisbasis), over het bij 4 genoemde slechts zijdelings.

Over het bij 4 genoemde (de in de praktijk opgedane kennis) het volgende. Shulman spreekt hier over 'niet gecodificeerde kennis' (idem, p. 233). Die kennis wordt vaak - ook door lerarenopleiders - ondergewaardeerd, terwijl ze de basis vormt van het pedagogisch handelen (Pols, 2009). Die 'niet gecodificeerde kennis' bestaat voor een groot deel uit in de praktijk verworven overtuigingen: als leraar, maar (eerder) ook al als leerling (Lortie, 2002, p. 61-67; zie ook: Biesta, Priestley, & Robinson, 2015, p. 628). Biesta c.s. tonen in hun onderzoek aan dat die overtuigingen van grote invloed zijn op het handelingsvermogen van leraren (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). De handelingsruimte die zij in hun werk krijgen, is van invloed op de ontwikkeling van hun overtuigingen (breed of smal), maar op hun beurt beïnvloeden de overtuigingen ook de door de leraren ervaren handelings-, respectievelijk speelruimte die ze hebben. Dat is de reden dat Biesta c.s. de in de praktijk verworven overtuigingen als aangrijpingspunt nemen voor de beroepsvorming van leraren. Shulman en velen met hen zijn hen daarin voorgegaan (vgl. voor ons land Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar 2002). Daarbij kunnen de bij 2 en 3 genoemde zaken een belangrijke rol vervullen. Daar worden immers niet alleen onderzoeksgegevens, maar ook opvattingen, ideeën en concepten aangereikt waarmee de vaak nauwelijks bewuste overtuigingen 'naar boven' kunnen worden 'gehaald', ter discussie worden gesteld en de praktijkrelevantie ervan worden beoordeeld. Langs die weg kunnen leraren niet alleen een persoonlijk (vgl. Kelchtermans, 1994), maar ook doordacht kennisbestand opbouwen, waarmee ze zich op hun werk kunnen oriënteren en (achteraf) op de daar opgedane ervaringen reflecteren. Maar zo'n bestand stelt hen ook in staat zich maatschappelijk en politiek te positioneren. Kortom, zo'n persoonlijk en doordacht kennisbestand is cruciaal voor de articulatie van de pedagogische professionaliteit van de leraar (vgl. Combe & Helsper, 1996; zie ook: Biesta et al., 2015). Door de in de praktijk opgedane ervaringen (en de daar verworven overtuigingen) te overdenken vanuit gecodificeerde kennis (opvattingen, ideeën en concepten) wordt de aankomende leraar in staat gesteld een pedagogische vaktaal te verwerven; Biesta c.s spreken over een 'professioneel vocabulaire' (Biesta et al., 2015, p. 638). Met behulp ervan kan de leraar de in de praktijk gemaakte (impliciete) oordelen opnieuw (expliciet) gaan beoordelen (vgl. Venmans, 2016, p. 144). Zo'n vaktaal helpt hem de in de praktijk opgedane wijsheid niet alleen te expliciteren, maar ook te doordenken en verder te ontwikkelen. Kortom, zo'n vaktaal helpt de leraar 'onderwijspedagogisch wijs' te worden en daarmee pedagogisch virtuoos (Biesta, 2015, pp. 196-199).

Tot slot nog een opmerking. Dit stuk gaat over de kennisbasis van opleiders. Opleiders zijn leraren van en voor leraren die in opleiding zijn. Zij onderwijzen aankomende leraren hoe te

onderwijzen (Murray & Male, 2005; zie ook: Lunenberg & Dengerink, 2016). Dat impliceert dat de kennisbasis van de lerarenopleider tweelagig zal moeten zijn. Ze zal niet alleen de laag van de leraar moeten bevatten, maar ook de laag van de leraar die leraren onderwijst, de laag van de opleider dus. Daarover later meer.

Van de pedagogiek naar de pedagogische wetenschappen en terug

“Ideeën zijn essentieel voor intelligent en menselijk handelen”, schrijft de Noord-Amerikaanse opvoedingsfilosoof en lerarenopleider David Hansen (2007, p. 3). Leraren hebben, zo is zijn stelling, niet zo zeer feiten en informatie nodig om weloverwogen hun werk te kunnen doen, maar ideeën. “In tegenstelling tot ideeën zijn feiten en informatie inert en stabiel. [...] Ideeën [daarentegen] zijn altijd actief, in beweging en in verandering” (idem). Met ideeën (maar dat geldt ook voor opvattingen en concepten) kun je denken, niet met feiten en informatie. Als je denkt, breng je de daarbij gebruikte ideeën, opvattingen en concepten met elkaar in verband en daarmee: in beweging. Dat in beweging brengen, leidt tot nieuwe inzichten en nieuwe betekenissen. Daarom zijn pedagogische ideeën zo belangrijk voor leraren. Ze stellen hen in staat zich op de praktijk te oriënteren en (achteraf) erop te reflecteren. Oriënteren en reflecteren is denken. Afhankelijk van de ideeën, opvattingen en concepten die daarbij in het spel zijn, verbreedt de leraar - al dan niet - zijn blik op de praktijk (vgl. Biesta et al., 2015), krijgt hij - al dan niet - nieuwe inzichten en nieuwe betekenissen.

De opvattingen, ideeën en concepten van de generieke kennisbasis voor leraren zijn dus essentieel voor hun professionele ontwikkeling. Sterker nog: ze vormen het hart van de pedagogische professie. Over niet alleen de aard ervan, maar ook de breedte is altijd discussie geweest, vandaag de dag, maar ook in het verleden (Van Essen, 2006).

Aanvankelijk leverde de pedagogiek de belangrijkste opvattingen, ideeën en concepten voor wat we nu de generieke kennisbasis van leraar noemen. In de negentiende eeuw was er een aantal kweek- en normaalschoolleraars die daar een belangrijke bijdrage aan leverde (vgl. Van Essen, 2006, zie ook: Van Essen & Imelman, 2016; Swennen, 2016). Dat veranderde toen aan het begin van de vorige eeuw de academische pedagogiek en psychologie opkwamen. Die kregen gaandeweg steeds meer invloed op de inhoud van het generieke deel van het kweekschool- en later pabo-curriculum. Net zoals de negentiende-eeuwse pedagogiek een 'waardegeladen' discipline was, was de academische pedagogiek dat ook. Ze richt zich niet alleen op het 'hoe' van opvoeding en onderwijs, maar ook op het 'waartoe', 'wat' en 'wie' ervan. Dat zijn waardegeladen zaken. In de loop der jaren gingen steeds meer wetenschappen zich met opvoeding en onderwijs bezighouden: (ontwikkelings- en leer)psychologie en later ook de (onderwijs)sociologie en -economie. Zo ontstond er een breed palet aan opvoedings- en onderwijswetenschappen. Dat had invloed op de pedagogiek. In de jaren tachtig veranderde als gevolg ervan de unidisciplinaire pedagogiek in de multidisciplinaire pedagogische wetenschappen. De kennis over het onderwijs - met name over het 'hoe' ervan - is daarmee enorm toegenomen, maar tegelijkertijd is die kennis verbrokkeld geraakt. Bij ontstentenis van een eenduidig pedagogisch kader (een waardegeladen perspectief op niet alleen het 'waartoe', 'wat' en 'wie', maar ook het 'hoe' van het onderwijs) kan die kennis niet op haar pedagogische waarde worden

**Met
ideeën kun
je denken,
niet met feiten
en informatie.**

beoordeeld. Dat heeft gevolgen voor het generieke deel van het pabocurriculum. Bij gebrek aan een waardegeladen (en daarmee: kritisch) pedagogisch kader dreigt dat voortdurend met nieuwe kennis - met name 'hoe'-kennis - te worden 'overladen'. De generieke kennisbasis van de leraar basisonderwijs uit 2010 laat dat goed zien (*Kerndocument*, 2010).

Als de generieke kennisbasis van de leraar een 'overladen' kennisbasis is, heeft dat gevolgen voor de oriëntatie- en reflectiefunctie ervan. In dat geval dreigt het gevaar dat de kennis het niveau van feiten en informatie niet overstijgt. Met feiten en informatie kan niet worden gedacht; om te kunnen denken zijn samenhangende opvattingen, ideeën en concepten nodig. Maar oriëntatie en reflectie vragen ook om een waardegeladen perspectief. Dat perspectief en die samenhang biedt de pedagogiek. De waarde vrije onderwijswetenschappen kunnen dat - uit de aard van de zaak - niet.

In tegenstelling tot bijvoorbeeld Duitsland en Frankrijk is de pedagogiek in ons land na het ontstaan van de pedagogische wetenschappen gemarginaliseerd. We kennen hier de cultuur- (Imelman, 1995; Meijer, 2013) en de ontwikkelingsgerichte pedagogiek (Van Oers, Leeman, & Volman 2009; Haan & Kuiper, 2008). Maar zeker niet alle leraren laten zich door die pedagogische opvattingen en ideeën leiden. In het Angelsaksische taalgebied is een pedagogische *revival* te bespeuren, hoewel de pedagogiek - dat bleek al uit het voorafgaande - er nooit geheel is verdwenen. Eenzelfde *revival* zien we nu ook in ons land, deels teweeg gebracht door uit het Engels vertaalde publicaties (vgl. Biesta, 2012; 2015; Masschelein & Simons, 2012; Van Manen, 2014; Van den Berg, 2015; Berding, 2016).

Wat kenmerkt de pedagogiek als waardegeladen discipline? Dat is de relatie tussen de generaties. Die relatie is waardegeladen vanuit het perspectief van de oudere generatie op de jongere. De oudere generatie benadert de jongere vanuit de idee dat ze vatbaar is voor vorming. Dat vereist dat de oudere weet wat ze met de jongere wil (dat is: de vraag naar het 'waartoe' van opvoeding en onderwijs kan beantwoorden), maar het vereist ook dat ze weet wat ze aan cultuurgoederen (het 'wat' van het onderwijs) aan de jongere wil aanbieden en weet hoe ze dat wil doen. Aan dat 'hoe' stelt het vatbaar-zijn voor vorming grenzen. Vorming impliceert cultuurgoederen (leerinhouden), maar ook een *zich* vormen aan de hand van die goederen. En daarmee impliceert het 'hoe' van opvoeding en onderwijs een meedoen en meedenken van (en dat is ook betekenisverlening door) het kind. Het kind is geen object, maar een 'meedoend' subject. Pedagogiek gaat dus over het kind (het 'wie') dat als vatbaar voor vorming wordt beschouwd, over cultuur (het 'wat') en over het 'hoe' dat een meedoen van het kind impliceert, en dat alles vanuit het 'waartoe' van opvoeding en onderwijs. Dat 'waartoe' is de emancipatie van de jongere generatie. Emancipatie komt van het Latijnse *emancipatio* dat 'vrijlating uit de vaderlijke macht' betekent. De (leidende) hand (Latijn: 'manus') wordt weggenomen. Het doel van opvoeding en onderwijs, of beter nog: de bedoeling ervan, is dat kinderen (niet alleen letterlijk, maar ook figuurlijk) in een met anderen gedeelde wereld op eigen benen gaan staan: zelf betekenis kunnen geven, een standpunt kunnen innemen, een oordeel geven. Dat is de reden dat het kind van het begin af aan als een meedoend, meedenkend en betekenisverlenend subject wordt aangesproken. Vorming is een zich vormen tot een aanspreekbaar, betekenisgevend en zich verantwoordend ('zelf-standig') subject. Dat gaat altijd via de ander (de opvoeder en leraar, maar ook de medeleerlingen) en het andere (de cultuur).

Deze pedagogiek is niet alleen de pedagogiek van de leraar; ze 'fundeert' ook die van de opleider. De aankomende leraar is echter geen kind meer; hij is een jong volwassene: een aanspreekbaar en verantwoordelijkheid dragend subject. Maar als leraar is hij 'aankomend'; hij heeft nog een (bege)leidende hand nodig. Hij moet nog in het denken en doen van de leraar worden ingevoerd. En ook hier gaat het om een 'wie' dat vatbaar is voor (beroeps)vorming, om een door opleiders geselecteerd 'wat' (dat is: de kennisbasis van de leraar), om een 'hoe' dat 'mee doen' en betekenisverlening veronderstelt en een 'waartoe' (dat is: de leraar als pedagogische professional).

De tweelagigheid van de generieke kennisbasis van de lerarenopleider kenmerkt zich door paralleliteit. De pedagogische publicaties in ons land over de lerarenopleiding hebben dit principe als uitgangspunt (vgl. Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004; Hogenes, Teunissen, & Wardekker, 2009). Wat de lerarenopleider als het fundament van het leraarschap beschouwt, draagt hij niet alleen over, maar brengt hij ook in praktijk in het onderwijs dat hij geeft. Een op ontwikkeling, betekenisverlening en participatie gerichte pedagogiek vraagt een dienovereenkomstige opleidingspraktijk (idem). Het principe van de paralleliteit is het *teach-what-you-preach*-principe. Dat is de reden dat de pedagogische theorie geen theorie *over*, maar *van* en *voor* de praktijk is.

Een kader voor de kennisbasis van lerarenopleiders: zes pedagogische kwesties

Zoals gezegd, een kennisbasis voor leraren en daarmee ook voor lerarenopleiders dient een samenhangend geheel van opvattingen, ideeën en concepten te zijn, opgezet en opgebouwd vanuit een waardegeladen perspectief. Dat perspectief is pedagogisch. Hieronder presenteer ik zes pedagogische kwesties met behulp waarvan voor de kennisbasis relevante kennis kan worden geselecteerd, worden geordend en opgebouwd.

1. De mogelijkheidsvoorwaarde van opvoeding en onderwijs: vatbaar-zijn voor vorming

De grondlegger van de onderwijspedagogiek Johann Friedrich Herbart noemt vatbaar-zijn voor vorming ('Bidsamkeit') het groundbegrip van de pedagogiek (Herbart, 1964, p. 5). De pedagogiek vindt haar grond in de idee van dat vatbaar-zijn. Dat idee impliceert, zoals gezegd, een opvoeder of leraar die het kind vanuit dat idee benadert (geloofd dat het vatbaar is voor vorming), die voor hem culturele goederen (onderwijsinhouden) uitkiest waarmee het zich kan vormen en een door hem in praktijk gebrachte manier van onderwijzen, waarbij het kind mee kan doen en mee kan denken, of anders gezegd: waarin het als subject wordt aangesproken.

Het kind is vatbaar voor vorming omdat het niet alleen een biologisch, maar ook een cultureel wezen is. Binnen opvoeding en onderwijs werken biologische (*nature*) en culturele processen (*nurture*) voortdurend op elkaar in. Leren en ontwikkeling worden erdoor bepaald.

Het vatbaar-zijn voor vorming gaat over leren en ontwikkeling. Daarover weten we vandaag de dag veel meer dan in de tijd van Herbart. Vanuit verschillende modellen zijn ontwikkeling en leren in de afgelopen eeuw geconceptualiseerd en onderzocht: vanuit biologische modellen (hechtingstheorie, behaviorisme, breinleren), mentalistisch-cognitieve modellen (cognitivisme en het sociaal-constructivisme) en sociaal gefundeerde modellen (cultuur-historische theorie, psychoanalyse en de sociaal-lerentheorie). Voor de leraar (en daarmee ook voor de leraren-

opleider) zijn slechts die modellen relevant die in hun conceptualisering en onderzoek (op zijn minst ook) de rol van de leraar, de cultuur en de leerling als (een zich ontwikkelend en lerend) subject 'meenemen'. Zowel nationaal als internationaal blijkt de cultuur-historische theorie voor het begrijpen van onderwijsleerprocessen relevant te zijn. Die theorie 'zoomt' inderdaad 'in' op de rol van de leraar, de cultuur en het lerende subject. Daarnaast geven het cognitivisme en het sociaal-constructivisme inzicht in leerprocessen bij kinderen en jongeren; dat doet, vanuit een strikt biologische invalshoek, ook het breinleren. Hier zij opgemerkt dat de rol van de leraar, de cultuur en deels ook het betekenisverlenend subject (breinleren) weinig tot geen aandacht krijgen. De hechtingstheorie is van belang voor het begrijpen van de ontwikkeling van het jonge kind. Hier zijn met name de culturele inhouden die nauwelijks geconceptualiseerd worden.

Voor deze pedagogische kwestie geldt - meer dan voor de andere - *less is more*. Het aanbod aan modellen, theorieën en eruit afgeleide methoden is aanzienlijk. De speciaal voor de pabo geschreven publicaties waarin zulke modellen, theorieën en methoden gepresenteerd worden is eveneens groot (vgl. www.hboplaza.nl). Hier zullen lerarenopleiders rigoureus moeten selecteren: selecteren vanuit hun (waardegeladen) pedagogische theorie, maar ook selecteren vanuit het oogpunt van conceptuele samenhang. Is er geen samenhang tussen de aangereikte opvattingen, ideeën en concepten dan wordt het voor de aankomende leraar moeilijk om ermee de in de praktijk opgedane ervaringen te doordenken. Het aanbod schiet dan zijn doel voorbij. De aangeboden theorieën zijn in dat geval hoogstens theorieën over het onderwijs, maar niet: *van en voor* de (onderwijs)praktijk. De selectie van de opleider is vanuit het *teach-what-you-preach*-principe ook bepalend voor de eigen onderwijspraktijk.

2. Het doel van opvoeding en onderwijs: emancipatie

Het doel van opvoeding en onderwijs geeft er richting aan. Het gaat hier niet zo zeer om een op een bepaald moment te behalen doel (een *target*), maar om een bedoeling (een *purpose*). Het doel van het onderwijs is een richtinggevend ideaal. Dat ideaal richt het onderwijs, niet alleen wat betreft het einddoel (toekomst) ervan, maar ook in hier-en-nu. Voor de bedoeling van het onderwijs kunnen we niet te rade gaan bij de (waardevrije) psychologie of sociologie. We zullen daarvoor andere bronnen moeten aanboren: de filosofie. In het verleden putte de pedagogiek ervoor uit het antropologisch gefundeerde personalisme. Langeveld deed dat met zijn 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling'. Ben je daartoe in staat, dan sta je op eigen benen, kun je een standpunt innemen, of anders gezegd: ben je geëmancipeerd. Huidige pedagogen putten voor de invulling van de bedoeling van het onderwijs uit de opvoedingsfilosofie. Het ontwikkelen van moraliteit, zelfstandigheid en identiteit zijn net als 'als subject in de wereld verschijnen' daar voorbeelden van. Ook hier gaat het om emancipatie.

Biesta (2015) ziet dat 'als subject verschijnen' als de bedoeling van opvoeding en onderwijs. Hij spreekt over 'subjectificatie', dat is: de uitkomst van een oproep een nieuw begin te maken (idem, p. 20). Dat nieuwe begin is een begin met 'woord en daad'. Het subject is de 'drager' van de door hem uitgesproken woorden en gestelde daden waar hij zich - al sprekend en doend - verantwoordelijk voor stelt. Zijn woorden en daden *zijn* met betekenis geladen woorden en daden. Dat houdt een standpunt in, een oordeel. Met die bedoeling voedt de opvoeder op en onderwijst de leraar. Pedagogisch onderwijs is onderwijs waar de leerling als subject wordt aangesproken en daarbij steeds opnieuw kan beginnen. Dat is emancipatie, hier-en-nu (idem, p. 127). Biesta (2012) wijst erop dat het onderwijs ook andere doelen heeft: kwalificatie en socia-

lisatie. Die doelen neemt de school serieus. De taak van de leraar is echter die doelen zo na te streven dat daarbij de leerling steeds als subject wordt aangesproken.

Deze pedagogische kwestie komt binnen de pabowereld meestal onder de noemer 'de pedagogische opdracht', 'waarden en normen' en 'burgerschapsvorming' ter sprake. De uitwerking is vaak programmatisch, niet conceptueel. Toch dient dat laatste te gebeuren, zeker door lerarenopleiders. Zij dienen de van buiten komende (politieke) doelen op hun pedagogische waarde te beoordelen; maar ze dienen dat ook met hun eigen (interne) doelen te doen en de wijze waarop ze die in praktijk brengen. De vraag is steeds: wat en hoe dragen wij - met wat wij willen dat leraren nastreven en met wat wij op onze beurt nastreven met aankomende leraren - bij aan de emancipatie van kinderen en jongeren en hun leraren?

3. Het medium tussen vatbaar-zijn voor vorming en emancipatie: de pedagogische relatie

Het kind is vatbaar voor vorming. Maar het kan zich slechts vormen via de ander. Alleen vanuit een relatie met een volwassene die zich verantwoordelijk voor hem voelt, zich voor hem inzet, hem een voor hem geschikte selectie uit de cultuur aanbiedt en hem daarbij als subject aanspreekt, kan hij zich vormen en op grond ervan emanciperen. De relatie is het voertuig van de emancipatie van het kind. In de relatie tussen het kind en zijn opvoeders vinden vanuit wederzijds vertrouwen niet alleen hechting, maar ook identificatie en de-identificatie (separatie) plaats. Dat geldt evenzeer voor de relatie tussen leerling-leraar. In de school is die relatie niet alleen het voertuig van emancipatie, maar ook het voertuig van het ingroeien in de wereld: de leraar (re)presenteert en demonstreert de culturele objecten uit de wereld die hij van waarde acht voor de vorming van zijn leerlingen. En hij appelleert: appelleert hen om zich te vormen en daarbij ten overstaan van niet alleen hem, maar ook elkaar als subject te verschijnen. Deze pedagogische kwestie is cruciaal voor het leraarschap. Als een leraar niet in staat is een relatie met zijn leerlingen aan te gaan en te onderhouden, als hij vanuit die relatie geen dialoog met hen kan voeren, kan hij niet onderwijzen. De relatie is fundamenteel.

**Het kind
kan zich slechts
vormen via een
volwassene die
zich voor hem
inzet.**

De relatie is ook de basis voor passend onderwijs. Een leraar moet vanuit de relatie met zijn leerlingen - rekening houdend met hun verschillen en voorkennis - 'passend' weten te handelen. Vanuit dit perspectief zijn onderwerpen als het pedagogisch klimaat, dialoog, gespreks- en begeleidingsvormen, maar ook gedrags- en leerproblemen en hun benadering van pedagogisch belang. Datzelfde geldt voor de lerarenopleider. Ook voor hem is de relatie met aankomende leraren fundamenteel en ook voor hem is het klimaat waarbinnen dat gebeurt en de manier waarop hij daarbinnen op verschillen en voorkennis weet in te spelen cruciaal.

4. Het opvoedings- en onderwijstraject: het curriculum

Curriculum stamt af van het Latijnse *currere* dat hard lopen betekent. Een curriculum was in de Romeinse tijd aanvankelijk een renbaan, de weg waarlangs een renner liep. Het curriculum vandaag de dag is de weg die een leerling door het onderwijs gaat: een door politiek (onderwijsbeleid), management en leraren uitgezet pad dat hij volgt. Het omvat het onderwijsstelsel van een land, de gebouwen waarbinnen onderwijs wordt gegeven, de inrichting van de leslokalen, de gekozen leerinhouden, de erbij passende methoden, werkwijzen en begeleidings-, leerling-

volg- en toetssystemen. Het curriculum (hier breed opgevat) zou je het institutionele raamwerk kunnen noemen waarbinnen leraren met hun leerlingen relaties aangaan en hun de voor hun vorming uitgekozen culturele goederen (leerinhouden) aanbieden. Het legt het onderwijs vast in de ruimte ('een pedagogisch ingerichte omgeving'), maar ook in de tijd (het onderwijstraject dat gevolgd wordt).

Deze pedagogische kwestie omvat het brede terrein van de onderwijskunde en een deel van de orthopedagogiek. Te denken valt hier aan het pedagogisch klimaat als 'pedagogisch ingerichte omgeving', aan de structuur en opbouw van onderwijsinhouden, aan doeltaxonomieën, aan onderwijsconcepten en -arrangementen, aan methoden, leermiddelen, instructie-, werk-, begeleidings-, toets- en evaluatievormen en leerlingvolg- en zorgsystemen. Ook schoolontwikkeling en het Nederlands onderwijssysteem behoren erbij. Het gaat hier om conceptuele, maar deels ook technische kennis. Het gevaar van 'overladenheid' en 'verbroekeling' is ook hier groot. Waar het om gaat is de conceptuele samenhang. De lerarenopleider zal die moeten aanbrengen. De pedagogische invalshoek zal hem daarbij helpen; die invalshoek is de relatie tussen de leraar en zijn leerlingen en de culturele objecten die daarbij in het spel zijn. Het pedagogisch criterium is: het meedoen en meedenken, of anders gezegd, het *zich* vormen van de leerling. Ook dit is het criterium dat de opleider bij de beoordeling van zijn eigen onderwijs hanteert: 'bij het onderwijstraject dat ik de aankomende leraren laat volgen, dienen zij altijd mee te kunnen doen en mee te kunnen denken; mijn intentie is dat zij *zich* kunnen vormen'.

5. De politiek-maatschappelijke context van opvoeding en onderwijs: democratie

De school bevindt zich tussen de intimiteit van het gezinsleven en de openbare ruimte van werk, politiek en maatschappij. Ze bevindt zich in een 'overgangsgebied': zowel wat ruimte betreft als tijd. In dat gebied wordt de jongere generatie door de oudere in de wereld ingeleid: het krijgt via zijn leraren een selectie van culturele goederen aangeboden, waarmee ze zich kan vormen. Het kind wordt in de school niet 'vastgepind' op zijn sociaal-culturele afkomst, etniciteit of geloof. Zoals in een democratie burgers vanuit het gelijk-zijn voor de wet, ongeacht hun achtergrond, mee kunnen doen en mee kunnen denken, kunnen kinderen en jongeren (nog geen volwaardige burgers) in de school vanuit hun vatbaar-zijn voor vorming meedoen en mee denken. Dat wil niet zeggen dat in de school sociaal-culturele, etnische en religieuze achtergronden niet 'doorklinken' (dat doen ze wel), maar in de opdracht waar leraren voor staan (de emancipatie van de jongere generatie) staan die achtergronden niet centraal; het zich vormende subject staat centraal.

Deze pedagogische kwestie omvat niet alleen een aantal thema's uit de onderwijssociologie waaronder 'gelijke kansen', maar ook samenwerkingsvormen van de school met ouders (ouderparticipatie- en ouderbetrokkenheid), met kinderopvang-, welzijns-, buurt- en andere instellingen. Denk hier ook aan de voorschool en de brede school. Onderwerpen als de invloed van politiek en economie op het onderwijs, maar ook de rol van de sociale media in school en kinderleven zijn, naast 'burgerschapsvorming', hier ook op zijn plaats.

In de westerse wereld is de school nauw met de democratie verbonden. In een democratie denken en doen burgers mee; in de school denken en doen kinderen mee. Het pedagogische project van de school is een democratisch-emancipatorisch project: ze richt zich - middels meedoen en meedenken - op het zelfstandig worden van kinderen en jongeren, op het innemen van een standpunt, het geven van een oordeel. Dit is ook het criterium van waaruit de school de

eisen die politiek en economie aan haar stellen 'ondervraagt', maar ook de samenwerkingsvormen die instellingen met haar willen aangaan. Ondersteunen en dragen die bij aan de emancipatie van kinderen en jongeren? Dat is steeds de vraag. Hier ligt een belangrijke taak voor de lerarenopleider. In de opleiding zal hij bij dat 'ondervragen' het voortouw moeten nemen.

Met een onderwijsbeleid dat op *performance* is gericht, op het 'afrekenen' van resultaten, is - met name in Engeland en de VS - de afgelopen decennia de leraar meer en meer in de rol van uitvoerder gedrukt, met als gevolg dat hij steeds minder zelf zijn doelen bepaalt (politici en beleidsmakers doen dat) en zelf 'passende' aanpakken voor zijn leerlingen bedenkt (dat doet de onderwijswetenschap). Een de-professionalisering is het gevolg.

Die ontwikkeling staat vandaag de dag ter discussie, zeker in ons land (Onderwijsraad, 2013; 2016). De leraar is een pedagogische professional. Bij een professional staat niet het eigen belang voorop, maar een zaak van algemeen belang. Bij een arts is dat gezondheid, bij een jurist rechtvaardigheid. Vanuit het voorafgaande is het duidelijk waar de leraar voor staat: de emancipatie van de jongere generatie. In tegenstelling tot artsen en juristen is de praktijk van leraren een (nog meer) ingekaderde praktijk, maar ze is ook vele malen complexer. Leraren moeten regelmatig meerdere beslissingen tegelijkertijd nemen. Ze missen over het algemeen de tijd om dat ter plekke weloverwogen te doen. Bovendien: hun expliciete kennisbestand schiet vaak te kort. Ze moeten varen op wat Shulman 'de wijsheid van de praktijk' noemt. Die wijsheid bestaat uit intuïtie, uit impliciet, 'stil' weten. Het is een wijsheid die in de praktijk is verworven: geen vaststaande wijsheid, maar wijsheid die nog verder ontwikkeld moet worden. Hoe? Door deze - steeds opnieuw - te confronteren met expliciete pedagogische kennis. Die kennis is nu precies de generieke kennisbasis van de leraar.

**De wijsheid
van de praktijk:
intuïtie, impliciet,
'stil' weten.**

Kenmerkend voor leraren is de wijze waarop ze in de praktijk 'staan'. Men spreekt over de 'professionele identiteit' van de leraar (vgl. Vanassche, 2016), soms over zijn 'zelfverstaan' (Kelchtermans, 2012). Het 'staan' van de leraar is een karaktervol 'staan'. Uit dit 'staan' spreekt zijn pedagogisch ethos (Pols, 2009; zie ook: Pols, 2016, pp. 195-234). Dat ethos uit zich in zijn handelen; dat is: in praktijk gebracht 'stil weten'. Biesta spreekt hier over virtuositeit.

6. Het ethos van de opvoeder/leraar: pedagogische professionaliteit

De zesde pedagogische kwestie is die van de pedagogische professionaliteit. De vraag is hoe aanstaande leraren (en beginnende lerarenopleiders) die professionaliteit kunnen verwerven. Allereerst: die zal hen getoond moeten worden. Door leraren in de praktijk, maar vanzelfsprekend ook door opleiders. Zij laten zien wat pedagogische professionaliteit inhoudt: met woorden en daden. Daarnaast zullen leraren met die professionaliteit ervaring op moeten doen, erover nadenken en daarbij van anderen (leraren, maar ook literatuur, films, etc.) leren (vgl. Kools & Koster, 2016). Bij dit alles is de generieke kennisbasis cruciaal. Die verschaft namelijk een pedagogische vaktaal ('een professioneel vocabulaire') waarmee het ervarene - aanvankelijk met hulp van anderen - onder woorden kan worden gebracht, het 'stille weten' geëxpliciteerd, doordacht en zo nodig bekritiseerd.

Onderzoek kan de professionaliteit van de leraar versterken: onderzoek van de eigen praktijk, het eigen 'stille weten', maar ook dat van anderen. Intervisie is in die zin al een vorm van onderzoek. In zoverre het hier om 'geleefde ervaring' (Van Manen, 1990) gaat, zullen erbij passende

methoden moeten worden gezocht. Maar ook andere vormen van onderzoek zijn van belang, mits de onderzoeksvraag voortkomt uit de 'concerns' van de aankomende leraar. Ook pedagogisch onderzoek vereist een *zich* vormen.

Leraren staan in een lange pedagogische traditie. Hun pedagogische professionaliteit is niet iets van vandaag de dag; ze heeft haar wortels in de negentiende eeuw. De emancipatie van de leraar gaat hand in hand met zijn professionalisering. Pedagogische professionaliteit impliceert dat de leraar (en lerarenopleider) daar ook kennis van heeft.

Tot slot: overeenstemming over de generieke kennisbasis van de lerarenopleider

De generieke kennisbasis van de pabo-lerarenopleider is, in tegenstelling tot de vakdidactische kennisbasis, een zaak van *alle* lerarenopleiders. Om hun werk goed te kunnen doen zullen opleiders bepaalde opvattingen moeten hebben over bovengenoemde kwesties. Als die opvattingen met elkaar gedeeld worden, kan daaruit een pedagogische vaktaal ontstaan, gedeeld door de gehele opleiding (aankomende leraren, hun instituuts- en schoolopleiders). Dat gebeurt als opvattingen uitkristalliseren tot richtinggevende ideeën (idealen) en gedeelde, welomschreven concepten. Een vaktaal is, zoals gezegd, essentieel bij het zich oriënteren op de praktijk en het reflecteren op de daar opgedane ervaringen. Maar ze is ook essentieel ter ondersteuning van de verschillende pabo-vakdidactieken.

Een pedagogische vaktaal is het hart van de pedagogische professie. Is er geen vaktaal dan kunnen praktijkervaringen maar zeer beperkt doordacht worden. Dat betekent dat de in de praktijk verworven pedagogische wijsheid stagneert. Er ontstaat geen pedagogische virtuositeit.

Bij de specifieke uitwerking van de generieke kennisbasis zullen pedagogen en onderwijskundigen het voortouw moeten nemen. Maar voor dat dit gebeurt, zal er eerst in het team van lerarenopleiders overeenstemming moeten zijn over de genoemde kwesties. Ook hier geldt het belang van het *zich* vormen. In dit geval: een zich gezamenlijk vormen aan de hand van pedagogische kwesties (zie voor het belang hiervan: Hargreaves, 2003).

Referenties

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London/ New York: Routledge.
- Berding, J. (2016). 'Ik ben ook een mens'. *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey, & Arendt*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie* (G. Biesta, H.P. van Stein Callenfels, & A. Zwart, vert.). Den Haag: Boom/Lemma (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2010).
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (A.J. James, R. Kneyber, & G. Biesta, vert.). Culemborg: Phronese (oorspronkelijk Engels, gepubliceerd in 2014).
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(2), 624-640.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hsgr.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus Pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hansen, D. (Ed.). (2007). *Ethical Visions of Education. Philosophies in Practice*. New York/ London: Teacher College Press.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York/London: Teachers College Press.
- Herbart, J.F. (1964). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (oorspronkelijk gepubliceerd in 1835).
- Hogenes, M., Teunissen, F., & Wardekker, W. (red.). (2009). *Opleiden in ontwikkelingsgericht perspectief*. Assen: Van Gorcum.
- Imelman, J.D. (1995). *Theoretische pedagogiek*. Nijkerk: Intro.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Kelchtermans, G. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit biografische perspectief*. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Leuven: KU Leuven.
- Kerndocument. Generieke kennisbasis leraar basisonderwijs. (2010). Den Haag: HBO-raad / Vereniging van hogescholen.
- Kools, Q., & Koster, B. (2016). Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling? In G. Geerdink, & I. Pauw, (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 51-58). Eindhoven: VELON.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher* (Second edition). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lunenburg, M., & Dengerink, J. (2016). Beroep: Lerarenopleider. In G. Geerdink, & I. Pauw (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 15-27). Z.p.: VELON.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Meijer, W. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 37(3), 125-142.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(3), 28-35.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, G. (2015). Teacher Agency: Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber, & J. Evers. (red.), *Het Alternatief II* (pp. 17-32). Culemborg: Phronese,.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Swennen, A. (2016). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis. Een historisch perspectief. In G. Geerdink, & I. Pauw (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 77-91). Eindhoven: VELON
- Ten Dam, G., Veugelers, W., Wardekker, W., & Miedema, S. (red.). (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP.
- Vanassche, E. (2016). De professionele identiteit van lerarenopleiders. In G. Geerdink, & I. Pauw (red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 29-39). Z.p.: VELON.
- Van den Berg, D. (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen acte en ideaal*. Amsterdam: SUN.
- Van Essen, & Imelman, J.D. (2016). Nestor van de schoolpedagogiek. Berend Brugsma (1797-1868). In V. Busato, M. Van Essen, & W. Koops. (red.), *Zeven grondleggers van de onderwijskunde*, pp. 19-68. Amsterdam: Bert Bakker.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen* (G. Bors, vert.). Driebergen: Nivoz (oorspronkelijk Engels).
- Van Oers, B., Leeman, Y., & Volman, M. (red.). (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Venmans, P. (2016). *Amor Mundi. Hoe komen we tot een betekenisvolle relatie met de ander?* Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact.

Eindnoten

- ¹ Ik laat me hier leiden door de indeling van *Dat is pedagogiek* (onder redactie van Jan Masschelein). Het boek zal in 2017 verschijnen bij de Universitaire Pers Leuven.

Aardrijkskunde voor lerarenopleiders

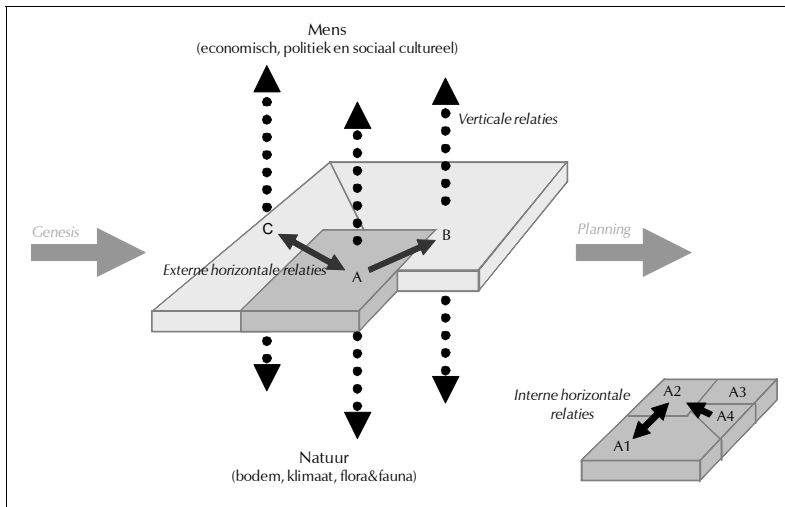
Marian Blankman, Hogeschool Inholland
Anton Bakker, Katholieke Pabo Zwolle

Samenvatting

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe aardrijkskunde kinderen laat leren over de wereld. We gaan in op drie vragen die een lerarenopleider zich zou moeten stellen: wat ga ik onderwijzen? Hoe ga ik dat onderwijzen? Wat levert het studenten en leerlingen op als ze dit op deze wijze leren?

Wat is aardrijkskunde?

De International Geographical Union (2016) omschrijft aardrijkskunde als: “the study of the Earth and its natural, physical and human environments. It enables the study of human activities and their interrelationships and interactions with the environment from local to global scales” (p 4). Van der Schee (2000) laat in zijn geografisch analysemodel zien hoe die verschillende elementen met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden (zie Figuur 1). Op de eerste plaats is de relatie tussen de mens- en de natuur belangrijk. Deze bepaalt de inrichting van



Figuur 1. Het geografisch analysemodel (Van der Schee, 2000).

hoe de situatie in een bepaald gebied is ontstaan (genese) en welke keuzes er voor de toekomst kunnen worden gemaakt (planning).

Doel van het aardrijkskundeonderwijs

Aardrijkskunde gaat over gebieden en over verschillen tussen gebieden. Om te zien hoe en te verklaren waarom gebieden verschillen, heb je geografisch besef (Van der Vaart, 2001) nodig:

gebieden. Een gebied is daaraan niet los te zien van zijn omgeving. Relaties tussen gebieden (horizontale relaties) zijn belangrijk naast relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties). Ook wordt bij aardrijkskunde gekeken

een combinatie van een manier van denken en een bepaalde geografische kennisbasis. Van der Vaart maakt hierbij onderscheid in drie kerncompetenties:

- 1 het verwerven van een geografisch wereldbeeld;
- 2 het verwerven van kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken;
- 3 het leren hanteren van de geografische benadering. Bijv. het kunnen stellen van geografische vragen, de wereld kunnen bekijken vanuit verschillende invalshoek, verschillende ruimtelijke schaalniveaus kunnen hanteren, om kunnen gaan met kaart en atlas.

Iemand die beschikt over geografisch besef is in staat om de wereld om zich heen te begrijpen. Of, zoals de International Geographical Union het omschrijft: “Geography is a vital subject and resource resource for 21st century citizens living in a tightly interconnected world. It enables us to face questions of what it means to live sustainably in this world” (p. 5). Het doel van aardrijkskunde is dan ook uiteindelijk om leerlingen de kennis en vaardigheden te onderwijzen die hen in staat stelt om bij te dragen aan het duurzaam leven op aarde.

Van der Vaart beschrijft wat het aardrijkskundeonderwijs moet opleveren, hij beschrijft nog niet op welk niveau dit geografisch besef moet worden beheerst. Daarnaast heeft een leraar of lerarenop-leider meer nodig dan vakkennis alleen. Lambert (2009) omschrijft het als volgt: “subject knowledge new teachers bring from their experiences in higher education or elsewhere has to be reworked before it can be taught effectively” (p. 2). Ervaren leraren beschikken over wat Shulman noemt Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK kan omschreven worden als de synthese van alle kennis die nodig is om een effectieve leraar te worden (Gess-Newsome, 1999): het is het gebruik door de leraar van bepaalde leerstrategieën (hoe), met een bepaalde inhoud (wat), om een bepaalde reden (waarom) (Loughran, Berry, & Mulhall, 2012). Deze drie elementen, zijn door Martin (2006b) in navolging van Turner-Bisset (1999) vertaald in drie vragen die leraren zich kunnen stellen als zij onderwijs gaan ontwerpen: **Wat** ga ik onderwijzen, of **Wat** moeten de kinderen leren? **Hoe** ga ik dat onderwijzen, of **Hoe** kunnen kinderen dat het beste leren? en **Waarom** ga ik dit onderwijzen en waarom op deze manier, of wat levert het leerlingen op als zij op deze wijze leren?

**Wat ga
ik onderwijzen?
Hoe ga ik dat
onderwijzen?
Waarom ga ik dit
onderwijzen?**

Het doel van het vak aardrijkskunde op de lerarenopleiding basisonderwijs is het ontwikkelen van deze PCK voor het vak aardrijkskunde (PCK-A). In de volgende paragrafen zullen we dan ook ingaan op de volgende vragen:

- 1 Wat moeten leerlingen, (aspirant) leraren en opleiders leren dan wel onderwijzen?
- 2 Hoe kan het geografisch besef het best worden aangeleerd?
- 3 Welke opbrengsten mogen er worden verwacht van het aardrijkskundeonderwijs?

Wat? De drie niveaus van het geografisch besef

Het geografisch besef van een basisschoolleerling, een (aspirant)leraar en een lerarenopleider verschilt. Op basis van de kerndoelen en de kennisbasis komen we tot een beschrijving van de verschillende niveaus.

Het verwerven van een geografisch wereldbeeld:

- Basisschoolleerlingen kunnen de spreiding van verschijnselen op aarde beschrijven en verklaren met behulp van taal, beeldvormers en kaartbeelden: *Woestijnen zijn droog, dit is een foto van een woestijn dat kun je zien aan..., woestijnen liggen rond de evenaar omdat er daar weinig regen valt en veel water verdampt vandaar dat er dan ook geen bomen groeien.*
- Leraren leren hun leerlingen om taal, beeldvormers en kaartbeelden te relateren: *Teken hoe het landschap verandert als je van de Sahara richting de evenaar rijdt.* Leraren zijn bovendien in staat om het archetypische wereldbeeld van hun leerlingen te verbreden *Welke verschillen zijn er tussen woestijnen? Heeft een woestijn een grens en hoe ziet zo'n grens eruit? Zijn er plaatsen in de woestijn waar je wel kunt leven?*
- Lerarenopleiders kunnen vanuit de geografische benadering hun studenten gereedschappen bieden voor de begeleiding van het verwerven van een geografisch wereldbeeld: *Hoe kun je met behulp van een kaart leerlingen een geografisch wereldbeeld laten vormen?*

Het verwerven van kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken:

- Basisschoolleerlingen leren hoe je een ruimtelijk vraagstuk kunt beschrijven aan de hand van verschillende perspectieven (economische-, politieke-, enz.) en vanuit verschillende standpunten: *Vervuiling kun je aanpakken door afval te recyclen of door minder afval te maken. Minder afval maken, betekent dat je anders moet gaan leven. Recyclen is makkelijker maar wel duurder en vervuilerder.*
- Leraren zijn in staat om hun leerlingen te laten twijfelen over standpunten en leraren zijn in staat om nieuwe perspectieven toe te voegen: *Van afval wordt energie gemaakt. Betekent dit dat je niet genoeg afval kunt maken?*
- Lerarenopleiders leren studenten op een gestructureerde manier gebruik te maken van de geografische benadering van ruimtelijke vraagstukken en leren studenten over de achtergronden van de vraagstukken: *Welke perspectieven kun je bij dit vraagstuk onderscheiden? Welke maatschappelijke standpunten zijn er in dit debat?*

Het leren hanteren van de geografische benadering:

- Leerlingen leren hoe zij informatie uit een atlas, kaart, beeld of omgeving kunnen verzamelen: *Hoe kom je te weten op welke plekken er in de wijk, gevaarlijke verkeerssituaties zijn?*
- Leraren zijn in staat om geografische vragen te stellen, om hun leerlingen te laten nadenken vanuit verschillende perspectieven en zij kunnen laten zien hoe je op een andere schaal, andere ontdekkingen doet: *Moet je een gebied waar weinig mensen wonen net zo goed tegen overstroming beschermen als een gebied waar veel mensen wonen?*
- Lerarenopleiders leren studenten gestructureerd werken vanuit de geografische benadering. Zie: het raamwerk voor aardrijkskundeonderwijs op de pabo (Figuur 2, p. 44).

Hoe ontwikkel je het geografisch besef?

In de diverse handboeken voor de pabo worden handreikingen voor het 'hoe?' gedaan (Hamer, Bakker, Broere, & Heck, 2007; Peters & Westerveen, 2010; Verheij & Notté, 2007). Recent onderzoek (Blankman, Van der Schee, Volman, & Boogaard, 2016) heeft een nieuw raamwerk opgeleverd (zie Figuur 2). In dit raamwerk worden de belangrijkste elementen van de geografische

benadering in de vorm van vragen met elkaar gecombineerd, vragen die studenten kunnen gebruiken bij het ontwerpen en evalueren van hun aardrijkskundelessen ('hoe').

GEOGRAFISCHE AANDACHTSPUNTEN	
Kenmerk	Toelichting
1. Waar is dat?	Beschrijven wat je waar ziet bij voorkeur met behulp van kaart of atlas.
2. Waarom daar?	Verklaren van wat je ziet m.b.v. de relatie mens - natuur.
3. Wat zie je op een andere schaal?	Op een andere schaal zie je andere dingen.
4. Hoe verandert dat?	Hoe was het vroeger en hoe is het straks?
5. Wat zijn de gevolgen daarvan of de voor- en nadelen?	Wat zijn de effecten (of voor- en nadelen) bekeken vanuit verschillende invalshoeken?
DIDACTISCHE AANDACHTPUNTEN	
Kenmerk	Toelichting
6. Kent de les een motiverende start?	De les start zo dat de leerlingen worden uitgedaagd mee te doen aan de les (uit: everyday geography (Martin, 2006).
7. Kent de les een afsluiting waarin de docent met de leerlingen praat over het belang van de verworven kennis en het bijzondere en algemene?	De les kent een afsluiting waarin besproken wordt waarom het nuttig is om iets over het onderwerp te weten/ of het geleerde kan worden toegepast in een andere context (transfer).

Figuur 2. Kenmerken van een goede aardrijkskundes op de basisschool.

In dit raamwerk komen vijf geografische aandachtspunten aan de orde die zijn gebaseerd op geografische basisconcepten als plaats, ruimte, schaal, verandering, effecten. In plaats van deze abstracte begrippen is gekozen voor de verwerking ervan in de vorm van vragen om een betere aansluiting te bewerkstelligen bij de doelgroep: pabostudenten met een veelal beperkte aardrijkskundige basiskennis. Daarnaast komen twee meer algemeen didactische aandachtspunten aan de orde rond de start en de afronding van de les. Bij de start van de les wordt een verbinding gelegd met een alledaags aardrijkskundig voorbeeld. Bijvoorbeeld de kleding die de leerlingen dragen, de maaltijd die zij aten etc. De afsluiting zorgt ervoor dat er een transfer gemaakt wordt naar een andere context. Een afsluitende vraag zou kunnen zijn: *Kleding wordt geproduceerd in lagelonenlanden. Geldt dit ook voor andere producten?*

Het raamwerk richt zich op de expliciete kennisontwikkeling, maar naast expliciete kennis brengen we idealiter studenten en kinderen ook letterlijk in contact met de wereld dichtbij en veraf. De ervaringen die zij daarbij opdoen, zorgen er niet alleen voor zij nieuwe kennis beter onthouden, de ervaringen geven hen ook extra informatie: *Hoe is het om op een boerderij te werken? Hoe is het om bij iemand van een andere cultuur op bezoek te zijn?*

In de kerndoelen staat: "kinderen zijn nieuwsgierig", hoe zorgen we ervoor dat leerlingen en (aspirant-)leraren nieuwsgierig blijven? Nieuwsgierigheid is een eigenschap die niet vastligt maar die ontwikkelbaar is. Nieuwsgierigheid is een vaardigheid die je kunt oefenen en een houding die je kunt stimuleren (zoals: willen weten) (Rijst, 2009). Oefenen met hogere denkvaardigheden zoals ontwikkeld in *Leren denken met aardrijkskunde* (Van der Schee, Vankan, & Leat, 2003; Leat, et al., 2005; Van der Schee, Leat, & Vankan, 2006) is een manier om de

nieuwsgierigheid van leerlingen te prikkelen. Open onderzoekopdrachten in de eigen school-omgeving stimuleren niet alleen de nieuwsgierigheid maar ook de betrokkenheid van leerlingen. Met name in Groot Brittannië staat het 'verkennen' van de leefomgeving centraal in het leren over de wereld (Martin, 2006b; Scoffham, 2010).

Wartoe? Van eigen identiteit naar wereldburgerschap

Tenslotte stellen studenten zich de derde vraag: *Waarom* ga ik dit onderwijzen (waarom kies je voor een bepaalde didactiek in deze situatie) en waarom op deze manier, of wat levert het leerlingen op als zij op deze wijze leren? Hierbij is het belangrijk dat studenten ook in ogenschouw houden wat een belangrijk doel is van het aardrijkskundeonderwijs, namelijk het helpen leerlingen zich voor te bereiden op hun toekomstige rol als wereldburger. Kinderen brengen hun eigen identiteit (hun kennis, ervaringen, vragen en culturele achtergrond) mee de klas in. Goed aardrijkskundeonderwijs sluit daarop aan (Martin, 2006) en draagt actief bij aan de verdere ontwikkeling van die identiteit (International Geographical Union, 2016) door te laten zien hoe mensen vanuit verschillende perspectieven aan kunnen kijken tegen ruimtelijke vraagstukken.

Doel is om de leerlingen voor te bereiden op hun rol als wereldburger.

Tot slot

Als lerarenopleider aardrijkskunde is het belangrijk te weten hoe de Pedagogical Content Knowledge voor aardrijkskunde (PCK-A) van zijn studenten ontwikkeld kan worden. Naast dat de lerarenopleider beschikt over de kennis en vaardigheden beschreven in de vorige paragrafen is het belangrijk om een aantal andere aandachtspunten in het oog te houden (Blankman, 2016):

- ▶ Houd rekening met de *preconcepten* van de studenten t.a.v. het vak aardrijkskunde en aardrijkskundeonderwijs, omdat dit hun denken over onderwijs beïnvloed (Martin, 2005; Catling, 2002; Morley, 2012). Het beeld dat veel studenten van het vak hebben is kennisgeoriënteerd en gebaseerd op hun ervaringen met het vak op middelbare school. Martin (2006) stelt in dit verband dat veel alledaagse ervaringen (everyday knowledge) geografisch van aard zijn en dat deze alledaagse aardrijkskunde een goed startpunt kan zijn voor aardrijkskundelessen in op de pabo.
- ▶ Beschouw het *raamwerk* met de kenmerken voor goed aardrijkskundeonderwijs (Figuur 2) als een *geïntegreerd geheel*, zoals ook het geografisch analysemodel (Figuur 1) laat zien, maar gebruik het flexibel. De volgorde waarin de vragen gesteld worden, staat niet vast. In de geografische aandachtspunten zijn zoals gezegd geografische kernconcepten verwerkt. Door het gebruik van deze concepten in verschillende situaties (methodeles, zelf ontworpen les, een les met kaart en atlas etc.) en op verschillende 'niveaus' (je kunt starten vanuit het model, maar ook vanuit een voorbeeldles of praktijksituatie) wordt het geografisch denken van studenten en hun leerlingen gestimuleerd. Gebruik van het raamwerk kan volgens Bransford c.s. (2003) zorgen voor transfer en stelt studenten in staat om toe te passen wat ze geleerd hebben in andere situaties.

- Transfer naar nieuwe situaties wordt ook bevorderd door ruimte te bieden aan vormen van metacognitieve instructie (Bransford, Brown, & Cocking, 2003). Dit kan bewerkstelligd worden door als lerarenopleider expliciet het gedrag te vertonen dat van studenten in de praktijk verwacht wordt. Dit wordt ook wel expliciet modellen genoemd of congruent opleiden (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007; Swennen, Lunenberg, & Korthagen, 2008), waarbij de keuzes die de opleider maakt, verbonden worden met de theorie en de lespraktijk.
- Om een metacognitieve vorm van instructie te realiseren, is het ook nodig dat er gebruik gemaakt wordt van vormen van actief leren (Niemi, 2002; Prince, 2004). Een vorm van leren die ook past binnen de leertheorie van het constructivisme die verbonden is het competentiegericht opleiden. Dit is ook vanuit het perspectief van het leren het vak aardrijkskunde te onderwijzen belangrijk: de wereld om ons heen verandert snel. Feitenkennis is niet genoeg. Studenten en leerlingen moeten zelf kennis construeren door er actief mee om te gaan (Vankan, 2000). Zo ontstaat een eigentijds wereldbeeld. Of zoals Roberts (2013) stelt: "Geographical knowledge is a construction rather than something existing 'out there' simply to be found." (p. 17).

Onderzoek heeft ook laten zien dat een aanpak die rekening houdt met bovengenoemde aspecten effectief kan zijn in de ontwikkeling van de PCK-A van pabostudenten (Blankman, 2016).

Het is, samenvattend, van belang dat er op de pabo aandacht wordt besteed aan zowel vakdidactiek (hoe?), vakinhouden (wat?) en aan de vraag met welk doel het aardrijkskundeonderwijs wordt gegeven (waartoe?).

In het advies van het platform onderwijs2032 (Platform Onderwijs 2032, 2016), wordt benadrukt dat er in het onderwijs van de toekomst meer aandacht moet komen voor 'samenhang (tussen vakdisciplines)' en 'verbinding met de buitenwereld'. Aardrijkskunde gaat nu juist over die samenhang. Het geografisch analyse model laat zien hoe aardrijkskunde relaties legt tussen het heden, het verleden en de toekomst en het laat de noodzaak zien van een multidisciplinaire benadering van natuurwetenschappen en mens- maatschappijwetenschappen. Aardrijkskunde zoekt verbinding met de buitenwereld, door leerlingen nieuwe ervaringen met de wereld mee te geven. Bovendien komen bij aardrijkskunde actuele ruimtelijke vraagstukken aan bod. We denken dat het goed is als de aardrijkskunde gemeenschap gezamenlijk de lange traditie van het vak en de wetenschappelijke kennis die er is opgebouwd over 'leren over de wereld' beter voor het voetlicht gaat brengen. Wij denken dat een leergemeenschap aardrijkskunde voor het basisonderwijs en voor de pabo daarvoor een goed instrument kan zijn.

Referenties

- Blankman, M. (2016). *Teaching about teaching geography. Developing primary student teachers' pedagogical content knowledge for the subject of geography*. Amsterdam: Ipskamp.
- Blankman, M., Van der Schee, J., Volman, M., & Boogaard, M. (2016). Design and development of a geography curriculum for first year primary student teachers. *Curriculum and teaching*, 31(2).
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2003). *How People learn: brain, mind, experience and school*. Washington D.C. (US): National Academy Press.

- De Hamer, A., Bakker, A., Broere, H., & Van Heck, M. (2007). *Aardrijkskunde geven*. Assen: Van Gorcum.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: an introduction and orientation. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (eds), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 3-17). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006, april). *Stichting Leerplanontwikkeling*. Opgehaald van [www.slo.nl: file:///D:/Downloads/Kerdoelenboekje%20\(5\).pdf](http://www.slo.nl: file:///D:/Downloads/Kerdoelenboekje%20(5).pdf)
- International Geographical Union. (2016). *2016 International Charter on Geography Education*. Being: IGU Commission on Geographical Education.
- Lambert, D. (2009). *Why subjects really matter: A personal view*. Opgehaald van <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces/educationalpotential/>
- Leat, D., Van Schee, J., L. Vankan, Leat, D., Van der Schee, J., & Vankan, L. (2005). New ways of Geography teaching. *European Journal of Teacher Education*, 327-342.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* 23, 586-601.
- Martin, F. (2006). Everyday geography. *Primary Geographer*, 61, 4-7.
- Martin, F. (2006b). *Teaching Geography in Primary Education, learning to live in the world*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Meijerink, H. (2012). *Een goede basis, Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO raad.
- Niemi, H. (2002). Active learning - a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Peters, A., & Westerveen, F. (2010). *Geowijzer, Kennisbasis inhoud en didactiek*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Platform Onderwijs 2032. (2016). *Ons onderwijs2032*. Den Haag: Bureau Platform
- Onderwijs2032. Opgehaald van Onsonderwijs 2032: <http://onsonderwijs2032.nl/advies/> !
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Roberts, M. (2013). *Geography through Enquiry*. Sheffield: Geographical Association.
- Scoffham, S. (2010). *Primary Geography Handbook*. Sheffield: Geographical Association.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 531-542.
- Turner-Bisset, R. (1999). The Knowledge Bases of the Expert Teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55.
- Van Boxtel, C. (2009). *Vakintegratie in de Mens-en Maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van Rijst, R. (2009). *The research-teaching nexus in the sciences: Scientif research dispositions and teaching practice*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Van der Schee, J. (2000). Helping children tot analyse a changing world: looking for patterns and relationships in space. In Robertson, & R. Gerber, *The Child's World. Triggers for learning* (pp. 214-231). Melbourne: Acer Press.
- Van der Schee, J., Leat, D., & Vankan, L. (2006). Effects of the Use of Thinking Through Geography Strategies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 115-224.
- Van der Schee, J., Vankan, L., & Leat, D. (2003). The International Challenge of More Thinking Through Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 330-343.
- Van der Vaart, R. (2001). *Kiezen en delen. Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- Vankan, L. (2000). Kijken naar de golven en de stroming zien. Dertig jaar aardrijkskunde-onderwijs. *Geografie Educatief*, 9(1), 12-14.
- Verheij, J.K., & Notté, H. (2007). *Aardrijkskunde is overal, een praktisch handboek voor het aardrijkskundeonderwijs op de basisschool*. Heeswijk-Dinther/Rosmalen: Esstede/Cantal.

Verder lezen & oriënteren

Vakverenigingen

De vakvereniging voor geografen is het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG).

Het KNAG heeft een eigen website: geografie.nl. en een tijdschrift: *Geografie*.

De afdeling onderwijs van het KNAG (zie: <http://geografie.nl/onderwijs>) organiseert jaarlijks in het najaar een onderwijsdag.

Daarnaast is er een speciaal Pabo netwerk als onderdeel van het KNAG. Dit netwerk organiseert netwerkdagen voor pabo lerarenopleiders aardrijkskunde en tevens samen met de netwerken van Geschiedenis en Natuur en Techniek een jaarlijkse zaakvakkenconferentie.

Geographical association: <http://www.geography.org.uk/> De Britse tegenhanger van het KNAG Lidmaatschap als 'Overseas member' is voordelig en is inclusief abonnement op een van de drie tijdschriften die de GA uitgeeft. Bijv. *Primary geographer*.

IGU: the International Geographical Union: <http://igu-online.org/>

Literatuur/ handboeken (geen uitputtende lijst)

Catling, S., & Willy, T. (2009). *Teaching Primary Geography*. Exeter: Learning Matters Ltd.

De Hamer, A., Bakker, A., Broere, H., & Van Heck, M. (2007). *Aardrijkskunde geven*. Assen: Van Gorcum.

Gersmehl, P. (2008). *Teaching geography*. New York: Guildford Press.

Hicks, D. (2010). Re-examining the Future: The challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53(3), 229-240.

Inspectie van het onderwijs (2015). *Wereldoriëntatie, de stand van zaken in het basisonderwijs*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.

International Geographical Union. (2016). *2016 International Charter on Geography Education*. Being: IGU Commission on Geographical Education.

Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography*. Berkshire: Open University Press.

Martin, F. (2006). *Teaching Geography in Primary Education, learning to live in the world*. Cambridge: Chris Kington Publishing.

Martin, F. (2006a). Everyday geography. *Primary Geographer*, 61, 4-7.

Notté, H., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2010). *Balans van het aardrijkskundeonderwijs*

aan het eind van de basisschool 4, Uitkomsten van de vierdepeiling in 2008. Arnhem: Stichting Cito voor Toetsontwikkeling.

Roberts, M. (2013). *Geography through Enquiry*. Sheffield: Geographical Association.

Scoffham, S. (2010). *Primary Geography Handbook*. Sheffield: Geographical Association.

Steenstra, C & J. van der Schee (2008). *Waar vandaan en waar naar toe?* Amsterdam: Onderwijscentrum VU.

Taylor, L. (2008). *Think piece: Concepts in Geography*. Opgehaald van www.geography.org.uk

Van den Berg, G. (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken.

Van Drie, J. et al. (2012). *Taalgericht vakonderwijs en de mens- en maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken.

Van der Schee, J. et al. (2014). *Toetswijzer Wereldoriëntatie*. Utrecht: College voor Toetsen en Examen.

Wilschut, A. et al. (2012). *Burgerschap en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Relevante websites

Wereldburgers: <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/Draft%20Charter%20IGU-CGE%20June%2011th%202015.pdf>

Vakdidactiek aardrijkskunde: <http://www.vakdidactiek aardrijkskunde.nl/>

Vakoverstijgend: <http://www.expertisecentrum-mm.v.nl/index.php/Publicaties>

Geografie: www.geografie.nl

Geobronnen: <http://www.geobronnen.com/>

Geoproeven: <http://www.geoproeven.nl/>

Beeldend onderwijs voor de leraar basisonderwijs: de kern telt!

Elsje Huij, Pedagogische Academie, Hanzehogeschool Groningen

Samenvatting

Hoe worden studenten voorbereid op het geven van beeldend onderwijs op de pabo? In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de lerarenopleider dat doet. Achtereenvolgens wordt de maatschappelijke context van het vak beeldend onderwijs besproken en hoe het vak op de basisschool wordt gegeven. Ook is aandacht voor de wijze waarop lerarenopleiders op de hoogte blijven van actuele ontwikkelingen.

Maatschappelijke context

Selfies die na tien seconden verdwijnen en niet voor de eeuwigheid blijven bestaan, dat blijkt momenteel voor 15-19 jarigen de aantrekkingskracht van Snapchat, de app die naar de beurs gaat. Communiceren met een beperkte groep over privé zaken gaat hier meer per beeld, dan per tekst. Valt deze ontwikkeling te rijmen met de bevindingen van het Platform Ons Onderwijs 2032? In het verschenen rapport wordt een aantal kenmerken van gewenst toekomstig onderwijs onderscheiden, met als doel leerlingen te ondersteunen bij hun ontwikkeling tot zelfstandige volwassenen die vaardig, waardig en aardig zijn, voor zichzelf en voor hun omgeving. Er wordt een grotere nadruk op persoonsvorming gewenst, naast kennisontwikkeling en maatschappelijke vorming (PlatformOnderwijs2032, 2016). Daarnaast wordt in het onderwijs aangestuurd op de ontwikkeling van de 21ste eeuwse vaardigheden, zoals mediawijsheid, creativiteit en probleemoplossend leren in het basisonderwijs (Model 21ste eeuwse vaardigheden, 2016). Hiervan getuigen artikelen met koppen als 'Nieuwsgierigheid stimuleren' en 'De creatieve leerkracht', te lezen in *JSW*, het vakblad voor het basisonderwijs (Van der Kooij, 2011; Van der Kooij & Wissink, 2015).

Creatief gedrag is de kern van elk vormgevingsproces.

Beeldend onderwijs zal volgens de auteurs Schasfoort (2007, 2016) en Van Onna en Jacobse (2013) zeker zijn bijdrage leveren aan het bovenstaande, immers "beeldend onderwijs werkt aan de creatieve attitude. Creatief gedrag is de kern van elk vormgevingsproces" (Van Onna & Jacobse, 2013, p. 53). "Specifiek ontwikkelt beeldend onderwijs het visueel verbeeldend vermogen door kinderen aan te spreken op hun ervaringen van de werkelijkheid en ze vervolgens te leren die ervaringen te visualiseren" (10voordeleraar.nl, 2011, p. 2). Dit zou voor alle kinderen gefaciliteerd moeten worden en vraagt daarom aandacht binnen het onderwijs.

De praktijk van het basisonderwijs

De kerndoelen, zoals die in de onderwijspraktijk nu gehanteerd worden, zijn de derde generatie kerndoelen en een afgeleide van de eerste 122 kerndoelen uit 1993. Bij het leergebied kunst-

zinnige oriëntatie maken kinderen kennis met kunst en cultuur. Bijvoorbeeld door musea en voorstellingen te bezoeken en literatuur te lezen. Ook doen kinderen zelf actief aan tekenen, handvaardigheid, muziek en beweging.

De kerndoelen zijn:

- 54. leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55. leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56. leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed (Ministerie van Onderwijs, 2006).

Deze kerndoelen geven alle ruimte en basisscholen zullen op basis van een visie zelf de gewenste kwaliteit moeten bepalen. Zo zijn er scholen die losstaande activiteiten aanbieden en scholen die een hele leerlijn beeldend onderwijs geïmplementeerd hebben. Er zijn lerarenteams die zelf ontworpen beeldende activiteiten onderdeel laten zijn van vakoverstijgende thema's, er zijn leraren die handelingsverlegen op dit gebied zijn en het aanbieden moeilijk vinden. Deze situatie maakt dat het basisonderwijs geen eenduidig beeld kan geven van het verzorgen van beeldend onderwijs.

Als eerste oplossing voor dit gebrek aan duidelijkheid bij de kerndoelen verschijnt in 2008 TULE: *Tussendoelen en Leerlijnen* bij het SLO (SLO, 2008). Dit instrument is een ontwikkelingsgerichte, bruikbare aanvulling op de kerndoelen van 2006. Naast dat er betekenisvolle onderwerpen aangereikt worden, is de ordening vanuit leerlijnen op grond van beelddaspecten en materialen beschreven. Het *Leerplankader Kunstzinnige Oriëntatie* (Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie, 2014) is een actualisatie en uitbreiding van TULE.

De laatste jaren zorgt de kwaliteitsimpuls op cultuureducatie, *Cultuureducatie met Kwaliteit* (CmK) voor veel beweging in scholen. CmK stimuleert met deze regeling o.a. het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen van vakgebieden binnen kunstzinnige oriëntatie als onderdeel van cultuureducatie. Uit de tussentijdse evaluatie blijkt dat er de laatste jaren inderdaad veel aandacht is geweest voor de ontwikkeling van doorgaande leerlijnen voor afzonderlijke kunstvakken en erfgoed en media (Cultuur als basis, 2015). Om meer zicht te krijgen op wat scholen beogen met cultuureducatie zal de Onderwijsinspectie voor het basisonderwijs haar blik meer gaan richten op prestaties bij dit domein en de onderliggende vakken. Het *Kader Kwaliteit Kunstzinnige Oriëntatie* in het basisonderwijs, door Sardes namens het ministerie OCW beschreven, geeft zicht op de aandachtspunten, maar uiteindelijk zal de kwaliteit van het onderwijs moeten blijken uit het beredeneerde aanbod (Sardes, 2014).

Het creatieve proces veroverd steeds meer een plaats in het basisonderwijs. Bij de auteurs van de gangbare didactiekboeken op de pabo is die verschuiving ook te zien. Bij Schasfoort (1999, 2007, 2016), die zijn boek meerdere keren herzien heeft, is te lezen hoe de ontwikkeling van creativiteit bij leerlingen steeds meer aandacht krijgt.

In de 5e druk (2016), is creativiteit nog verder uitgeschreven en is het stimuleren van probleemoplossend denken opgenomen in de didactiek van Beeldonderwijs. Een citaat dat in alle drukken voorkomt: "Het grootste probleem bij beeldonderwijs is niet de creativiteit van de leerling, hoorde ik onlangs nog iemand zeggen, maar die van de leraar. Volgens hem zou je leraren meer

creatief moeten maken, zodat ze ook hun leerlingen tot creatief gedrag zouden uitlokken.“ (Schasfoort, 1999, p.328; Schasfoort, 2007, p. 255; Schasfoort, 2016, p. 246).

Actueel beeldend onderwijs met haar procesgerichte didactiek vraagt van leraren dat zij een leeromgeving inrichten waarbij de leerling de kans krijgt, al of niet vanuit een geschikte, probleemgerichte vraag, een eigen oplossing te zoeken. De leerlingen bepalen zelf hoe ze de opdracht uitvoeren en hoe hun product er uit komt te zien. “De opdracht is open en er is niet één goede oplossing. Tegelijkertijd moeten kinderen voldoen aan de richtlijnen en leerdoelen binnen die opdracht” (SLO, 2015, p. 1). Ook Ondernemend Leren, onderwijs met een onderzoekende en ontwerpende werkwijze, sluit nauw aan bij de werkwijze van beeldend onderwijs. “We geven kinderen de ruimte om ondernemend te zijn... we laten ons graag verrassen door talenten van kinderen” (Rijksdienst voor Ondernemend Nederland, 2014, p. 3).

Opleidingsonderwijs

De pabo kan de ontwikkeling van creatieve leraren niet alleen vanuit beeldend onderwijs aansturen. Daar is breder draagvlak voor nodig en dat is bijvoorbeeld te vinden bij wetenschap en techniek. Volgens Bruijn, voorzitter van de adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, zou het creatief denken, meer plaats moeten krijgen in het onderwijs (Monsma, 2012). Het essay *Creatief Vermogen en de diamant* licht de gewenste ontwikkeling toe (Van der Geest, Nagtzaam, Nobel, & Schouten, 2015).

Voor de lerarenopleider beeldend onderwijs geldt dat hij al deze ontwikkelingen moet doceren naar zijn eigen praktijk: de opleiding voor leraar basisonderwijs. Met de vaststelling van de kennisbases heeft de opleiding een overzicht gekregen van de minimale vereiste kennis voor alle startbekwame leraren. De vastgestelde kennisbasis beeldend onderwijs is het resultaat van de opdracht voor de commissie Meijerink (Meijerink, 2012) en kenmerkt zich door een beschrijving van een kern- en profieldeel. De kerndelen van de kennisbases van beeldend, muziek en dans/ drama komen daarbij sterk overeen. In dit schrijven is gekozen enkel te refereren aan het kerndeel van de kennisbasis beeldend onderwijs voor de startbekwame leraar.

Kennisbasis

“Beelden, beeldtaal en beeldcultuur vormen bij uitstek de uitingvorm 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.” (Meijerink, 2012, p. 57) (10voordeleraar.nl, 2011).

De kennisbasis beeldend onderwijs vraagt van studenten dat zij de specifieke bijdrage van beeldend onderwijs aan het behalen van de kerndoelen kunnen verwoorden en kunnen illustreren met voorbeelden. De voorbeelden van onderwijsactiviteiten moeten verantwoord kunnen worden aan de hand van de ontwikkeling van het kind en passen bij de leerlijn. De kennisbasis stuurt aan op kennis van didactische principes, zoals het cirkelmodel en de link tussen beeldend onderwijs en cultuuronderwijs. Kennis van diverse leergebieden en actualiteit dragen bij aan het samenhangend kunnen ontwerpen van vakoverstijgend, betekenisvol Beeldend Onderwijs.

Het kerndeel beeldend onderwijs staat niet los van de kennisbasis generiek met uitgangspunten voor het lerende en zich ontwikkelende kind. “Elk kind is uniek; de ontwikkeling is relationeel en contextueel en speelt zich af binnen gezin, school en maatschappij” (10voordeleraar, 2011). De inhoud van deze kennisbasis mag bekend worden verondersteld bij alle lerarenopleiders op de pabo.

Theorie en praktijk

De wijze waarop het beeldend onderwijs vorm heeft gekregen, heeft in de 20ste eeuw onder invloed gestaan van de pedagogische opvattingen binnen het onderwijs. De geschiedenis van het Beeldend Onderwijs wordt bondig beschreven door Schasfoort (2016), Van Onna en Jacobse (2013) en De Groot en Van der Leij (2013).

De kennisbasis sluit aan bij Van Onna en Jacobse (2013). Zij maken met het cirkelmodel in het boek *Laat maar zien!* de inhoud van het beeldend vormgeven zichtbaar: betekenis, vorm en materie, in combinatie met onderzoek, werkwijze en beschouwing. Reflectie speelt een grote rol bij dit vormgevingsproces. De inhoud en bewegen zich zowel op het cognitieve, als op het affectieve- en het psychomotorische domein. Hoewel het misschien lijkt dat het bij vormgeven enkel zou gaan om het affectieve- (voelen, ervaren en beleven) of psychomotorische domein (vaardigheden), is het bij een authentiek beeldend proces een mix van alle domeinen, ook het cognitieve. Dit is ook zichtbaar in het *Leerplankader* van het SLO. Leerlingen doorlopen een cyclisch creatief vormgevingsproces, waarbij de link met cultuuronderwijs direct of indirect aanwezig is (*Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie*, 2014).

De kennisbasis Beeldend Onderwijs vraagt daarom van de student, naast kennis van beeldend vormgeven, ook expliciete theoretische kennis van cultuuronderwijs. Immers, scholen moeten in staat zijn hun aanbod te kunnen onderbouwen. Aankomende leraren zullen deze nieuwe benadering mee de school in nemen. Nu het basisonderwijs door deelname aan CmK gestimuleerd wordt, zal de kans om de theorie ook terug te kunnen zien in de praktijk, vergroot worden. Vooralsnog wordt er van de opleider gevraagd de ontwikkelingen en actuele inzichten te vertalen naar zijn lesprogramma en de aankomende leraar te stimuleren zijn keuze voor beeldende onderwijsactiviteiten in relatie tot de ontwikkeling van de leerling, te onderbouwen.

Opleidingsdidactiek

De actuele vakdidactiek van beeldend onderwijs kent verschillende uitwerkingen, maar sluit veelal aan bij de visie op het betekenisvol verbeelden (Schasfoort, 2016; Van Onna & Jacobse, 2013). Ook De Groot en Van der Leij (2013) sluiten hierbij aan, met kunst als uitgangspunt. Toekomstige leraren in het basisonderwijs zullen, volgens de auteurs van de gebruikte didactiekboeken, voorbereid moeten worden op het betekenisvol verbeelden door hun leerlingen. Van Onna en Jacobse beschrijven in 2001 de procesgerichte didactiek. Het begrip 'de beeldende probleemstelling' wordt gebruikt en 'het beeldend werkproces' heeft een onderzoekend karakter. Er wordt aangesloten bij de leraar als onderzoeker (Van Onna & Jacobse, 2013).

In combinatie met opgedane kennis, zoals differentiatie en klassenmanagement, zal de student de kennis van beeldend onderwijs gebruiken om betekenisvol onderwijs te leren ontwerpen en te begeleiden. Dat vraagt om onderwijs dat niet alleen de theorie aan de praktijk verbindt, maar ook ruimte geeft aan individuele, onvoorspelbare oplossingen.

Vanuit het recent opgestelde kader dat de inspectie in het basisonderwijs zal gaan hanteren, zal de kwaliteit van het onderwijs moeten blijken uit het beredeneerde aanbod (Sardes, 2014). Een geformuleerde visie op de rol en plaats van beeldend onderwijs is bepalend voor de uitwerking en aanbod van de lessen. Visievormende gesprekken zullen daarom deel moeten uitmaken van het paboprogramma. Stage opdrachten, gesprekken met culturele partners en interne cultuurcoördinatoren, zullen zicht bieden op de praktijk. Het bespreken van praktijkmateriaal, zoals ook te vinden is op Leraar24 (Leraar24, 2011) biedt mogelijkheden om de visie van studenten op het vak te versterken. Naast wat er in de (museale) wereld plaatsvindt en inspirerend kan zijn, zal samenwerking door de lerarenopleider met externe partners, zoals kunstinstellingen en beeldend kunstenaars, noodzakelijk zijn bij het creëren van een krachtige leeromgeving voor de aankomende leraren. De lerarenopleider inspireert en leeft samenwerking voor.

**De leraren-
opleider inspireert
en leeft samen-
werking voor.**

Discussies betreffen de wenselijkheid van leerlijnen voor de afzonderlijke kunstvakken. Zo zegt het ontwikkelen van een leerlijn voor beeldend onderwijs nog weinig over het implementeren van de leerlijn in de dagelijkse praktijk van het basisonderwijs. Zal het kiezen voor een leerlijn van de ene kunstdiscipline ten koste gaan van de brede oriëntatie? De lerarenopleider maakt ook dit dilemma bespreekbaar bij de studenten.

Draagt het beeldend onderwijs bij aan doelstellingen die zich verhouden tot de visie op leren en ontwikkeling van kinderen, zoals bijvoorbeeld de creativiteitsontwikkeling of de ontwikkeling van het cultureel zelfbewustzijn? Meer over het laatste is terug te vinden in *Cultuur2, basis voor cultuuronderwijs* van Van Heusden (2016), waarin de opbrengsten van Cultuur in de spiegel (Cultuurindespiegel, 2009), zijn bewerkt voor toekomstige leraren (Van Heusden, Rass, & Tans, 2016).

Bij de integratie van vakken is de vraag hoe de vakspecifieke inhouden zich verhouden tot een overstijgende doelstelling. Kwaliteitsbewustzijn is dan nodig om te borgen dat beeldende activiteiten beeldend onderwijs zijn. In de praktijk van het basisonderwijs zijn veel voorbeelden te vinden van vakoverstijgend- of projectonderwijs, waarbij het beeldend onderwijs deel uitmaakt van een zgn. horizontale leerlijn. Dat vraagt cyclisch ontwerpen in samenhang met andere vakken. Leerresultaten vanuit beeldend onderwijs moeten benoemd kunnen worden, anders kan de leraar niet achterhalen of de doelen gehaald zijn en zal hij niet weten op welk niveau hij zal moeten aanhaken voor een volgende stap in het leerproces van de leerling. Van Onna en Jacobse beschrijven een werkwijze voor thematisch werken in samenhang en omgaan van meerdere leerlijnen (Van Onna & Jacobse, 2013). Ook de auteurs van *Kunst Meester!* leggen in hun werkwijze een bodem voor het integreren van vakinhouden (De Groot & Van der Leij, 2013).

Dat vraagt van de leraar zicht op leerlijnen en het kunnen benoemen van leerresultaten naast het stimuleren van een onderzoekende en ondernemende houding. In de evaluatiefase zullen werkstuk, en/of het werkproces teruggekoppeld worden aan de vooraf gestelde leerresultaten. "Evalueren en beoordelen zijn noodzakelijke stappen als je jouw onderwijs serieus neemt", zegt Van Onna (Van Onna & Jacobse, 2013, p. 140).

Het opleiden van leraren, die de creatieve ontwikkeling van hun leerlingen kunnen stimuleren, vraagt om leersituaties waarbij de toekomstige leraar kan onderzoeken en leert omgaan met de onverwachte uitkomsten. De lerarenopleider zal met beeldend onderwijs dit proces goed kunnen ondersteunen.

Leren van lerarenopleiders

De laatste jaren heeft een aantal lerarenopleiders beeldend onderwijs een actuele master behaald en begeleiden zij het onderzoek van hun studenten. De lerarenopleider toont zijn eigen onderzoekende houding en ook dat hij nog steeds kan leren van anderen. Samenwerking met gemeentelijke of provinciale partners is vruchtbaar gebleken voor veel lerarenopleiders.

Om op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen bieden het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) en het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) een platform met bijeenkomsten voor kennisdeling en zicht op actueel onderzoek op gebied van kunst- en cultuuronderwijs. De uitgave *Een Kleurrijke Basis* (LKCA, 2016) geeft een overzicht van recente ontwikkelingen op gebied van cultuuronderwijs. Onderzoeksresultaten van universiteiten en hogescholen zijn waardevolle, onmisbare bronnen voor de kwaliteit van het hoger onderwijs. Deze resultaten worden o.a. vermeld in *Cultuur en Educatie*, tijdschrift van het LKCA en *Kunstzone*, tijdschrift voor Kunst & Cultuur voor leden in het onderwijs.

Tot slot

De huidige kennisbasis rept er niet over, maar kennis van toetsing bij beeldend onderwijs is zeer relevant. Het basisonderwijs zal zich bewust moeten worden van de 'opbrengst' van het onderwijs, maar dat geldt ook voor beeldend onderwijs op de pabo. Op de hogescholen wordt gewerkt aan het kwaliteitsbewustzijn door de invoering van de Basis Kwalificatie Examinering (BKE). Door bewust te zijn van de domeinen (cognitief, affectief, psychomotorisch) en de verschillende taxonomieën (een taxonomie geeft een oplopend niveau aan; zie Molkenboer, 2015) kan het niveau van leerresultaten als kader werken bij het ontwerpen van beeldend onderwijs.

Voor het onderwijs heeft Schönau (2014) een model voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling geïntroduceerd, waarbij leerlingen zelf kiezen waaraan ze gaan werken en volgens welke criteria dit beoordeeld zou moeten worden. Daarmee kan het leerproces voor de leerling doelgerichter worden en krijgt hij hierover meer eigenaarschap (Schönau, 2014).

Ook Haanstra (2011) ziet mogelijkheden om leerlingen zelf criteria te laten opstellen (zoals weergegeven in Monsma, 2012, p.128). Vanuit de authentieke kunsteducatie, waar veel ruimte is voor de maker, vervult de leraar bij de beoordeling nog steeds de rol van instructeur, begeleider en uitdager (Haanstra, 2011). Inzet van een digitaal portfolio zou een bijdrage kunnen leveren om zicht te krijgen op de beeldende en culturele ontwikkeling. In het werkveld wordt hiermee momenteel geëxperimenteerd. Meer onderzoek is nodig naar de verschillende instrumentaria, om een uitspraak te kunnen doen over de toepasbaarheid bij het inzichtelijk maken van leeropbrengsten.

De kennisbasis rept er niet over, maar kennis van toetsing is bij beeldend onderwijs zeer relevant.

Voor lerarenopleiders die het **profieldeel** van de kennisbasis beeldend onderwijs willen aanbieden, is een uitwerking met voorgestelde toetsing te vinden op: <http://www.lkca.nl/pabo/kennisbasis-beeldend/profieldeel-1> (Hendriks, Huij, & Von Piekartz, 2015).

Referenties

- 10voordeleraar (2011). *Generieke kennisbasis voor de pabo*. Opgehaald van www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kb_generiek_pabo.pdf
- 10voordeleraar.nl. (2011). *Kennisbasis Beeldend Onderwijs op de Pabo*. Opgehaald van www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kb_beeldend_onderwijs.pdf
- Cultuur als basis: Tussentijdse evaluatie Cultuur met kwaliteit april 2015 (2015, 4). Opgehaald van www.cultuurparticipatie.nl/file/1429092669.3026PRObru/tussentijdse-evaluatie-cultuureducatie-met-kwaliteit-april-2015.pdf
- Cultuurindespiegel (2009). Opgehaald van <http://www.cultuurindespiegel.nl>
- De Groot, I., & Van der Leij, L. (2013). *Kunst Meester! Beeldende Vorming: over kinderkunst en meester (m/v) werk* (1e druk ed.). Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke Kunsteducatie: een stand van zaken. *Cultuur+educatie*, 31, 8-36.
- Hendriks, A., Huij, E., & Von Piekartz, R. (2015). *Pabo kennisbasisbeeldend profieldeel*. Opgehaald van <http://www.lkca.nl/pabo/kennisbasis-beeldend/profieldeel-1/profieldeel-1-1/didactiek-van-de-pabodocent>
- Leerplankader Kunstzinnige oriëntatie (2014). Opgehaald van <http://kunstzinnigeoriëntatie.slo.nl/>
- Leraar24 (2011, 08 11). *Beeldend vermogen van kleuters*. Opgehaald van <https://www.leraar24.nl/video/2909#tab=0>
- LKCA (2016). *Een kleurrijke basis*. Utrecht: LKCA.
- Meijerink, H. (2012). Een goede basis: advies van de Commissie kennisbasis pabo. Ministerie van Onderwijs, C. e. (2006). *Kerndoelenboekje Primair Onderwijs*. Den Haag.
- Model 21ste eeuwse vaardigheden (2016, 09 06). Opgehaald van www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/
- Molkenboer, H. (2015, 09). *Toetsen volgens de toetscyclus*. Opgehaald van www.toetsen-en-beoordelen.nl/wp-content/uploads/2015/09/Voorbeeldpaginas-Toetsen-volgens-de-toetscyclus-deel-1-beveiligd.pdf
- Monsma, D. (2012). *Geef mij een potlood en ik ga tekenen*. Rotterdam: Lemiscaat.
- Platform Onderwijs2032 (2016, 1 07). *Adviesrapport Onderwijs 2032*. Opgehaald van <http://onsonderwijs2032.nl/advies/>
- Rijksdienst voor Ondernemend Nederland (2014, 3). *Ondernemend talent voor de toekomst*. Opgehaald van www.rvo.nl/sites/default/files/2014/03/Ondernemend%20talent%20voor%20de%20toekomst.pdf
- Sardes (2014). *Kader: Kwaliteit Kunstzinnige Oriëntatie in het basisonderwijs*. Ministerie van OCW.
- Schasfoort, B. (1999). *Beeldonderwijs en Didactiek* (1e druk ed.). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Schasfoort, B. (2007). *Beeldonderwijs en didactiek* (3e druk ed.). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schasfoort, B. (2016). *Beeldonderwijs en didactiek* (5e druk ed.). Groningen: Noordhoff.
- Schönau, D. (2014). Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken. *Cultuur+Educatie*, 41, 68-80.
- SLO (2008). *TULE*. Opgehaald van <http://tule.slo.nl>
- SLO (2015, 5 21). *Betekenisvol leren*. Opgehaald van [Kunstzinnigeoriëntatie.slo.nl: http://kunstzinnigeoriëntatie.slo.nl/lexicon/betekenisvol-leren](http://kunstzinnigeoriëntatie.slo.nl/lexicon/betekenisvol-leren)
- Van der Geest, N., Nagtzaam, M., Nobel, S., & Schouten, J. (2015). *Creatief Vermogen en de diamant*. Utrecht: HKU.
- Van Heusden, B., Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2: basis voor cultuuronderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Van der Kooij, D. (2011, 12 8). *Creatief denken in het onderwijs*. Opgehaald van www.leraar24.nl:https://www.leraar24.nl/video/3195#tab=0

Van der Kooij, D., & Wissink, A. (2015, maart).
De creatieve leerkracht, creatieve pedagogiek
in de onderwijspraktijk. *JSW*, 7, 6-9.

Van Onna, J., & Jacobse, A. (2013). *Laat maar zien:
didactiek voor beeldend onderwijs* (4e druk ed.).
Groningen: Noordhoff.

Bewegen moet, maar is geen wondermiddel

Bewegingsonderwijs voor studenten en leerlingen

Leon Kleinjan, Katholieke Pabo Zwolle

Samenvatting

Waarom bewegen we met kinderen? Sinds 2001 zijn leraren niet meer bevoegd om gymles te geven aan de groepen 3 t/m 8. Dat betekent dat lerarenopleiders bewegingsonderwijs hun studenten uitsluitend voorbereiden op het geven van gym aan kleuters. Voor een brede bevoegdheid is het noodzakelijk dat leraren de post-hbo-opleiding vakbekwaamheid bewegingsonderwijs gaan volgen.

Bewegen staat regelmatig op de politieke agenda en de voor- en nadelen van meer bewegen komen langs in het politiek debat (Van der Aa & Geuze, 2016; Kok, 2015). Er zijn veel interventies omtrent bewegen en gezondheid en soms lijkt het wel alsof bewegen als wondermiddel wordt gebruikt voor allerlei maatschappelijke problemen (Redactie Nationale Onderwijsgids, 2016; Primair Onderwijsraad, 2016). Dit terwijl bewegen als kernvak niet meer terugkomt in het Eindadvies Platform Onderwijs2032. Hierin valt bewegingsonderwijs binnen andere domeinen, zoals gezonde leefstijl en persoonsvorming (Platform Onderwijs2032, 2016). Er wordt in dit hoofdstuk gekeken naar de vakinhoudelijke en vakdidactische keuzes waar een lerarenopleider bewegingsonderwijs momenteel mee te maken heeft. Ook worden er suggesties gegeven op welke wijze de lerarenopleider zijn kennis actueel kan houden en op de hoogte kan blijven van wat er in het werkveld speelt.

Maatschappelijke verwachtingen

Waarom leren we studenten een visie op bewegingsonderwijs te ontwikkelen en kritisch te zijn op de maatschappelijke ontwikkelingen? Er zijn momenteel veel verschillende verwachtingen waaraan het bewegingsonderwijs zou moeten voldoen. Gezondheidsnormen, aantallen kinderen bij een sportvereniging, anti-pestprogramma's en goed burgerschap zijn maar enkele voorbeelden van verwachtingen waar een gymles 'goed voor gebruikt' zou kunnen worden.

Is het echter wenselijk dat sportverenigingen lessen komen verzorgen tijdens de gymles, dat de school meedoet aan gezondheidsprogramma's, dat er op een school kinderen gemeten worden op gewicht en buikomvang? Is het wenselijk om mee te doen aan 'the daily mile' en om de gymles te gebruiken om kinderen sociale vaardigheden aan te leren?

Moet er meer bewogen worden omdat kinderen daar slimmer van worden?

Zonder hier een oordeel over te vellen, is het van belang dat aankomende leraren bewegingsonderwijs hier kritisch naar durven te kijken. Met name omdat in het eindadvies van onderwijs-2032 meer vrijheid komt voor scholen om het bewegingsonderwijs naar eigen inzicht in te richten. De verleiding is dan groot om modieuze hypes aan te grijpen en de kans bestaat dat de doelen van het bewegingsonderwijs hierdoor versnipperen en hierdoor geen enkel doel meer gerealiseerd wordt.

We
leren studenten
om een visie op
bewegingsonderwijs
te ontwerpen.

Waarom moeten we bewegen?

Wat is nu de werkelijke waarde en het specifieke doel van het vak bewegingsonderwijs?

Waarom is het volgen van gymlessen zo belangrijk? Gaat het dan over gezondheid, slimmer worden of samenwerken? In het afgelopen decennium is hier door leraren bewegingsonderwijs volop over gediscussieerd. Zo noemt Van Berkel, leerplanontwikkelaar bewegingsonderwijs en sport, in 1987 vier hoofdstromingen van bewegingsonderwijs:

- 1 Bewegingsonderwijs ten dienste van de totale ontwikkeling. Kinderen leren over ruimte- en tijdsbesef. Over hoeveelheden en getallen. Ze ontwikkelen sociale vaardigheden. De activiteiten zijn niet altijd even leuk en uitdagend, maar daar gaat het niet om, het gaat om de totale ontwikkeling.
- 2 Bewegingsonderwijs ter bevordering van gezondheid en conditie. Intensieve lessen waarin het zo lang en/of vaak mogelijk kunnen van een activiteit centraal staan. De bevordering van de gezondheid (spieren en organen) en het verbeteren van individuele prestaties is de kern van de les.
- 3 Bewegingsonderwijs als inleiding in de sportcultuur. Kinderen komen op school in aanraking met de sportcultuur. Leren de regels van sporten kennen en kennen de selectieve werking van de sport waarin het vergelijken van de prestaties centraal staat.
- 4 Bewegingsonderwijs voor de ontwikkeling van het bewegingsgedrag. Kinderen leren hun handelingsbekwaamheid in bewegingssituaties vergroten. In activiteiten moet een uitdagend bewegingsprobleem zitten wat aansluit bij het niveau van de kinderen, waardoor er een spanning ontstaat tussen het net wel, en net niet lukken.

Veel opleidingen sluiten aan bij de laatste stroming. Bewegen is niet een middel, maar is een doel op zichzelf. Het bewegen heeft op zichzelf voldoende bestaansrecht om als volwaardig vak gegeven te worden op scholen. Ook Vermeer (2008) geeft aan dat het om deze motorische ontwikkeling gaat: "Net zoals leren lezen en leren rekenen leidt tot beter lezen en rekenen, leidt bewegingsonderwijs tot beter bewegen. Daar is niets mis mee omdat elk kind dat ervaart als een bijdrage aan zijn zelfgevoel" (Vermeer, 2008, p.77). Stegeman (2001) lijkt dit te verruimen door deze motorische ontwikkeling ook in een toekomstperspectief te plaatsen. Een groot deel van onze wereld bestaat uit bewegen. Of dit nu op sportief of recreatief gebied is maakt niet zoveel uit. Het is een feit dat het een belangrijk onderdeel uitmaakt van de samenleving: "...bewegingsonderwijs is eenvoudigweg van belang omdat deelname aan de bewegingscultuur van belang is en leerlingen participeren op school in beweegsituaties met het oog op het vergroten van de bekwaamheid daarin." (Stegeman, 2001, p.115).

Bewegingsonderwijs moet naast het vergroten van de motorische ontwikkeling leerlingen de gelegenheid bieden om te ontdekken wat ze leuk vinden en wat niet. Ze moeten ontdekken waar ze goed in zijn en waarin niet. Niet alle kinderen (en hun ouders) hebben de mogelijkheid om (na schooltijd) zelf te kunnen ervaren, waar hun interesses en mogelijkheden liggen en de school kan hieraan een bijdrage leveren. Uiteraard is het goed om stil te staan bij welke (pedagogische) doelen het bewegingsonderwijs nog meer kan dienen, maar hierbij moet het eerste doel, beter leren bewegen, niet uit het oog verloren worden.

Pedagogisch handelen

Opvoeden zien we als het creëren van kansen en het bieden van mogelijkheden aan kinderen en jeugdigen, waaraan en waardoor zij zich kunnen ontwikkelen en kunnen ontdekken wie en wat ze zijn, wat ze kunnen en wat ze willen (Heij, 2006, p. 311).

De setting van de (verplichte) gymles maakt dat er goede pedagogische keuzes gemaakt moeten worden. In de sport doen kinderen mee vanwege hun interesse in deze sport. Kinderen worden dan op hetzelfde niveau ingeschaald en het presteren is vaak erg van belang. Tijdens een gymles nemen kinderen met verschillende interesses en verschillende niveaus deel.

Zeker op het gebied van presteren zit er een duidelijk verschil tussen de sportvereniging en het onderwijs. Hierbij moet er gekeken worden naar de opvattingen van Gordijn (grondlegger relationeel - en pedagogisch gedachtegoed bewegingsonderwijs (Crum, n.d; Heij, 2008; Verweij, 2014). Volgens Gordijn heeft presteren twee betekenissen. Het Latijnse 'prae-sto' wat betekent: Ik sta vooraan, ik overtreff de ander. Dit zorgt voor een rangorde en status die veelal in de sport is terug te vinden. De andere betekenis van het Latijnse woord 'se prae-stare': zich betonen, jezelf laten zien. Gordijn sluit zich aan bij deze laatste betekenis: iedereen kan in het bewegingsonderwijs zichzelf binnen zijn eigen mogelijkheden ontdekken en laten zien.

Deze visie is ook zichtbaar op de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN). Zo wordt het bewegingsonderwijs niet opgebouwd uit de verschillende domeinen atletiek, spel, zelfverdediging, bewegen op muziek en zwemmen (Stegeman, 2003), maar wordt gekeken naar de verschijningsvormen waarin de dominante motieven om te bewegen naar voren komen: wedstrijd, show, recreatie, spel, avontuur en gezondheid (Pardon, 2008). Of er nu vanuit domeinen of vakgebieden wordt gekeken, in beide gevallen is het doel om leerlingen beter te leren bewegen en te laten ontdekken en ervaren op welke manier zij bewegen plezierig vinden.

Vakdidactiek

Als eerste is het goed om te noemen dat sinds september 2001 leraren niet meer bevoegd zijn om aan alle groepen bewegingsonderwijs te geven (Berkel, n.d). Bij het behalen van het pabo-diploma mag alleen nog aan de kleuters les worden gegeven. De lessen binnen de voltijd zijn dan ook gericht op het bewegingsonderwijs voor kleuters, maar hier wordt op de pabo's een verschillende manier invulling aan gegeven. Daarom zal hier Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) als voorbeeld worden gebruikt. Op KPZ worden in de voltijd twee modules aangeboden.

Deze zijn gericht op bewegen met het jonge kind (kleuters) en bewegen in de brede context (schoolplein, kampspelen, sportdagen). Tijdens de module over het jonge kind gaat het met name om: Hoe kan het jonge kind uitgedaagd worden tot bewegen? Wat verleidt hen om in beweging te komen en hoe kan dit goed georganiseerd worden? Hierbij wordt de methode *Bewegingsonderwijs in het speellokaal* gebruikt (Haaft, Hazelebach, Danes, & Bruin, 2012).

Naast de didactische uitgangspunten zoals 'loopt't, lukt't, leeft't en 'plaatje, praatje, daadje' is een groot deel van de les praktische ingevuld. Studenten bereiden lessen voor die aan kleuters gegeven kunnen worden, waarbij de focus op de organisatie van de les en de activiteiten ligt. Ook zorgen ze voor differentiatie binnen de activiteiten zodat ze op eigen beweegniveau ook interessant en uitdagend zijn.

In het tweede leerjaar worden de gymlessen thematisch aangeboden. Thema's als 'jungle', 'piraten', 'circus' etc. passeren de revue. Naast de uitwerking van het thema in gymactiviteiten, is het doel om veel verschillende beweegsituaties in de zaal te ontwerpen, waardoor de uitgangspunten, namelijk het aanbieden van verschillende interesses en verschillende niveaus gerealiseerd worden. Studenten krijgen de taak om deze lessen voor te bereiden en uit te voeren met hun medestudenten. Het is de taak van de lerarenopleider om te bespreken hoe deze activiteiten aangeboden kunnen worden, hoe kinderen verleid kunnen worden tot deelname en hoe gedifferentieerd kan worden, dus op welke wijze activiteiten moeilijker of makkelijker gemaakt kunnen worden. De opleider maakt de studenten verantwoordelijk voor de inhoud van de lessen en daagt hen uit om na te denken over 'de waarom vraag': waarom bewegen we (op deze manier) met kinderen? Zo ontstaat er een pendel tussen de lessen en de eigen onderwijspraktijk.

Tijdens de module: 'de brede context' krijgen studenten te maken met het organiseren van sporttoernooien/spellen voor op het plein. Welke activiteiten zijn dan passend voor de kinderen? In welke vorm kan het sporttoernooi krijgen? Wat zijn de pedagogische keuzes hierbij? Hier wordt van de studenten een kritische houding gevraagd, zowel t.a.v. de activiteiten, als de daaruit volgende consequenties.

Afgestudeerde studenten hebben de mogelijkheid om een post-hbo-opleiding Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs te volgen om bevoegd te zijn voor het geven van gymlessen aan groep 3 t/m 8. Tijdens deze post-hbo-opleiding gaat het in eerste instantie om het aanleren van organisatorische - en didactische vaardigheden die passen bij de bovenstaande pedagogische visie. Het vraagt organisatorisch en didactisch veel van een leraar bewegingsonderwijs om voor alle leerlingen interessante en uitdagende activiteiten aan te kunnen bieden en begeleiden. Door activiteiten aan elkaar aan te bieden en de organisatorische en didactische aspecten van de onderdelen met elkaar te bespreken onder leiding van de lerarenopleider krijgen studenten meer inzicht in de problematiek. Hiernaast wordt er gedurende de modules steeds meer aandacht besteed aan het 'waarom' van het bewegen. Welke doelen moeten er nagestreefd worden met bewegingsonderwijs? Zijn deze ook realiseerbaar? Welke invloeden en verwachtingen zijn ervan buitenaf en hoe kun je als leraar hier het beste mee omgaan? Is het wenselijk om bij trends en interventies aan te sluiten? Welke voor- en nadelen heeft dit, ook voor de visie van de school?

Professionele ontwikkeling en de link met het werkveld

De meeste lerarenopleiders bewegingsonderwijs geven zelf geen les op de basisschool en ervaren de dagelijkse praktijk van de basisschool niet. Daarom is het van belang om de maatschappelijke en de vakdidactische ontwikkelingen te blijven volgen. Middels vakbladen/verenigingen als de Koninklijke Vereniging voor Lichamelijke Opvoeding (KVLO), Sportgericht, Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), het Mulier instituut, landelijke netwerkdagen bewegingsonderwijs van de pabo's kunnen deze ontwikkelingen gevolgd worden. In 2015 is de Master Physical Education and Sports Pedagogy (MPESP) gestart. Deze is erop gericht om een brug te slaan tussen de wetenschappelijke wereld en de gymzaal. Bewegingsonderwijzers leren hier kritisch te kijken naar de maatschappelijke vraagstukken die relevant zijn voor het bewegingsonderwijs en deze ook zelf te onderzoeken in hun eigen praktijk (Van Doodewaard, 2015).

Ook is het van belang dat lerarenopleiders intensief contact onderhouden met het werkveld en op de hoogte blijven van recente onderzoeken. De kennis die ze hier opdoen zijn waardevol voor hun eigen opleidingspraktijk. Op KPZ is hiervoor een kennisnetwerk opgericht: leraren uit het werkveld komen samen met de opleiders van regelmatig bijeen om de maatschappelijke vraagstukken omtrent bewegingsonderwijs te bespreken. Op deze wijze krijgen lerarenopleiders op deze manier input vanuit het werkveld en kunnen zij specifieke input geven aan studenten van de post-hbo-opleiding Vakbekwaamheid Bewegingsonderwijs. Ook op andere pabo's zijn dergelijke netwerken ontstaan.

Tot slot

Concluderend kan gesteld worden dat het van belang is voor de lerarenopleider om een duidelijke visie te hebben op bewegingsonderwijs en de doelen die met bewegingsonderwijs bereikt moeten worden. Elke lerarenopleider moet zicht hebben op wat er kan en mag verwacht worden van het vak bewegingsonderwijs op de basisschool en hoe ervoor gezorgd kan worden dat er een realistische kijk op de verwachtingen van het vak ontstaan. De maatschappij kan van het vak bewegingsonderwijs geen wonderen verwachten in het kader van gezondheid en persoonsvorming. Voor leraren is het al ingewikkeld genoeg om dertig leerlingen beter te leren bewegen. Bewegingsonderwijs heeft bewezen voldoende bestaansrecht te hebben om kinderen beter te leren bewegen, om hen te laten ontdekken wat ze leuk vinden in de wereld van sport en beweging. Het is van groot belang dat lerarenopleiders deze visie overdragen aan de bewegingsonderwijzers van de toekomst!

**Bewegings-
onderwijs leert
kinderen beter
bewegen en laat hen
plezier in bewegen
ontdekken.**

Referenties

- Crum, Bart. (n.d.). *Biografie C.C.F. Gordijn*. Opgehaald van <http://www.canonlo.nl/venster/26>
- Haaf, R. T., Hazelebach, C., Danes, H., & Bruin, R. (2012). *Bewegingsonderwijs in het speel-lokaal*. Almere: IJsselgroep.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs: filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Damon.
- Heij, P. (2008). *Rebellen tegen pedagogisch geweld. Inspiratiebronnen en uitgangspunten van 'verantwoord' (bewegings)onderwijs*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Kok, L. (2015, 16 juli). 'Drie uur gym per week? Daar is helemaal geen tijd voor'. *Het Algemeen Dagblad*. Opgehaald van <http://www.ad.nl/binnenland/drie-uur-gym-per-week-daar-is-helemaal-geen-tijd-voor~acb8f9d9/>
- Mooij, C., Van Berkel, M. Hazelebach, C., Houdijk, G., Loopstra, O, Steerneman, L. (1999). *Basisdocument Bewegingsonderwijs* (incl. cd-rom met leerlingvolgsysteem). Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032 - Eindadvies*. Den Haag: OCW.
- Pardon, E. (2008). Verschijningsvormen van sport en bewegen als basis. *De Lichamelijke Opvoeding* 96(3) p.37-39.
- Primair Onderwijsraad (n.d.). *Sport, bewegen en een gezonde leefstijl*. Opgehaald van <https://www.poraad.nl/themas/school-kind-omgeving/sport-bewegen-en-een-gezonde-leefstijl>
- Redactie Nationale onderwijsgids (2016, 26 september). Primeur Nederlandse the daily mile voor Rotterdamse basisschool. *Nationale Onderwijsgids*. Opgehaald van <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/>

nieuws/35245-primeur-nederlandse-the-daily-mile-voor-rotterdamse-basisschool.html

- Stegeman, H. (2001). Bewegingsonderwijs: het belang en de algemene doelstelling. In Stegeman, H.: *Bewegingsonderwijs: belang en bedoeling* (pp. 111-131). Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Stegeman, H. (2003). *Beweegnorm*, 2e herziene versie (33 p.). Arnhem: Nederlands Instituut voor Sport en Bewegen (NISB).
- Van Berkel, M. (1987). Over bewegen wordt verschillend gedacht. *Thema bulletin lichamelijke opvoeding*.
- Van Berkel, M., Danes, H., Van Dijk, S. Geleijnse, J., Hazelebach, C., Hofman, N., Pieters, L., Van Iersel, B. Oldeboom, B., & Visser, C. (n.d.). *Perspectieven op bewegen: didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool* (met cd-rom). Utrecht: 't Web.
- Van Berkel, M. (n.d). *Leergang vakbekwaamheid bewegingsonderwijs via Pabo*. Opgehaald van <http://www.canonlo.nl/venster/44>
- Van der Aa, E., & Geuze, S. (2016, 1 februari). VVD: Sportleraar verplicht op de basisschool. *Het Algemeen Dagblad*. Opgehaald van <http://www.ad.nl/binnenland/vvd-sportleraar-verplicht-op-de-basisschool~af02dd74/>
- Van Doodewaard, C. (2015). Nieuwe master zet pedagogisch perspectief centraal. *De lichamelijke opvoeding*, 103(3), p.37.
- Vermeer, A. (2008). We strooien met doelstellingen voor bewegingsonderwijs als met gekleurde hagelslag. In H. Bax & G. Van Mossel. (red.). *Bewegingsonderwijs op waarde geschat. Liber amicorum voor Harry Stegeman* (pp. 75-79). Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Verweij, K. (2014). *Het gedachtegoed van Gordijn en zijn leerlingen onder vuur*. Opgehaald van http://karelverweij.nl/images/pdf/Het_gedachtegoed_van_Gordijn_en_zijn_leerlingen_onder_vuur.pdf

Dans voor toekomstige leraren basisonderwijs

Laura Kool, Marnix Academie

Samenvatting | Dit hoofdstuk gaat over dans op de pabo. Helaas schrikt het woord dans de aanstaande leraar vaak af, terwijl kinderen een natuurlijke bewegingsdrang hebben. Zij geven door middel van dans uitdrukking aan zichzelf en daarmee aan hun gevoelens (Giguere, 2009). Geen enkele leraar zal dat kunnen ontkennen. Hoe ouder we worden, des te meer wordt deze drang om te bewegen onderdrukt. Dat is zonde, want juist via het lichaam wordt veel kennis opgenomen en verwerkt. Recent onderzoek toont aan dat bewegen in de klas zorgt voor betere studieresultaten (Hartman et al., 2015). Door dans zijn leerlingen niet alleen in beweging, maar leren zij zich ook uit te drukken door middel van het lichaam. Leraren voelen zich onbekwaam en verwachten dat er beheersing van techniek wordt geëist om het vak te kunnen aanbieden. Wij kunnen niet van hen verwachten dat zij hetzelfde materiaal aanbieden als een geschoolde opleider dans. Welke tools hebben ze nodig om een kwalitatief sterke dansles te kunnen geven? En hoe kunnen ze met dans vakoverstijgend werken? Dit hoofdstuk biedt een leidraad voor lerarenopleiders dans voor het opleiden van de toekomstige leraren primair onderwijs en zal zich daarbij richten op vakdidactische en vakinhoudelijke kennis.

Kennisbasis dans en drama

De kennisbasis dans en drama is bedoeld voor studenten aan de pabo. In de kennisbasis staan de kerndoelen van de twee vakken. Als uitgangspunt gebruikt de kennisbasis het MVB-model. MVB staat voor: Materie, Vorm, Betekenis. Kortgezegd wordt dansmateriaal ontworpen met het lichaam en de danselementen (ruimte, tijd, kracht), worden vormgevingsprincipes toegepast en wordt door middel van reflectie en analyse aan de inhoud betekenis gegeven (Heydanus-de Boer, Corbey, Van Nunen & Riet, 2012). De kennisbasis is opgebouwd uit twee delen: een kern- en een profieldeel. In het kerndeel staan de doelen die van toepassing zijn voor iedere student, het profieldeel gaat verder de verdieping in. In elk deel wordt onderscheid gemaakt tussen de volgende type doelen:

- Algemeen
- Structuur van het vak
- Het vak en de leerlingen
- De samenhang met andere vakken.

De doelen zullen hier niet apart beschreven worden, maar zijn wel verweven door dit artikel heen. De kennisbasis met daarin de volledige lijst met doelen is te vinden via de website van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Ook voor de leerlingen in het primair onderwijs in Nederland zijn kerndoelen opgesteld op het gebied van kunstzinnige oriëntatie (zie kader p. 66). In kerndoel 54 wordt het begrip 'bewegen' genoemd. Dit begrip verwijst naar het vak dans (Reijntjes, 2009). Helaas is dans in het primair onderwijs in Nederland nog niet geïntegreerd als terugkomend vak in het curriculum (Dieckmann, 2009). Er heerst een tekort aan deskundigheid en scholen kampen met financiële en logistieke problemen. Tevens heeft dans een zwakke posi-

tie binnen het cultuuronderwijs (Brouwer, 2013). Dat betekent dat lang niet alle scholen voldoen aan de bovengenoemde kerndoelen.

Naast de financiële en logistieke problemen, beweren veel scholen ook dat dans al geïntegreerd is in andere vakken. In de muziekles bijvoorbeeld wordt dans (ook wel beweging genoemd) ook ingezet. Via beweging leren de kinderen verschillende aspecten van muziek, zoals ritme en melodie. Tevens heeft dans (hier ook wel bewegen op muziek genoemd) ook een vaste plek in bewegingsonderwijs. Belangrijk is wel dat de nadruk bij muziek ligt op het ontdekken van muziek en bij bewegingsonderwijs op het bewegingsaspect. De doelen van de vakken liggen dus op andere gebieden dan bij dans. Dans is noodzakelijk als op zichzelf staand vak, gezien hier de nadruk gelegd wordt op zowel bewegen van het lichaam als de beleving die hierbij plaatsvindt. De combinatie van lichaamsbeweging, expressiviteit en non-verbale communicatie geeft dans een unieke plaats in het onderwijs.

Volgens Bresler (1998) heeft kunsteducatie voor het primair onderwijs voornamelijk een sociale functie. Zaak is om de waarde van dans aan te tonen en het vak een plek te geven binnen het curriculum. Maar daarvoor is volledige medewerking van de (toekomstige) leraar een vereiste.

De kerndoelen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie:

- 54. leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- 55. leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56. leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

(Ministerie van Onderwijs, 2006)

Vakdidactische benaderingen

Zoals besproken in de vorige paragraaf is dans nog geen vast onderdeel van het schoolcurriculum. De eenmalige workshops en kortstondige projecten die wel plaatsvinden worden voornamelijk geleid door vakleraren dans. Volgens Fokkens-van der Maas, Hermans en Bergman (2011) zijn centra voor de kunsten langzaam op weg naar een structurele samenwerking met het onderwijs, maar tot het zover zijn het de leraren die dans een vaste plek kunnen geven in het curriculum. Deze paragraaf zal zich richten op de functie van dans in het onderwijs en de vakdidactische benaderingen die we de toekomstige leraar mee kunnen geven.

Ieder kind leert op een andere manier. Gardner (2002) spreekt over acht verschillende intelligenties, oftewel 'meervoudige intelligentie'. In het onderwijs ligt de nadruk sterk op de verbaal-linguïstische en logisch-mathematische intelligentie. In een dansles worden andere leerstijlen aangesproken, namelijk: de lichamelijke, ruimtelijke en muzikale intelligentie. Bij lichamelijke (ook wel kinesthetisch genoemd) intelligentie gaat het volgens Hermans (2012) om de intentie van de beweging. Bij dans ligt die intentie in de beweging zelf. In tegenstelling tot bijvoorbeeld sport waar vooraf doelen worden gesteld. Bij dans gaat het om jezelf uiten door middel van beweging. Ook worden sociale banden versterkt, ontstaat er meer openheid in emotionele perceptie en worden verschillende communicatieve vaardigheden gecreëerd, zoals het ontvangen en interpreteren van het gedrag van de ander (Behrends, Müller & Dziobek, 2012).

In dans zijn er volgens Bergman (2006) drie verschillende manieren van leren:

- ▶ *actief/productief*: waar de leerlingen dans uitvoeren en creëren;
- ▶ *receptief*: de leerlingen kijken naar dans;
- ▶ *reflectief*: de leerlingen beschouwen dans en reflecteren op zelf gecreëerd materiaal of materiaal van anderen.

De actief/productieve manier van leren komt het meest voor in de binnen- en buitenschoolse danseducatie.

Daar zijn volgens Bergman (2003) een vijftal benaderingswijzen aan verbonden:

- ▶ *techniekgerichte benadering*: de leerlingen leren bestaande danstechnieken en ontwikkelen lichaamsbesef;
- ▶ *reproductieve benadering*: de leerlingen leren verschillende dansstijlen en structuren;
- ▶ *expressief/creatieve benadering*: de leerlingen leren dans vormgeven en gevoelens en ervaringen uitdrukken door middel van dans;
- ▶ *choreografie gerichte benadering*: de leerlingen creëren zelf een dansstuk en presenteren dit aan publiek;
- ▶ *receptief/theoretische benadering*: de leerlingen leren dans bekijken, analyseren en beschouwen.

Elke benadering vraagt om een andere houding van de leraar. Dans kan op een fysieke, non-verbale manier aangeleerd worden, Om een beweging te onthouden is ervaring met de beweging nodig: “Bij jonge kinderen manifesteert een dergelijk proces zich het helderst: zij krijgen letterlijk door vallen en opstaan geleidelijk controle over hun lichaam.” (Hermans, 2012, p.35). Maar de leraar kan de leerlingen ook verbaal aan het werk zetten. En vooral die laatste optie zorgt voor een drempelverlaging onder leraren. Door de eigenschappen aan te boren waar de leraar al in geschoold is, namelijk het geven van verbale instructie, krijgt de leraar meer zekerheid in zijn rol als dansleraar. Tevens vindt artistieke ontwikkeling juist plaats als de leerlingen onder andere maker en observator zijn (Bresler, 1998). De leraar kan de leerlingen meenemen in de beleavingswereld en ze in een geleide exploratie met verbale instructie begeleiden. Het werken met een thema of verhaal kan de leraar een handvat bieden. Verbeelding zorgt voor het stimuleren van creativiteit (Verloop, 2013).

**Verbeelding
(werken met een
thema, een verhaal)
zorgt voor het
stimuleren van
creativiteit.**

Kortgezegd zorgen de volgende drie componenten voor een ideale leeromgeving in de dansles:

- ▶ verbale instructie afgewisseld met non-verbale instructie;
- ▶ gestructureerde dans en dansexpressie (geleide exploratie);
- ▶ actieve, receptieve én reflectieve danseducatie.

Het laatste punt sluit aan bij het ervaringsgericht leren van Kolb (1984).

Dans en het constructivisme

Constructivisme houdt in dat mensen actief nieuwe kennis construeren door voort te bouwen op bestaande kennis (Haanstra, 2001). Studenten worden door het toepassen van constructivistische leermethodes gestimuleerd om zelf, of samen met anderen, nieuwe kennis op te bouwen.

Hierbij heeft de lerarenopleider een nieuwe rol, namelijk die van begeleider. De opleider coacht de studenten in het proces. Het constructivisme geeft de opleider een nieuwe rol in het geven van dans. Zo kan hij gebruik maken van de expertise van zijn studenten en daardoor zorgen voor een leeromgeving waar studenten van elkaar en van de opleider leren (Walvis & Wouters, 2011). Deze vorm van leren is interessant voor lerarenopleiders en geeft ze de mogelijkheid de studenten te begeleiden in hun eigen proces. Differentiëren in de les is noodzakelijk, gezien de zeer uiteenlopende niveaoverschillen en mate van voorkennis van de studenten. Dit zal drem-pelverlagend werken, omdat er wordt gewerkt vanuit de kracht van de student. Het verkrijgen van de juiste begeleiding is essentieel in dit proces. Alleen een goed opgeleide opleider dans kan studenten professioneel begeleiden en uiteenlopende mogelijkheden aanbieden die passen bij de wens van iedere student.

Het constructivisme is niet alleen een manier van werken voor lerarenopleiders, het kan ook aangewend worden in het werken met leerlingen in het basisonderwijs. Door gebruik te maken van de voorkennis van de leerlingen en de kinderen te begeleiden in het proces, voelen leraren zich meer bekwaam in het geven van een dansles. Leerlingen zullen, met de juiste begeleiding, vrij gemakkelijk zelf aan de slag gaan. In een Amerikaans onderzoek naar de redenen van kinderen om te dansen en te bewegen wordt beschreven wat kinderen ervaren in de dansles: waarneming met verschillende zintuigen, ruimtelijk inzicht, betrokkenheid, motivatie om te oefenen en op te treden en de mogelijkheid om zelf te creëren (Giguere, 2011). Ze zijn zich bewust van de esthetische kwaliteiten van dans en sociale interactie is voor hen belangrijk: "Voor elk kind geldt dat het eigen lichaam het medium is om de wereld mee te verkennen". Het eigen lichaam vormt de ontmoetingsplek met de wereld. Het is daar waar we de ander ontmoeten" (Hermans, 2012, p. 52). Als er gewerkt wordt vanuit een constructivistisch leermodel, ontwikkelen de leerlingen een kritische blik op het proces. Tijdens deze vorm van expressie vinden er processen plaats bij kinderen die Giguere (2011) 'evaluative thinking and reasoning' noemt (p. 5). Tevens geven muziek en ritme kinderen motivatie om te dansen (Behrends, Müller & Dziobek, 2012). Verschillende activiteiten in de danslessen en optredens voor publiek zorgen ervoor dat kinderen zelf dans gaan creëren, interpreteren en vervolgens probleemoplossend kunnen werken (Bresler, 1998). Brouwer en Heesbeen (2007) hebben in opdracht van TNS NIPO een onderzoek gedaan naar de motivaties om te dansen van leerlingen in het dansamateurveld. Dans geeft een gevoel van plezier, nieuwe energie en de mogelijkheid om contact te leggen. Tevens is dans grensverleggend en worden er nieuwe culturen ontdekt. Een voorbeeld uit het onderzoek van Bond & Stinson (2007), waar kinderen zelf vertellen over hun beweegreden: "It's basically like you can decide for yourself whether you want to make it hard or easy ... because it's such an inner self thing" (p. 186). Het gebruik van uitdagende didactiek kan daarbij ondersteunend werken. Bergman (2012) noemt voorbeelden als: improviseren, het gebruik van materialen, buitenschoolse opdrachten, discussies voeren over dans en eigen gemaakte choreografieën aan elkaar presenteren. Ook het gebruik van media kan zorgen voor uitdagende en leerzame didactische werkvormen.

Andere manieren om dans in te zetten in de klas

Wegens gebrek aan tijd en middelen is het niet altijd mogelijk om een volledige dansles aan te bieden. Steeds vaker gebruiken leraren beweging en dans om leerdoelen uit andere vakgebieden te behalen. Dansactiviteiten kunnen vaardigheden in andere domeinen stimuleren

(Verloop, 2013). Tevens zorgt bewegen in de klas voor het kwijtraken van overtollige energie en wordt kennis beter verwerkt (Hartman et al., 2015).

Elke school heeft een budget voor kunstzinnige en culturele activiteiten. Dit kan de leraar gebruiken voor verdere verdieping in dans. De leraar kan een vakleraar inhuren, danskunstenaar uitnodigen of samenwerken met een educatieafdeling van een dansgezelschap. Zowel voor de leerling als voor de leraar kan dit inspirerend werken. Daarnaast kunnen leerlingen leren van buitenschoolse en professionele situaties. Volgens Bresler (1998) is het belangrijk dat leerlingen de praktijk bestuderen en op die manier kunst en kunstenaars leren kennen. Door het bestuderen van choreografieën gemaakt door professionals of traditionele werken van beroemde choreografen, geeft het kind meer betekenis aan zijn of haar eigen creatie in dans. Hier hebben we het over de eerdergenoemde receptieve leerstijl. Het vak krijgt hierdoor een nieuwe, kwalitatieve impuls (Fokkens-van der Maas, Hermans, & Bergman, 2011).

Elke school heeft een budget voor kunstzinnige en culturele activiteiten.

Zoals gezegd bieden verschillende dansgezelschappen in Nederland een danseducatief programma aan. Zo heeft Nationale Opera & Ballet een aanbod van voorstellingen, workshops, rondleidingen en lesmateriaal voor onder andere het primair onderwijs. Elk jaar organiseren ze meerdere schoolmatinee's voor klassen. Vooraf krijgen leraren een introductieworkshop, vervolgens komen vakleraren in de klas om de kinderen voor te bereiden op de voorstelling en dan ervaren de leerlingen een balletvoorstelling in het theater. Tevens bieden ze leraren lesmateriaal aan rondom de voorstelling, zowel op papier als online. Op de website van Stichting Educatieve Dans staan alle gezelschappen die educatie aanbieden. Ook lerarenopleiders kunnen een dansgezelschap uitnodigen of een samenwerking aangaan met een dansgezelschap. Extra hulp van leraren-in-opleiding is vrijwel altijd welkom tijdens een schoolmatinee.

Handige tips & links	
Informatie & uitwisseling	Nederlandse Belangenvereniging voor Dansprofessionals- en Ondernemingen (NBDO, voormalig NBDK & NBOB, beroepsvereniging dans) Stichting Educatieve Dans (vakvereniging dans) Dance and the Child International (DaCI, internationale vereniging) National Dance Education Organization (NDEO, Amerikaanse beroepsvereniging) Danspiratie (online community voor dansleraren) Vereniging voor Dansonderzoek (VDO) Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA)
Lezen	<i>Dans Magazine</i> <i>Danswetenschap</i> (uitgave van VDO) <i>Research in Dance Education</i> <i>Journal of Dance Education</i> (uitgave van NDEO) <i>Dance Education in Practice</i> (uitgave van NDEO)
Dansmateriaal geschikt voor leraren primair onderwijs	<i>DANS! Praktisch handboek voor het basisonderwijs</i> <i>Dansspettters I, II, III</i> <i>Moet je doen</i>

Tot slot

Er zijn op zeer weinig pabo's in Nederland dansleraren in dienst. Daardoor is er nog weinig uitwisseling tussen dansopleiders op pabo's. Wel komt hier langzaam verandering in. Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) organiseert steeds vaker bijeenkomsten voor lerarenopleiders om kennis uit te wisselen. Aan ons de taak deze nieuwe ontwikkeling voort te zetten om het belang van dans zichtbaar te maken.

“Met dans zijn we in staat om uitdrukking te geven aan onszelf en de wereld om zodoende tot nieuwe inzichten te komen. Dans heeft een scheppend karakter. Hoe vluchtig ook, het ervaren van dans zet onontkoombaar ons betekenisstelsel in werking” (Hermans, 2012, p. 3).

Referenties

- Behrends, A., Müller, S., & Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 107-116.
- Bergman, V. (2003). *Dans in samenhang: Een flexibele methodiek*. Utrecht: De Kunst-connectie.
- Bergman, V. (2006). *Zicht op... het nieuwe leren en cultuureducatie: Achtergronden, literatuur en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Bond, K.E., & Stinson, S.W. (2007). 'It's work, work, work, work': young people's experiences of effort and engagement in dance. *Research in Dance Education*, 8(2), 155-183.
- Bresler, L. (1998, Sep/Oct). "Child art", "fine art", and "art for children": The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100(1), 3-10.
- Brouwer, B.A. (2013). *Hedendaagse dans in het primair onderwijs*. Opgehaald van <http://arts.studenttheses.ub.rug.nl/13419/>
- Brouwer, M., & Heesbeen, W. (2007). *Dans is grensverleggend: Motivaties om amateurdans te beoefenen*. Amsterdam: TNS NIPO.
- Dieckmann, J. (2009). Is het gras echt groener bij de burens? 100 jaar danseducatie in het basisonderwijs in Duitsland en Nederland. *Danswetenschap*, 6, 167-170.
- Fokkens-van der Maas, S., Hermans, C., & Bergman, V. (2011). *Dans in een rijke leeromgeving, richtlijnen voor danseducatie*. Utrecht: Kunstfactor.
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-28.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hartman, E., De Greef, J.W., Verburgh, L., Meijer, A., Van der Fels, I.M.J., Smith, J., Oosterlaan, J., Bosker, R.J., & Visscher, C. (2015). *Effecten van fysieke activiteit op cognitie en de hersenen van kinderen in het primair onderwijs*. Opgehaald van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/03/Effecten-van-fysieke-activiteit-op-cognitie-en-de-hersenen-van-kinderen-in-het-primair-onderwijs.pdf>
- Hermans, C. (2012). Show, don't tell: imiterend leren in dansonderwijs. *Cultuur+Educatie* 35, 38-55.
- Hermans, C. (2012). Shall we dance? On a bright cloud of music shall we fly? *Danswetenschap*, 7, 97-105.
- Heydanus-de Boer, E., Corbey, B., Van Nunen, A., & Riet, A. (2012). *Advies kennisbasis dans en drama*. Den Haag: HBO-Raad.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kool, L. (2013). Danseducatie en sportonderwijs; een onderzoek naar de overeenkomsten en verschillen vanuit het perspectief van kinderen. *Danswetenschap*, 8, 148-151.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.

Reijntjes, M. (2009). *Dans in zicht: Onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland*. Amsterdam: Stichting Educatieve Dans.

Verloop, E. (2013). *Creativiteit en danseducatie*. Opgehaald van <http://www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/creativiteit-en-danseducatie>

Walvis, W., & Wouters, E. (2011). *Dans als thuiskunst van scholieren*. Opgehaald van https://issuu.com/kunsteducatie_ahk/docs/dans_als_thuiskunst_van_scholieren

De lerarenopleider drama op de pabo

Holger de Nooij, hogeschooldocent drama, iPabo Amsterdam

Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over het vak drama op de pabo. Allereerst wordt de maatschappelijke context van het vak drama geschetst. Drama is een tamelijk jong vak, de eerste opleiding voor docent drama stamt uit 1956 en pas sinds 1985 heeft het vak drama een officiële status in het basisonderwijs.

Achtereenvolgens wordt besproken hoe het vak drama op de basisschool wordt gegeven met speciale aandacht voor drama aan kleuters. Daarna wordt ingegaan op de wijze waarop lerarenopleiders drama hun studenten voorbereiden op het geven van het vak drama op de basisschool en hoe zij zelf hun vak kunnen bijhouden.

Maatschappelijke context

De eerste opleiding tot docent drama stamt uit 1956 en was destijds geïnspireerd door ontwikkelingen in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten. Het zou echter tot 1985 duren voordat drama in de Nederlandse wet op het basisonderwijs zou worden opgenomen. Belangrijke factor bij die trage invoering was de weerstand onder met name religieuze groepen binnen de onderwijs-lobby en politiek tegen het 'wereldlijke karakter' van het vak drama. Mede hierdoor is het door te 'polderen' uiteindelijk als 'spel en bevordering van het taalgebruik' vastgelegd in het primair onderwijs.

Anders dan bij veel andere vakken is de precieze inhoud van het vak niet eenduidig. Dit komt omdat naast het kunstvak (drama als cultuurgoed) er nog twee toepassingen bestaan die niet zozeer in de kerndoelen staan verankerd, maar door allerlei ontwikkelingen erbij zijn gaan horen. De eerste is 'drama als didactisch hulpmiddel', wat zoveel inhoudt als dat doen-alsof-spel wordt ingezet ter bevordering van andere vakgebieden, zoals taal, geschiedenis en religieuze diversiteit. De tweede is 'drama als pedagogisch middel', dit betekent dat men persoonsvormende doelen voor ogen heeft. Omdat dit laatste vaak als middel werd ingezet om leerlingen te remediëren, heeft drama voor velen een abstract 'zweverig' imago gekregen. Dit gebeurde veelal in de vorige eeuw en met alle goede bedoelingen, echter heeft dit veel leerlingen en het vak niet altijd goed gedaan.

In de kerndoelen wordt het vak als een kunstzinnig vak beschouwd en wordt het samen met beeldend, dans en muziek gezien als vakken binnen de kunstzinnige. De doelstellingen van het vak drama gaan over het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden aangaande de kunstvorm theater. De leerling leert bij drama over theater door het praktisch te doen (spelvormen uit de kunstvorm uit te voeren en te onderzoeken) en door eigen en andermans speluitingen te beschouwen. De structuur is in principe gelijk aan dat van andere kunstvakken: hij praktiseert het en leert er over. De leerling is onderzoekend bezig met materie, vorm en betekenis. Dit zijn de drie basiselementen die door verschillende kunstvakken centraal worden gesteld bij het analyseren van werk, lesinhouden en lesstructuren.

Bij drama geven we aan die drie elementen de volgende betekenis:

- ▶ *materie*: het lijkt misschien vreemd, maar het betreft hier de speler zelf. Het lichaam met al zijn uitdrukkingsmogelijkheden (mimiek, gebaar, houding, stem). Het is waarmee de basis spelelementen (wie, wat, waar en waarom) tot uitdrukking worden gebracht. Materie betreft tevens het materiaal dat je inzet zoals rekvisieten, lampen, decor enzovoorts.
- ▶ *vorm*: basisbegrippen die van belang zijn voor de vorm waarmee de betekenis van het spel wordt overgebracht. Dit zijn zaken als speelstijlen en speltechnieken (pantomime, acteren enzovoorts). Dit betekent wanneer je spel analyseert een bepaald gebaar of een bepaalde mimiek ook een vormkeuze kan zijn (de toepassing van *materie* en daarmee het effect dat je beoogt). Ook de dramatische lijn (hoe een verhaal is opgebouwd) valt hieronder. Wanneer we over vorm praten hebben we het ook over speltechnische afspraken over mise-en-scène, spelrichting enzovoorts.
- ▶ *betekenis*: dat wat gespeeld wordt, moet betekenisvol zijn voor de speler; hopelijk ontstaat dit dan ook bij het publiek. Met 'betekenis' wordt de persoonlijke verbinding bedoeld die de speler met zijn spelinhoud heeft.

Kijken we naar materie, vorm en betekenis, ook wel het MVB-model genoemd, in de kennisbasis (Heijden-danus-de Boer, Corbey, Van Nunen & Van Riet, 2011) dan zien we ook een groot aantal andere termen. Creativiteit staat in het model centraal. Daar omheen staan materie, vorm en betekenis, zoals bij alle kunstenvakken. In een tweede ring staan presenteren, spelen, beschouwen, ontwerpen en vormgeven en regisseren. In de laatste ring staan productie, reflectie en receptie. Dit model brengt hiermee allerlei elementen in kaart die in meerdere of mindere mate van belang kunnen zijn voor de meest uiteenlopende vormen van drama. Het nadeel is dat door de veelheid van elementen er ruis kan ontstaan in de analyse wanneer dit model wordt toegepast. Het cirkelmodel van Van Onna en Jacobse (2013) voor beeldende vorming is overzichtelijker. Hier staan materie, vorm en inhoud centraal met er omheen beschouwing, werkwijze en onderzoek. Dit geeft de kern van leren weer, zoals we het ook bij drama tegenkomen. Al helemaal met de afsluitende ring 'reflectie' die de leerling actief verbindt met het eigen leren. Dit streven naar duidelijkheid en naar overzicht is noodzakelijk, gezien de vele vormen van dit vak en de verschillende inhouden die eraan worden gekoppeld.

Toen drama in de wet op het primair onderwijs werd opgenomen, had dit gevolgen voor lerarenopleidingen. Voor die tijd werd het vak drama vaak gegeven door Neerlandici die automatisch een aantekening op hun diploma kregen om drama te mogen geven, later werden er vakdocenten drama op lerarenopleidingen aangesteld. Niet op alle pabo's, Nederland kent immers de vrijheid van onderwijs. Door sommige bijzondere scholen op godsdienstige grondslag werd drama als bedreigend ervaren. Deze scholen vroegen en kregen toestemming om drama niet te hoeven geven.

Lerarenopleiders die drama geven, hebben zich nooit goed kunnen verenigen; met een bepaalde eigenwijsheid en brede definitie van het vak heeft drama niet echt een éénduidig gezicht gekregen binnen het opleidingsonderwijs. In de laatste dertig jaar zijn drie bronnen binnen de lerarenopleidingen belangrijk geweest en vormden hierdoor toch een gezamenlijk denkkader. De eerste bron is *Doen Alsof...?* (1985) van Van Hasselt die een onderwijskundige systematiek binnen dramaonderwijs beschreef, waar in die tijd grote behoefte aan was. De tweede is *Drama voor de Beroepspraktijk* (1994) van Pijper die een breed beeld gaf van dramaonderwijs in verschillende contexten en een heldere analyse gaf van een grote hoeveelheid

spelvormen. De derde is *Kijk op Spel* (2017, 4e druk) van De Nooij die het vakdidactisch handelen en analyseren centraal stelde. *Kijk op Spel* is de laatste tien jaar de meest geraadpleegde bron voor dit vak.

Als lerarenopleiders drama elkaar treffen zijn de bronnen vaak het onderwerp van inhoudelijke discussies over waar ze van elkaar verschillen en wat hen bindt. En sinds het uitkomen van de kennisbasis geeft deze een hele nieuwe dimensie aan die discussies. Deze kennisbasis kan gezien worden als een samenbindende factor die dramadocenten op lerarenopleidingen dichter bij elkaar brengt dan ooit. Sommige docenten doen dat gedwongen en met frisse tegenzin, anderen enthousiast, maar het lijkt te werken: dramadocenten binnen het opleidingsonderwijs zoeken elkaar meer op en geven hun vakgebied nieuwe impulsen.

Het vak drama in het primair onderwijs

Vakken uit de kunstzinnige oriëntatie (beeldende vorming, muziek, dans en drama) hebben de overeenkomst dat ze niet opbrengstgericht zijn. Oftewel: het spel van leerlingen is een moment-opname van een groter leerproces, geen 'meetmoment'. Dit kan een spanningsveld opleveren, aangezien het vak overwegend door leraren wordt gegeven die gewend zijn aan juist die resultaatgerichtheid. Een kind uit groep 5 dat niet briljant kan acteren, krijgt dus niet zozeer een onvoldoende op zijn rapport, het gaat erom dat hij een stijgende lijn in zijn ontwikkeling als speler laat zien, dat hij zich ontwikkelt in het beschouwende deel van de les.

Wanneer kinderen werk aan elkaar presenteren, wordt dit door de klasgenoten gebruikt om te leren beschouwen wat goed theater maken is. Dit vraagt andere vaardigheden van de leraar dan (be)oordelen, hierover later meer.

In een dramales is het doorgaans zo dat kinderen met een werkvorm aan de slag gaan, zoals tableaux (standbeeldentheater), pantomime, improvisatiespel. Ze doen er in de start van de les anoniem (zonder toeschouwers) ervaring mee op en werken dan naar een teampresentatie toe die door klasgenoten wordt bekeken en geanalyseerd. Omdat het oefenen en experimenteren anoniem plaatsvindt, is het veilig: ze mogen falen, er zit een bepaalde mate van vrijblijvendheid in. Wanneer kinderen voldoende hebben geoefend, worden ze ingedeeld in werkgroepen, teams waarmee ze een opdracht gaan doen. Dat betekent dat ze iets gaan voorbereiden en gaan repeteren. In die repetitiefase worden rollen verdeeld, ideeën uitgewisseld, beslissingen genomen, gecreëerd en vormgegeven. In dat repetitieproces heeft het kind dat zich misschien nog niet zo prettig voelt op de spelvloer de keuze hoe groot de rol is die het speelt, de leraar waakt ervoor dat er geen sprake is van dwang.

In de praktijk blijkt het voor leraren vaak lastig te zijn om zich niet met dit maakproces te bemoeien, om vanaf een afstand te observeren en de kinderen zelf aan hun presentatie te laten bouwen. Het productgerichte kan hieraan ten grondslag liggen (het moet er mooi uitzien) of zorg (straks lukt het niet), maar soms is het ook het automatische servicerondje, waardoor het maakproces min of meer wordt verstoord.

De werkgroepen presenteren hun opdrachten aan elkaar, er wordt geapplaudiseerd en de uitkomsten worden nabesproken. De nabespreking gaat over vooraf gestelde spelcriteria, het

Vakken uit de kunstzinnige oriëntatie hebben gemeen dat ze niet opbrengstgericht zijn.

aantal verschilt per leeftijdsgroep. Door op niveau te beschouwen, leren kinderen smaak te ontwikkelen, spel te begrijpen en zowel positief als kritisch te zijn. Tevens leren kinderen over de kunstvorm theater, wat werkt goed en waarom, wat is theatraal van waarde enzovoorts. Een dergelijke veilige lesopbouw garandeert dat de kinderen geen spelvaardigheden voor publiek hoeven toe te passen zonder die eerst te hebben geoefend. En ook al is het werk niet af of perfect, er is altijd van te leren en er is altijd iets te waarderen: drama hoort veilig te zijn. Mede door deze procesgerichte didactiek is drama uitgegroeid tot een zeer populair vak onder leerlingen. Bij de keuze voor een dramamethode is het aan te raden aandachtig naar het didactisch fundament te kijken: zit er een dergelijke veilige opbouw in de lessen en is er een didactische onderlegger die procesgericht van karakter is?

Drama aan kleuters

Pas in groep 3 maken we bij drama een overstap naar spel voor publiek. Bij kleuters wordt drama vooral ingezet als didactisch hulpmiddel, grotendeels zonder vakspecifieke doelen. Het is een middel om te leren over zaken die op dat moment actueel zijn voor de groep. De leraar die drama aan kleuters geeft, coacht zaken als gedachtenvorming, taal, oplossend denken, begrip van oorzaak-gevolg, oordeelsvorming en meningsvorming. Het is bovenal een onderzoeksmiddel om de wereld om ons heen te begrijpen. De leraar geeft wel lessen uit de dramamethode, maar hij heeft de mogelijkheid om binnen de kaders eigen keuzes te maken en accenten aan te brengen.

In de kern maakt drama geven aan kleuters nauwelijks verschil met lesgeven aan het oudere kind, bij beiden ondersteunt de leraar het denkproces van kinderen en is dus meer coachend dan docerend bezig. De vorm verschilt wel van oudere kind-drama: spelvormen zijn klassikaler en er is bij kleuters geen sprake van groepspresentaties.

Drama in het opleidingsonderwijs

Hoe ziet het vak drama er in de opleiding uit? Achtereenvolgens worden besproken: de kennisbasis, de opleidingsdidactiek en de wijze waarop lerarenopleiders het beste hun vak zouden kunnen bijhouden.

De kennisbasis

Het eerste wat opviel toen in 2011 de kennisbasis bekend werd, was dat drama geen 'eigen' kennisbasis had, maar een gezamenlijke bleek te hebben met dans. Voor zowel de dansdocent als de dramadocent kostte dat tijd om te bepalen welke onderdelen bij dans en welke bij drama behoren; dans en theater verschillen immers op veel punten flink van elkaar. Om lerarenopleiders hierbij te ondersteunen is een website gemaakt (www.kennisbasis-drama.nl) en heeft het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) een uitgebreide en praktische analyse laten uitvoeren, zie hiervoor hun website (www.lkca.nl). Het is een uitwerking van de kennisbasiseisen, een praktische vertaling voor zowel student als opleider. De vaak technische beschrijvingen worden verklaard en er worden praktische voorstellen gedaan hoe daar in de praktijk mee om te gaan. Student en opleider kunnen zo ideeën opdoen hoe ze de kennisbasis in hun onderwijs kunnen verwerken.

De kennisbasis wordt doorgaans als ambitieus gezien. Enerzijds is dat positief, omdat drama een volwaardig vakgebied binnen het opleidingsonderwijs is. Aan de andere kant krijgt het vak drama op de meeste hogescholen erg weinig contact-tijd en moet iedere minuut ten volste worden benut. De student moet immers zo toegerust worden dat hij het vak drama kan geven in de stage en zijn latere beroepspraktijk. Dit betekent helaas dat veel dramadocenten de kennisbasis niet de aandacht kunnen geven die zij verdient.

De kennisbasis van het vak drama wordt doorgaans als ambitieus gezien.

De opleidingsdidactiek

Hierboven is al geschetst dat er verschillende visies op het vak drama mogelijk zijn. Ook op pabo's wordt het vak verschillend ingevuld, ondanks de kennisbasis.

Globaal gezien zijn de volgende verschillende accenten te onderscheiden:

- ▶ nadruk op de student als speler: er wordt veel aandacht besteed aan spelvaardigheid van de student, drama draagt zo bij aan vaardigheden die algemeen ondersteunend zijn aan de persoonlijke professionaliteit;
- ▶ nadruk op één van de toepassingen: lessen worden gegeven vanuit een specifieke visie op het vak. De dramalessen hebben hierdoor de nadruk op zaken als taalverwerving, verhaalstructuren of wordt bijvoorbeeld ingezet als didactische ondersteuning bij andere leergebieden;
- ▶ nadruk op vakdidactiek: lessen worden gegeven met als doel drama te kunnen geven als vak uit de kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs.

Wat deze verschillende zienswijzen met elkaar gemeen hebben, is dat de bijeenkomsten actief worden ingevuld. Studenten komen tot spel, onderzoeken dus praktisch de spel- en werkvormen en pendelen tussendoor steeds naar een theoretisch didactisch kader dat door de lerarenopleider is bepaald. Deze praktijk-theorie pendel wordt door studenten als zeer positief ervaren, het sluit aan bij hoe de meeste pabostudenten graag leren.

Het is voor veel lerarenopleiders die drama geven gebruikelijk om hun studenten stagelessen te laten ontwerpen. Zo krijgen ze inzicht in lesstructuren en leren daarmee aan te sluiten bij de leerbehoefte en interesses van de kinderen waar zij mee werken. Op papier een prima keuze, in de praktijk heeft dat niet altijd het gewenste effect opgeleverd, aangezien er niet altijd voldoende tijd is om de door studenten zelf ontworpen lessen met hen te bekijken en ze te ondersteunen. De eerste stage-ervaringen met drama pakken hierdoor niet altijd positief uit voor de student.

De beeldvorming via internet helpt ook niet mee, hier vinden studenten veel verschillende voorbeelden met meestal recreatieve spelactiviteiten, van meesterpeter.com tot jufmieke.nl. Bovendien is drama maar een klein vak en beschikken veel basisscholen niet over een recente methode. Vanuit deze problematiek ontstond het idee om de methode *Dramaland/Kom maar op!* uit te brengen op www.dramamethode.nl. Inmiddels hebben de meeste hogescholen een abonnement voor hun studenten en is deze methode ook op de basisschool een begrip. De studenten die zelf lessen willen ontwerpen, doen dat via deze digitale methode: ze voeren hun inhoud in en vervolgens wordt er een goede dramalessen gegenereerd.

Lerarenopleiders houden hun vak bij

Het beste advies voor een lerarenopleider is om zelf ook in het primair onderwijs stage te lopen, ook al is het maar voor een korte periode. Door zelf aan basisschoolleerlingen les te geven, verbetert niet alleen het eigen lesgeven, maar komt de lerarenopleider ook tot nieuwe inzichten die de didactische kennis kan stimuleren. Het zijn praktijkinzichten die niet uit boeken te leren zijn: hoe om te gaan met kinderen in de groep die iets uit het autistisch spectrum hebben, wat zijn manieren om met spelangst om te gaan, hoe kan betrokkenheid bij elkaars werk worden verhoogd, enzovoorts.

Ook is het bijhouden van nationale en internationale publicaties van belang, het stimuleert het eigen onderwijs, wanneer opleiders worden geconfronteerd met andere perspectieven op hetzelfde vak. Zij kunnen zich laten inspireren of zich sterker in de eigen visie op het vak voelen door te lezen. Voor een meer technisch onderwijskundige inspiratie zijn de publicaties van Janssens erg mooi, bijvoorbeeld *Spelen vanuit Verbeelding* (2011). Een brede kijk op het vak drama geven Heijdanus-de Boer, Van Nunen, Boekel, Carp en Van der Veer-Borneman in hun boek *Spelend leren en ontdekken* (2016).

Het lezen van internationale literatuur is enerzijds inspirerend, het kan tot nieuwe inzichten leiden bij de ontwikkeling van het vak zoals de opleider het zelf geeft. Anderzijds kan het helpen bij het begrip van onze eigen onderwijscultuur en traditie. Er wordt in landen als Groot-Brittannië, Australië en de Verenigde Staten veel onderzoek gedaan naar drama. Een voorbeeld daarvan is dat van Su Jee-jon Wee met *A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children in Early Childhood Programs* (2009).

Een veelgelezen boek is ook *Key Concepts in Theatre/Drama Education van Schonman* (2010). Het naslagwerk *Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre* van Anderson, Cameron en Sultan (2015) gaat over een voor Nederland vrij onbekend gebied. Dit boek legt verbanden tussen drama/theater en de digitale wereld van onder andere gaming, Second Life en micro-blogging.

Het is belangrijk om in de betekenisgeving van het vak steeds open te staan voor wereldwijde ontwikkelingen in het onderwijs. Dat betekent dat de lerarenopleider boeken moet lezen over 21ste eeuwse vaardigheden om te begrijpen welke rol drama hierbinnen kan vervullen, zich moet laten inspireren door bijvoorbeeld Nussbaum (2013) die waardevolle ideeën heeft over de 'liberal arts'. Een internationale blik op het eigen vak is het meest effectief, wanneer de opleider zelf ook contact legt met vergelijkbare opleidingen in het buitenland. Zo kan hij nieuwe inzichten opdoen door les te geven over de grens en ook door buitenlandse studenten op de eigen opleiding te verwelkomen.

De beste manier om het vak bij te houden, is door niet naar binnen gekeerd te zijn, maar open te staan voor verschillende nationale en internationale perspectieven op het vak drama en op het onderwijs in het algemeen.

Referenties

10voordeleraar (2011). Generieke kennisbasis voor de pabo. Opgehaald van www.10voordeleraar.nl: https://

www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_pabo/kb_generiek_pabo.pdf

- Anderson, M., Cameron, D., & Sultan, P. (eds.). (2015). *Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre*. Abingdon: Routledge.
- De Nooij, H. (2017). *Kijk op Spel* (4e ed.). Groningen: Noordhoff.
- De Nooij, H. (2012). *Laat maar spelen!* Opgehaald van www.dramamethode.nl
- Heijdanus-de Boer, E., Corbey, B., Van Nunen, A., & Van Riet, A. (2011). *Kennisbasis Dans en Drama*. Den Haag: HBO-raad.
- Heijdanus-de Boer, E., Van Nunen, A., Boekel, H., Carp, D., & Van der Veer-Borneman, P. (2016). *Spelend leren en ontdekken. Handboek drama voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Janssens, L. (2011). *Spelen vanuit verbeelding: Handboek voor dramaonderwijs op de basisschool*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- LKCA. (2015). *Kennisbasis dans/drama*. Opgehaald van <http://www.lkca.nl/pabo/kennisbasis-dans-drama/inleiding>
- Bastiaanden, L., De Nooij, H., & Smulders, S. (2012). *Kennisbasis drama*. Opgehaald van <http://kennisbasis-drama.nl/>
- Ministerie van Onderwijs. (2006). *Kerndoelenboekje Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Pijper, G. (1994). *Drama voor de Beroepspraktijk*. Groningen: Noordhoff.
- Schonman, S. (ed.). (2010). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Van Hasselt, P. (1985). *Doen alsof...? Dramatisch spel in het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijssen.
- Van Onna, J., & Jacobse, A. (2013). *Laat maar zien: didactiek voor beeldend onderwijs* (4e ed.). Groningen: Noordhoff.
- Wee, Su Jee-jon. (2009). *A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children in Early Childhood Programs*. Calumet: Purdue University.

Het vak Engels op de pabo: never a dull moment!

Marianne Bodde-Alderlieste, Vedocep/Levende Talen: netwerk lerarenopleiders Engels aan de pabo

Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt eerst de stand van zaken besproken betreffende het vak Engels op de basisschool en op de pabo. Daarna wordt de kennisbasis Engels voor de pabo onder de loep genomen, gevolgd door de doelstellingen van het vak. Na beschrijving van verschillende vakdidactische benaderingen en stromingen volgt de relatie en integratie met andere vakgebieden. De rol van de lerarenopleider bij de ontwikkeling van de student komt aan de orde en de rol die onderzoek daarbij kan spelen. Ook wordt ingegaan op het bijhouden van het vak. Tenslotte komen de discussiepunten aan de orde en de wijze waarop deze kennisbasis zich verhoudt tot nieuw beleid, gevolgd door een lijst met literatuur voor verdieping.

State of the art: Engels op de basisschool en op de pabo

In 1986 is Engels in het basisonderwijs (Eibo) en op de pabo als verplicht vak ingevoerd. De bedoeling was oorspronkelijk dat er tachtig uren in de bovenbouw gegeven zouden worden, met als doel om de leerlingen kennis te laten maken met communicatief Engels en ze een positieve houding te laten ontwikkelen voor het leren van een vreemde taal. Engels werd in de beginjaren dan ook bijna alleen in groep 7 en 8 gegeven maar gemiddeld zeker geen tachtig uren: sommige scholen gaven en geven structureel geen Engels. Het Vakdossier Engels primair onderwijs (2011) geeft een overzicht van de ontwikkeling van Engels. Pas in 1993 kwamen er wettelijk verplichte kerndoelen Eibo. De laatste kerndoelen dateren uit 2006 en bestaan uit vier doelen (zie Figuur 1). Ze zijn niet gekoppeld aan een niveau van het Europees Referentiekader voor de talen (ERK), een vastgesteld raamwerk van niveauomschrijvingen voor moderne

vreemde talen. De kerndoelen worden niet formeel getoetst.

Omdat de kerndoelen primair onderwijs (po) weinig houvast bieden aan leraren, methodemakers en uitgevers is er voor ieder vak een leerlijn met tussendoelen en leerlijnen geschetst van groep 1 naar eind groep 8 (TULE). Zo leidt de leerlijn voor Engels naar een minimumniveau A1 en een keuzeniveau A2.

Uit diverse periodieke peilingen naar de kwaliteit van het vak Engels in het basisonderwijs, zo

Kerndoel	Omschrijving
Kerndoel 13	De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
Kerndoel 14	De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of te geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.
Kerndoel 15	De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
Kerndoel 16	De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Figuur 1. Kerndoelen Engels primair onderwijs, 2006.

ook uit de laatste (Geurts, 2013, p. 7), blijkt dat een groot percentage leerlingen de kerndoelen Engels niet voldoende beheerst: “Net als in 2006 wordt de standaard Minimum voor het lezen van Engels gehaald in 2012, maar blijft de onderzochte populatie ver verwijderd van de standaard Voldoende.” Geurts concludeert op p. 8 dat spreken zelfs is achteruitgegaan: “Laten we de VVTO-leerlingen in de vergelijking tussen beide jaren [2006 en 2012] buiten beschouwing, dan is de conclusie dat het spreken van EIBO-leerlingen erop achteruitgegaan.” De uitkomst van het onderzoek was overigens voor beleidsmakers geen reden om verbeteringen door te voeren. In 2018 staat een vijfde periodieke peiling gepland.

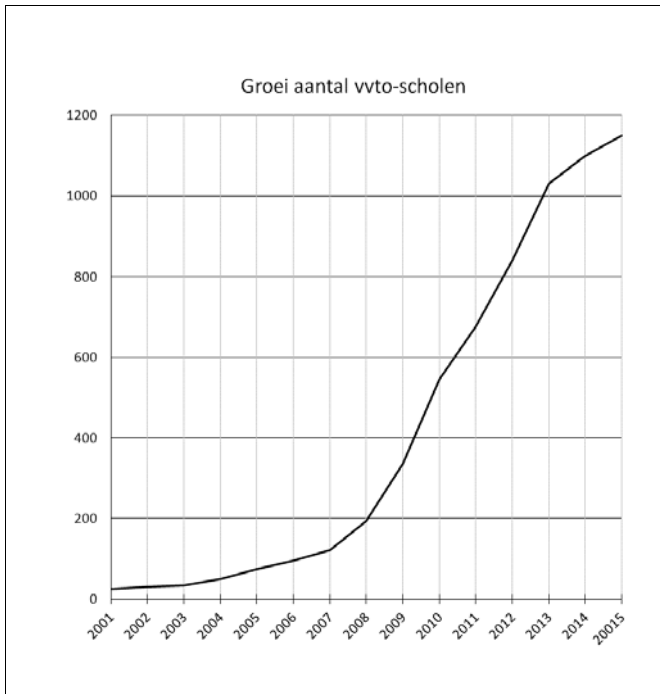
De rol van Engels in de samenleving neemt toe en daarmee ook de blootstelling aan Engels buiten school. Doordat Engels veel gebruikt wordt voor communicatieve boodschappen (reclame), in computerspellen of in de fysieke omgeving (Shoe Shop), is het in feite geen vreemde taal meer maar een 'additional language': een andere taal dan de moedertaal die voor communicatie kan worden gebruikt. Kinderen leren soms meer Engels buiten school dan op school.

**Kinderen
leren soms
meer Engels
buiten school dan
op school.**

Ook op de pabo kreeg Engels een marginale plaats. Er werd in eerste instantie geen curriculum voor ontwikkeld en er was geen sprake van formele toetsing. In 1997 verschijnen in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen richtlijnen voor alle pabovakken in de Startbekwaamheden leraar primair onderwijs. Het Procesmanagement Lerarenopleidingen (PML) komt in 1998 met een concretisering daarvan in het *Gemeenschappelijk curriculum PABO* en in de handreikingen daarbij. Daarvan afgeleid publiceert de SLO in 1998 n.a.v. een veldaanvraag van de Vedocep, het netwerk van docenten Engels aan de pabo, een beschrijving van vier modules in Primary English: op weg naar een curriculum Engels voor de lerarenopleiding primair onderwijs. Maar uit alle onderzoeken naar en uit expert meetings over het vak Engels in de pabo, ook het laatste onderzoek (SLO, 2011, p. 61-62), blijkt dat iedere pabo zelf een invulling geeft aan het vak of zelfs helemaal geen Engels aanbiedt, bijvoorbeeld omdat er geen docent voor is. In 2012 verschenen kennisbases voor alle pabovakken, met een marginale kennisbasis Engels die iedere pabo naar eigen inzicht kan toetsen. Een revisie van deze kennisbasis komt eraan, parallel met de pilot van een internationale instaptoets Engels voor de pabo. De herijkingswensen voor de kennisbasis zijn uiterlijk eind van het studiejaar 2016/2017 bekend. Ook de onderzoekslijn binnen de pabo's is gebaat bij een verbeterde kennisbasis Engels voor de pabo en er is in het veld behoefte aan een pabolector vvto/meertaligheid Engels die een rol kan spelen in de professionalisering van en centrale discussie binnen het vakgebied. Inmiddels werken zeven pabo's samen als kenniscentra vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto). Elk van die pabo's biedt een eigen initieel en nascholingsprogramma waarin vvto Engels, naast de kennisbasis Engels, structureel een plaats heeft en dat op verschillende manieren wordt getoetst. Het doel is om studenten beter voor te bereiden om vvto te geven.

Na een eerste verplichte nascholingsronde voor zittende leraren bij de invoering van Engels (1984-1988) werd er praktisch geen nascholing Eibo meer afgenomen, ondanks het feit dat uit diverse onderzoeken (Oostdam & Van Toorenborg, 2002; Thijs, 2011) naar voren komt dat circa 60% van de leraren aangeeft geen Engels op de pabo te hebben gehad; 5% heeft zeer weinig Engels gehad en 40% volgde slechts één verplichte module.

De Europese Raad heeft in 2002 in Barcelona geadviseerd dat alle Europese burgers twee talen naast hun moedertaal leren (M+2), een “verbetering van de beheersing van basisvaardigheden, met name door het onderwijs van ten minste twee vreemde talen vanaf zeer jonge leeftijd” (Conclusies van het Voorzitterschap Barcelona, 2002, p. 19). Dat lijkt door te werken in het basisonderwijs want er is de laatste jaren een stormachtige ontwikkeling van Eibo naar vvto. Bij het EP-Nuffic, de organisatie voor internationalisering in het onderwijs, staan eind 2016 ca 1150 scholen geregistreerd die vvto aanbieden waarvan 870 Engels aanbieden vanaf groep 1 en 80 scholen vanaf groep 5/6 (zie Figuur 2). Het werkelijke aantal vvto-scholen is waarschijnlijk veel groter.



Figuur 2. Groei aantal vvto-scholen (Bron: EP-Nuffic 2016).

Er is een (nog) niet verplichte *Landelijke Standaard vvto Engels* ontwikkeld naast de vier kerndoelen voor Eibo. De wet is recent aangepast om scholen in staat te stellen tot 15% van de lestijd Engels in de doeltaal Engels te geven en primary CLIL. Het geven van vaklessen in het Engels, is sterk in ontwikkeling. Er zijn drie kwaliteitskeurmerken ontwikkeld - Cedin, Earlybird en TalenT - voor scholen die kwalitatief hoogwaardig vvto aanbieden. In 2016 is een Kieswijzer vvto ontwikkeld die scholen kunnen downloaden van de site van JSW als hulpmiddel om een goede vvto-methode te

kieszen en ook is er een nieuwe eindtoets Engels po ontwikkeld door bureau ICE. Van 2014 tot 2019 loopt er een pilot tweetalig basisonderwijs (tpo).

De aansluiting met het voortgezet onderwijs (vo) is echter nog steeds niet op orde. Bodde-Alderlieste en Schokkenbroek (2013) beschrijven de gevolgen van de verschillende scenario's voor de brugklas. Het vragenlijst onderzoek van De Kraaij (2016) en de moeite met het uitvoeren van zijn experiment bevestigen de verschillen in aanpak tussen po en vo. Samenwerking is nog steeds afhankelijk van lokale en regionale initiatieven, hoewel de druk op Engels po vanuit het kernvak Engels in het vo groter wordt door diverse ontwikkelingen in po en vo zoals beschreven door Fasoglio, de Jong, Pennewaard, Trimbos en Tuin (2015, p. 35-36) in *Moderne vreemde talen, Vakspecifieke trendanalyse*.

Met het aantal scholen dat overweegt ook met vvto te starten, is mede de belangstelling voor nascholingscursussen vvto en taalvaardigheid Engels sterk toegenomen. Zowel de Onderwijsraad (2008; 2011) als Het Platform Ons Onderwijs 2032 (2016) doen een aantal aanbevelingen om

de positie van het vak Engels in de basisschool te versterken, zoals Engels als kernvak, alle leerlingen jong laten beginnen en ontwikkeling van duidelijker, te toetsen einddoelen die aansluiten op de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs.

Kennisbasis van het vak Engels

De kennisbasis Engels voor de pabo dateert uit 2012, beschrijft alleen een kerndeel en sloot al bij het uitkomen niet aan bij recente ontwikkelingen in het basisonderwijs.

Bij vakdidactiek is de beschrijving van kennis beperkt tot het werken met de schijf van vijf, de vier kerndoelen en het geven van communicatief taalonderwijs met behulp van slechts twee didactische modellen. Wat ontbreekt is een beschrijving van de kennis die nodig is voor vvto en primary CLIL, een vorm van Content and Language Integrated Learning voor het basisonderwijs. Wel staat in het kerndeel (2012, p. 66) dat de student belangrijke kenmerken van tweede- en vreemde-taalontwikkeling moet kunnen benoemen, bij zowel jonge als oudere kinderen, en dat de student voor verschillende leeftijdsgroepen een variatie van werkvormen voor het leren van Engels kan beschrijven, evenals de samenhang met andere vakken.

Voor taalvaardigheid wordt in de paragraaf 'Het belang van het vak', de inleiding van de kennisbasis, op p. 63 gesteld: "Een adequate beheersing van het Engels is nodig om deel te kunnen nemen aan internationale communicatie in een veelheid van netwerken, beroepen en organisaties". Dat een goede beheersing van Engels nodig is voor de leraar po wordt ook in het tweede onderdeel 'De structuur van het vak' beschreven: "Wil hij als rolmodel kunnen optreden, dan vormen een positieve attitude en een behoorlijke eigen taalvaardigheid belangrijke voorwaarden" (p. 64). Desalniettemin ontbreekt in het kerndeel een beschrijving van het minimale taalbeheersingsniveau dat de student moet beheersen om Engels te kunnen geven.

De kennisbasis Engels bevat geen profieldeel met een praktische component waardoor de student moet laten zien didactiek en taalvaardigheid ook in de praktijk toe te kunnen passen.

De hoop is gevestigd op herziening van de kennisbasis. In de praktijk en uit raadpleging van de lerarenopleiders Engels aan de pabo blijkt dat een realistische kennisbasis voor Engels in de eerste plaats van de student een adequate taalvaardigheid vraagt om Engels te geven. Nu door een wetswijziging basisscholen vanaf het schooljaar 2015-2016 tot 15% van hun lestijd in het Engels mogen aanbieden, is het duidelijk dat dit minimaal niveau B2 vereist, één hoger niveau dan het instroomniveau B1 op de pabo. Daar zijn verschillende argumenten voor aan te voeren: alle studenten in het hbo die deelnemen aan internationale uitwisseling moeten al niveau B2 aantonen. Ten tweede blijkt uit de descriptor van het ERK dat B2 het 'eerste' niveau in het ERK is dat niet beperkt is tot alledaagse situaties, maar voor professionele doeleinden geschikt is. Ten derde toont onderzoek (Unsworth, Persson, Prins & De Bot, 2015) aan dat de taalontwikkeling van leerlingen sneller gaat bij leerkrachten met een taalvaardigheid op C1/C2 niveau en bij native speakers, dan bij leerkrachten met een B1/B2 niveau. Een vernieuwde kennisbasis zou dan ook minimaal in niveau B2 moeten voorzien aan het eind van de pabo.

Het gebruik van de doeltaal vereist overigens niet alleen een minimumbeheersingsniveau van de leraar maar ook een specifieke didactiek. Voor het vo is inmiddels een concrete doeltaaldidactiek opgesteld (Dönszelmann, Kaal, Beishuizen & De Graaff, 2016) die voor het po kan worden aangepast.

Ook aan didactiek worden eisen gesteld: aan het eind van de pabo zouden studenten de (kritische) vertaalslag van theorie naar de praktijk moeten kunnen maken en in staat moeten zijn om Engels in het Engels te geven. De theorie betreft o.a. kennis van tweede, moedertaal- en vreemde taalverwerving, kennis van taaldidactiek voor (zeer) jonge kinderen en hoe de didactiek, met name luister- en spreekoefeningen in de klas, te organiseren, kennis van de positie van het vak Engels, de mogelijkheden van ICT in het

Studenten zouden aan het einde van de pabo Engels in het Engels moeten kunnen geven.

(taal)onderwijs, de doorlopende leerlijn in basisschool en naar vo, de borging van de kwaliteit van het vak, differentiatie en evaluatie van leerdoelen. Ook moeten de studenten op de hoogte zijn van actuele ontwikkelingen als de Landelijke Standaard vvtto en hoe ze daar in acht jaar naar toewerken, hoe prentenboeken en eventueel jeugdliteratuur als differentiatie kan worden ingezet etc. Wat betreft primary CLIL weten studenten hoe ze thema's, vakken en/of onderwerpen kunnen selecteren voor het ontwerpen, verantwoorden en uitvoeren

van goede vakoverstijgende lessen Engels, daarbij gebruikmakend van correctieve feedback. Wat betreft onderzoek en praktijkervaring doen de studenten ervaring op met praktijkonderzoek naar Eibo, vvtto of primary CLIL en kunnen ze reflecteren op hun eigen lespraktijk. Voor de uitoefening van hun beroep is ook belangrijk dat ze zich bewust zijn van de rol van Engels in Nederland en in de wereld en dat leren ze hoe zij internationalisering kunnen inzetten in het onderwijs.

Doelstelling van het vak Engels op de pabo

Formeel is het doel van Engels op de basisschool beperkt. In de 'Karakteristiek' bij de kerndoelen Engels staat: "Het doel van Engels is om een eerste basis te leggen om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken" (Kerndoelen Primair Onderwijs, 2006, p. 21). In de praktijk blijkt dat er veel meer nodig is, zoals het ontwikkelen van spreekdurf bij leerlingen op gedifferentieerde uitstroomniveaus van A1 tot B1, het leren toepassen van taal- en leerstrategieën, waarbij Engels wordt gebruikt als lingua franca en niet zo zeer als Brits-Engels. De al eerder genoemde tussendoelen en leerlijnen Engels van TULE zijn afgeleid van de vier kerndoelen en bieden houvast bij het vormgeven van het curriculum Engels in het po. Daarnaast hebben toekomstige leraren kennis van vvtto, primary CLIL en van de mogelijkheden die differentiatie biedt.

Om de studenten goed voor te bereiden op het geven van Engels zijn er vier deelgebieden waarmee de lerarenopleider zich bezighoudt: vakdidactiek, taalvaardigheid, praktijkleren en onderzoek.

Het doel van de lerarenopleider is om pabostudenten goed voor te bereiden op wat nodig is in de praktijk door hen te stimuleren in praktijkgerichte colleges vakdidactiek, in het Engels geven, vanuit het parallelliteitsprincipe: 'teach as you preach'. Doel van het programma Engels is om studenten te informeren over en te laten zien hoe ze goed opgebouwde veilige, activerende, communicatieve en integrerende lessen in het Engels kunnen geven vanaf groep 1, hen te stimuleren deze informatie toe te passen en hen daarbij te begeleiden. De studenten leren daarbij kritisch en weloverwogen met bestaand lesmateriaal te werken en, waar nodig, ook aanpassingen aan te brengen of buiten de methode te treden met als doel om hun leerlingen voor te

bereiden op het toepassen van Engels en op 'global citizenship'. Met de vakdidactiek faciliteert de lerarenopleider de studenten ook om aan leerlingen een veilig pedagogisch klimaat te bieden, een gevarieerd aanbod aan didactisch handelingsrepertoire toe te passen en te differentiëren. De lerarenopleider maakt voor studenten didactische kennis toegankelijk om Eibo, vvto en primary CLIL in onder-, midden- en bovenbouw in de praktijk toe te passen en maakt de studenten bewust van de rol van Engels in de multilinguale omgeving en de rol van Engels in het po als voorbereiding op Engels als kernvak in het vo.

Voorwaardelijk om de studenten op hbo-niveau te kunnen begeleiden is dat de lerarenbegeleider een eerstegraadsbevoegdheid heeft in Engels en ervaring heeft, of alsnog ervaring opdoet, in het geven van Engels in het po. De opleider biedt training in en borging van studententaalvaardigheid Engels op minimaal B2-niveau, gericht op de uitoefening van het beroep, heeft kennis van de vakdidactiek voor de moderne vreemde talen (mvt) algemeen en van alle varianten en scenario's van Engels in het po, is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het vakgebied en is geëquipeerd om zowel recente onderzoeken in het vakgebied zodanig voor studenten te vertalen dat zij gestimuleerd worden om 'reflective practitioners' te worden als om de studenten te begeleiden bij praktijkonderzoek en praktijkleren.

Vakdidactische benadering(en) en stromingen

De lerarenopleiders moeten niet alleen de verschillende scenario's voor Engels in het po kennen, de ontwikkelingen bijhouden en delen met hun studenten, maar deze ook in opdrachten ten behoeve van de praktijk laten uitwerken en ervaren door studenten.

Zo staat de communicatieve benadering model voor Eibo en vvto vanuit 'de schijf van vijf voor het talenonderwijs' (Westhoff, 2008) en daarvan afgeleid het 'vierfasenmodel' (Barneveld, 1987) voor het toepassen van alle vaardigheden. Binnen deze vakdidactische benadering is er een breed repertoire aan werkvormen gericht op functionaliteit waar de studenten mee kennis maken, zoals Total Physical Response (TPR), de receptieve aanpak, de Storyline approach, Task-based learning en het leren met digitale middelen.

Bij vvto staat natuurlijke taalverwerving centraal door spelenderwijs leren met veel variatie in werkvormen in de in het Engels aangeboden thema's. De opleider stimuleert de studenten om in de jongste groepen te werken vanuit 'kleuterCLIL' (Bodde-Alderlieste et al., 2011) waarbij ze de kleuterthema's in het Engels aanbieden in een concentrische aanpak die leidt tot opbouw van complexiteit, ofwel moeilijkheidsgraad. De studenten ervaren dat bij deze vorm van natuurlijke taalverwerving vormcorrectheid en expliciet grammaticaonderwijs, ook in de midden- en bovenbouw, een zeer beperkte rol spelen en hoe ze door 'toepasbare taalinput' taalregels impliciet kunnen aanbieden.

Ook in de midden- en bovenbouw wordt bij vvto gewerkt vanuit CLIL: in colleges en praktijkopdrachten worden de studenten vertrouwd gemaakt met het geven van thema's en (onderwerpen uit) vaklessen in het Engels door toepassing van de didactiek van primary CLIL. Ze ontwikkelen lessenseries vanuit de kerndoelen van de vakken die met CLIL worden aangeboden, waarbij ze zowel taalinhoudelijke en procesdoelen leren stellen en taalsteun geven (Handboek vvto, pp. 101-116). Figuur 3 uit JSW (2015) geeft een voorbeeld van de opbouw van primary CLIL van niet-zaakvakken naar zaakvakken.

Er zijn verschillende opvattingen over Engels in het po, af te leiden van de keuze van scholen voor vvto, Eibo of expliciet primary CLIL in de midden- en bovenbouw. Ook de manier waarop Engels wordt gebruikt als voertaal is onderwerp van gesprek. Scholen zijn soms terughoudend om vvto aan te bieden aan leerlingen die niet Nederlands als moedertaal hebben of dyslectisch zijn. Onderzoek toont echter aan dat er geen redenen zijn om deze groepen kinderen geen Eibo of vvto aan te bieden.

De lerarenopleider is leidend in de discussie waarin de studenten leren zich op feiten en onderzoeksgegevens te baseren tegenover aannames en vooroordelen en ontsluit actueel en relevant onderzoek over deze onderwerpen. Er is een breed scala aan onderzoek naar het effect van Engels in het po. Zo laat Nederlands onderzoek (Goorhuis & De Bot, 2010) zien welk effect het leren van een tweede taal heeft op de eerste taal en geeft internationaal onderzoek de uitkomst van het beoordelen van vaklessen in een andere taal (Serra, 2007).

Group 1-4 Themes such as: numbers, colours, animals, days of the week etc.	Group 5-6 Drama, music, PE, arts & crafts
	Group 7-8 Humanities (geography, history, biology, technology)

Figuur 3. Voorbeeld van opbouw primary CLIL.
Hoe dan? (Bron: JSW, 2015).

Ook stimuleert de lerarenopleider studenten om zo mogelijk zelf (praktijk)onderzoek te doen. Met name op de vvto-pabo's wordt al veel onderzoek gedaan door studenten naar Engels in het po. Omdat de kwaliteit van dit onderzoek sterk wisselt, lijkt het een belangrijke rol van de opleider om de kwaliteit van het onderzoek te bewaken.

Relatie en integratie met andere vakgebieden

Integratie van het vak met andere vakken in het po vindt zeer sporadisch plaats maar staat wel in de belangstelling door de groei van primary CLIL.

Omdat de kennisbases voor de pabovakken per vakgebied zijn beschreven, is er weinig tot geen structurele overlap met andere vakgebieden. De ervaring van Vedocep/Levende Talen leert dat het initiatief voor samenwerking vaak komt van de lerarenopleider Engels maar dat het moeilijk is om vakoverstijgende modules te ontwikkelen of programma's en projecten waarbij teaching in English ook wordt aangeboden.

Ook de integratie van het curriculum van pabo en tweedegraadsopleiding ontbreekt nagenoeg. Bij het schrijven van deze kennisbasis voor lerarenopleiders zijn wel de aansluitingsmogelijkheden met de kennisbasis lerarenopleiders Engels tweedegraads verkend en verwerkt.

Het vak Engels is op de pabo niet 'los' te zien van pedagogiek en onderwijskunde. Bij Engels kunnen de vakspecifieke puntjes op de i worden gezet bij specifieke onderwerpen. Zo is het bieden van pedagogische veiligheid extra belangrijk bij Engels om de leerlingen te laten spreken. Er is kennis vereist van verschillende manieren van differentiëren, niet alleen bij reguliere leerlingen maar ook bij Engelstalige en hoogbegaafde leerlingen in de klas, en voor het speciaal

onderwijs, waar Engels (nog) niet verplicht is maar waar leerlingen vaak ook Engels leren. Klassenmanagement speelt een belangrijke rol bij het organiseren van spreken en luisteren in de les. Daarnaast is er aandacht nodig voor het samenstellen van goed opgebouwde lessen, lessencycli en projecten, een jaarprogramma en een totaalcurriculum Engels voor het po en moet de student kennis hebben van en praktijkervaring opdoen met het stellen van (leer)doelen en de evaluatie daarvan. Ook is het belangrijk dat toekomstige leerkrachten kunnen aansluiten op actuele ontwikkelingen zoals onderzoekende en opbrengstgerichte trends, meervoudige intelligenties, etc.

De rol van de lerarenopleider bij de ontwikkeling van de student

De lerarenopleider ondersteunt de aanstaande leraren bij hun ontwikkeling door vanuit het principe 'teach as you preach' zelf het goede voorbeeld te geven in de didactische benadering van colleges op de opleiding en lessen in het po.

De lerarenopleider bespreekt en evalueert de uitgangspunten in coöperatieve werkvormen waardoor een leergemeenschap ontstaat die duurzamer is dan de geboden cursus en waarin studenten begeleid worden voor de po-groepen waarin ze praktijkervaring opdoen. Ook geeft de opleider ruim gelegenheid om in colleges en praktijk te oefenen met taalvaardigheid Engels gericht op uitoefening van het beroep en geeft advies aan studenten om hun taalvaardigheid te verbeteren als dit eventueel niet binnen het pabocurriculum mogelijk is, door bijvoorbeeld te verwijzen naar mogelijkheden voor remediëring, externe placement toetsen en cursussen voor het benodigde niveau, zo mogelijk binnen de hogeschool.

De lerarenopleider ondersteunt de aanstaande leraren bij de ontwikkeling van hun professionele identiteit door begeleiding van studenten met formatieve feedback op bijvoorbeeld lesontwerpen en uitvoering daarvan in de praktijk. Door de studenten breed te informeren, ideeën aan te dragen over het ontwerpen van lessen Engels en evaluatie daarvan, ontwikkelen zij hun eigen visie op het vak en ontwikkelen zij het zelfvertrouwen dat zij nodig hebben om met een positieve attitude en met enthousiasme voor de klas te staan. Gebruik van diverse media kan daarbij een belangrijke tool zijn, bijvoorbeeld 'flipping the classroom' of het gebruik van blogs.

Bijhouden van kennis

Veel lerarenopleiders en coördinatoren vvtto in het po vinden dat er hogere eisen zouden moeten worden gesteld aan en meer prioriteit moet komen voor het bijhouden van het vak en professionalisering tijdens en na de opleiding, bijvoorbeeld door de al beschikbare financiën voor deskundigheidsbevordering in het po voor Engels in te zetten. Het zwaartepunt moet daarbij liggen in de opleiding. De nascholing is dan bedoeld om te verdiepen, en niet omgekeerd, zoals vaak het geval is. Op dit moment zijn er meer uren voor nascholing beschikbaar dan het aanbod van Engels op de pabo. Engels als kernvak in het po vereist in dit opzicht aanpassing van het personeelsbeleid, op de pabo en in het po.

De lerarenopleider stelt voor zichzelf een scholingsplan op om zelf het vak goed bij te houden (didactiek, eigen taalvaardigheid en actuele en digitale ontwikkelingen), leest vakbladen zoals *Levende Talen Magazine*, *Levende Talen Tijdschrift* en internationale artikelen, is lid van *Levende*

Talen en Vedocep/Levende Talen, wisselt regelmatig ervaringen uit met andere lerarenopleiders, is betrokken bij collegiale consultatie met collega's op andere hogescholen en maakt regelmatig gebruik van teacher mobility door bijvoorbeeld zelf elk jaar minimaal een week ondergedompeld te worden in native English en mee te doen aan internationalisering en uitwisseling met andere hogescholen. De lerarenopleider bezoekt regelmatig studiedagen en symposia over het vakgebied, leest relevante artikelen, blogs, recent onderzoek en literatuur en geeft zo mogelijk zelf externe workshops of nascholing over het vak. Ook hebben lerarenopleiders kennis van actueel lesmateriaal voor Engels in het po. Bovendien stemmen zij regelmatig af met opleiders van tweedegraadsopleidingen om de door de Onderwijsraad en OnsOnderwijs2032 zo gewenste afstemming tussen po en vo vorm te geven en te borgen.

Discussiepunten

Algemene discussiepunten binnen het vak op de basisschool en de pabo zijn de positie van het vak, integratie met andere vakken, bijvoorbeeld de vraag welke vakken geschikt zijn voor primary CLIL of CLIL-projecten, en hoe vaak integratie structureel mogelijk is. Ook de beperkte en soms ontbrekende vak kennis en het niveau van taalvaardigheid van zittende leraren en pabostudenten en de facilitering om lerarenopleiders op een hoger niveau te tillen, vormen dilemma's. Thijs en Tuin (2015) verkenden de competenties voor de leraar Engels po en dan blijkt er weinig verschil te zijn tussen wat een Eibo-leraar en een vvto-leraar moet kennen en kunnen.

Wat betreft vvto is er discussie over het nut van vroeg beginnen zonder het stellen van concrete einddoelen en eindniveaus zoals Bodde-Alderlieste beschrijft in *Ambities voor Vroeg Engels* (2015). Er is zorg om de manier waarop scholen soms de lespakketten kiezen en het relatieve gemak waarmee voor vvto wordt gekozen. Schoolleiders hebben soms onvoldoende zicht op de voorwaarden en gevolgen voor het personeel en wat vvto daadwerkelijk betekent voor de professionalisering van het team.

De positie van het vak op de pabo is ook een dilemma. De vakdidactiek voor primary CLIL is in ontwikkeling (Bodde-Alderlieste, 2013, pp. 101-116). Er bestaat geen eenduidig concept, maar de vraag is of dat nodig is: een en ander is afhankelijk van de context, doelgroep en curriculum van de school. Ook is studentonderzoek als deel van het curriculum en de kwaliteit van studentonderzoek naar Engels po gespreksonderwerp.

De inzet van niet bevoegde pabodocenten bij Engels is een probleem - vanwege de vaak geringe omvang van het vak worden er vaak niet gekwalificeerde leraren ingezet als lerarenopleider - evenals de wisselende en grote variëteit aan inhoud en kwaliteit van het vak op de pabo en het ontbreken van minimumeisen aan taalvaardigheid Engels van afgestudeerde pabostudenten. Ook is er de vraag hoe onderzoek door studenten kan worden vormgegeven en geborgd in de opleiding.

Er zijn een aantal discussiepunten die gedeeld worden door de lerarenopleiders Engels tweede-graads, zoals de zorg om aansluiting van vo op po en de doorgaande leerlijn van po naar vo voor leerlingen en leraren in de praktijk en daaruit voortvloeiend de vraag welke basisniveaus de leerlingen minimaal en aantoonbaar eind groep 8 hebben bereikt. Ook differentiatie is een dilemma, bijvoorbeeld voor meertalige en hoogbegaafde leerlingen in het po en leerlingen met

veel bagage aan Engels en native English speaking pupils, leerlingen met Engels als moedertaal, in het vo. Er is sprake van een discrepantie tussen vakdidactiek op de lerarenopleiding en het vak Engels in de praktijk, en de aansluiting van vvto-leerlingen op tto vraagt meer aandacht.

Tot slot

Deze kennisbasis heeft een relatie met recente adviezen over nieuw beleid zoals het eindadvies in OnsOnderwijs2032 waarin Engels als kernvak po aangemerkt wordt met bijbehorende eindtermen en de adviezen van de Onderwijsraad (2008) om alle leerlingen vroeg te laten beginnen (2012) en om een goede basis aan alle leerlingen te bieden met uitstroomniveaus, gekoppeld aan verschillende startniveaus in het voortgezet onderwijs.

Bodde-Alderlieste bepleit in het Onderwijsblad (2016) in de nabije toekomst een zorgvuldige beschrijving van het kernvak Engels in het po met concretisering van adviezen en toezicht op naleving daarvan, aansluitend bij het beleid ten aanzien van 21st century skills.

De positie van Engels als internationaal communicatiemiddel, ten behoeve van internationalisering en 'global citizenship', en het belang van mvt voor communicatie tussen verschillende culturen, bijvoorbeeld ter bevordering van 'language and cultural awareness', vereist dat ook de opleidingen hun curriculum aanscherpen. De lerarenopleider Engels is de voortrekker van dit beleid en de tussenpersoon tussen praktijkschool en opleiding. Het lijkt soms wel of het de duizendpoot van de pabo is, niet in het minst omdat er vaak ook een beroep wordt gedaan om allerlei teksten te vertalen, adviezen te geven over Engelstalige publicaties bij andere vakken en bij internationalisering het voortouw te nemen. Ook neemt de taakdruk toe vanuit de toename van nascholing voor vvto. Maar de lerarenopleider Engels heeft ook de mogelijkheid om de vernieuwing vanuit het veld te begeleiden en leerlingen zo, middels te studenten, op de internationale samenleving voor te bereiden: Never a dull moment!

Referenties

Engels po

- Bodde, M.J., De Graaff, R., Thijs, A., Trimbos, B., & Tuin, D. (2011). *Engels in het basisonderwijs. Vakdossier*. Enschede: SLO. Opgehaald van <https://www.epnuffic.nl/publicaties/vind-een-publicatie/engels-in-het-basisonderwijs.pdf>
- Bodde-Alderlieste, M. (2013). Content and Language Integrated Learning in het basisonderwijs. In A. Corda, K. Philipsen, & R. De Graaff (red.), *Handboek vvto* (pp. 101-116). Bussum: Coutinho.
- Bodde, M.J., & Schokkenbroek, J. (2013). Scenario's voor Engels in het basisonderwijs: Gevolgen voor de brugklas. *Levende Talen Magazine*, 100(7), 20-24.
- Bodde-Alderlieste, M.J. (2015a). Ambities voor Vroeg Engels. *Levende Talen Magazine*, 102(6), 22-26.
- Bodde-Alderlieste, M.J. (2015b). Wat levert Vroeg Engels op? *JSW*, 100(2), 12-15.
- Bodde-Alderlieste, M.J. (2016a, september). De toekomst van Engels in het basisonderwijs. *Het Onderwijsblad*, 13, 52-53.
- Bodde-Alderlieste, M.J. (2016b). Kieswijzer vvto Engels. *JSW*, 101(1). Opgehaald van <http://www.jsw-online.nl/2016/09/12/kieswijzer-vvto/>
- Conclusies van het voorzitterschap Europese Raad van Barcelona 15 en 16 maart 2002. SN 100/1/02 REV 1, p 19.
- De Kraaij, T. (2016). *Differentiation to improve the articulation between levels in the teaching of English in primary and secondary education in the Netherlands*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen.

- Europees Referentiekader voor de talen: <http://www.erk.nl/>
- ELLIE (2009). *Early Language Learning in Europe project. Progress Report*. London: Metropolitan University. Opgehaald van <http://www.ellieresearch.eu/>
- EP-Nuffic (2012). *Landelijke Standaard vvto*. Opgehaald van <https://www.epnuffic.nl/primair-onderwijs/talenonderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto/vvto-engels>
- Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het eind van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2012*. Arnhem, CITO, PPON-reeks nummer 52.
- Goorhuis S., & de Bot, K. (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 2010.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde Talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Een Stevige basis voor iedere leerling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R., & Van Toorenburg, H. (2002). Leuk is not enough. *Levende Talen Tijdschrift*, 2(4), 3-18.
- Platform Onderwijs 2032 (2016). *Ons Onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs 2032.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 582-602.
- SLO (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Enschede: <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerdoelenboekje.pdf>
- SLO (2009). *Tussendoelen en leerdoelen*. Enschede: SLO. Opgehaald van <http://tule.slo.nl/Engels/F-KDEngels.html>
- Thijs, A., Tuin, D., & Trimbos, B. (2011). *Engels in het basisonderwijs: verkenning van de stand van zaken*. Enschede, SLO.
- Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & De Graaff, R. (2011). *Engels in het basisonderwijs. Vakdossier*. Enschede, SLO.
- Thijs, A., & Tuin, D. (2015). *Verkenning van competenties voor leerkrachten Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO. Opgehaald van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/verkenningcompetenties>
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & De Bot, K. (2015). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36, 527-548.

Engels vo

- Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J., & De Graaff, R. (2016). Doeltaal Leertaal; een didactiek en professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 35-45.
- Fasoglio, D., de Jong, K., Pennewaard, L., Trimbos, B., & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO. Opgehaald van <http://downloads.slo.nl/Repository/moderne-vreemde-talen-vakspecifieketrendanalyse-2015.pdf>

Engels pabo

- Bodde-Alderlieste, M.J., Rijpsstra-Veenhoven, H., van Toorenburg, H. (1989). *Primary English: Op weg naar een curriculum Engels voor de lerarenopleiding primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bodde-Alderlieste, M.J., & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs: Kennisbasis vakdidactiek*. Groningen: Noordhoff.
- Bodde-Alderlieste, M.J. (2015). (How) are we going to 'CLIL' in primary education?' In *Glossa ekmathysy kai didaskalia se polupolitismika periballovta*. Leipzig: Gutenberg.
- HBO-raad (2012). *Een goede basis: Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-raad.
- Kennisbasis Engelse taal op de pabo. HBO-raad. (2012.) *Een goede basis: Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*, pp. 63-66. Den Haag: HBO-raad. Opgehaald van https://www.10voordeleraar.nl/documents/documenten/kennisbases_pabo/advies_kb_engelse_taal.pdf
- Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998a). *Gemeenschappelijk curriculum PABO*. Den Haag: PML.

Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998b). *Handreikingen voor instellingscurriculum PABO*. Den Haag: PML.

SLO (1997). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*. Utrecht: SLO.

Westhoff, G. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Deventer. Opgehaald van [http://www.gerardwesthoff.nl/](http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmyt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf)

[downloads/nabmyt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf](http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmyt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf)

Van Barneveld, F., & van der Sanden, B. (1987, mei). Engels in het basisonderwijs: Een leerlingegericht begin! *Levende Talen*, 421, 339-344.

Verder lezen en oriënteren

Bodde-Alderlieste, M.J. (2004, mei). Van doodlopende naar doorlopende lijnen: Engels in het basisonderwijs en de aansluiting op het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 91(4), 5-8.

Bodde-Alderlieste, M.J. (2005, januari). A case for primary English: Engels in het basisonderwijs en de aansluiting op het voortgezet onderwijs 2. *Levende Talen Magazine*, 92(1), 5-7.

Bodde, M., & Philipsen, K. (2013). Vvto in Nederland: Vier Vensters. In A. Corda, A., K. Philipsen, K., & R. De Graaff (red.), *Handboek vvto* (pp. 85-99). Bussum: Coutinho.

Bodde-Alderlieste, M.J., & Hoorn, K. (2015a). Early English. *Zorg Primair*, 07, p. 5-9.

Bodde-Alderlieste, M.J., & Hoorn, K. (2015b). Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Zorg Primair*, 07, p. 28.

Bodde-Alderlieste, M.J. (2016a). Eerder Engels op de basisschool?. *Zorg Primair* 02, p. 2.

Bodde-Alderlieste, M.J. (2016b). *Engels nog niet verplicht vanaf groep 1: Gemiste kans!* Opgehaald van <http://hjk-online.nl/2016/03/10/engels-nog-niet-verplicht-vanaf-groep-1-gemiste-kans/>

Corda, A., Phielix, C., & Krijnen, E. (2012). *Wat weten we over vroeg Engels op de basisschool? Effecten van vroeg vreemde talenonderwijs op de moedertaal en de leerprestaties in de vreemde taal*. Leiden: Expertisecentrum mvt.

Corda, A., Philipsen, K., & De Graaff, R. (red.) (2013). *Handboek vvto*. Bussum: Coutinho.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL. Cambridge, Cambridge University Press.

De Graaff, R. (2015). Vroeg of Laat Engels in het basisonderwijs: Wat levert het op? *Levende Talen Tijdschrift* 16(2), 3-15.

Goorhuis-Brouwer, S. (2007). Meertaligheid bij kinderen. In Philipsen, K., Deelder, E., Bodde-Alderlieste, M.J. (red). *Early English: A good start!* Alkmaar: Europees Platform.

Loannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2011). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Lobo, V.R. (2013). *Teaching L2 English at a very early age: a study of Dutch schools* (dissertatie, Radboud Universiteit).

SLO (2013). *Leerplaninbeeld.slo.nl*. Enschede: SLO. Opgehaald van <http://leerplaninbeeld.slo.nl>

Unsworth, S., De Bot, K., Persson, L., & Prins, T. (2012). *Eindverslag FLiPP* (Foreign Languages in primary school project). Utrecht: Universiteit Utrecht & Groningen: Universiteit Groningen.

Wierenga, J., Van der Schaaf, M., & De Graaff, R. (2014). Verbale dominantie tijdens Engelstalige en Nederlandse lessen in het basisonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(4), 3-14.

Engels op de pabo

Bakker, A., & Mantel, A. (2014). *Basisvaardigheden. Engels PABO*. Groningen: Noordhoff.

Ball, P. & Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice: Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Hughes, G., & Moate, J. (2007). *Practical Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.

Websites

<http://www.erk.nl>

<https://www.epnuffic.nl>

Vedocep/Levende Talen: Engels.levendetalen.nl/Engels

<http://www.levendetalen.nl>

Klankbordgroep

Aan deze kennisbasis hebben meegewerkt als kritische vrienden:

Nella van Driezum (Hogeschool Windesheim), Louise Taylor-Plomp (Hogeschool van Amsterdam), Klaas Hoorn (Marnix Academie), Ankie Mantel (Hogeschool InHolland), Margriet Veenbrink (Avans Hogeschool), Marijke van Hove (Thomas More Hogeschool), Amy Klipp (Hogeschool Leiden), Ton de Kraaij en Karin Winkel (Hogeschool Rotterdam), Yvonne Franzen (Hogeschool de Kempel), Marlies de Vos, auteur kennisbasis lerarenopleider tweedegraads (Hogeschool Utrecht), Rick de Graaff, hoogleraar vreemde talendidactiek (Universiteit Utrecht), Odile Bodde (leraar Jenaplanschool Atlantis, Amsterdam), Rose Staritsky (leraar groep 8/ Coördinator Engels Openbare Basisschool Jan Harmenshof, Geldermalsen), Froukje Polman-Bronneberg (leraar groep 3 en coördinator Engels Saltoschool De Klimboom school, Eindhoven).

Eindnoten

1. Bij het uitkomen van deze kennisbasis heeft de Tweede Kamer nog geen beslissing genomen over de adviezen van Ons Platform 2032. Ook is de nieuwe kennisbasis Engels voor de pabo nog in ontwikkeling. We gaan hier uit van de situatie zoals bekend in november 2016.
2. De in dit hoofdstuk genoemde niveaus zijn niveaus van het Europees Referentiekader voor de talen (ERK)
3. In het basisonderwijs wordt het lesmateriaal als 'methode' aangeduid.

Inhoud en didactiek van het vak geschiedenis

Cees van der Kooij & Ton van der Schans

Onderwijsadviezen en -publicaties Roden en Driestar Hogeschool Gouda

Samenvatting | In dit hoofdstuk over de inhoud en didactiek van het vak geschiedenis in de pabo worden in de preambule de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs beschreven, gevolgd door paragrafen over aspecten van de kennisbasis geschiedenis van de pabo, over de relatie tussen geschiedenisvakdidactiek en onderwijskunde en over het bijhouden van ontwikkelingen op het gebied van vak(didactisch) kennis. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een literatuurlijst.

Preambule

In de preambule komen de doelstellingen van het vak geschiedenis aan de orde, gevolgd door paragrafen over historische vorming, burgerschapsvorming en persoonsvorming.

Doelstellingen van het vak geschiedenis

Leraren zijn voor hun leerlingen de begeleiders op een reis door de tijd. Het doel hiervan is om thuis te raken in de tijd en het verband tussen verleden, heden en toekomst te ontdekken en te begrijpen. Geschiedenis draagt zo wezenlijk bij aan bestaansverheldering, identiteitsvorming en oordeelsvorming. De kern van het vak is dat geschiedenis over mensen en tijd gaat. Geschiedenisonderwijs beoogt historische vorming, burgerschapsvorming en persoonsvorming.

Historische vorming

De unieke bijdrage van het vak geschiedenis aan de vorming van de leerling is het bieden van inzicht en overzicht in die enorme wereld die achter ons ligt en tegelijkertijd deel uitmaakt van onze cultuur. Het begrijpen van het heden en het op juiste wijze beslissen over de toekomst, kan niet zonder kennis van de ontwikkeling die ons gebracht heeft waar we nu zijn. Wie niet weet waar hij vandaan komt, weet niet waarheen hij onderweg is. Er zitten schakels tussen verleden, heden en toekomst: historisch besef.

Het geschiedenisonderwijs laat leerlingen ontdekken en begrijpen dat *“the past is a foreign country, they do things differently there”*, de openingszin van L.P. Hartley in zijn roman *The Go-between* (1953).

Het belangrijkste doel van het geschiedenisonderwijs is via historische kennis en historische interesse, leren historisch te denken en te redeneren. Leerlingen dienen daarbij oog te krijgen voor processen van continuïteit en verandering, voor tijd- en standplaatsgebondenheid, voor feiten en meningen, voor bedoelde en onbedoelde gevolgen van het handelen van mensen en voor gebeurtenissen, structuren en ontwikkelingen op nationaal, Europees en mondiaal

**Geschiedenis-
onderwijs beoogt
historische vorming,
burgerschaps-
en persoons-
vorming.**

niveau. De leerling vormt zich een beeld van het verleden, interpreteert dit verleden en leert op basis daarvan verantwoordelijkheid te nemen in het heden.

Waarom staat in elk dorp en in elke stad in Nederland de kerk in het midden? Waarom is de kerk niet meer het hoogste gebouw in de stad? Wat vertellen deze 'verhalen' over de zingeving aan het bestaan? Waarom liggen alle oude steden aan het water? Waarom was Piet Hein in de 19e eeuw een held en nu voor velen een schurk? Waarom stierf uiteindelijk 90 tot 95 procent van de gehele bevolking van Noord-, Midden- en Zuid-Amerika door de komst van de zeevaarders uit Europa in de 15e en 16e eeuw? Leerlingen leren vragen stellen aan de geschiedenis met het oog op het heden en de toekomst. De vraag waarom 'zwarte Piet' problematisch is geworden en waarom de grootste filosofen aller tijden, Plato en Aristoteles, vrouwen als tweederangs wezens beschouwden, zijn voorbeelden van historische vragen.

Burgerschapsvorming

Historische kennis is één van de bouwstenen om volwaardig staatsburger te kunnen zijn. De leerling wordt een burger die zelf verantwoordelijkheid neemt om te kunnen participeren in de huidige en toekomstige samenleving. De leerlingen gaan behoren tot een gemeenschap. Burgers hebben politieke en sociale rechten en plichten en nemen verantwoordelijkheid voor de gemeenschap. Naast de politieke, nationale context, heeft burgerschap ook een moreel- en identiteitsaspect. Burgers rekenen zich immers tot meerdere gemeenschappen. Leerlingen leren vanuit hun eigen standplaatsgebondenheid zich te oriënteren in en te reflecteren op de huidige pluriforme samenleving. Juist in samenlevingen die sterk veranderen door globalisering en migratie, is het belangrijk dat leerlingen leren dat hedendaagse verschijnselen ook historisch bepaald en tijdsgebonden zijn. Hierbij leert de leerling betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, en daar zelf een standpunt over in te nemen. Hierbij leert de leerling de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.

Bij geschiedenis leren de leerlingen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie zich ontwikkeld heeft en functioneert en hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken zijn. Waarom en hoe heeft deze ontwikkeling zich hier voorgedaan en elders niet? Leerlingen kunnen het verschil uitleggen tussen de huidige samenleving en dictaturen zoals het communisme en nationaalsocialisme en wat dit voor de eigen tijd en positiebepaling betekent. Minister Koenders riep in 2016 op: "Laat Aleppo geen Srebrenica worden." De leerling leert bij geschiedenis historische begrippen en ontwikkelingen verklaren. Hierbij komen nadrukkelijk het eigen gedrag én burgerschapsaspecten van oorlog en vrede om de hoek kijken. Hoe kan de leerling deze in een breder internationaal perspectief plaatsen en relaties leggen met het belang van mensenrechten in een democratische samenleving?

Persoonsvorming

Persoonsvorming is aan de orde doordat leerlingen bij geschiedenis leren kijken door de ogen van een ander. Leerlingen leren medemensen uit andere tijden en culturen niet in de eerste plaats te beoordelen, maar te begrijpen. Daardoor leren ze ook zichzelf beter kennen.

Hunebedbouwers bijvoorbeeld waren niet raar of primitief, maar inventief. Door te kijken in de spiegel van de tijd wordt de leerling geconfronteerd met zichzelf. De leerling leert zichzelf en anderen een klein beetje meer kennen en begrijpen. Wie ben ik in deze wereld en wat is mijn taak? Bewustwording van de eigen en andermans standplaatsgebondenheid is een wezenlijk onderdeel van deze persoonsvorming.

De klassiek-Atheense historicus Thucydides schreef *Mijn werk is een geschenk voor altijd*. Hij bedoelde daarmee dat wie zijn werk las, beseffen zal dat het menselijk gedrag hetzelfde blijft. Daarom ook had Cicero gelijk: “de geschiedenis is leraar van het leven.”

In haar boek *Sterrekinderen* schrijft Clara Asscher-Pinkhof over een Joods meisje. Met anderen wacht ze in de Hollandse Schouwburg in Amsterdam op haar wegvoering. Wanneer een Duitse soldaat een kleine, zwaarbeladen jood een duw geeft om hem tot haast aan te zetten, schreeuwt ze tegen hem “Afblijven!” Wanneer deze 'groene' reus het kind daarop in elkaar wil slaan, spreekt ze dat éne woord van een ontgoocheld kind, dat vandaag opgehouden heeft, een kind te zijn: “Ik dacht, dat u een mens was.”

Vak en vakdidactiek op de pabo

In deze paragraaf wordt de kennisbasis geschiedenis van de pabo beschreven, afgewisseld met voorbeelden uit de praktijk.

Kennisbasis

De kennisbasis van het pabovak geschiedenis is beschreven door de Commissie Kennisbasis Pabo in de publicatie *Een goede basis* (2012). In *Een goede basis* wordt het **belang van het vak** omschreven als de ontwikkeling van historisch besef.

Het gaat om inzicht in de wording van het heden en om een bijdrage aan de overdracht van cultuur, waarden en normen en burgerschap. Geschiedenis gaat over mensen en draagt bij aan de verheldering van het bestaan en de identiteitsvorming.

De **structuur van het vak** wordt bepaald door het referentiekader van de tien tijdvakken met de namen en iconen en met van ieder tijdvak kenmerkende aspecten. Het besluit de canon van Nederland op te nemen in de kerndoelen wordt gemotiveerd in een aanvulling op kern-doel 52: De vensters van de canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken.

Drie kernconcepten bepalen de **structuur van de vakdidactiek**:

- de ontwikkeling van tijdsbesef: cyclisch, lineair en verschillende periodiseringen;
- kennis van en inzicht in de historische werkelijkheid (beeldvorming);
- historisch denken en redeneren: continuïteit en verandering, tijd- en standplaatsgebondenheid, feiten en meningen voor bedoelde en onbedoelde gevolgen van het handelen van mensen en voor gebeurtenissen, structuren en ontwikkelingen op nationaal, Europees en mondiaal niveau.

In de uitwerking wordt een onderscheid gemaakt in het kerndeel voor de benodigde basiskennis van aanstaande leraren en het profieldeel voor verdieping ervan.

Vak- en vakdidactische benaderingen

Het programma in de Lerarenopleiding Basisonderwijs (pabo) is gericht op de verwerving van kennis en vaardigheden door studenten pabo met het doel geschiedenisonderwijs te kunnen verzorgen in het primair onderwijs.

Voor wat betreft de **vakkennis** gaat het om de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken:

- ▮ van de *Tijd van Jagers en Boeren tot en met de Tijd van Televisie en Computer* - geïllustreerd met de canonvensters van de *Canon van Nederland*. Deze vakkennis behoort tot het kerndeel van de kennisbasis.

Voor wat betreft de **vakdidactiek** gaat het om de verschillende aspecten van het lesgeven in geschiedenis op de basisschool:

- ▮ de doelen van het geschiedenisonderwijs van kennis en inzicht naar historisch besef en naar historisch denken en redeneren:

Studenten ontwerpen en geven lessen waarin onderzoek doen met bronnen geleerd wordt. Bij dit onderzoekend leren met thinking skills leren ze leerlingen het verschil tussen feit en mening, oorzaak en gevolg en wat tijd- en standplaatsgebondenheid betekent.

- ▮ de ontwikkeling van besef van tijd: cyclisch en lineair, biologisch, dagelijks en historisch:

Studenten maken lessen waarin de ontwikkelingsstadia van leerlingen verbonden worden met de verschillende fasen van de ontwikkeling van het tijdsbesef.

- ▮ de indeling van de tijd op een tijdlijn of tijdbalk: tijdvakken én perioden:

Studenten geven en ontwerpen lessen en lesmaterialen waarin ze de leerlingen leren thuis te raken in de tijd door middel van een tijdbalk en waarin ze de leerlingen leren de (digitale) tijdbalk te lezen.

- ▮ beeldvorming van het verleden door middel van beeldvormers (beeldvormingsschema, tabel 13.1 in Van der Kooij & De Groot):

In vakdidactische ateliers ontwerpen studenten lessen die op de basisschool gegeven worden. Via deze ateliers wordt gewerkt en geoefend met werkvormen die historische beeldvorming beogen, zoals:

- de geschiedenisvertelling die een belangrijke inlevingsmogelijkheid voor leerlingen in het verleden biedt. Studenten leren hoe ze een vertelling voorbereiden en hoe een vertelling verteld dient te worden. De student is in staat om achtergrondliteratuur in de eigen vertelling te verwerken en is na afloop in staat om hierop te reflecteren.
- het werken met voorwerpen en foto's, die bij beeldvorming belangrijk zijn. Op basis van ideeën over de ontwikkelingsstadia van leerlingen kunnen studenten lessen maken waarbij voorwerpen en afbeeldingen gekozen worden, waardoor leerlingen tot een volledig mogelijk beeld van het verleden komen.

- ▮ het benoemen van veel preconcepten van leerlingen in relatie tot het vak geschiedenis
- ▮ het ontwerpen van lessen gebaseerd op inleiden in én ontdekken: beginsituatie, doelen, werkvormen, verwerking, evaluatie:

De student leert te werken met een breed scala aan werkvormen om een leeromgeving voor het vak geschiedenis vorm te geven.

- het werken met lesmaterialen (methoden en incidenteel lesmateriaal) en de opbouw op hoofdlijnen van veel gebruikte leermiddelen:

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

- inzicht in omgevingsonderwijs

Studenten gaan met leerlingen 'naar buiten' op basis van lessen waarin veldwerk, omgevingsonderwijs en erfoededucatie in combinatie met natuuronderwijs en aardrijkskunde centraal staan.

- schoolprogramma's voor geschiedenis in het basisonderwijs:

Studenten leren keuzes uit het beeldvormingsschema te beargumenteren in relatie tot de leer- en ontwikkelingspsychologie (Piaget, Vygotsky, Bruner en Egan).

- samenhang van het vak geschiedenis met andere vakken:

Studenten geven lessen waarbij ze gebruik maken van taalstrategieën.

- toepassing van mediadidactiek en mediawijsheid in het geschiedenisonderwijs:

Studenten leren vanuit verschillende onderwijsconcepten activerende werkvormen hanteren waarbij ze de leerlingen bewust maken van het feit dat afbeeldingen en teksten een vertekende of vervalste historische werkelijkheid kunnen verbeelden.

Benaderingen van het schoolvak

In de basisschool vindt in de onderbouw het proces van **ontwikkeling van tijdsbesef** plaats, niet alleen van de biologische en de dagelijkse tijd, maar ook van de historische tijd (de ontdekking dat er een verleden is).

Voor het ontwikkelen van methodes gaan educatieve uitgeverijen uit van de globale beschrijving van vakken in de kerndoelen en karakteristieken, mogelijk aangevuld met de voorbeelden van TULE (SLO) en/of de domeinbeschrijving van het Cito. Voor de onder- en middenbouw worden die kerndoelen en karakteristieken doorgaans thematisch ingevuld, en pas vanaf groep 5 of 6 uitgewerkt voor de afzonderlijke vakken. Methodes die veel worden gebruikt in het primair onderwijs zijn *Argus Clou* en *Brandaan* (Malmberg), *Wijzer! Geschiedenis* (Noordhoff), *Speurtocht* (Thieme-Meulenhoff) en *Eigentijds!* (Blink).

Voor de **geschiedenisleerstof** en de ordening ervan in de schooljaren van groep 5/6 tot en met groep 8 zijn er verschillende keuzes:

In de onderbouw ontwikkelen kinderen een besef van de biologische, de dagelijkse en de historische tijd.

- bij de leerstofkeuze ligt de nadruk op de geschiedenis van Nederland met waar mogelijk verbanden met de Europese en wereldgeschiedenis;
- bij de leerstofordening gebruiken de meest gebruikte methoden een semi-concentrische aanpak (in vier schooljaren twee keer de geschiedenis doorlopen);
- de progressieve aanpak (één keer de geschiedenis in drie of vier jaar) komt in de praktijk ook voor of een combinatie (in drie jaar de geschiedenis en daarna een jaar herhalen);
- thematische benaderingen van het verleden.

Discussiepunten:

Er zijn verschillende discussiepunten op het gebied van geschiedenisonderwijs op de pabo en in het basisonderwijs. Principieel is de tot op heden onbeantwoorde vraag of de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken ook helpen bij het ontwikkelen van historische (tijds)besef. Verdere doordenking van de relatie tussen geschiedenisonderwijs en burgerschapsonderwijs is geboden.

Datzelfde geldt voor verdere doordenking van de rol, betekenis en functie van het schoolvak geschiedenis voor het heden, de relatie met de actualiteit en de maatschappelijke vraagstukken. Nader onderzoek is gewenst ten aanzien van mogelijkheden om in het geschiedenisonderwijs te differentiëren en om 21e eeuwse skills een plaats te geven. Er zijn zorgen over het instroomniveau van studenten op de pabo's, al wordt al wel vooruitgang gemeld in deze.

In het basisonderwijs is door de nadruk op vakken als taal en rekenen er weinig tijd voor geschiedenis. Uit de meest recente PPON-peiling, uitgevoerd in 2008, (Cito, 2010) blijkt de gemiddelde lestijd voor geschiedenis bij alle drie jaargroepen in de bovenbouw één uur per week te zijn en anno 2016 bestaat de indruk dat dat ene uur per week lang niet altijd gehaald wordt. De doorgaande lijn voor geschiedenis naar het voortgezet onderwijs is voor verbetering vatbaar. Een steeds terugkerende discussie is geschiedenis een apart vak of moet geschiedenis in samenhang met andere (Mens & Maatschappij-)vakken gegeven worden. Zowel voor de pabo als voor de basisschool zijn deze discussiepunten onderwerpen van bezinning om te komen tot grondige beeldvorming. Uiteindelijk zullen nieuwe kerndoelen, aangekondigd door staatssecretaris Dekker, daarbij een belangrijke rol spelen.

**Helpen
de tien tijdvakken
inderdaad bij
het ontwikkelen
van een historisch
tijdsbesef?**

Relatie en integratie met andere vakgebieden/kennisbases:

In het primair onderwijs is geschiedenis een onderdeel van het leergebied *Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Uit de meest recente PPON-peiling, uitgevoerd in 2008, (Cito, 2010) blijkt echter dat geschiedenis door de meeste leraren als een apart vak wordt gegeven. Uit de Vakspectieve Trend Analyse blijkt dat de Mens & Maatschappij-vakken weinig ervaring hebben met het (succesvol) geïntegreerd aanbieden van de leerstof. Voorstellen voor geïntegreerde vakken zijn vrijwel geen realiteit geworden. Op een aantal pabo's wordt geschiedenis geïntegreerd aangeboden. Geïntegreerde lesmethodes hebben bij veel lerarenopleiders vaak geen goede naam. Een mogelijk leergebied Mens & Maatschappij is bedacht om gefragmenteerd en versnipperd onderwijs tegen te gaan, maar het is de vraag in hoeverre deze doelstelling in de praktijk gerealiseerd wordt in samenhang met de verschillende doelen van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek.

Ondersteuning bij de ontwikkeling tot vakdidacticus

Voor de ontwikkeling van de benodigde kennis en vaardigheden om geschiedenisles te kunnen geven op de basisschool is er een programma geschiedenis op de pabo.

Toonaangevende studieboeken daarvoor zijn *Geschiedenis geven. Praktische vakdidactiek voor het basisonderwijs* van De Bruin en Bosua (2013) en *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek* (met een uitgebreide studiewebsite) van Van der Kooij en De Groot-Reuvekamp (2016). In het eerste boek wordt de behandeling van ieder tijdvak gekoppeld aan een aspect van de vakdidactiek. Het tweede boek start met de kennisbasis inhoud, de behandeling van de tien tijdvakken, gevolgd door de kennisbasis didactiek: een systematisch overzicht van de vakdidactiek.

Tijdens de opleiding is er een wisselwerking tussen het doordenken van het geschiedenisonderwijs in de basisschool en het opdoen van ervaring via stages in basisscholen. Daarnaast bestaat er met name in het profieldeel van het paboprogramma de mogelijkheid om te komen tot verdieping van de stof uit het kerndeel of om onderzoek te doen bijvoorbeeld naar tijdsbesef van een specifieke groep leerlingen of naar het gebruik van geschiedensismethoden door een schoolteam.

Vakdidactiek én onderwijskunde

In deze paragraaf komt de relatie tussen de kennisbasis geschiedenis en de generieke kennisbasis zowel theoretisch als praktisch aan de orde.

Kennisbasis geschiedenis en de Generieke kennisbasis

Geschiedisonderwijs in de basisschool is gericht op leerlingen van vier tot twaalf jaar.

In die tijd maken deze leerlingen een hele ontwikkeling door. Het ligt dus voor de hand dat er verbanden bestaan tussen enerzijds de vakdidactiek geschiedenis en anderzijds de algemene kennis over de ontwikkeling van kinderen en over het verzorgen van onderwijs aan die kinderen, de onderwijskunde. Hier ligt de verbinding tussen de *Kennisbasis geschiedenis* en de *Generieke kennisbasis leraar basisonderwijs*. In de *Generieke kennisbasis* wordt uitgebreid aandacht besteed aan het lerende en zich ontwikkelende kind en aan onderwijsleertheorieën.

Integratie vakdidactiek en onderwijskunde

In het studieboek *Geschiedenis geven* zit de verbinding met onderwijskunde vooral in de praktisch-didactische aspecten van lesvoorbereiding. In het studieboek *Geschiedenis & Samenleving* worden vakdidactiek geschiedenis en onderwijskunde verbonden in een hoofdstuk over de ontwikkeling van kinderen, over hun relatie met de wereld en over tijdsbesef. Datzelfde gebeurt in een ander hoofdstuk over het ontwerpen en geven van geschiedenislessen. Daarnaast worden in de opleidingen vakdidactiek en onderwijskunde aan elkaar gekoppeld door gebruik van onderwijskundige studieboeken o.m. als het gaat om lesvoorbereiding in het kader van stages.

Vak(didacische) kennis bijhouden

Algemene ontwikkelingen onderwijs

De kennisbases van de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, natuur & techniek) zijn voor een periode van vijf jaar vastgesteld. Het is wenselijk dat kennisbases met regelmaat worden beoordeeld op de inhoud en waar nodig worden aangepast. Het invoeren van een gestandaardiseerd systeem van peer-review van de zaakvakken op de pabo voorziet hierin. Hierbij staan de implementatie en de toetsing van het kerngedeelte van de kennisbases van deze vakken in het curriculum van de pabo centraal. In 2016 wordt er een systematiek van peer-reviews van de zaakvakken op de pabo voor de tweede keer opgezet en uitgevoerd. Het doel hiervan is, op basis van de collegiale afstemming en inventarisatie van wensen van lerarenopleiders (en externe experts) te komen tot een herijking van de kennisbases van de zaakvakken. Door deze inventarisatie en toetsing kan het curriculum op de pabo op regelmatige basis door lerarenopleiders worden geëvalueerd en verder worden ontwikkeld. In het kader van Onderwijs 2032 wordt nieuwe onderwijswetgeving voorbereid, met de daarbij horende nieuwe kerndoelen.

Vakspecifieke ontwikkelingen

Ook het geschiedenisonderwijs staat voortdurend ter discussie, enerzijds door landelijke (ministeriële) ontwikkelingen, anderzijds door interne vak(didactische) ontwikkelingen. Het bijhouden van deze discussies kan door middel van het lidmaatschap van de *Vereniging van docenten Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland* (VGN), met een eigen tijdschrift *Kleio* en een eigen nieuwsbrief *Historie Gesignaleerd* en een jaarlijks congres. Binnen de vereniging opereert een Pabo-commissie, die jaarlijks over een vakdidactisch thema een studiedag organiseert.

De VGN heeft in *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis* tien hoofdstukken over het geschiedenisonderwijs geformuleerd, die alle gevolgd worden door koersuitspraken. De discussie binnen deze vakvereniging is erop gericht om de koersuitspraken om te zetten in een zo concreet mogelijk beschrijving van een gewenste toekomst van het geschiedenisonderwijs, toegelicht met voorbeelden. Deze beschrijving van de toekomst gaat vooral om het invullen van een curriculum om aan curriculumontwerpers de VGN-visie hierop te geven. Het gaat om voorstellen en voorbeelden van nieuwe kerndoelen en gewenste en mogelijke leerlijnen. Naast de VGN is er het *Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken* (LEMM) in Amsterdam met het doel het ontwikkelen, bijeenbrengen, delen en toepassen van vakdidactische kennis ten aanzien van de schoolvakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis, maatschappijleer en kunsttheorie. Het *Koninklijk Nederlands Historisch Genootschap* (KNHG) wil de beoefening van de geschiedenis bevorderen (in het bijzonder die van de Nederlanden) en de ontwikkeling van de geschiedkundige wetenschap stimuleren, onder meer met een eigen tijdschrift.

Tot slot

Er is een *Kennisbasis geschiedenis*, die momenteel op pabo's divers gehanteerd wordt, zeker wat betreft de beschikbaar gestelde uren voor geschiedenis. Maar het is wel een kennisbasis,

die in samenhang met de peerreviews mogelijkheden biedt voor de toekomst. Een toekomst die echter mede ingevuld gaat worden door het ministerie van OCW, wanneer de plannen van *Onderwijs2032* omgezet worden in nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs.

Referenties

- Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Een goede basis*. Den Haag: HBO-Raad, (hierin deel B Kennisbases: Geschiedenis, blz. 28- 34).
- Advies Kennisbasis (2012). *Geschiedenis. Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Den Haag, HBO-Raad.
- Beker, T., De Boer, M., Greven, J., Hoogeveen, M., Van der Kaap, A., Van der Kooij, C., Paus, H., Roozen, I., & VanTuinen, S. (2009). *De canon in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Beker, T., & Van der Kooij, C. (2002). *Bewaard verleden. Cultureel erfgoed in het primair onderwijs en de lerarenopleiding basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Beker, T. (2009). *Tule, oriëntatie op jezelf en de wereld: inhouden en activiteiten bij de kerndoelen 2006*. Enschede: SLO.
- Bootsma, S. (2013). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs*. Den Haag: ProDemos.
- Commissie Geschiedenisonderwijs (1998). *Het verleden in de toekomst*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: SLO.
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon (2006-2008., *Entoen.nu. De Canon van Nederland, delen A, B en C*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en Amsterdam University Press.
- De Bruin, R., & Bosua, M. (2013). *Geschiedenis geven. Praktische vakdidactiek voor het basisonderwijs* (3e ed.). Assen: Van Gorcum.
- De Groot-Reuvekamp, M., Van Bostel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, februari, p.487 - 514.
- Generieke kennisbasis leraar basisonderwijs (2012). Den Haag: HBO-raad.
- Grever, M., & Van Bostel, C. (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.
- Hartley, L.P. (1953). *The Go-between*. Hamish Hamilton.
- Imelman, J.D. (2008). *Domein beschrijving geschiedenis: Voor leerkrachten en studenten* (herz. ed.). Arnhem: Cito.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Wereld-oriëntatie: De stand van zaken in het basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Kerndoelen basisonderwijs (2006). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs 2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Vakspecifieke trendanalyse Mens en Maatschappij (2016). Enschede: SLO.
- Van Bostel, C., & Van der Schans, T. (2015). *Geschiedenisonderwijs 2032*. Opgehaald van <http://www.vgnkleio.nl/vgn/onderwijs-2032/>
- Van der Kooij, C., & De Groot-Reuvekamp, M. (2016). *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek* (3e ed.). Groningen: Noordhoff.
- Van der Kooij, C., & Van der Schans, T. (2016). *Bij de Tijd door het schoolvak geschiedenis*. VGN.
- Wagenaar, H. (2008). *Geschiedenis voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie*. Arnhem: Cito.
- Wagenaar, H. (2010). *Balans van het geschiedenis-onderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito.
- Wagenaar, H. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. Arnhem: Cito.
- Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.

Vooruit naar vroeger!

Schrijven met de pen blijkt een noodzakelijke stimulans voor het zich ontwikkelende kindere brein

Sabrine van Everdingen, Katholieke Pabo Zwolle

Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over handschriftonderwijs op de pabo. Het is bedoeld als referentiekader en inspiratiebron voor lerarenopleiders handschriftonderwijs op de pabo en wil een aanzet geven tot blijvende professionalisering.

Allereerst wordt gekeken naar de huidige stand van zaken van het handschrift: schrijven kinderen eigenlijk nog wel, of typen ze vooral op devices, zoals tablets? Aan de hand van onderzoek wordt aangetoond hoe belangrijk het aanleren van het handschrift nog steeds is voor de leerling in de basisschool. Daarna wordt de situatie van het vak in het primair onderwijs beschreven gevolgd door een beschrijving van het vak handschriftonderwijs op de pabo. Vervolgens wordt er een beknopte inventarisatie gegeven van actuele initiatieven rond de professionalisering van lerarenopleiders handschriftonderwijs. Afgesloten wordt met suggesties voor verder onderzoek en literatuurverwijzingen ter verificatie en verdieping.

Vooruit naar vroeger! Handschriftonderwijs in de 21e eeuw

Het Nederlandse methodische handschrift, dat alle kinderen op school leren, is een afgeleide van een vlot te schrijven cursief handelsschrift uit de 16e eeuw. Het lettertype is het humanistische cursief. Een getypte tekst bestaat uit drukletters van hetzelfde lettertype, dit is dus een rechtopstaand machinaal vervaardigd schrift.

Heden ten dage worden computer, tablet, iPad, mobiele telefoon steeds meer naast pen en papier de nieuwe gereedschappen om snel geschreven taal te produceren. Zij vereisen echter andere fijn-motorische vaardigheden dan schrijven met de pen. De vraag is nu: Hoe zullen kinderen in de 21e eeuw nog gaan leren schrijven/noteren?

Hier is een levendige discussie over gaande, vooral door opmerkelijke resultaten uit voorname-lijk buitenland wetenschappelijk onderzoek. Zo toont neurologisch onderzoek bijvoorbeeld aan, dat bij het schrijven met de hand meerdere gebieden in de hersenschors actief zijn. Neuro-nen tussen de verschillende hersendelen komen daardoor sterker tot ontwikkeling. Dit, plus resultaten van ander onderzoek, suggereren, dat leren schrijven in de vroege jeugd de ontwik-keling van het kindere brein sterk zal bevorderen (Berninger, Abbot, & Augsburg, 2009; Spitzer, 2016). Dat is de reden dat veel ouders in Silicon Valley ervoor kiezen om bij de opvoeding van hun eigen kinderen het gebruik van het toetsenbord in de eerste tien levensjaren te beperken. Zij kiezen bewust voor het vroegtijdig aanleren van een handgeschreven lopend schrift (Huygen, 2015).

Ander onderzoek, onder studenten op Amerikaanse universiteiten meldt, dat studenten, die met de hand aantekeningen maakten bij colleges, naderhand over meer feitenkennis beschikten en beter vragen over de stof konden beantwoorden, dan studenten die aantekeningen maakten op hun laptop. Wellicht, doordat bij het langzamer schrijven parallelle denkactiviteiten worden gestimuleerd. Die zijn nl. nodig om te kunnen samenvatten in kernwoorden (Peverley, 2007;

Mueller & Oppenheimer, 2014). Nederlands onderzoek toont aan, dat bij het leren lezen, het tegelijkertijd leren schrijven van de letters sterk ondersteunend en bevorderend werkt (Van Grunsven & Njiokiktjien, 2013; Francken, 2013).

Verbonden schrijven creëert nog meer nieuwe circuits in het brein dan blokschrift. Daarnaast kunnen letters niet omgedraaid worden. Kinderen zien dat letters samen één woord vormen in plaats van een grote hoeveelheid losse letters. Juist voor zwakke lezers is dit een voordeel. Ook de kwaliteit van het stellen wordt beter als het verhaal met de hand geschreven is dan wanneer het getypt wordt (Van Grunsven & Njiokiktjien, 2013; Berninger, Abbot, & Augsburger, 2009). Het Platform Handschriftontwikkeling (<http://handschriftontwikkeling.nl>) noemt ook: pen/potlood en papier zijn goedkope en lichte materialen, overal in de wereld en op elk tijdstip te gebruiken en niet stroom afhankelijk. Zij wijst verder op de noodzaak van leesbaar handschrift bij gebruik van de elektronische pen. Handschrift wordt daarnaast als een groot cultuuroord ervaren. Als leerlingen alleen lees(blok)letters leren, is het erg lastig om verbonden handschrift te lezen.

Dit zijn sterke argumenten voor een vaste plaats van handschriftonderwijs in het primair onderwijs. De stormachtige ontwikkeling van de digitale media en het algemeen gebruik daarvan hebben echter geleid tot twijfels over de noodzaak van handschriftonderwijs. Het is waar, dat blind typen veel eenvoudiger fijn-motorische handelingen vereist en vrij snel is te leren. Voorwaarde voor blind typen is wel dat leerlingen eerst goed geautomatiseerd kunnen lezen, schrijven en spellen (Van Grunsven & Njiokiktjien, 2013). Hoe het uiteindelijk met de positie van handschriftonderwijs op de basisschool zal gaan, zullen we zien. Veel zal afhangen van de mate waarin handschriftonderwijs geoptimaliseerd wordt. Wetenschappelijk onderzoek daarbij is een vereiste.

Handschrift als schoolvak in het primair onderwijs

Handschriftonderwijs wordt in de nieuwe wet op het basisonderwijs (1986) niet meer als zelfstandig vak genoemd naast rekenen en taalonderwijs, wel in de wet daarvoor (Lager onderwijswet 1920). Handschriftonderwijs wordt vanaf 1986 nog slechts impliciet aangeduid als een aspect van Nederlandse taal, binnen het deelgebied 'schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid'. Daarbij wordt vaak gedacht aan spelling en grammatica en niet direct aan de basisvaardigheid 'handschrift'.

Lerarenopleiders handschriftonderwijs hebben voor de SLO in 1996 een *Leerlijn handschriftontwikkeling* samengesteld, die bestaat uit 25 leerdoelen (Lindeman, 1996).

De SLO heeft daarop in 2006 *Kerndoelen Primair Onderwijs* geformuleerd als uitwerking van de Wet op het Primair Onderwijs (zie kerndoel 8 in het kader).

Kerndoel 8 in zijn geheel luidt:

“De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.”

Dit is de enige plek, waar handschrift genoemd wordt. Het is slechts een punt van aandacht bij schriftelijk taalgebruik.

Het Platform Handschriftontwikkeling heeft ter aanvulling in 2013 als algemeen onderwijsdoel van handschriftontwikkeling in het primair onderwijs geformuleerd: "Het aanleren van een duidelijk leesbaar, vlot geschreven en goed verbonden handschrift."

Nadere uitwerking van de doelen van genoemde *Leerlijn handschriftontwikkeling* vindt men in feite in alle in Nederland gebruikte schrijfmethoden (oefenboekjes met handleiding voor de leraar). Een juiste toepassing van zo'n methode moet leiden tot beheersing van de deelvaardigheden: hantering schrijfgereedschap versus penhantering, zithouding, schriftligging, vormgeving, en tempo, voor zowel rechts- als linkshandigen.

Bij een vlot, duidelijk leesbaar geschreven handschrift worden drie functies onderscheiden (Platform Handschriftontwikkeling, 2013):

- 1 een communicatieve functie (gemakkelijk leesbaar);
- 2 een expressieve functie (aandacht voor het esthetische toont respect voor de lezer, en kan uiting geven aan persoonlijke waarden en gevoelens);
- 3 een verwerkende functie: bij geautomatiseerd goed leesbaar handschrift wordt kennis beter opgenomen, en mentaal verwerkt.

In alle methoden voor het aanleren van een vlot, duidelijk leesbaar geschreven handschrift vindt men van het begin af aan aanwijzingen tot integratie van het kinderschrift bij andere onderwijsactiviteiten, met name leren lezen, stellen etc. Zo laat men alle drie functies in samenhang tot hun recht komen.

In de meeste schrijfmethoden prevaleert de techniek van het schrijven in de lagere leerjaren als zelfstandig vaardigheidsdoel. In de hogere leerjaren daarna ligt het accent op korte regelmatig geplande sessies, waarin apart getraind wordt op het automatiseren van het handschrift met behoud van kwaliteit en leesbaarheid. Gedurende alle leerjaren wordt erop aangedrongen, dat de leraren bij alle schrijfactiviteiten van de kinderen oog houden op de ergonomie en de kwaliteit van het schrift en zo nodig corrigeren. Soms worden suggesties geleverd voor remediëren bij eventuele schrijfproblemen.

Methoden hebben dus veel gemeen. Bijna allemaal leren ze een verbonden schrift aan. In de hogere leerjaren komen daarnaast vaak losse letters van een verwante vorm aan bod. Op een enkele school wordt alleen een blokschrift aangeleerd (op sommige reguliere scholen en speciaal onderwijscholen; eveneens op de midden 2013 gestarte iPad- of Steve Jobs-scholen). Echte verschillen zijn echter gelegen in de didactische aanpak van het aanleren van letters:

- 1 Zo kunnen leren lezen en leren schrijven geïntegreerd aangeboden worden; bij andere methoden zijn ze losgekoppeld van elkaar.
- 2 Voorbereidende schrijf oefeningen gaan vaak vooraf aan het schrijven van afzonderlijke letters. Arceren en kleurtechnieken worden soms als alternatief voor schrijfpatronen geboden, (Hamerling, n.d.). Bij een andere visie laat men de kinderen tweehandige gespiegelde oefeningen doen, voorafgaande aan het eigenlijke letterschrijven, wat van belang geacht wordt voor de lateralisatie van de hersenhelften (Grunsven & Njiokiktjien, 2013).
- 3 Soms gaat het aanleren van een blokschrift of kapitalen vooraf aan het aanleren van verbonden schrift. Bij andere methoden leren de kinderen geen verbonden schrift, maar uitsluitend

**Onderzoekers
pleiten voor
het aanleren van
een verbonden
schrift.**

een rechtop of rechts hellend blokschrift. Sommige methoden hebben een links hellende versie voor linkshandige kinderen.

Onderzoekers pleiten voor het aanleren van een verbonden schrift. Het leidt tot een letterbeeld in het motorisch geheugen, en daardoor tot het sneller leren onderscheiden van de letters (James & Engelhardt 2013; Francken, 2013).

De schrijfmethoden in Nederland zijn voornamelijk ontwikkeld door leraren in samenwerking met commerciële educatieve uitgeverijen. Een uitgever is erbij gebaat zich te onderscheiden. Verschillen in opmaak en uitstraling tussen de uitgaven vallen het meest op. Op grond daarvan wordt vaak door directie, schoolteam een keuze gemaakt. Het praktisch gebruik van de methoden kan per basisschool aanzienlijk verschillen. De bekwaamheid van leraren met betrekking tot handschriftontwikkeling kan ontoereikend zijn, doordat sommige pas afgestudeerde leraren van opleidingen komen, waar ze slechts één module gehad hebben; leraren, die het methodische schrift zelf niet of nauwelijks beheersen. Gelukkig zijn er ook leraren, die een basisdiploma schrijven behaald hebben, maar die zijn niet op elke school aanwezig.

Hoewel alle basisscholen in hun lesrooster een sequentie van oefenmomenten voor handschriftontwikkeling hebben opgenomen, is gebleken dat handschriftonderwijs in veel scholen vanaf groep 5 feitelijk niet of nauwelijks aandacht krijgt (Jolink, Keune, Krom, Van Til, & Van Woerden, 2012). Er zijn voor basisscholen goede mogelijkheden om de doorgaande leerlijn handschriftontwikkeling te verbeteren. Ze kunnen ondersteuning vragen bij ambulante begeleiders, remedial teachers en/of pabo's die nascholing geven op dit gebied. In de praktijk wordt daarvan vrij weinig gebruik gemaakt. De vraag is of er in deze toestand verandering zal komen, ook omdat er momenteel geen enkel toezicht plaatsvindt op de kwaliteit van handschriftonderwijs door schooldirecties, inspectie, SLO of Vereniging Hogescholen. Niet verwonderlijk dus, dat men in het voortgezet onderwijs bij een groeiend deel van de jeugd een slecht handschrift aantreft.

Handschriftonderwijs op de pabo

Voor de lerarenopleidingen is door de Commissie Kennisbasis Handschrift in 2012 de 'Kennisbasis Handschrift' ontwikkeld. (Commissie Meijerink, 2012). De vroegere 'startbekwaamheidseisen voor startende basisschoolleraars' zijn hier gevat in drie kernconcepten: 'vormgeving, materialen en proces' en wordt uitdrukkelijk vereist naast de nodige vakdidactische kennis. De laatste wordt omschreven als: kennis over de doorgaande leerlijn handschrift: de 'schrijflijn' met daarin drie opeenvolgende fasen: het voorbereidend schrijven (in jaargroep 1, 2 en deels 3); het aanvankelijk schrijven (in groep 3 en 4); en het voortgezet schrijven (in groep 5, 6, 7, 8). Een oriëntering op het remediëren van mogelijke optredende schrijfproblemen wordt verondersteld, maar niet expliciet vermeld. Hoe bereiden opleiders handschriftonderwijs hun studenten voor op deze taak? Er zijn grote verschillen tussen pabo's.

Allereerst door de verschillen in bestede moduletijd en stagetijd. Er is slechts een beperkt aantal opleidingen, dat modules handschriftonderwijs door alle studiejaar heen aanbiedt en verbinding nastreeft met andere vormingsgebieden. Bij een paar opleidingen bestaat het hele aanbod slechts uit vier blokken van 1,5 uur in het eerste leerjaar.

In nieuwe hogeschool gebouwen ontbreken vaak aparte oefenlokalen met analoge en digitale schoolborden, waardoor studenten geen gelegenheid krijgen hun eigen schrijfvaardigheid op

die media te ontwikkelen. Krijtborden zijn ingewisseld voor whiteboards. Dat is jammer omdat studenten in de aanleerfase op een krijtbord meer weerstand door de ruwere schrijfondergrond ervaren. Juist voor het opnieuw aanleren van letters is dit in de beginfase aan te bevelen. Het aanbieden van alle drie verschillende bordsoorten is het meest ideaal. De vakspecifieke deskundigheid van lerarenopleiders handschriftonderwijs vertoont flinke verschillen. Er zijn vakbekwame opleiders, die bv. beschikken over een 'M.O.-akte schrijven', of het post-hbo-diploma: 'Schrijven met pen en toets'; met daarbij soms een master, een universitaire graad van een ander vakgebied of ervaring als leraar in het primair onderwijs. De harde kern daarvan is actief binnen het netwerk van schrijflerarenopleiders. Dit geeft een groot contrast met leraren aan opleidingen, waar volstaan wordt met de eis affectie en belangstelling voor handschrift. Er zijn pabo's, waar handschriftonderwijs optimale kansen krijgt. Zij bieden studenten de mogelijkheid om boven op het standaardprogramma een door de vereniging van schrijfdocenten gecertificeerd schrijfdiploma te halen, namelijk het 'Basisdiploma schrijven', uitgegeven door de VLSM (= *Vereniging Leraren Schrijven en Machineschrijven*, <http://www.schrijvenvls.nl>) of het 'Diploma Schrijven Primair Onderwijs' (<http://www.schriftontwikkeling.nl>). Deze diploma's waarborgen, dat die leraren zelf het methodische schrift goed beheersen en goed inzicht hebben in de didactiek van het handschriftonderwijs. Zij zullen later in hun klas kindgericht, adaptief en remediërend gaan werken vanuit een onderzoekende beroepshouding. Daarnaast kunnen ze het bord, zowel analoog en digitaal, als effectief leermiddel gebruiken t.a.v. andere vakgebieden. Kortom, zij kunnen echt van inspirerende invloed zijn binnen hun team.

In de 'Kennisbasis' wordt omschreven, dat studenten ook voldoende vaardig worden op het toetsenbord. Op de meeste pabo's wordt ervan uitgegaan, dat de student dit buiten de opleiding verwerft. Een enkele pabo biedt mogelijkheid daartoe binnen het curriculum. Sommige didactiekboeken voor het handschrift wijden er één hoofdstuk aan. Wat ze gemeenschappelijk hebben zijn de drie kernconcepten: proces (ergonomie), materialen (pen of toetsenbord) en vormgeving (letters, vormgeving, lay-out etc.) Schrijven met de pen en het blind leren typen op een toetsenbord zijn echter wel twee verschillende vaardigheden met twee verschillende leerlijnen. Veel leraren zien het belang van deze koppeling in, maar zijn bang dat als dit domein te sterk aangezet wordt binnen de hernieuwde kennisbasis, het ten koste kan gaan van de beperkte moduletijd die staat voor het ontwikkelen van het handschriftonderwijs zelf. Als er gekozen wordt voor een gecombineerd aanbod, dan is het zaak dat beide leerlijnen voldoende studietijd krijgen.

De professionalisering van opleiders handschriftonderwijs

Hoe onderhouden lerarenopleiders handschriftonderwijs aan de pabo hun professionaliteit?

We noemen de belangrijkste initiatieven:

- 1 Een gemakkelijk toegankelijke databank ten dienste van lerarenopleiders handschriftonderwijs en onderzoekers. Abonnees hierop wordt elk kwartaal gratis een *Penmail* toegezonden met nieuwe artikelen en wetenswaardigheden. (Een fanatieke werkgroep verzamelt bestaande en uitkomende literatuur/artikelen en maakt die toegankelijk voor het onderwijs-werkveld en wetenschap (<http://www.handschriftontwikkeling.nl>).
- 2 Bij wetenschappelijke disciplines als neurologie, bewegingswetenschappen en pedagogiek/onderwijskunde komt steeds meer onderzoek op gang, dat handschriftontwikkeling en ont-

wikkeling van de fijne motoriek kan verdiepen en upgraden. Interdisciplinair opgezet onderzoek zal een volgende stap moeten zijn.

- 3 Binnen netwerk- en verenigingsdagen (VLSM en jaarlijkse Netwerkdagen van het *Netwerk Lerarenopleiders Handschriftonderwijs*) worden gastsprekers uitgenodigd, die nieuwe ontwikkelingen en wetenswaardigheden te melden hebben. Daarnaast heeft de VLSM een eigen tijdschrift *De Letter* dat twee keer per jaar uitgegeven wordt (<http://schrijvenvlsml.nl>).

Goed handschriftonderwijs op de pabo

Hoe kan het handschriftonderwijs gewaarborgd worden? We noemen vijf speerpunten:

- 1 Werkbare materiële omstandigheden en voldoende contacturen op alle pabo's;
- 2 Meer wetenschappelijk onderzoek ten dienste van handschriftonderwijs;
- 3 Professionalisering van leraren handschriftonderwijs op pabo's;
- 4 Opleiden van een nieuwe generatie vakdidactici handschriftonderwijs;
- 5 Verbetering van de samenwerking tussen alle betrokkenen.

Per speerpunt volgt hierna een korte toelichting.

Werkbare materiële omstandigheden en voldoende contacturen op alle pabo's (1)

Inspectie en Vereniging Hogescholen moeten alle opleidingen verplichten te voorzien in geschikte lokalen en borden, om studenten daadwerkelijk in staat te stellen zich te bekwaamen in methodisch schrijven op een analoog schoolbord en digibord. Dit vraagt om voldoende oefeningen onder begeleiding van een bekwame leraar handschriftonderwijs. Onderwijskundig van groot belang, omdat de toekomstige leraar het bewegingsspoor, dat bij letters gemaakt moet worden, moet kunnen analyseren en demonstreren op bord. Tegelijkertijd moet hij adequaat aanwijzingen kunnen geven. De leerlingen kunnen zich dan een 'inner speech' eigen maken, wat hen helpt bij het inslijpen van de gewenste motorische handelingen. Ook het gebruik ten dienste van het leren bij andere vakken wordt hiermee gestimuleerd.

Meer wetenschappelijk onderzoek ten dienste van handschriftonderwijs (2)

Interdisciplinair onderzoek van wetenschappers, neurologen, onderwijskundigen en bewegingsdeskundigen is nodig om op een aantal problematieken meer zicht te krijgen, zoals 'het gebruik van schrijfpatronen', 'effectieve instructies bij het aanleren van letters', 'ergonomische invloed van het bewegingsapparaat (hand, vingers)', 'het schrijven van verbonden en losse letters', 'de hellingshoek staand of recht op' en 'welke mogelijkheden kan de elektronische pen (en/of het gebruik van een stylus bij tabletonderwijs) bieden bij handschriftontwikkeling?

Verder: wetenschappelijke instituten doen empirisch onderzoek, waar de onderwijsgeven den meestal niet of weinig bij worden betrokken. Onderzoek op microniveau rond handschriftontwikkeling door leraren en lerarenopleiders vindt sowieso al plaats in de dagelijkse lespraktijk. Een koppeling tussen deze twee vormen van onderzoek zou waardevolle nieuwe inzichten kunnen opleveren. Zo zouden leraren en opleidingen kunnen kijken, waar het vakgebied een apart doel is, en waar er raakvlakken kunnen bestaan met andere vakgebieden. Meer inzicht moet verkregen worden in de toepassing van nieuwe pedagogische en onderwijskundige visies bij handschriftontwikkeling. Denk aan effectieve instructie, basis-

ontwikkeling, ervaringsgericht onderwijs, adaptief onderwijzen, onderzoekmatig werken, mind-mappen, blended-learning, flipped-classrooms, etc. Onderwerpen voor onderzoek te over.

Professionalisering van de leraren handschriftonderwijs op pabo's (3)

We signaleerden al de grote variatie in deskundigheid bij de docenten handschriftonderwijs op de opleidingen. Mogelijkheid tot bijscholen bestaat sinds 2012 door registratie bij de stichting KDHT (Kwaliteitsregister Didacticus Handschrift- en Toetsenbordvaardigheid: <http://kdht.nl>). De VLSM en het Netwerk Pabodocenten Handschriftonderwijs zijn bezig met een aantal pabo's om een nieuwe post-hbo-opleiding voor docenten handschriftonderwijs op te zetten.

Opleiden van een nieuwe generatie vakdidactici handschriftonderwijs (4)

Urgent is de behoefte aan een nieuwe generatie opleiders. De leeftijd van de meest deskundige opleiders ligt boven de 50 (of ver daarboven). Aan de verenigingen de taak om jonge collega's op te leiden en in te werken. Bij de afgestudeerde pabostudenten met schrijfdiploma's zijn er veel talenten. Die zouden aangemoedigd kunnen worden om zich verder te bekwamen tot leraar handschriftonderwijs en kunnen doorgroeien tot lerarenopleider.

Verbetering van de samenwerking tussen alle betrokkenen (5)

Er zijn inmiddels nogal wat groepen mensen betrokken bij handschriftonderwijs, recent zijn daar ook kinderfysiotherapeuten en bewegingsdeskundigen aan toegevoegd (<http://www.Fysionet-evidencebased.nl>). Sinds de bezuinigingen op schooladviesdiensten en remediërende instanties komt een groeiend aantal kinderen met fijn-motorische problemen bij hen terecht. Gebleken is dat een flink deel van die motorische problemen terug te voeren is op schrijfproblemen, die een gevolg zijn van onvolledig of ondeskundig handschriftonderwijs. Dit vraagt om samenwerking en uitwisselen van kennis door alle deskundigen: onderwijskundigen, handschriftdeskundigen en onderzoekers. Daarnaast wordt aanbevolen dat de verschillende verenigingen als VLSM, Netwerk Lerarenopleiders Handschriftonderwijs, Stichting Schriftontwikkeling, Platform Handschriftontwikkeling & Werkgroep Kinderhandschrift, etc. onderling meer informatie uitwisselen.

**Handschrift-
onderwijs zou als
een volwaardig vak
moeten worden
aangeboden op de
pabo's.**

Tot slot

Voorwaardelijk voor een goede toekomst voor handschriftonderwijs is, dat overal op de pabo's handschriftonderwijs als een volwaardig vak aangeboden wordt met de daarbij nodige module- en contacttijd. We leven in een kantelende samenleving, daarin kunnen en moeten fouten uit het verleden worden teruggedraaid en hersteld. Dan pas kunnen we echt VOORUIT met behoud van het goede van VROEGER (Rotmans, 2016).

Referenties

- Berninger, V. Abbott, R., & Augsburger, A. et.al. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 32(3), 123-141. Opgehaald van <http://dx.doi:10.2307/27740364>
- Connelly, V., & Hurst, G. (2001). The influence on handwriting fluency on writing quality in later primary and early secondary education. *Handwriting Today* 2, 5-57.
- Commissie Meijerink. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo HBO-raad*. Den Haag: Vereniging van hogescholen.
- Deurlo, S. (2016). *Schrijven met hand en hoofd*. Opgehaald van <http://www.kennislink.nl/publicaties/schrijven-met-hand-en-hoofd>
- Francken, J. (2013). Schrijven versus typen: Wat zegt de neurowetenschap? <http://www.4w.kennisnet.nl/2013/10/15>
- Hamerling, B. (in.druk). *Schrijfpatronen en een alternatief*. Opgehaald van <http://www.schriftontwikkeling.nl/handschriftonderwijs/schrijfpatronen/>
- Huygen, M. (2015, 7 november). *Werkt de IPadschool?* Opgehaald van <http://www.nrc.nl>
- Jacoboni, M. (2008). *Het spiegelende brein. Over inlevingsvermogen, imitatiegedrag en spiegelneuronen*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- James, K.H., & Engelhardt, L. (2013). The effect of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, 15-20. Opgehaald van <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211949312000038>
- Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Van Til, A., & Van Weerden, J. (2012). Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal onderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2009. *PPON-reeks*, 50. Arnhem: Cito.
- Lindeman, M. (1996). *Proeve van een leerplan schrijven? Handschriftontwikkeling op de Pabo, Primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Mueller, P.A., & Oppenheimer, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note-taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168. <http://dx.doi:10.1177/0956797614524581>
- Projectgroep 'Kinderen met schrijfproblemen'. (2010). *KNFG Evidence Statement 'motorische schrijfproblemen bij kinderen'*. Opgehaald van <http://www.Fysionet-evidencebased.nl>
- Peverly, S. (2006). The Importance of handwriting speed in adult writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 197-216.
- Rotmans, J. (2016). *In het oog van de orkaan. Nederland in transitie*. Bostel: Aneas Media.
- SLO. (2006). *Kerdoelen primair basisonderwijs*. Den Haag: OCW.
- Spitzer, M. (2016). *Digiziek. Pleidooi voor offline leven*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Sülzenbruck, S., Hegele, M., Rinkenauer, G., & Heuer, H. (2011). The death of handwriting: Secondary effects of frequent computer use on basic motor skills. *Journal of Motor Behavior*, 43(3), 247-251. <http://dx.doi:10.1080/00222895.2011.571727>
- Van Grunsven, W., & Njikiktjien, C. (2013, maart). Pleidooi voor het aanleren van een handschrift alvorens te leren typen. *De Letter, VLSM*. Opgehaald van <http://www.schrijvenvlsml.nl/?p=53>

Klankbordgroep voor handschriftonderwijs

- Netwerk Lerarenopleiders Handschriftonderwijs: Antoinet Nass, Hogeschool Leiden; Barbara Klaassen, Hogeschool De Kempel, Helmond; Janneke den Nederlanden, Hogeschool Driestar educatief Gouda; Mariska Venema, Pabo Hogeschool Windesheim Flevoland
- VLSM: Madeleine van Mierlo
- Platform Handschriftontwikkeling: Dick Schermer (Databank en Penmail).

Levensbeschouwing, leren leven

Levensbeschouwing en godsdienst op de pabo

Jos van Remundt, Pabo, Hogeschool Saxion Deventer
Charles Vandalon, De Nieuwste Pabo, Fontys, Sittard
Dieuwke van der Wal, Pabo, Hogeschool Saxion Deventer
Nuray Stadt-Seringöz, Basisonderwijs, WorldWise Education

Samenvatting | Deze bijdrage gaat over de kennisbasis behorende bij het vak levensbeschouwing/godsdienst op de pabo. Allereerst wordt de context uitgewerkt waarin het vak levensbeschouwing/godsdienst wordt gegeven. Levensbeschouwing/godsdienst is enerzijds een oud vak en anderzijds ook weer een jong vak. Oud in die zin dat al de bijzondere scholen traditioneel het vak godsdienst aanbieden en anderzijds jong omdat men door de secularisatie, globalisering, migratie meer spreekt van levensbeschouwing. Allereerst wordt de context uitgewerkt waarin het vak levensbeschouwing/godsdienst wordt gegeven. Daarna wordt ingegaan op de wijze waarop lerarenopleiders hun studenten voorbereiden op het geven van het vak levensbeschouwing/godsdienst op de basisschool en hoe zij zelf hun vak kennis kunnen bijhouden. We sluiten met enkele discussiepunten.

Levensbeschouwing: leren leven

Onderwijs kent drie functies: kwalificatie, socialisatie en subjectwording (Biesta, 2012). Onderwijs kwalificeert voor de arbeidsmarkt, onderwijs socialiseert zodat de leerlingen mee kunnen doen in sociale, culturele en politieke ordes en onderwijs draagt bij aan subjectwording: de vorming van de mens (Biesta, 2012). De laatste functie wordt in het eindadvies (Platform Onderwijs 2032, 2016, p. 22) als wezenlijk benoemd: "Onderwijs dat bijdraagt aan de persoonsvorming motiveert en vormt leerlingen in brede zin. Het sluit aan bij wat ze aanspreekt, maar verbreedt ook hun horizon en laat ze kennismaken met zaken waar ze niet uit zichzelf meer in aanraking komen."

Deze drie doelen van onderwijs komen tot uiting door de variëteit in curriculum van de school en het type werkvormen waar binnen de lessen voor wordt gekozen. Het vak levensbeschouwing dient alle drie de doelen en zal wat betreft persoonsvorming een meer wezenlijke rol spelen. Een leraar-in-opleiding moet hier kennis van nemen.

Levensbeschouwing gaat over het ontwikkelen van je eigen beschouwing op het leven en het leren zien dat andere mensen dat ook doen. In de levensbeschouwelijke lessen op de basisschool leren kinderen zich te verhouden tot belangrijke thema's en levensvragen, via oude en nieuwe bronnen. Ieder kind is voor een deel een uniek kind, dat zich ontwikkelt in de balans tussen vrijheid en verantwoordelijkheid. De ontwikkeling vindt in deze balans plaats en is erop gericht om in deze twee entiteiten te leven. Dit staat ook in het eindadvies Ons onderwijs2032, en is hier met name gericht op deelname in de maatschappij, met hierin een opdracht van toekomstgericht onderwijs. Deze opdracht vraagt van een leraar basisonderwijs dat je je bewust bent van jezelf, dat je je mening, visie en gevoelens kunt herkennen en uitdrukken, dat je integer en betrouwbaar bent en dat je naar eer en geweten kunt handelen. Dit hoeft je niet alleen te leren

als leraar op de opleiding, dit wordt ook van je gevraagd in je familie, in vriendschappen, op je werk. Om vrij en verantwoordelijk te kunnen handelen is het van belang dat je goed van jezelf weet wie je bent en hoe je in het leven staat. Dat je weet wat jij een goed leven vindt, voor welke overtuigingen en waarden je staat. Wat je gevoelens zijn, wat integer en betrouwbaar handelen is, wat jij verstaat onder een goede relatie, bij welke mensen jij je thuis voelt.

Al deze aspecten en vragen hierbij zijn levensbeschouwelijke van aard. Als leraar ga je in het vak levensbeschouwing met de kinderen op onderzoek. Je maakt gebruik van oude en nieuwe bronnen waarin mensen die over deze vragen hebben nagedacht hun verhaal doen. Jij helpt het kind te ontdekken hoe je goed met elkaar omgaat, wat goed ruzie maken is, hoe je zelf beslist of iets waar is, of je van iemand kunt houden als je boos op hem bent, of er leven na de dood is, hoe je omgaat met geluk en ook met ongeluk, en hoe andere mensen dat doen.

De inhoud van het vakgebied Levensbeschouwing verschilt

Als leraar is het van belang dat je weet dat je levensbeschouwing in meerdere vormen kunt aanbieden. Het vak levensbeschouwing wordt op de basisschool in verschillende vormen aangeboden. Levensbeschouwelijke communicatie en godsdienst waarin de Rooms Katholieke levensbeschouwing centraal staat (Hermans, 1993; Hermans, 1994), of als levensbeschouwelijke communicatie en godsdienst waarin het Protestantisme centraal staat (Huis, 2005), of als islamitische godsdienst waarbij de Islam centraal staat, hindoeïstische godsdienst waarbij het hindoeïsme centraal staat, en als levensbeschouwelijke communicatie en filosofie, waarin een brede of humanistische levensbeschouwelijke vorming wordt neergezet. Binnen het aanbod zou moeten worden gedifferentieerd naar deze levensbeschouwelijke stromingen. De geschiedenis, theorie, verhalen, symbolen en rituelen van het hindoeïsme, boeddhisme, jodendom, katholicisme, protestantisme, humanisme wordt behandeld.

Op de lerarenopleiding leren studenten zich te verhouden tot universele thema's die centraal staan in levensbeschouwing, zoals mensbeeld, wereldbeeld, godsbeeld, ethiek, eindigheid, de zin van het leven en de betekenis van lijden en dood. Dit bereikt de lerarenopleider via ervaringsgerichte werkvormen uit verschillende levensbeschouwelijke bronnen en methodes.

Kerdoelen

Als leraar is het van belang dat je weet met welke kerndoelen het vak levensbeschouwing raakvlakken heeft. Een uitdaging en ook kern van het vak is om als leraar de dialoog en discussie te starten met elkaar, de ouders en de leerlingen over de kernwaarden als democratie, rechtsstaat, gelijkwaardigheid, vrijheid van de burgers. Die kern kunnen we terugvinden in de kerndoelen 37 en 38:

- 37. De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.
- 38. De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

Het vak levensbeschouwing realiseert daarnaast ook de kerndoelen 1, 2, 3, 12, 53 en 54, die van de leerlingen eisen dat ze leren leren informatie en kennis te verwerven en dat ze die ook weten eigen te maken door bijvoorbeeld een verslag te maken, erover kunnen discussiëren. Verder moeten zij informatie in een context kunnen plaatsten en zo mogelijk beoordelen met argumenten. Rituelen en symbolen hebben een belangrijke functie binnen de levensbeschouwingen en daarom leren de leerlingen ook met beelden, taal, muziek, spel om te gaan zodat voor hen duidelijk is welke gevoelens en ervaringen zij ermee kunnen drukken en hoe ze daarmee kunnen communiceren.

Twee stromingen binnen de opleidingen

Als toekomstig leraar is het van belang dat je weet dat er twee verschillende hoofdstromingen te onderscheiden zijn in de benadering van levensbeschouwelijk onderwijs. Dit zal op de pabo dan ook een plek moeten krijgen. We spreken over: cognitieve kennisoverdracht waarbij wordt gewerkt vanuit de denominaties en één levensbeschouwelijke ontwikkeling waarbij wordt gewerkt vanuit levensbeschouwelijke kaders (Van Remundt & Deen, 2014). Dit zijn de twee hoofdwijzen waarop levensbeschouwing op de basisschool gedoceerd kan worden.

Wanneer een cognitieve kennisoverdracht als vertrekpunt wordt genomen, dan wordt er les gegeven vanuit de denominaties. Het vergaren van kennis over religieuze en seculiere levensbeschouwingen staat centraal in de lessen, waarbij protestantisme, katholicisme en islam vaak het uitgangspunt vormen. Vanuit de opgedane kennis kijken de pabostudenten naar belangrijke universele thema's in de wereld en de manier waarop deze een rol spelen in hun leven. De denominatieve stroming wordt hierbij als uitgangspunt genomen. Ook leren de pabostudenten hoe zij deze denominatieve kennis kunnen overdragen naar basisschoolleerlingen via verschillende vakdidactische methoden, die worden beschreven onder het kopje 'Werkvormen'.

Wanneer levensbeschouwelijke ontwikkeling centraal gesteld wordt, dan worden de lessen opgebouwd vanuit een levensbeschouwelijk kader. Voorbeelden daarvan zijn de zeven levensbeschouwelijke dimensies van godsdienstwetenschapper Smart (1998) of de zes levensvragen van Kluckhohn en Strodtbeck (zoals geciteerd in Van Remundt & Boon-Jansen, 2015).

De dimensies van Smart (1998) zijn:

- ▶ de praktische en rituele dimensie
- ▶ de ervaring- en emotie dimensie
- ▶ de verhalende of mythische dimensie
- ▶ de doctrinale en filosofische dimensie
- ▶ de ethische dimensie
- ▶ de sociale en institutionele dimensie
- ▶ de materiële dimensie.

**Rituelen
en symbolen
hebben een belang-
rijke functie binnen
levensbeschou-
wingen.**

En de zes levensvragen van Kluckhohn en Strodtbeck (1961):

- ▶ Wie is de mens?
- ▶ Wat is goed en kwaad?
- ▶ Hoe leven mensen met elkaar samen?
- ▶ Wat is de betekenis van lijden en dood?
- ▶ Wat is tijd?
- ▶ Wat is ruimte?

Wanneer levensbeschouwelijk onderwijs vanuit deze kaders wordt opgezet, dan leren studenten hoe kinderen en volwassenen deze dimensies of vragen vormgeven vanuit verschillende religieuze, levensbeschouwelijke en filosofische kaders. Dit leren ze door reflexieve werkvormen waarin ze zich in hun eigen leven verhouden tot deze dimensies en levensvragen, en hoe je deze dimensies en levensvragen met kinderen bespreekt, toepast en verwerkt. Dit wordt gedaan op basis van een pluraal gebruik van culturele en religieuze bronnen, zoals de bijbel, de koran of filosofische werken, in het zoeken naar voorlopige antwoorden.

Discussiepunten

Denominatief werken versus werken uit levensbeschouwelijke kaders brengt een aantal interessante discussiepunten binnen het vakgebied met zich mee. Deze discussiepunten zijn belangrijk voor de grondslag en de uitvoer van het vak levensbeschouwing. Lerarenopleiders van de module levensbeschouwing/godsdienst moeten hun eigen visies op deze discussiepunten vormen, meenemen en verantwoorden in het opbouwen van de programma voor studenten.

We bespreken vier discussiepunten:

- 1 Allereerst is er de discussie over de 'inclusiviteit' of 'exclusiviteit' van levensbeschouwelijk denken. Volgens de inclusieve visie is een levensbeschouwing een open, dialogisch en verdraagzaam construct (Derkx, 2010) wat inherent en op zichzelf niet meer waarde heeft dan andere levensbeschouwelijke visies. Een exclusieve manier van denken uit zich meer gekaderd en verdedigt de waar- en waardevolheid van haar eigen visie boven andere levensbeschouwelijke visies. Inclusief denken is in het onderwijs te herkennen in de opzet van levensbeschouwelijk onderwijs volgens levensbeschouwelijke kaders, en exclusief denken is te herkennen in het werken vanuit denominaties. Aanhangers van de inclusieve visie van levensbeschouwelijk denken kunnen de exclusieve denkers verwijten dat zij dogmatisch denken en exclusieve denkers kunnen de inclusieve denkers verwijten dat zij geen ultieme waarde aan hun overtuigingen durven toe te kennen waardoor ze levensbeschouwing reduceren tot een inwisselbaar geheel.
- 2 Een tweede discussiepunt dat speelt in het vak en de invulling van het studieprogramma is de mogelijkheid tot zingeving of zinvinding: is de zin van het leven een gegeven, iets wat ons toekomt door misschien wel een hogere macht, of moeten wij mensen zelf zin vinden in het leven? Is het leven en de wereld maakbaar, of juist niet? En waar liggen dan de grenzen van maakbaarheid?
- 3 Een derde discussiepunt dat daarnaast veelal in de klaslokalen van de pabo te horen is, is de vraag of het zo nodig is om veel te reflecteren op jouw kijk op het leven. Moet je je als leraar echt bewust zijn van je eigen (levens)beschouwing, voordat je de levensbeschouwelijke ontwikkeling van basisschoolleerlingen kunt ondersteunen? En, een vervolgvraag daarop: als je je eigen levensbeschouwing hebt vormgegeven, en die is bijvoorbeeld duidelijk katholiek, protestants, islamitisch of humanistisch, kun je dan de vrije levensbeschouwelijke ontwikkeling van een kind nog wel ondersteunen?
- 4 Een vierde punt van discussie, dat vooral ook onder studenten leeft, is de vraag of het wenselijk is om levensbeschouwelijke ontwikkeling in alle ontwikkelfasen van het kind aan te bieden. Sommige levensbeschouwelijke thema's zoals rouw en dood zouden te moeilijk zijn voor jonge kinderen.

Visie op levensbeschouwelijke communicatie

De aankomend leraar zal in zijn lessen levensbeschouwing/godsdienst op de basisschool met zijn leerlingen moeten communiceren op een manier die past bij de hoofdstroming en grondhouding van waaruit de aankomend leraar wil doceren. Het is dan ook van belang dat de lerarenopleider goed op de hoogte is van de verschillende vormen van levensbeschouwelijke communicatie, om deze over te kunnen dragen aan zijn studenten.

Visies op levensbeschouwelijke communicatie

Er is een uiteenlopend aanbod van methoden met verschillende visies op de vraag naar hoe men met elkaar binnen het levensbeschouwelijk onderwijs kan communiceren. Communicatie op dit gebied heeft als doel elkaar te horen en de ander te begrijpen om zijn of haar zienswijze. Zo bereikt men meer harmonie en verbinding. Je onderwijst als leraar je leerlingen hoe ze zich zo naar anderen kunnen opstellen. Bijvoorbeeld wanneer een leerling een andere levensbeschouwelijke achtergrond heeft dan andere leerlingen waarbij bijvoorbeeld begrip en respect wordt getoond dat religieuze opvattingen ook op de school mogen doorklinken, zoals het niet meedoen met een Sinterklaasfeest of mannen geen hand geven. Deze opvatting is bijvoorbeeld uitgewerkt in hoofdstuk 6 'Islam en dialoog in de klas' in de methode *Verhalen vertellen en vragen stellen* (Kopmels, 2016).

Een andere visie is dat men vindt dat je harmonie niet bereikt zonder een stevige discussie of confrontatie over waarden waar men voor wilt gaan. In een interview vertelt Keren, een Deep Democracy trainer (Volkskrant, 27 september 2016) over een voorbeeld van een Marokkaans-Nederlands meisje dat hem uitgebreid verteld had over alle vooroordelen over moslims en Marokkanen waarmee zij te maken heeft. Door de confronterende communicatie van Keren was ze erachter gekomen dat zij ook vooroordelen had over niet moslims en Marokkanen. Keren zegt dat men met de dialoog, het beschaafd zoeken naar overeenkomsten zonder de confrontatie, de gewenste harmonie niet kan worden bereikt. Dan blijft de onderbuik broeien en die zal op den duur weer gaan opspelen. Deze benaderingswijze is terug te vinden in Hoofdstuk 7 'Hoe is de praktijk? Omgaan met verschillen' uit het boek *Geestelijke Stromingen Geven* (Van Remundt & Boon-Jansen, 2015). Het spanningsveld tussen deze twee benaderingswijzen wordt ook helder beschreven in het rapport *Twee werelden, twee werkelijkheden* van Kleijwegt. (2016)

Werkvormen

Het is van belang dat aankomende leraren op de pabo's wordt geleerd dat het vak levensbeschouwing niet per definitie gebonden hoeft te zijn aan een lesuurtje. Levensbeschouwelijke vorming kan ook gebeuren door bijvoorbeeld iedere ochtend alle kinderen persoonlijk te verwelkomen, de kinderen elkaar een hand te laten geven, en ook te zorgen dat er ruimte is voor dagopeningen, filosofische gesprekken, meditatie, zang, vieringen, mandala's maken en een kringgesprek. Het voorlezen of vertellen van verhalen is belangrijk, omdat daarin allerlei symbolen, rituelen en archetypen voorkomen die zich goed lenen voor de onderlinge communicatie. Symbolen kunnen vragen oproepen als: wat is de betekenis van deze vlag? Wat zegt kleding over iemands opvatting over het leven? Bij rituelen gaat het over de manier waarop men elkaar begroet, hoe de leerlingen als groep bij elkaar zitten in de klas, hoe we samen eten en drinken, hoe we de dag openen. Naast deze direct waarneembare uitings-

vormen wordt de communicatie ook bepaald door de waarden en normen waar de kinderen zich door laten leiden, maar waar ze zich lang niet altijd van bewust zijn. Kinderen hebben allemaal een andere achtergrond, komen uit verschillende sociale milieus waar anders over de dingen wordt nagedacht of anders wordt geloofd en nemen die 'bagage' mee in de klas. Als leraar zoek je naar de mogelijkheden en manieren deze zaken met elkaar te delen.

Er zijn genoeg en verschillende methodes die schrijven over levensbeschouwelijk onderwijs en die leraar ondersteunen op dit gebied. Hier volgt een korte beschrijving van een aantal van deze methodes:

- a *Leren leven* (Cammerant, 2010) - deze delen zijn bedoeld als handboek voor het protestants bijbelonderwijs op de pabo en de basisschool.
- b *Bijbelonderwijs* (Kole & Proos, 1999) - in deze uitgave gaat in op hoe de bijbel vanuit de reformatorische visie onderwezen kan worden.
- c *Godsdienstpedagogiek van de Hoop* (Roebben, 2007) - in deze uitgave komt naast morele en levensbeschouwelijke vorming vooral religieuze vorming en communicatie aan bod in het kader van (kerkelijk) jongerenwerk.
- d *Levensbeschouwing ontwikkelen* (De Schepper, 2015) - in deze uitgave wordt levensbeschouwing uitgewerkt met godsdienst als een van de mogelijke invullingen.
- e *Geloof je het zelf?!* (Van den Berg, Van Steenis, & De Valk, 2013) - in deze uitgave ligt de focus in brede zin op het levensbeschouwelijk leren ook op de (Christelijke) godsdienst;
- f *Verwonderen & ontdekken* (Valstar & Kuindersma, 2008) - in deze uitgave ligt de nadruk op (christelijk godsdienstig) onderwijs waar bijvoorbeeld ook het 'theologische gesprek met kinderen' besproken wordt.
- g *In Goede Handen. Handboek voor levensbeschouwelijke communicatie en identiteit* (Van Remundt & Deen, 2014) - deze uitgave geeft een aanzet bij de identiteitsvorming in de pluriforme samenleving waarbij de levensbeschouwelijke communicatie het uitgangspunt vormt.
- h *Verhalen die er toe doen* (Van Remundt & Deen, 2011) - deze uitgave gaat over verhalen die betekenis geven vanuit verschillende culturele en religieuze tradities: de bijbel, koran, mythen, eigentijdse verhalen en (beeldende) kunst die de basis vormen voor de levensbeschouwelijke communicatie.
- i *Verhalen vertellen en vragen stellen* (Kopmels, 2016) - deze uitgave bevat didactiek om levensbeschouwing en geestelijke stromingen te kunnen geven.
- j Aanvullende boeken die hier voor gebruikt kunnen worden zijn bijvoorbeeld *Verbeelding en bestaansoriëntatie* van Mooren (2012), *Geestelijke stromingen Geven* (Van Remundt & Boon-Jansen, 2015) of de *Brede Vormingslijst van het Centrum Humanistische Vorming* (HVO, 2014).

Levensbeschouwing op de pabo

Relatie en integratie met andere vakken

Levensbeschouwing is een vak dat een bijzondere relatie heeft met andere vakken

Levensbeschouwelijke vorming komt tot stand door een proces van Bildung via Ausbildung: "Anderen kunnen ons opleiden (ausbilden), we kunnen onszelf vormen (bilden). Dat is niet slechts een woordenspel. Zichzelf te vormen (bilden) is wat anders dan opgeleid te worden. Een opleiding doorlopen we met het doel uiteindelijk iets te kunnen en kennen. Als we ons

daarentegen vormen, werken we eraan iets te worden; we streven ernaar op een bepaalde manier in de wereld te zijn“ (Bieri, zoals geciteerd in Dohmen, 2010, p. 17). Een belangrijke notie hierin is dat opleiders hun studenten niet kunnen 'bilden', zij bieden aan leerlingen aan wat zij nodig kunnen hebben om zichzelf te vormen. Deze levenshouding die je graag van je toekomstige leraren wil zien, moet je als opleider dus voorleven in iedere les die je geeft.

Dat betekent dat er binnen de pabo's een nauwe samenwerking moet zijn tussen de vakken en secties om universele thema's en morele dilemma's uit andere vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde te kunnen integreren in de module levensbeschouwing. En voor het onderwijs op de basisschool zelf betekent dit dat je de studenten tijdens de lessen levensbeschouwing leert dat je als leraar bijvoorbeeld een dagopening en een dagsluiting in de lesdag verbindt waarin de beleavingswereld van het kind centraal staat. Dat je het tijdens je lessen aardrijkskunde hebt over kinderen die wonen in die landen en dit verbindt aan de levensbeschouwingen van deze kinderen. In de lessen geschiedenis bespreek je bijvoorbeeld ook wanneer bepaalde religieuze geschriften tot stand kwamen, hoe die ontstonden, en door wie ze geschreven zijn. In de kunstlessen laat je de kinderen werken aan de verbeelding van iets wat ze tijdens de lessen levensbeschouwing hebben ontdekt of wat indruk op hen heeft gemaakt zoals 'hoe ziet een hemel eruit' of dat je een symbool bij een afscheid maakt ... Daarnaast is geen enkel schoolvak belangrijker dan een ander vak - bij ieder vak leer je wat anders en samen resulteren ze in een netwerk van kennis, een set aan vaardigheden en ontwikkel je een houding om je te kunnen verhouden tot je leefwereld en de brede samenleving. Met andere woorden, leer je het leven te beschouwen. Deze grondhouding als leraar is een belangrijke uitkomst van de module levensbeschouwing op de pabo, en moet worden voorgeleefd door de opleidingsdocenten en lectoren op de verschillende lerarenopleidingen, zodat de pabo-afgestudeerde dat weer kan voorleven aan de kinderen in de klas.

Wat betekent deze kennis voor het stimuleren van de verwerving van kennis door aanstaande leraren voor de ontwikkeling van hun professionele identiteit?

Volgens Brackmans (2009) is het van belang dat opleiders en studenten thuis zijn in hun vak en hun vakkennis ook op peil houden. Dat zij weten waarin vooroordelen en opvattingen van kennis verschillen. De opleiders sluiten in hun didactiek aan bij de beginsituatie van de studenten zonder dat ze daarbij de leerstof geweld aandoen. Dat doen ze door de studenten in te leiden in betekenissen en kennis met het oog op hun persoonlijke vorming, én dat ze de zaak van de cultuur (samenleving/burgerschapskunde) dienen. De opleider dient daarnaast over de nodige zelfreflectie te beschikken en deze te blijven voeden (Van Remundt & Deen, 2014). Dat kan bijvoorbeeld via de volgende bronnen:

- ▮ *Narthex* is een godsdienstpedagogisch tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie waarin bovendien ook studiedagen en congressen zijn opgenomen.
- ▮ *Religie en samenleving* is een tijdschrift dat een bijdrage levert aan het debat over de rol van religie in de hedendaagse maatschappij. Dat doet zij door te kiezen voor een multidisciplinaire benadering om zo het gesprek tussen de sociale wetenschappen onderling en tussen wetenschap en de samenleving te stimuleren. Ook hierin staan studiedagen vermeld. Streven is een cultureel maatschappelijk maandblad voor Nederland en Vlaanderen. Alle domeinen komen ter sprake: filosofie en religie, literatuur en kunst, film en theater, politiek en maatschappij met een link naar de actualiteit.

- ▮ *Tijdschrift voor Filosofie* is een blad met thematische bijdragen, historische en kritische studies, literatuuroverzichten, boekbesprekingen en een link naar de actualiteit.
- ▮ *Filosofie Magazine* is een maandblad en belicht vanuit een filosofisch standpunt zowel maatschappelijke, politieke als persoonlijke onderwerpen.
- ▮ *Waardenwerk* is gericht op humanistische vorming.
- ▮ Naast de hogescholen en universiteiten zijn er ook landelijke organisaties die van tijd tot tijd congressen en studiedagen organiseren, welke hieronder worden beschreven.

Na de opleiding

Nascholing voor de leraren basisschool

De meeste leraren hebben na enkele jaren de behoefte om zich verder te bekwamen in de inhoud en didactiek. Dat kan via nascholingsactiviteiten zoals cursussen, trainingen en andere activiteiten om bekwaamheden van de leraar naar een hoger plan te brengen. Daarom zou elke opleiding en levensbeschouwelijke instelling een mogelijkheid moeten aanbieden voor een (na)scholingsprogramma voor professionalisering en deskundigheidsbevordering voor leraren, directies/besturen en ouders (zoals vertegenwoordigd in MR of OR).

Hoe onderhoudt de lerarenopleider zelf zijn vak(didactische) kennis bij?

Dat kan op eigen initiatief, door middel van het lezen van vakliteratuur en het volgen van nascholing. Er kan een samenwerking tussen een aantal opleidingen tot stand te komen die vorm en inhoud geeft aan een nascholingsaanbod. Men beschikt samen - elke vanuit hun eigen levensbeschouwelijk referentiekader - over de nodige knowhow en expertise. Die samenwerking kan zinvol zijn om de gezamenlijke krachten en energie te bundelen.

Tot slot

We doen de volgende aanbevelingen

- ▮ *Een samenhangend onderzoeksprogramma opstarten*
Het is van belang om een samenhangend onderzoek naar inhoud, opzet, methodiek, toetsing (BKE) voor de opleidingen te ontwikkelen, waarbij de rol van de lerarenopleider inzake levensbeschouwing/godsdienst duidelijker wordt. Momenteel is hierop nog geen eenduidige visie vanuit de opleidingen. Er zou een uitwisseling kunnen komen naar de verschillende praktijken van lerarenopleiders wat betreft de leerinhouden en leerprocessen. Met name op de lange termijn is dat wenselijk. Iedere lerarenopleider zal het eigen curriculum willen blijven ontwikkelen en daarin actueel zijn. De lerarenopleiders zouden ook meer kennis (moeten) nemen van literatuur en daarnaast zou deze vakliteratuur op landelijk niveau beoordeeld en bevorderd kunnen worden.
- ▮ *Een kennisbasistoets*
Landelijk bestaan er voor de pabo's kennisbasistoetsen voor rekenen/wiskunde en taal, maar OCW wil ook naar een invulling voor de andere vakken. Het gaat om de vakken: geestelijke stromingen, muziek, dans en drama, beeldende vorming, bewegingsonderwijs, handschrift. Is het dan niet zinvol om ook na te denken of er een invulling kan komen voor levensbeschouwing/godsdienst, zodat ook kwaliteit op deze wijze geborgd wordt?

Referenties

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Cammeraat, C. (2010). *Leren leven*. Kampen: De Groot Goudriaan.
- De Schepper, J. (2015). *Levensbeschouwing ontwikkelen. Didactiek voor godsdienst/levensbeschouwing in het primair onderwijs* (herz. dr.). Amersfoort: Kwintessens
- Derkx, P. (2010). *Humanisme als moderne levensbeschouwing*. In H. Alma, & A. Smaling. *Waarvoor je leeft, studies naar humanistische bronnen van zin* (pp. 43 - 57). Amsterdam: SWP.
- Dohmen, J. (2010). *Brief aan een middelmatige man: Pleidooi voor een nieuwe publieke moraal*. Amsterdam: Ambo.
- Groen, J. (2016, 27 september). Niks te zoete dialoog, laat het knallen, *De Volkskrant*, p. 9, geraadpleegd op www.volkskrant.nl
- Hermans, C. (1993). *Vorming in perspectief. Grondslagenstudie over identiteit van katholiek onderwijs*. Den Haag: ABKO.
- Hermans, C. (1994). *Katholiek basisonderwijs, onderwijs met een bijzondere opdracht*. Den Haag: ABKO.
- Huis, G. (2005). *Werken op een christelijke school, de organisatie van het christelijk onderwijs*. Voorburg: Besturenraad.
- Humanistisch Vormingsonderwijs. (2014). *Brede Vormingslijst*. Opgehaald van <http://hvo.nl/bredevormingslijst/>
- Imelman, J.D. (2009). Kleine vormingsleer, nadenken over cultuur, leerplan, docent en leerling in een bildung-vijandige tijd. In L. Brackmans (red.). *Cultuur en onderwijs, Nadenken over culturele vorming en de bijdrage van de vakleraar*, pp. 69-99. Gent: Academica Press.
- Kopmels, T. (2016). *Verhalen vertellen en vragen stellen. Vakdidactiek Levensbeschouwing & Geestelijke Stromingen*. Groningen: Noordhoff.
- Kramer, J. (2015). *Deep Democracy, de wijsheid van een minderheid*. Zaltbommel: Thema.
- Kole, I.A., & Proos, J.P. (1999). *Bijbelonderwijs in reformatorisch perspectief*. Kampen: De Groot Goudriaan.
- Margalith, K. (2016). *Twee Werelden, Twee Werkelijkheden*. Opgehaald van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>
- Mooren, J.H. M. (2012). *Verbeelding & bestaansoriëntatie*. Utrecht: De Graaff.
- Platformonderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.
- SLO (2006). *Kerdoelenboekje*. Opgehaald van <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerdoelenboekje.pdf/>
- Van den Berg, B., Van Steenis, A., & De Valk, J. (2007). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Remundt, J., & Boon-Jansen, M. (2015). *Geestelijke stromingen geven*. Assen: Van Gorcum.
- Van Remundt, J., & Deen, S. (2011). *Verhalen die ertoe doen. Een blauwdruk voor levensbeschouwelijke communicatie in het onderwijs*. Delft: Eburon.
- Van Remundt, J., & Deen, S. (2014). *In Goede Handen. Handboek voor levensbeschouwelijke communicatie en identiteit* (2e dr.). Delft: Eburon.
- Valstar, J., & Kuindersma, H. (2008). *Verwonderen & ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: NZV.

Verder lezen

Tijdschriften

Narhex:

Dit is een godsdienst pedagogisch tijdschrift. Uitgave Verus en de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst, Woerden.

Religie & Samenleving.

Dit tijdschrift biedt een podium aan hen die zich bezighouden met de bestudering van de veranderingen in religie en religieuze organisaties. Uitgave Delft Eburon.

Streven.

Dit is een cultureel maatschappelijk maandblad. Uitgave Vrije Uitgevers Amersfoort.

Tijdschrift voor filosofie.

Dit tijdschrift bevat veel thematische bijdragen, historische en kritische studies, literatuuroverzichten, boekbesprekingen en kronieken. Uitgave Peeters Leuven.

Tijdschrift Filosofie & Praktijk, Praktische problemen in filosofisch perspectief.

Uitgave Garant Apeldoorn Antwerpen.

Filosofie Magazine.

Dit is een tijdschrift wat filosofische en levensbeschouwelijke vragen behandelt. Uitgave Veen Media Rotterdam.

Websites van landelijke instellingen

<http://gvoenhvo.nl/>, website met informatie over godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs op openbare basisscholen.

www.pcgvo.nl, website van Protestant Godsdiensig Vormingsonderwijs

website van Rooms-katholiek Godsdiensig Vormingsonderwijs

www.reliwerk.nl, website voor een levensbeschouwelijke professional

www.spior.nl, website van Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond

www.hinvo.nl, website van Hindoe en Levensbeschouwelijk Vormingsonderwijs

www.wij-leert.nl, multimediale platform op het terrein van de culturele en levensbeschouwelijke dialoog in Nederland

www.stichtingechelon.nl, een onafhankelijke stichting die onderwijsprojecten en leermiddelen voor levensbeschouwing, communicatie en identiteitsontwikkeling maakt en uitgeeft.

<https://www.kuleuven.be/thomas/page/algemeen>, een interactief platform voor actieve samenwerking tussen alle leerkrachten (r.-k.) godsdienst van alle onderwijsnetten in Vlaanderen.

Lesmethodes basisonderwijs

De Vleugels van de Tijd, een intercultureel werkboek met 40 thema's en 150 werkvormen, door J. Van Remondt, & T. Duinstra (2000).

Hemel en aarde: <http://www.kwintessens.nl/hemelenaarde>

Kind op maandag: www.kindopmaandag.nl

Kleur: <http://www.kleuropschool.nl>

Trefwoord: <http://www.kwintessens.nl/trefwoord>

Muziekonderwijs is springlevend

Kennisbasis Muziek voor lerarenopleiders

Johan Sterken, Stenden Hogeschool
Roeland Vrolijk, Codarts Rotterdam, Thomas More Hogeschool

Samenvatting

Muziekonderwijs staat weer volop in de belangstelling. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de huidige stand van zaken met betrekking tot muziekonderwijs, vervolgens wordt de didactiek van en visies op het vak behandeld. Daarna volgt een overzicht van relevante thema's binnen onderzoeken naar muziekonderwijs en ten slotte geven wij zicht op mogelijkheden voor lerarenopleiders muziek om zich blijvend te informeren omtrent nieuwe ontwikkelingen.

State of the art: waar staat het muziekonderwijs nu?

De huidige opleving in het muziekonderwijs komt niet uit de lucht vallen. Muziekonderwijs heeft een lange geschiedenis (Hartkamp, 2007) en wij zijn er vrij zeker van dat recente ontwikkelingen van grote betekenis zijn in dit verhaal. De twintigste eeuw liet de ontwikkeling zien van 'zangonderwijs' naar 'muzikale vorming', waarmee de basis gelegd werd voor de huidige muziekdidactiek. Enkele markante punten uit het meer recentere verleden zijn de periodieke peiling onderwijsniveau (PPON) uit 1997, waar kortgezegd muziekonderwijs er niet best vanaf kwam (Van Weerden & Veldhuijzen, 1997). In de periode die volgde heeft, vrij naar Nussbaum (2010), een 'stille crisis' plaatsgevonden waarin het muziekonderwijs steeds meer onder druk is komen te staan, zowel in het basisonderwijs als op de pabo.

In oktober 2014 stuurde minister Bussemaker (OCW) een brief naar de Tweede Kamer waarin zij haar plannen ontvouwt voor goed muziekonderwijs. Deze plannen passen binnen het programma *Cultuureducatie met kwaliteit*. Zeer welkome plannen, want 'de urgentie is er', aldus de Commissie Verkenning Muziekonderwijs in het Primair Onderwijs (2014). Het muziekonderwijs krabbelt na jaren van achteruitgang weer omhoog. Deze positieve ontwikkelingen hangen bijvoorbeeld samen met het programma *Kinderen maken muziek*, *Muziek in ieder kind* (2009-2012) en de campagne *Muziek telt!*, maar ze worden ook in perspectief geplaatst. Te weinig kinderen worden ermee bereikt en de projecten zijn van kortdurende aard. Een schokkende constatering in de monitor *Cultuuronderwijs in het primair onderwijs 2013-2014* (Sardes Oberon, 2014, p. 52) was dat slechts 11% van de leraren zich deskundig genoeg acht om goed muziekonderwijs te realiseren. Het platform *Meer Muziek in de Klas* (MMIDK) kan als grote katalysator achter de huidige positieve trend worden gezien. In haar rol als erevoorzitter gaat niemand minder dan Koningin Máxima voorop in de strijd om muziek weer de plaats terug te geven die het verdient (www.meermuziekindeklas.nl).

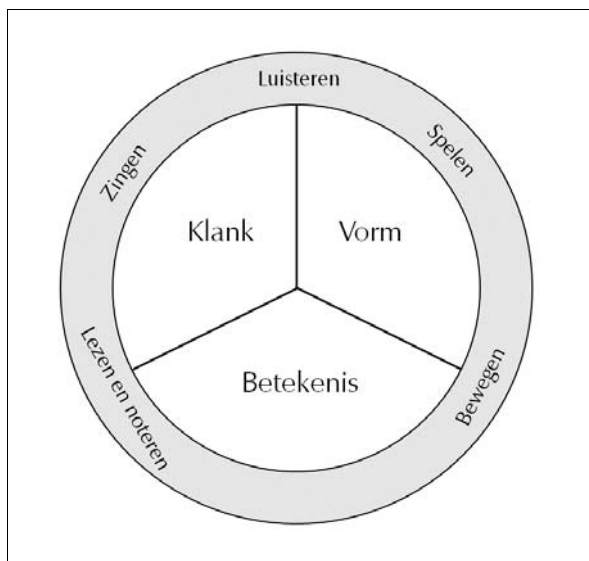
Slechts
11% van de
leraren acht zich
deskundig genoeg
om muziek
te geven.

Dat het beter moet, daarover lijkt men het dus eens te zijn. Maar de vraag hoe die verbetering eruit zou moeten zien is lastiger te beantwoorden. Een illustratie hiervan is een ingezonden brief in *Trouw* (Bisschop Boele, 2014) waarin de stelling geponeerd wordt dat eerst het zingen terug moet op de basisschool. Pas wanneer dat weer op een acceptabel niveau zou zijn, kan nagedacht worden 'over componeren en improviseren, over 'reflecteren' en 'enige kennis'. Hier klinkt een zekere realiteitszin in door: zorg eerst dat je de basis op orde hebt, voordat we spreken over hoogdravende idealen. Het ideaalbeeld van het vak muziek in de basisschool staat voor meer dan zingen alleen. Onze focus is erop gericht om terug te gaan naar niet alleen 'méér muziek in de klas', maar juist ook naar meer aandacht voor kwalitatief goed muziekonderwijs waarbij alle personen die actief zijn in en om de basisschool het beste uit zichzelf halen.

In *Muziekonderwijs in Nederland* noemt Schutte (2014) naast de ontoereikende voorbereiding op de pabo ook het gebrek aan visie van de basisscholen op muziekonderwijs als knelpunt. In de samenwerking tussen groepsleraren en lerarenopleiders muziek valt nog veel te winnen. Hier ligt een taak voor de pabo's (en de conservatoria), want anders 'blijft het dweilen met de kraan open', zoals een van de auteurs van dit artikel in *De Stentor* opmerkte (Keultjes, 2015). Het algemene beeld is dat muziek op de pabo's enorm heeft ingeleverd qua studielast in vergelijking tot, laten we zeggen, twintig jaar geleden. Onlangs is bekend geworden dat ook ter stimulering van het muziekonderwijs op de pabo's een subsidie van vijf miljoen euro beschikbaar komt in het voorjaar van 2017. Deze subsidie is erop gericht om kwalitatief goed muziekonderwijs structureel te verankeren, opdat aankomende leraren handelingsbekwaam zijn. Dat wil zeggen: dat ze muzikles durven geven en het dus ook doen. Bussemaker, Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, heeft het standpunt ingenomen dat we op korte termijn moeten toewerken van 11% naar minimaal 50% afgestudeerde bekwame leraren.

De didactiek van het muziekonderwijs

Er zijn verschillende onderwijsconcepten die ten grondslag liggen aan het muziekonderwijs in Nederland. Van oorsprong speelt het zingen een belangrijke rol op de pabo. Sinds de jaren negentig van de vorige eeuw wordt veelal gewerkt met het Klank-Vorm-Betekenis-model (KVB-model). Bij klank wordt verwezen naar de zogeheten klankeigenschappen (klankduur, -hoogte, -sterkte en -kleur), bij vorm gaat het over de ordenende principes in muziek (herhaling, contrast en variatie) en betekenis verwijst naar het gegeven dat muziek met haar verschillende functies waarde en betekenis heeft voor mensen.



Figuur 1. Klank - Vorm - Betekenis.

Het model laat zich vergelijken met het MVB-model dat binnen beeldende vorming gehanteerd wordt (zie het hoofdstuk over beeldende vorming in dit katern). Naast deze driedeling is het gebruikelijk te denken in vijf verschillende domeinen van muzikale vorming (die niet altijd onder dezelfde namen in de literatuur voorkomen, maar inhoudelijk welovereenkomsten hebben): zingen, luisteren, muziek maken (ook wel: spelen), lezen & noteren (ook wel: vastleggen) en bewegen.

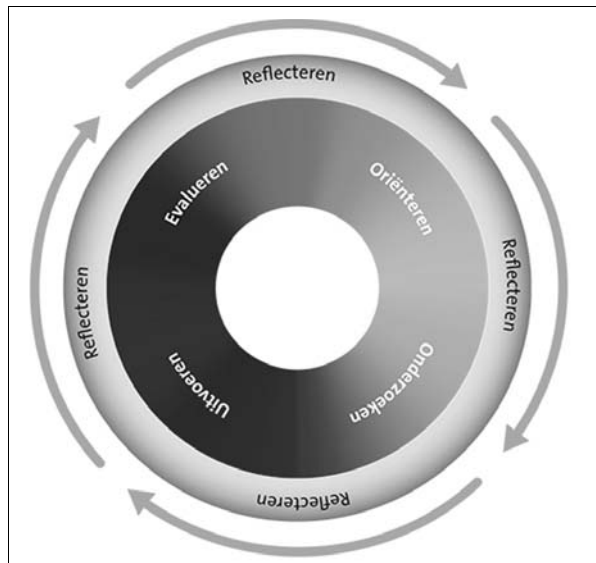
Deze ingrediënten samen leveren een dynamisch model op (zie Figuur 1). De kern is de buitenste ring kan draaien ten opzichte van de binnenste cirkel, zo kan een leerling dus al zingende bezig zijn met klankaspecten of bewegend de vorm van een muziekstuk ervaren. Muziekmethodes voor het primair onderwijs verwijzen doorgaans naar dit model. Ook de twee handboeken waarvan de pabo's in Nederland gebruik maken, *Muziek Meester!* (Van der Lei, Haverkort, & Noordam, 2015) en *Nieuw Geluid* (Vrolijk, 2013), zijn gebaseerd op deze indeling.

Deze indeling is, met kleine verschillen, zichtbaar in de kerndoelen van 1993 en 1998. Bij de derde versie van de kerndoelen (2006) wordt muziek met beeldende vorming, drama en dans geplaatst in het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie en is het aantal kerndoelen teruggebracht tot drie (Ministerie van OCW, 2006, p.63).

54. leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
55. leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
56. leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Deze veel globalere kerndoelen werden door middel van de handreiking van het SLO, tussen-doelen en leerlijnen (TULE, 2006), geconcretiseerd. Bij de herziening daarvan, het thans actuele *Leerplankader Kunstzinnige Oriëntatie* (SLO, 2014), is het creatieve proces richtinggevend, al zijn de domeinen nog steeds te herkennen in de competentiebeschrijvingen. Zie voor dit creatieve proces de afbeelding (zie Figuur 2).

Speciaal voor het muziekonderwijs verdient de nadruk op het creatieve proces een toelichting. In de aandachtspunten bij dit leerplankader worden de begrippen productie (bijvoorbeeld het ontwerpen van een muziekstukje), reproductie (bijvoorbeeld het zingen van een bestaand lied), receptie (bijvoorbeeld het luisteren naar een muziekstuk) en reflectie genoemd. Traditioneel is het muziekonderwijs sterker gericht op reproductie dan op productie. Juist in het licht van de



Figuur 2. Het creatieve proces.

zogenoemde 21st Century Skills en het eindadvies van het Platform Onderwijs-2032 kan het als een aansporing gezien worden voor muziekdocenten om de rol van creativiteit vooral niet te vergeten.

In 2012 publiceerde de Commissie Kennisbasis Pabo onder leiding van Meijerink *Een goede basis*. Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen een kerndeel en een profieldeel, met in beide delen een verdeling in een algemeen deel, de structuur van het vak, het vak en de leerlingen en de samenhang met andere vakken. Deze beschrijving kan als basis beschouwd worden voor een vertaling in concrete vaardigheden. Wat moet een muziekdocent kunnen wanneer hij in staat is om “het belang te verwoorden van muziekonderwijs op jonge leeftijd...” en hoe krijgt een lerarenopleiding de studenten zover?

Visie op muziekonderwijs

Het antwoord op bovenstaande vraag is nauw verweven met de visie van waaruit muziekonderwijs gegeven wordt. Om dit onderwerp te bespreken wordt in deze bijdrage onderscheid gemaakt tussen de 'waarom-vraag' en de 'wat & hoe-vraag'. In de periode waarin muziekonderwijs sterk onder druk is komen te staan, was de vraag 'waarom zou muziek een plaats moeten hebben in het primair onderwijs' relevanter dan de vraag 'wat is dan de inhoud van dat muziekonderwijs en hoe wordt dit dan ingericht'.

Het antwoord op de eerste vraag refereert direct aan de legitimering-kwestie. In *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit* benoemde de Onderwijsraad (2013) als risico voor het huidige onderwijs de weinige beleidsaandacht naast taal en rekenen voor de 'andere vakken' (waaronder cultuureducatie) en 'algemene vorming'. Mag men stellen dat er steeds meer stemmen opgaan voor een breed onderwijsaanbod waar muziek een plaats in heeft? Het antwoord lijkt positief uit te vallen. Onderwijspedagoog Biesta (2012) pleit voor meer aandacht voor de persoonsvorming (subjectwording) en het begrip Bildung heeft hernieuwde aandacht gekregen. Soms bedient men zich van argumenten waarbij de nadruk gelegd wordt op de positieve effecten van muziek op bijvoorbeeld het IQ, het werkgeheugen, de sociaal-emotionele vorming, etc. Koopman (2005) stelt in een bijdrage waarin hij reageert op het onderzoek van Bastian uit 2002 (in Nederland bekend als *Muziek maakt slim*) dat de intrinsieke waarde van muziek in dergelijke discussies niet over het hoofd gezien moet worden, hij schrijft “... dat muziek niet zomaar een genoegen is, maar een complexe activiteit die de meest wezenlijke functies van de mens aanspreekt: cognitie, gevoel, lichaamsbewustzijn, socialiteit.” Hier sluiten de woorden van De Vugt (2008, p. 139) op aan: “Wanneer we te veel blijven benadrukken dat muziek goed voor je is vanuit andere argumenten dan de muzikale argumenten zelf, leidt dat eerder af van waar het in de kern over hoort te gaan. Muziek is vooral goed voor je, omdat het muziek is.”

Wij staan op het standpunt dat men moet blijven doordenken waarom muziek zo'n wezenlijk onderdeel van het basisonderwijs zou moeten zijn, we laten de 'waarom-vraag' niet graag achter ons. Maar niet vanuit een defensieve positie voortkomend uit de overweging of het vak wellicht geschrapt kan worden, maar vanuit een positie die vergelijkbaar is met het begrip 'vrijheid' in onze samenleving: het is niet vanzelfsprekend dat het er is en iedere bijdrage aan een beter begrip ervan is welkom.

De tweede vraag, de 'wat & hoe-vraag', kan op zeer uiteenlopende wijzen beantwoord worden. In *Muziek Meester!* (Van der Lei, Haverkort, & Noordam, 2015) worden de vakgerichte, de kindgerichte en de culturele stroming beschreven. Bij de eerste stroming ligt de nadruk op muzikale inhouden en vaardigheden, de tweede legt het accent op de (brede) ontwikkeling van het kind en de derde gaat uit van de stelling dat muziek een cultureel verschijnsel is en dus als zodanig benaderd dient te worden. *Nieuw geluid* (Vrolijk, 2013) maakt het onderscheid tussen leerstofgeoriënteerd muziekonderwijs en ontwikkelingsgericht/ervaringsgericht muziekonderwijs. Een belangrijke bron hiervoor is *Gevangen in een schelp* (De Jong & Van der Heijden, 2005).

Het visievraagstuk kan ook bekeken worden vanuit vraagstellingen als 'wie geeft het muziekonderwijs: een vakleraar of de groepsleraar?', of 'is muziek een zelfstandig vak of kan het in samenhang (cultuureducatie) aangeboden worden' en 'begrijpen we het vak muziek nog steeds volgens de principes van het KVB-model met vijf domeinen of benadrukken we één domein (zingen)?'. Uiteindelijk gaat het erom dat we een dusdanig rijke muzikale leeromgeving creëren dat kinderen genoeg impulsen krijgen om hun muzikaliteit te ontwikkelen. Dit zijn voorbeelden van open vragen die de komende tijd door muziekdocenten beantwoord moeten gaan worden.

Exemplarisch wordt stilgestaan bij de laatste vraag, omdat we inschatten dat de rol van zingen een belangrijke(re) plaats gaat innemen dan voorheen. Van Oers (2008) schrijft: "(Samen) zingen is waarschijnlijk de meest fundamentele handelingsmogelijkheid van leerlingen (de stem is ons instrument!), waarop de verdere muzikale ontwikkeling gestoeld is. De psychologische reden hiervoor is dat zingen een vorm van handelen is met gebruik van de stembanden, even fundamenteel als kruipen of lopen een vorm van handelen is met behulp van benen/voeten. Juist door het zingen raken de neurologische centra voor muziek, beweging en emotie nauw verbonden." (Van Oers, 2008, p. 125). Actuele voorbeelden die zich nu voordoen waarin het zingen een belangrijke plaats inneemt zijn bijvoorbeeld Vocal Leadership, aangeboden door Fontys en Codarts Rotterdam, de cursus Muziek als vak en de Master Muziekeducatie specialisatie Music Education according to the Kodaly Concept, de twee laatstgenoemden aangeboden door het Koninklijk Conservatorium Den Haag. Het werk van de Hongaarse componist en muziekpedagoog Zoltán Kodály vormt hierbij een belangrijk uitgangspunt, waarbij het belangrijk is dat de ervaring voor de theorie uit zou moeten gaan. Zie hier het knelpunt voor de lerarenopleider muziek op de pabo die werkt met een kennisbasis muziek.

Thema's in het onderzoek naar muziekonderwijs

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) speelt een belangrijke rol in de kennisdeling over onderzoek in muziekonderwijs. De publicatie *Wat weten we over muziekonderwijs?* (Meeuwis, 2015) is een verslag van een bijeenkomst waarin wetenschap en praktijk samengebracht werden rondom vier thema's: leren met het lichaam, componeren en creativiteit, muziek in het alledaagse leven van mensen, muziek(onderwijs) en het brein. Waarschijnlijk samenhangend met de netelige positie, waarin muziekonderwijs te lange tijd verkeerd heeft, heeft veel onderzoek aandacht voor de hierboven benoemde kwestie van legitimering. Meeuwis (2015) stelt dat het nu de tijd lijkt om deze kwestie achter ons te laten. Deze publicatie vormt een goed uitgangspunt voor de opleider die wil zich oriënteren op thema's in het onderzoek naar muziekonderwijs.

Professionalisering van opleidingsdocenten

De lerarenopleiders muziek van de pabo's in Nederland zijn verenigd in het Netwerk Muziekdocenten Pabo (NMP), een landelijk platform dat sinds 1989 bestaat en zich ten doel heeft gesteld om "meer muziek te laten klinken door het bundelen van krachten" (NMP, 2013, p. 8).

**Muziek-
onderwijs kan
men niet los zien
van cultuur-
educatie.**

Het gaat om professionalisering binnen het eigen vakgebied, de uitwisseling van good practices en informatievoorziening ten aanzien van vakinhoudelijke ontwikkelingen. Er zijn studiedagen, werkgroepen rondom thema's, een website waarop informatie wordt gedeeld (www.netwerkmuziekdocentenpabo.nl) en tal van contacten tussen de muziekcollega's onderling die bijdragen aan een stevige organisatie. Ook niet onbelangrijk: het NMP is op deze manier een aanspreekpunt voor derden gebleken.

Verder is in Nederland Gehrels Muziekeducatie actief. Zij richt zich op het versterken van muziekeducatie aan kinderen in de leeftijd van 0 - 13 jaar, met als doelgroep groepsleraren en vakleraren (en lerarenopleiders aan de pabo).

De vereniging is vooral zichtbaar door de studiedagen die zij organiseert, een actuele website en de uitgave van het blad *De Pyramide*. De Vereniging Leraren Schoolmuziek (VLS) maakt samen met collega's van andere vakverenigingen het tijdschrift *Kunstzone*, met daarin artikelen van het primair onderwijs tot het hbo in de verschillende kunstdisciplines.

De afgelopen jaren is het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) voor veel muziekdocenten in toenemende mate belangrijk geworden. Muziekonderwijs kan niet los gezien worden van cultuureducatie en op de site van het LKCA is dan ook een waardevolle verzameling onderzoeken en overige publicaties te vinden (<http://www.lkca.nl>). Artikelen in het bulletin zijn onmisbaar voor de professional die goed op de hoogte wil zijn van het huidige debat. Een speciale vermelding verdient het overzicht van de verschillende muziekmethodes die nu beschikbaar zijn voor het primair onderwijs. Ook het Fonds voor de Cultuurparticipatie (FCP) mag niet onbenoemd blijven (<http://www.cultuurparticipatie.nl/>).

Voor lerarenopleiders beschouwen we het als noodzakelijk om ook ideeën over de grens op te doen. Van de internationale netwerken bespreken wij de belangrijkste voor opleidingsdocenten in Nederland: de International Society for Music Education (ISME), de European Association for Music in Schools (EAS) en de European Music Council (EMC).

ISME is een in 1953 opgerichte wereldwijde organisatie die zich ten doel stelt het bevorderen van muziekeducatie in de breedste zin van het woord. ISME wil een organisatie zijn waarin alle muziekdocenten ter wereld zich kunnen verenigen om elkaar zo beter te leren kennen en begrijpen. Het gaat om muziekeducatie voor alle leeftijden met alle mogelijke verschijningsvormen in de verschillende landen en culturen. Het *International Journal of Music Education* wordt vier keer per jaar door ISME uitgegeven en bevat wetenschappelijke artikelen (www.isme.org).

EAS werd in 1990 opgericht en is een Europees netwerk. EAS richt zich op de muziekeducatie in scholen, waarbij ze de verbindende factor wil zijn voor (muziek)educatoren, muzikanten, beleidsmakers, voor iedereen die betrokken is bij muziekeducatie. ISME richt zich op de verdere professionalisering van de educatoren en de samenwerking tussen hen. Jaarlijks vindt een grote conferentie plaats. Er wordt een boekserie uitgegeven, *European Perspectives on Music Education*, en EAS heeft twee boekjes uitgegeven met daarin beschrijvingen van de learning outcomes voor onder anderen pabostudenten (de competenties en indicatoren voor de generalist). Er zijn onderzoeksgroepen rondom thema's (<https://easwebsite.wordpress.com/>).

EMC werd in opgericht 1949 op verzoek van UNESCO opgericht en is gelieerd aan IMC (International Music Council). EMC verbindt tal van nationale organisaties. Ze stimuleert het muziekleven in Europa in brede zin. Een speciale vermelding verdienen de vijf muzikale rechten die EMC formuleerde, waarvan wij noemen 'het recht voor alle kinderen en volwassen' om:

- ▶ Zich muzikaal te uiten in volledige vrijheid;
- ▶ De taal van muziek en muzikale vaardigheden te leren;
- ▶ Muzikaal betrokken te kunnen worden door participatie, luisteren, creëren en informatie.

In de Bonn Declaration (2011) geeft EMC een interpretatie van de UNESCO Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education (2011), waarbij de doelen zijn: Toegankelijkheid, Kwaliteit en Sociale & Culturele uitdagingen(<http://www.emc-imc.org/>).

Tot slot

Muziekonderwijs is (weer) springlevend, volop in ontwikkeling en velen voelen zich er sterk mee verbonden. Wij, lerarenopleiders muziek, zijn natuurlijk zeer verheugd over de huidige opleving, al maakt dit het wel ingewikkelder om uitspraken te doen over met name de toekomstige inhouden van het vak. Bij deze ontwikkelingen vallen gelukkig geregeld woorden als 'verankeren', 'duurzaamheid' of 'structurele verbetering'. Wanneer de verschillende actoren elkaar weten te vinden (pabo's - conservatoria - muziekscholen/centra voor de kunsten - het basisonderwijs) en zij met name ook de toekomstige leraren in staat stellen handelingsbekwaam te worden, dan zijn wij hoopvol over de toekomst van het muziekonderwijs.

Referenties

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bisschop Boele, E. (2014, 10 29). *Zingen, dat is beter dan muziekonderwijs*. Opgehaald van Trouw: <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/article/detail/3778026/2014/10/29/Zingen-dat-is-beter-dan-muziekonderwijs.dhtml>
- Bremmer, M., Minnema, W., & Schutte, L. (2016). *Muziekeducatie doen we samen*. Amsterdam: Conservatorium van Amsterdam.
- Bussemaker, J. (2014). *Kamerbrief Impuls muziekonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Bussemaker, J. (2015). *Ruimte voor cultuur. Uitgangspunten cultuurbeleid 2017-2020*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Kennisbasis Pabo. (2012). *Een goede basis*. Den Haag: HBO-raad.
- Commissie Verkenning Muziekonderwijs in het PO (2014). *Handreiking Muziekonderwijs 2020*. Den Haag.
- De Jong, L., & Van der Heijden, A. (2005). *Gevangen in een schelp*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- De Vugt, A. (2008). De kracht van muziekonderwijs. In R. Diekstra, & M. Hogenes, *Harmonie in gedrag* (pp. 125-140). Uithoorn: Karakter.
- Hartkamp, G. (2007). *Actuele ontwikkelingen rond het primair muziekonderwijs*. Utrecht: Masterscriptie Muziekwetenschap Universiteit Utrecht.
- Honing, H. (2010). *Iedereen is muzikaal. Wat we weten over het luisteren naar muziek*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Jaschke, A., Eggermont, L., Honing, H., & Scherder, E. (2013). *Music Education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review*. Opgehaald van <http://cf.hum.uva.nl/mmm/papers/jaschke-et-al-2013.pdf>
- Keultjes, H. (2015, 21 mei). *De juf moet weer blokfluit spelen*. Opgehaald van <http://www.destentor.nl/algemeen/binnenland/de-juf->

moet-weer-blokfluit-spelen-voor-de-klas-1.4938200

- Koopman, C. (2005). Maakt muziek slim? Over de rechtvaardiging van muziekonderwijs. In J. Herfs, R. Van der Lei, E. Riksen, & M. Rutten, *Muziek leren* (pp. 19 - 35). Assen: Van Gorcum.
- Meeuwis, V. (2015). *Wat weten we over muziekonderwijs?* Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Netwerk Muziekdocenten Pabo (2013). *Klinkend en krachtig. Beleidsplan 2013-2017*. Zwolle: NMP.
- Network, M.E. (2009). <https://eas-music.org/learning-outcomes/>. Opgehaald van <https://easwebsite.files.wordpress.com/2015/07/menetlearningoutcomes.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst*. Amsterdam: AMBO.
- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. De stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs 2032 eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Sardes Oberon (2014). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuur-educatie met kwaliteit (2013-2014)*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Schutte, L. (2014). *Muziekonderwijs in Nederland*. Opgehaald van <http://www.lkca.nl/~media/kennisbank/publicaties/2015/e15-0024.pdf>
- SLO (2016, 12 27). *Tussendoelen & Leerlijnen bij kerndoelen PO* (TULE). Opgehaald van <http://tule.slo.nl/>
- UNESCO (2010). Opgehaald van <http://www.unesco.org: http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/outcomes/>
- Van der Lei, R., Haverkort, F., & Noordam, L. (2015). *Muziek Meester!* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Van Oers, B. (2008). In the mood: een onderwijspedagogische kijk op muzikale ontwikkeling. In R. Diekstra, & M. Hogenes, *Harmonie in gedrag* (pp. 105-124). Uithoorn: Karakter.
- Van Weerden, J., & Veldhuijzen, N. (1997). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: Citogroep.
- Vrolijk, R. (2013). *Nieuw Geluid*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Opleiden voor rekenen-wiskunde in het basisonderwijs

Ronald Keijzer, Hogeschool iPabo
Hanneke van Doornik-Beemer, Hogeschool Fontys
Wil Oonk, Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht

Samenvatting | *In dit hoofdstuk staat het opleiden voor het vak rekenen-wiskunde centraal. Achtereenvolgens wordt de maatschappelijke context van rekenen-wiskunde besproken en de vormgeving van het vak op de basisschool. Daarna wordt ingegaan op de opleidingsdidactiek: hoe worden studenten opgeleid voor wiskunde in het basisonderwijs en hoe zorgen lerarenopleiders rekenen-wiskunde ervoor dat zowel hun eigen vakdidactische als wiskundige kennis en vaardigheden van hoog niveau blijft.*

Maatschappelijke context

Rekenen-wiskunde in de basisschool is lang een vak geweest waar het louter ging om het vaardig leren toepassen van rekenregels voor de hoofdbewerkingen optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen voor zowel gehele getallen als breuken. Voor een enkeling is dit beeld van het vak rekenen-wiskunde nog altijd actueel (Stichting Goed Rekenonderwijs, 2009). Resultaat van dit mechanistische rekenen is dat het rekenen voor veel leerlingen verwerd tot betekenisloos goochelen met getallen (Erlwanger, 1973). Daarom kreeg in 1971 het Instituut voor ontwikkeling van het wiskundeonderwijs (IOWO) de opdracht het rekenonderwijs te hervormen. Wat ontstond werd aangeduid als realistisch reken-wiskundeonderwijs. Het idee achter dit nieuwe, realistische reken-wiskundeonderwijs (Freudenthal & Oort, 1977) is dat het rekenen plaatsvindt in voor leerlingen herkenbare situaties, die de lerende leert mathematiseren ofwel leert deze door een wiskundige bril te beschouwen (Treffers, 1987; Freudenthal, 1991).

Rond 1990 vond in het basisonderwijs een omslag plaats van het gebruik van lesmethoden voor rekenen-wiskunde die waren geïnspireerd op de mechanistische visie op rekenen naar lesmethoden die voortbouwden op ideeën rond realistisch reken-wiskundeonderwijs (Van Weerden & Hiddink, 2013). Vanaf dat moment liepen bepaalde onderwijsopbrengsten voor rekenen-wiskunde in Nederland op internationaal vergelijkende studies terug (Meelissen & Drent, 2008). Dit vormde de aanleiding voor een maatschappelijk debat over de relatie tussen de keuze voor realistisch reken-wiskundeonderwijs en dalende onderwijsopbrengsten. Een KNAW-commissie beslechtte dit debat in 2008. Die gaf aan dat het voor de opbrengsten niet uitmaakten vanuit welke visie het reken-wiskundeonderwijs wordt ingevuld. Daarnaast stelde de KNAW-commissie vast dat onder meer de lerarenopleidingen basisonderwijs debet waren aan de terugloop in onderwijsopbrengsten, omdat die in de ogen van de commissie te weinig opleidingstijd besteedden aan rekenen-wiskunde (KNAW, 2009; Keijzer, 2010).

**Verwoorden
en mentaal handelen
zijn essentieel voor
de ontwikkeling van
het wiskundig
denken.**

Het vak rekenen-wiskunde in de basisschool

Leraren basisonderwijs volgen in het algemeen een reken-wiskundemethode om het onderwijs vorm te geven. Dat neemt niet weg dat zij daaraan een eigen invulling geven. Hun taak is namelijk om de door ontwerpers bedachte opdrachten zo in te zetten dat het leerlingen helpt het beoogde hoge niveau te bereiken (Keijzer, Van der Linden, Vos-Bos, & Verbeek-Pleune, 2012). Daarbij laten ze zich leiden door observaties van leerlingen en toetsresultaten op methodetoetsen en gestandaardiseerde toetsen (PO-Raad, 2009; Keijzer, 2013). Dit sluit aan bij het streven van de overheid om de onderwijsopbrengsten te verhogen. Namelijk, niet alleen moeten door de overheid gestelde onderwerpen 'Getallen', 'Verhoudingen', 'Meten en Meetkunde', en 'Verbanden' aan bod komen, maar het onderwijs is ook verantwoordelijk om ervoor te zorgen dat 90% van de leerlingen aan het eind van de basisschool het zgn. fundamentele 1F-niveau bereikt en twee derde van de leerlingen het zgn. streefniveau, 1S (SLO, 2006; Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008).

Om deze doelen te bereiken, wordt van leraren basisonderwijs verwacht dat ze als praktijkonderzoeker kijken naar hoe leerlingen rekenen-wiskunde leren. Zij analyseren daarbij bijvoorbeeld het niveau waarop een leerling rekent. Dat is nodig, omdat het onderwijs erop gericht moet zijn dit niveau te verhogen. Dit gebeurt als leraren leerlingen ondersteunen bij het mathematiseren of 'verwiskundigen' van betekenisvolle situaties naar een wiskundige beschrijving, bijvoorbeeld in de vorm van getallen en bewerkingen. Niveauverhoging bij rekenen-wiskunde heeft in het algemeen het karakter van de overgang van informeel concreet handelen, via het werken met representaties en modellen, naar abstractere symboliserings en formules.

Verwoorden en mentaal handelen zijn daarbij essentieel voor de ontwikkeling van het wiskundig denken (Treffers, Van den Heuvel-Panhuizen, & Buijs, 1999; Treffers, De Moor, & Feijs, 1989; Van Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011).

Opleidingsonderwijs

Kennisbasis

In de slipstream van de maatschappelijke onrust rond het vak rekenen-wiskunde werd de kennisbasis rekenen-wiskunde ontwikkeld (Van Zanten, Barth, Faarts, Van Gool, & Keijzer, 2009). Deze kennisbasis beschrijft de specifieke gecijferdheid of wiskundige geletterdheid van de leraar basisonderwijs (Oonk, Van Zanten, & Keijzer, 2007). De kennisbasis omvat daarmee de didactische kennis van de (aanstaande) leraar, maar stelt ook behoorlijke eisen aan diens rekenvaardigheid (Keijzer, 2016). Een professioneel gecijferde leraar herkent wiskunde in de eigen omgeving en in die van kinderen, en kan op die manier vakkennis en didactische kennis met elkaar verbinden (Ball, Thames, & Phelps, 2008). Deze verbinding tussen vakkennis en vakdidactische kennis is specifiek voor de kennisbasis van de leraar basisonderwijs en maakt bovendien dat de domeinen in de kennisbasis rekenen-wiskunde van de (aanstaande) leraar goeddeels samenvallen met die in het basisonderwijs. Daarom kan de kennisbasis rekenen-wiskunde van de leraar basisonderwijs ook goed beschouwd worden in het perspectief van doorlopende ontwikkeling in het leren van het vak rekenen-wiskunde door de (aanstaande) leraar. De kennisbasis rekenen-wiskunde kan namelijk gezien worden als een beroepsspecifieke invulling van het rekenniveau dat beoogd is voor twee derde van de 18-jarigen, het zgn. 3S-niveau (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008).

Theorie en praktijk

De *Multimediale Interactieve Leeromgeving* (MILE) voor het vak rekenen-wiskunde op de lerarenopleiding basisonderwijs (Dolk, Faes, Goffree, Hermesen, & Oonk, 1996) gaf de eerste aanzet tot leren door onderzoeken van studenten in de authentieke basisschoolpraktijk. De ontwikkeling van het concept 'Met theorie verrijkte praktijkkennis', waarin de ontwikkeling van theorie door studenten wordt beschouwd in termen van de kwaliteit van het gebruik van vaktaal, verschaftte nieuwe inzichten met betrekking tot de theorie-praktijkproblematiek in de opleiding (Oonk, 2009; Keijzer, 2013). Deze inzichten zijn uitgewerkt in studieboeken voor rekenen-wiskunde voor de lerarenopleiding basisonderwijs. De gedachte is dat vakdidactische theorie voor studenten vooral betekenis krijgt en kan beklijven in eigen en anderen praktijkverhalen. De vaktaal die nodig is om die praktijk te beschouwen, representeert in feite de theorie in de vorm van vakspecifieke-, vakdidactische- en algemeen didactische en pedagogische begrippen die in de vaktaal verweven zijn. Studenten maken zich die professionele taal in toenemende mate eigen in een leerproces van verrijking van de eigen praktijkkennis met theorie. Zij leren concepten, ideeën en opvattingen gaandeweg generaliseren en objectiveren, niet alleen omdat ze betekenisvol zijn geworteld in de praktijkverhalen, maar ook omdat de verhalen hen in staat stellen zo nodig betekenissen van objecten op te roepen (Oonk, Verloop, & Gravemeijer, 2015, p. 563). Het moge duidelijk zijn dat de rol van de opleider hier cruciaal is. Met name tijdens interactie onder leiding van de opleider is er sprake van niveauverhoging in het gebruik van theorie door studenten (Oonk, 2009, p. 171).

Opleidingsdidactiek

De visie, programmering en kwaliteitskenmerken van de huidige vakdidactiek vinden hun oorsprong in het standaardwerk *Proeve van een nationaal programma rekenen-wiskunde & didactiek op de pabo* (Goffree & Dolk, 1995). In deze 'Proeve' is een opleidingsconcept uitgewerkt in de vorm van drie pijlers, namelijk dat de opleiding staat voor een socio-constructivistische visie op kennisverwerving, dat zij reflectie ziet als de drijvende kracht achter de professionalisering van leraren en dat zij het concept praktijkkennis interpreteert als een vorm van narratief weten. In recente ontwikkelingen in de opleidingsdidactiek zijn deze pijlers nog altijd zichtbaar (Oonk, Goffree, & Verloop, 2004). Het opleidingsonderwijs in reken-wiskunde vertoont kenmerken van het reken-wiskundeonderwijs op de basisschool, in de zin dat studenten (samen) leren onderwijzen in betekenisvolle praktijksituaties. Onder leiding van de opleider leren ze (her)ontdekken hoe mathematische denk- en leerprocessen verlopen en hoe ze daarbij leerlingen kunnen begeleiden en stimuleren tot niveauverhoging. De eigen gecijferdheid of wiskundige geletterdheid wordt daarbij zoveel mogelijk gedurende de hele opleiding, in een didactisch perspectief geplaatst van een zich ontwikkelende professionele gecijferdheid (Oonk, Van Zanten, & Keijzer, 2007).

Studenten verwerven de met vak- en vakdidactische theorie verrijkte praktijkkennis door theoretische studie en in de context van de basisschoolpraktijk, onder andere door reflectie op onderzoek van de eigen praktijk. Dat onderzoek richt zich op onderwerpen uit het vakgebied rekenen-wiskunde in samenhang met onderwerpen uit andere vakgebieden die zich in een praktijkcontext voordoen. Ontwerpen van het eigen onderwijs maakt deel uit van die activiteiten. Er worden daarbij moderne hulpmiddelen en werkvormen gebruikt zoals video interactie begeleiding, video-clubs en 'Lesson Study'.

De hiervoor geschetste kennisbasis leidt tot de opdracht voor de opleidingen om na te gaan hoe het verwerven van vakkennis door aanstaande leraren het verwerven van didactische kennis ondersteunt en omgekeerd, hoe het verwerven van vakdidactische kennis bijdraagt aan het verwerven van vakkennis (Keijzer & De Goeij, 2014; Keijzer, Duman, Heeremans, & Smit, 2012). Daarnaast maakt de verwevenheid van vakkennis en didactische kennis in verrijkte praktijkkennis, dat het doordenken van de vakkennis op de lerarenopleiding voorbeeldmatig kan zijn voor het onderwijzen op de basisschool, onder andere waar het gaat om gebruik maken van differentiatie binnen een studentengroep (Kool & Keijzer, 2015; Duman & Keijzer, 2016).

Leren van lerarenopleiders

Er is anno 2017 geen specifieke opleiding voor opleiders rekenen-wiskunde meer. Lerarenopleiders rekenen-wiskunde leren daarom op dit moment vooral door het bestuderen van theorie, en van en in de eigen opleidingspraktijk, die zij soms aangrijpen voor praktijkonderzoek. Dit gebeurt anno 2017 bijvoorbeeld binnen de ELWiER onderzoeksgroep, waar vragen rond het reken-wiskundeonderwijs op de lerarenopleiding middels praktijkgericht onderzoek aangepakt worden. Opleiders-onderzoekers van deze onderzoeksgroep delen de opbrengst van dit onderzoek tijdens conferenties, zoals de Panama-conferentie, de ELWiER-ECENT-conferentie en de conferentie voor lerarenopleiders, en in publicaties bijvoorbeeld in *Volgens Bartjens - Ontwikkeling en Onderzoek* en het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. De jaarlijkse Panama-conferenties en de ELWiER-conferentie zijn plekken waar professionalisering plaatsvindt door gezamenlijke door-denking van actuele thema's (bijvoorbeeld Lit & Keijzer, 2016). Tijdens de Panama-conferentie is het bijvoorbeeld gebruik dat recent gepromoveerden over hun werk vertellen. De actuele thema's die tijdens de genoemde conferenties aan de orde zijn betreffen zowel de ontwikkeling van het reken-wiskundeonderwijs in de basisschool als kennis en vaardigheden in het begeleiden van (aanstaande) leraren bij het leren onderwijzen van rekenen-wiskunde. De tijdschriften *Volgens Bartjens*, *Volgens Bartjens - Ontwikkeling en Onderzoek* en het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* vormen daarnaast de belangrijkste informatiebron voor lerarenopleiders rekenen-wiskunde. Van opleiders wordt verwacht dat ze de vakinhoud voor aanstaande leraren uitdagend kunnen presenteren, kennis hebben over het leren van studenten, en het leren van studenten kunnen organiseren (Keijzer, 2013, naar Zaslavsky en Leikin, 2004, p.8). Deze veelzijdige kennis van het reken-wiskundeonderwijs is zichtbaar in de verschillende rollen van de lerarenopleider rekenen-wiskunde (Geerdink & Pauw, 2016). Dit geldt in het bijzonder voor het ontwikkelen van een wiskundige attitude en het tonen van een onderzoekende reflectieve houding (Onk & De Goeij, 2006).

Toekomst

Rekenen-wiskunde wordt gezien als kernvak in het curriculum van de basisschool en zal dat waarschijnlijk in de toekomst ook blijven (PlatformOnderwijs2032, 2016). Het leren voor een sterk veranderende maatschappij van de toekomst vraagt een onderzoekende houding van leerlingen, leraren en opleiders. Voor het vak rekenen-wiskunde gaat het hierbij om een wiskundige attitude, waarin de lerende bijvoorbeeld blijkt geeft van nieuwsgierigheid naar wiskundigefenomenen, om hier vervolgens op een creatieve manier mee aan de slag te gaan.

Deze wiskundige attitude maakt van de leraar ook ontwerper en onderzoeker van de eigen praktijk, in de zin dat hij onderwijsmaterialen kritisch doordenkt voor hij ze gebruikt en nagaat hoe ze leiden tot bedoelde leerprocessen. Natuurlijk is de opleider hier een model, wanneer hij het eigen opleidingsonderwijs onderzoekt met het oogmerk het beter te maken. In dit onderzoek van de opleider is sprake van gepast inzetten van reken-wiskundekennis - zowel door leerlingen, als door leraren en ook door hun lerarenopleiders. Leerlingen exploreren de wiskunde en ontwikkelen zich tot wiskundig geletterde deelnemers aan de maatschappij, terwijl (aanstaande) leraren een professionele gecijferdheid ontwikkelen en in staat zijn om situaties voor leerlingen zodanig te didactiseren dat zij deze kunnen aangrijpen voor het leren van rekenen-wiskunde.

**(Aanstaande)
leraren
ontwikkelen een
professionele
gecijferdheid.**

Tot slot

De hier geformuleerde toekomstvisie, sluit aan bij recente maatschappelijke discussies over het leren voor de toekomst (Boswinkel & Schram, 2011). Deze visie heeft vervolgens consequenties voor de inrichting van leeromgevingen voor leerlingen waarin zij (al dan niet geïntegreerd) rekenen-wiskunde leren en ook voor onderwijsinhouden (Lit & Keijzer, 2016). Een verschuiving in het onderwijs naar aandacht voor een specifieke wiskundige attitude heeft verder gevolgen voor de lerarenopleiding, met name als daarbij gebruik wordt gemaakt van de nieuwste technologieën zoals bijvoorbeeld 3D-video en digitale materialen die aanpakken van kinderen direct weergeven. De theorie kan dan bijvoorbeeld nog nadrukkelijker vanuit de praktijk ontwikkeld worden en vervolgens een middel zijn om de praktijk te duiden (Oonk, Verloop, & Gravemeijer, 2015). De onderwijspraktijk kan dan nog beter zichtbaar maken waarom het didactiseren onder andere begint bij de wiskundige activiteit van de leraar en waarom zowel de vakdidactische als wiskundige kennis en vaardigheden van de leraar van hoog niveau moet zijn en blijven.

Referenties

- Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.
- Boswinkel, N., & Schram, E. (2011). *De toekomst telt*. Enschede: SLO.
- Dolk, M., Faes, W., Goffree, F., Hermsen, H., & Oonk, W. (1996). *A multimedia interactive learning environment for (future) primary school teachers with consequences for primary mathematics teacher education programs*. Utrecht: Freudenthal Institute/National Association for the Development of Mathematics Education.
- Duman, V., & Keijzer, R. (2016). Een uitdagende opleidingscontext voor rekenen-wiskunde. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(3), 65-71.
- Erlwanger, S. H. (1973). Benny's conception of rules and answers in IPI mathematics. *The Journal of Children's Mathematical Behavior*, 1(2), 7-26.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education. China Lectures*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Freudenthal, H., & Oort, F. (1977). Erepromotie. Rede uitgesproken ter gelegenheid van het verlenen van een eredoctoraat aan Prof. Dr. H. Freudenthal, 10 januari 1977. *Euclides*, 52(9), 334-338.

- Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). Lerarenopleiders doen ertoe. In G. Geerdink, & I. Pauw, *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 7-14). Eindhoven: VELON.
- Goffree, F., & Dolk, M. (Red.). (1995). *Proeve van een nationaal programma rekenen-wiskunde & didactiek op de pabo*. Enschede/Utrecht: Instituut voor Leerplanontwikkeling / NVORWO.
- Keijzer, R. (2010). Stand van zaken bij rekenen-wiskunde en didactiek op de lerarenopleiding basisonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28(1), 31-45.
- Keijzer, R. (2013). *Wiskunde als educatieve uitdaging*. Amsterdam/Alkmaar: iPabo.
- Keijzer, R. (2016). Het veranderen van de cesuur voor de instaptoets rekenen-wiskunde. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 73-78.
- Keijzer, R., & De Goeij, E. (2014). Scenario's voor de implementatie van de kennisbasis. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 49-58.
- Keijzer, R., Duman, V., Heeremans, M., & Smit, A. (2012). Kennisbasis als opleidingsdidactische uitdaging. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 25-30.
- Keijzer, R., Van der Linden, J., Vos-Bos, J., & Verbeek-Pleune, L. (2012). Leraren basisonderwijs leren opbrengstgericht werken. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(2), 39-45.
- KNAW. (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool. Analyse en sleutels tot verbetering*. Amsterdam: KNAW.
- Kool, M., & Keijzer, R. (2015). Excellentie op de pabo, balans tussen uitdagen en ondersteunen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(2), 47-59.
- Lit, S.A., & Keijzer, R. (2016). Rekenen-wiskunde over ()denken. Verslag 34e Panamaconferentie. *Volgens Bartjens - ontwikkeling en onderzoek*, 35(5), 57-63.
- Meelissen, M., & Drent, M. (2008). *TIMSS-2007 Nederland: trends in leerprestaties in exacte vakken in het basisonderwijs*. Enschede: University of Twente.
- Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Oonk, W., & De Goeij, E. T. (2006). Wiskundige attitudevorming. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, 25(4), 37-39.
- Oonk, W., Goffree, F., & Verloop, N. (2004). For the Enrichment of Practical Knowledge. Good practice and useful theory for future primary teachers. In J. Brophy, *Using video in teacher education. Advances in Research on teaching* (10 ed., pp. 131-168). New York: Elsevier Science.
- Oonk, W., Van Zanten, M., & Keijzer, R. (2007). Gecijferdheid, vier eeuwen ontwikkeling. *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, 26(3), 3-18.
- Oonk, W., Verloop, N., & Gravemeijer, K. (2015). Enriching Practical Knowledge: Exploring Student teachers' Competences in Integrating Theory and Practice of Mathematics Teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(5), 559-599.
- PlatformOnderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs-2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- PO-Raad (2009). *Opbrengstgericht werken doe je zo*. Utrecht: PO-raad.
- SLO (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Stichting Goed Rekenonderwijs. (2009). *Een voorstel voor een alternatieve kennisbasis rekenen en wiskunde voor de pabo*. Opgehaald van <http://www.goedrekenonderwijs.nl/wp-content/uploads/2011/10/SGR-Kennisbasis-Rekenen-Pabo.pdf>
- Treffers, A. (1987). *Three dimensions. A model of goal and theory description in mathematics instruction - The Wiskobas project*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Treffers, A., De Moor, E., & Feijs, E. (1989). *Proeve van een nationaal programma voor het reken-wiskundeonderwijs op de basisschool. I. Overzicht einddoelen*. Tilburg: Zwijzen.
- Treffers, A., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Buijs, K. (Red.). (1999). *Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen Annex Leerlijnen. Hele getallen onderbouw basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Groenestijn, M., Borghouts, C., & Janssen, C. (2011). *Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie*. Assen: Van Gorcum.
- Van Weerden, J., & Hiddink, L. (Red.). (2013). *Balans van het basisonderwijs. PPON: 25 jaar kwaliteit in beeld*. Arnhem: Cito.
- Van Zanten, M.A., Barth, F., Faarts, J., Van Gool, A., & Keijzer, R. (2009). *Kennisbasis Rekenen-Wiskunde voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.

Taalgericht opleiden op de pabo

Ben Bouwhuis & Véronique Damoiseaux, Katholieke Pabo Zwolle

Samenvatting

Taalonderwijs op de basisschool is een ingewikkelde zaak. Gedurende een schooldag wordt er gelezen, geschreven, gesproken en geluisterd, maar wanneer is er sprake van goed taalonderwijs en vanuit welke visie wordt er aan taalontwikkeling gewerkt? Taal omvat veel verschillende taaldomeinen en een leraar dient over voldoende kennis en vaardigheden én de juiste houding te beschikken om het onderwijs in, met en over taal vorm en inhoud te geven. De opleiding staat voor de lastige taak om aankomende leraren daarop voor te bereiden. Na een periode van opbrengstgericht werken lijkt het tij nu te keren. Met de komst van de rapporten '21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs' (SLO, 2014) en 'Onderwijs 2032' (Platform Onderwijs2032, 2016) lijkt de samenhang tussen taaldomeinen en de samenhang tussen taal en andere vakgebieden weer meer aandacht te krijgen. Wat vraagt dat van de opleiding tot leraar basisonderwijs? In dit hoofdstuk wordt allereerst kort de geschiedenis geschetst van het taalonderwijs in de basisschool; vervolgens worden de belangrijkste ontwikkelingen binnen het taalonderwijs op de pabo belicht. Ten slotte wordt verkend wat er nodig is om (aankomende) leraren toe te rusten met voldoende kennis en vaardigheden om inspirerend, functioneel (taal)onderwijs te ontwerpen in het basisonderwijs.

De methodemaker bepaalt

Al vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw is er binnen de lerarenopleidingen basisonderwijs specifieke aandacht voor de didactiek van het (moeder)taalonderwijs. Daarvoor lag de nadruk vooral op de eigen taalvaardigheid van de leraar en algemene kennis over taal en taalverschijnselen. Het is vooral De Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek geweest die in de verschillende drukken van *Taaldidactiek aan de basis* heeft benadrukt, dat "taal een complex fenomeen is, waar op verschillende manieren naar gekeken kan worden" (Aalbers et al., 1992). Ook merkt de werkgroep op dat taalonderwijs op vele manieren vormgegeven kan worden, omdat de leerlingen en de context in veel opzichten van elkaar verschillen. Voor de werkgroep geldt: "Taalonderwijs geven is een kwestie van kiezen en van verantwoorden van keuzes." (Aalbers et al., 1992, p. 19).

In de jaren erna zijn deze keuzes in het basisonderwijs vooral gemaakt door verschillende uitgeverijen en minder door taalleraren die zelf taalonderwijs construeren. De schrijvers van nieuwe taalmethodes profileren zich door activerende titels te bedenken (*Taal voor het leven*, *Taalkabaal*, *Taalactief*, *Jouw taal-mijn taal*, *Taaljournaal*, enz.) en door het benadrukken van een bepaalde visie: thematisch-emancipatorisch, toepassing van mastery learning of geschikt voor NT1- en NT2-leerlingen. Van Gelderen, Hoogeveen en Zijp (2004) laten in een overzicht zien welke opvattingen tussen 1975 en 2000 aan de verschillende taalmethodes ten grondslag liggen. Ze onderscheiden een zestal visies:

- 1 *traditioneel taalonderwijs* (verschillende deelvaardigheden worden geïsoleerd aangeboden met nadruk op schriftelijke taalvaardigheid)

- 2 *thematisch-cursorisch taalonderwijs* (vanuit een betekenisvolle context worden taalactiviteiten aangeboden met daarnaast een cursorische aanpak voor bepaalde onderdelen - technisch lezen, spelling, grammatica - die moeilijk in een thema ondergebracht kunnen worden)
- 3 *taal bij alle vakken* (een integratie van taal als doel en taal als middel; betekenisvolle transfer van taalvaardigheden binnen het onderwijs)
- 4 *communicatief taalonderwijs* (mondelinge en schriftelijke communicatie staat centraal)
- 5 *strategisch taalonderwijs* (aanleren van strategieën die ondersteunend zijn voor het uitvoeren van communicatieve taken)
- 6 *taakgericht taalonderwijs* (toepassing van taalvaardigheden binnen betekenisvolle taken).

In de brochure 'Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen' concludeert Jaspaert (2006) dat deze visies wel enigszins verschillen, maar dat de uitgangspunten veel overeenkomsten vertonen: taalonderwijs moet de leerling in staat stellen zich in relevante situaties talig uit te kunnen drukken. Voor alle methodes geldt dat taalonderwijs een emancipatorische opdracht heeft. De methode bepaalt bovendien nog steeds de richting van het taalonderwijs, stelt Jaspaert. En ook al worden in de methodes de meest actuele theoretische benaderingen gevolgd, de vraag is of deze methodegerichte aanpak kinderen in staat stelt op school en in de maatschappij te functioneren. Van Gelderen et al. (2004) komen tot de conclusie dat juist die praktijk in de meeste gevallen nog erg op kennis is gericht en te weinig op vaardigheid. Ze maken duidelijk dat de vele pogingen tot vernieuwing van het taalonderwijs te weinig effect hebben gehad.

**Juist
de praktijk is nog
erg op kennis gericht
en te weinig op
vaardigheid.**

Interactief taalonderwijs

Binnen deze context is in 1996 het Expertisecentrum Nederlands opgericht met als doel goed taalonderwijs te ontwikkelen en vorm te geven. Goed taalonderwijs is volgens de samenstellers van Raamwerk II (Sijstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999) interactief taalonderwijs. De pijlers hiervan zijn: betekenisvol (lieftst functioneel, authentiek), sociaal en strategisch leren binnen een krachtige leeromgeving. Sinds die tijd geven de meeste taalmethodes aan dat deze uitgangspunten het fundament van de methode vormen. Ondanks deze gedeelde visie binnen de verschillende methodes is het voor veel leraren nog lastig om daadwerkelijk handen en voeten te geven aan de pijlers van interactief taalonderwijs. Niet alleen het vormgeven van interactief taalonderwijs blijkt in de praktijk moeilijk te zijn, ook de inhoudelijke kaders in de vorm van kerndoelen (2006) en referentieniveaus (2009), bieden vaak te weinig concrete aanknopingspunten (*Curriculumspiegel*, 2015), ondanks de concretisering en (voorbeeld)uitwerkingen van de SLO (o.a. TULE). Daarnaast volgen nieuwe ontwikkelingen elkaar razendsnel op: opbrengstgericht taalonderwijs, woordenschatonderwijs als onderlegger voor alle taaldomeinen én andere vakgebieden zoals aardrijkskunde en geschiedenis, het werken met leerlijnen en referentieniveaus, de integratie van taal in thematisch onderwijs, taalontwikkelend onderwijs. Met de formulering van de 21e eeuwse vaardigheden worden vaardigheden als kritisch, probleemoplossend en creatief denken belangrijke (taal)competenties, naast het omgaan met een enorme informatiestroom (digitale geletterdheid), communiceren, samenwerken en zelfregulering. Taal speelt hierin een cruciale rol.

Binnen dit veranderende landschap wordt er van een (aankomende) leraar verwacht dat hij in staat is om vakinhouden op een inspirerende wijze gedifferentieerd en in onderlinge samenhang aan te bieden, daarbij gerichte feedback te geven, reflectie te stimuleren en kritisch vermogen bij kinderen te ontwikkelen. De leraar helpt kinderen om competentere taalgebruikers te worden. Hij dient inzicht te hebben “in de rol die taal in andere vakken speelt” (Greven, 2005, p. 14). Was het eerder zo dat de leraar in zijn aanbod “een balans zoekt tussen wat kinderen het best in een gestructureerde omgeving kunnen leren en wat in meer open situaties aan de orde kan komen” (Greven, 2005, p. 11), nu lijkt de functionaliteit van taal en taalvaardigheid expliciet op de voorgrond te staan (Platform Onderwijs2032, 2016).

Van vakgericht naar competentiegericht curriculum

Naast deze ontwikkeling binnen het basisonderwijs hebben zich ook op de lerarenopleiding veranderingen voorgedaan. Begin jaren negentig zijn veel pabo's overgegaan op het modulaire systeem. Daarnaast heeft er ook een verschuiving plaatsgevonden van een vakgericht naar een meer competentiegericht curriculum. Vastgesteld werd dat het vak taal/Nederlands onder druk kwam te staan: bepaalde domeinen werden niet of nauwelijks aangeboden en de samenhang tussen de verschillende onderdelen kreeg te weinig aandacht (Korthagen, 2004). Mede hierdoor ontstond er een maatschappelijke discussie over het niveau van de toekomstige leraren. Deze discussie richtte zich vooral op een aantal uiterlijke kenmerken van taalgebruik: spelling en stijl. Maar ook werd gewezen op specifieke kennis en vaardigheden: weten de studenten nog wel voldoende van taal en taalontwikkeling om gericht deze ontwikkeling te kunnen stimuleren? De laatste jaren richt de discussie zich vooral op de toekomst: zijn pabostudenten in staat om op een deskundige en inspirerende wijze onderwijs van de eenentwintigste eeuw te verzorgen? En wat vraagt dit van studenten en aankomende leraren op het gebied van taal?

Invoering van de kennisbasis Nederlands

Om de kwaliteit op het gebied van taal en taalonderwijs te kunnen borgen is er in Nederland een kennisbasis ontwikkeld en vastgesteld (Van der Leeuw, Israel, Pauw, & Schaufeli, 2009). In deze *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo* wordt de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis beschreven waarover aankomende leraren dienen te beschikken. In de kennisbasis worden negen domeinen onderscheiden: mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, beginnende geletterdheid, voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen, stellen, jeugdliteratuur, taalbeschouwing en spelling. Deze domeinen worden aan de hand van vier aspecten aan de orde gesteld: leerinhoud, domeindidactiek, wetenschappelijk fundament en taaldidactiek en taalbeleid.

Sinds 2011 zijn alle studenten op de pabo verplicht om de landelijke kennisbasistoets Nederlandse taal te behalen. Deze toets gaat alleen in op kennisaspecten, niet op vaardigheden. Specifieke keuzes met betrekking tot de didactiek worden evenmin getoetst: dat is een taak van de opleidingen zelf. Alle opleidingen hebben op grond van de verschillende domeinen binnen deze kennisbasis hun curriculum voor het vak Nederlands aangepast of bijgesteld. Natuurlijk is kennis maar één onderdeel van het totale programma. De vraag waarvoor de opleidingen zich

geplaatst zien, is: hoe kan de pabo ervoor zorgen dat studenten op het gebied van taal hun inhoudelijke vak kennis, hun vakdidactische deskundigheid en hun eigen professionele taalvaardigheid voldoende ontwikkelen? Bovendien worden studenten ertoe aangezet een visie te ontwikkelen op goed onderwijs in en met taal. Een hele kluit, gezien de omvang van de kennisbasis. De Leeuw (2010) stelt niet voor niets dat “vijf uur taal per week” te weinig is. Het gaat immers om meer dan beter leren spellen.

Starten vanuit preconcepten

Wubbels, Korthagen en Dolk (1992) stellen dat in een goede opleidingsdidactiek aan drie fundamentele onderwerpen aandacht moet worden besteed binnen een lerarenopleiding:

1 *Preconcepten en misconcepten*

Veel studenten baseren hun opvattingen over (goed) taalonderwijs op de ervaringen die ze zelf binnen het onderwijs hebben gehad; taal leer je door oefeningen te maken uit een taal-methode (Greven, 2005), begrijpend lezen staat gelijk aan het maken van vragen bij een tekst, woordenschatonderwijs bestaat uit het vragen naar betekenissen bij (onbekende) woorden en de traditionele maandagochtendkring heeft vooral een pedagogisch doel. In de opleiding maken studenten kennis met andere opvattingen, die niet altijd stroken met hun ervaringen. In hoeverre maakt de opleiding studenten bewust van pre- en misconcepten?

2 *Congruentieprincipe*

In hoeverre is een docent op de opleiding in staat om theorieën en opvattingen om te zetten in het eigen handelen, zodat hij als rolmodel voor studenten kan optreden?

3 *Transferprobleem*

Hoe wordt de brug geslagen tussen opleiding en beroepspraktijk? Discrepanties tussen beide werelden weerhouden een aankomende leraar vaak ervan om opleidingskennis in de eigen onderwijspraktijk toe te passen.

Hoe bereiken we in relatief korte tijd dat kennis, houding en vaardigheden van de student wezenlijk veranderen? Van der Leeuw (2010) heeft suggesties gedaan voor een geïntegreerde aanpak van taalvaardigheid en de taaldidactische deskundigheid van studenten op basis van een aantal documenten: het *vakcurriculum Nederlands voor de pabo* (Beernink, Paus, Smits, & Swennen, 1998), *Dertien doelen in een dozijn* (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2006), *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs* (Bonset & De Vries, 2009) en de referentieniveaus voor taal in *Over de drempels met taal en rekenen* (Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008; 2009). In 2011 zijn deze suggesties verder uitgewerkt in *bijVoorbeeld* (Van der Leeuw, Van den Hauwe, Moonen, Pauw & Schaufeli, 2011), een werkboek waarin de negen domeinen van de kennisbasis worden vertaald naar voorbeeldlessen op twee niveaus: de basisschool en de opleiding. De werkwijze beoogt een brug te slaan tussen de didactische aanpak op basisscholen, een goede opleidingsdidactiek én de taalvaardigheid van de studenten zelf. Het Referentiekader Taal dient als uitgangspunt: studenten ontwikkelen vaardigheden op hun eigen niveau, ondergaan voorbeeldlessen op studentniveau en vertalen deze voorbeeldlessen onder leiding van een opleider naar lessen

Hoe slaan we de brug tussen de didactische aanpak op scholen en de opleidingsdidactiek?

die zij zelf op een basisschool kunnen uitvoeren. Deze exemplarische opleidingsdidactiek heeft het volgende stramien:

- 1 *uitvoeren taalactiviteit*: docent legt aan de studenten het begrip semantiek uit. Het concept van het woord wordt op verschillende manieren verkend en geoefend;
- 2 *nadenken over taalactiviteit*: docent reconstrueert de activiteit en voegt vakdidactische begrippen toe: de vier didactische fasen van het woordenschatonderwijs (viertakt);
- 3 *theoretische verdieping*: relevante begrippen uit de kennisbasis worden aan de taalactiviteit gekoppeld (woordleerstrategieën, verdieping en verbreding van woordenschat);
- 4 *transfer naar de basisschoolpraktijk*: bekijken en vergelijken van woordenschatactiviteiten in de taalmethode-eigen les ontwerpen;
- 5 *taalvaardigheid van de student*: taalactiviteiten op eigen niveau geven zicht op de eisen die aan een professioneel taalvaardige leraar gesteld worden;
- 6 *feedback* op de onderdelen theorie, transfer en taalvaardigheid.

De onderdelen 1, 2 en 6 worden begeleid uitgevoerd, de onderdelen 3, 4 en 5 zelfstandig.

Het congruentieprincipe, waarbij opleiders modellen en werken volgens de principes van de exemplarische taaldidactiek, stelt de opleiding wel voor het dilemma: hoe kan ervoor worden gezorgd dat studenten zowel zicht krijgen op de deelgebieden van taal als op de mogelijke verbindingen tussen de verschillende domeinen? Hoe laten we studenten ervaren én maken we hen ervan bewust dat taal zowel een doel is (je kunt leren over taal) als ook een middel dat gedurende de hele dag wordt ingezet bij alle vakken (waar wordt gelezen, geschreven, gesproken en geluisterd)? Of concreter: hoe laten we studenten al tijdens de opleiding zelf ervaren dat woordenschat onderdeel is van alle vakken, dat het lezen, begrijpen of schrijven van teksten vaardigheden zijn die we inzetten als we over de wereld willen leren? Hoe leiden we met andere woorden studenten op binnen functioneel taalonderwijs en hoe voorkomen we dat taalonderwijs in de opleiding beperkt blijft tot de uren 'taal' zoals dat ook op de basisschool nog vaak gebeurt?

Het belang van reflectie

Een onderlegger voor een goede opleidingsdidactiek is realistisch opleiden (Korthagen, 1998), waarbij de preconcepten van studenten als uitgangspunt dienen. De opleiding heeft vervolgens de taak de studenten kennis te laten nemen van goed (taal)onderwijs en de student te helpen door middel van reflectie op basis van theorie en praktijksituaties (ervaringen van de studenten zelf en good practices al dan niet via beeldmateriaal) de drempels te slechten die de student ervaart in zijn ontwikkeling tot leraar. Die drempels liggen - als we een talige bril hanteren - op het gebied van eigen taalvaardigheden, kennis van taal en taalverschijnselen en (bredere) didactische (taal)vaardigheden.

Inzoomen op specifieke aspecten van taal en taalonderwijs is dan wellicht voorbehouden aan taaldocenten, maar als we ervan uit gaan dat taalontwikkeling in de basisschool plaatsvindt gedurende de hele dag, vraagt dit van opleiders dat zij studenten met een vakbril kunnen laten reflecteren op stage-ervaringen én daarbij oog hebben voor talige aspecten daarbinnen. De student zal alleen samenhang in de onderwijsgebieden ervaren als taal ook aandacht krijgt bij andere vakken. Een opleider moet dus van vele markten thuis zijn. In de afgelopen jaren is

dan ook herhaaldelijk gepleit voor een brede visie op taal binnen de lerarenopleiding en het ontwikkelen van een breed taalbeleid binnen de pabo (Paus, Rymenans, & Van Gorp, 2006; Van der Leeuw, 2010).

Toekomstgericht opleiden

Die opleidingsbrede verantwoordelijkheid is ook van belang als we zien wat er in de 21e eeuw op het onderwijs afkomt. Hoe bereiden we de studenten voor op een leer- en werkomgeving die nog maar ten dele zichtbaar is? In zijn boek *Onderwijs voor de 21e eeuw* geeft Van den Branden (2015) handvatten om met deze uitdaging om te gaan. Hij beschrijft wat kinderen dienen te leren op school en benadrukt dat het ontwikkelen van vaardigheden dient te gebeuren in een betekenisvolle, duurzame, innovatieve context. Hij typeert deze vaardigheden als sleutelcompetenties. Creatief en probleemoplossend denken, kritisch staan tegenover bronnen, kennis diepgaand verwerken en toepassen, communicatief sterk zijn in sociale netwerken; deze competenties zijn niet vakoverstijgend, maar ‘vakdoordringend’ (p. 32). Deze (en andere) sleutelcompetenties dienen ontwikkeld te worden om authentieke problemen in en buiten de school bij de kop te pakken. Kennis uit diverse vakgebieden dient te worden gecombineerd: “De meeste van de 21ste eeuwse sleutelcompetenties zijn lege dozen als het onderwijs niet ergens over gaat. De informatie die leerlingen kritisch moeten leren verwerken, is informatie *over iets*. (...)” (Van den Branden, 2015, p. 31). Kennis blijft dus van belang, maar die kennis en informatie moet diepgaand worden verwerkt en begrepen. Talige competenties spelen daarin een cruciale rol.

Wat betekent dat voor de pabo?

De Raad voor de Nederlandse Letteren is helder in haar adviesrapport: de taal- en denkvaardigheden van studenten op alle hbo's verdienen meer aandacht. Analyseren, redeneren en schrijven (wat zijn neerslag krijgt in onder meer portfolio's, essays, presentaties en onderzoek) blijken geen vanzelfsprekende vaardigheden onder studenten. Wil een leraar in het basisonderwijs aan eerder genoemde sleutelcompetenties van kinderen kunnen werken, dan zal hij deze vaardigheden zelf ook moeten ontwikkelen. Een zwakke taalvaardigheid werd vroeger nogal eens beschouwd als een probleem van de student zelf. Maar het besef groeit dat studenten niet altijd te verwijten valt dat er in de vooropleiding niet voldoende aandacht is geweest voor taalvaardigheid en kennis over taal (Kuiken in: Peters & Van Houtven, 2010). Professionele taalvaardigheid is onderdeel van het beroep van leraar en is een opleidingsbrede verantwoordelijkheid. Niet voor niets vraagt ook de Nederlandse Taalunie in haar adviesrapport (2015) expliciet aandacht voor taalbeleid in het hbo. Naast deze ontwikkeling van algemene taal- en denkvaardigheden zullen er ook op het gebied van vakinhoud en vakdidactiek vervolgstappen gezet moeten worden.

In *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo* (2009) worden diverse suggesties gedaan voor herziening van de huidige kennisbasis. Ook hier wordt benadrukt dat er meer aandacht moet komen voor samenhang. Samenhang tussen domeinen, zoals stellen en begrijpend lezen en tussen spellen en technisch lezen. En samenhang tussen taal en andere onderwijsgebieden. Gesteld wordt

bovendien dat taalbeschouwing onvoldoende tot haar recht komt. Taalbeschouwing vormt de brug tussen taal en andere vakdomeinen, zoals wereldoriëntatie. Studenten in korte tijd taalvaardiger, taalgevoeliger, taalbewuster en taalnieuwsgieriger maken binnen alle vakken, vraagt inspanning van alle opleiders en bovenal een visie op taaldidactiek in het curriculum: in welke mate houdt een opleiding vast aan modulair onderwijs en stimuleert de opleiding vanuit authentieke situaties kritisch en creatief denken, congruent aan (toekomstige) ontwikkelingen in het basisonderwijs? Dit sluit ook aan bij het advies in de *Curriculumspiegel* (2015) waarin gepleit wordt om meer aandacht binnen de opleiding te besteden aan het hervormen en vormgeven van het taalcurriculum in de basisschool en het ontwikkelen van de daarbij behorende ontwerpvaardigheden. Daarnaast benadrukt het Platform Onderwijs 2032 (2016) de aandacht voor persoonsvorming in het basisonderwijs. Dit heropent de deuren voor jeugd- en kindliteratuur en poëzie. Via boeken maken kinderen immers kennis met nieuwe werelden, personages en onderwerpen die hen minder vertrouwd zijn (Bosch, 2015). Het belang van lezen en de waarde van (jeugd)literatuur behoeft geen betoog, maar helaas speelt de ontleding ook bij pabostudenten een rol. Dit blijkt uit recent onderzoek op de Katholieke Pabo Zwolle (Jongstra & Pauw, 2015). Het behouden en ontwikkelen van leesplezier op de basisschool begint bij de aankomende leraar. En ook hier geldt: lezen doe je bij alle vakken.

Tot slot

Als het streven is dat (aankomende) leraren vanuit een visie functioneel en goed onderbouwd taalonderwijs ontwerpen, dan verdient de veranderende kijk op het opleiden van leraren in zijn algemeenheid aandacht. Leren houdt niet op bij het afronden van de pabo: er vindt een verschuiving plaats naar een continue professionele ontwikkeling, waarbij verschillende vormen van leren (formeel en informeel) vooral op de werkplek plaatsvinden door interactie met (toekomstige) collega's: professionele leergemeenschappen, netwerken of leergroepen. Voor opleiders en dus ook docenten taal biedt dit nieuwe kansen om samen met het werkveld kennis en inzichten op het gebied van taal en taaldidactiek te delen en (re)construeren. Het is van groot belang dat opleiders én leraren hun kennis onderhouden door het lezen van vaktijdschriften, vakliteratuur en onderzoek en deze kennis delen door het bijwonen van studiedagen van onder meer LOPON2, Stichting Lezen en Levende Talen en congressen als Het Schoolvak Nederlands (HSN) en Velon. Bladen als *Tijdschrift Taal* (SLO), *Onze Taal* en *Meer Taal* vergroten zowel de kennis van taal en taalverschijnselen als didactische kennis. Zo kan er gezamenlijk worden gewerkt aan een gefundeerde kijk op taal in het onderwijs en kan er praktijkkennis worden ontwikkeld die leraren in staat stelt om goed taal- en taalgericht (vak)onderwijs te construeren.

Referenties

- | | |
|--|---|
| Aalbers, T., Aarnoutse, C., Beke, J., Extra, G., Van Helvert, K., Hoogeveen, M., & Van Zeeland, R. (1992). <i>Taaldidactiek aan de basis</i> . Groningen: Wolters-Noordhoff. | Beernink, R., Paus, H., Smits, M., & Swennen, A. (1998). <i>Herkenning en vernieuwing. Een vakcurriculum Nederlands voor de Pabo</i> . Enschede: SLO. |
|--|---|

- Bonset, H., & De Vries, H. (2009). *Talige start-competenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bosch, P. (2015). *Reactie Levende Talen op onderwijs 2032*. Opgehaald van <https://levendetalen.nl>
- Greven, J. (red.) (2005). *Vakspecifieke competenties voor studenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs*. Een proeve. Enschede: SLO.
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2005). *Competentiegericht taalonderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Jaspaert, K. (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Jongstra, W., & Pauw, I. (2015). Belezen Pabo-student? - Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke Pabo Zwolle. In Schram, D. (2015). *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Korthagen, F. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- OC&W (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: OC&W.
- Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Peters, E., & Van Houtven, T. (red.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven/Den Haag: Acco.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het Hoger Onderwijs*. Nederlandse Taalunie.
- Sijtsma, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamwerk II*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel Deel A: Generieke trendanalyse*. Enschede: SLO.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel Deel B: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Gelderen, A., Hoogeveen, M., & Zijp, I. (2004). *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Van der Leeuw, B., Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo*. Den Haag: HBO-raad.
- Van der Leeuw, B. (2010). Vijf uur taal per week is te weinig. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(3), 4-11.
- Van der Leeuw, B., Van den Hauwe, J., Moonen, E., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2011). *Bijvoorbeeld. Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.
- Wubbels, T., Korthagen, F., & Dolk, M. (1992). *Conceptual change approaches in teacher education: Cognition and action*. Paper, San Francisco: AERA Conference.

Wetenschap en technologie op de pabo

Symen van der Zee, Saxion University of Applied Sciences

Samenvatting

In dit hoofdstuk gaat het over wetenschap en technologie op de pabo. Eerst wordt ingegaan op het belang van wetenschap en technologie onderwijs in het algemeen en worden de drie doeldomeinen van het onderwijs belicht. Daarna wordt ingegaan op de didactische benaderingen om te werken aan de doelen van wetenschap en technologie onderwijs en wordt de rol van de leraar in het leerproces belicht. Vervolgens wordt ingegaan op de moeilijkheden die pabostudenten ervaren bij het geven van onderwijs in wetenschap en technologie en de wijze waarop lerarenopleiders kunnen bijdragen aan de reductie van deze moeilijkheden. Het uiteindelijke doel is om in 2020 het vak wetenschap en technologie stevig te verankeren in het curriculum van basisscholen.

Wetenschap en Technologie

Overheid en bedrijfsleven hebben de laatste jaren veelvuldig het belang van onderwijs in wetenschap en technologie onderstreept, vooral vanuit economisch perspectief (Techniepact, 2013). De oplopende tekorten in bèta- en technische sectoren zouden een bedreiging zijn voor onze economie. In het basisonderwijs is vooral het bredere belang van onderwijs in wetenschap en technologie benadrukt, namelijk het vertrouwd raken met de wereld en de bevordering van 'scientific literacy' (Osborne & Dillon, 2008). In het advies van de Verkenningscommissie wetenschap en technologie primair onderwijs (2013) worden de drie doeldomeinen van het onderwijs geduid. Het gaat om de ontwikkeling van *kennis over de wereld*, de bevordering van *vaardigheden en denkwijzen* die nodig zouden zijn in de 21e eeuw en de stimulering van een nieuwsgierige, onderzoekende en probleemoplossende *houding*.

Kennis over de wereld

Wetenschap en technologie onderwijs heeft altijd betrekking op een fenomeen. De concepten en begrippen die centraal staan behoren tot het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' (OJW) en zijn afgeleid van de onderliggende vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek. In het leerplankader van de SLO zijn de concepten en begrippen samengebracht en bij de uitwerking ervan is ervoor gekozen deze in te perken door de bepaling van één of een combinatie van de dimensies *tijd* en/of *ruimte* en/of *eigenschappen* en *organisatieniveau* (Van Graft, Klein Tank, & Beker, 2016). Deze dimensies sluiten aan op de indeling van de OJW vakken. Zo is bij aardrijkskunde de dimensie *ruimte* bijvoorbeeld vaak leidend en bij geschiedenis is de benadering vanuit de dimensie *tijd* met bijvoorbeeld de tien tijdvakken leidend.

Vaardigheden en denkwijzen

Onderzoeken en ontwerpen zijn de belangrijkste vaardigheden binnen wetenschap en technologie. Drie subvaardigheden worden hierbinnen onderscheiden: 1) onderzoeks- en ontwerp- materiaal en instrumenten, gereedschap en apparatuur gebruiken, 2) modellen

ontwikkelen en gebruiken, en 3) waarderen en oordelen. Naast deze vaardigheden worden denkwijzen onderscheiden. In het leerplankader van de SLO (Van Graft, Klein Tank, & Beker, 2016) worden de volgende beschreven:

- 1 causaal denken in oorzaak gevolg;
- 2 denken in continuïteit en verandering;
- 3 systeem denken;
- 4 perspectivistisch denken;
- 5 patronen herkennen en ordenen;
- 6 denken in schaalniveaus;
- 7 denken in kringlopen;
- 8 denken in structuur-functie relaties.

Deze denkwijzen krijgen in wetenschap en technologie onderwijs een vakspecifieke invulling. Bij de dimensie *ruimte* gaat het bijvoorbeeld om het beschrijven van gebieden en verschijnselen op schaalniveaus (denken in schaalniveaus) en waarnemen van verschijnselen vanuit verschillende perspectieven (perspectivistisch denken) en bij de dimensie *tijd* gaat het bijvoorbeeld om oorzaken en gevolgen te onderscheiden van historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en verschijnselen (causaal denken in oorzaak gevolg).

Naast de voorgenoemde vaardigheden en denkwijzen worden generieke vaardigheden ontwikkeld in het wetenschap en technologie onderwijs. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om taalvaardigheden, zoals het gebruiken van vaktaal bij het maken van een onderzoek of ontwerp, rekenvaardigheden, zoals het verwerken van informatie en tabellen en grafieken, en vaardigheden zoals samenwerken en zelfregulatie.

Houding

Tot slot is de bestendiging en ontwikkeling van de nieuwsgierige, onderzoekende houding doel van wetenschap en technologie. Van der Rijst, Van Driel, Kijne en Verloop (2007) onderscheiden de volgende houdingsaspecten: de wil om te begrijpen, de wil om te bereiken, de wil om te delen, de wil om kritisch te zijn, de wil om vernieuwend te zijn, en de wil om te weten. Bij deze aspecten horen dimensies en indicatoren. Binnen het aspect 'de wil om te weten' worden bijvoorbeeld de dimensies nieuwsgierig, enthousiast en gemotiveerd onderscheiden. Een voorbeeld van een indicator behorende bij de dimensie enthousiast is: plezier hebben in onderzoek.



Een indicator
bij de dimensie
enthousiast is:
plezier hebben
in onderzoek.

Didactiek van de basisschool

Er zijn verschillende (vak)didactische benaderingen om te werken aan de doelen van wetenschap en technologie onderwijs. Hieronder wordt eerst ingegaan op didactische aanpakken die streven naar samenhang tussen de vakken. Daarna worden twee prominente didactische aanpakken binnen wetenschap en technologie onderwijs besproken: onderzoekend leren en ontwerpnd leren. Tot slot worden twee voorbeelden van specifieke vakdidactische aanpakken genoemd.

Vakkenintegratie

Binnen wetenschap en technologie onderwijs wordt om twee redenen gestreefd naar samenhang tussen de verschillende vakken: ter bevordering van het 'begrijpen' van de leerlingen en ter voorkoming van overladenheid in het curriculum. Samenhang kan bereikt worden door vakkenintegratie. Gresnigt, Taconis, Van Keulen, Gravemeijer en Baartman (2014) hebben verschillende vormen hiervan onderscheiden (zie Tabel 1), op basis van de mate waarin elementen van het onderwijsprogramma worden geïntegreerd. Vaak is er binnen wetenschap en technologie onderwijs sprake van interdisciplinaire integratie en worden aanpakken zoals project onderwijs en thematisch onderwijs ingezet. Hoewel de tabel de indruk kan wekken dat er gestreefd dient te worden naar het 'hoogste' niveau van integratie, is dit niet het geval. Of en op welke wijze vakken geïntegreerd worden, dient af te hangen van onder meer de beoogde doelen en de voorkennis van leerlingen, en is derhalve situatieafhankelijk.

Tabel 1 Vormen van integratie

Vorm van integratie	Beschrijving
Isolatie/ gefragmenteerd	Vakken worden los van elkaar onderwezen. Elk vak heeft een eigen plek en in de daarvoor gereserveerde tijd wordt gewerkt aan vakspecifieke doelen.
Verbonden/bewust	De leraar legt verbanden tussen verschillende vakken. Elk vak heeft in de lessentabel een eigen plek en in de daarvoor gereserveerde tijd wordt gewerkt aan vakspecifieke doelen.
Genest/fusie	Binnen een vak worden vaardigheden of inhoud van een ander vak aangesproken. Inhoud van het ene vak kan worden gebruikt om het andere vak te verrijken. Aan de doelen van een vak wordt gewerkt binnen de (tijd en) context van een ander vak.
Multidisciplinair	Twee of meer vakgebieden maken deel uit van een thema/project. De verschillende vakken worden afzonderlijk onderwezen, maar de inhoud en context van het onderwijs worden op elkaar afgestemd.
Interdisciplinair	Het onderwijs wordt benaderd vanuit thema's of projecten en er wordt niet meer gerefereerd aan afzonderlijke vakgebieden. De inhoud en context van de thema's of projecten worden geïnitieerd door de leerkracht. De nadruk ligt op vakoverstijgende doelen.
Transdisciplinair	Het onderwijs wordt benaderd vanuit thema's of projecten en er wordt niet meer gerefereerd aan afzonderlijke vakgebieden. De lesdoelen overstijgen de vakgebieden en komen voort uit de vragen van de kinderen.

Onderzoekend en ontwerpend leren

Onderzoeken en ontwerpen zijn de belangrijkste vaardigheden binnen wetenschap en technologie. Twee didactische aanpakken die hieraan gerelateerd zijn, zijn onderzoekend leren en ontwerpend leren (zie bijv. Kemmers & Van Graft, 2007; Van Keulen & Sol, 2012). Binnen deze aanpakken worden verschillende fasen onderscheiden. De eerste fase bij onderzoekend leren is de confrontatie met een fenomeen, probleem of object/organisme. De confrontatie is bedoeld om leerlingen nieuwsgierig te maken en op onderzoek uit te laten gaan. In de tweede fase vindt de verkenning plaats. De leerlingen gaan het verschijnsel of fenomeen verkennen, zonder specifieke aanwijzingen. Doel hiervan is het komen tot (onderzoeks)vragen. In fase drie worden de onderzoekbare vragen omgezet naar een uitvoerbaar

experiment. Er wordt een onderzoeksplan opgesteld waarin wordt uitgewerkt wat er wordt gemeten en hoe dit wordt gedaan. Vervolgens gaan leerlingen het experiment uitvoeren, fase vier, en leggen ze hun waarnemingen vast. In fase vijf gaan ze op basis van de resultaten conclusies trekken, om in fase zes de opzet, resultaten en conclusies te presenteren. Tot slot gaat de leraar het leren verdiepen en verbreden. De verdieping en verbreding kan betrekking op de concepten die zijn onderzocht, de onderzoeksvaardigheden en/of generieke vaardigheden, en de houdingsaspecten.

Bij ontwerpend leren is het constateren van een probleem de eerste fase. Het probleem wordt afgebakend en eisen worden gesteld waaraan het ontwerp moet voldoen. Vervolgens wordt in fase twee verkend welke oplossingsmogelijkheden er zijn en worden meerdere uitwerkingen overdacht. Dit leidt tot het komen tot een ontwerpvoorstel, fase drie. De beste ideeën worden uitgewerkt in een ontwerpschets. Materialen en gereedschappen worden vervolgens gezocht, waarmee het ontwerp kan worden uitgevoerd. In fase vier wordt een prototype gemaakt. Dit prototype wordt in fase vijf getest en geëvalueerd. Indien het ontwerp niet voldoet, wordt nagegaan wat hiervan de oorzaak is en wordt een nieuw ontwerp ontworpen en gemaakt, of vindt aanpassing van het prototype plaats. In fase zes wordt het ontwerp en de relatie met het probleem gepresenteerd en/of gedemonstreerd. Tot slot vindt in fase zeven de verdieping en verbreding plaats door de leraar.

Vakspecifieke didactische aanpakken

Naast de didactische aanpakken van onderzoekend en ontwerpend leren en de aanpakken die gericht zijn op samenhang tussen de verschillende vakken, zijn er specifieke vakdidactieken. In het aardrijkskundeonderwijs is de geografische vierslag bijvoorbeeld bekend (zie bijv. Hamer, Bakker, Broere, & Van Heck, 2007). Deze helpt om de context te verduidelijken. Vragen worden gesteld die betrekking hebben op waarnemen, herkennen, verklaren en waarderen. Een voorbeeld van een vakdidactische aanpak binnen het geschiedenisonderwijs is die van Van Boxtel en Van Drie (2008). Deze richt zich specifiek op het bevorderen van historisch denken en redeneren bij leerlingen. Zes componenten worden onderscheiden:

- 1) stellen van vragen;
- 2) gebruik van bronnen;
- 3) contextualiseren;
- 4) argumenteren;
- 5) gebruik van inhoudelijke concepten;
- 6) gebruik van metaconcepten.

De rol van de leraar bij wetenschap en technologie

Leerlingen krijgen in wetenschap en technologie onderwijs invloed op het leerproces, maar worden niet aan hun lot overlaten (Tanis, Dobber, Zwart, & Van Oers, 2014). In verschillende reviewstudies wordt gewezen het belang van de leerkracht (zie bijv. Alfieri, Brooks, Tenenbaum, & Aldrich, 2011; Furtak, Seidel, Iverson, & Briggs, 2012; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Mayer, 2004; Schroeder, Scott, Tolson, Huang, & Lee, 2007; Tanis, Dobber, Zwart, & Van Oers, 2014).

Acht leraarstrategieën dragen volgens deze reviews doeltreffend bij aan de ontwikkeling van leerlingen in de drie bovengenoemde doeldimensies, te weten:

- 1 doelgericht en expliciet;
- 2 actief betrekken van de voorkennis;
- 3 contextualiseren van de kennis;
- 4 interactie en dialoog;
- 5 samenwerkend leren;
- 6 hands- en minds-on activiteiten;
- 7 toetsen om te leren;
- 8 de benutting van media/ict.

Hieronder worden de acht leraarstrategieën toegelicht (zie verder Van Graft, Klein Tank, & Beker, 2016).

Doelgericht en expliciet

Wetenschap en technologie onderwijs vraagt een actieve leerhouding van leerlingen. Het is belangrijk dat de leerkracht expliciet aandacht hieraan besteedt (zie bijv. Hipkins et al., 2002; Schroeder et al., 2007; Tanis et al., 2014). Over het algemeen geldt, hoe explicieter hoe beter. Effectieve leraren communiceren de gedragingen en houdingen die leerlingen moeten tonen, spreken verwachtingen uit ten aanzien hiervan en reflecteren met de leerlingen hierop.

Actief betrekken van de voorkennis

Leerlingen komen niet blanco het klaslokaal binnen. Op grond van eerdere ervaringen hebben ze veelal ideeën over de thema's die bij wetenschap en technologie worden behandeld. Deze ideeën kunnen het leren bevorderen, maar ook in de weg zitten. Daarom is het belangrijk de voorkennis van leerlingen te activeren en de aanwezige ideeën continu te vergelijken en te verbinden met de nieuwe leerstof (zie bijv. Hipkins et al., 2002; Staver, 2007).

Contextualiseren van de kennis

Reviewstudies wijzen op het belang van het contextualiseren van de leerstof van wetenschap en technologie (Hipkins et al., 2002; Potvin & Hasni, 2014; Schroeder et al., 2007; Vaessen et al., 2015). Contextualiseren houdt onder andere in dat de lesstof in een voor de leerlingen betekenisvolle context wordt aangeleerd. De effecten hiervan zijn groot op zowel de cognitieve leerprestaties, als de interesse, leermotivatie en houding ten aanzien van wetenschap en technologie (zie bijv. Potvin & Hasni, 2014; Schroeder et al., 2007).

Interactie en dialoog

Het rendement van wetenschap en technologie lessen hangt af van de kwaliteit van de interacties tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling (Hipkins et al., 2002; Schroeder et al., 2007). De leraar kan leerzame dialogen bevorderen door de inzet van interactietechnieken, zoals het stellen van vragen van zowel lagere als hogere cognitieve orde en het in acht nemen van wachttijd. De inzet van deze en andere technieken kunnen een groot effect hebben op het leren (zie bijv. Schroeder et al., 2007).

Samenwerkend leren

Samenwerken is in het wetenschap en technologie onderwijs zowel doel als middel. Reviewstudies laten zien dat samenwerkend leren positieve effecten heeft op de cognitieve prestaties

en ook bevorderlijk is voor de interesse, motivatie en attitude van leerlingen ten aanzien van wetenschap en technologie (Potvin & Hasni, 2014; Schroeder et al., 2007). Voorwaarde is wel dat de samenwerking adequaat wordt voorbereid en begeleid.

Hands-on en minds-on

Meerdere reviews laten zien dat leerlingen meer leren, wanneer ze praktisch aan de slag gaan tijdens wetenschap en technologie lessen (Dillon, 2008; Schroeder et al., 2007; Hipkins et al., 2014). Dit praktisch bezig zijn mag zich echter niet beperken tot het uitvoeren van een proefje of het maken van een ontwerp. Het gaat om praktische activiteiten die denken uitlokken en redeneren (Dillon, 2008).

Toetsen om te leren

'Assessment for learning' is belangrijk in wetenschap en technologie onderwijs (zie bijv. Hodgson & Pyle, 2010; Tweed, 2009). Deze vorm van toetsing is gericht op vaststellen van wat en hoe er is geleerd, om te kunnen besluiten over vervolgstappen in het leerproces. Belangrijk is dat leerlingen betrokken worden in het proces van toetsing. Leerlingen leren meer wanneer ze veelvuldig feedback krijgen op hun leren en concrete aanwijzingen ontvangen over hoe het leren te verbeteren (zie bijv. Harmsen & Lazonder, 2014; Tweed, 2009).

Media/ICT

De inzet van technologie tijdens wetenschap en technologie lessen kan het leren bevorderen. Het gaat hierbij onder meer om de inzet van simulaties, apps, video's, afbeeldingen, schema's en diagrammen (zie bijv. Osborne & Hennessy, 2002). Voorwaarde is dat de inzet ervan functioneel bijdraagt aan de doelen.

Uitdagingen van pabostudenten

Het ontwerpen en inrichten van goede wetenschap en technologie lessen en toepassen van effectieve leraarstrategieën is een uitdaging voor pabostudenten. Pabostudenten hebben doorgaans geen achtergrond in wetenschap en technologie en hun vakkennis is bijgevolg beperkt. Vaak hebben ze dezelfde misconcepten als leerlingen in het basisonderwijs (Davis, Petish, & Smithey, 2006). Ook de kennis van pabostudenten van de onderzoeksvaardigheden en ontwerpvaardigheden is gering. Ze hebben bijvoorbeeld moeite met het formuleren van onderzoeksvragen en hypothesen, het opzetten van goede experimenten, etc. (Davis, Petish, & Smithey, 2006). Door het tekort aan kennis hebben pabostudenten ook moeite met het kiezen van geschikte instructieaanpakken en activiteiten (zie bijv. Howes, 2000). Bij het voorbereiden van lessen staan ze dan ook niet uitgebreid stil bij hoe leerlingen wetenschap en technologie concepten het beste kunnen leren (zie bijv. Davis, Petish, & Smithey, 2006; Zembal-Saul, Blumenfeld, & Krajcik, 2000). Vaak kiezen ze voor 'leuke', 'low-risk' activiteiten. Dit zijn activiteiten waarvan de uitkomsten zeker zijn, die weinig voorbereidingstijd kosten en weinig organisatie en management vragen (zie bijv. Appleton & Kindt, 2002). De keuze hiervoor is ook mede gebaseerd op de moeilijkheden die ze ervaren met betrekking tot klassenmanagement. Veel pabostudenten maken zich zorgen hierover (Ellis, 2002). Ze weten niet goed om te gaan met ordeverstoringen en hun reacties hierop zijn veelal ook vaag en ineffectief (Davis, Petish, &

Smithey, 20006). Gegeven deze moeilijkheden is het niet verwonderlijk dat het vertrouwen in het eigen vermogen om wetenschap en technologie lessen te geven doorgaans gering is (Appleton & Kindt, 2002; Davis, Petish, & Smithey, 2006).

Opleidingsdidactiek

Er is geen expliciete opleidingsdidactiek om de ervaren moeilijkheden te reduceren en de vereiste leraarvaardigheden aan te leren. Wel worden suggesties gedaan hiervoor. De SLO heeft bijvoorbeeld drie scenario's geschetst voor hoe wetenschap en technologie opgenomen kan worden in het pabocurriculum: 1) W&T in samenhang en geïntegreerd, 2) W&T als aparte lijn in het curriculum, en 3) W&T als onderdeel bij de vakken (www.wetenschapentechnologie.slo.nl). De scenario's verschillen in de mate waarin wetenschap en technologie wordt geïntegreerd. In alle scenario's worden echter vergelijkbare didactieken voor het opleiden gepresenteerd. Deze zijn: 1) interactieve colleges, 2) observeren van voorbeeldlessen, 3) ervaren van voorbeeldlessen, 4) zelf onderwijs ontwerpen en verzorgen, 5) reflecteren op de eigen lessen. Deze didactische aanpakken zien we ook terug in een andere benadering, die is ontwikkeld in het project 'Onderzoekende pabo's' (www.techyourfuture.nl/a-642/onderzoekende-pabos).

Op basis van een analyse van 'good practices' wetenschap en technologie op pabo's en de literatuur over het opleiden van leraren is een model ontwikkeld, bestaande uit drie fasen: onderdompeling, abstractie en doelbewust oefenen. Tijdens de onderdompeling ervaren pabostudenten wetenschap en technologie, waarbij de lerarenopleider een voorbeeldfunctie heeft. In de fase abstractie wordt vervolgens gereflecteerd op de ervaring en wordt de reflectie gevoed door theorie. Daarna gaan pabostudenten doelbewust oefenen met het ontwerpen en verzorgen van onderwijs in wetenschap en technologie. Het onderwijs dat pabostudenten geven, spiegelt het onderwijs zoals zij dat ervaren hebben tijdens de onderdompeling, waardoor er sprake is van 'teach as you preach'.

**In de
onderdompeling
ervaren studenten
wetenschap en
technologie.**

Leren van opleiders

Er bestaat geen specifieke opleiding voor lerarenopleiders wetenschap en technologie. Opleiders leren met name door literatuur te bestuderen en te leren van de eigen praktijk, bijvoorbeeld door gezamenlijk onderwijs te ontwerpen en evalueren, en in sommige gevallen ook te onderzoeken. Verder benutten ze landelijke netwerken om nieuwe inzichten op te doen en te delen. Een voorbeeld hiervan is ECENT, een expertisecentrum gericht op de natuurwetenschappen en techniek. Het centrum richt zich mede op de professionalisering van opleiders door kennis te ontsluiten en te creëren. Andere bekende netwerken zijn het pabonetwerk voor natuur, milieu en techniek, het pabonetwerk voor aardrijkskunde, en het pabonetwerk voor geschiedenis. Ook binnen deze netwerken wordt kennis ontsloten, gedeeld en wordt samengewerkt aan de kwaliteit van het onderwijs op de opleidingen. Naast het leren binnen deze netwerken, bezoeken opleiders nationale conferenties (bijv. Paboconferentie zaakvakken) en internationale conferenties (bijv. The Association for Science Education), benutten ze instellingsgebonden professiona-

liseringsactiviteiten en worden peerreviews verricht om de kwaliteit van het opleidings-onderwijs te toetsen en verbeteren.

Tot slot

Wetenschap en technologie is en blijft belangrijk in het onderwijs (PlatformOnderwijs2032, 2016). Onderwijs in wetenschap en technologie vraagt een nieuwsgierige, onderzoekende houding van zowel leerlingen, leraren en opleiders. Om 'scientific literacy' bij leerlingen te bevorderen hebben leraren de juiste attitude nodig, alsmede veel (vak)kennis en didactische vaardigheden. Opleiders dragen op verschillende manieren bij aan de ontwikkeling hiervan en gaan hierbij ook zelf op een onderzoekende, ontwerpende manier te werk. Waar het uiteindelijk om gaat, is dat in 2020 wetenschap en technologie stevig verankerd zijn in het curriculum van basisscholen, zodat alle leerlingen kennismaken en toegang krijgen tot wetenschap en technologie.

Referenties

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J., & Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.
- Appleton, K., & Kindt, I. (2002). Beginning elementary teachers' development as teachers of science. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 43-61.
- Bakker, A., Broere, H., Hamer, A., Heck van, M., (2007). *Aardrijkskunde geven, praktische vakdidactiek voor het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Davis, E. A., Petish, D., & Smithey, J. (2006). Challenges new science teachers face. *Review of Educational Research*, 76(4), 607-651.
- Dillon, J. (2008). *A review of the research on practical work in school science*. Opgehaald van http://www.scoreeducation.org/media/3671/review_of_research.pdf
- Furtak, E.M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D.C. (2012). Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300-329.
- Gresnigt, R., Taconis, R., Van Keulen, H., Gravemeijer, K., & Baartman, L. (2014). Promoting science and technology in primary education: a review of integrated curricula. *Studies in Science Education*, 1-38.
- Harmsen, R., & Lazonder, A. (2014). *Supporting Inquiry Learning: A Meta-Analysis*. Paper presented at EARLI SIG, Malmo, Sweden.
- Hogdson, C., & Pyle, K. (2010). *A literature review of assessment for learning in science*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Howes, E. (2000). Learning to teach science for all in the elementary grades: what do preservice teachers bring? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 845-869.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Jones, A., Barker, M., Bell, B., Coll, R., Cooper, B., Forret, M., Harlow, A., Taylor, I., France, B., & Haigh (2002). *Curriculum, learning and effective pedagogy: A literature review in science education*. Wellington: Ministry of Education.
- Keulen, H., & Sol, Y. (2012). *Talent ontwikkelen met wetenschap en techniek*. Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Mayer, R. (2004) Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (A report to the Nuffield Foundation). London, Great Britain: the Nuffield Foundation.
- Osborne, J., & Hennessy, S. (2003). *Literature review in science education and the role of ICT*:

- promise, problems and future directions*. NESTA Futurelab Research report - report 6.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs-2032: Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 1-45.
- Schroeder, C.M., Scott, T.P., Tolson, H., Huang, T., & Lee, Y. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1436-1460.
- Staver, J.R. (2007). *Teaching Science*. Geneva, Switzerland: Unesco, International Bureau of Education.
- Tanis, M., Dobber, M., Zwart, R., & van Oers, B. (2014). *Beter leren door onderzoek. Hoe begeleid je onderzoekend leren van leerlingen*. NRO-review studie. Amsterdam: VU.
- Techniekpact (2013). *Nationaal Techniekpact 2020*. Opgehaald van <http://www.techniekpact.nl/>
- Tweed, A. (2009). Designing effective science instruction: what works in science classrooms. United States of America: NSTA Press.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. Van (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Van Graft, M., & Kemmers, P. (2007). *Onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek*. Basisdocument over de didactiek voor onderzoekend en ontwerpend leren in het primair onderwijs. Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek.
- Van Graft, M., Klein Tank, M., & Beker, T. (2016). *Wetenschap en Technologie in het basis- en speciaal onderwijs*. Enschede: SLO.

Klankbordgroep

Marja van Graft, SLO, Nationaal Centrum Leerplan Ontwikkeling)

Michelle Overman, Saxion University of Applied Sciences)

Gert Talens, Saxion University of Applied Sciences)

Monique Rouweler, Saxion University of Applied Sciences)

Deel 2a:

De lerarenopleidingen
voor het algemeen
vormend voortgezet
onderwijs

Leren lesgeven op de lerarenopleiding vanuit vakdidactisch perspectief

Een uitwerking voor de bètavakken

Jan van Driel, University of Melbourne

Samenvatting

In deze bijdrage¹ staat het leren onderwijzen van vakinhoud van de bètavakken op de lerarenopleiding centraal. De term 'pedagogical content knowledge' (PCK) wordt gekozen omdat hierin de verbondenheid van vakinhoud en didactiek wordt benadrukt. Bij PCK gaat het om de kennis van leraren over onderwijs strategieën die het leren van vakinhoud door leerlingen bevorderen, en over het toepassen van de meest geschikte strategie voor bepaalde leerlingen, op een bepaald moment. Voor de ontwikkeling van PCK in de lerarenopleiding zijn verschillende instrumenten en benaderingen ontwikkeld en onderzocht. Deze hebben gemeen dat zij de aandacht van de leraar-in-opleiding proberen te richten op het leren van de leerlingen van vakinhoudelijke concepten en vaardigheden, en op moeilijkheden die hierbij kunnen optreden. Het verwerven van PCK is een proces dat ook na het afronden van de lerarenopleiding de aandacht verdient.

Inleiding

Omdat de term vakdidactiek nogal breed en verschillend wordt gedefinieerd, spreek ik in plaats van vakdidactische kennis liever over pedagogical content knowledge (PCK), door Shulman omschreven als "that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding" (Shulman, 1987, p.8). Met de term 'amalgam' benadrukt Shulman de onlosmakelijkheid van de verbinding tussen de twee hoofdbestanddelen van PCK, te weten kennis van content en pedagogy. Het gaat bij PCK - kort gezegd - om inzicht in de manieren waarop leerlingen vakinhoudelijke zaken begrijpen (of niet!), en om kennis van doceeractiviteiten waarmee kennis en vaardigheden van leerlingen bevorderd kunnen worden. Essentieel in PCK is het accent op het bevorderen van het leren van vakinhoud: een docent of leraar kan een groot arsenaal aan strategieën hebben om een bepaald concept (bijv. de wet van Ohm) uit te leggen, het gaat bij PCK om het inzicht welke strategie wanneer geschikt is, en voor welke leerling(en) (Van Driel & Verloop, 1998).

Een ander belangrijk aspect van PCK is het idee dat het kenmerkend is voor de professionaliteit van vakdocenten ('their own special form of professional understanding'). PCK betreft een vorm van praktijkkennis van leraren (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001), die vaak moeilijk door leraren zelf te expliciteren is. Vanuit het perspectief van PCK is een deskundige vakdocent in staat om te bepalen wanneer een groep leerlingen gebaat is bij klassikale instructie en wanneer de leerlingen de stof beter zelfstandig kunnen bestuderen, individueel of in een kleine groep, welke opdrachten in dat geval effectief zijn en hoe de leerlingen hierbij begeleid moeten worden. Deze gedachte maakt het werk van de vakdocent weliswaar complex maar ook uitdagend. Inmiddels is er heel wat onderzoek verricht naar de PCK van bètadocenten in het voortgezet onderwijs (een actueel overzicht is te vinden in Van Driel, Berry, & Meirink, 2014).

Kennisname van dit onderzoek geeft lerarenopleiders inzicht in de complexiteit van PCK, waardoor zij de ontwikkeling van PCK bij leraren(-in-opleiding) beter kunnen begrijpen en zo nodig bijsturen.

De ontwikkeling van PCK

Uit onderzoek naar PCK ontwikkeling bij beginnende bètadocenten blijkt dat dit een complex proces is, dat zich moeilijk laat plannen of voorspellen. Een belangrijke pijler voor de ontwikkeling van PCK is de vakinhoudelijke kennis van de beginnende leraar. Gedegen vakkennis blijkt een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van PCK. Wanneer de vakinhoudelijke kennis van leraren(-in-opleiding) erg beperkt is, of veel misconcepties bevat, belemmert dit de ontwikkeling van PCK (Halim & Meerah, 2002). In zulke gevallen zijn leraren meestal sterk geneigd zich aan de lesmethode te houden, vooral klassikaal les te geven, en interactie over de stof te vermijden. Zodoende ontwikkelen zij nauwelijks of geen inzicht in de wijze waarop de leerlingen de vakinhoud verwerken, en welke moeilijkheden zij daarbij ondervinden. Indien leraren wel over een goede vakinhoudelijke kennisbasis beschikken, gaat de ontwikkeling van hun PCK gepaard met een verdere ontwikkeling van die vakinhoudelijke kennis. Onderzoek heeft laten zien dat de vakinhoud vanuit andere perspectieven geïnterpreteerd wordt en dat leraren meer verbanden gaan zien tussen elementen van de vakinhoud (Gess-Newsome & Lederman, 1999). Dit is in overeenstemming met de klassieke (Seneca) wijsheid dat je de vakinhoud pas echt leert begrijpen door deze te onderwijzen.

De andere bron voor de ontwikkeling van PCK is doceerervaring: PCK leer je niet uit een boekje of door het volgen van een cursus; juist door lessen voor te bereiden, te geven en hierop te reflecteren, ontstaan inzichten in hoe leerlingen

'Pedagogical content knowledge' leer je niet uit een boekje of door het volgen van een cursus.

met de vakinhoud omgaan, en hoe je hierop als leraar optimaal kunt inspelen. In de eerste fase van de lerarenopleiding blijken leraren-in-opleiding nog weinig progressie op dit gebied te maken. Het blijkt dat zij eerst een aantal basale competenties (met name op het gebied van classroom management) en voldoende zelfvertrouwen moeten ontwikkelen, voordat de ontwikkeling van PCK op gang komt. In deze fase kan het effectief zijn om leraren-in-opleiding specifieke opdrachten

te geven om hen te richten op de manieren waarop leerlingen met vakinhoud omgaan: observeren van gesprekken tussen leerlingen over de vakinhoud, analyseren van schriftelijk werk van leerlingen, gesprekken voeren met een leerling (één-op-één) over een specifiek vakinhoudelijk concept of probleem, et cetera. Doceerervaring opdoen is op zich niet voldoende. Uit onderzoek is gebleken dat doceerervaring zonder lerarenopleiding niet bijdraagt aan PCK ontwikkeling (Friedrichsen, Abell, Pareja, Brown, Lankford, & Volkmann, 2009).

In de lerarenopleiding moet op gestructureerde wijze worden ingegaan op het verband tussen vakinhoud en wat er tijdens de lessen gebeurde. Indien dit achterwege blijft, blijft de ontwikkeling van PCK vaak impliciet, of fragmentarisch (Van Driel et al., 2014). Hoe dan ook geldt dat een lerarenopleiding slechts een beperkte mate van praktijkleren kan omvatten. De ontwikkeling van PCK is dan ook een proces dat voortgezet moet worden tijdens de beroepsbeoefening.

Concrete aanpakken binnen de bètalerenopleiding

Zelf heb ik enkele jaren onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van PCK bij scheikundelaren-in-opleiding over het leren en onderwijzen van deeltjesmodellen: atomen, ionen, moleculen, en dergelijke. Dit betreft een centraal thema in het scheikundeonderwijs. Onderzoek naar het leren van deze modellen heeft talloze leermoeilijkheden en misconcepties aan het licht gebracht, welke vooral voortkomen uit de verwarring tussen de wereld van de waarneembare verschijnselen en die van de deeltjesmodellen (zie bijvoorbeeld Harrison & Treagust, 1996).

Tijdens bijeenkomsten vakdidactiek lieten we de scheikundelaren-in-opleiding eerst reflecteren op hun eigen ervaringen als leerling tijdens het begin van het scheikundeonderwijs. In aansluiting daarop lieten we hen artikelen uit de wetenschappelijke literatuur lezen over het leren van deeltjesmodellen. Vervolgens moesten ze nadenken over de lessen die ze recent gezien of zelf gegeven hadden vanuit de problematiek in de literatuur. Ook lieten we hen schoolboeken analyseren. Op deze manier hoopten we hen bewust te maken van de problemen die mogelijk zouden kunnen optreden bij het leren van deeltjesmodellen en van mogelijke spraakverwarring tussen hen, als vakexperts, en de leerlingen. Uit het onderzoek bleek dat dit grotendeels lukte. Uiteindelijk moesten de leraren-in-opleiding een reeks lessen ontwerpen en uitvoeren waarin zij -op grond van de verworven inzichten- zo goed mogelijk inspeelden op deze problematiek. Hierbij kwamen grote onderlinge verschillen tussen leraren-in-opleiding naar voren.

Op grond van de manier waarop zij over hun bevindingen in de praktijk rapporteerden, bleek dat sommigen erg goed waren geslaagd in het herkennen van en inspelen op specifieke leermoeilijkheden, terwijl anderen hierover slechts in zeer globale bewoordingen rapporteerden. Enkelen gaven aan dat ze zoveel aandacht nodig hadden voor het handhaven van een ordelijke situatie in hun klas dat ze nauwelijks oor en oog hadden gehad voor de manieren waarop hun leerlingen met de deeltjesmodellen waren omgegaan (Van Driel, De Jong, & Verloop, 2002). De conclusie uit dit onderzoek is dat het leren van basale vakdidactische noties en vaardigheden slechts gedeeltelijk succesvol verloopt, zelfs als dit leerproces wordt georganiseerd in een gevorderd stadium van de lerarenopleiding. Een andere aanpak is ontwikkeld en onderzocht in Australië, door John Loughran en collega's. In deze aanpak stellen leraren-in-opleiding voor centrale vakinhoudelijke concepten (zoals 'kracht' of 'chemische reactie') een Resource Folio samen. Eerst ontwikkelen zij een zogenaamde CoRe (Content Representation) aan de hand van een set vragen: wat moeten leerlingen over dit concept leren, waarom is dit concept belangrijk, welke leermoeilijkheden over dit concept ken je, welke doceerprocedures ken je, en wanneer of hoe zou je die willen toepassen, et cetera. Een CoRe kan het product zijn van een gezamenlijke exercitie van een groep leraren-in-opleiding tijdens een vakdidactiekbijeenkomst. Op basis van hun praktijkervaringen schrijven de leraren-in-opleiding vervolgens een PaP-eR (Pedagogical and Professional-Experience Repertoire). Hierin beschrijven zij hun individuele ervaringen met het onderwijzen en het leren van het betreffende vakinhoudelijke concept. Een PaP-eR kan verschillende vormen aannemen: een woordelijk uitgeschreven onderwijsleergesprek, gevolgd door een analyse of reflectie, een gedetailleerd en goed onderbouwd lesontwerp, een collectie van leerlingproducten, -uitspraken en opvallende vragen die leerlingen tijdens de les stelden, gevolgd door een analyse in termen van specifieke leeropbrengsten en -moeilijkheden, enzovoorts.

Onderzoek naar het werken met Resource Folios bracht naar voren dat het zelf laten ontwikkelen van CoRes en PaP-eRs door leraren-in-opleiding op basis van een mix van praktijkervaringen op school en instituutsonderwijs leidt tot een verdieping van hun vakinhoudelijke kennis enerzijds, en tot beter geëxpliciteerde PCK anderzijds. Een uitgebreid overzicht van deze aanpak, inclusief verschillende uitgewerkte praktijkvoorbeelden, is te vinden in Loughran, Berry, en Mulhall (2006).

Ook is gebleken dat CoRes zeer productief kunnen zijn in de gesprekken van leraren-in-opleiding met hun praktijkbegeleider over het leren en onderwijzen van vakinhoud (Hume & Berry, 2013).

Tot slot

PCK is, zoals gezegd, bij uitstek een vorm van kennis die door toekomstige leraren in de bètavakken in de loop van hun opleiding en beroepsbeoefening wordt ontwikkeld. Behalve vakinhoudelijke kennis en docererervaring spelen persoonlijke en contextuele factoren een belangrijke rol bij deze ontwikkeling. Leraren met overeenkomstige vakkennis die ervaring hebben met hetzelfde curriculum, blijken soms sterk verschillende PCK te hebben ontwikkeld, bijvoorbeeld omdat hun persoonlijke opvattingen over effectief bètaonderwijs uiteenlopen (zie bijvoorbeeld Henze, 2006). Uit al het onderzoek op dit gebied blijkt dat het (leren) onderwijzen van vakinhouden een complex proces is, dat veel meer omvat dan het verwerven van een set richtingen op het kritisch (leren) kijken naar hun eigen praktijk, met name vanuit het leren van vakinhouden door hun leerlingen, en hen van daaruit helpen zoeken naar adequate docerestrategieën. Voor de ontwikkeling tot volwaardig vakdocent moet het leerproces na de initiële lerarenopleiding worden voortgezet, tijdens de inductiefase en via voortgaande professionalisering, met name door middel van specifieke vakdidactische ontwikkel- en onderzoeksactiviteiten (Van Driel et al., 2014).

De ontwikkeling tot volwaardig vakdocent moet na de initiële lerarenopleiding worden voortgezet.

Referenties

- De Jong, O., Van Driel, J.H., & Verloop, N. (2005). Preservice teachers' pedagogical content knowledge of using particle models in teaching chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 947-964.
- Friedrichsen, P.J., Abell, S.K., Pareja, E.M., Brown P.L., Lankford, D.M., & Volkmann, M.J. (2009). Does Teaching Experience Matter? Examining Biology Teachers' Prior Knowledge for Teaching in an Alternative Certification Program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 357-383.
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N.G. (1999). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Halim, L., & Meerah, S.M. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technology Education*, 20, 215-225.
- Harrison, A.G., & Treagust, D.F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80, 509-534.
- Henze, I. (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of educational innovation* (Dissertatie). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

- Hume, A., & Berry, A. (2013). Enhancing the practicum experience for pre-service chemistry teachers through collaborative CoRe design with mentor teachers. *Research in Science Education*, 43, 2107-2136.
- Justi, R., & Van Driel, J.H. (2005). The development of science teachers' knowledge on models and modelling : promoting, characterizing, and understanding the process. *International Journal of Science Education*, 27, 549-573.
- Loughran, J.J., Berry, A. & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Van Driel, J.H., & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 225-237.
- Van Driel, J.H., De Jong, O., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' PCK. *Science Education*, 86(4), 572-590.
- Van Driel, J.H., Berry, A., & Meirink, J.A. (2014). Research on Science teacher knowledge. In N. Lederman (ed.), *Handbook of Research on Science Education*, 2nd ed. (pp. 848-870). London: Taylor & Francis.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P., (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research* 35(5), 441-461.

Eindnoten

1. Deze bijdrage betreft een actualisering van een vergelijkbaar hoofdstuk in de Kennisbasis voor lerarenopleiders, 2012.

Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn ontwikkeling als vakdidacticus?

Een uitwerking voor de mens- en maatschappijvakken

Carla van Boxtel, Universiteit van Amsterdam - Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO)

Samenvatting | *Goed onderwijs in de mens- en maatschappijvakken¹ is zinvol en aantrekkelijk voor leerlingen. Om dit te realiseren hebben toekomstige leraren vakdidactische scholing nodig. Vakdidactische scholing is meer dan het verwerven van een breed repertoire aan voorbeelden, verhalen en activerende werkvormen die in de les kunnen worden ingezet. In deze bijdrage bespreek ik drie typen vakdidactische kennis die de lerarenopleider onderwijst aan toekomstige leraren. Ten eerste gaat het om kennis van de kern, doelen en functie van het schoolvak. Op de tweede plaats heeft vakdidactische kennis betrekking op de vraag hoe leerlingen binnen het schoolvak leren en de moeilijkheden die ze daarbij kunnen ondervinden. Ten derde gaat het om kennis van leermiddelen en didactische strategieën en instrumenten die ingezet kunnen worden om het leren binnen de mens- en maatschappijvakken te bevorderen².*

Kennis van de kern, doelen en functie van de mens- en maatschappijvakken

De leraar-in-opleiding moet aan leerlingen, collega's en ouders duidelijk kunnen maken wat de doelen, inhouden en functies van aardrijkskunde-, economie-, geschiedenis of maatschappijleeronderwijs zijn. Welke kennis, vaardigheden en houdingen worden onderwezen die van belang zijn voor latere vervolgstudie of beroep, het vermogen om als burger deel te nemen in een democratische en pluriforme samenleving en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen? Om bij te kunnen dragen aan samenhangend onderwijs en ontwikkeling van vakoverstijgende vaardigheden, moet hij bovendien kunnen aangeven hoe de doelen van het eigen schoolvak zich verhouden tot die van andere schoolvakken of domeinen.

In de mens- en maatschappijvakken verwerven leerlingen kennis, werk-, en redeneerwijzen waarmee ze de wereld en het menselijk handelen in heden en verleden beter kunnen begrijpen en zich een perspectief op de toekomst kunnen vormen. De onderwezen kennis en werk- en redeneerwijzen zijn ontwikkeld in de onderliggende disciplines, zoals de geografie, economie, geschiedwetenschap en sociale wetenschappen en - in toenemende mate - in interdisciplinaire domeinen. Ontwikkelingen in deze (inter)disciplines werpen steeds opnieuw vragen op voor de inrichting van het curriculum. De vakdidacticus heeft een belangrijke taak in het expliciteren van het soort kennis en de wijzen van onderzoeken, denken en redeneren die kenmerkend zijn voor de vakdiscipline. Wat voor soort verschijnselen worden bijvoorbeeld met de vakspecifieke begrippen beschreven? Welk soort relaties worden er gelegd? Hoe komen we tot uitspraken die gebaseerd zijn op voldoende bewijs? Bij geschiedenis leert de leerling bijvoorbeeld over gebeurtenissen, personen, ontwikkelingen en chronologie. Die kennis moet de leerling kunnen gebruiken om nieuwe informatie in de tijd te kunnen plaatsen. Er is veel aandacht voor het

contextualiseren en verklaren van menselijk handelen, het interpreteren van veranderingsprocessen en het omgaan met informatiebronnen die onvolledig en sterk 'gekleurd' kunnen zijn. Bij economie verwerft de leerling kennis van (economische) mechanismen en begrippen waarmee de leerling maatschappelijke contexten moet kunnen analyseren. Er is meer aandacht voor het voorspellen ('als...', 'dan...'). In alle mens- en maatschappijvakken is de laatste decennia meer aandacht gekomen voor het kunnen toepassen van kennis en vaardigheden en voor specifieke denkvaardigheden (Van den Berg, 2009; Kneppers, Amagir, & Westenberg, 2014; Olgers, Van Otterdijk, Ruijs, De Kievid, & Meijs, 2010; Ruijs, 2012; Wilschut, Van Straaten, & Van Riessen, 2013).

Om de eigen visie op het schoolvak verder te ontwikkelen, dient de student te reflecteren op de eigen opvattingen en die van anderen (zoals collega's), de inhoud en doelen van het formele curriculum, de discussies die daarover gevoerd worden en de functies die experts in de discipline aan het vak toekennen. Deze reflectie is een wat verwaarloosd onderdeel in de lerarenopleiding en professionalisering van leraren (zie ook Van de Ven, 2002) en ook in het onderzoek naar de pedagogical content knowledge (pck) van leraren (zie Kansanen, 2009). Dat is jammer, want je kunt als leraar wel beschikken over de vaardigheid om leerstof toegankelijk te maken voor leerlingen of een kritisch-onderzoekende houding ontwikkelen ten aanzien van je eigen onderwijs, maar dat is alleen zinvol in relatie tot een ideaal over wat je goed onderwijs vindt. Nadenken en discussiëren over de gewenste doelen en inhoud van het schoolvak is van belang om een zinvolle bijdrage te leveren aan keuzes ten aanzien van het curriculum, de vernieuwing van het schoolvak en vernieuwingen op school. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om het versterken van leerlijnen om begripsontwikkeling of het vermogen om causaal te redeneren te bevorderen, het vergroten van de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen of het vermogen kritisch te denken.

Om de eigen visie op het schoolvak verder te ontwikkelen, dient de student te reflecteren op de eigen opvattingen.

Kennis van hoe leerlingen denken en van wat moeilijk is voor leerlingen

Als helder is welke inhoud, doelen en functies de mens- en maatschappijvakken hebben, kan vervolgens de vraag worden gesteld wat de verwerving van de kennis en vaardigheden waar het curriculum zich op richt precies lastig maakt en waarom. Die lastigheden kunnen bij de mens- en maatschappijvakken onder andere te maken hebben met geringe voorkennis of interesse; misconcepties of naïef redeneren op basis van observaties in het dagelijks leven of beelden die in de media gepresenteerd worden; het grote beroep op de taalvaardigheid van leerlingen en het interpretatieve karakter van de vakken.

Veel verschijnselen waarover leerlingen in de mens- en maatschappijvakken leren, zijn niet direct te koppelen aan de eigen ervaring of leefwereld. Het kan dan ook moeilijk zijn om de nodige interesse te bevorderen. Desinteresse kan ook te maken hebben met het feit dat veel leerlingen geen duidelijk idee hebben van het nut van onderwijs in het vak. Als er wel voorkennis aanwezig is, kan het zijn dat de kennis die leerlingen via bijvoorbeeld films, sociale media of verhalen die thuis worden verteld, hebben verworven, niet overeenkomt met wat in de les wordt onderwezen. Bij aardrijkskunde is bekend dat leerlingen moeite hebben zich een voorstelling te maken van de toekomst van hun leefomgeving (lokaal en mondiaal) en ze gebruik-

maken van stereotype beelden (Wevers, 2012). Bij geschiedenis is het vaak nodig om de eigen ervaringen, waarden en normen even opzij te zetten om een historisch perspectief in te nemen en zo presentistisch denken (het verleden beoordelen vanuit hedendaagse ervaringen en opvattingen) te beperken (Seixas & Morton, 2013). In de mens- en maatschappijvakken kan een deel van de onderwerpen maatschappelijk gevoelig zijn (bijvoorbeeld de Holocaust, tolerantie, bestrijding van terrorisme, immigratie), omdat ze raken aan hedendaagse conflicten en de identiteit van leerlingen en in de klas sterke emoties en meningen kunnen oproepen (zie bijvoorbeeld Radstake & Leeman, 2010; Veugelers & Schuitema, 2013).

Bij de mens- en maatschappijvakken wordt veel gebruik gemaakt van abstracte begrippen, zoals 'dekolonisatie', 'macht', 'klasse', 'duurzaamheid', 'individualisering' of 'sociale cohesie'. Deze begrippen zijn niet direct aan te wijzen in de werkelijkheid. Ze komen voort uit een theorie of betreffen zogenoemde colligerende begrippen (paraplubegrippen die een reeks verschijnselen of gebeurtenissen als het ware samenvatten). Bij het onderwijzen van deze begrippen moet dus veel aandacht zijn voor concretiseren, personaliseren, actualiseren en visualiseren (zie bijvoorbeeld Van den Berg, 2009). Ook het redeneren binnen de mens- en maatschappijvakken is voor veel leerlingen lastig. Bij maatschappelijke en historische verschijnselen is bijvoorbeeld altijd sprake van meerdere oorzaken en van bedoelde en onbedoelde gevolgen. Leerlingen moeten veranderingen kunnen analyseren, oorzaken, gevolgen en patronen identificeren en vergelijkingen maken (o.a. Van Drie & Van Boxtel, 2008; Ruijs, 2012). Ze moeten hun uitspraken kunnen onderbouwen met kwantitatieve en kwalitatieve gegevens, rekening houdend met betrouwbaarheid, validiteit en representativiteit. Dit zijn complexe hogere orde vaardigheden, die vragen om goed doordachte leerlijnen en samenwerking tussen de verschillende vakdocenten.

Leraren-in-opleiding moeten dus zicht krijgen op de wijze waarop de voorkennis, interesses, ervaringen en achtergrond van leerlingen het leren van hun vak beïnvloeden. Het is belangrijk dat ze hun persoonlijke theorieën en veronderstellingen over leerlingen en leerproblemen expliciteren. Zicht krijgen op verschillen tussen leerlingen en op wat leerlingen interessant en lastig vinden en wat ze met hulp kunnen, kan eigenlijk alleen in de praktijk. De lerarenopleider kan dit ondersteunen door de toekomstige leraren te vragen om leerlingproducten te analyseren, interviews af te nemen met leerlingen of leerlingen hardop te laten denken bij de uitvoering van een taak. Met een goed overzicht van de probleemgebieden kan de opleider de vragen waar de leraar-in-opleiding zelf mee komt in een breder kader plaatsen en hen stimuleren vakdidactische literatuur of collega's te raadplegen. De opleider zal er overigens voor moeten waken dat leraren-in-opleiding de problemen die in de literatuur en praktijk gesignaleerd worden, niet als beperking benaderen maar als uitdaging, als iets dat ze met succes kunnen aanpakken. Er zijn dus voorbeelden van 'good practices' nodig.

Kennis van leermiddelen en vakdidactische strategieën en instrumenten

Rekening houdend met de kerndoelen en eindtermen, de eigen visie op het schoolvak en de interesses en voorkennis van de leerlingen, moet de toekomstige leraar leerdoelen leren formuleren en in aansluiting daarop passende leerinhouden, -middelen, -activiteiten en toetsvormen kunnen kiezen. De vakdidactische literatuur beschrijft een heel scala aan strategieën, bijvoorbeeld om de interesse van leerlingen op te wekken, begripsontwikkeling te bevorderen, leerlin-

gen te oefenen in het toepassen van begrippen en denk- en redeneerwijzen, onderzoekend leren te bevorderen, taalzwakke leerlingen te ondersteunen en les te geven over beladen thema's (zie hiervoor de vakdidactische handboeken). Op school komt de leraar-in-opleiding als het goed is ook een rijkdom aan strategieën tegen. In de opleiding kunnen de strategieën aangereikt en geoefend worden, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van lessen. Daarbij is het belangrijk dat de opleider bij keuze en gebruik van specifieke leermiddelen en leeractiviteiten steeds om een legitimatie en reflectie vraagt op basis van vakdidactische kennis en inzichten. Leraren-in-opleiding komen vaak niet tot een duurzame implementatie van methodes die in de opleiding aandacht krijgen, omdat ze druk voelen om het curriculum te dekken, nog te onzeker zijn over het managen van de klas of concluderen dat leerlingen het niet kunnen (zie Adler, 2008). Wanneer ze echter helder voor ogen hebben wat ze beogen met hun lessen, zullen ze meer geneigd zijn om te onderwijzen op een wijze waarbij leerlingen tot diepere verwerking komen en geëngageerd zijn in historisch denken en redeneren (zie ook Barton & Levstik, 2004). Toekomstige leraren kunnen ook ervaren dat het handelen van leraren afwijkt van de theorie die ze krijgen in de opleiding. Het is daarom belangrijk dat ze durven experimenteren, liefst in samenwerking met de leraar die hen op de werkplek begeleidt. Bij het bestuderen van bestaande praktijken moet de opleider er voor waken dat leraren-in-opleiding zich richten op het gedrag van de leraar zonder oog te hebben voor de onderliggende praktijkkennis. Concept mapping en stimulated recall interviews met leraren helpen de praktijkkennis van leraren te expliciteren, zodat die vergeleken kan worden met de kennis van de leraar-in-opleiding zelf (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002).

Op scholen maken leraren graag gebruik van kaders, didactische modellen, ontwerpregels, kijkwijzers, en observatie-instrumenten om de kwaliteit en uitkomsten van het gegeven onderwijs te evalueren en het onderwijs te vernieuwen en optimaliseren. Zo werken veel scholen met het RTTI model (Reproductiegerichte vragen, Trainingsgerichte toepassingsvragen, Transfergerichte toepassingsvragen en Inzichtvragen) of met het ICALT observatie-instrument (International Comparative Analysis of Learning and Teaching). Deze instrumenten zijn zinvol, maar de leraar-in-opleiding heeft ook *vakspecifieke instrumenten* nodig (zie ook Van Boxtel, 2015). Om de domeinspecifieke kennis en vaardigheden van leerlingen op een hoger niveau te krijgen, moet je bijvoorbeeld zicht krijgen op het niveau waarop de leerling zich bevindt en moet je een idee hebben in welke richting de kennis en vaardigheden van leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Daarvoor hebben we domeinspecifieke niveaubeschrijvingen nodig en evaluatie-instrumenten om formatief en summatief te toetsen. Voor de mens- en maatschappijvakken zijn dergelijke instrumenten helaas nog maar beperkt beschikbaar. De vakdidacticus kan het gebruik van beschikbare instrumenten en de ontwikkeling van bruikbare instrumenten stimuleren.

Tot slot

De vakdidactisch startbekwame leraar heeft zicht op de moeilijkheden die leerlingen ervaren met het leren binnen het schoolvak, begrijpt waar die moeilijkheden mee te maken kunnen hebben en kan leerlingen adequaat en op maat begeleiden bij het overwinnen van de moeilijkheden. Hij kan benoemen aan welke kennis, vaardigheden en houdingen in het vak gewerkt wordt, wat daarvan de relevantie is en wat het betekent om deze kennis, vaardigheden en houdingen op een hoger niveau te beheersen. Op basis daarvan kan de leraar samen met

collega's lessen, lessenreeksen en leerlijnen ontwerpen die bijdragen aan zinvol, effectief en voor de leerlingen betekenisvol onderwijs. De opleider kan de toekomstige leraar ondersteunen in diens ontwikkeling als vakdidacticus door te werken aan een vakdidactische kennisbasis zoals hierboven geschetst, met oog voor de specifieke context waarin de leraar-in-opleiding handelt en diens persoonlijkheid, en met nadruk op de ontwikkeling van een reflectieve en onderzoekende houding.

Referenties

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). New York: Routledge.
- Barton, K.C., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Kansanen, P. (2009) Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29-39.
- Kneppers, L., Amagir, A., & Westenberg, H. (2014). *Denkvaardigheden*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.
- Meijer, P.C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- Olgers, T., Van Otterdijk, R., Ruijs, G., De Kievit, J., & Meijs, L. (2010). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural Education*, 37, 429-442.
- Ruijs, G. (2012). Denkgereedschap van maatschappijleer. In M.H. Bernaerts, & C. Van Kesteren (Red.), *Maatschappijleer hoofdzak*. Een sociaal-wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming (pp. 41-91). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Van Boxtel, C. (2015). *Vakdidactisch meesterschap*. Oratie Universiteit van Amsterdam.
- Van den Berg, G. (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van de Ven, P.-H. (2002). Vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(2), 7-13.
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis. Kortlopend onderwijsonderzoek. *Onderwijs en samenleving*, 104.
- Wevers, I. (2012). Toekomstbeelden van jongeren en hun aardrijkskundeonderwijs. In J. van der Schee & T. Béneker (Red.), *Aardrijkskundeonderwijs onderzocht* (pp. 3-12). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riessen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Hilversum: Coutinho.

Eindnoten

1. Met mens- en maatschappijvakken wordt in deze bijdrage bedoeld: aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer/maatschappijwetenschappen.
2. Dit hoofdstuk is een geactualiseerde versie van de bijdrage die geschreven is voor de Kennisbasis voor lerarenopleiders, 2012.

De generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen

Gebruikswaarde, betekenis en impact

Gosse Romkes, Instituut voor Lerarenopleidingen, Hogeschool Rotterdam

Samenvatting

In deze bijdrage komen aspecten van de generieke kennisbasis (GKB) voor de tweedegraads lerarenopleidingen aan de orde. De aandacht gaat uit naar de betekenis van de GKB voor de lerarenopleiding, of beter wat die zou kunnen betekenen. Allereerst wordt de generieke kennisbasis in een 'nutshell' samengevat. Daarna wordt stilgestaan bij de impact van de GKB op het curriculum van de tweedegraads lerarenopleidingen. Vervolgens wordt de gebruikswaarde van de GKB voor studenten (= leraren-in-opleiding) aan de orde gesteld. Hierbij wordt het principe 'transfer' gebruikt waarmee betoogd wordt dat het voor de tweedegraads lerarenopleidingen essentieel is hiervoor een kennisopvatting te ontwikkelen om de waarde van GKB-kennis voor het beroepsmatig handelen van leraren (in opleiding) adequater te benutten. Afsluitend wordt ingegaan op een theoretisch model voor een gemeenschappelijke basisstructuur waarmee de GKB en de vakspecifieke kennisbases kunnen worden geïntegreerd. Een pleidooi voor vergaande integratie van vakdidactische en GBK-kennis in de opleiding ligt dan voor de hand. De bijdrage is geschreven vanuit het perspectief van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool Rotterdam (HR).

Generieke kennisbasis (GKB) in een 'nutshell'

"De ontwikkeling van de generieke kennisbasis maakte deel uit van het project 'Werken aan Kwaliteit' (WAK, 2008). Dit project vormde een reactie op de in politiek en samenleving uitgesproken zorgen over de (vakinhoudelijke) kennis en beroepsvaardigheden van leraren. De toenmalige staatssecretaris van Bijsterveldt heeft financiële middelen ter beschikking gesteld aan de HBO-raad voor de uitvoering. Het project richtte zich op de verwezenlijking van kennisbases, kennistoetsen en kennisbanken voor de pedagogische academie basis-onderwijs (pabo), de academie lichamelijke opvoeding (alo), de opleidingen tot leraar in de kunstvakken en de (18) bachelor en master lerarenopleidingen in het hbo. In fase I van het project zijn kennisbases tot stand gekomen voor rekenen en taal (pabo's) en voor het vakinhoudelijk en/of vakdidactisch deel van de achttien tweedegraads lerarenopleidingen" (Romkes, 2011, p. 9). De 18 kennisbases betreffen het vakspecifiek deel van het curriculum van de tweedegraads lerarenopleidingen.

De realisatie van de generieke kennisbases voor de pabo's en tweedegraads leraren-opleidingen was onderdeel van fase II. In de Generieke Kennisbasis (=GKB) (Romkes, 2011) staat: "De generieke kennisbasis legt de conceptuele kennis vast waarover de startbekwame leraar dient te beschikken aan het einde van de tweedegraads lerarenopleiding. Het betreft specifiek 'het weten' met betrekking tot het beroepsgebonden deel (p. 9.) ... Het gaat nadrukkelijk om een selectie (van kernconcepten) ten behoeve van de startbekwaamheid van de leraar (p. 10). ... De kennisbasis is opgezet volgens een vaste, overzichtelijke indeling die is afgeleid van de indeling

De generieke kennisbasis legt de conceptuele kennis vast waarover de startbekwame leraar dient te beschikken.

van de kennisbases voor de (school)vakken. De kennisbasis benoemt de relevante domeinen en subdomeinen en geeft hierbij duidelijke omschrijvingen en toelichtingen. Tevens worden de kernconcepten (kc) en -methodieken (km) geformuleerd. Om het bachelor-niveau te typeren worden per subdomein één of twee voorbeelden gegeven van kenmerkende situaties” (p. 11).

De GKB staat samengevat in Tabel 1 en bestaat uit 173 kernconcepten verdeeld over negen domeinen en 35 subdomeinen. De begrippen ‘kernconcept’ (kc) en ‘kernmethodiek’ (km) spelen een belangrijke rol in de GKB maar worden daarin niet gedefinieerd. Daarom worden hier de werkdefinities van het Expertisecentrum Beroepsonderwijs weergegeven: “Een kernconcept betreft een inhoudelijk duiding van samengestelde leerinhouden die onderdeel uitmaken van de generieke kennisbasis voor tweedegraads lerarenopleidingen. Een kernmethodiek is een samenhangend geheel van didactische activiteiten die docenten moeten kunnen hanteren om de kernconcepten op een voor leerlingen betekenisvolle wijze vorm te kunnen geven in hun onderwijspraktijk” (Aalsma, Van Kan, De Bruijn, & Van den Berg, 2013, p. 7-8).

Een kernconcept vormt dus een onderdeel van de leerinhoud van het curriculum van de tweedegraads lerarenopleidingen. Zij is opgebouwd uit nevenschikkende leerstofelementen die gezamenlijk het kernconcept betekenis geven.

Tabel 1 Generieke kennisbasis in een nutshell (GKB, p. 11)

Domeinen	Subdomeinen	KC	KM
1 Leren in diverse contexten	1.1 Het concept leren	6	(1)
	1.2 Visies op leren	4	(3)
	1.3 Cognitie, werking van de hersenen en leren	5	(1)
	1.4 Leerlingkenmerken	4	(4)
2 Didactiek en leren	2.1 Model didactische analyse	5	(2)
	2.2 Leerdoelen en instructie-modellen	11	(4)
	2.3 Vormgeving van leerprocessen	10	(4)
	2.4 Selectie en ontwerp van leermiddelen	3	(5)
	2.5 Begeleiden van leerprocessen	5	(4)
	2.6 Toetsing en evaluatie	10	(4)
3 Communicatie, interactie en groepsdynamica	3.1 Mentale modellen van communicatie	9	(5)
	3.2 Gespreksvoering	6	(8)
	3.3 Groepsdynamica	3	(3)
4 Ontwikkeling van de adolescent	4.1 Identiteitsontwikkeling	8	(0)
	4.2 Morele ontwikkeling	3	(1)
	4.3 Adolescent en seksualiteit	4	(0)
5 Leerlingen met speciale behoeften	5.1 Leerlingbegeleiding en school	5	(2)
	5.5 Passend onderwijs voor iedereen?	4	(3)
	5.3 Leerproblemen	5	(1)
	5.4 Gedrag- en werkhoudingsproblemen	4	(1)
6 Professionele docenten	6.1 Professionele ontwikkeling	4	(5)
	6.2 Praktijkonderzoek	5	(4)
	6.3 Onderwijsinnovatie & werken in teams	6	(2)
	6.4 Onderwijsvisie en -ethiek	4	(1)
7 Onderwijs in Nederland	7,1 Nederlands onderwijsstelsel	4	(0)
	7,2 Onderwijsconcepten	2	(0)
	7,3 Schoolorganisatie, structuur en cultuur	4	(2)
8 Pedagogische kwaliteit	8.1 Pedagogische driehoek	4	(3)
	8.2 Doel, arrangementen en voorwaarden	3	(2)
	8.3 Pedagogisch leerplan en schoolcurriculum	5	(0)
	8.4 Pedagogiek van het (V)MBO	6	(3)
9 Diversiteit en onderwijs	9.1 Onderwijskansen	2	(2)
	9.2 Burgerschapsvorming	2	(2)
	9.3 Omgaan met diversiteit	3	(1)
	9.4 Culturen & levensbeschouwingen	5	s(1)
Totalen		173	(84)

Impact van de GKB voor het tweedegraads curriculum

In de GKB staan kernconcepten zonder aanduiding van het beheersingsniveau waarop deze leerinhouden in de curricula van de tweedegraads lerarenopleidingen aan de orde moeten komen. De GKB vermeldt daarover:

“In de GKB is gewerkt vanuit drie beheersingsniveaus voor de 173 kernconcepten: (1) kennen/weten, (2) begrip/inzicht en (3) toepassen/gebruiken. Bewust is er voor gekozen om geen beheersingsniveau aan de concepten te koppelen. Hiermee wordt het mogelijk dat lerarenopleidingen bij hun keuze van de kernconcepten, en de beheersingsniveau's (waarop ze aan de orde komen), voldoende ruimte ervaren voor eigen profilering” (p. 12). De implicatie van deze stellingname is dat elke tweedegraads lerarenopleiding de kernconcepten zelf moet prioriteren, en de kernconcepten onderling moeten wegen om de omvang te bepalen waarmee zij in het curriculum aan de orde komen (=profilering).

De GKB geeft lerarenopleidingen houvast vanuit het perspectief van het relatieve belang tussen de domeinen. Afgaande op het aantal kernconcepten, dat slechts als een zeer grove maatstaf voor het relatief belang kan gelden,

biedt Tabel 2 hen wel een eerste indicatie. Dezelfde domeinen zijn nu op basis van aantal kernconcepten gerangschikt. Over de vetgedrukte domeinen (4, 6 en 9) is lang discussie gevoerd in het redactieteam. Deze domeinen werden bij eerdere pogingen te komen tot een (generieke) kennisbasis vaak veronachtzaamd. Uit de tabel blijkt dat ‘Didactiek en leren’ veruit het belangrijkste domein is. Verwacht mag worden dat lerarenopleidingen dit domein de meeste tijd en aandacht geven omdat het samen met het domein ‘Leren in diverse contexten’, waarmee het een hoge mate van verwantschap heeft, 36% van de kernconcepten uit de GKB betreft. De andere domeinen ontploen elkaar niet zo veel waarbij opgemerkt wordt dat ‘Professionele Docenten’, ‘Communicatie, interactie en groepsdynamica’, ‘Leerlingen met speciale behoeften’ en ‘Pedagogische kwaliteit’ waarschijnlijk meer aandacht krijgen dan de drie laatste domeinen (7, 8 en 9).

Nadat de GKB definitief werd vastgesteld in het jaar 2011 is door het Algemeen Directeuren-overleg Educatieve Faculteiten (ADEF) een landelijke werkgroep geïnstalleerd. In deze werkgroep zijn alle lerarenopleidingen vertegenwoordigd en zij komen periodiek bij elkaar om de implementatie van de GKB te bespreken. Daaruit komt het beeld naar voren dat de GKB func-

Tabel 2 Relatief belang van de domeinen

Domeinen (=nieuw genummerd!)	Aantal kernconcepten	Relatief belang in percentage
1 Didactiek en leren	44	25,4%
2 Leren in diverse contexten	19	10,9%
3 Professionele docenten	19	10,9%
4 Communicatie, interactie en groepsdynamica	18	10,4%
5 Leerlingen met specifieke behoeften	18	10,4%
6 Pedagogische kwaliteit	18	10,4%
7 Ontwikkeling van de adolescent	15	8,6%
8 Diversiteit en onderwijs	12	6,9%
9 Onderwijs in Nederland	10	5,7%
Totaal	173	99,6%

tionneert als een referentiekader voor bijstelling en finetuning van de generieke onderdelen van de curricula van de tweedegraads lerarenopleidingen. Ongetwijfeld heeft hierin meegespeeld dat in 2015 alle tweedegraads lerarenopleidingen werden gevisiteerd. In Rotterdam zijn mede door de GKB nieuwe curriculumonderdelen ontwikkeld zoals 'Groepsdynamica, orde en klasmanagement', 'Onderwijssociologie en diversiteit' en 'Pedagogisch handelen van de docent'. Naast de introductie van nieuwe leerinhouden heeft dit ook geleid tot verschuivingen van inhouden tussen curriculumonderdelen. De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat mij geen gedetailleerde informatie of onderzoek bekend is over de mate van implementatie van de GKB in de curricula van de andere Nederlandse tweedegraads lerarenopleidingen. Het is dus de vraag op welke wijze de tweedegraads lerarenopleidingen de impliciete verantwoordelijkheidsstelling tot een eigen profilering, die besloten ligt in de GKB, hebben opgepakt. De beschikbare informatie laat in ieder geval zien dat de meeste tweedegraads lerarenopleidingen de GKB vooral gebruikt hebben om nieuwe leerinhouden te introduceren. De ontwikkeling van nieuwe profileringen bevindt zich (nog) in een beginstadium. Nader onderzoek op dit punt is gewenst.

De
ontwikkeling van
nieuwe profileringen
bevindt zich (nog)
in een begin-
stadium.

Gebruikswaarde van de GKB voor studenten

De implementatie van de GKB in de curricula van de tweedegraads lerarenopleidingen is overigens geen doel op zich. Ongetwijfeld is het een belangrijke bron van inspiratie geweest bij curriculumherziening en -ontwikkeling maar het nut en de relevantie van de GKB moet uit iets anders blijken. Namelijk uit de gebruikswaarde van de GKB voor leraren-in-opleiding. Zij benutten (als het goed is) de kernconcepten uit de GKB ter ondersteuning van de ontwikkeling van hun beroepsbekwaamheid. Het gaat dan vooral om het principe van transfer van generieke leerinhouden uit het instituutsgebonden deel van het curriculum naar het schoolgebonden deel van de curricula (de stage en opleiden in school activiteiten). Een lezenswaardig rapport in dit verband is *Transfer in de tweedegraads lerarenopleidingen* (Amagir, Van den Berg, Van Veldhuizen, & Wilschut, 2014). Hierin wordt verslag gedaan van (praktijk)onderzoek, gebaseerd op interviews met lerarenopleiders, derdejaars studenten en leerwerkplekbegeleiders van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam, naar de transfer van vakdidactische en onderwijskundig/pedagogische concepten uit het instituut gebonden deel naar het school gebonden deel van het curriculum (lespraktijk). Waar van oudsher de theorie-praktijkschok gereserveerd werd voor de overgang van de opleiding naar de eerste functie in de beroepspraktijk wordt door dit onderzoek duidelijk dat dat verschijnsel nadrukkelijk al tijdens de opleiding aanwezig is. Na lezing van de rapportage ontstaat ten eerste het beeld van een scherpe scheiding tussen de vakdidactische en de onderwijskundig/pedagogische onderdelen van het instituut gebonden deel van het curriculum. Alsof het twee aparte leerprocessen bij studenten betreft. Ten tweede wordt een scheiding zichtbaar tussen vakdidactiek/onderwijskunde/pedagogiek aan de ene kant en de praktijk/stage als onderdeel van het school gebonden deel van het curriculum aan de andere kant. Alsof ook hier sprake zou zijn van twee aparte leerprocessen. Als verklaring voor deze twee systeemscheidingen wijzen de onderzoekers op verschillende oorzaken. De geïnterviewde derdejaarsstudenten zouden zich inderdaad lang-

durig in een 'eigen' (leer)proces bevinden waarbij al hun tijd en energie opgaat aan relatieontwikkeling met leerlingen en klassen en het voeren van klasmanagement in lessen tijdens hun stages (p. 48).

De vakdidactische concepten en de kernconcepten uit de GKB krijgen voor hen pas waarde wanneer zij direct kunnen bijdragen aan het oplossen van hun problemen in de lessituatie. Het moet direct bijdragen aan het ontwikkelen en in stand houden van een werkbaar relatie met leerlingen (en klassen) en bijdragen aan de uitvoering van een goed gestructureerde lesorganisatie in de klas. Studenten leggen dus alleen onder bepaalde voorwaarden, vanuit het directe gebruikersnut, een relatie tussen theorie en praktijk. Mijn indruk is dat dit niet alleen voor de lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam geldt, maar dat dit fenomeen op grote schaal in (tweedegraads) lerarenopleidingen aanwezig is. Ook wijzen de onderzoekers op het aandeel van de leerwerkplekbegeleider (vakcoaches, stagebegeleiders e.d.) van de scholen. Deze collega's zouden in hun begeleidingsgesprekken weinig zeggen over de opleidingsdidactiek van het instituut (p. 48), mede omdat zij ook te weinig informatie hebben over wat er op de lerarenopleidingen gebeurt. Met andere woorden, de leerwerkplekbegeleiders hebben zelf beperkte kennis van belangrijke aspecten van de GKB en kunnen vanuit dit gegeven theorie en praktijk met moeite in hun begeleidingsactiviteiten op elkaar betrekken. Over de rol van lerarenopleiders wordt nog opgemerkt dat het de vraag is of zij wel realistische verwachtingen hebben ten aanzien van de toepassing van de door hen onderwezen (vak)didactische concepten. Deze zijn soms al zo geavanceerd (Content Based Instruction, Content Based Approach, Genre didactiek, Concept-Context benadering, Taalgericht vakonderwijs e.d.) dat het voor studenten moeilijk is dit in de praktijk en stages in te brengen, omdat hun leerproces 'Leren Lesgeven' nog niet zo ver gevorderd is.

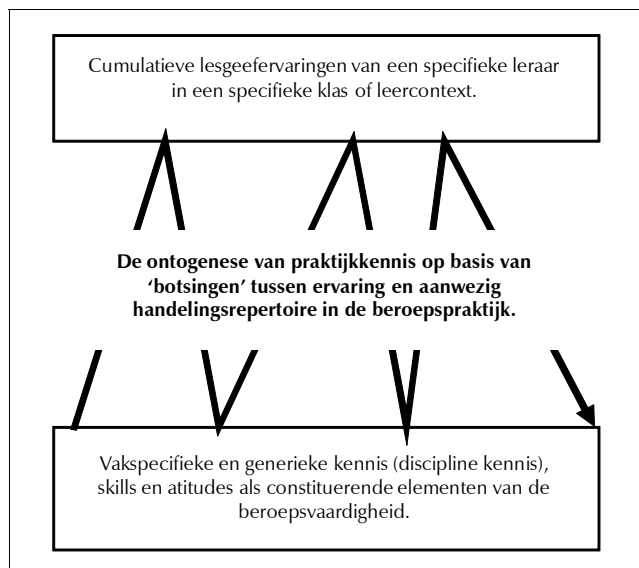
Bovenstaande vaststellingen voeden de conclusies van Cochran-Smith en collega's (Cochran-Smith & Villegas, 2014; Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez Moreno, Mills, & Stern, 2016). Zij stellen op basis van een omvangrijke internationale review dat er eigenlijk nog maar heel weinig bekend is over de leerprocessen van leraren-in-opleiding en de mate waarin initiële lerarenopleidingen die leerprocessen ondersteunen. Zij verwachten daarom voor de komende jaren een verbreding van het opleidingskundig onderzoek naar de initiële opleidingen m.b.t. hoe leraren-in-opleiding feitelijk leren:

- ▶ onderzoek naar de wijze waarop de opleiding van leraren bepaalde leerpraktijken (re)produceren en de relatie tussen overtuigingen van leraren (in opleiding) en hun eigen lespraktijk;
- ▶ onderzoek naar de wijze waarop leraren de beroepsvaardigheid van het leraarschap leren als onderdeel van een leerproces mede op basis van reflectie op overtuigingen en gerealiseerde lespraktijken;
- ▶ onderzoek naar de verbindingen tussen het leren van leraren en het leren van leerlingen.

Ook de British Educational Research Association en de Royal Society of Arts (BERA/RSA, 2014). signaleren in een internationale reviewstudie dat veel meer aandacht uit moet gaan naar evidence-based onderzoek naar het leerproces leren lesgeven. Voor de gebruikswaarde van de GKB betekent voorgaande dat, hoewel door de lerarenopleidingen tamelijk vaak gebruikt bij de doorontwikkeling van hun curricula, het nog maar de vraag is in welke mate de GKB op dit moment al werkelijk het leren van beroepsvaardigheden door studenten in voldoende mate ondersteunt.

Opvattingen bij lerarenopleiders over het belang van de GKB

In het antwoord op de vraag naar de gebruikswaarde van de GKB voor studenten is het dus ook belangrijk te kijken naar de kennisopvattingen die binnen lerarenopleidingen en bij lerarenopleiders zelf circuleren. Ik ga hierbij niet in op de waarde van kennis in het curriculum van de lerarenopleidingen, zie daarvoor bijvoorbeeld Wheelahan (2010), maar beperk me slechts tot de gebruikswaarde hiervan voor de ontwikkeling van beroepsvaardigheden. Daarbij gaat het vooral om transfer. Om te komen tot een set 'transfer bevorderende maatregelen' is bewustzijn van lerarenopleiders over de eigen (impliciete) opvattingen over het leerproces 'Leren Lesgeven' van belang. Daarbij gaat het om vragen als de wijze waarop (disciplinaire) kennis door leraren (in opleiding) wordt geïncorporeerd in hun didactisch handelen, welke rol dergelijke kennis voor hen zou kunnen vervullen en hoe deze kennis zich onder invloed van de lesgeefervaring ontwikkelt in de tijd. Het valt mij op dat het voor lerarenopleidingen en lerarenopleiders niet eenvoudig is dergelijke opvattingen te (h)erkennen en onderdeel te maken van hun eigen opvattingen over opleidingsdidactiek. Vanaf 1986 heeft Lee Shulman (1986; 1987; zie ook de bijdrage van Jan van Driel in deze bundel) met regelmaat geschreven over de relatie tussen pedagogische en leerstof inhoudelijke kennis (pedagogical content knowledge, PCK) en het lesgeven van de leraar. Veel van zijn ideeën heeft hij tamelijk recent (2004) vastgelegd in het bekende boek 'The Wisdom of Practice'. Daarvoor al stelden Rowan (et al., 2001) dat: "In Shulman's view, pedagogical content knowledge is a form of practical knowledge that is used by teachers to guide their actions in highly contextualized classroom settings. This form of practical knowledge entails, among other things: (a) knowledge of how to structure and represent academic content for direct teaching to students; (b) knowledge of the common conceptions, misconceptions, and that difficulties that students encounter when learning particular content; and (c) knowledge of the specific teaching strategies that can be used to address students' learning needs in particular classroom circumstances. In the view of Shulman (and others), pedagogical content knowledge builds on other forms of professional knowledge, and is therefore a critical- and perhaps even the paramount-constitutive element in the knowledge base of teaching" (Rowan et al., 2001. p. 2). Het interessante aan het perspectief van Shulman is dat beroepsmatige kennis context- en persoonsgebonden is en het zich ontwikkelt uit de opgedane beroepservaring (zie Figuur 1). De academisch disciplinaire voorkennis, zowel de generieke als vakspecifieke kennisbases, vormen daarvoor de constituerende elementen. Maar hoe benutten we die kennisbases dan adequaat? De kennis voor het beroepsmatig handelen wordt dus



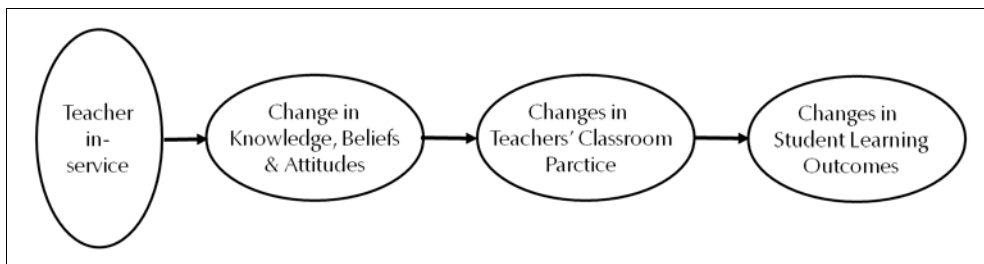
Figuur 1. Ontogenese van praktijkkennis.

door Shulman praktijkkennis genoemd en staat in Nederland ook wel bekend onder de benaming het 'Stille Weten' van de leraar (Pols, 2016 - zie ook de bijdrage van Pols in dit katern, p. 29). Voor de lerarenopleidingen, scholen, lerarenopleiders en schoolopleiders betekent dit 'Stille Weten' een belangrijke opdracht.

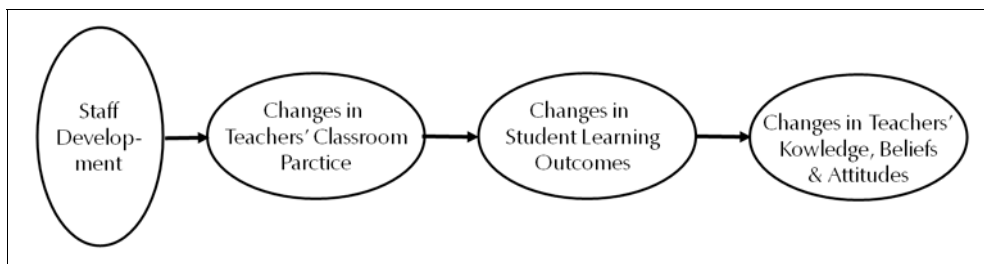
Zij moeten leraren-in-opleiding vooral ondersteunen bij het ontwikkelen van hun praktijkkennis en minder de nadruk leggen op de overdracht van discipline georiënteerde kennis (van transmissie naar transformatie van kennis). Praktijkkennis moet daarbij opgevat worden als een integraal onderdeel van de beroepsvaardigheid, net als skills en attitudes. Een tijdgenoot van Lee Shulman is David Berliner (1986; 2000; 2004) die veel heeft gepubliceerd over de waarde van de praktijkkennis opgedaan door leraren. Hij vergelijkt de waarde van praktijkkennis bijvoorbeeld met de waarde van algemene intelligentie en een academische opleiding in het (school)-vak. Vaak wint praktijkkennis het van die twee waarbij hij opmerkt dat praktijkkennis zich als expertkennis maar langzaam ontwikkelt en veel (les)ervaring verlangt. Dit laatste impliceert de introductie van vormen van loopbaanleren voor leraren over langere periodes in hun carrière. Het voordeel hiervan is dat niet alle disciplinaire en conceptuele kennis in de initiële opleiding aan de orde hoeft te komen.

Dat kan, of beter dat moet, ook in de post-initiële fase aan de orde komen. Dit geldt zowel voor de verdere ontwikkeling van vakinhoudelijke, (vak)didactische als pedagogische kennis. Een lezenswaardig en meer actueel artikel over de rol van deze expertkennis voor leraren is geschreven door Janssen, Veldman en Van Tartwijk (2008). Interessant is ook het perspectief van Kwakman en Van den Berg (2004) die professionele ontwikkeling van leraren (inderdaad) beschouwen vanuit het perspectief van kennisontwikkeling gedurende de loopbaan.

Toch zijn er nog veel vragen over HOE leraren (in opleiding) hun praktijkkennis ontwikkelen en wat daarvoor nodig is van de lerarenopleidingen en de lerarenopleiders. Voor een beter begrip worden twee benaderingen genoemd die regelmatig opduiken in het discours over de

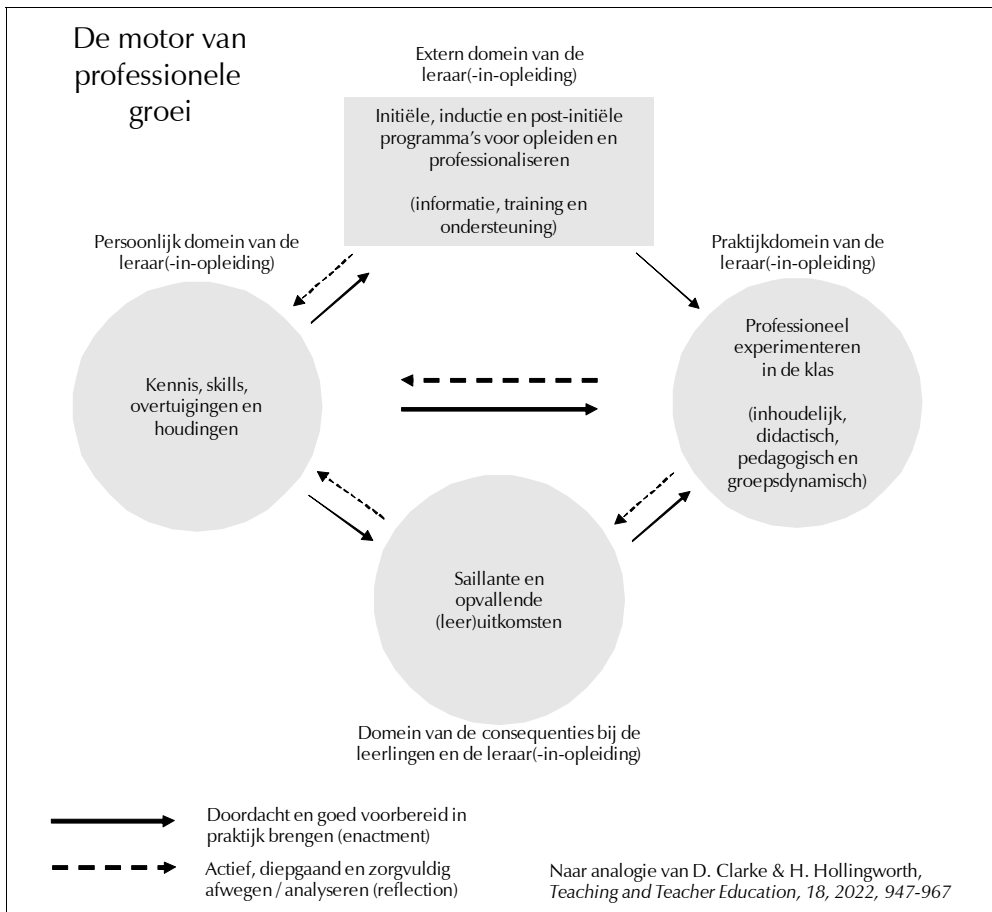


Figuur 2. Werkzaamheid van kennis en overtuigingen, benaderingswijze 1.



Figuur 3. Werkzaamheid van kennis en overtuigingen, benaderingswijze 2.

waarde van de GKB voor de beroepspraktijk. Voor de eerste benaderingswijze verwijs ik naar Clarke en Hollingworth (2002) die in hun artikel gebruikmaken van een verhandeling van Fullan (1982). In Fullan's verhandeling wordt een impliciet model beschreven waarbij veranderingen van 'Knowledge, beliefs & attitudes' bij de leraar (in opleiding) voorwaardelijk zouden zijn voor verandering van zijn onderwijspraktijk (zie Figuur 2). Een belangrijke causaliteit is dat een leraar (in opleiding) op basis van die nieuwe kennis zich ook een nieuwe beroepsvaardigheid aanmeet. Vanuit dit perspectief zou het volstaan om studenten de juiste kernconcepten aan te leren waarna automatisch de lespraktijk verandert en ook hun beroepsvaardigheid zich verder ontwikkelt. Tegenover deze ietwat naïeve benadering worden door Clarke en Hollingworth (2002) gerefereerd aan de ideeën van Guskey (1986). Volgens hen stelt Guskey dat kennis en overtuigingen pas worden toegelaten in de praktijkkennis van de leraar wanneer deze kennis zich daadwerkelijk in de lessituatie heeft bewezen, wanneer bijvoorbeeld daadwerkelijk gewenste veranderingen in leerresultaten en/of gedrag bij leerlingen optreden (zie Figuur 3). Een belangrijke causaliteit is dat 'staff development' eerst daadwerkelijk leidt tot een andere didactische werkwijze in de klas. Daarna worden kennis en overtuigingen vervolgens opgenomen in de praktijkkennis van leraren (in opleiding) als er een nuttigheidseffect optreedt.



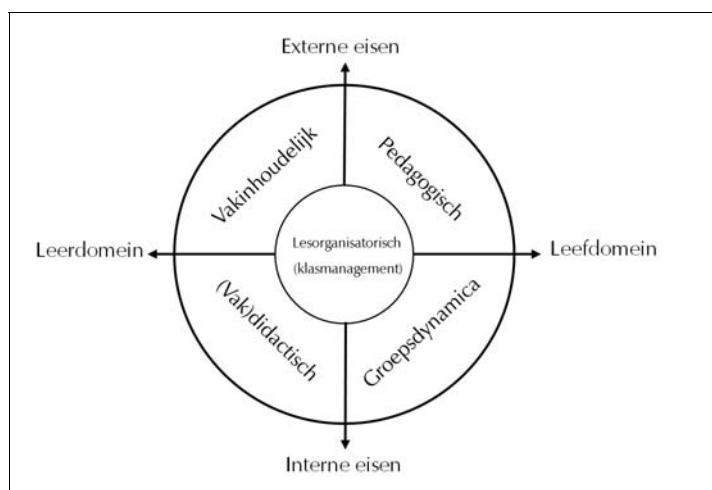
Figuur 4. De motor van professionele groei.

De rol van de lerarenopleider is in deze twee benaderingen volstrekt anders en stelt ook geheel andere eisen aan de inhoud en de vorm van de begeleiding en opleiding. Clarke en Hollingworth (2002) hebben beide benaderingswijzen geïntegreerd in een nieuw model (zie Figuur 4) ter stimulans van professionele groei van leraren (in opleiding). Zij hechten bijzonder veel belang aan het gericht experimenteren.

Daarbij vervult de GBK-kennis enerzijds de rol van initiator tot het gericht experimenteren in de les wat kan leiden tot eigen praktijkkennis. Eigen opvattingen over leren, (vak)didactische gedragswijzen en houdingen worden langzaam geïncorporeerd in het repertoire van de leraar (via een transformatieproces). Anderzijds vervult de GKB-kennis de rol van toeleverancier van (bestaande) inzichten over leren en lesgeven en kan het opgedane lesgeefervaringen duiden en betekenis geven. Hun model leent zich goed voor de ontwikkeling van een opleidingskundige visie op de functie en relevantie van GBK-kennis in de lerarenopleiding. Voor de implicaties van enkele aspecten uit deze gedachtegang wordt verwezen naar een dialoog die ik tamenlijk recent heb gevoerd onder de titel *Perspectief op een nieuw model lerarenopleiding* (Romkes, 2016).

Tot slot: naar een geïntegreerd model voor alle kennisbases in de lerarenopleidingen

De lerarenopleidingen zijn al 'eeuwig' op zoek naar de juiste balans tussen de vakspecifieke en de generieke kennisbasis. Na een periode van een relatief zwaar accent op de vakspecifieke kennisbases (o.a. door de landelijke kennistoetsen) lijkt de dichotomie met de GKB wat naar de achtergrond te verdwijnen. Indertijd, bij de ontwikkeling van de GKB in 2011, is daarom al aandacht besteed aan een theoretische onderbouwing waarbij vakspecifieke en generieke kenniselementen in één model konden worden gecombineerd. Dit naar analogie van bijvoorbeeld de opleidingspraktijk bij de eerstegraads lerarenopleiding van de Universiteit Leiden die vijf of zes rollen van de leraar in hun opleidingsdidactiek hebben opgenomen (in leerwerktaken, in stageopdrachten, in eindkwalificaties e.d.). Uiteindelijk is om verschillende redenen bij de GKB gekozen voor een eclectische en thematische indeling als grondstructuur voor de kennisbasis. Toch was er een goede mogelijkheid voor handen te komen tot een meer geïntegreerd model (zie Figuur 5). Zo wordt in het domein Communicatie, Interactie en Groepsdynamica van de GKB (Romkes et al., 2011) gesproken van een onderscheid in leer- en leefdomein. Het leerdo-
mein verwijst naar de taakgerichte, op leren van leerlingen, gerichte functies die de school-



Figuur 5. Het onderwijssociologisch leersysteem 'schoolklas' (Hermans, 1981).

klas heeft te vervullen. Omdat een schoolklas voor een langere periode een groep is die bij elkaar moet blijven, verwijst het leefdomein naar het vervullen van de sociaal-emotionele functies van een klas. De externe eisen staan voor leerplankaders, algemene waarden en normen en de levensbeschouwelijheid.

De leden van de groep, leerlingen en leraar, brengen vanzelfsprekend ook eigen eisen mee de klas in waarmee rekening moet worden gehouden (interne eisen). Denk aan leerstijlen, motivaties en affiniteiten van zowel leraren als leerlingen. Deze onderwijssociologische benadering van de schoolklas is door Hermans (1981) geïntroduceerd en biedt goede mogelijkheden de vakspecifieke en generieke kennisbasis te combineren in een model. De context (school, team en omgeving) en de professionele en lerende leraar even buiten beschouwing latende, ontstaan vier sterk onderling verbonden expertposities waarbinnen de leraar (in opleiding) zijn praktijkkennis moet ontwikkelen. Voor lerarenopleiders en lerarenopleidingen biedt dit model goede mogelijkheden geïntegreerde leerarrangementen te ontwikkelen waarbij de systeemscheiding tussen kennisbases(domeinen) wordt opgeheven. In ieder geval moeten de vakdidactiek en de onderwijskunde/pedagogiek, die nota bene in hetzelfde kwadrant van het model zitten voor studenten dicht bij elkaar worden gebracht. Dat kan zeker lukken wanneer de waarde van de drie dominante vakdidactische paradigma's erkend worden om elkaar aan te vullen: a. vakdidactiek als een perspectief op vakspecifieke leerinhouden die legitimeert dat eigen didactieken worden ontwikkeld, b. vakdidactiek als een perspectief op veelvoorkomende didactische werkwijzen in de lespraktijk waarbij vanuit vakverwantschap gezamenlijk deze onderling (vak)verwante didactische werkwijzen verder worden ontwikkeld onder de noemer van een gezamenlijk vakdidactiek, c. vakdidactiek als een perspectief op het verbijzonderen van algemene onderwijskundige principes tot toepasbare didactieken in een vak of cluster van vakken. Deze integratie van die elkaar aanvullende perspectieven op vakdidactiek moeten door lerarenopleiders vertaald worden naar nieuwe leerarrangementen in de lerarenopleiding. Dat moet dan natuurlijk wel uitmonden in gericht experimenteren van studenten in hun lessen op stagescholen en binnen opleiden in de school samenwerkingsverbanden. Dat lijkt mij een heel uitdagende opdracht voor lerarenopleiders, schoolopleiders en studenten gezamenlijk!

Referenties

- Aalsma, E., Van Kan, C., De Bruijn, E., & Van den Berg, J. (2013). *Addendum generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen: Focus op beroepsgericht onderwijs*. Den Bosch/Utrecht: Expertise Centrum Beroepsonderwijs.
- Amagir, A., Van den Berg, G., Van Veldhuizen, B., & Wilschut, A., (2014). *Transfer in de tweedegraads lerarenopleidingen, rapportage van een intern onderzoek*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- BERA/RSA. (2014). *The role of research in teacher education: reviewing the evidence, interim report of the BERA-RSA inquiry*. London: British Educational Research Association (BERA).
- Berliner, D.C. (1987). In pursuit of the Expert Pedagogue, *Educational researcher*, vol. 15(7). 5-13.
- Berliner, D.C. (2000). A personal response to those who bash teacher education, *Journal of Teacher Education*, 51, 358.
- Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science and Teaching Society*, 24, 200-212.
- Clarke, D., & Hollingworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

- Cochran-Smith, M., & Villegas, A.M. (2014). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 7-20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L., Chavez Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In Gitomer, D. & Bell, C. (Eds.). *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 439-547). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57-60.
- HBO-raad (2008). *Werken aan kwaliteit*. Den Haag: HBO-raad.
- Hermans, G.J.J. (1981). *Niet Voortgezet-Onderwijs, voortijdig schoolverlaten in het algemeen voortgezet onderwijs : omvang, aard en voorspelbaarheid*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Janssen, F., Veldman, I., & Van Tartwijk, J. (2008). Professionele docenten opleiden: een opleidingsvisie. *Tijdschrift voor Leraren-opleiders*, 29(1). 5-13.
- Kwakman, K., & Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kenisonwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3). 6-13.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. [Proefschrift] Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Romkes, G. (2016). *Perspectief op een nieuw model lerarenopleiding*. Vindplaats http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1145_Perspectief-op-een-nieuw-model-lerarenopleiding-.
- Romkes, G. (red.), Van Dijk, G., Geerts, W., Hennissen, P., Van der Laan, K., Noltes, J., Ottenheim, A., Pajmans, A., & Van de Sande, R. (2011). *Generieke Kennisbasis, tweede graads lerarenopleidingen*. HBO-raad, vereniging van hogescholen, Den Haag, september 2011.
- Rowan, B. (red.), Atkins-Burnett, S., Ball, D. L., Camburn, E., Harrison, D., Miller, R., Phelps, G., & Schilling, S.G., (2001). *Measuring teachers' pedagogical content knowledge in surveys: An exploratory study*. Consortium for Policy Research in Education.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: 'Knowledge growth in teaching'. *Educational Researcher Feb. 1986: 4-14*. (AERA Presidential Address).
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, volume 57(1), pp. 1-23.
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice, essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum, a social realists argument*. Abingdon, Oxon, Routledge.

Vakinhoud en -didactiek voor de lerarenopleiders aardrijkskunde

Roeland van Westerop, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Instituut voor Leraar en School

Samenvatting | In dit hoofdstuk beschrijven we de kennisbasis voor lerarenopleiders aardrijkskunde. Deze kennisbasis beschrijft voor zover mogelijk in dit bestek, de collectieve kennis van alle opleiders die in de leeromgeving van de student als toekomstige leraar actief zijn. Een vakdidacticus van het instituut heeft bijvoorbeeld ook kennis van het onderwijskundige deel, terwijl een werkplekbegeleider op de stageplek zich onderscheidt in de kennis van de beroepspraktijk, aanvullend op de vakkennis. Voor de opleiding aardrijkskunde zal dit hetzelfde zijn als bij andere opleidingen.

Inleiding

Binnen het hbo zijn er lerarenopleidingen aardrijkskunde in zowel het tweede- als eerstegraads gebied. Het eerstegraads gebied binnen het hbo is nog beperkt; slechts twee hogescholen bieden deze master aan. De tweede-

graadsopleiding binnen het hbo kent uiteraard meerdere doelgroepen, maar veruit de grootste groep studenten zijn jong volwassen voltijders die vrijwel direct vanuit het vo of mbo doorstromen. Op de peildatum van 1 oktober 2015 studeren er 1154 studenten aan de tweedegraads lerarenopleiding aardrijkskunde. Dit aantal is over een periode van acht jaar met een derde gestegen (zie Tabel 1).

Het aantal studenten aan de eerstegraadsopleidingen is kleiner en de opleiding is ook korter. De eerstegraadsopleidingen worden grotendeels bevolkt door studenten die doorstromen vanuit de tweedegraadsopleiding of vanuit universitaire studies zoals fysische geografie, sociale geografie en planologie. Het is overigens de moeite waard om hier even te wijzen op de verminderde keuze van het vak aardrijkskunde op het vwo bij de invoering van de Tweede Fase. In een artikel in *Geografie* in 2013 geeft Tine Bénéker aan dat aardrijkskunde daardoor veel kandidaten is kwijt geraakt en dat de status van het vak in het vwo is afgenomen. Redenen daarvoor zijn de lagere status van het vak als keuzevak én de komst van meer keuzevakken. Minder leerlingen kiezen dus aardrijkskunde op het vwo en dat zou wel eens een verband kunnen houden met het relatief geringe aantal studenten op de eerstegraadsopleidingen.

Lerarenopleiders aardrijkskunde in het hbo verzorgen aardrijkskunde- en didactiekcolleges en begeleiden studenten op het instituut en in scholen. De universiteit richt zich traditioneel op de eerstegraads masteropleiding, waar in principe geen aandacht is voor vakinhoudelijke colleges.

Tabel 1 Aantal ingeschreven studenten voor de lerarenopleidingen aardrijkskunde per 1 oktober 2015 (Bron: STAMOS, 2016)

Opleiding			15-10-2015
Leraar aardrijkskunde	2e graads	hbo	1154
	1e graads	hbo	156
	1e graads	universiteit	88

Tegenwoordig is er echter ook een pre-master (veelal voor studenten uit het hbo). In deze pre-master richten opleiders zich wel op de vakinhoud.

In deze tekst richt ik mij op lerarenopleiders in de volle breedte, inclusief aandacht voor het aardrijkskunde onderwijs op de pabo's (zie verder daarvoor de bijdrage over het vak aardrijkskunde op de pabo in deze bundel), met de beperking van de onderdelen van de kennisbasis die specifiek zijn voor aardrijkskunde en het leraarschap. Via de kennisbasis komt de vakinhoud aan bod, waarna vervolgens wordt ingegaan op het faciliteren van deze inhoud, de vakdidactiek én de daaraan gekoppelde didactiek van de lerarenopleiding. Ik rond af met een kort overzicht van waar lerarenopleiders de benodigde kennis kunnen vergaren dan wel schragen.

Kennisbasis aardrijkskunde

Er zijn meerdere kennisbases voor de lerarenopleidingen. Ten eerste de kennisbasis aardrijkskunde die in opdracht van de Vereniging Hogescholen en in samenwerking met het Algemeen Directeuren Overleg van Educatieve Faculteiten (ADEF) ontwikkeld is voor de tweedegraads opleidingen (HBO-raad, 2012). Zoals ook voor andere vakken. Daarnaast is er de beschrijving van het vakinhoudelijke masterniveau waarover een eerstegraads leraar moet beschikken volgens de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleiding (ICL) in 2007 (ICL, 2007). Hetzelfde is gedaan door hogescholen die een eerstegraadsopleiding aardrijkskunde aanbieden. De verschillende kennisbases zijn in de loop der jaren herzien. Voor de tweedegraadsopleidingen is in 2016 een grootschalige herziening geweest door de opleidingen zelf, in opdracht van het ADEF en uitgevoerd onder leiding van 10voordeleraar. De beide kennisbases voor eerste- en tweedegraads opleidingen zijn geformuleerd door vakdidactici van alle betrokken opleidingen.

Voor de pabo's geldt sinds 2011 de kennisbasis *Een goede basis* (zie de bijdrage aardrijkskunde voor de pabo in deze bundel). Hierin staat voor aardrijkskunde het uitgangspunt dat de student de drie kerncompetenties van het vak en hun onderlinge relatie kan beschrijven. De kerncompetenties zijn:

- 1 Het verwerven van een geografisch wereldbeeld;
- 2 Het verwerven van kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken;
- 3 Het leren hanteren van de geografische benadering.

Deze kerncompetenties komen ook terug in de andere kennisbases en zijn ontleend aan de opbouw van een geografisch besef door Rob van der Vaart in 2001 (Van der Vaart, 2001).

Hier kom ik nog op terug.

Voor de pabo's geldt specifiek dat de kennisbasis rekening houdt met de verschillende ontwikkelingen van leerlingen in de groepen 1 t/m 8. De manier van toetsing is voor iedere pabo verschillend, maar door middel van peer-reviews beoordelen zij elkaars niveau. Deze kennisbasis geldt overigens niet voor de entreetoets voor aardrijkskunde op de pabo's. Het entree-niveau is gelijk aan het eindniveau van havo 3.

Onder leiding van Carla van Boxtel heeft het expertisecentrum voor Mens- en Maatschappijvakken in 2009 de kennisbases voor aardrijkskunde onderzocht, gepubliceerd in Boersen (et al., 2009). Zij beschrijven dat de kennisbasis voor de tweedegraadsopleiding zeer uitgebreid is, maar daardoor wellicht moeilijk toetsbaar is en te wetenschappelijk kan zijn voor haar doelgroep.

In de herziening 2016 is daarom een groot aantal termen geschrapt met de focus op 'need to know' voor de doelgroep. De kennisbasis doet volgens de onderzoekers recht aan de aard van het beroep: "Een leraar aardrijkskunde is niet alleen een kenner van zijn vakgebied, maar ook leraar, met alle vakspecifieke vaardigheden die daarbij komen kijken." (Boersen et al., 2009, p.12).

Vakkennis

De kennisbasis van de tweedegraads lerarenopleiding richt zich op meerdere expertisegebieden. Het eerste expertisegebied is die van de vakkennis.

Uiteraard veel aardrijkskunde, maar omdat het vak ook wel omschreven wordt als 'moeder aller vakken' (uitsluitend door aardrijkskunde docenten) zijn er veel linken met vakken als geschiedenis, economie, biologie en maatschappijleer. Binnen de kennisbasis wordt aan die link met gelieerde vakken weinig aandacht besteed, zie ook Boersen (et al., 2009).

Van een lerarenopleider wordt verwacht dat hij tenminste de kennisbasis beheerst die hoort bij de bevoegdheid waarvoor hij opleidt. Het betreft wendbare kennis die de schoolvakkennis overstijgt. Dat is nodig om didactische keuzes van studenten te overzien en hen hierin te begeleiden. Bij de hbo-opleidingen wordt in de regel het aardrijkskundeonderwijs aan studenten vaak gegeven door eerstegraadsbevoegde docenten, soms gepromoveerd.

Katie Oost (2016) heeft in een intern stuk voor de lerarenopleiding in Nijmegen de vakinhoud beschreven (zie kader) waar alle opleidingen mee uit de voeten kunnen, getuige ook het gezamenlijke overleg over de kennisbasis.

'Wendbare kennis' is nodig om studenten te begeleiden bij hun didactische keuzes.

Geografen stellen zichzelf vragen over hoe mensen en verschijnselen verspreid zijn over de wereld en welke (ruimtelijke) verschillen en relaties daarbij een rol spelen, en proberen daar op een systematische manier antwoord op te vinden. Ook bij het vak aardrijkskunde staat deze manier van werken centraal. Binnen verschillende aardrijkskundige thema's kunnen heel verschillende vragen gesteld worden, maar bij ieder thema spelen ruimtelijke aspecten een belangrijke rol. Deze ruimtelijke relaties en verschillen tussen gebieden worden in de wereldbol in het plaatje gesymboliseerd door de verbindingen die er op staan aangegeven.

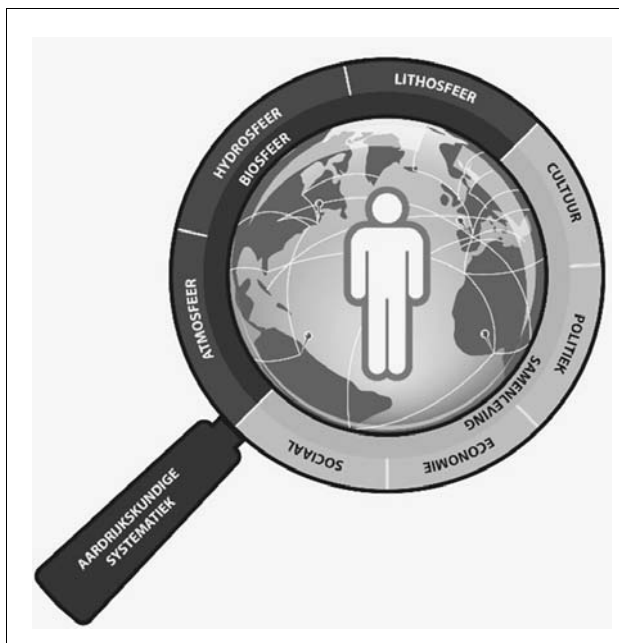
De mens zien we centraal staan. Mensen leven in een omgeving die bepaald wordt door natuurlijke factoren, maar ook door de manier waarop zij met elkaar samenleven en hoe ze handelen. De thema's die er omheen staan, vormen een onderdeel hiervan en kunnen op zichzelf staand bekeken worden. Maar meestal zien we al snel dat thema's in elkaar overlopen of heel duidelijk verbonden zijn. Waar accenten liggen is vaak helemaal afhankelijk van de vragen die gesteld worden en wat we belangrijk vinden. Dit laatste kan steeds anders zijn, maar de systematiek blijft hetzelfde. Dit alles wordt gepresenteerd in de vorm van een vergrootglas. Dat is een metafoor voor de leraar en/of de leerling die op een onderzoekende manier vragen stelt over de wereld en op zoek gaat naar antwoorden of inzichten. De aardrijkskundige systematiek verwijst naar de werkwijzen die gebruikt worden door geografen om op een systematische manier antwoord te vinden op geografische vragen. Deze werkwijzen vallen onder de strategische leerprocessen uit het centrale figuur. In de schoolaardrijkskunde worden deze werkwijzen apart aangeleerd en geoefend, waardoor leerlingen zich dit eigen maken. Hierdoor verandert, meer of minder bewust, de manier waarop ze naar de wereld kijken. Volwassenen kunnen het vaak niet benoemen, maar het is wel onderdeel van hun denken geworden. In de schoolaardrijkskunde spreken we hier over de ontwikkeling van *geografisch besef*.

Tabel 2 Domeinen kennisbasis tweedegraadsopleiding aardrijkskunde

Hoofdonderwerp	Subthema	Aantal begrippen
Fysische Geografie	Geogenese & geomorfologie	156
	Ecologisch systeem	84
	Weer- en klimaatsystemen	91
Mens-Milieurelaties		28
Landschappen	Natuur- en cultuurlandschappen	8
	Geologische geschiedenis van Nederlandse landschap	38
	Nederlandse cultuurlandschappen	56
	De strijd van Nederland tegen het water	14
Sociale Geografie	Demografie en bevolkingsgeografie	43
	Economische geografie	77
	Geografie van stad en platteland	67
	Politieke geografie	76
	Culturele geografie	51
	Ontwikkelingsgeografie	54
	Geografisch denken	9
Geografische vaardigheden	Globes, kaarten en atlassen	75
Totaal		927

De kennisbasis voor de studenten van de bachelor lerarenopleiding is in 2016 herijkt, maar moet nog geaccrediteerd worden door de beoordelingscommissie binnen het project 10voordeleraar. De betrokken vakdidactici van alle hogescholen hebben de volgende indeling in domeinen (zie Tabel 2) voorgesteld, waarin de thema's uit de figuur van Oost (Figuur 1) te herkennen zijn.

Binnen de lerarenopleidingen is een grote mate van consensus over de inhoud van de kennisbasis en de onderverdeling van begrippen, alsmede de positiebepaling en relevantie van het vak. Met de herziening in 2016 is getracht tegemoet te komen aan de kritiek op de eerdere kennisbasis. Collega's vonden dat de eerdere versie te uitgebreid was en ver boven het gevraagde niveau. Het aantal begrippen in de kennisbasis is teruggebracht van



Figuur 1. Vakinhoudelijk model lerarenopleiding aardrijkskunde (Bron: Oost, 2010).

Een 'body of related knowledge and experiences' (BRKE) wordt door de student - maar ook door de leerling ontwikkeld - binnen een kennisgebied en deze breidt zich steeds verder uit. Bij de ontwikkeling van dit BRKE is het van belang dat er aandacht is voor zowel kennis, strategische leerprocessen als attitude. Deze drie kunnen elkaar versterken, zoals het Model of Domain Learning van Alexander (zie Oost, 2016) aangeeft. Studenten aan de lerarenopleiding aardrijkskunde moeten hun BRKE van het vak aardrijkskunde zodanig ontwikkelen dat zij in staat zijn het leerproces van leerlingen goed te begeleiden voor het vak. Het interessante is dat ook binnen de schoolaardrijkskunde gesproken kan worden van dezelfde drie componenten kennis, strategische leerprocessen en attitude. Alleen in de vakliteratuur wordt dit wat anders benoemd. De component kennis en de component leerstrategieën worden samen genomen in het 'geografisch besef' (Oost, 2016). Het schoolvak ziet de ontwikkeling van dit geografisch besef bij leerlingen als haar kerntaak (Van der Schee, 2007; Van der Vaart, 2001). De ontwikkeling ervan stelt de leerlingen in staat om ruimtelijke vraagstukken steeds beter te analyseren en geografische verschijnselen binnen hun ruimtelijke context te begrijpen. De leerling verdiept zijn kennis over de wereld om hem heen en ontwikkelt een conceptuele manier van denken, die hem ook kan helpen andere complexe problemen op te lossen. Hierbij is, zoals hierboven is gesteld, ook de component attitude van belang. Ook voor leerlingen geldt dat interesse en studiehouding van belang zijn bij het leren van aardrijkskunde.

In het handboek vakdidactiek (Van den Berg et al., 2009) wordt uiteengezet hoe geografisch besef kan worden ontwikkeld. Leerlingen bouwen een wereldbeeld op door aandacht te schenken aan de spreiding van belangrijke geografische kenmerken als klimaat, bevolking en cultuur (component kennis). Leerlingen werken aan kennis van en inzicht in verschillende ruimtelijke vraagstukken, vanuit de geografische benadering. De geografische benadering bestaat uit het stellen van geografische vragen, het toepassen van geografische werkwijzen en omgaan met geografische bronnen en onderzoek (component leerstrategieën).

Oost (2016, p. 8) beschrijft hoe lerarenopleiders de geografische benadering binnen de lerarenopleiding naar de gewenste BRKE van de student vertalen:

"Binnen de geografie (en, daarvan afgeleid, binnen het schoolvak aardrijkskunde) staat de mens in relatie tot de wereld om hem heen centraal. Deze wereld is zeer complex, waarin alles met alles samenhangt. Om op een evenwichtige en systematische manier kennis op te kunnen bouwen is er binnen de lerarenopleiding een tweedeling gemaakt tussen natuurlijke en maatschappelijke systemen. Vanwege de grote omvang van deze kennisgebieden zijn deze verder verdeeld in aantal subkennisgebieden, bijvoorbeeld stadsgeografie, economische geografie, dynamische kustprocessen en platentektoniek. Deze grote omvang is karakteristiek voor het vak en heeft als gevolg dat er altijd discussie zal zijn over welke kennis er binnen de schoolaardrijkskunde bereikt moet worden of welke ruimtelijke vraagstukken er centraal moeten worden gesteld. Het is voor de ontwikkeling van een samenhangende BRKE echter wel noodzakelijk om kennis van en inzicht in de verschillende subgebieden van de geografie te hebben. Deze subgebieden bieden de mogelijkheid om door middel van leerstrategieën (o.a. de geografische benadering) de onderlinge samenhang binnen en tussen subgebieden te bestuderen. Hierbij staat het stellen van geografische vragen centraal: de beantwoording van deze vragen vraagt om een (onderzoeks)strategie, waarbij de geografische werkwijzen een belangrijke rol spelen. In dit verband spreken we ook wel over een 'line of inquiry', die gebruikt wordt om meer inzicht te verwerven in ruimtelijke vraagstukken. Hierbij komen algemenere theorieën, concepten en generalisaties aan de orde, en wordt er telkens ingezoomd op specifieke gebieden om duidelijk te maken hoe deze zich verhouden tot het algemene. Bij het bestuderen van de subgebieden, kan ook gebruik worden gemaakt van sleutelconcepten (keyconcepts, Taylor, 2008). Deze sleutelconcepten zijn interactie, diversiteit, perceptie en representatie en verandering. Zij bieden een invalshoek om vragen te stellen in het kader van ruimtelijke vraagstukken (onafhankelijk van subgebieden). Het doel van deze benadering is de nadruk te leggen op overeenkomsten en verschillen."

Professionalisering van lerarenopleiders

De ontwikkeling van een BRKE bij een student, of leerling vergt uiteraard ook de ontwikkeling van kennis, leerproces én attitude van lerarenopleiders. Hiervoor zijn diverse mogelijkheden, meer dan een individuele opleider of zelfs vakgroep kan benutten met de beperkte middelen in tijd en geld die er zijn. Veel gebruikt is de informatie en de Onderwijsdag van koepelorganisatie KNAG (Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap). Deze koepelorganisatie is voor alle betrokkenen in het aardrijkskunde onderwijs relevant. Daarnaast fungeren methodeuitgevers als laagdrempelige informatievoorziening, veelal met leraren en opleiders als auteurs. Opleiders zijn ook vaak betrokken bij de uitvoering van nascholingstrajecten voor leraren in het vo en po, alsmede het participeren hierin. Opleiders treffen elkaar ook op (in)formele overlegmomenten zoals de opleidersdag, examenbesprekingen en de pabo-dag. Tot slot zijn opleiders en leraren nauw betrokken bij veel vakinhoudelijke initiatieven, zoals de Aardrijkskundeolympiade (5000 leerlingen), de Geo-week (2400 leerlingen) en de GeoFutureSchool (24 scholen).

Tot slot

Aardrijkskunde moet regelmatig vechten voor haar positie in het curriculum, maar dat heeft meer te maken met externe factoren dan met de inhoud of de waardering van het vak. De meest recente ontwikkeling is die van het rapport Onderwijs2032. Daarin wordt veel gesproken over de behoefte om maatschappelijke vraagstukken zoals globalisering, armoede, klimaatverandering, migratiestromen, water en energie in het onderwijs te integreren. Dit zijn bij uitstek thema's die in het vak aardrijkskunde aan bod komen en die we bij aardrijkskunde kunnen meenemen om van leerlingen kritische wereldburgers te maken, precies zoals het rapport wenst. Echter, door de commissie wordt aardrijkskunde over het hoofd gezien en in één domein Mens & Maatschappij geplaatst. Aardrijkskunde is echter een brug tussen mens, natuur en maatschappij en die capaciteit moet veel meer benut worden.

De beschreven kennisbasis toont aan dat aardrijkskunde in staat stelt om maatschappelijke vraagstukken vanuit meerdere dimensies te benaderen en dat leerlingen met een geografische bril de zaken bijzonder scherp en oplossingsgericht kunnen zien. Aan ons om dit uit te dragen, en gezien de grote aantallen studenten op de opleidingen moet dit ook lukken.

Aardrijkskunde moet, als brug tussen mens, natuur en maatschappij veel meer benut worden.

Referenties

- Alexander, P.A. (2003). The development of Expertise: The Journey From Acclimation to Proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10-14.
- Béneker, T. (2013). Aardrijkskunde vecht voor haar positie. In *Geografie, juni 2013*. Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.
- Boersen, M., Van Boxtel, C., Mulder, B.J., Nieuwelink, H., Van Riessen, M., Steenstra, C., & Van Straaten, D. (2009). *De kennisbasis nader bekeken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken: Amsterdam.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

- Hattie, J. (2015, november). *Leren zichtbaar maken*. Presentatie op het Congres Leren zichtbaar maken, 4&5 Nov. 2015, Amsterdam.
- HBO-raad (2012). *Kennisbasis docent aardrijkskunde bachelor*. Delft: HBO-raad.
- ICL (2007). *Vakinhoudelijke Masterniveau voor de universitaire lerarenopleidingen*. Den Haag: VSNU-ICL.
- Oost, K. (2016). *Leermodel aardrijkskunde voor HAN-ILS*, Niet gepubliceerde notitie, op te vragen bij de auteur.
- Stamos, (2016). *Databank arbeidsmarkt onderwijssectoren*. Opgehaald van <http://www.stamos.nl/index>
- Taylor, L. (2011). Key concepts in de aardrijkskundeles, *Geografie*, 20(6), 54-57 (trans. Krause, U).
- Van den Berg, G., Bosschaart, A., Kolkman, R., Pauw, I., Van der Schee, J., & Vankan, L. (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van der Schee, J.A. (2007). *Gisse leerlingen*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit.
- VanSledright, B. (2002a). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Van der Vaart, R. (2001). *Kiezen en delen*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- VanSledright, B. (2002b). Fifth-graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103, 131-160.

Biologie op de lerarenopleiding

René Almekinders, Instituut Educatie - NHL Hogeschool, Leeuwarden.

Samenvatting

Dit hoofdstuk beschrijft de kennisbasis voor lerarenopleiders biologie waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de biologische vakinhoud en vakdidactiek en minder naar de algemene kennisbasis die iedere lerarenopleider heeft en al is beschreven in de beroepsstandaard voor lerarenopleiders (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012). Dit hoofdstuk beschrijft niet wat de auteur als de kennisbasis van één individuele lerarenopleider biologie beschouwt, maar wat in de praktijk aanwezig is als gedeelde kennisbasis binnen de vakgroep biologie van één lerarenopleiding biologie. Het gaat dus om de totale verzameling van kennis van de lerarenopleiders biologie met wie een student aan één bepaalde lerarenopleiding biologie te maken krijgt en veronderstelt dat niet alle kennis die nodig is om een leraar biologie op te leiden in één opleider aanwezig is. De auteur realiseert zich dat hij daarmee misschien collega's te kort doet, maar tegelijkertijd ligt hier het idee onder dat het een meerwaarde heeft voor de student om door meerdere opleiders opgeleid te worden. De lerarenopleider is ook een rolmodel (Geerdink & Pauw, 2016) en door een scala aan rolmodellen kan de student een eigen beroepsbeeld ontwikkelen. Hierbij mag de rol van de leraren bij wie de student de diverse stages loopt ook niet onderschat worden. Ook zij dragen bij aan de ontwikkeling van het beroepsbeeld van toekomstige leraren en maken deel uit van de lerarenopleiding ook al zijn zij er niet in dienst. De consequentie is dan ook dat deze kennisbasis ook deels van toepassing is op de stagebegeleider. Dit uitgangspunt doet recht aan de nadruk die er de laatste jaren is ontstaan op samen opleiden en de mogelijkheid die deze schoolopleiders hebben om zich ook bij de VELON te laten registreren.

In dit hoofdstuk gaat het achtereenvolgens over de expertisegebieden die de inhoud van de kennisbasis van de lerarenopleider sturen. Sturend daarbij is het PCK-model van Shulman (1987) dat in de inleiding op dit hoofdstuk kort wordt besproken. Aan bod komen vervolgens vakkennis, pedagogisch-didactische kennis, contextkennis, vakdidactische kennis (de feitelijke PCK), opleidingsdidactiek en professionalisering van de lerarenopleider biologie. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een slotwoord¹.

Inleiding

Onder het kopje samenvatting werd al gesproken over de persoon van de lerarenopleider biologie. Gesteld kan worden dat de lerarenopleider biologie niet bestaat. Ik onderscheid in dit hoofdstuk drie typen lerarenopleiders biologie, ieder tot op zekere hoogte met een eigen kennisbasis. Uiteraard bestaat er wel overlap tussen die drie typen en hun kennisbases. Het eerste en meest voorkomende type is werkzaam op een hbo-bachelor lerarenopleiding die opleidt voor een tweedegraadsbevoegdheid. Een zeldzamer type is de lerarenopleider die werkzaam is op een hbo-master lerarenopleiding die opleidt voor een eerstegraadsbevoegdheid. Hij is meestal niet alleen binnen de hbo-master werkzaam, maar vaak ook binnen de hbo-bachelor van dezelfde hogeschool. Het derde type is de vakdidacticus biologie op een universitaire lerarenopleiding die eveneens opleidt voor een eerstegraadsbevoegdheid. Dat een lerarenopleider biologie zowel op een hbo als universiteit werkt komt (helaas) zelden voor. Voordat ik

de kennisbasis van een lerarenopleider biologie als zodanig beschrijf, noem ik eerst kort de expertisegebieden waarvan een lerarenopleider kennis heeft.

Het PCK model van Shulman (1987; zie ook de bijdrage van Van Driel in dit katern) ligt soms expliciet, maar vaker impliciet aan de basis van de inhouden en activiteiten die op de meeste (misschien wel alle) lerarenopleidingen een plaats vinden. Het is een model met een dubbele bodem. Enerzijds kan het als raamwerk dienen om de kennisbasis die een lerarenopleider, in welk schoolvak dan ook, nodig heeft te beschrijven. Anderzijds is het een model waarbinnen de opleiding van de studenten, de toekomstige leraren, beschreven en geoperationaliseerd kan worden.

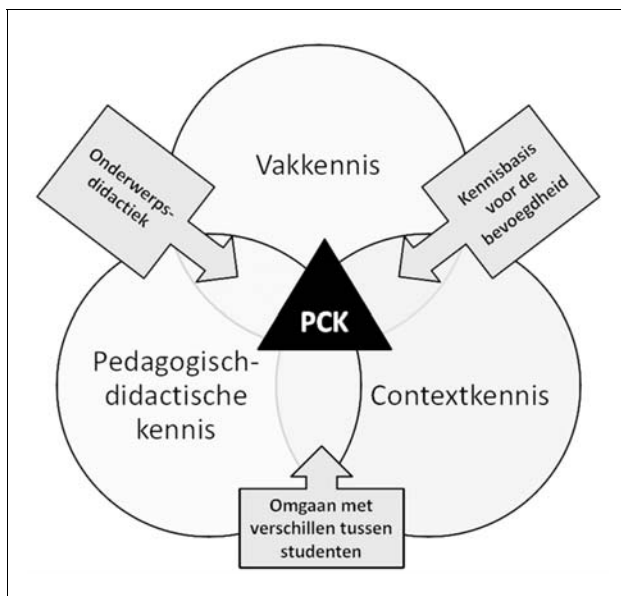
Het originele PCK model van Shulman bestaat uit twee domeinen: vakkennis en pedagogisch-didactische kennis. In de loop der tijd is hier door diverse auteurs een derde domein aan toegevoegd. Het meest bruikbare derde domein voor deze tekst is contextkennis. Het snijvlak van de drie domeinen is de PCK die in de kennisbasis van een opleider centraal staat. Ook de snijvlakken van twee domeinen kunnen vaak al gekarakteriseerd worden. Een poging om dit visueel te maken is in Figuur 1 te zien. Wat de verschillende domeinen voor de kennisbasis van lerarenopleiders biologie betekenen, wordt in de navolgende paragrafen besproken.

Vakkennis

Een lerarenopleider biologie beschikt allereerst over *vakkennis*. Dit betreft voornamelijk vakinhoudelijke kennis van biologie, maar niet biologie alleen - ook kennis uit zogenaamde 'aanpalende vakken' (denk aan scheikunde, natuurkunde, wiskunde en aardrijkskunde) is relevant. Voor de vakkennis en de vakdidactische kennis van studenten die opgeleid worden tot leraar biologie is er sinds 2009 een kennisbasis (HBO Raad, 2009) en de kennisbasis van de student en de lerarenopleider biologie overlappen elkaar op zijn minst. Natuurlijk valt er meer over te zeggen. De eerste kennisbasis geschreven voor studenten was gericht op de hbo-bachelor. In 2011 verscheen ook een kennisbasis voor de hbo-master (HBO Raad, 2011). Beide zijn te raadplegen op de website van de projectorganisatie *10 voor de leraar*. In het studiejaar 2015-2016 is deze projectorganisatie gestart met een eerste herijkingsronde van de hbo-kennisbases waarbij begonnen werd met de exacte vakken, waartoe ook biologie behoort. De eerste opdracht aan een representerende kerngroep uit de lerarenopleidingen biologie was om een voorstel voor herijking te formuleren. In dat voorstel wordt de disciplinekennis beschreven die van een startbekwame leraar wordt verwacht:

“Binnen die disciplinekennis kan enerzijds een kern van leerinhouden aangewezen worden die door elke tweedegrader beheerst moeten worden om een goed overzicht over het gehele vakgebied te verkrijgen en die op het niveau van beschrijven, toelichten en verklaren beheerst moeten worden. Verbreding en verdieping hebben dan betrekking op enerzijds beheersing op de hogere cognitieve niveaus en om leerinhouden die relevant zijn voor inzicht in het vak, maar die niet noodzakelijk zijn voor de dagelijkse onderwijspraktijk en de daarin gebruikte contexten.” (*Herijkingsvoorstel voor de kennisbasis Biologie voor de tweedegraads lerarenopleiding*, p. 7. Interne publicatie, op te vragen bij de auteur van dit hoofdstuk).

Zoals in het citaat gelezen kan worden, onderscheidt de kerngroep in haar herijkingsvoorstel een **kern** en **verbreding en verdieping**. Van de lerarenopleider biologie wordt uiteraard ver-



Figuur 1. Het PCK model van Shulman.

wacht dat hij zowel de kern als het verdiepende en verbredende deel van de kennisbasis van zijn studenten beheerst. Dit geheel van kern, verbreding en verdieping vormt feitelijk de **kern van de vakkennis** van de tweede-graads lerarenopleider biologie, hij zou immers minimaal de gehele kennisbasis van zijn studenten moeten beheersen. Maar, net zoals dat voor studenten geldt, mag ook van een opleider verwacht worden dat hij naast zijn kern ook beschikt over verbredende en verdiepende kennis die de kennisbasis van de zijn student (ver) te boven gaat. Om het op een alledaagse manier te zeggen, van de

lerarenopleider biologie wordt verwacht dat hij 'boven de stof' staat. Dit is ook een reële verwachting omdat het opleidingsniveau van een opleider minimaal op hbo-masterniveau ligt, maar meestal eerder op universitair masterniveau of daarboven. Daaraan gekoppeld, het bezit van een eerstegraads bevoegdheid is vrijwel altijd een eis om überhaupt aangenomen te worden als opleider.

Toch doet zich hier in de praktijk een paradox voor want zeker een universitair opgeleide bioloog heeft zich vaak in een deeldiscipline gespecialiseerd en zal daardoor niet per definitie boven de gehele kennisbasis van zijn student staan. Sterk generaliserend kunnen drie specialiseringsrichtingen onderscheiden worden, gecentreerd rond: (1) moleculaire en celbiologie, (2) structuur-functie biologie, en (3) ecosystemen en de organismen daarbinnen. Nota bene, ook deze indeling hebben we net als het PCK-model te danken aan Lee Shulman. Het komt voort uit het in 1958 in Amerika opgerichte Biological Sciences Curriculum Study project, maar is ook vandaag nog voor iedere bioloog herkenbaar.

Het effect van deze specialisatie is dat vrijwel geen enkele opleider zich voor het gehele curriculum zal hebben verbreed en verdiept op een niveau dat verder gaat dan van de student verwacht wordt. Toch is dit voor de kwaliteit van de opleiding wel nodig en de oplossing is ook hier weer dat niet de individuele opleider, maar het team in staat is om het gehele curriculum te verbreden en verdiepen. Deze diversiteit in vakkennis is ook in de meeste teams te zien en vaak onderdeel bij de selectie van nieuwe opleiders en bij de keuze wie welk onderdeel van het vakinhoudelijk curriculum verzorgt.

Voor opleiders van een hbo-masteropleiding (de tweede groep lerarenopleiders) kan eenzelfde redenering worden gevolgd, met de kanttekening dat de benodigde mate van specialisatie in die

**Van de
lerarenopleider
biologie wordt
verwacht dat hij
boven de stof
staat.**

context logischerwijs groter zal zijn. Dit kan in voorkomende gevallen leiden tot de eis dat een dergelijke opleider gepromoveerd is binnen zijn of haar vakdiscipline. Tegelijkertijd is het voorstelbaar dat met toenemende specialisatie de breedte van de vakkennis afneemt.

Zoals een populaire volkswijsheid zegt: hoe langer men studeert, hoe meer men van minder weet... Wel is het zo dat men van een professional op dit niveau mag verwachten dat hij zich relatief snel kan verdiepen in op enig moment minder parate kennis.

Een derde groep lerarenopleiders biologie wordt gevormd, zoals eerder gezegd, de vakdidactici op de universiteiten. Aangezien de universitaire lerarenopleiding veronderstelt en ook eist dat de vakkennis van de instromende studenten al op masterniveau is, verzorgen de vakdidactici geen vakinhoudelijk onderwijs. Zij richten zich haast uitsluitend op vakdidactiek (waaronder onderwerpsdidactiek) waarbij uiteraard wel brede vakkennis vereist is, maar deze wordt door de universitaire vakdidacticus niet actief aan de studenten in een universitaire lerarenopleiding onderwezen en lijkt daardoor ook een minder prominente rol te spelen in de kennisbasis van deze lerarenopleiders. Eén uitzondering die genoemd moet worden, is vakkennis die gerelateerd is aan het uitvoeren van veldwerk, omdat de traditie bestaat dat de gezamenlijke universitaire lerarenopleidingen ieder voorjaar een veldwerkweek organiseren waar de vakdidactici ook actief aandacht besteden aan vakinhouden die gerelateerd zijn aan het uitvoeren van veldwerk met leerlingen. Het gaat dan bijvoorbeeld om 'soortenkennis' en onderzoeksmethoden die gebruikt worden bij het doen van studies in het veld. De consequentie van het bovenstaande kan zijn dat docenten op het hbo zich vaak nog sterk bioloog voelen en zich ook zo presenteren terwijl hun collega's op de universiteit zich vooral als vakdidacticus en lerarenopleider presenteren.

**Docenten
op het hbo voelen
zich vaak nog
vooral bioloog.**

Wat tot slot zeker genoemd moet worden bij het onderwerp vakkennis is dat er een brede consensus bestaat tussen opleidingen dat veel van de basiskennis over het vak biologie is neergelegd in het breed gebruikte handboek *Campbell Biology* (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky, & Jackson, 2015). Alle hbo-bachelor opleidingen maken gebruik van dit handboek en ook voor de hbo-master vormt het een uitgangspunt waarnaast meer gespecialiseerde handboeken worden gebruikt. Ook op de universitaire lerarenopleiding wordt nog vaak naar 'de Campbell' verwezen wanneer een student aan zijn deficiënties moet werken.

Pedagogisch-didactische kennis

Een tweede domein in het PCK model van Shulman (zie Figuur 1, p. 191) is pedagogisch-didactische kennis. In zijn originele model onderscheidde Shulman (1987) 'pedagogical knowledge' naast 'content knowledge' en de doorsnede van die twee domeinen noemde hij PCK. Over 'pedagogical knowledge' zijn twee dingen te zeggen. Allereerst dat 'pedagogical' in het Angelsaksisch taalgebied een heel andere betekenis heeft dan 'pedagogisch' in het Nederlandse taalgebied. En hetzelfde geldt voor 'didactical' en 'didactisch'. In feite is de betekenis bijna omgekeerd. Waar het bij de kennisbasis van de lerarenopleider vooral om gaat is wat we in Nederland algemeen didactische kennis noemen. Kennis van leertheorieën, lesopbouw, werkvormen en dergelijke. Deze kennis wordt al beschreven in bijvoorbeeld de beroepsstandaard (Melief, Van

Rijswijk, & Tigchelaar, 2012) en is ook beschreven door Swennen (2016) in hoofdstuk 7 van katern 1 van de nieuwe kennisbasis voor lerarenopleiders. Daarom zal er in dit hoofdstuk verder geen aandacht aan besteed worden. In de tweede plaats is het belangrijk te benoemen dat de vakdidactische kennisbasis van een lerarenopleider iets anders is dan deze meer algemene didactische en pedagogische kennis. De vakdidactische kennisbasis is specifiek voor het vak waarin opgeleid wordt, in dit geval de opleiding tot leraar biologie. In een van de volgende paragrafen wordt expliciet aandacht besteed aan de vakdidactische kennisbasis van lerarenopleiders biologie.

Contextkennis

Kennis van de context is als derde domein toegevoegd aan het oorspronkelijke model van Shulman (1987). De oorsprong van deze toevoeging is onder andere te vinden bij Grossman (1990; zie ook Voogt, Fisser, & Tondeur, 2010). Voor de kennisbasis van lerarenopleiders biologie (en ook voor andere schoolvakken) is context als derde domein een waardevolle toevoeging. Wat kan er zoal onder context worden verstaan en welke plaats heeft dit in de kennisbasis van de drie typen lerarenopleiders die eerder onderscheiden werden? In de volgende alinea's beperk ik mij tot contextkenmerken van de studenten. Uiteraard is er meer, de ligging van de opleiding bijvoorbeeld die kan bepalen of er meer aandacht is voor stadsecologie of juist voor agrarische contexten bij sommige onderdelen uit het curriculum.

Wat op context gebied in ieder geval tot de kennisbasis van de lerarenopleider biologie behoort, is kennis over de studenten die de opleiding volgen en hun (voor)kennis en studievastigheden. In het geval van de hbo-bachelor is er grofweg een tweedeling te onderscheiden in studenten met een mbo-achtergrond, en studenten met een havo/vwo-achtergrond. Belangrijk daarbij is dat de toelatingseisen voor beide groepen sterk verschillen. Met willekeurig welke mbo-niveau 4 achtergrond is een student in principe toelaatbaar, bij een havo/vwo-achtergrond is een NT of NG (natuur en techniek of natuur en gezondheid) profiel vereist. Daardoor kan met name de scheikundige en wiskundige voorkennis van beide groepen sterk verschillen. Daarnaast verschillen vaak ook de studievastigheden en het gemak waarmee met abstracte vakinhoud omgegaan wordt. De lerarenopleider zal hier in zijn didactiek van bepaalde vakinhouden rekening mee moeten houden. Dit verschil speelt een mindere tot geen rol in de hbo-master en de universitaire lerarenopleiding, omdat de ingangseisen daar eenduidiger zijn. Echter, wat bij de laatste zeker wel een rol speelt, is de specialisatie in de vak master op basis waarvan de student wordt toegelaten tot de universitaire lerarenopleiding. Door de verschillen in bachelor en vak-master zijn vaak programma's nodig om vakinhoudelijke deficiënties te remediëren. Bijvoorbeeld, een medisch-bioloog is toelaatbaar maar heeft vrijwel zeker deficiënties op het gebied van de ecologie.

Een tweede studentenkenmerk waarmee lerarenopleiders biologie specifiek rekening moeten houden, is de levensbeschouwelijke achtergrond van studenten. Iemands levensbeschouwing kan met name onderwijs over de evolutietheorie sterk bepalen. Daarnaast is ook de houding van studenten ten opzichte van het gebruik van dieren in dissectiepractica een kenmerk om rekening mee te houden.

Naast de achtergrond van de studenten is ook hun voorland een deel van de contextkennis waarover de lerarenopleider moet beschikken. Ook dit speelt weer met name bij de hbo-bachelor omdat de tweedegraads bevoegdheid geldig is voor een breed scala aan schooltypen en leerlingenniveaus. Contextkennis over met name het (voorbereidend) middelbaar beroeps-onderwijs en de plaats van biologie daarin is essentieel voor een lerarenopleider op de hbo-bachelor. Echter, omdat de eis die aan lerarenopleiders gesteld wordt minimaal een master en een eerstegraadsbevoegdheid is en hun achtergrond veeleer in (de bovenbouw van) het havo/vwo ligt, is er op dit gebied vaak sprake van een leemte in hun kennisbasis. Ook in het vakdidactisch onderzoek is biologie in de context van het beroepsonderwijs een ondergeschoven kind. De enige uitzondering is het proefschrift van Mazereeuw (2013).

PCK - vakdidactische kennis

Zoals in Figuur 1 te zien is wordt de PCK, ofwel de vakdidactische kennisbasis van de lerarenopleider bepaald door (wat Shulman noemt, 'dat speciale amalgaam van [...]') vakkennis, pedagogisch-didactische kennis en contextkennis. Veal & MaKinster (1999) werken PCK uit in een drie-laags model verdeeld over kennis van onderwijzen in het algemeen, niet specifieke vakdidactische kennis van het schoolvak en specifiek van onderwerpen binnen dat schoolvak, de onderwerpsdidactiek. Daarmee wordt de PCK tegelijkertijd kennis die per lerarenopleider deels gelijk zal zijn en deels kan verschillen afhankelijk van zijn specialisatie in bepaalde domeinen van het vak. PCK is volgens sommigen persoonlijke kennis die voor geen opleider gelijk zal zijn en die naast kennis uit de drie genoemde domeinen (vak, pedagogisch-didactisch en context) ook bestaat uit zijn ervaringen en dus mede gebaseerd is op de biografie van de opleider en wat Gess-Newsome & Carlson (2013) de 'amplifiers' en 'filters' noemen die daar onderdeel van zijn.

Het meest gelaagd is echter wel de vakdidactische kennis van de opleiders die de lessen vakdidactiek verzorgen. Zij dienen te beschikken over vakdidactische kennis over vakdidactiek. Kennis over manieren van leren en begeleiden die studenten ondersteunen bij het inzicht krijgen in vakdidactische kennis en kunde; een driedubbele bodem...

Tegelijkertijd bestaat er wel een vakdidactische kennisbasis die in opdracht van de projectorganisatie 10voordeleraar geschreven is in samenhang met de vakinhoudelijke kennisbasis voor de hbo-bachelor en master. Net als voor de vakinhoudelijke kennisbasis kan gezegd worden dat de vakdidactische kennisbasis die geldt voor de student de kern is van de vakdidactische kennisbasis van de opleider en dat deze zich daarbovenop verdiept en verbreedt. Voor de universitaire lerarenopleiding bestaat geen kennisbasis vakdidactiek, maar er kan van uitgegaan worden dat vergelijkbare onderwerpen aan bod komen als in het hbo die vaak uitgewerkt worden in de vorm van onderwerpsdidactiek (bijvoorbeeld, hoe onderwijs ik over evolutie of genetica?), waarin ook meer algemene vakdidactische kennis aan de orde komt. In Figuur 1 is dit aangegeven als het snijvlak tussen vakkennis en didactische kennis.

In tegenstelling tot de vakinhoudelijke kennis is er voor de vakdidactiek niet één naslagwerk zoals 'de Campbell' waarin alle relevante kennis over vakdidactiek gebundeld is. Zowel de student als de lerarenopleider zal deze kennis opdoen door gebruik te maken van artikelen en proefschriften (van die laatste categorie is een niet uitputtende lijst toegevoegd). Naast artikelen

en proefschriften is de website van het Expertisecentrum voor Lerarenopleidingen Natuurwetenschap en Techniek (www.ecent.nl) een portaal waardoor veel vakdidactische kennis beschikbaar wordt gemaakt ten behoeve van de opleiders en studenten.

Opleidingsdidactiek

Over de opleidingsdidactiek van lerarenopleidingen is veel kennis beschikbaar en de auteur van dit hoofdstuk gaat ervan uit dat deze kennis onderdeel is van de kennisbasis van een lerarenopleider biologie. Dit hoofdstuk heeft niet de intentie om wat beschikbaar is samen te vatten of te herhalen. De kennisbasis voor lerarenopleiders biedt voldoende informatie. Specifiek voor het vak biologie kan gezegd worden dat de opleidingsdidactiek idealiter altijd zo is dat er een dubbele bodem in het aanbod te ontdekken is. Wanneer bepaalde vakkennis wordt aangeboden, wordt ook aandacht besteed aan de daarbij behorende vakdidactiek. Uiteraard is dit niet uniek voor het vak biologie, bij de meeste lerarenopleidingen in een specifiek schoolvak zal deze gelaagdheid aanwezig zijn en hopelijk door de studenten te herkennen zijn.

Professionalisering van de lerarenopleider biologie

Een kennisbasis is niet statisch. Kennis ontwikkelt en de kennisbasis ontwikkelt mee. Dit geldt ook voor de kennisbasis van lerarenopleiders biologie. Dit geldt vooral voor de vakkennis. Biologie is een vak dat een snelle kennisontwikkeling kent. Er wordt vaak gezegd dat de 21e eeuw van de biologie is zoals onder andere te lezen is in een interview met KNAW lid Louise Vet (Kallenberg, 2013). Een lerarenopleider zal zijn vakkennis dus op allerlei manieren - zoals door scholing, excursies, conferentiebezoek en literatuurstudie - actueel moeten houden. Daarnaast groeit ook de vakdidactische kennis. Ook dit deel van de kennisbasis zal actueel gehouden dienen te worden door conferentiebezoek en literatuurstudie. Een tweetal beroepsorganisaties spelen daarin een rol: het Nederlands instituut voor biologie (NIBI) en de Nederlandse vereniging voor onderwijs in natuurwetenschappen (NVON). Daarnaast speelt ook het eerder genoemde ECENT een rol, bijvoorbeeld via een jaarlijkse conferentie gericht op lerarenopleiders. Wat ook niet onopgemerkt mag blijven, is dat de lerarenopleiders biologie (met name zij die op het hbo werken) één à tweejaarlijks bijeenkomen en dan hun eigen scholing organiseren. Los daarvan bestaat er ook een regelmatig overleg van de universitaire vakdidactici, dat naast de afstemmingsfunctie die dit overleg heeft, zeker ook bijdraagt aan hun professionalisering.

Tot slot

Biologie als domein van kennis groeit exponentieel en daarmee groeit ook de kennisbasis van een lerarenopleider. Op de hoogte blijven van wat er ontdekt wordt in het brede vakgebied biologie, is een onmogelijke taak die niet te verenigen is met de eigenlijke taak van een lerarenopleider. Daarom vertrouwen de meesten van ons hiervoor op de regelmatige herziening van de vakinhoudelijke handboeken die we in ons onderwijs gebruiken en tot op zekere hoogte ook op de herziening van de kennisbases voor de hbo-bachelor en hbo-master, omdat deze richtinggevend zijn voor veel van het onderwijs dat op de opleiding wordt aangeboden. Naast de vakkennis verandert ook het onderwijs en met name de eisen die aan onderwijs worden

gesteld. Het is al lang niet meer zo dat het schoolvak een afspiegeling is van de academische discipline. Steeds meer nadruk krijgt het belang dat deze kennis heeft in het drielal door het CVBO onderscheiden contexten (leefwereld, beroepswereld en wetenschappelijk). Er dienen bruggen geslagen te worden tussen vak en maatschappij. Leraren-in-opleiding leren hoe zij vakkennis relevant kunnen maken voor leerlingen, is een grote uitdaging waar wij als leraren-opleider voor staan. Daarvoor moeten we op de hoogte zijn van veranderingen in het formele curriculum, maar wellicht nog belangrijker, van ontwikkelingen in de maatschappij die ons vakgebied raken. Deze bepalen mede hoe onze eigen kennisbasis er in de toekomst uitziet. Een tweede uitdaging is de rol die wij kunnen spelen na het afstuderen. Nog steeds zijn veel lerarenopleiders sterk gericht op de initiële opleiding en niet op doorgaande professionalisering van afgestudeerden. Hier ligt een uitdaging om een kennisbasis te ontwikkelen en onderhouden die ook een meerwaarde heeft voor leraren in het beroep. Bijvoorbeeld, de lerarenopleider als facilitator van docenten ontwikkel teams (Handelzalts, 2009) of 'communities of practice' (Wenger, 1998).

Referenties

- Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). Lerarenopleiders doen ertoe. In Geerdink, G. & Pauw, I. (2016). *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 1: De lerarenopleider*. Eindhoven: Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON).
- Gess-Newsome, J. & Carlson, J. (2013). The PCK Summit Consensus Model and Definition of Pedagogical Content Knowledge. In the Symposium 'Reports from the Pedagogical Content Knowledge (PCK) Summit', ESERA Conference 2013.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Doctoral Thesis, University of Twente, Enschede.
- HBO Raad (2009). *Kennisbasis Biologie, Natuurkunde, Scheikunde, Techniek en Wiskunde*. Opgehaald van www.10voordeleraar.nl
- HBO Raad (2011). *Kennisbasis Hbo-master-opleiding leraar vho exact*. Opgehaald van www.10voordeleraar.nl
- Kallenberg, F. (2013). *Dit is de eeuw van de biologie*. Opgehaald van <https://downtoearthmagazine.nl/dit-de-eeuw-van-de-biologie/>
- Mazereeuw, M. (2013). *The functionality of biological knowledge in the workplace: Integrating school and workplace learning about reproduction*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Melief, K., Van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders: referentiekader voor de beroepsgroep*. Opgehaald van http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2013/09/brochure_beroepsstandaard_web.pdf, geraadpleegd op 11 december 2016.
- Reece, J.B., Urry, L.A., Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V., & Jackson, R.B. (2015). *Biology a Global Approach*. Pearson 10th edition. San Francisco: Pearson.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Swennen, A. (2016). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis: Een historisch perspectief. In Geerdink, G. & Pauw, I. (2016). *Kennisbasis lerarenopleiders, katern 1: De lerarenopleider*. Eindhoven: Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON).
- Veal, W.R., & MaKinster, J. (1999). *Pedagogical content knowledge taxonomies*. *Electronic Journal of Science Education*. Opgehaald van www.unr.edu/homepage/crowther/ejse/vealmak.html
- Voogt, J., Fisser, P., & Tondeur, J. (2010). Wat weten we overTPACK? Een literatuurstudie naar Technological Pedagogical Content Knowledge. Opgehaald van http://archieff.kennisnet.nl/uploads/tx_kncontentelements/Literatuurstudie_TPACK.pdf.
- Van Driel, J. (2014). *Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?*

Een uitwerking voor de bètavakken. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/09/hoeondersteunjebetatheorie.pdf>, geraadpleegd op 11-12-2016.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verder lezen

Lijst van proefschriften over vakdidactiek van de biologie

De onderstaande lijst proefschriften is tussen 1987 en 2014 gepubliceerd. De schrijver van dit hoofdstuk heeft niet de pretentie hiermee een volledige lijst te hebben samengesteld en verontschuldigt zich bij voorbaat wanneer hij proefschriften heeft gemist. De reden om deze lijst op te nemen is dat het een illustratie is van literatuur die als basis kan dienen voor het vak-didactisch deel van de kennisbasis van lerarenopleiders.

Aegerter-Wilmsen, T. (2005). *Digital learning material for experimental design and model building in molecular biology*. Universiteit Wageningen, Wageningen.

Boerwinkel, D.J. (2003). *Het vormfunctie-perspectief als leerdoel van natuuronderwijs. Leren kijken door de ontwerpersbril*. Utrecht: Utrecht University.

Boschhuizen R. (1987) *Van vakinhouden naar leerinhouden*. Amsterdam: VU-uitgeverij.

Buddingh', J. (1997). *Regulatie en homeostase als onderwijsthema: een biologie-didactisch onderzoek*. Utrecht: Utrecht University.

Hovinga, D. (2007). *Ont-dekken en toe-dekken: Leren over de veelvormige relatie van mensen met natuur in NME-leertrajecten duurzame ontwikkeling*. Utrecht: Utrecht University.

Janssen, F.J.J.M. (1999). *Ontwerpend leren in het biologieonderwijs. Uitgewerkt en beproefd voor immunologie in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Utrecht University.

Kamp, M.J.A. (2000). *Centrale concepten in het curriculum: Het voorbeeld homeostase in het curriculum biologie van de bovenbouw vwo*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Knippels, M.C.P.J. (2002). *Coping with the abstract and complex nature of genetics in biology education - The yo-yo learning and teaching strategy*. Utrecht: Utrecht University.

Mazereeuw, M. (2013). *The functionality of biological knowledge in the workplace. Integrating school and workplace learning about reproduction*. Utrecht: Utrecht University.

Moolenbroek, A. (2012). *Be aware of behaviour. Learning and teaching behavioural biology in secondary education*. Utrecht: Utrecht University.

Reygel, P. C. F. (1997). *Het thema 'reproductie' in het schoolvak biologie*. Utrecht: Utrecht University.

Schalk, H. (2006). *Zeker weten? Leren de kwaliteit van biologieonderzoek te bewaken in 5 vwo*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit.

Roebertsen, H. (1996). *Integratie en toepassing van biologische kennis - Ontwikkeling en onderzoek van een Curriculum rond het thema 'Lichaamsprocessen en Vergift'*. Utrecht: Utrecht University.

Van der Zande, P. (2011). *Learners in dialogue: Teacher expertise and learning in the context of genetic testing*. Utrecht: Utrecht University.

Van Eijck, M.W. (2006). *Teaching quantitative concepts with ICT in pre-university Biology education*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Van Lacum, E.B. (2013). *Reading primary literature - Introducing undergraduate life science students to the rhetorical structure of research articles*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Van Mil, M. (2013). *Learning and teaching the molecular basis of life*. Utrecht: Utrecht University.

Van Weelie, D. (2014). *Recontextualiseren van het concept biodiversiteit*. Utrecht: Utrecht University.

Verhoeff, R. P. (2003). *Towards systems thinking in cell biology education*. Utrecht: Utrecht University.

Waarlo, A.J. (1989). *Biologieonderwijs en gezondheidseducatie - Nascholing van biologiedocenten als aanzet tot onderwijs- vernieuwing*. Utrecht: Utrecht University.

Westra, R.H.V. (2008). *Learning and teaching ecosystem behaviour in secondary education: Systems thinking and modelling in authentic practices*. Utrecht: Utrecht University.

Wierdsma, M. (2012). *Recontextualising cellular respiration*. Utrecht: Utrecht University.

Eindnoot

1. Ik wil Gerda Geerdink bedanken voor haar commentaar op eerdere versies van dit hoofdstuk. Dankzij haar is de tekst beter geworden. Ook Marco Mazereeuw wil ik bedanken voor het meelesen en bevestigen dat deze tekst weergeeft wat ook hij herkent als beschrijving van de kennisbasis van een lerarenopleider biologie.

De lerarenopleiding Duits & de kennisbasis

Matthias Mitzschke, Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

Kees van Eunen, Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Instituut voor leraar en school

Samenvatting | *De inhoud en vakdidactiek van de tweedegraads lerarenopleiding Duits wordt in hoge mate bepaald door de kennisbasis Duits. Deze kennisbasis Duits tweedegraads is in het krachtenveld van volgende factoren ontstaan en te interpreteren: 'de geschiedenis van de lerarenopleiding Duits voortgezet onderwijs, de traditionele Germanistiek, vakdidactische ontwikkelingen en het schoolvak Duits'. In deze bijdrage beschrijven we relevante ontwikkelingen in deze vier gebieden en geven tenslotte een doorkijkje naar mogelijke kansen en bedreigingen.*

Geschiedenis van de lerarenopleiding Duits voor het voortgezet onderwijs

De kennisbasis Duits (Kennisbasis voor de lerarenopleiding voortgezet onderwijs, 2009) die op dit moment een belangrijke rol speelt op de lerarenopleiding, is in 2009 als definitieve versie verschenen. Natuurlijk was dat een eindpunt van een belangrijke ontwikkeling van de lerarenopleiding voortgezet onderwijs.

De lerarenopleidingen, zoals ze nu bestaan, zijn een soort fusieproduct (met uitzondering van Driestar, Gouda, die immers alleen een deeltijdopleiding aanbiedt). In de jaren 70 ontstonden de Nieuwe Lerarenopleidingen (NLO's). Dat waren voltijdopleidingen gericht op het onderwijs Duits in het voortgezet onderwijs. In viereneenhalf jaar, negen semesters dus, konden studenten een tweedegraads c.q. derdegraads bevoegdheid in twee schoolvakken behalen. De twee vakken vormden aangevuld met vakdidactiek, onderwijskunde en stages de basis voor deze opleiding. In het laatste halve jaar van de opleiding werd gekozen, welk vak op tweede- en welk vak op derdegraadsniveau afgesloten werd. In 1990 werd de studietijd naar vier jaar (acht semesters) en één (school)vak teruggebracht. Het idee erachter was dat zo het opleidingsniveau voor dat ene vak verhoogd zou worden. Zowel vóór als na de overgang naar éénavkigheid boden de NLO's moderne en innovatieve opleidingen op hbo-niveau.

De tweede partner in de fusie waren de - meestal als avondstudie aangeboden - deeltijdopleidingen (Middelbare Onderwijsakte MO-A en MO-B die afsloten met een lesbevoegdheid op tweede- c.q. eerstegraads niveau. De klassieke deelvakken (bijvoorbeeld grammatica, literatuur) waren de kern. De tweedegraads deeltijdopleidingen van het hbo zijn in de loop van de tijd flink gemoderniseerd en vormen nu naast de voltijdopleidingen de tweede pijler. De inhoud van de opleidingen is gebaseerd op de Kennisbasis Duits, die voor beide opleidingen, de voltijdse en de deeltijdse tweedegraads opleiding (bachelor) dezelfde is. Ook de eerstegraads masteropleiding aan de hogescholen kent een kennisbasis als ankerpunt. Deze bouwt voort op die van de tweedegraads opleiding.

De lerarenopleiders Duits kennen een lange traditie van samenwerking en uitwisseling van ervaringen. Al vanaf de start in de jaren '70 kenden de nlo's een landelijk overleg van de vakcoördinatoren, toen hoofddocenten genoemd. Daarin speelde - naast overleg en lobbywerk -

de samenwerking met het Goethe-Institut in Nederland op het gebied van de leerplanontwikkeling een belangrijke rol. Naast jaarlijkse studiedagen voor alle docenten bestonden werkgroepen voor verschillende deelvakken, die voor vakonderdelen als bijvoorbeeld Jugendliteratur, Landeskunde, Grammatik en Fachdidaktik curricula en lesmateriaal ontwikkelden¹ waar alle opleidingen vrijwillig gebruik van konden maken. Door verschillende reorganisaties en bezuinigingen zijn de hoofddocenten en hun overleg verdwenen. Één van hun laatste, belangrijke acties was de oprichting van een Vereniging Lerarenopleiders Duits (VLoD) die voor de deeltijd- en voltijdopleidingen de studiedagen, werkgroepen en het vakoverleg in samenwerking met het Goethe-Institut continueerde. Een VLoD-werkgroep ontwikkelde kort voordat het begrip kennisbasis opdook al sinds 2005 een voorloper ervan. Omdat het VLoD-bestuur bewust samengesteld was uit vertegenwoordig(st)ers van alle opleidingen Duits was het idee van een gemeenschappelijk basiscurriculum al geaccepteerd en uitgewerkt. Deze ideeën zijn de kern geworden van de huidige kennisbasis die nog steeds de basis is voor het curriculum van de lerarenopleiding. Het vak Duits liep daarmee voorop.

Germanistiek als referentiewetenschap voor de inhoud van de lerarenopleiding

Voor de hbo-lerarenopleidingen waren en zijn de academische opleidingen het theoretische referentiekader. Dat zijn in eerste instantie de studies Germanistiek in Nederland en in Duitsland en de Universitaire Lerarenopleidingen Duits. De klassieke Germanistiek was in Nederland een reputatierijke wetenschap. Aan het einde van de vorige eeuw is dat ook te zien aan een aantal publicaties². Maar in 2011 werd de studie 'Duitse taal en cultuur' aan de Vrije Universiteit Amsterdam afgeschaft, in 2012 de pendant daarvan aan de Rijksuniversiteit Groningen. Dat had en heeft voor de universitaire lerarenopleidingen stevige consequenties omdat de voorkennis van hun instroom substantieel is veranderd. Maar ook de hbo-opleidingen missen sindsdien een nestor en partner.

In Duitsland, waar de eerste fase van lerarenopleidingen aan de universiteiten met een master wordt afgerond (met uitzondering van enkele deelstaten waar je nog een Pädagogische Hochschule hebt) heeft de ba-ma-structuur de lerarenopleidingen ook veranderd. Maar de traditionele opbouw van de wetenschap blijft herkenbaar. Als deeldisciplines worden genoemd: Literaturwissenschaft, Linguistik, Mediävistik en Fachdidaktik (Mein, 2006). Aanvullend zou je zeker de studies Deutsch als Fremd- und Zweitsprache moeten noemen. Verschillende standaardwerken geven een overzicht van de definitie van het vak en de resultaten van het onderzoek (Huneke & Steinig, 2010). Taalverwerving, lesgeven (theorie en werkvormen), Landeskunde en (jeugd-)literatuur zijn onderwerpen die onder de aandacht worden gebracht.

Deze indeling van (deel-)vakken vind je ook in de kennisbasis Duits terug. De eerste drie thema's van zes zijn taalvaardigheden, taalkundige kennis en sociaal-culturele kennis van de doelstaallanden.

Thema 1 - de taalvaardigheden - wordt voor het overgrote gedeelte in samenwerking met het Goethe-Institut extern getoetst - op het niveau C1 van het Europese Referentiekader (ERK). Deze externe toetsen die bovendien wereldwijd worden afgenomen blijken een betrouwbare meetlaat te zijn, conform de stand van de hedendaagse didactische en wetenschappelijke discussie. C1 is een adequaat niveau omdat de meeste beginnende studenten in hun - veelal

schoolse - vooropleiding B1 of soms B2 bereikt hebben. C2 - het hoogste niveau - is voor de hbo-Masteropleiding het verplichte eindniveau. Door deze einddoelen voor de taalvaardigheid staan de hbo-lerarenopleidingen Duits nationaal en internationaal op een kwalitatief hoog niveau. Een kwaliteit bovendien die objectief wordt gewaarborgd.

De thema's 2 en 3, taalkundige resp. sociaal-culturele kennis, worden vanaf het studiejaar 2013-2014 gedeeltelijk door de landelijke kennistoets (LKT) afgedekt. Studenten van alle opleidingen moeten voor het afronden van hun studie deze multiple-choice-toets afleggen. De resultaten van de studenten zijn dus neutraal intersubjectief vergelijkbaar. Naast deze behoorlijk omvangrijke 'minimale' kennis profileren zich de verschillende opleidingen met hun eigen specifieke doelen. Deze worden middels opleidingseigen toetsen en andere evaluatievormen afgerond.

In de opleidingen wordt door de lerarenopleiders het principe van *teach as you preach* toegepast. Dat wil zeggen: Alles wat wordt geleerd wordt volgens de voorgestelde principes onderwezen en zo enigszins mogelijk moet alles vakdidactisch relevant zijn. Zo wil men klassikale lessen of hoorcolleges over het communicatieve onderwijs en activerende werkvormen voorkomen. De thema's 4, 5 en 6 van de kennisbasis met de titels Duits als schoolvak, het leren van taal en MVT-vakdidactiek behandelen deze aspecten specifiek. De evaluatie van deze drie thema's regelen de opleidingen zelf.

Didactische ontwikkelingen op de lerarenopleiding

Het vak Duits heeft met drie grote lijnen van didactische ontwikkelingen te maken die we hierna wat verder uitwerken:

- 1 de veranderende hbo-didactiek in Nederland;
- 2 ontwikkelingen in het schoolvak;
- 3 de vakdidactische ontwikkeling.

De veranderende hbo-didactiek in Nederland (ad 1)

De accrediteringsronde van de tweedegraadslerarenopleiding in 2015 heeft het nog eens duidelijk gemaakt: men denkt in eindproducten. Dat zijn producten die de relevante aspecten van de studie moeten documenteren. Onderzoek is ook in hbo-land een belangrijke focus geworden. Daarbij gaat het met name om toegepast onderzoek. In de lerarenopleiding is dat vooral praktijkonderzoek. In de lespraktijk (van de stages) op school worden verbeteringen ontwikkeld en uitgetest. De effecten van deze verbeteringen worden gedocumenteerd. Belangrijk bij zulk onderzoek is de competentie reflectie. De kennisbasis en de zeven sbl competenties zijn de twee pijlers voor de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. In het praktijkonderzoek wordt overigens nadrukkelijk ook kennis voor derden geproduceerd. Deze derden zijn in eerste instantie collega's op school en medestudenten.

Deze trend zou je met 'evidence based' kunnen omschrijven³. Voor de kernvakken van de opleidingen Duits heeft het onderzoek geen directe consequenties. Het studenten leren praktijkonderzoek doen, is een taak van onderwijskunde en/of vakdidactiek. Maar de manier van denken 'wat werkt het beste voor mijn leerlingen en kan ik dat bewijzen?' heeft gevolgen voor de hele opleiding.

Apps en andere digitale toepassingen staan bij de opleidingen hoog op de agenda. Sinds jaren doen generaties van managers en opleiders hun best om moderne technologieën ook bij het vak een belangrijke plek te geven. Natuurlijk zijn de gewone applicaties als Word, Excel en Powerpoint standaard en het internet wordt frequent als informatiebron gebruikt. De grote investeringen in content voor deelvakken zijn nog niet met succes in de gewone onderwijspraktijk gearriveerd. Voor relatief kleine groepen is het digitale aanbieden op niveau ook duur. De gouden regel van ict-content, dat die na productie van een pakket in principe gratis kan worden ingezet, drijft de kosten per student bij kleine groepen omhoog. Dit omdat de kosten voor individuele studenten hetzelfde behoren te zijn, of het er nu veel of weinig zijn. Wel krijgen belangrijke experimenten met afstandsleren zeker in de deeltijdopleidingen meer middelen en ruimte. Het nieuwe LLL-project (leven lang leren) voor de deeltijdopleiding zal hier mogelijk een grote impuls geven (Vereniging Hogescholen, 2016).

Kleine vakken zijn financieel moeilijk te runnen.

In de praktijk is een derde punt relevant. Kleine vakken - en Duits hoort bij de kleinere vakken - zijn financieel moeilijk te runnen. Dus doet men op veel opleidingen sinds jaren pogingen deelvakken als taalwetenschappen, vakdidactiek en beroepsvoorbereiding voor clusters van studenten aan te bieden. Deze vakken worden dan onvermijdelijk in het Nederlands gegeven. Een gemiste kans om bij zulke cursussen het principe doeltaal-voertaal in de opleiding toe te passen.

Ontwikkelingen van het schoolvak (ad 2)

Algemeen

Het vak Duits in Nederland kent vele verschijningsvormen waar de lerarenopleidingen op moeten inspelen. Duits in het voortgezet onderwijs is iets heel anders dan in het beroepsonderwijs. Kernprobleem bij veel ontwikkelingen is dat Duits niet tot het kerncurriculum hoort. Scholen kunnen er naar wens mee schuiven. Wat bijvoorbeeld betekent dat het vak in de Randstad meer onder druk staat dan daarbuiten. Informatie over de stand van zaken in het voortgezet onderwijs vindt men onder andere in stukken van de Onderwijsraad (2008). Mónika Németh (2012) geeft een overzicht in haar dissertatie van de taalpolitieke stand van zaken in ons land. Nadrukkelijk zij hier ook gewezen op het werk van de commissie Onderwijs 2032 (2016) o.l.v. Paul Schnabel, die de feitelijke afschaffing aanbeveelt van een tweede vreemde taal naast Engels. Populair samengevat: onder elkaar spreken we Nederlands, met alle anderen bij voorkeur Engels.

ICT

Inhoudelijk valt vooral de steeds snellere invoering van ict op de school op, al dan niet gekoppeld aan de grotere methodes (die overigens verder geen grote inhoudelijke vernieuwingsprongen maken en 'gewoon' de communicatieve route blijven varen). Dat heeft vanzelfsprekend ook de nodige repercussies voor de opleidingen. Een aantal Nederlandse cijfers anno 2014 is veelzeggend:

- ▮ Één op de drie kinderen *onder* 1 jaar gebruikt al een tablet of iPad.
- ▮ 70% van de kinderen tussen 9 en 12 jaar hebben een profiel op Facebook, Twitter, What's app of andere sociale media.
- ▮ Als Facebook een land was, was het qua inwoneraantal het tweede grootste ter wereld.
- ▮ Alleen al in 2014 kwam er voor 3,5 *zabyte* aan info beschikbaar - dat is meer dan alle info uit de laatste 5000 jaar samen.
- ▮ Volgens de OESO eist 90% van alle banen digitale vaardigheden.

Ict is een *hulpmiddel* om onderwijs vorm te geven. Er zijn ontzettend veel mogelijkheden om dit te doen. Steeds meer scholen beginnen met iPad-klassen of zetten zich zelfs als echte iPad-school in de markt, denk aan de zogenaamde Steve-Jobs-scholen. De *21st century skills* zijn voor de moderne vreemde talen direct van belang. Of ze willen of niet - de opleidingen zullen hier - ook vanuit bijvoorbeeld de vakdidactiek - op moeten inspelen.

MBO

Grote consequenties voor de lerarenopleidingen Duits hebben de ontwikkelingen voor het vak Duits in het mbo. Het landelijke initiatief 'Duits in het mbo' bestaat sinds 2012 en heeft een aantal acties ondernomen om de positie van het onderwijs in de Duitse taal en cultuur binnen het mbo te versterken. In 2013 werden keuzedelen 'Duits in de beroepscontext' op het niveau A2 en B1 ontwikkeld. In de tijd daarna werd een servicedocument opgesteld om de Regionale Opleidingscentra (ROC's) te ondersteunen bij de invoering van de keuzedelen Duits in de beroepscontext. Naar 2018 toe wordt gewerkt aan een nadere uitwerking van de keuzedelen voor een reeks beroepen en aan de systematiek van examinering en certificering in samenwerking met het Goethe-Institut.

Op de website www.lerende-euregio.com onder het label 'Publicaties Duits in het mbo' staat de volledige tekst van de keuzedelen *Duits in de beroepscontext* en de congresbundel *Duits in het mbo*. Voor de opleidingen zijn deze ontwikkelingen cruciaal. Zij moeten immers ook voor Duits een afstudeervariant 'beroepsonderwijs' ontwikkelen.

De vakdidactische ontwikkeling (ad 3)

Er zijn twee dominerende parameters in de vakdidactische discussie van de laatste tientallen jaren te constateren:

- 1 Leren versus verwerven;
- 2 De 'lijn' grammatica-vertaal-methode - audio-linguale methode - communicatieve methode - intercultureel - taakoriëntatie.

Deze kunnen in de context van de leerpsychologie worden geplaatst. Hier zijn drie theorieën relevant: behaviorisme, cognitivisme en constructivisme (Geerts & Van Kralingen, 2015). Het behaviorisme staat voor het leren à la Skinner, gedrag wordt via positieve feedback versterkt. Het cognitivisme stelt de logische structuur centraal. En het constructivisme tenslotte benadrukt de actieve rol van de student, van zijn 'voorweten' in het leerproces. Dit paradigma is vooral voor onderwijskunde en voor de beroepsvoorbereiding van belang.

Leren versus verwerven

Stephen D. Krashen (Krashen & Terrell, 1983) is de meest bekende auteur als het om de dominantie van het verwerven van een vreemde taal gaat. De rol van het uit het hoofd leren van idioom en regels wordt hier gerelativeerd, het bewuste sturen van het verwervingsproces lijkt voor een groot deel een illusie te zijn. De metafoor van het rijden op een wild paard maakt dit duidelijk. Deze traditie komt in genuanceerde vorm in de metafoor van het taalbad van Westhoff (1998) terug, onderdompeling of immersie omschrijven hetzelfde. 'Blootstelling aan input' is de sleutel voor succes. Het principe 'doeltaal is voertaal' past bij deze theorie.

Deze overtuiging is in de kennisbasis Duits opgenomen. De voorbereiding op het actieve gebruik van de doeltaal in de lessen wordt als verplicht gezien. Natuurlijk is het kunnen toepassen van het Duits in de les meer dan alleen maar kennis van het juiste idioom en passende regeltjes, het is een bijzondere vaardigheid die een positieve houding van een student vooronderstelt. Om deze vaardigheid in een stabiele context te plaatsen, vraagt de kennisbasis ook om een adequaat 'taalbad' voor de potentiële leraren Duits: een semester aan een Duitstalige hogeschool. De functie van twee- of meertalig onderwijs speelt hier een bijkomende rol. De nieuwe inhouden die in het buitenland worden geleerd, zijn direct aan de vreemde taal gebonden. Een unieke ervaring voor studenten en een zinvol vertrekpunt om later op school een actieve rol te spelen bij eventuele invoering van meertalig onderwijs.

Bovendien blijkt uit recent onderzoek dat directe instructie tot succes leidt. Het leren en dan toepassen heeft voor veel leerlingen ook zijn voordelen. Iets wat overeenkomt met de praktische ervaring van leraren: het leren van woordjes en grammatica is geen luxe die zonder vervanging zou kunnen worden geschrapt. Zoals vaker in pedagogische en didactische discussies is het door de ogen van de onderwijspraktijk gezien geen of-of-situatie maar een kunst om de juiste combinatie voor de leerlingen te vinden.

De lijn van de methoden

De leergangen van drie grote uitgeverijen bepalen nog altijd voor een behoorlijk gedeelte de invulling van de curricula voor het vak Duits in het vo. Omdat de lerarenopleidingen erop inspelen, zijn de ontwikkelingen in deze sector ook richtinggevend voor de inhoud van leerstof van de lero's.

In de standaard gebruikte schoolboeken zijn verschillende stadia van de methodologie van Duits te herkennen. De als zodanig vrijwel niet meer gebruikte grammatica-vertaal-methode is traditioneel en gebaseerd op de traditie van de klassieke talen. De audio-linguale methode stelt wel het horen en spreken centraal, maar de 'Sprachlabore' met de bandopnamen die je moest beluisteren en naspreken, zijn bij Duits nooit een echt succes geweest. Op dit moment is de communicatieve methode, die vooral aan Neuner en zijn 'Übungstypologie' is gelinkt, de meest geaccepteerde methode. Deze methode is nu al meer dan dertig jaar oud. De belangrijke trends in het 'post-communicatieve' tijdperk zijn de interculturele aanpak en het taak-georiënteerde werken⁴. Op enkele plekken experimenteert men met alternatieve methoden, die zich aan de gekozen kleur van scholen oriënteren. Een duidelijke trend is het individualiseren van het leer- of verwervingsproces. Het zoeken naar een praktische vorm van differentiatie speelt hierbij een grote rol. Een aanpak die in de komende jaren meer invloed kan krijgen is die van Janssen,

Hulshof en Van Veen (2016). De oriëntatie op een leertaak en differentiatie worden hier als logische eenheid gezien.

Op weg naar 2032

Volgens toenmalig minister en nu Europees Commissaris Timmermans moeten Nederlanders veel beter Duits leren spreken, willen we de goede betrekkingen tussen Nederland en Duitsland op hetzelfde niveau houden. “Er is een tragisch misverstand in het Europa van nu. Mensen denken dat het met Engels genoeg is”, waarschuwde minister Timmermans al in 2012 in een interview met de Duitse krant *Die Welt*.

Engels is overal verplicht, Duits niet. En dat terwijl Duitsland de grootste en belangrijkste handelspartner van Nederland is (24% van onze export gaat naar Duitsland en bijna 17% van onze import komt uit Duitsland). Het Nederlandse bedrijfsleven signaleert dan ook al enige tijd dat leerlingen de Duitse taal onvoldoende beheersen. Tijdens een bezoek aan Duitsland voorjaar 2014 zei ook koning Willem Alexander dat het zonder Duits niet gaat.

Ook
koning Willem
Alexander zei
dat het zonder
Duits niet
gaat.

Tot slot

In het mbo is men - zoals we gezien hebben - intussen zelf in actie gekomen. In het vo komt - anders dan veelal gedacht wordt - de positie van het Duits in de laatste jaren steeds meer op de tocht te staan. Twee betrekkelijk nieuwe scholen, het Yburgcollege en het Hyperion Lyceum in Amsterdam, besloten in het recente verleden Duits geheel en al van het rooster af te voeren, een derde school in de hoofdstad, het Damstede, schrapte de taal in de bovenbouw havo. Hier moest Duits wijken voor de voor het Technasium benodigde uren, in de eerste twee scholen nam Spaans de plaats van Duits in. Waarbij - om even bij de economie te blijven - opgemerkt moet worden dat de Nederlandse export naar Spaanstalige landen nog geen kwart bedraagt van de export naar Duitstalige landen.

Al te gemakkelijk wordt vergeten dat Duitsland voor Nederlanders belangrijk is als land waar - zeker als er daarvan te weinig is in ons eigen land - ook vlak over de grens hoogwaardig werk gevonden kan worden. En daarvoor moet je Duits kunnen. En vanuit toeristisch aspect geldt hetzelfde.

Voor alle duidelijkheid zij hier benadrukt dat het niet gaat om een 'machtsstrijd' tussen de verschillende vreemde talen. Of dat er *bad feelings* spelen tegenover andere vreemde talen die op sommige plaatsen de positie van het Duits lijken te gaan innemen. Van belang is vooral dat scholen met betrekking tot hun beleid rond vreemde talen steeds zorgvuldig rekening moeten houden met de (toekomstige) belangen van hun leerlingen. In verband daarmee moeten zij voldoende mogelijkheden voor leerlingen openhouden om verantwoorde keuzes te maken. Ook de lerarenopleidingen zullen te maken krijgen met dit soort ontwikkelingen en daarop verstandig en met beleid moeten inspelen. En dat is zeker niet eenvoudig. Desondanks: laat de spreuk 'Deutsch macht Spaß' ook in de toekomst de drijvende kracht achter de invulling van de lerarenopleidingen Duits zijn!

Referenties

- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho. Pp.38 - 50.
- Huneke, H-W, & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Janssen, F., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs*. Leiden/Groningen: Universiteit
- Kennisbasis. Nederlands, Engels, Duits, Frans, Spaans voor de lerarenopleiding voortgezet onderwijs. December 2009. Zie verder: [APS, K3-project, Adef], *De kennisbases van de 18 Bachelor Lerarenopleidingen gelegitimeerd*. Rapportage panelgespreken van het K3-project. Opgehaald van <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/landelijke-kennistoetsen>
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Mein, G. (2003) (ed.). *Kerncurriculum BA-Germanistik*. Bielefeld: transcript Verlag. Voor de deeldisciplines zie ook p. 73.
- Németh, Mónika (2012). *Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden aus sprachenspolitischer Sicht*. Diplomarbeit. Budapest.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde Talen in het onderwijs*. Advies. Opgehaald van <https://www.10voordeleraar.nl/publicaties/2008/onderwijs-in-vreemde-talen-in-nederland/item446>
- Ons Onderwijs 2032 (2016). Opgehaald van <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Rijkema, J. et. al. (2014). *Onderwijs in meervoud*. Assen: Van Gorcum, 2014.
- Toetsgids Duits. Opgehaald van <https://www.10voordeleraar.nl/publicaties>
- Vereniging Hogescholen (2016). *Notitie over leven lang lezen*. Opgehaald van <http://www.vereniginghogescholen.nl/standpunten/leven-lang-leren>
- Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen - aber wie?: Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Westhoff, G.J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT. Opgehaald van
- Westhoff, G. J. (1998). Een leraar met ondertitels. Achtergronden van de doeltaal-voertaalpraktijk. *Levende Talen* (530), 266-270.

Eindnoten

- ¹ Zie de *Amsterdamer Werkhefte* en de *Amsterdamer Werkstattgespräche*. Bijvoorbeeld: DAF-Curriculum-Kommission der niederländischen Lehrerausbildungsinstitute. München: Goethe-Institut, 1979.
Kast, Bernd en Dieta Sixt (ed.): *Jugendliteratur*. München: Goethe-Institut, 1981.
Schumann, Johannes (ed.): *Prüfung Wirtschaftsdeutsch*. München: Goethe-Institut, 1989.
- ² Zie bijvoorbeeld de volgende tijdschriften uit Amsterdam:
Amsterdamer Beiträge zur älteren Germanistik Amsterdam: Rodopi.
- ³ Naast het onderzoek van Hattie voor het onderwijs zijn ook andere publicaties over meta-onderzoek relevant:
De Bruyckere, Pedro; Kirschner, Paul. A. en Casper D. Hulshof: *Urban Myths. About Learning and Education*. Amsterdam: Elsevier, 2015.
Wellenreuther, Martin: *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2015 (8. Auflage).
- ⁴ Voor de actuele discussie zie:
Kwakernaak, Erik: *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho, 2009.
Staatsen, Francis e.a., *Moderne vreemde talen in de basisvorming. Herziene kerndoelen in de praktijk*. Coutinho, 1998.
Bimmel, Peter en Chantal Weststrate: *Vreemde-Talendidactiek in veertig (en meer) werkbladen*. Kohnstamm Kennisreeks, 2014.
Boersma, Elferink, Mitzschke: *Vreemdetalenonderwijs geven*. Van Gorcum, 2015.

Vakinhoud en vakdidactiek economie voor de lerarenopleiding

Lenie Kneppers, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Dit hoofdstuk beschrijft de kennisbasis voor lerarenopleiders voor het vak economie. Allereerst wordt aangegeven(v) welke routes er in Nederland bestaan om leraar economie te worden. Daarna wordt kort ingegaan op het ontstaan (1968) en de ontwikkeling van het schoolvak Economie in Nederland, de ontwikkeling van het doel en de vakinhoud in de loop der tijd, en de invloed van leerpsychologische ontwikkelingen. Dan volgt een beschrijving van de consequenties daarvan voor de manier van lesgeven in de klas en dus ook voor het vak 'vakdidactiek', dat op de lerarenopleidingen gegeven wordt.

Opleidingen

Er zijn verschillende opleidingen om leraar Economie te worden. In deze beschrijving gaat het niet over het vak Management en Organisatie (vanaf 2017 Bedrijfseconomie genoemd). Veel leraren aan de lerarenopleidingen halen echter vaak beide bevoegdheden. De opleiding economie wordt gegeven zowel op het hbo als aan de universiteit:

Op het hbo:

- ▶ De bachelor. Deze leidt op tot een tweedegraads bevoegdheid voor het vmbo, mbo en de onderbouw van havo/vwo.
- ▶ De master (na de bachelor). Deze leidt op tot een eerstegraads bevoegdheid voor de bovenbouw van havo/vwo.

Aan de Universiteit:

- ▶ De Universitaire Master. Dit is een eenjarige voltijd opleiding of een tweejarige deeltijdopleiding. Voor toelating wordt vereist dat de student in bezit is van de Master Economie.
- ▶ De Educatieve Minor geeft een beperkte bevoegdheid alleen voor de onderbouw van zowel vmbo-tl als havo-vwo. Studenten kunnen deze Minor kiezen in het tweede studiejaar Economie.

In dit hoofdstuk wordt voornamelijk de universitaire lerarenopleiding beschreven. In deze opleiding worden geen economische vakinhouden gegeven. De studenten hebben daar immers al een master in behaald. De opleiding bestaat dus uitsluitend uit pedagogisch, didactisch en onderwijskundig onderwijs, met een daaraan gekoppelde stage: de onderwijspraktijk.

Vakinhoud

Toen in 1968 economie een schoolvak werd binnen havo en vwo, werd het vak voornamelijk gezien vanuit een theoretisch-wetenschapsgerichte benadering. Een doelstelling ontbrak. Er was alleen een lijst met economische begrippen (Gorter, 2012). In latere jaren is die lijst veel langer geworden, zeker onder invloed van de examenmakers.

De wijze van lesgeven kon gezien worden zoals William Becker (2004) in Amerika het omschreef als: Chalk-and-Talk. Deze situatie heeft voortbestaan tot in 2011, nadat de Commissie Teulings al in 2005 een geheel vernieuwd programma had ontworpen. Hoewel in de vernieuwingsperiode - de Tweede Fase van 1985 - in de doelstellingen voor het voortgezet onderwijs het belang van de vakken al gezien moest worden vanuit de leerling, had dit nog weinig effect op het vak Economie. Maar in de doelstelling van Teulings (Teulings, 2005 p. 18) is dit wel duidelijk: Het vak economie bereidt leerlingen voor op een adequate deelname aan het maatschappelijke verkeer. Dit betekent dat leerlingen met behulp van de belangrijkste economische beginselen de economische verschijnselen in de maatschappij begrijpen; verschijnselen waar ze als persoon in de verschillende rollen binnen huishoudens, bedrijven, of overheidsinstellingen mee te maken krijgen, en waarbinnen zij beslissingen moeten nemen of waar zij als lid van de (nationale en internationale) samenleving mee te maken krijgen.

De volgende thema's met onderliggende concepten, algemene en vakspecifieke vaardigheden zijn uitgewerkt in het examenprogramma economie voor havo en vwo. Deze kennis en vaardigheden worden door de examencommissie voorwaardelijk beschouwd om het economisch denken en handelen in de dagelijkse werkelijkheid voor leerlingen mogelijk te maken (*Examenstof/syllabus-2017 economie_vwo_2*, 2016). De thema's zijn:

- ▶ Schaarste
- ▶ Ruil
- ▶ Markt
- ▶ Ruilen over de tijd
- ▶ Samenwerken en onderhandelen
- ▶ Risico en informatie
- ▶ Welvaart en groei
- ▶ Goede tijden, slechte tijden.

Aanstaande leraren op de universitaire lerarenopleiding moeten zich bewust zijn van de doelen van het vak Economie in het voortgezet onderwijs. Deze bepalen de richting van de lessen. Deze doelen kunnen afwijken van de door studenten in hun studie Economie ervaren doelen. Voor aanstaande leraren van de tweedegraads lerarenopleidingen is dit niet het geval. Zij krijgen vanaf de start met de voorgeschreven vakinhoud Economie te maken. De doelen van het voortgezet onderwijs zijn onderdeel van de opleiding.

In de lerarenopleidingen economie aan het hbo worden ook leraren voor het middelbaar beroepsonderwijs, de gehele onderbouw en de bovenbouw van het vmbo, opgeleid. Het doel voor het beroepsonderwijs is als volgt geformuleerd: Het mbo heeft een drievoudige kwalificatiefunctie: beroepskwalificatie, doorstroomkwalificatie en de leer- en burgerschapskwalificatie (Onderwijsraad, 2009).

Hier zijn de doelen gericht op de competenties van de leerlingen in een beroep. Voor de tweedegraads lerarenopleiding betekent dit dat de kennis van beroepscontexten en beroepsvaardigheden een belangrijke plaats inneemt. Studenten zullen hiermee immers in hun latere docentwerkzaamheden onderwijs ontwerpen en uitvoeren in het (v)mbo.

Beide doelstellingen - zowel voor het algemeen voortgezet onderwijs als voor het beroepsgerichte onderwijs - zijn dus gericht op het economisch handelen in de werkelijkheid. De basis van deze veranderingen heeft te maken met de ontwikkeling van de sociaal-constructivistische

leerpsychologie met als centrale boodschap: betekenisvolle kennis kan alleen ontstaan door actieve constructie van die kennis door de leerling zelf.

Betekenisvol leren kan gezien worden als de capaciteit om huidige kennis, concepten en vaardigheden te gebruiken in nieuwe problemen of situaties (Gardner & Boix-Mansilla, 1994). Alle leren vindt plaats in een sociale setting. Alle kennis komt tot ons in conversatie, in argumenten en op de manier waarop mensen er met elkaar over praten. Vygotskij (1978) noemde deze interactie de sleutel tot cognitieve groei, omdat dit het belang van de rol die taal speelt in het leren onderstreept. Deze sociaal-constructivistische theorie met het oog op het handelen in de werkelijkheid heeft geleid tot de contextgerichte benadering van het vak Economie. Hij is gebaseerd op 'real world' situaties en problemen, en vereist een onderzoekende actieve houding van de leerling in samenwerking met anderen. Voor Bruner (1960) betekent leren de actieve reconstructie van kennis door ervaringen in de omgeving.



Alle
leren vindt
plaats in een
sociale setting.

Vakdidactiek

Wat zijn de consequenties van bovenstaande visie voor de vakdidactiek in de lerarenopleiding? Het ontwerpen van onderwijs-leerarrangementen is het belangrijkste onderwerp van de vakdidactiek op de lerarenopleiding. Een leerarrangement is een samenhangend functioneel ontwerp van relaties tussen (een) leerling(en), leerbronnen en leeromgeving (Kok, 2004). Het didactisch redeneren staat daarbij voorop. Dat wil zeggen dat de toekomstige leraar moet leren een leerarrangement - op welke manier, op welk tijdstip, hoe - zodanig in te zetten, dat het een bijdrage levert aan het ontwikkelen van leerprocessen van de leerlingen.

In de verkenning van de Onderwijsraad (2003) wordt onder een leerarrangement een samenstel van drie onderling verbonden componenten verstaan, die in concrete leeromgevingen worden uitgewerkt:

- 1 inhouden (keuze van wat wordt geleerd, met een bepaalde ordening en structuur);
- 2 een pedagogisch-didactisch ontwerp (keuze van hoe het leren wordt georganiseerd, met inzet van bepaalde hulpbronnen, leermiddelen, leervormen en begeleiding);
- 3 (concrete) begeleidingsactiviteiten van leraren, opleiders, begeleiders enzovoort (rol leraar); waarbij alle drie voorgaande componenten zijn gericht op het stimuleren en realiseren van bepaalde leeractiviteiten door lerenden (wijze van leren).

Ad 1. Inhouden

Het doel en de inhouden van het vak zijn vermeld in het examenprogramma. Teulings (2005) geeft aan dat de leerlingen door het vak economie in staat zijn de werkelijkheid te bekijken met een economische bril. Dat geeft de ordening aan van het vak. De economische bril wil zeggen dat de realiteit wordt verkend met gebruikmaking van economische theorieën, modellen en principes. In de vakdidactiek zal dat steeds een onderdeel van studie zijn bij het ontwerpen van leerarrangementen. De verschillende leerarrangementen moeten ook leiden tot transfer van kennis. De leerling moet immers in nieuwe contexten de kennis en concepten herkennen en kunnen gebruiken. Omdat binnen Economie veel rekenwerk aan de orde komt, wordt in de

vakdidactiek ook aandacht besteed aan de aanpak hiervan. Economieleraren moeten zich aanpassen aan de rekenwijze van de leerling - gebaseerd op de huidige rekendidactiek - in plaats van zijn eigen geleerde rekenmethode te doceren. In de vakdidactiek wordt gewezen op moderne wiskundededidactiek (realistische methode). De meeste leerlingen hebben die methode op de basisschool gehad.

Dat wil overigens niet zeggen dat in het voortgezet onderwijs die methode ook wordt gevolgd. Aanstaaende economieleraren wordt erop gewezen contact te zoeken met de wiskundedocent van de school waar ze lesgeven, om met hem samen te werken aan een eenduidige benadering van de wiskunde(reken)didactiek. En deze didactiek toe te passen in hun te ontwerpen lessen.

Ad 2. Pedagogisch-didactisch ontwerp

Uitgaande van de sociaal-constructivistische leertheorie kunnen de volgende algemene aandachtspunten voor het ontwerpen van leerarrangementen worden genoemd:

Vraagsturing: de leerling is actief en construeert zelf - in samenwerking met anderen - kennis; leren gebeurt in gevarieerde arrangementen; met authentieke contexten; situatie gebonden open vraagstukken; leren in interactie met de sociale en culturele context; maatwerk.

Voorbeelden van arrangementen uitgaande van vraag- en zelfsturing van leerlingen, gevarieerde arrangementen en van authentieke contexten:

- ▶ Contextrijke authentieke open problemen (Kneppers & Van de Lugt, 2012; Kneppers, 2015) (http://serc.carleton.edu/sp/library/context_rich/index.html). Omdat de concepten steeds terugkomen in de verschillende contexten, worden deze duidelijker en ontstaat betekenis. Tevens moet transfer van de ene naar de andere context het doel zijn. De leraar moet bij de verschillende opdrachten erop toezien dat dit kan gebeuren. Het maken van deze opdrachten is niet eenvoudig en moet in de vakdidactiek uitvoerig geoefend worden.
- ▶ Samenwerkend leren. Hierbij gaat het om verschillende vormen van samenwerken, hoe groepen samenstellen, hoe discussie tussen de groepsleden bevorderen, hoe opdrachten maken die discussie bevorderen.
- ▶ Projectmatig - interdisciplinair - werken.

Binnen contextrijke, authentieke problemen komen vaak meerdere disciplines aan de orde. Leerlingen komen dit ook tegen in het profielproduct.

- ▶ 'Writing to learn', schrijven om Economie te leren: taalgericht economieonderwijs. (<http://www.mejudice.nl/video/detail/robert-frank-over-economieonderwijs>).
- ▶ Werken met simulaties. Bij economie is het uitvoeren van klasexperimenten verplicht. De leraar moet leren hoe die op te zetten, uit te voeren, nabespreken en evalueren (Grol, 2016).

Genoemde voorbeelden komen in de vakdidactiek aan de orde. Studenten in de lerarenopleiding krijgen bijvoorbeeld de opdracht een of meerdere lessen met een van de voorbeelden te ontwerpen. Dit kan voorbereid worden in het college, liefst in samenwerking met studiegenoten, met behulp van literatuur. De les wordt uitgevoerd in de praktijk. Er wordt een (video)-opname van gemaakt. Deze komt terug in de colleges vakdidactiek en wordt aldaar geëvalueerd en van feedback voorzien. Omdat deze arrangementen afhankelijk zijn van de situatie, de omgeving en van de leerlingen die in de klas zitten, moet de leraar deze arrangementen vaak zelf ontwerpen. Dit ontwerpen is een belangrijk onderdeel van de vakdidactiek (Hoyt & McGoldrick, 2012).

Behalve de inhoudelijke kennis en vaardigheden zijn tal van (denk-)vaardigheden noodzakelijk, zowel cognitieve vaardigheden zoals heuristieken en leerstrategieën, als metacognitieve vaardigheden zoals zelfregulatie strategieën. Betekenisvol leren wordt daarbij ondersteund, reproductie wordt vermeden. Hogere orde vaardigheden worden vereist en moeten worden geleerd. Om zelf kennis te construeren en problemen op te lossen moeten leerlingen beschikken over cognitieve en metacognitieve vaardigheden. In de vakdidactiek moet het leren daarvan een belangrijke plaats innemen (Kneppers, Amagir, & Westenberg, 2014). Veel leraren hebben juist daarover te weinig kennis. Belangrijk is het dus om aanstaande leraren daarop goed voor te bereiden.

Op de lerarenopleiding wordt een rijke variatie aan leerbronnen en hulpmiddelen geïntroduceerd. Gedacht kan worden aan bronnen in de omgeving, buiten de school, aan het gebruik van informatica, kranten en andere geschreven bronnen, video en film. Gebruik van informatica, met name het gebruik van software, moet uitdrukkelijk aan de orde komen. Uit onderzoek blijkt dat leraren dit in het voortgezet onderwijs nog erg weinig inzetten. Ook blijft juist het didactisch redeneren achterwege: draagt deze software op dit moment, gebruikt op deze wijze, bij aan het ontwikkelen van leerprocessen van leerlingen? (Voogt, Sligte, Van den Beemt, Van Braak, & Aesaert, 2016). De mogelijkheid die informatica biedt tot verpersoonlijking - dus differentiatie - van leerarrangementen/materiaal, kan een belangrijk punt van overweging zijn.

Aandacht in de lessen vakdidactiek zal er zijn voor de verschillende economiemethodes op de markt, om zo tot een weloverwogen keuze - in samenwerking met collega's - te komen op basis van gekozen onderwijsarrangementen en van de leerlingen in de klas (Grol, 2016).

Er moet voldoende tijd in de vakdidactiek worden besteed aan het beoordelen en bekritisieren van de methoden. Kan de leerling de teksten lezen? Leidt de methode niet tot reproductie, kan met de methode gewerkt worden in combinatie met de gekozen leerarrangementen? Dit leidt tot het maken van een vergelijking van verschillende methodes in het vakdidactiekcollege. Daarbij wordt uitgegaan van de boeken die gebruikt worden in de eigen onderwijspraktijk. Van welke visie wordt uitgegaan, welke bronnen worden gebruikt? Wat voor opgaven staan erin? Op welke manier is deze methode, die misschien niet aansluit bij de eigen visie van de leraar, toch te gebruiken? Als voorbeelden van hulpmiddelen kunnen genoemd worden: mind mapping, concept mapping, samenvattingen, schema's, elektronisch bord, en elektronische leeromgeving. Sluit de methode aan bij de gekozen leerarrangementen in de school? Dit zal in overleg met collega's moeten gebeuren. In de vakdidactiek kunnen een of meerdere van deze hulpmiddelen geoefend worden, toegepast in de school en daarna geëvalueerd.

Behalve de ontwikkelingen in de kennis over het leren van leerlingen speelt nog een andere factor een rol. Dat is de opkomst van een nieuwe generatie leerlingen. Het is een generatie die gewend is aan beeld, aan directe communicatie door middel van smartphone en televisie. Onderwijs moet tegemoet komen aan hun interesses en behoeften. In de lerarenopleiding heeft dit tot gevolg dat aanstaande leraren leren hoe zij een goed contact met hun leerlingen kunnen ontwikkelen, een idee hebben van hun leefomgeving en hun interesses. Zij kunnen dan bepalen welke contexten voor hun leerlingen interessant zijn, welke vorm van leren voor de ene leerling meer of minder geschikt is dan voor een andere leerling, etc. Bovendien wordt in de opleiding geleerd hoe om te gaan met communicatie tussen hen en de leerling (bijvoorbeeld met de elektronische leeromgeving) en op welke wijze moderne informatica een bijdrage kan leveren voor de verschillende leerlingen aan het leerproces.

Het gevolg van andere werkvormen kan zijn dat een traditionele toetsvorm niet altijd adequaat is. Het gaat om toetsen waarbij de leerling kan laten zien dat de denkvaardigheden worden behaald en de concepten worden begrepen. Het vaardig gebruik van vaktaal wordt dan tevens noodzakelijk (Hajer & Meestringa, 2009).

In de lerarenopleiding leert de aanstaande leraar adequaat toetsen, zowel formatief als summatief. Vooral het nut van de formatieve toets, waarbij denkwijzen van leerlingen en misconcepties zichtbaar kunnen worden, en uitgebreider vormen van feedback kunnen worden toegepast dan bij de summatieve toets mogelijk is. De verschillende soorten van toetsen worden bestudeerd, geoefend en beoordeeld op hun bruikbaarheid voor het gestelde doel. Ook de beoordeling van toetsen is een belangrijk onderdeel. Behalve de kennis is belangrijk dat de leraar ook in staat moet zijn de cognitieve- en metacognitieve strategieën te toetsen. Ook hier kan in de vakdidactiek weer worden uitgegaan van ervaringen en oefeningen in de praktijk.

**In de
lerarenopleiding
leert de aanstaande
leraar adequaat
toetsen, zowel for-
matief als sum-
matief.**

Ad 3. Begeleidingsactiviteiten van leraren

Een belangrijke taak van de leraar bij de uitvoering van leerarrangementen is het coachen en begeleiden van leerlingen. Op de lerarenopleiding is daar dan ook aandacht voor. De leraar is coach en begeleider/ondersteuner. Het is een rol, die geleerd moet worden in de vakdidactiek, door veilig, gedurende het college te oefenen. Daarna kan dit in de praktijk worden geoefend, uitgebouwd en geëvalueerd.

Drie vormen van ondersteuning worden onderscheiden:

- ▶ *Modeling*: de leraar denkt hardop, doet voor, bediscussieert denkwijzen en strategieën.
- ▶ *Monitoring*: de leraar ziet toe op leervooruitgang van de leerling en de ontwikkeling van strategieën.
- ▶ *Scaffolding*: de leraar ondersteunt het proces, bijvoorbeeld in een mate van structurering zolang de leerling daar nog niet zelf toe in staat is. Hierin kunnen producthulp en proceshulp worden onderscheiden. Een belangrijke taak voor de leraar is het geven van feedback.

Studenten lopen stage voor het vak economie op de scholen voor voortgezet onderwijs. Belangrijk is dat zij daar de kans krijgen te oefenen met de nieuwe arrangementen, zoals eerder in dit stuk genoemd, in samenwerking met de leraar aldaar. In de praktijk wordt nog vaak traditioneel gewerkt. De gebruikte methode is leidend.

Waardevol voor het leren van nieuwe leerarrangementen is opnames maken die in de vakdidactiek les worden besproken en van feedback voorzien. De feedback moet leiden tot herziening en liefst opnieuw uitvoeren van de les. De student leert dat hij deze vorm van onderzoekend leren ook later in zijn eigen praktijk kan uitvoeren.

Een uitwerking hiervan is het ontwerponderzoek, dat iedere student binnen alle lerarenopleidingen moet uitvoeren. Dit gebeurt op basis van de eigen vraag van de student, op basis van eigen ervaring in de stage. De student ontwikkelt daarbij de aanpak van een praktijkonderzoek, het stellen van een probleem, het vinden van literatuur, het gebruik van onderzoeksinstrumenten en het toetsen van resultaten, zowel kwantitatief als kwalitatief. Voorwaarde hiervoor is dat

de aanstaande leraar leert hoe hij zijn vak, zowel de economische als de pedagogisch-didactische kant ervan, bijhoudt. Daarvoor moet in de opleiding geleerd worden waar die literatuur gevonden kan worden, zowel de Nederlandse als de buitenlandse literatuur. Het lezen van deze literatuur eist oefening, omdat een opgeleide econoom niet beschikt over de pedagogisch-didactische vaktaal.

Hoe kunnen lerarenopleiders vakdidactici economie hun vak bijhouden? Waar vinden zij informatie?

Er zijn verschillende manieren om het vak bij te houden en informatie te vinden. Hieronder wordt een aantal belangrijke bronnen genoemd.

- ▶ Op de website van het landelijk Expertisecentrum voor Handel en Economie www.expertisecentrumeconomie.nl zijn publicaties, katernen en bronnenbanken te vinden.
- ▶ Iedereen kan zich aanmelden voor het ontvangen van de dagelijkse nieuwsbrief van tutor2u, een online uitgever uit Engeland: [tutor2u Economics newsletters@tutor2u.net](mailto:tutor2u.Economics.newsletters@tutor2u.net) waarin veel voorbeelden en uitleg van innovatieve didactiek economie te vinden zijn, ook voor bedrijfseconomie [tutor2u newsletters@tutor2u.net](mailto:tutor2u.newsletters@tutor2u.net): Business daily digest.
- ▶ In het *International Handbook on Teaching and Learning Economics* is over veel didactische onderwerpen literatuur te vinden.
- ▶ Er is in Nederland nog weinig onderzoek gedaan op het gebied van de didactiek Economie. Er zijn publicaties van Roel Grol, zijn dissertatie over klasexperimenten (2016) en andere artikelen; Bert Slof schreef een dissertatie over het aanbieden van een script voor het oplossen van bedrijfseconomische problemen (2011) en andere artikelen; Lenie Kneppers schreef een dissertatie over leren voor transfer (2007) en andere artikelen.

Tot slot

Al wordt het in dit artikel beschrevene nog maar op een aantal scholen van het voortgezet onderwijs uitgevoerd, toch kan gezegd worden dat het vak Economie (en de didactiek ervan) op de goede weg zit. Het beschrevene beantwoordt bijvoorbeeld aan de doelstelling die genoemd wordt in het advies van Onderwijs 2032: Politiek, economisch en maatschappelijk perspectief: hoe kun je kijken naar bestuur, welvaart en samenleven?

Met een voorbeeld van het volgende vraagstuk, waarin elementen uit verschillende vakgebieden terugkeren: Hoe blijft een land welvarend en krijgt iedereen kansen? Over levensonderhoud, welzijn en welvaart, met onderwerpen als: omgaan met geld, belastingen, collectief versus individueel organiseren van voorzieningen, import, export, eigen keuzes maken en afhankelijkheid van anderen.

Wat het samenvoegen van verschillende vakken in één overkoepelend vak mens & maatschappij betreft, daarover worden binnen economie nog niet veel positieve geluiden gehoord. Toch is het nu binnen de schoolprogramma's onvermijdelijk, dat maatschappelijke, sociale en psychologische aspecten aan de orde komen. Dat beantwoordt aan wat de econoom Jan Pen in de 80er jaren al zei: "Economen moeten over de schutting kijken."

Referenties

- Bangs, J. (2012). Teaching with context-rich problems. In M. Gail, & K. McGoldrick (Eds.), *International handbook on teaching and learning economics* (pp. 48-56) Edward Elgar Cheltenham UK, Northampton USA.
- Becker, W.E. (2004). *Good-by old, hello new in teaching economics*. Opgehaald van <http://Ssrn.Com/abstract=601501>
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Cambridge, MA : Harvard University.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding - within and across the disciplines. *Educational Leadership*, 51(5), 14.
- Gorter, G.F. (2012). *Anderhalve eeuw economieonderwijs in Nederland (1863-2012). Biografie van een schoolvak*. Delft: Eburon.
- Grol, Roel (2016), *Investigating Economic Classroom Experiments (Economische Klaslokaalexperimenten Nader Onderzocht)*. Dissertatie Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hoyt, G.M., & McGoldrick, K. (Eds.). (2012). *International Handbook on Teaching and Learning economics*. Cheltenham UK; Northampton, M.A. USA: Edward Elgar.
- Kneppers, L. (2015). *Vakdidactiek economie. Contextrijk economie onderwijs* (2nd ed.). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum voor Economie en Handel. doi:<http://d1qmdf3vop2l07.cloudfront.net/giftedrail1.cloudvent.net/compressed/8c2d72640ecfc70b90b08604229417ec.pdf>
- Kneppers, L., Amagir, A., & Westenberg, H. (2014). *Vakdidactiek economie: Denkvraagdigheden* (2nd ed.). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel. doi:<http://d1qmdf3vop2l07.cloudfront.net/gifted-rail1.cloudvent.net/compressed/ffd580bae26f32f1b66ac851b9e6c000.pdf>
- Kneppers, L. (2007). *Leren voor Transfer*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam
- Kneppers, L., & Van de Lugt, R. (2012). *Economie in context. ill-structured opdrachten voor VMBO-T*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.
- Kok, J. M.J. (2004). *Talenten transformeren. over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Opgehaald van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2003/leren-in-een-kennis-samenleving/item696>
- Onderwijsraad (2009). *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Opgehaald van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2009/ontwikkelingsrichtingen-voor-het-middelbaar-beroepsonderwijs/item364>
- Ons Onderwijs 2032 (2016). *Eindadvies Platvorm Onderwijs 2032*. Den Haag. Opgehaald van <http://onsonderwijs.2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Slof (2011). *Representational Scripting for Carrying out Complex Learning Tasks*. Dissertatie, Utrecht University.
- Teulings, C. N. (2005). *The wealth of education*. Enschede: SLO.
- Voogt, J., Sligte, H.W., Van den Beemt, A., Van Braak, J., & Aesaert, K. (2016). *E-didactiek. welke ict-applicaties gebruiken leraren en waarom?* (No. 950, project 20684). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Vygotskij, L.S. (1978). Interaction between Learning and Development.. In Cole M., Harvard University Cambridge M. (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes / L.S. Vygotsky* ; ed. by Michael Cole ... et al. [translated from the russian], pp 34-40. Cambridge, Mass. ETC. Cambridge, Mass. ETC.: Harvard University Press.

De lerarenopleiding Engels

Marlies de Vos ¹, Hogeschool Utrecht

Samenvatting

Deze kennisbasis voor het vak Engels is geschreven vanuit het perspectief van de tweede- en in mindere mate de eerste- en hbo lerarenopleiding en heeft als doel om een beeld te schetsen van het schoolvak Engels en over welke kennis lerarenopleiders moeten beschikken om leraren-in-opleiding voor te bereiden op en te begeleiden in de beroepspraktijk. Engels is als schoolvak verplicht in het primair en voortgezet onderwijs, en een groot deel van het mbo. Dit betekent als vanzelfsprekend dat heel veel leerlingen Engelse les krijgen en er een grote behoefte is aan bekwame leraren Engels. Het vak Engels op de hbo lerarenopleiding is populair en elk jaar is er op hogescholen sprake van een flinke instroom van nieuwe studenten.

In dit hoofdstuk gaat het achtereenvolgens om de ontwikkelingen in het onderwijsveld omtrent het vak Engels, de inhoud van de lerarenopleidingen beschouwd vanuit de kennisbasis, de belangrijkste vakdidactische benaderingen voor lerarenopleiders Engels en de diversiteit van het onderwijsveld waarvoor opgeleid wordt. Bij elk onderwerp wordt kort geschetst wat hier de implicaties van zijn voor een lerarenopleider. In de laatste paragraaf wordt ingegaan op de discussie die op dit moment op landelijk niveau gevoerd wordt.

Ontwikkelingen in het onderwijsveld

Het vak Engels is al lange tijd prominent aanwezig in het onderwijsveld en de lerarenopleidingen Engels zijn een populaire keuze voor studenten.

De afgelopen jaren heeft een aantal ontwikkelingen Engels nog prominenter een positie gegeven in het onderwijsveld. In het voortgezet onderwijs geldt Engels als een van de vakken waarvoor in 2012-2013 de uitslagregel werd aangescherpt, waarmee Engels de status kreeg van kernvak (DUO-CFI, 2012). Ook in het mbo kreeg Engels een zelfde status als Nederlands en rekenen toen er besloten werd om Engels vanaf 2012-2013 verplicht te stellen voor niveau 4 opleidingen.

In de herziene kwalificatiedossiers staan per 1 augustus 2016 de te behalen niveaus benoemd, uitgedrukt in Europese referentiekader niveaus (ERK niveaus) en vanaf 2017-2018 zullen lees- en luistervaardigheid centraal geëxamineerd worden (Examenblad mbo).

Niet alleen in de reeds bestaande onderwijspraktijk is Engels nadrukkelijk aanwezig, ook in de toekomstvisie van Ons Onderwijs 2032 (Platform onderwijs 2032, 2016) wordt een beeld geschetst waarbij Engels in zowel het primair als het voortgezet onderwijs een essentiële rol toebedeeld krijgt: het wordt voorgesteld als een verplicht onderdeel van het kerncurriculum en wordt gerekend tot een van de basisvaardigheden. Hierbij speelt het mondiale karakter van onze samenleving waar Engels alom vertegenwoordigd is een belangrijke rol. Leerlingen moeten kunnen communiceren in een internationale context en zich thuis voelen in een wereld waarin Engels door velen als tweede taal gesproken wordt (Platform onderwijs 2032, 2016).

Het vak Engels is al lange tijd prominent aanwezig in het onderwijsveld.

De inhoud van het vak op de lerarenopleiding, vanuit de kennisbasis

De inhoud van het vak voor zowel de tweede- als de eerstegraads hbo lerarenopleidingen is omschreven in de landelijk vastgestelde kennisbasis Engels bachelor en master (HBO raad, Vereniging Hogescholen, 2011/2012; 2010/2012) en deze kennisbases geven vorm aan de vakinhoudelijke curricula van de opleidingen. In beide kennisbases zijn vier hoofdthema's te identificeren: taalvaardigheid, taalkundige kennis, literaire en culturele kennis, en vakdidactiek. Met taalvaardigheid wordt de eigen taalvaardigheid van de student bedoeld, waarbij zowel bij de tweedegraads als bij de eerstegraads opleiding van studenten wordt verwacht dat zij zich ontwikkelen tot een vaardig gebruiker van de Engelse taal (ERK niveau C2). Taalkundige kennis verwijst naar kennis over de taal, waarbij de bachelor zich met name richt op het kunnen analyseren van taaluitingen middels syntaxis, morfologie en fonologie en de master vanuit een taalwetenschappelijke kant kijkt naar taal uitingen, taalverandering en de context van taal. Het thema literatuur en cultuur betekent voor de bachelor dat studenten zich veel feitelijke kennis over de Engelsprekende wereld eigen maken: Hoe werkt het politieke systeem? Wat zijn de belangrijkste historische hoogtepunten? Welke werken behoren tot de hoogtepunten uit de Engelse literatuur?

De kennisbases Engels waren vastgesteld voor een periode van vijf jaar en zijn nu toe aan herijking.

Daarnaast maken studenten op de tweedegraads lerarenopleiding een begin met het uitvoeren van literaire analyse, terwijl bij eerstegraads opleiding de nadruk ligt op literatuur benaderd vanuit kenmerkende werken, belangrijke auteurs en genres. Studenten moeten deze werken kunnen analyseren en in sociaalhistorische context plaatsen. In de kennisbasis voor de eerstegraads opleidingen is tevens het domein 'wetenschappelijke grondslagen en ontwikkelingen' opgenomen, in tegenstelling tot de tweedegraads opleidingen. Dit maakt het voor masteropleidingen mogelijk om van studenten te verwachten dat zij onderzoek doen naar het vak en vakdidactiek. In de bacheloropleidingen is er pas de laatste jaren meer aandacht voor het onderzoekend vermogen van de student, terwijl dit in de master al langer een belangrijk onderdeel van de opleidingen is. Het thema vakdidactiek komt met name in de bachelor kennisbasis in de breedte aan bod. Studenten op een tweedegraads opleiding moeten zich immers nog breed ontwikkelen als vakdidacticus. Masterstudenten hebben reeds een tweedegraads lesbevoegdheid, waardoor vakkundig didactisch handelen verondersteld wordt. De master kennisbasis vult dit handelen aan op het gebied van doorlopende leerlijnen en specifieke kennis die relevant is voor leraren die werken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs of het hbo. Echter blijft de didactiek van het leren van een taal hetzelfde als in de tweedegraads opleiding, want leerlingen leren Engels als vreemde taal immers op dezelfde manier als ze in de onderbouw deden.

Beide kennisbases zijn toe aan herijking. Bij het schrijven is vastgesteld dat ze voor een periode van vijf jaar gelden en dan herzien worden. Ontwikkelingen in de maatschappij zoals de groei van het aantal meertalige leerlingen in het onderwijs en de nadrukkelijke aanwezigheid van ICT middelen in ons dagelijks leven, en ook ontwikkelingen in het vakgebied zoals de toenemende populariteit van tweetalig onderwijs maken eveneens dat het wenselijk is om de kennisbases met enige regelmaat te herijken (Timmermans & Schouten, 2015). In de huidige herijkingsplannen voor de kennisbasis bachelor is het plan opgenomen om voor de bachelor dezelfde opzet te gebruiken als voor de master, om zo een doorlopende leerlijn te vereenvoudigen. De herijkings-

fase voor de kennisbasis bachelor is afgerond op 1 juli 2016 en op basis van de plannen die hieruit voortkwamen is het revisie proces gestart.

Een vakbekwame leraar Engels beheerst natuurlijk de basiskennis over het schoolvak, zoals deze in de kennisbasis is omschreven. Hij is echter meer dan dat en een lerarenopleider heeft als taak om de leraar-in-opleiding ook voor te bereiden op zijn rol als uitvoerder van het vak, toets ontwikkelaar, curriculum ontwerper, en kwaliteitsbewaker. Deze rollen staan omschreven in de beroepsstandaard voor talendocenten, zoals deze in opdracht van Levende Talen is ontwikkeld (Expertgroep BiT, 2009). De beroepsstandaard slaat een brug tussen de bekwaamheidseisen voor leraren zoals deze in de wet geformuleerd staan (Onderwijscoöperatie, 2006) en de vaardigheden waarover een talendocent dient te beschikken. Daarnaast moet een leraar in staat zijn om aansluiting te zoeken bij andere moderne vreemde talen en collega leraren kunnen ondersteunen bij het implementeren van tweetalig onderwijs. Voor lerarenopleiders betekent dit dat zij de kennisbasis weliswaar als beginpunt voor de inhoud van het curriculum kunnen beschouwen, maar dat zij zich zeker niet kunnen of mogen beperken tot wat er in de kennisbasis staat.

Vakdidactische benaderingen

Verschillende vakdidactische benaderingen en uitgangspunten zijn essentieel voor zowel de leraar-in-opleiding als voor de lerarenopleider, die ernaar streeft om op de opleiding het goede voorbeeld te geven. Een centraal uitgangspunt voor de lerarenopleider Engels is communicatief talenonderwijs. Communicatief talenonderwijs gaat uit van de communicatieve functie van taal en richt zich op het aanleren van vaardigheden die nodig zijn om communicatie tot stand te brengen, taal te gebruiken voor verschillende doeleinden en in verschillende contexten, en het taalgebruik aan te passen aan de context (Richards, 2006). Deze vaardigheden worden communicatieve competentie genoemd en omvatten de verschillende taalvaardigheden zoals spreken, schrijven, lezen en luisteren, maar ook communicatiestrategieën. Hierbij worden de niveaus van het Europees referentiekader voor taal (ERK) als richtlijn gebruikt in zowel het primair onderwijs als de verschillende niveaus van het voortgezet onderwijs, het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. In de praktijk betekent dit dat lerarenopleidingen er naar streven om leraren-in-opleiding uit te rusten met de didactische vaardigheden die nodig zijn om communicatief talenonderwijs te verzorgen en tegelijkertijd hun eigen opleidingsprogramma zo vorm te geven dat dit een voorbeeld is van communicatief talenonderwijs. Hierbij zijn het expliciteren en legitimeren van gemaakte keuzes belangrijke strategieën om deze dubbele bodem zichtbaar te maken. De dubbele bodem speelt een belangrijke rol bij de wijze waarop de taalvaardigheid van de leraren-in-opleiding zelf benaderd wordt en bij de benadering van de vakdidactiek. Het onderwijs binnen de opleidingen dat zich richt op de taalvaardigheid van de student heeft een voorbeeldfunctie: hier kan de opleiding bij uitstek laten zien hoe moderne vreemde talen didactiek kan worden toegepast.

Een vakdidactische benadering waar de laatste jaren veel aandacht voor is in zowel de onderwijspraktijk als in wetenschappelijk onderzoek is CLIL - content and language integrated learning (o.a. Coyle, 2007; Dalton-Puffer & Nikula, 2014). CLIL is het doceren van een vak in een vreemde taal. Dit gebeurt op scholen waar tweetalig onderwijs aangeboden wordt en vaak worden docenten Engels hierbij ingezet om de CLIL didactiek te ondersteunen vanuit hun

vakdidactische expertise en expertise op het gebied van taalvaardigheid. Een lerarenopleiding moet leraren-in-opleiding voorbereiden op het vervullen van deze ondersteunende rol, waarbij aandacht moet worden besteed aan de didactiek van CLIL maar ook aan het coachen en adviseren van collega's en schoolleiders. Er zijn de laatste jaren veel praktische handboeken verschenen waar leraren-in-opleiding en lerarenopleiders uit kunnen putten. Een aantal voorbeelden hiervan is opgenomen in de referentielijst (Ball, Kelly, & Clegg, 2015; Dale, Van der Es, & Tanner, 2010; Dale & Tanner, 2012).

Het gebruiken van de doeltaal als voertaal in de les is en blijft een onvermijdelijk vakdidactisch uitgangspunt in het licht van de hierboven geschetste vakdidactische benaderingen. Echter is de klassieke vergelijking *doeltaal=voertaal* aan ontwikkeling onderhevig. Recent vakdidactisch onderzoek richt zich op de vraag wat effectief doeltaalgebruik in de les inhoudt en hoe leraren-in-opleiding hier beter in kunnen worden (Dönszelmann, Kaal, Beishuizen, & de Graaff, 2016). Voor lerarenopleiders ligt er de verantwoordelijkheid om leraren-in-opleiding bij te brengen wat effectief doeltaalgebruik is en ze te trainen in het inzetten van de doeltaal als leermiddel. Niet alleen het doeltaalgebruik ligt onder een vergrootglas, ook het 'wat' van het talenonderwijs is aan discussie onderhevig. Binnen het programma 'Vakdidactiek Geesteswetenschappen' werken acht universiteiten samen om vakdidactisch onderzoek een impuls te geven en binnen dat samenwerkingsprogramma is een visie op betekenisvol taalonderwijs opgesteld, waarbij gepleit wordt voor een verrijkt moderne vreemde talen (MVT)-curriculum gebaseerd op drie pijlers: taalvaardigheid, taal- en cultureel bewustzijn en interculturele competenties (Le Bruyn, Hannay, Jauregi, Jentges, Mearns, & Tammenga-Helmante, 2016). Dit laat zien dat de Engelse les over veel meer gaat dan alleen maar Engelse taalvaardigheid en lerarenopleiders zullen zich hier bewust van moeten zijn.

Naast ontwikkelingen op het gebied van vakdidactische benaderingen zoals CLIL en doeltaalgebruik, hebben verschillende maatschappelijke ontwikkelingen ook invloed op hoe het vak Engels gegeven wordt in de onderwijspraktijk en daarmee ook op de lerarenopleidingen. Op veel scholen krijgen leraren-in-opleiding te maken met meertalige klassen waarbij leerlingen een andere moedertaal spreken dan het Nederlands, twee- of meertalig zijn opgevoed, of het Nederlands niet goed beheersen. Dit beïnvloedt de wijze waarop een leraar-in-opleiding zijn lessen vormgeeft. Hij moet leren om rekening te houden met de verschillen in de klas en aan te sluiten bij eerdere taalleerervaringen van zijn leerlingen. Meertalige klassen brengen ook meer interculturele leerervaringen met zich mee waartoe een leraar-in-opleiding zich moet verhouden. Niet alleen meertaligheid is van invloed op de Engelse les, ook het groeiende buitenschoolse taalaanbod van het Engels waar leerlingen aan blootgesteld worden, speelt een belangrijke rol. Ook hier moet een leraar-in-opleiding zorgen dat hij aansluit bij de ervaringen en het niveau van zijn leerlingen op zowel het gebied van taalvaardigheid, waar leerlingen met name vaak onbewust receptieve vaardigheden hebben opgedaan buiten school, als op het gebied van interculturele ervaringen. De wereld waarin leerlingen zich begeven is groot door de invloed van het internet, sociale media en games en daarmee zijn de standaard beelden van de Britse bobby en het vrijheidsbeeld niet langer toereikend om leerlingen iets bij te brengen over de cultuur van doeltaallanden. Lerarenopleiders dragen de verantwoordelijkheid om leraren-in-opleiding voor te

**Diverse
maatschappelijke
ontwikkelingen heb-
ben invloed op hoe
het vak Engels gege-
ven wordt.**

bereiden op deze veranderende onderwijspraktijk door hun studenten vaardigheden aan te leren waarmee ze kunnen inspelen op de diversiteit van leerlingen.

Naast aandacht voor de diversiteit van leerlingen, is er op de lerarenopleidingen ook aandacht nodig voor het Engels als lingua franca, waarbij Engels het communicatie middel is tussen mensen met verschillende moedertalen in situaties waar interculturele communicatie tot stand gebracht (Jenkins, 2015). Leraren-in-opleiding maken kennis met verschillende variaties van het Engels en ook met name de context waarin de taal gebruikt wordt. Een onderdeel van taalvaardig zijn is taalbewustzijn hebben en in kunnen inschatten welke invloed de context heeft waarin de taal gebruikt wordt. Niet alleen moeten lerarenopleiders dit taalbewustzijn kweken bij hun studenten, maar de leraren-in-opleiding moeten dit ook kunnen overdragen op hun leerlingen.

Flexibele leraren voor een divers werkveld

De tweedegraads lerarenopleiding leidt op voor een breed werkveld. Het vak Engels is immers een kernvak in het voortgezet onderwijs en door de opname van Engels als een verplicht onderdeel van de kwalificatiedossiers in het mbo is het ook daar voor alle leerlingen verplicht wanneer zij een niveau 4 opleiding doen. Dit betekent dat de lerarenopleiding een voorbereiding moet bieden op veel mogelijke praktijksituaties. Met de invoer van de uitstroomprofielen voor beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs is er, op advies van de Onderwijsraad, een eerste stap gezet om te voorzien in de behoefte aan gedifferentieerd opleiden, aansluitend bij de diversiteit van het werkveld (Onderwijsraad, 2011). Binnen zowel het algemeen vormend onderwijs als het beroepsonderwijs is de behoefte groot aan leraren die flexibel zijn en kunnen uitgaan van de behoeftes van hun doelgroep. De groeiende aandacht voor meertaligheid in de les is zeker voor docenten Engels relevant, aangezien zij niet langer Engels als tweede taal doceren, maar Engels als extra taal. Meertaligheid zorgt voor een grotere diversiteit in de klas op alle niveaus. Daarnaast krijgen leraren in de brugklas te maken met de verschillende instroomniveaus vanuit het primair onderwijs (Bodde-Alderlieste, 2005).

De niveauverschillen van leerlingen vereisen dat een leraar Engels in staat is om gedifferentieerd les te geven en dat een lerarenopleiding de leraar hier op voorbereidt. Een innovatie die veel potentie heeft om aan te sluiten bij de behoefte aan differentiatie is de steeds groter wordende rol van ict in onderwijsontwikkeling. Dit heeft tot gevolg dat leraren-in-opleiding over innoverend vermogen moeten beschikken en lerarenopleidingen studenten in staat moet stellen om vanuit de behoeftes van de doelgroep onderbouwde keuzes te maken ten aanzien van ict gebruik en differentiatie. Lerarenopleiders moeten op de hoogte zijn van de rol die ict speelt in innovaties en de rol die ict kan spelen in het gedifferentieerd aanbieden van Engels voor diverse doelgroepen, maar ook van de mogelijke obstakels die leraren-in-opleiding ervaren bij het effectief inzetten van ict in hun onderwijs. Daarnaast hebben lerarenopleiders de verantwoordelijkheid om ten aanzien van ict gebruik en differentiatie het goede voorbeeld te laten zien in hun eigen lessen.

Leraren-in-opleiding worden in het werkveld geconfronteerd met een praktijk waar het niet altijd zo gaat in de les als ze op de opleiding geleerd hebben. Ze zien bijvoorbeeld dat de niveaubeschrijvingen van het ERK gebruikt worden als toetsinstrument of als uitgangspunt in de lesmethodes staan, maar dat ze nog niet als uitgangspunt genomen worden voor het vormgeven

van onderwijs. Dit wordt verstrekt doordat het ERK niet officieel opgenomen is als streefniveau voor taalvaardigheid in de examenprogramma's zoals deze zijn vastgesteld voor het voortgezet onderwijs (College voor toetsen en examens, 2016a; 2016b). Onderzoek uitgevoerd door het CITO en het SLO laat aan de andere kant zien dat de praktijk soms beter is dan verwacht. Leerlingen bereiken voor de receptieve vaardigheden een hoger niveau dan werd gedacht in 2007 (Feskens, Keuning, Van Til, & Verheyen, 2014).

Ook worden leraren-in-opleiding geconfronteerd met het feit dat de doeltaal maar mondjesmaat ingezet wordt als voertaal of als leermiddel (SLO, 2015). Onderzoek laat zien dat zowel leraren als leerlingen het gebruik van de doeltaal in de les belangrijk en nuttig vinden, maar ook verschillende belemmeringen ervaren waardoor het doeltaalgebruik onder de maat blijft (Haijma, 2013). Voor de lerarenopleidingen blijft het een uitdaging om studenten te motiveren de doeltaal te gebruiken, doeltaalgebruik in de les te legitimeren en studenten de tools te geven om in de toekomst de doeltaal te blijven inzetten tijdens hun lessen.

Het diverse en breed georiënteerde werkveld biedt veel mogelijkheden voor leraren, maar brengt ook veel uitdagingen met zich mee. Dit heeft zijn weerslag op de lerarenopleidingen die flexibele docenten met een breed vakdidactisch repertoire moeten opleiden. Het gevolg is dat lerarenopleiders moeten zoeken naar een werkwijze die ze de ruimte biedt om te kunnen reageren op ontwikkelingen in het onderwijs, terwijl ze tegelijkertijd gezamenlijk de dekking van de kennisbasis in het curriculum en de kwaliteit van hun onderwijs borgen. Voor lerarenopleiders betekent dit dat zij het goede voorbeeld moeten kunnen geven en daarbij hun keuzes kunnen expliciteren en legitimeren, daarnaast moeten lerarenopleiders op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het onderwijs zodat ze in staat zijn om in te spelen op veranderingen. Niet alleen moeten leraren op proactieve wijze inspelen op veranderingen en trends, maar ze moeten zich ook bewust zijn van de hindernissen die leraren-in-opleiding ervaren en hen begeleiden bij het overwinnen van deze hindernissen, zodat leraren-in-opleiding de flexibiliteit ontwikkelen die nodig is om een goede leraar te worden.

Landelijke thema's en discussie

Een terugkerend onderwerp van discussie in opleidingen en op landelijk niveau is de landelijke kennistoets op de lerarenopleiding. Sinds 2013-2014 wordt de landelijke kennistoets (LKT) voor Engels afgenomen, met daarbij het Cambridge English: Proficiency (CPE) examen om het eindniveau van de taalvaardigheid te borgen. Het doel van de landelijke kennistoets is het borgen van de kenniscomponent in de opleidingen en daarmee garanderen dat alle opgeleide leraren over voldoende vakinhoudelijke kennis beschikken zoals deze staat beschreven in de kennisbasis (Raad voor kwaliteitsborging, 2016). Echter, voor de moderne vreemde talen geldt dat de landelijke toetsen slechts een gedeelte van de kennisbasis toetsen. De twee toetsen samen (LKT en CPE) toetsen de eerste drie domeinen van de kennisbasis. Met name de manier waarop domein drie, culturele kennis, getoetst wordt, doet met regelmaat veel stof opwaaien. Lerarenopleiders Engels maken zich voor dit domein zorgen over het lage niveau van de LKT. Het domein culturele kennis is ten behoeve van de LKT uitgewerkt in een lijst met termen en begrippen die een student behoort te kennen, maar een uitputtende lijst van culturele kennis over de doeltaallanden is niet mogelijk. Hierdoor is een lijst ontstaan die per definitie onvolledig is en worden de begrippen arbitrair. De begrippenlijst is echter wel het uitgangspunt voor het opstel-

len van toetsvragen, met als gevolg dat de vragen over culturele kennis regelmatig niet verder komen dan culturele feitjes en daarmee een beroep doen op een laag kennisniveau. Lerarenopleiders zijn van mening dat culturele kennis verder gaat dan het weten van feitjes over de geschiedenis, cultuur of geografie.

Naast het problematische niveau van de LKT hebben deze gecentraliseerde toetsen, die een belangrijke positie hebben in de opleidingen, een effect op het leren en het onderwijs zoals alle toetsen dat hebben. In de praktijk blijkt dat het halen van de LKT en het CPE niet vanzelfsprekend is. Een mogelijke oplossing, welke door verschillende opleidingen al is gekozen, is het herontwerpen van het curriculum om studenten een goede kans van slagen te geven. Zeker door de landelijke aandacht voor de slagingspercentages, voelen opleidingen zich gedwongen om 'teaching to the test' toe te passen, terwijl dat vanuit een vakdidactisch oogpunt geen goed uitgangspunt is voor het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs.

Tot slot

Sinds de invoering van de kennisbasis en de landelijke toetsen zijn alle opleidingen met goed gevolg geaccrediteerd, waaruit blijkt dat de lerarenopleidingen een werkwijze gevonden hebben om studenten voor te bereiden op de landelijke toetsen. Echter, tijdens de laatste visitatie waren de panelleden ook kritisch over de impact die met name de LKT heeft op de programma's van de verschillende opleidingen. De lerarenopleidingen Engels zijn niet onverdeeld tevreden over de landelijke kennistoets, maar voorlopig behoudt de toets zijn status als borgend instrument aan het einde van de opleiding.

Referenties

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bodde-Alderlieste, M. (2005). A case for primary English, Engels in het basisonderwijs en de aansluiting op het voortgezet onderwijs 2. *Levende Talen Magazine*, 92(1), 5-7.
- College voor toetsen en examens. (2016a). *Examenprogramma Engels taal*, Examenblad 2016. Opgehaald van <https://www.examenblad.nl/examenstof/engels-vmbo/2016/f=/engels.pdf>
- College voor toetsen en examens. (2016b). *Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo*, Examenblad 2016. Opgehaald van https://www.examenblad.nl/examenstof/moderne-vreemde-talen-havo/2016/f=/mvt_havovwo.pdf
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Dale, L., Van der Es, W., & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Leiden, Expertisecentrum mvt.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dalton-Puffer, C., & Nikula, R. (2014). Content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, 42(2), 117-122.
- Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J., & de Graaff, R. (2016) Doeltaal Leertaal; Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 35-45.
- DUO-CFI (2012). *Mededelingen over de eindexamens 2013 voor vwo, havo, vmbo en vavo* (Septembermededeling). Opgehaald van <https://www.examenblad.nl/publicatie/2012-0925/mededelingen-over-de-eindexamens/2013>
- Examenblad mbo (2016). *Implementatieplan centraal ontwikkeld examen Engels mbo*. Opgehaald van <https://www.examenbladmbo.nl/onderwerp/implementatieplan-centraal/2015-2016>

- Expertgroep BiT (2009). *Beroepsstandaarden Talendocent*. Opgehaald van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/400/393>
- Feskens, R., Keuning, J., Van Til, A., & Verheyen, R. (2014). *Prestatiestandaarden voor het ERK in het examenjaar. Een internationaal ijkingsonderzoek*. Arnhem: Cito B.V.
- Haijma, A. (2013). Duiken in een Taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 27-40.
- HBO-raad, Vereniging Hogescholen (2011/2012). *Kennisbasis docent Engels bachelor*.
- HBO-raad, Vereniging Hogescholen (2010/2012). *Kennisbasis docent Engels master*.
- Jenkins, J. (2015). *Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. English in Practice*, 2(3), 49-85.
- Le Bruyn, B., Hannay, M., Jauregi, K., Jentges, S., Mearns, T., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). *Betekenisvol vreemde-taalonderwijs en implicaties voor vakdidactisch onderzoek*.
- Onderwijscoöperatie. (2006). *Bekwaamheidseisen vo en bve*.
- Platform onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs 2032, eindadvies*.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- SLO (2015). *Vakspecifieke trendanalyse 2015: moderne vreemde talen*. Opgehaald van <http://downloads.slo.nl/Repository/moderne-vreemde-talen-vakspecifieketrendanalyse-2015.pdf>
- Raad voor kwaliteitsborging. (2016). *Jaarverslag raad voor kwaliteitsborging landelijke kennistoetsen*.
- Timmermans, M., & Schouten, E. (2015). *Revisie kennisbasis fase 1: herijking, projectplan*.

Eindnoot

1. Aan deze kennisbasis hebben als kritische vrienden meegewerkt: Marianne Bodde-Alderlieste, auteur kennisbasis Engels en lerarenopleider aan de pabo; Prof. Dr. Rick de Graaff, lector mvt didactiek, Hogeschool Utrecht; Mieke van Berkel, lerarenopleider Engels aan de pabo en de tweedegraads opleiding Engels; Alessandra Corda, coördinator expertisecentrum moderne vreemde talen, opleidingsmanager tweedegraads lerarenopleidingen talen.

Vakinhoud en vakdidactiek lerarenopleiding Frans

Anita Buurman, Hogeschool Windesheim / NHL Hogeschool
Inge Elferink, NHL Hogeschool / Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

In dit hoofdstuk beschrijven we de vakinhoud en vakdidactiek voor lerarenopleiders Frans. Het gaat hierin niet om de beoogde kennis van één persoon, maar om de collectieve kennis van alle opleiders Frans die in de leeromgeving van de student als toekomstig leraar actief zijn. Een vakdidacticus van het instituut heeft niet alleen vakinhoudelijke kennis nodig, maar bijvoorbeeld ook kennis van het onderwijskundige deel. Een werkplekbegeleider op de stageplek onderscheidt zich in de kennis van de beroepspraktijk aanvullend op de vakkennis.

In het hbo zijn acht bacheloropleidingen die opleiden tot leraar Frans in het tweedegraads gebied en drie masteropleidingen die het eerstegraads gebied bedienen. Deze kennen zowel verschillende doelgroepen - van jong volwassen voltijders tot mensen die op latere leeftijd een carrière verandering nastreven - als verschillende arrangementen - van contact intensief onderwijs tot volledig afstandsonderwijs. Opleiders verzorgen colleges in Franse vakken en vakdidactiek, begeleiden op het instituut praktijkonderzoek of de studieloopbaan van studenten of begeleiden op scholen studenten tijdens de stage.

De universiteit leidt van oudsher in de educatieve master op tot een eerstegraads bevoegdheid. De instroomeisen hiervoor zijn vastgesteld door de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL, 2014; 2015). Sinds 2009 leidt de universiteit met de educatieve minor ook op tot een tweedegraads bevoegdheid.

De universitaire lerarenopleiders hebben een kleinere rol in het onderwijs van het Frans. Dit onderwijs wordt in de regel uitgevoerd door de vakgroepen Frans of een overkoepelende afdeling van de Faculteiten der Letteren van de betrokken universiteiten. De eerstegraads opleiding wordt door zes universiteiten verzorgd. In deze tekst richten we ons op lerarenopleiders in deze volle breedte, maar beperken we ons tot die facetten van de vakinhoud en vakdidactiek die specifiek zijn voor Frans en het opleiden tot een goede leraar in dit vak.

Achtereenvolgens gaan we in op de inhoud van het vak en de vakdidactiek, actuele ontwikkelingen en discussiepunten binnen het vak en de wijze waarop een lerarenopleider Frans zijn vak(didactische) kennis kan bijhouden. Tot slot besteden we aandacht aan samenwerking met andere moderne vreemde talen en de mogelijke integratie van vakdidactiek, onderwijskunde en pedagogiek.

Vakinhoud

We richten ons eerst op het expertisegebied vakkennis van een lerarenopleider. Dit betreft voornamelijk de taalvaardigheden Frans, maar ook de taalkunde en Frans(talig)e cultuur en literatuur. Van een lerarenopleider wordt verwacht dat hij in ieder geval de kennisbasis beheerst die hoort bij de bevoegdheid waarvoor hij opleidt. Het betreft kennis die de schoolvakkennis overstijgt. Dat is nodig om didactische keuzes van studenten te overzien en hen hierin te begeleiden. Op de hbo-opleidingen wordt het onderwijs in de Franse vakken aan studenten vaak gegeven door lerarenopleiders. In de praktijk wordt gestreefd naar inzet van eerstegraadsbevoegden in de bachelor en gepromoveerde docenten Frans bij het onderwijs in de universitaire master. Bij

universiteiten vindt het onderwijs in de vak kennis in de regel plaats in de bachelor voorafgaand aan de lerarenopleidingen en in de master. Dit wordt verzorgd door docenten van de hierboven genoemde vakgroepen Frans of afdelingen van de Faculteiten der Letteren.

Door de gezamenlijke hbo-lerarenopleidingen zijn er vak kennisbases voor bachelor- (HBO-raad, 2011/2012) en masterniveau (HBO-raad, 2011/2012) opgesteld (zie Tabel 2). De kennisbasis van de bachelor wordt momenteel herijkt (zie voorstel in Tabel 1). Ten opzichte van de kennisbasis 1.0 is meer afstemming gezocht met de andere moderne vreemde talen (mvt) en met de indeling van de kennisbasis van de hbo-master. Hierdoor is vooral het aantal subdomeinen verminderd. Verder wordt het niveau van de leesvaardigheid dat aanvankelijk op C1 van het Europees Referentiekader (ERK, vastgesteld Europees raamwerk voor niveaubeschrijving voor moderne vreemde talen) was gesteld, verlaagd tot B2+ omdat uit ervaring en onderzoek is gebleken dat C1 te hoog gegrepen is. Voor de nog te beschrijven indicatoren zal rekening worden gehouden met de ervaring die is opgedaan met de kennisbasis 1.0. De te bereiken einddoelen voor grammatica, 'civilisation' (cultuurkunde) en literatuur zullen nader geëxpliciteerd worden in een nog te ontwikkelen addendum.

De beheersing van het niveau van de taalvaardigheden Frans wordt extern gelegitimeerd door een internationale toets, de

Tabel 1 Domeinen en subdomeinen uit het herijkingsvoorstel voor de kennisbasis hbo-bachelor Frans

Domeinen	Subdomeinen
1. Taalvaardigheden	1.1. Luistervaardigheid 1.2. Leesvaardigheid 1.3. Spreek- en gespreksvaardigheid 1.4. Schrijfvaardigheid
2. Taalkunde	2.1. Algemene taalkunde 2.2. Toegepaste taalkunde 2.3. Taalvariatie en -verandering
3. Cultuur en literatuur	3.1. Samenleving en cultuur 3.2. Geschiedenis en geografie 3.3. Literatuur
4. Vakdidactiek	4.1. Eindtermen en doorlopende leerlijnen avo en bve 4.2. Ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van (eigen) onderwijs 4.3. Taalbeleid, meertaligheid en internationalisering
5. (Praktijk-)onderzoek en ontwikkelingen in het vakgebied	5.1. Ontwikkelingen in de mvt-didactiek 5.2. Vakdidactisch onderzoek

Tabel 2 Domeinen en subdomeinen van de kennisbasis hbo-master Frans

Domeinen	Subdomeinen
1. Taalvaardigheden	1.1. Luistervaardigheid 1.2. Leesvaardigheid 1.3. Spreek- en gespreksvaardigheid 1.4. Schrijfvaardigheid
2. Taalkunde	2.1. Algemene en toegepaste taalkunde 2.2. Taalverandering en taalvariatie 2.3. Taal in context
3. Literatuur en Cultuur	3.1. Stromingen en periodes 3.2. Genres 3.3. Analyse en interpretatie van literaire teksten 3.4. Cultuur (geschiedenis)
4. Vakdidactiek	4.1. Eindtermen en doorlopende leerlijnen 4.2. Ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs 4.3. Toetsing en beoordeling 4.4. Taalbeleid en meertalige klassen
5. Wetenschappelijke grondslagen en ontwikkelingen	5.1. Ontwikkelingen in de wetenschappelijke basisconcepten van het vakgebied 5.2. Grondslagen en ontwikkelingen in de didactische theorie van het schoolvak 5.3. Kennis ten behoeve van het voorbereiden en uitvoeren van onderzoek, inclusief correcte verslaglegging

Test de connaissance du français (TCF), ontwikkeld door het *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP). De hogescholen hebben gezamenlijk normen vastgesteld per vaardigheid, corresponderend met het niveau van de kennisbasis. De voornaamste reden waarom niet gekozen is voor een andere gangbare toets, *Diplôme approfondi de langue française* (DALF), is dat het tussenniveau B2+ hiermee niet vast te stellen is.

De kennis van grammatica en 'civilisation' wordt getoetst in de landelijke kennisbasistoets Frans (LKT). De norm daarvoor wordt door een valideringspanel van lerarenopleiders en docenten in het tweedegraads gebied vastgesteld. Voor nieuwe lerarenopleiders is het raadzaam kennis te nemen van beide toetsen en eens deel te nemen aan het valideringspanel. In het herijtingsvoorstel voor de kennisbasis van de bachelor staat ook het verschil tussen de kennisbasis bachelor en master aangegeven (Tabel 3).

Tabel 3 Verschil in kennisbasis tussen hbo-bachelor en hbo-master

	Bachelor	Master
1. Taalvaardigheid	Tussen B2 en C1	C1
2. Taalkunde	Basiskennis van deelgebieden taalkunde	Concepten uit de taalwetenschap, bijv. kennis van linguïstische stromingen
3. Cultuur en literatuur	Kennis van de samenleving staat centraal. (Jeugd) literatuur is een beperkt onderdeel	Literatuur staat centraal Cultuurkennis meer analytisch gericht
4. Vakdidactiek	Gericht op onderbouw avo en bve	Gericht op bovenbouw avo
5. Grondslagen en ontwikkelingen	Bescheidener plaats, minder gericht op ontwikkelingen in het verleden	Betreft wetenschappelijke concepten, geschiedenis van het taalonderwijs en ontwikkelingen in literaire theorieën

De externe legitimatie van het niveau van de masteropleidingen binnen het hbo vindt plaats via een systeem van peer-review. Dit betekent dat de drie masteropleidingen cyclisch het niveau van de vakinhoudelijke vakken van elkaar beoordelen. Daarnaast streven de opleidingen ernaar het eindniveau van de taalvaardigheden (C1) te waarborgen met een internationale erkende toets. Vooralsnog brengt één opleiding dit in de praktijk middels de TCF.

Een verschil tussen bachelor en master is eveneens dat er in de bachelor meer aandacht is voor de rol van Frans in het vmbo en mbo, die van opleiders specifieke vakkennis vraagt over bijvoorbeeld het leren van het Frans in een branche-specifieke context. In alle tweedegraads lerarenopleidingen zijn studenten verplicht een keuze te maken voor een uitstroomprofiel, voor algemeen vormend onderwijs (avo) of beroepsonderwijs (v-mbo).

Voor de universitaire lerarenopleidingen heeft er in 2014 een herziening plaats gevonden van de vakinhoudelijke bekwaamheidseisen voor leraar voorbereidend hoger onderwijs in de mvt (ICL, 2015). De richtlijn is voor de lerarenopleidingen moderne vreemde talen (Frans, Duits, Engels) gebaseerd op de aanbevelingen uit het ICL-rapport *De vakinhoudelijke basis voor universitair opgeleide leraren* (ICL, 2014). Tabel 4 toont de specifieke vakbekwaamheidseisen mvt.

**De
externe legitimatie
van het niveau
vindt plaats via
peer-review.**

De taalvaardigheid Frans is op C2 niveau voor receptieve vaardigheden en op C1 niveau voor de productieve vaardigheden. Hoewel bij de universitaire lerarenopleidingen geen vakinhoud meer wordt aangeboden, bestaat er zorg over de aanwezige vakkennis in relatie tot het schoolvak Frans. Door de op sommige universiteiten reeds gerealiseerde tendens verschillende talenopleidingen samen te voegen en daarbij een bepaalde focus aan te brengen, merken betrokken lerarenopleiders dat specifieke (school)vakkennis en het eindniveau van de taalvaardigheden is afgenomen.

Tabel 4 Specifieke vakbekwaamheidseisen moderne vreemde talen

Domein	Min. aantal EC	Beschrijving van de bekwaamheden op dit domein	Voorbeelden van subdomeinen waarin deze bekwaamheden bereikt kunnen worden
Taalvaardigheid	30	De universitair opgeleide talendocent is mondeling en schriftelijk taalvaardig in contact met leerlingen en vakgenoten. De student is in staat om de taal flexibel en doelgericht in te zetten om de taalontwikkeling van de leerlingen te bevorderen. De student is in staat om de doeltaal als voertaal in het onderwijs te gebruiken.	• Spreekvaardigheid • Gespreksvaardigheid • Luistervaardigheid • Schrijfvaardigheid • Leesvaardigheid
Theoretische en toegepaste taalwetenschap	20	De universitair opgeleide talendocent heeft grondige kennis van de taalkundige beschrijving en analyse van de doeltaal, en heeft inzicht in taalverwervingsprocessen.	• Fonologie • Morfologie/syntaxis • Semantiek • Pragmatiek • Sociolinguïstiek • Taalleerpsychologie • 2e taalverwerving • Taalvariatie • Historische taalkunde
Letterkunde en cultuur	20	De universitair opgeleide talendocent heeft grondige kennis van en inzicht in de hoofdstromen en tijdvakken van de literatuur van de doeltaal, van een substantieel aantal werken uit deze tijdvakken en stromingen, en kan deze in hun culturele en maatschappelijke context plaatsen; heeft literaire analysevaardigheden; beschikt over een goed ontwikkelde interculturele competentie.	• Literaire stromingen en tijdvakken • Literaire analyse • Literaire canon: proza, poëzie, drama, film • Jeugdliteratuur • Cultureel maatschappelijke context

Vakdidactiek

De vakdidactiek Frans wordt op veel opleidingen gekoppeld aan de vakdidactiek van de andere moderne vreemde talen. Momenteel werken veel opleidingen daarnaast aan een integratie van vakdidactiek, algemene didactiek en pedagogiek. Voor transfer van onderwijskundige kennis is het belangrijk dat deze gecontextualiseerd wordt - en in dit geval is die context Frans. Een lerarenopleider kan op twee manieren met vakdidactiek te maken hebben: in het onderwijzen van het vak aan studenten en als centrale inhoud in de vakdidactische begeleiding. We richten ons hier op dit laatste.

De vakkennisbases van zowel hbo-bachelor als -master bevatten een domein Vakdidactiek. Hierin staat de vakdidactische kennis die studenten moeten beheersen, beschreven (zie Tabel 1 en 2). In 2007 heeft de vereniging van Leraren Levende Talen in een project Beroepsstandaarden en registratie in het talenonderwijs (BiT) een set beroepsstandaarden voor talendocenten (Expertgroep BiT, 2009) ontwikkeld. Deze standaarden gaan vooral in op de vakdidactische kennis en vaardigheden van docenten talen.

Veel opleidingen gebruiken de vakdidactische handboeken van Staatsen en Heebing (2015) voor de onderbouw en Kwakernaak (2015) voor onder- en bovenbouw. Daarnaast wordt in het eerste leerjaar van de bachelor op enkele plekken Boersma, Elferink, en Mitzschke (2016) gebruikt. Beschreven werkvormen in De Coole en De Valk (2016), artikelen uit *Levende Talen Magazine* en *Tijdschrift* worden aangeboden als aanvullende literatuur. Als Franstalige bron kan het didactische handboek *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2008) worden geraadpleegd. Voor opleiders hebben Bimmel en Weststrate (2014) de vreemdetalendidactiek samengevat in een groot aantal werkbladen.

In de eerst genoemde handboeken komen de volgende vakdidactische thema's aan de orde (zie Tabel 5): achtergronden, communicatief moderne vreemde talenonderwijs, Europees Referentiekader, natuurlijke vreemde taalverwerving, de verschillende vaardigheden (lezen,

Tabel 5 Vakdidactische thema's in handboeken mvt

Staatsen en Heebing (2015)	Kwakernaak (2015)
Inleiding en achtergronden • Doel en leeswijzer • Communicatief onderwijs in de moderne vreemde talen • Onderwijs in de onderbouw • Kenmerken van communicatief vreemde talenonderwijs • Leerplanaspecten • Toetsing in de onderbouw • Bibliografische aantekeningen	Achtergronden: • Belangrijke begrippen • Vreemde talenonderwijs en natuurlijke vreemde taalverwerving • Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters • Spreken en schrijven: hoe dat werkt, en oefenparameters • Toetsen • Curriculum en leergang • Het vto in maatschappelijk perspectief
Leesvaardigheid	Vaardigheden:
Luister- en kijkvaardigheid	• Leesvaardigheid
Spreek- en gespreksvaardigheid	• Luistervaardigheid
Schrijfvaardigheid	• Schrijfvaardigheid
	• Gespreks- en spreekvaardigheid
Vocabulaire en grammatica	Deelvaardigheden:
	• Uitspraak en spelling
	• Woordenschat
	• Grammatica
Taal en cultuur	Kennis van land en samenleving, Literatuur
Europees Referentiekader en taalportfolio	
Evaluatie en beoordeling	
Leren leren	

luisteren, gesprekken voeren, spreken en schrijven), deelvaardigheden (woordenschat en grammatica), toetsing en evaluatie, curriculum en leergang, cultuur, literatuur. In de master worden diverse wetenschappelijk artikelen gebruikt die aansluiten bij aangeboden thema's.

In 2007 heeft de Raad van Europa voor studenten talen aan lerarenopleidingen het *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Newby, & Soghikyan, 2007) ontwikkeld. In dit document worden studenten uitgenodigd om na te denken over hun vakdidactische kennis en noodzakelijke competenties om vreemde talen te onderwijzen. Verder kunnen studenten hun eigen vakdidactische ontwikkeling evalueren en documenteren gedurende de opleiding.

Een belangrijke recente ontwikkeling is de komst van het Meesterschapsteam mvt dat zich ten doel stelt een impuls te geven aan de versterking van de vakdidactiek, zowel in termen van vakdidactisch onderzoek als het toepassen van vakdidactische kennis in het onderwijs. Het team wil daarbij voortbouwen op het werk dat al verricht is om aan de professionalisering van lerarenopleiders mvt bij te dragen, en tegelijkertijd aandacht besteden aan de vakdidactische kwesties die het werkveld als dringend en actueel heeft geïdentificeerd. Het meesterschapsteam richt zich op de implicaties van een uitbreiding en verdieping van het mvt-curriculum met betrekking tot taal en cultuur. Bij een uitbreiding en verdieping van het curriculum hoort ook een passende didactiek. Het meesterschapsteam ziet (de uitbreiding van) het doeltaalgebruik in het onderwijs als noodzakelijke versterking van de vakdidactiek en als een impuls voor beter talenonderwijs in de moderne vreemde talen. In de opleidingen zien we een groeiende aandacht voor vakdidactisch onderzoek dat door studenten wordt uitgevoerd, soms in nauwe samenwerking met vakdidactici die zelf (promotie)onderzoek doen.

Actuele ontwikkelingen

In de vakspecifieke trendanalyse (Fasoglio, De Jong, Pennewaard, Trimbos, & Tuin, 2015) wordt een aantal aanbevelingen gedaan zoals het onderzoeken van de wijze waarop de leeropbrengsten van de productieve vaardigheden kunnen worden vergroot. Daarnaast is het van belang om de toetsing kritisch onder de loep te nemen: evenwichtige verdeling van de weging van verschillende vaardigheden, betere integratie van toetsing in het curriculum aansluitend bij de doelstellingen van het vak, en meer formatieve evaluatie. Ook de verankering van het ERK in het curriculum behoeft aandacht om duidelijkheid te scheppen over te bereiken doelen op de verschillende niveaus. Tot slot roept het SLO op meer aandacht te besteden aan meertaligheid en interculturele competentie en de toetsing van deze competentie.

In 2012 is het Landelijk Vak Overleg Frans (LVO Frans) voor de tweedegraadse lerarenopleidingen in het leven geroepen. Hierin bespreken vertegenwoordigers van de acht bacheloropleidingen actuele zaken op het gebied van het opleiden van leraren Frans (kennisbasis, landelijke toetsing [TCF/LKT] en afstemming curricula). Ook de Vereniging van Lerarenopleiders Frans (VLOF) biedt aan alle tweedegraads lerarenopleiders Frans een vakspecifiek netwerk waarin van elkaars expertise gebruik gemaakt kan worden door uitwisseling over vakspecifieke onderdelen in de diverse curricula. Vertegenwoordigers van de hbo-master bespreken actuele ontwikkelingen zoals de herijking van de kennisbasis in het Landelijk Overleg VakMasters (LOVM). Binnen de universitaire lerarenopleidingen is vanuit de ICL aandacht gevraagd voor een

nauwere samenwerking en onderlinge afstemming op het terrein van de vakdidactiek in een vakdidactisch netwerk. Het plan is om dit in 2017 te realiseren.

De laatste jaren zijn er steeds meer signalen dat het Frans als schoolvak onder druk staat. Het is bezig te verdwijnen uit het vmbo en mbo en het aantal examenkandidaten in het havo-vwo loopt terug. Ook de belangstelling voor hbo- en wo-opleidingen gerelateerd aan het vak Frans laat te wensen over. De Visiegroep Frans die is ontstaan in 2015 zet zich in voor de versterking van de positie van het Frans in het Nederlandse onderwijs. Ook de *Table Ronde pour le français* (TRF) stimuleert en ondersteunt allerlei vormen van onderwijs in het Frans zoals de dag van de Franse taal. Tot slot zet het sectiebestuur Frans van de Vereniging voor Leraren van Levende Talen (VLTT) zich al jaren in voor het onderwijs van het Frans.

Professionalisering van lerarenopleiders Frans

Voor lerarenopleiders mvt wordt twee keer per jaar een werkconferentie georganiseerd door het expertisecentrum Moderne Vreemde Talen in samenwerking met het reeds genoemde meester-schapsteam. Hier worden actuele thema's aangereikt die zowel voor eerste- als tweedegraads lerarenopleiders mvt relevant zijn en mogelijkheden bieden tot verdere professionalisering. Ook worden de laatste inzichten uit vakdidactisch mvt-onderzoek gepresenteerd. Het bijhouden van (internationale) wetenschappelijke publicaties op het gebied van vreemde taalverwerving, vakinhoud en vakdidactiek is van belang om keuzes in het eigen curriculum te kunnen onderbouwen. Natuurlijk biedt het zelf verrichten van vakdidactisch onderzoek ook een interessante mogelijkheid tot professionalisering.

Specifiek voor lerarenopleiders Frans in Nederland, een kleine doelgroep, hangen mogelijkheden grotendeels af van initiatieven van individuele opleiders, bijvoorbeeld binnen themamiddagen van de VLOF. We roepen met name nieuwe opleiders op om aan te geven op welke gebieden met betrekking tot vak en vakdidactiek zij zich graag verder zouden bekwamen. Voor het bijhouden van ontwikkelingen in het vo participeren opleiders soms in nascholingsstrategieën voor leraren Frans, zoals studiedagen en het congres Frans van Levende Talen (<https://levendetalen.nl/>). Daarnaast heeft een aantal opleiders een lestaak in het vo of mbo, om de praktijkervaring te versterken.

Op internationaal niveau zijn er professionaliseringsmogelijkheden die door docenten Frans en door lerarenopleiders veel worden bezocht. *Cavilam* (<http://www.cavilam.com/>) biedt cursussen op het gebied van taalvaardigheid, civilisation en didactiek. Verder organiseert de *Fédération internationale des professeurs de français* (FIPF) (<http://fipf.org/>) om de vier jaar een congres voor docenten Frans waar ook veel opleiders komen. Daarnaast is er een aantal tijdschriften zoals *Levende Talen Magazine* (LTM), *Levende Talen Tijdschrift* (LTT), *Le français dans le monde* (FDLM) (<http://www.fdlm.org/>) om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in vakkennis en vakdidactiek.

Tot slot

Er zijn de laatste jaren steeds meer initiatieven ontplooid om het niveau van de vakkennis en de vakdidactiek binnen de verschillende lerarenopleidingen af te stemmen en te waarborgen.

Daarnaast wordt er veel gedaan om de positie van het schoolvak Frans te versterken. Dat is nodig omdat het vak Frans onder druk staat, de instroom in lerarenopleidingen afneemt en het vak een tekortvak geworden is. De vraag in brede maatschappelijk discussies lijkt te zijn of het vak Frans verworpen is tot een vak waarin enkel aan taalvaardigheden wordt gewerkt of dat het ook inhoud biedt. Om aan te tonen dat het Frans ook na 2032 juist een belangrijke bijdrage kan leveren aan de vorming van leerlingen in Nederland is ons inziens meer discussie nodig over de inhoud en betekenis van het vak. Als lerarenopleiders hebben wij een verantwoordelijkheid leraren voor de toekomst op te leiden. Zo zouden we bijvoorbeeld binnen lerarenopleidingen intensiever samen kunnen werken met andere talen om meertaligheid onder de aandacht te brengen, zonder daarbij de eigenheid van het vak te verliezen.

In de verschillende lerarenopleidingen Frans wordt momenteel gesproken over integratie van vakdidactiek, onderwijskunde en eventueel pedagogiek. Wij zien hier een kans voor de versteviging van de positie van vakdidactiek binnen het curriculum waarbij vakdidactiek niet wordt gezien als los onderdeel maar als de plek bij uitstek waarin alle onderdelen van de opleiding samenkomen. Hoewel er al uitgewisseld wordt tussen sommige lerarenopleidingen Frans zijn we van mening dat er nog veel winst te behalen valt wanneer er zowel horizontaal (tussen opleidingen van hetzelfde niveau), verticaal (tussen opleiding van verschillende niveaus) als met andere betrokken die zich inzetten voor het onderwijs van het Frans meer afgestemd wordt. Uiteraard dienen daarbij ook leraren Frans werkzaam in het onderwijs betrokken te worden. Het op systematische wijze discussiëren en het delen van expertise komt zowel de professionalisering van lerarenopleiders, het onderwijs in de opleidingen als het onderwijs in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs ten goede. *Tous pour un, un pour tous !*

Referenties

- Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., Newby, D., & Soghikyan, K. (2007). *PEPELF*. Opgehaald van http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf
- Boersma, L., Elferink, I., & Mitschke, M. (2015). *Vreemdetalenonderwijs geven. Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bimmel, P., & Weststrate, C. (2014). *Vreemde-Talen-didactiek in veertig (en meer) werkbladen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- De Coole, D., & A. Valk (2015). *Actief met Taal: Didactische werkvormen voor het talen-onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Expertgroep BiT (2009). *Beroepstandaarden Talendocent*. Utrecht: Levende Talen.
- Fasoglio, D., De Jong, K., Pennewaard, L., Trimbos, B., & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen*. Enschede: SLO.
- HBO-Raad (2011/2012). *De kennisbasis docent Frans bachelor*. Den Haag: HBO-Raad. Opgehaald van https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb_frans_bachelor.pdf
- HBO-Raad (2011/2012). *De kennisbasis docent Frans master*. Den Haag: HBO-Raad. Geraadpleegd via https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_master/kb_frans_master.pdf
- Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen ICL (2014). *De vakinhoudelijke basis voor universitair opgeleide leraren. Eindrapportage van het ICL-Vu project Verbetering en vergroting transparantie aansluiting bachelor- en masteropleidingen met wo-lerarenopleidingen in de tekortvakken Engels, Frans, Duits, natuurkunde en scheikunde*. Amsterdam: ICL. Opgehaald van www.universitairelerarenopleidingen.nl

Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen
ICL (2015). *Herziene vakinhoudelijke
bekwaamheidseisen universitair opgeleide
leraren*. Amsterdam: ICL. Opgehaald van
www.universitairelerarenopleidingen.nl

Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het
vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Staatsen, F., & Heebing, S. (2015). *Moderne
vreemde talen in de onderbouw*. Bussum:
Coutinho.

Verder Lezen

Meer bronnen zijn te vinden via het MVT-portal van SLO (<http://mvt.slo.nl/thema-overzicht>) en
het Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen (<http://odc.expertisecentrum-mvt.nl/>).

Leraar geschiedenis worden

Ontwikkelen van vakdidactische expertise op de eerstegraads lerarenopleiding

Harry Havekes, Radboud Docentenacademie, Nijmegen

Samenvatting

Geschiedenis is op school een van de meer geliefde vakken bij leerlingen (Haydn & Harris, 2010). Blijkbaar hebben jong volwassenen interesse in het denken en handelen van mensen uit het verleden. Dat maakt echter het leren van geschiedenis niet eenvoudig. Het stelt hoge eisen aan de leraar geschiedenis en aan de lerarenopleiding geschiedenis. In zijn beroemde artikel 'Historical Thinking and other unnatural acts' maakt Wineburg (1999; 2001) duidelijk dat historisch denken niet aangeboren is of vanzelf komt, maar dat het aangeleerd moet worden. Dat vraagt van de geschiedenisleraar om een degelijke vakinhoudelijke kennis en om kennis van hoe leerlingen het vak geschiedenis leren. Op de universitaire lerarenopleiding geschiedenis hebben we te maken met studenten die al een master geschiedenis hebben afgerond. Niet zozeer de vakinhoud, maar de vakdidactiek staat centraal. De geschiedenisleraar-in-opleiding moet dus ondersteund worden in al die facetten. In dit hoofdstuk richten we ons op het leren van geschiedenis door leerlingen en wat dit betekent voor het vakdidactisch denken en handelen van de leraar geschiedenis en hoe die leraar daarop wordt voorbereid op de universitaire lerarenopleiding.

Onderzoek naar historisch denken door leerlingen

De laatste 15-20 jaar is er internationaal veel onderzoek gedaan naar geschiedenisdidactiek. Daarbij zijn er grofweg vijf aandachtspunten te onderscheiden.

Een eerste aandachtspunt van het internationaal onderzoek richt zich op de verschillen tussen leerlingen (novice) en experts (zie o.a. Lee, 2003; Lee & Ashby, 2000; Monte-Sano, 2010; Van Boxtel & Van Drie, 2004; Voss & Wiley, 2006; Wineburg, 1991). Deze studies laten zien dat experts niet alleen meer substantieve kennis hebben, maar ook dat ze procedurele kennis preciezer en tegelijk meer flexibel inzetten, met name als het gaat over hoe experts hun bronnen gebruiken en inzetten.

Een tweede aandachtspunt in didactisch onderzoek is de beschrijving van kenmerken van historisch denken in de klas (zie o.a. Havekes, Coppen, Luttenberg, & Van Boxtel, 2012; Lévesque, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008). Met name het onderzoek van Van Drie en Van Boxtel heeft een samenhangend framework opgeleverd, waarin zes componenten van historisch redeneren worden beschreven, zoals die door leerlingen in de geschiedenisles worden gebruikt. Het framework is de basis voor veel vervolgonderzoek in binnen- en buitenland.

Een derde aandachtspunt richt zich op de epistemologische opvattingen van leerlingen (zie o.a. Boix-Mansilla, 2005; Bories, 2002; Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009) en recentelijk ook op epistemologische opvattingen van geschiedenisleraren (zie o.a. Wansink, Akkerman, Vermunt, Haenen, & Wubbels, 2016). Dit onderzoek laat zien welke verschillende opvattingen leerlingen hebben over wat historisch denken is. Sommigen hebben de naïeve veronderstelling dat 'geschiedenis' en 'het verleden' synoniem zijn, in plaats van dat ze zich realiseren dat geschiedenis een constructie van het verleden is. Leraren zien zich

daarmee voor een uitdaging geplaatst om aan deze naïeve houding van leerlingen te sleutelen, waarbij hun epistemologische opvattingen over hoe leerlingen het vak leren, doorslaggevend zijn in hun keuzen om aandacht te besteden aan substantieve kennis, kritisch-verklarende kennis of kiezen voor actualisering van het verleden of de nadruk leggen op geschiedenis als construct van het verleden (Wansink et al., 2016).

Een vierde aandachtspunt, waar de laatste jaren zeer veel onderzoek naar is gedaan, zijn de leermoeilijkheden die leerlingen ondervinden bij het leren van geschiedenis (zie o.a. Chapman, 2003; Davies, 2011; Howson, 2009; Lee, 2005; Logtenberg, 2012; Seixas & Morton, 2012; Van Boxtel & Van Drie, 2012; Wilschut, 2011). Deze studies laten zien dat leerlingen veel moeilijkheden hebben bij het leren van substantieve kennis zoals bijvoorbeeld paraplubegrippen. Ze maken ook duidelijk dat leerlingen nog meer moeite hebben met het relateren van en betekenis geven aan deze substantieve kennis met behulp van historisch procedurele kennis, vaak historische vaardigheden of 'second-order concepts' genoemd, zoals tijd, verandering, causaliteit, gelijktijdigheid, duur, tempo, inleving, perspectief en bewijsvoering. Leerlingen hebben de neiging om deze second-order concepten rechttoe, rechtaan te gebruiken, vaak op een finalistische manier (Jonker, 2011), in plaats van dat ze zich realiseren dat ontwikkelingen in het verleden zelden of nooit slechts één richting kenden, of dat handelingen van personen in het verleden niet altijd intentioneel waren, nog niet wetende wat de gevolgen waren.

Het vijfde en laatste aandachtspunt van het onderzoek richt zich op het leren van historisch denken in de klas. Veel onderzoek richt zich op de instructie van de leraar (zie o.a. Cunningham, 2009; Montanero & Lucero, 2011; Monte-Sano, 2011; Van Drie & Van Boxtel, 2011; VanSledright, 2010) en op het gebruik van bronnen in de klas (zie o.a. Foster, 2011; Monte-Sano, 2011; Reisman, 2012; VanSledright, 2002; 2010; Wineburg, 1998). Ander onderzoek heeft zich gericht op specifieke taken, zoals schrijftaken of visualisatie in de geschiedenisles (zie o.a. De La Paz, 2005; De Oliveira, 2011; Prangma, van Boxtel, Kanselaar, & Kirschner, 2009; Stoel, Van Drie, & Van Boxtel, 2014; Van Drie, 2015), contextualiseren en periodiseren (zie o.a. Havekes et al., 2012; Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift, & Holthuis, 2016; Logtenberg, 2012; Wilschut, 2011).

Het onderzoek in deze vijf aandachtspunten draagt er in hoge mate toe bij dat er een vrij goed beeld is van de problematieken die spelen bij de didactiek van geschiedenis en geven daarmee richting voor de vakdidactiek op de universitaire lerarenopleiding.

Betekenis van het onderzoek op de universitaire lerarenopleiding geschiedenis.

Een leraar(-in-opleiding) kan profiteren van de bovengenoemde inzichten bij het ontwikkelen van educatief materiaal. Maar de geschiedenisleraar in spe zal tegen problemen aan blijven lopen, want ondanks dit onderzoek, blijft er nog veel onduidelijk. Zo is er geen eenduidige of heldere definitie van historisch denken. Seixas en Morton (2012, p. 2) doen een dappere poging en beschrijven het als: "the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history". Ze vervolgen echter door er direct op te wijzen dat het naïef zou zijn een universele definitie na te streven, die in alle culturen en in alle tijdvakken zou passen.

De universitaire lerarenopleiding start dan ook om van de studenten, die al een master geschiedenis bezitten, een visie te vragen over wat historisch denken zou kunnen betekenen voor leer-

lingen in de (bovenbouw) van havo/vwo. Daarbij dienen zij zich te verhouden tot zowel de historisch disciplinaire opvattingen als de opvattingen over didactiek en de maatschappelijke visie op de functie van geschiedenisonderwijs.

Het woord 'creatief' in de definitie van Seixas en Morton geeft aan dat historisch denken op vele manieren gebeurt. Bernstein (1999) plaatst geschiedenis dan ook bij de disciplines met een zogenaamde horizontale kennisstructuur. Deze disciplines hebben weinig systematisch voorgescreven methodische regels en het gebruik van vakgerelateerde concepten en procedures is context afhankelijk. Geschiedenis is daarmee volgens Bernstein een 'ill-structured' vak, waarbij zowel substantieve kennis als procedurele kennis voortdurend ter discussie staan en context afhankelijk zijn.

Dat plaatst de geschiedenisleraar-in-opleiding voor de taak om dat 'ill-structured' vak zo te structureren dat het leren van het schoolvak, mogelijk wordt. Het leren van historisch denken in de klas zou daarom aandacht moeten besteden aan het gebruik van substantieve historische kennis (bv. gebeurtenissen, personen, fenomenen en ontwikkelingen) en gebruik van procedurele historische kennis (de 'second-order concepts') op een samenhangende wijze, om zo een interpretatie van het verleden mogelijk te maken, die betrouwbaar en verifieerbaar is. Onderzoek lijkt te impliceren dat uitgaan en expliciteren van de procedurele kennis een goede basis biedt om ook de substantieve kennis te laten ontwikkelen bij leerlingen, waardoor ze de 'vaktaal' gaan gebruiken (Havekes, 2015; Van Drie & Van Boxtel, 2010; 2011). In de lerarenopleiding geschiedenis wordt daarom aandacht besteed aan hoe die procedurele kennis zich verhoudt tot de substantieve kennis en het leren van het geschiedenis door leerlingen.

Historisch Denken stimuleren en de eindtermen

De geschiedenisleraar(-in-opleiding) heeft in de praktijk te maken met de eisen vanuit de overheid, zoals die in de kerndoelen (voor primair en voortgezet onderwijs) en de eindtermen (vmbo, havo, vwo) genoemd worden. Ten aanzien van geschiedenis kan op alle niveaus (basisonderwijs, vmbo, havo, vwo) geconstateerd worden dat deze uiteenvallen in twee delen: een eerste deel waarin de historisch procedurele kennis centraal staat en een tweede deel waarin specifieke historische substantieve kennis wordt benoemd. In dat eerste deel komt de omgang met bronnen en de oriëntatie in tijd op alle niveaus terug. Juist deze elementen zijn, zoals hierboven benoemd, voor leerlingen vaak erg lastig. Ten aanzien van het substantieve deel laten de eindtermen zien dat overzichtskennis centraal staat. Het is dan ook van belang dat de leraar zich in zijn didactiek en toetsing goed rekenschap geeft van die constanten om een doorlopende leerlijn mogelijk te maken.

Ontwikkelen van een heldere (en persoonlijke) visie op functie en nut van geschiedenisonderwijs is noodzakelijk.

Het ontwikkelen van een heldere (en persoonlijke) visie op de functie en het nut van geschiedenisonderwijs (waarmee de universitaire lerarenopleiding start), is daarbij een noodzaak. Leraren die helder voor ogen hebben wat ze met het vak willen bereiken en dat kunnen vertalen naar lessenreeks doelen, zullen beter in staat zijn om hun leerlingen te begeleiden in zowel dieper historisch denken als in de voorbereiding op de eindtermen (en examens). Vanuit die visie kan

immers de leraar keuzen maken binnen een methode en kiezen voor verschillende leermiddelen, waarbij aangesloten wordt bij kenmerken en leerbehoeften van leerlingen. In de opleiding dient aandacht te zijn voor die relatie tussen eigen visie, dagelijkse praktijk en eindtermen, waarbij de leraar-in-opleiding wordt gestimuleerd om zijn keuzen conceptueel te verantwoorden en zich open en reflectief op te stellen ten aanzien van die keuzen. Er is, naast de genoemde onderzoeken, veel vakdidactisch materiaal voorhanden dat als voorbeeld en ondersteuning voor de leraar-in-opleiding kan dienen (zie o.a. Aardema, De Vries, & Havekes, *Actief Historisch Denken* (3 delen); Wilschut, Straaten, & Riessen, 2004 en diverse publicaties van het SLO en in het vakblad *Kleio*), alsmede ook buitenlands materiaal (zie o.a. Levstik & Barton, 2005; Seixas & Morton, 2012). In de universitaire lerarenopleiding wordt aandacht besteed aan dit concreet materiaal, waarbij de conceptuele achtergronden, zoals de ontwerpprincipes van dergelijk didactisch materiaal, centraal staan. Het is immers de bedoeling dat de academisch opgeleide leraar geschiedenis in staat is om zelf nieuw didactisch materiaal te ontwikkelen, dat theoretisch kan onderbouwen en het ook weet uit te zetten in een vakgroep.

Tot slot

Opleiden van leraren geschiedenis op academisch niveau richt zich niet meer op het verkrijgen of vergroten van historische substantieve kennis of op het zich eigen maken van historische heuristieken. Dat heeft de student zich immers al tijdens zijn master geschiedenis eigen gemaakt. De universitaire lerarenopleiding richt zich op het conceptueel nadenken over het leren van geschiedenis door leerlingen en dat kritisch en reflectief vanuit bovengenoemde literatuur kunnen vertalen in educatief materiaal en didactisch handelen in de klas. Daarbij wordt van de academisch opgeleide leraar geschiedenis verwacht dat hij op conceptueel gebied ook een leidende rol heeft in de verdere ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs op zijn school.

De universitaire lerarenopleiding richt zich op het conceptueel nadenken over het leren van geschiedenis.

Referenties

- Aardema, A., De Vries, J., & Havekes, H. (2011). *Actief Historisch Denken 3. Leerlingen construeren het verleden*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. Opgehaald van <Go to ISI>://WOS:000080924100001
- Boix-Mansilla, V. (2005). Between reproducing and Organizing the Past: Students' Beliefs about the Standards of Acceptability of Historical Knowledge. In R. Ashby, P. Gordon, & P. Lee (Eds.), *Understanding History. International review of history education IV*. Woburn education series (pp. 98-115). London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bories, B. v. (2002). Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1(1), 44-58.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709. Opgehaald van <Go to ISI>://000270508200006
- Davies, I. (2011). *Debates in History Teaching*. New York: Routledge.

- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 2(97), 139-156.
- Dde Oliveira, L. C. (2011). *Knowing and writing school history: The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Charlotte, NC: Information Age.
- Foster, R. (2011). Using academic history in the classroom. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 199-211). New York: Routledge.
- Havekes, H. (2015). *Knowing and Doing History. Learning Historical Thinking in the Classroom*. (Phd), Radboud University, Nijmegen.
- Havekes, H., Coppen, P.-A., Luttenberg, J., & Van Bortel, C. (2012). Knowing and doing history. A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 71-92.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261. Opgehaald van <Go to ISI>://000277548700005
- Howson, J. (2009). Potential and pitfalls in teaching 'big pictures' of the past. *Teaching History*, 136, 24-33.
- Huijgen, T., Van Bortel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2016). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 1-35. doi:10.1080/00933104.2016.1208597
- Jonker, E. (2011). Van relativisme naar oordeelsvorming. Recente tendensen in de wetenschapsgeschiedschrijving. *Studium: Tijdschrift voor Wetenschaps- en Universiteitsgeschiedenis | Revue d'Histoire des Sciences et des Universités*, 1, 2-15.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328. Opgehaald van <Go to ISI>://000168200100003
- Lee, P. (2003). A Scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn : History, mathematics and science in the classroom* (pp. 31-78). Washington, D.C.: National Academies Press.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history : national and international perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically : educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levtstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). *Doing history : investigating with children in elementary and middle schools* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Logtenberg, A. (2012). *Questioning the past. Student questioning and historical reasoning* (Phd.), University of Amsterdam, Amsterdam.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213. Opgehaald van <Go to ISI>://000264490100001
- Montanero, M., & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39(2), 109-136. doi:10.1007/s11251-009-9112-y
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents' Writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568. Opgehaald van <Go to ISI>://WOS:000283685600004
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to Open Up History for Students: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. Opgehaald van <Go to ISI>://WOS:000291785000003
- Prangma, M.E., Van Bortel, C., Kanselaar, G., & Kirschner, P.A. (2009). Concrete and abstract visualizations in history learning tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 371-387. Opgehaald van <Go to ISI>://WOS:000265848400010
- Reisman, A. (2012). The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 233-264. Opgehaald van <Go to ISI>://WOS:000303569500005

- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Stoel, G.L., Van Drie, J.P., & Van Boxtel, C.A.M. (2014). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 1-28. Opgehaald van <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 89-97.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145. Opgehaald van <Go to ISI>://WOS:000306283700001
- van Drie, J. (2015). *Verbeteren van schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychological Review*, 20(2), 87-110.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2010). Chatting about the sixties: using on-line chat discussions to improve historical reasoning in essay-writing. *Teaching History*, 140(sept), 38-46.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2011). "In essence I am only reflecting." Teachers strategies for fostering historical reasoning in whole classroom discussions. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 10(1), 55-66.
- VanSledright, B. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*, 103(2), 131-160. Opgehaald van <Go to ISI>://000179306300004
- VanSledright, B. (2010). The challenge of rethinking history education : on practices, theories, and policy. New York: Routledge.
- Voss, J.F., & Wiley, J. (2006). *Expertise in History*. In K. A. Ericsson (Ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 569-584). Cambridge ; New York: Cambridge: University Press.
- Wansink, B.G.J., Akkerman, S.F., Vermunt, J.D., Haenen, J.P.P., & Wubbels, T. (2016). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers? beliefs about the objectives of secondary education. *The Journal of Social Studies Research*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>
- Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (PhD.). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam,
- Wilschut, A., Straaten, D. v., & Van Riessen, M. v. (2004). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (1 ed.). Bussum: Uitgeverij Cautinho.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem-Solving - a Study of the Cognitive-Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87. Opgehaald van <Go to ISI>://A1991EZ44600009
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319-346. Opgehaald van <Go to ISI>://000076519000003
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499. Opgehaald van <Go to ISI>://000078965600004
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders godsdienst/levensbeschouwing ...

Taco Visser, Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs

Samenvatting

Ergens in het Romeinse Rijk aan het begin van onze jaartelling was er een klein dorpje in Gallië dat niet opgenomen werd in dat immense rijk. Een autonome enclave noemen we dat tegenwoordig. En wanneer het aangevallen werd, riepen de dorpingen vanzelfsprekend hun god aan: 'Bij Toutatis!'

Velen in Nederland kennen het dorp van Asterix en Obelix. Het verhaal van het vak en de lerarenopleiding godsdienst/levensbeschouwing (verder: GL) is veel minder bekend. Dat komt omdat dit kleine schoolvak in feite net zo'n situatie in het onderwijs en binnen de lerarenopleidingen in Nederland heeft als het stripdorpje in het Romeinse Rijk. Klein en dapper, eigenzinnig en apart, verschillend en verbroederend, zo zou je de Gallische dorpingen en dit vak en diens lerarenopleiding kunnen typeren.

Om zicht te krijgen op de kennisbasis en professionaliteit van lerarenopleiders GL begint deze bijdrage met de historie en aard van vak en opleiding GL, dat zich afspeelt in het confessioneel onderwijs. Van daaruit geeft de tweede paragraaf de vakinhoudelijke en vakdidactische werkwijzen van lerarenopleiders GL weer. Dan beschrijft paragraaf drie hun professionaliteit, maar ook de opleidingen waar zij lesgeven en hun recente samenwerkingsvormen. Tot slot is de hamvraag: wordt hun uitzonderingspositie verlaten?

Historie schoolvak en lerarenopleiding GL

Als opmaat dus een schets van de historie en aard van het schoolvak en de lerarenopleiding GL dat begonnen is als een godsdienstig vormingsgebied in het confessioneel onderwijs. Tot 1970 werd dit vormingsgebied met name verzorgd door priesters en religieuzen in - toen nog - het rooms-katholiek onderwijs en dominees in het protestants-christelijk onderwijs. Het had een catechetisch, confessioneel, dogmatisch, kerkelijk, liturgisch en ritueel karakter en tot doel de godsdienstige overdracht, opvoeding en socialisatie. Tegenwoordig streven scholen (op de reformatorische, gereformeerde en evangelische na) dat niet meer na, onder meer vanwege de secularisatie onder leerlingen én leraren GL.

Theologisch/
humanistische,
religiewetenschappelijke en pedagogische
vakaccenten ontwikkelen zich vaak
parallel.

Vanaf 1970 werd het wel een schoolvak met vakleraren die opgeleid werden aan theologische faculteiten. Daaraan werden confessionele hbo-opleidingen toegevoegd: katholieke, protestants-christelijke en later ook een humanistische lerarenopleiding. In die opleidingen en parallel in de scholen ontwikkelden zich, vaak los van elkaar, drie vakaccenten: het theologische (of humanistische), het religiewetenschappelijke en het pedagogische vakaccent. Wetenschappelijke onderbouwing daarvan kwam onder meer uit Engeland, waar Michael Grimmit (1987; 2000) sprak van respectievelijk 'learning in', 'about' en 'from religion'.

Het wetenschappelijke vakgebied dat het vak inhoudelijke en in mindere mate didactische ondersteuning bood, was de theologische discipline godsdienstpedagogiek (Alii, 2009).

Gaandeweg zal de theologie en de godsdienstpedagogiek moderner levensbeschouwelijk en humanistischer worden. Kenmerkend is ook dat vak en lerarenopleiding GL vanaf het begin een vakinhoudelijke én pedagogische kleur hebben.

Theologisch accent

Het eerste vakaccent, het theologische, ligt in het verlengde van de confessionele oorsprong van het vak, maar dient niet meer de christelijke socialisatie. Het gaat voortaan om hermeneutische communicatie over christelijk geloof én andere godsdiensten, dat is: godsdienstige tradities, teksten, beelden, gedragingen en praktijken leren verstaan in hun eigenheid en vanuit de gedachten en belevingen van de gelovigen zelf. En andersom: die tradities, teksten, beelden, gedragingen en praktijken relateren aan de eigen beleving en gedachten van leerlingen, zodat deze betekenis kunnen krijgen in de huidige tijd.

Kortom: in dit vakaccent gaat het om een hermeneutische dialoog over godsdienstige thema's, tradities en praktijken. Doel is om de godsdienstige dimensie van de werkelijkheid te ontsluiten. In de loop van de tijd verandert het begrip 'godsdienst' daarbij (met name in de modern theologische katholieke opleidingen en de humanistische opleiding) in 'levensbeschouwing'. De idee is dat niet elke mens godsdienstig is, maar wel een levensbeschouwing heeft, in de zin van: een funderende kijk op het leven heeft. In de traditie van dit vakaccent zijn vervolgens begrippen als bestaanservaringen, zin(vraag), levensvragen en de levensbeschouwelijke en ethische optiek als vakconcepten gemunt, waarmee leerlingen de inmiddels 'levensbeschouwelijke' dimensie van de werkelijkheid leren ontsluiten (Geurts, 1997).

Religiewetenschappelijk accent

Het tweede vakaccent leert leerlingen godsdienstige fenomenen en praktijken 'van buitenaf' onderzoeken. Dit religiewetenschappelijke vakaccent is lang gelijk opgegaan met het vorige, omdat de meeste lerarenopleidingen theologisch van aard zijn. Na de eeuwwisseling komt er langzaamaan steeds meer aparte aandacht voor een religiewetenschappelijke benadering van vak en lerarenopleiding. Gevolg is onder meer dat het begrip 'godsdienst' hierbij verandert in 'religie', omdat dit begrip meer omvattend is.

De laatste jaren neemt de roep toe om vak en opleiding een hoofdzakelijk religiewetenschappelijk karakter te geven. Een reden daarvoor is een bijeffect van de voortschrijdende secularisatie: jongeren zijn amper nog religieus geletterd, laat staan handelingsbekwaam. Een andere reden is de toenemende polarisatie in de pluriforme Nederlandse samenleving, waardoor er vraag naar cultuur- en dialoogvaardige burgers is.

Kortom: dit vakaccent leert leerlingen religieuze fenomenen en praktijken onderzoeken, vooral de religies die in Nederland voorkomen, maar ook andere levensbeschouwingen, zoals het humanisme en 'nieuwe spiritualiteit'. Hierbij wordt gebruik gemaakt van modellen uit de vergelijkende godsdienstwetenschappen, godsdienstsociologie en godsdienstpsychologie (Davidsen & Den Ouden, 2016).

Pedagogisch accent

Het derde vakaccent heeft het vak altijd 'geschaduwd'. Elk schoolvak wil aansluiten op de belevingswereld en ontwikkeling van leerlingen en is gericht op hun vorming. Voor dit 'pedagogische' vak over religie en levensbeschouwing geldt dit des te meer, omdat daarin de mooie en moeilijke kanten van het leven en de inspirerende en de radicale kanten van religie

en van mensen aan bod komen. In vak en lerarenopleiding is dan ook altijd veel ruimte voor wat de leerstof bij en met de leerling doet. Met name leraren GL hebben vele dialogische, ervarings- en reflectiegerichte werkvormen ontwikkeld. De eerste drukken van het werkvoorbek van Hoogeveen en Winkels (1991) baseren zich op werkvoorbek GL!

Vak en opleiding zijn zich zo gaan richten op identiteitsontwikkeling van leerlingen. Naast levensvragen en zingeving uit religies en levensbeschouwingen, gaat het in het vak ook over hun vragen en zoektocht naar zin. Narrativiteit wordt daarbij veel gebruikt. Zoals religies verhalen kennen en een levensbeschouwing zijn, hebben leerlingen hun verhaal en leren zij hun eigen levensbeschouwing verwoorden.

Kortom: dit vakaccent stelt het (persoons)vormende karakter van dit vak én van het onderwijs centraal. Leerlingen leren er hun identiteit ontwikkelen op levensbeschouwelijk (en ethisch) gebied en studenten leren in de opleiding het belang van de persoonlijke benadering van de vakleraar. In dit aspect lopen studenten en leraren GL ruim voor op de recente tendens van meer aandacht voor persoonsvorming.

Drie onderwijspedagogische doeldomeinen

Nader beschouwd vertonen de vakaccenten GL parallellen met de drie pedagogische doeldomeinen die onder meer Gert Biesta (2015) onderscheidt in onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Het religiewetenschappelijke accent richt zich met name op religieuze kwalificatie, het theologische accent op socialisatie, niet meer verstaan als godsdienstige socialisatie, maar als de betekenis van godsdienst en levensbeschouwing voor mens en samenleving, en het pedagogische accent op persoonsvorming.

Vakinhoud en vakdidactiek lerarenopleiders GL

Wat betekenen deze drie vakaccenten voor de vakinhoudelijke en vakdidactische werkwijzen van de lerarenopleiders voor dit vak? En welke vragen en discussie levert dat onder meer op? Vooraf zei gezegd dat dit vak en de lerarenopleiding vanwege hun bijzondere historie en aard vooral door leraren en opleiders zelf ontwikkeld zijn. Waar andere vakken en opleidingen ondersteuning van de overheid kennen via bijvoorbeeld de Stichting Leerplan Ontwikkeling, is dat in dit geval gedaan door:

- ▶ de katholieke en protestantse vakverenigingen VDL (onder meer via *Berichten en Belangen*) en VGL, in 2007 opgegaan in de VDLG (Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst).
- ▶ de katholieke en protestantse tijdschriften *Verbum* en *Voorwerk*, sinds 2001 opgegaan in *Narthex*, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie.
- ▶ Vele katholieke en protestantse instituten, lerarenopleidingen en besturenorganisaties (nu: *Verus*, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs). Zie de literatuurlijst voor kaderdocumenten GL die met name door Verus en voorgangers ontwikkeld zijn.

Er is ten slotte nauwelijks vakinhoudelijk en vakdidactisch wetenschappelijk onderzoek gedaan.

Vakinhoudelijk object

De belangrijkste vakinhoudelijke vraag en discussie heeft alles te maken met de vakhistorie: wat is nu het vakobject van dit vak en dus van de lerarenopleiding? Is dat het leren verstaan

van geloof en gelovigen, van traditioneel tot modern, van atheïst tot nieuw-spiritueel, en moeten vakleraren/lerarenopleiders theologen zijn en eventueel zelf ook gelovig of spiritueel zijn? Is dat het leren onderzoeken van religie, wereldreligies en hoe levensbeschouwing werkt voor mens en samenleving, en moeten vakleraren/lerarenopleiders religiewetenschappers zijn, die hun eigen geloof en spiritualiteit juist erbuiten houden? Of is dat het leren verstaan van jezelf en je eigen geloof en levensbeschouwing als jongere, en moeten vakleraren/lerarenopleiders pedagogen zijn die leerlingen aan de hand van levensbeschouwelijke (en ethische) thema's aanzetten tot zelfreflectie en dialoog met anderen?

De laatste positie levert de meeste discussie op. Verandert het vakobject daardoor niet zodanig dat er geen eigen vakobject overblijft? Het object is dan immers niet meer religie of levensbeschouwing, maar het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing. Pedagogen en godsdienstpedagogen zien hiervan juist de kracht en noemen deze positie daarom levensbeschouwelijke 'vorming' of 'worldview education'. Aan de Vrije Universiteit is recent over dit onderwerp promotieonderzoek verricht (Van der Kooij, 2016).

De discussie over het vakobject is de laatste jaren volop gaande in het vak(tijdschrift), de vakvereniging en de lerarenopleidingen. In het verleden richtten de opleidingen zich op één van de vakaccenten. De laatste tien jaar richten de hbo-lerarenopleidingen zich met name op de balans tussen de drie vakaccenten, zoals ook blijkt uit de meest recente hbo kennisbasis voor leraren GL in opleiding (bachelor). In de universitaire opleidingen is recent echter een tendens te ontwaren naar een meer religiewetenschappelijk invulling van het vak. De reden is dat veel opleidingen theologie inmiddels religiewetenschappelijke opleidingen zijn geworden. Zo stromen andere studenten in de universitaire lerarenopleidingen GL. Een andere reden is dat veel studenten onvoldoende kennis bleken te hebben van de grote religies, ook weer vanwege de voortgaande secularisatie. Waar universitaire lerarenopleiders zich voorheen richtten op diepgaande theologische kennis en basiskennis van religies, lijken zij zich nu meer te richten op diepgaande religiewetenschappelijke kennis en theologische basiskennis.

Vakdidactische modellen

Of vak en opleiding nu meer theologisch of religiewetenschappelijk van aard zijn, of juist een vorm van levensbeschouwelijke vorming, de vakdidactiek kent altijd een sterk pedagogisch-didactische insteek. Kenmerkend voor de didactiek van dit vak is de grote aandacht voor de gedachten, beleving, reflectie en meningsvorming (de leeractiviteiten) van de leerling. Religie en levensbeschouwing wordt dus sterk gedidactiseerd op het ontwikkelingsniveau van de leerling. Het vak wil geen jonge theologen of religiewetenschappers opleiden, maar dient de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling. Hoewel er amper vakdidactisch onderzoek, noch een vakdidactisch handboek is, worden hieronder de meest gangbare vakdidactische modellen summier beschreven. De meeste daarvan stammen uit de diverse lerarenopleidingen. Daardoor, en door de historie en aard van het vak, zijn het er vele.

Klassiek theologisch

Drie vakdidactische modellen hebben een klassiek theologisch vakaccent als uitgangspunt. Het eerste is wat gedateerd. Vanaf midden jaren zeventig is in het protestants onderwijs gewerkt met het model RPF: 'ReligionsPädagogische Forschung', ontwikkeld vanuit het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum. Dit model kende drie dimensies: BTW. In lesont-

werpen werden altijd Bijbel(wetenschap), Theologiseren (nadenken en met elkaar spreken) en Wereld (maatschappij en leefwereld) bijeengebracht (Kuindersma, 2010).

Eind jaren negentig is in het katholieke Vlaanderen het hermeneutisch-communicatieve model ontwikkeld en daarna overgenomen in Nederlandse protestantse opleidingen (Quartel, 2004). Leerlingen leren daarmee over thema's te spreken vanuit hermeneutische knooppunten. De leraar is daarbij een GSM: Getuige van eigen geloof en geloofstraditie, Specialist in theologische en religieuze thema's en Moderator van het gesprek met en tussen leerlingen over hun gedachten en belevingen bij de thema's.

Het derde protestantse en Nederlandse model theologiseren met leerlingen is recenter ontwikkeld door Henk Kuindersma en Johan Valstar (2008). Zij noemen de drie GSM-leraarsrollen: theologiseren met, voor en van leerlingen. Didactisch-pedagogisch werken zij vanuit het principe 'elementariseren'. Deze didactiek van 'tot de essenties terugbrengen' werkt enerzijds met een vormingsaanbod van theologische kennisinhouden en levensbetekenissen, anderzijds krijgen de ervaringen en betekenissen van leerlingen een wezenlijke plek.

Modern theologisch en levensbeschouwelijk vormend

Zes vakdidactische modellen zijn meer modern theologisch of levensbeschouwelijk van aard, of een vorm van levensbeschouwelijke vorming. Twee daarvan zijn gedateerd: de ervaringscatechese van de jaren zeventig, die leerlingen de christelijke vakinhouden wilde laten ontdekken door middel van ervaring (De Jong, 2010), en in de jaren tachtig de levensbeschouwelijke vormingsdidactiek van Van den Burg (1984).

Invloedrijker werd in de loop van de jaren tachtig het 'Tilburgse' vakdidactische denken in termen van vakconcepten als de levensbeschouwelijke optiek, bestaanservaringen, levensvragen en zin(vraag) (Geurts, 1997). Met name de levensvragendidactiek wordt nu nog veel gehanteerd. Van oorsprong was die didactiek meer modern theologisch van aard, omdat de levensvragen een opstap waren om religieuze inhouden te ontsluiten. Vanaf de eeuwwisseling wordt die didactiek meer algemeen levensbeschouwelijk van aard of een vorm van levensbeschouwelijke vorming, omdat de levensvragen los komen te staan van de religieuze inhoud en leerlingen vooral uitgedaagd worden om hun eigen antwoorden te formuleren. Na de eeuwwisseling hebben drie lerarenopleiders modellen ontwikkeld, waarin leerinhoud en leerproces weer sterk op elkaar betrokken worden. Kenmerkend is verder hun sociaal-constructivistische insteek.

Thom Geurts (2004), ooit 'Tilburgse school', ontwikkelde een vakdidactiek van vijf basishandelingen, waarbij hij uitgaat van een handelingsconcept van religie. Leerlingen leren eerst levensbeschouwelijk gevoelig worden en hun waarden exploreren alvorens zij religieuze en levensbeschouwelijke tradities onderzoeken. Vervolgens formuleren zij een levensbeschouwelijk standpunt en geven aan hoe zij levensbeschouwelijk willen handelen.

Marco Otten (2005) ontwikkelde in de opleiding levensbeschouwing en hvo (humanistisch vormingsonderwijs) een vakdidactiek op basis van het sociaal-constructivistisch denken van Kees Vreugdenhil. In dit model spelen drie dimensies een rol: informatie (van levensbeschouwelijke en religieuze tradities), subjectief concept (van leerlingen) en (levensbeschouwelijke en religieuze) praktijken.

Taco Visser (2012) tot slot ontwikkelde recent een sociaal-constructivistisch vierfasenmodel, waarin het algemene leerproces heen en weer gaat tussen: oriëntatie, communicatie, kennis-

verwerving (door overdracht of onderzoek) en reflectie. Elke fase kent vervolgens een vergelijkbare opbouw in vakdidactische leerprocessen als de basishandelingen van Geurts.

Religiewetenschappelijk

In de traditie van het religiewetenschappelijke vakaccent zijn nog niet veel vakdidactische modellen ontwikkeld. Jeannette den Ouden (2012) heeft het sociaal-constructivistische model 'Conceptual enquiry' van Erricker recent toegepast in de opleiding. In dit model onderzoeken ('enquire') leerlingen religieuze en levensbeschouwelijke concepten, die opgedeeld zijn in drie categorieën: algemeen levensbeschouwelijke, algemeen religieuze en specifiek religieuze/theologische concepten, door daar enerzijds over te praten ('communicate') en ze toe te passen in hun eigen context ('apply') en anderzijds te plaatsen in een context van diversiteit ('contextualize') en te evalueren van buitenaf en van binnenuit die religie ('evaluate').

Professionaliteit lerarenopleiders GL

Tot nu toe is er geen kennisbasis ontwikkeld voor lerarenopleiders GL. Dat is niet vreemd gezien de historie en aard van vak en lerarenopleiding. Daaruit is een klein en versplinterd vakgebied ontstaan, dat hoofdzakelijk verbonden is aan het confessioneel onderwijs en aan theologische lerarenopleidingen. Lerarenopleiders zijn veelal theologen, godsdienstpeden, vakleraren en nu ook religiewetenschappers en benutten sinds kort meer onderwijskundige inzichten en beginnen met het doen van vakdidactisch onderzoek. Oorzaak van het laatste is dat veel lerarenopleidingen GL verkast zijn van theologische instituten naar algemene lerarenopleidingen. Een andere ontwikkeling is dat lerarenopleiders GL inmiddels meer samenwerken. De hbo-opleiders zijn daarmee begonnen in het kader van de hbo kennisbasis voor leraren-in-opleiding (bachelor), later volgden de universitaire opleiders.

Hoewel er geen kennisbasis is voor de lerarenopleider GL worden hieronder enkele kenmerken van hun profiel geschetst. Daarna volgt een overzicht van alle huidige lerarenopleidingen GL (zie Tabel 1) en wordt er ingegaan op de groeiende samenwerking tussen hbo en universitaire lerarenopleiders (en onderling).

Profiel

Kenmerken van het profiel van lerarenopleiders GL zijn:

- ▶ Opleiders behoeven een doctoraal of master in de theologie of religiewetenschappen. In de universitaire opleidingen is een vakdidactische promotie relevant. Een ervaren vakleraar vermag vaak als opleider GL meer dan een gepromoveerde theoloog of religiewetenschapper zonder leservaring vo.
- ▶ Het geldt voor veel vakken, maar zeker voor GL: opleiders moeten zeer ervaren leraren zijn (geweest) en expert zijn inzake de organisatie-identiteit van scholen. Hoe de verhouding tussen het vak GL en de confessionele schoolidentiteit ook gezien wordt, doet er niet toe. Wel dat er expertise is op hoe een leraar GL kan handelen in de verhouding hiertussen in diverse schoolcontexten.
- ▶ Opleiders moeten goed op de hoogte zijn van het per school en regio veranderende beroepsprofiel.
- ▶ Waar opleiders voorheen vakinhoudelijk competent waren binnen de eigen opleiding en het eigen vakaccent, is nu inzicht in alle vakaccenten vereist.

- Voor de vakdidactisch competentie geldt hetzelfde: niet alleen de eigen vakdidactische werkwijze is van belang, maar inzicht in de diverse vakdidactische modellen.
- Voor de onderwijskundige, pedagogische en opleidingsdidactische competentie moeten opleiders GL competent zijn in de 'state of the art' onderwijskundige, pedagogische en opleidingsdidactische kennis.
- Waar opleiders zich voorheen vooral op de eigen lerarenopleiding oriënteerden, en soms onderzoek deden, is het nu van belang dat zij landelijk vakdidactisch onderzoek doen. Universitair lerarenopleider Jeannette den Ouden (ICLON) doet inmiddels promotieonderzoek naar de visies van vakleraren GL op hun bijdrage aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen en recent is hbo-opleider Joanne Kemman (Windesheim) promotieonderzoek gestart omtrent de GSM-leraarsrollen (getuige, specialist en moderator) GL.
- Elke opleider wordt geacht jaarlijks een vakdidactische publicatie te verzorgen in een vaktijdschrift.
- De competentie in samenwerking met andere opleiders om in netwerken aan de verdere ontwikkeling van het vak en de opleidingsdidactiek GL te werken, is sterk toegenomen (zie paragraaf: Samenwerking).

Tabel 1 Overzicht van huidige lerarenopleidingen godsdienst/levensbeschouwing

Lerarenopleiding godsdienst/levensbeschouwing	hbo	wo	bach	master
Christelijke Hogeschool Ede	x		x	x
Cursus Godsdienstonderwijs (niet bekostigd) Gouda	x		x	
Tilburg School of Theology (locatie Utrecht)		x	x	x
Fontys Lerarenopleiding Tilburg	x		x	Tot 2017
Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing Utrecht	x		x	Tot 2017
Viaa Zwolle	x		x	
Inholland Amsterdam	x		x	
Radboud Universiteit via Radboud Docenten Academie Nijmegen		x	x	x
Universiteit Leiden via ICLON		x	x	x
Universiteit Utrecht via Centrum voor Onderwijs en Leren		x	x	x
Universiteit van Amsterdam via ILO		x	x	x
Vrije Universiteit Amsterdam via ULO		x	x	x
Windesheim Zwolle	x	x	x	x

Samenwerking

Vorm en inhoud van recent ontstane samenwerkingsvormen tussen lerarenopleiders GL zijn:

- Binnen het hbo werkten opleiders sinds 2008 samen aan de kennisbasis hbo voor de bachelor opleidingen en hebben zij in samenwerking met en onder leiding van Verus tussen 2008 en 2011 twee vakdocumenten gerealiseerd (zie: Reijn & Visser, 2011; en Swetseelaar & Visser, 2011).
- Alle hbo opleidingen, op Viaa Zwolle na, beoordelen en adviseren, in het kader van 10voordeleraar, via peer-reviews elkaars opleidingen bij de verankering en uitvoering van de kennisbasis hbo bachelor.

- Binnen de universitaire lerarenopleiders zijn opleiders vanaf 2008 gezamenlijke landelijke lio-dagen GL gestart en van daaruit is een netwerk van vakdidactici GL ontstaan.
- Alle opleiders (hbo en wo) hebben begin 2012 het vakdidactisch genootschap Toutatis (zie bovenaan) opgericht. Dit is inmiddels uitgebreid met Vlaamse opleiders GL. Het heet nu NVVGGL: Nederlands-Vlaams Vakdidactisch Genootschap Godsdienst/Levensbeschouwing. Men komt halfjaarlijks bijeen.
- CHE, Windesheim en Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing werken sinds 2014 in het kader van 'vreemde ogen dwingen' samen bij beoordeling van het eindniveau van eindonderzoeken.
- In 2014 is er een verkenningcommissie GL ingesteld, waarin alle hbo en universitaire opleidingen zijn vertegenwoordigd, die de opdracht heeft om een gezamenlijk Expertisecentrum GL op te richten met twee doelen: 1) een landelijk curriculum religie en levensbeschouwing voor alle vo-scholen realiseren, 2) vakdidactisch onderzoek coördineren en stimuleren. Verwacht wordt dat dit centrum in 2017 van start gaat. Intussen zijn enkele opleiders samen met de VDLG (Vereniging Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst) gestart met het eerste doel.
- In 2015 heeft de KNAW het rapport *Klaar om te wenden* (2015) uitgebracht, met de aanbeveling om als theologen en religiewetenschappers een *National Academy of Religion* op te richten. Deze NAR richt zich mede op het ondersteunen van het levensbeschouwelijk onderwijs en is eind 2016 ingesteld. De NAR wil het Expertisecentrum GL ondersteunen bij het realiseren van het landelijk curriculum.

Tot slot

De toekomst van het vak GL, de vakleraren GL en de lerarenopleiders GL ziet er in elk geval dynamisch, maar ook hoopvol uit. Als de prille samenwerking structureel vorm krijgt in het Expertisecentrum GL, dan liggen er op termijn een landelijk vakcurriculum, een gezamenlijke opleidingsvakdidactiek en meerdere vakdidactische promoties in het verschiet. Ook zouden lerarenopleidingen dan leraren voor het openbaar onderwijs kunnen gaan opleiden. En er is meer. Het Nederlands onderwijs is sinds eind 2015 bezig met een toekomstbestendig curriculum genaamd OnsOnderwijs2032. Daarin wordt onder meer ingezet op burgerschaps- en persoonsvorming. Laten lerarenopleiders GL nu net expert zijn op die terreinen! Het zou dus zo maar kunnen dat zij hun uitzonderingspositie inruilen voor een bijdrage aan burgerschaps- en persoonsvorming in dat curriculum...

Referenties

- | | |
|---|--|
| <p>Alii, E.T. (2009). <i>Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningen</i>. Zoetermeer: Meinema.</p> <p>Biesta, G. (2015). <i>Het prachtige risico van onderwijs</i>. Culemborg: Uitgeverij Phronese.</p> <p>Boersma, P. (2006). <i>Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak</i>. Woerden: Verus.</p> | <p>Davidson, M.A., & Den Ouden, J. (2016). Star Wars in het religieonderwijs. <i>Religiekunde in de lespraktijk</i> 1. <i>NartheX</i> 16(2), 64-71.</p> <p>De Jong, A.Th.M. (2010). Van catechismusles naar interreligieus leren. <i>NartheX</i> 10(1-2), 11-16.</p> <p>Den Ouden, J. (2012). "Echt begrijpen waar het om gaat." Het vakdidactisch model van</p> |
|---|--|

- Clive Erricker: Living Difference. *Narhex* 12(2), 23-28.
- Geurts, Th.M.J. (2005). Het ontvankelijk leren. Activerende didactiek van het vak levensbeschouwing als impuls voor goed onderwijs. *Narhex* 5(6), 4-9.
- Geurts, Th.M.J. (1997). *Leren van zin, contouren voor de inhoud van levensbeschouwelijke educatie in de katholieke basisschool*. Best: Damon.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Waking Essex: McCrimmon.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Great Waking Essex: Mc Crimmons, 2000.
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (1991). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Koninklijke van Gorcum B.V.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2015). *De academische bestudering van religie in Nederland: een verkenning*. Opgehaald van www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/klaar-om-te-wenden
- Kuindersma, H. (2010). Historie van een protestants vak. *Narhex* 10(1-2), 6-10.
- Kuindersma, H., & Valstar, J. (2008). *Verwonderen en ontdekken*. Amersfoort: NZV.
- Otten, M. (2005). Leren en ontwerpen. Enkele suggesties voor het ontwerpen van een les levensbeschouwelijke vorming. *Narhex* 5(6), 32-38.
- Quartel, J. (2004). Een evaluatie van de hermeneutisch-communicatieve visie van Didier Pollefeyt. *Narhex* 4(4), 31-33.
- Reijn, M.L., & Visser, T.D. (2011). *Handleiding Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Verus.
- Swetselaar, R., & Visser, T.D. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Verus.
- Van den Burg, L. (1984). *Uittocht uit de illusie. Over het stimuleren van morele en religieuze ontwikkeling bij twaalf- tot zeventienjarigen in het godsdienstonderwijs*. Kampen: Kok.
- Van der Kooij, J.C. van der (2016). *Worldview and moral education. On conceptual clarity and consistency in use*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Visser, T.D. (2012). *Collegiale visitatiekader voor het examenvak Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Verus.
- Visser, T.D. (2012) *Labora et ora. Voorstel voor een vakdidactisch model godsdienst/levensbeschouwing*. *Narhex* 12(2), 5-12.

Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur in de lerarenopleiding

Suzanne Adema, Faculteit der Geesteswetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam en Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

De doelstelling van de vakken Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC) is reflectie op het vreemde en het eigene. Vakdidactici stimuleren leraren-in-opleiding in de ontwikkeling van hun visie omtrent deze doelstelling van het schoolvak. Ze maken hen wegwijs in belangrijke discussiepunten in het veld, waarvan toetsing er één is. De doelstelling en de vakvisie en curriculumkennis van leraren-in-opleiding vormen de eerste onderwerpen van dit hoofdstuk.

Daarna wordt in dit hoofdstuk achtereenvolgens besproken hoe de invalshoeken taal, tekst & literatuur, cultuur en GTC en LTC in samenhang met andere vakken vorm krijgen in de lerarenopleiding. In de vakken GTC en LTC bestuderen leerlingen in het voortgezet onderwijs tekstuele en materiele bronnen uit de Grieks-Romeinse Oudheid. De lerarenopleidingen voor leraren GTC en LTC besteden daarom aandacht aan didactische benaderingen van taalverwerving, leesvaardigheid en taal- en cultuurbeschouwing, waarbij nadrukkelijk ook het geïntegreerd aanbod van de verschillende componenten bediscussieerd wordt. Bij deze vakdidactische onderwerpen worden in de colleges vakdidactiek op de lerarenopleidingen relevante algemeen didactische onderwerpen behandeld als toetsing, differentiatie, motivatie, metacognitieve vaardigheden en activerende didactiek.

Het laatste onderwerp van dit hoofdstuk is een overzicht van bronnen van vakdidactische kennis voor vakdidactici. Vakdidactiek GTC en LTC is in Nederland en daarbuiten een nog vrijwel onontgonnen onderzoeksterrein. Vakdidactici GTC en LTC halen hun kennis voor colleges uit buitenlandse handboeken, diverse didactische tijdschriften, uit onderzoek naar andere schoolvakken en inmiddels gelukkig ook uit eigen onderzoek, al is dat nog op beperkte schaal.

Inleiding

De Grieks-Romeinse wereld heeft teksten, beeldende kunst en architectuur voortgebracht waarin de ideeën en ideologieën van de Grieken en Romeinen besloten liggen. Bij de schoolvakken Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur verdiepen leerlingen zich in deze andere wereld en denken ze na over zichzelf en hun eigen ideeën. De reflectie op het eigene en het vreemde is de breed gedragen doelstelling van deze vakken, zo blijkt uit het rapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen (Kroon & Sluiter, 2010).

De lerarenopleidingen leiden leraren GTC en LTC op die deze reflectie mogelijk maken. Van groot belang in de lerarenopleiding is het stimuleren van kennis over en een visie op het schoolvak in relatie tot de vakwetenschap (Verhoeven, 2002). Binnen de inhoud van het schoolvak kunnen we vervolgens verschillende invalshoeken onderscheiden: taal, cultuur en tekst & literatuur. Deze invalshoeken hebben eigen didactische benaderingen. Daarnaast zijn ook de didactische mogelijkheden om deze drie invalshoeken te integreren onderdeel van de lerarenopleiding. De lerarenopleiding tot leraar GTC en LTC kan in Nederland aan vijf universiteiten gevolgd worden, op eerstegraads (educatieve master) en tweedegraads (educatieve minor binnen de

bacheloropleiding) niveau. Daarnaast is er sinds enige jaren een traject om eerstegraads bevoegde leraren in een ander vak in drie jaar ook op te leiden tot een eerstegraads bevoegdheid GTC en LTC, aangeboden door de vijf universiteiten samen (Scholae).

Visie op de schoolvakken en de vormende doelstelling

De vakken GTC en LTC worden in Nederland aangeboden op het vwo en het gymnasium, zowel binnen scholengemeenschappen als op zelfstandige gymnasia. De in 2014 verschenen 'Gouden standaard voor de gymnasiumopleiding' beschouwt de brede intellectuele en culturele vorming van leerlingen als het meest sprekende, profilerende element van een gymnasiale opleiding en ziet daarbij een centrale rol voor de klassieke talen en cultuur (Kits, Luger, Neven, & Zijlstra, 2014). Deze publicatie verwoordt daarmee een breed gedragen doelstelling van de schoolvakken zoals die ook al eerder geformuleerd werd in bijvoorbeeld het rapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen (Kroon & Sluiter, 2010). Vakdidactici hebben de beschikking over een keur aan recente publicaties (en reacties daarop in kranten) om leraren-in-opleiding te stimuleren in hun curriculumkennis en de ontwikkeling van een eigen vakvisie. Verhoeven (2002) biedt klassici theoretische achtergrond over de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak. Daarnaast zijn er, naast de al genoemde publicaties, de rapporten van de Belangengroep Gymnasiale Vorming (2015) over een enquête naar aanleiding van de Gouden standaard en de eerdere rapporten van Waslander, Barkmeijer, & Holwerda (2009; Waslander, Pater, & Smit, 2011) en Goris (2007).

Bij de schoolvakken GTC en LTC is curriculumkennis en vakvisie sterk verbonden met recente discussies over toetsing, met name over de proefvertaling als toetsvorm op het Centraal Schriftelijk Examen. Naast opiniestukken zijn er over de proefvertaling als werk- en toetsvorm ook wetenschappelijke publicaties verschenen, deels gebaseerd op empirisch onderzoek (Luger, 2015; Florian 2015, ook voor verdere verwijzingen).

Een ander aspect van curriculumkennis en vakvisie is het geïntegreerd aanbieden en toetsen van cultuur en taal. In 2011 heeft de minister besloten dat het vak Klassieke Culturele Vorming vanaf 2014 -2015 geïntegreerd bij Grieks en Latijn zal worden aangeboden. Voor het Centraal Schriftelijk Examen heeft dit geen consequenties gehad. De eindtermen met betrekking tot cultuur en de integratie van taal en cultuur moeten daarom in de schoolexamens getoetst worden. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft hiervoor, aanvullend op Goris (2007), een handreiking uitgebracht (Bekker, 2012). In deze handreiking worden suggesties gedaan voor de borging van de kwaliteit van cultuurvragen op het schoolexamen, aan de hand van de gereviseerde versie van de taxonomie van Bloom (Anderson, Krathwohl, & Mayer, 2001). Toetsing en de hogere denkvaardigheden van Bloom zijn, kortom, algemeen didactische en pedagogische onderwerpen waarbij aangesloten kan worden in een college over curriculumkennis en vakvisie van leraren GTC en LTC.

Invalshoek taal

Taalverwerving bij GTC en LTC heeft twee doelen: leerlingen voorbereiden op het lezen en lezend vertalen van Griekse of Latijnse teksten en leerlingen laten reflecteren op deze talen als

taalsystemen (Kroon & Sluiter, 2010). Vakdidactici laten deze twee doelen in hun colleges over grammatica-uitleg naar voren komen en relateren dat aan recente discussies over taalverwerfingsdidactiek.

Taalverwerving bij Grieks en Latijn verschilt van de moderne vreemde talen omdat de communicatieve vaardigheden spreken, schrijven en luisteren geen onderdeel zijn van het curriculum. Daarnaast zijn meta-linguïstische kennis en taalbeschouwing uitdrukkelijker onderdeel van het curriculum, al lijkt taalbewustzijn recentelijk ook bij de moderne vreemde talen weer meer aandacht te krijgen. Vakdidactische handboeken en onderzoeksresultaten voor de moderne vreemde talen zullen altijd aan de doelstellingen van GTC en LTC aangepast moeten worden als ze worden gebruikt in de lerarenopleiding.

De behandeling van taalverwervingsonderwijs biedt in de lerarenopleiding aanknopingspunten voor algemeen didactische en pedagogische onderwerpen als directe instructie, inductief en deductief aanbod van nieuwe (talige) kennis, activerende werkvormen en motivatie. Ook voor deze onderwerpen wordt veelal gebruik gemaakt van literatuur en vakdidactische handboeken voor moderne vreemde talen, naast enige artikelen die specifiek gericht zijn op GTC en LTC. Voor vocabulaireverwerving zijn inmiddels een aantal artikelen door classici voorhanden (Groos, 2011; Vis, 2013; Van der Plaat, 2015). Op dit moment schrijft een professionele leergermeenschap van onderzoekers, vakdidactici en leraren uit het voortgezet onderwijs een handreiking voor het ontwerpen van taalverwervings- en taalbeschouwingslessen (Adema, Buffing, Buijs, Clerc, De Ferrante, Van der Keur, Luger, & Roosenboom, in voorbereiding). Empirisch onderzoek naar taalverwervingsonderwijs GTC en LTC is er vrijwel niet.

Invalshoek cultuur

Voor veel leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn lessen over cultuur een belangrijke motiverende factor in de schoolvakken GTC en LTC. Het is belangrijk dat leraren-in-opleiding (LiO's) zich daar bewust van zijn en bovendien (gaan) beseffen dat cultuur een officieel onderdeel van het curriculum is dat, daarom, ook op een volwaardige manier getoetst moet worden. Er is geen omschreven kern voor cultuuronderwijs bij GTC en LTC. Voor cultuuronderwijs en -toetsing in de bovenbouw biedt de Handreiking schoolexamen Klassieke Talen VWO (Bekker, 2012) enige handvatten. De domeinen die in de handreiking onderscheiden worden zijn drama, beeldende kunst, architectuur, verhalengoed en filosofie. Daarnaast speelt ook receptie van klassieke cultuuruitingen (materieel en tekstueel) een belangrijke rol in het cultuuronderwijs GTC en LTC.

De lerarenopleidingen maken keuzes in de cultuurdomeinen die aan bod komen. Een combinatie van het onderwerp verhalengoed en technieken om zelf verhalen te vertellen is bijvoorbeeld een terugkerende workshop in veel programma's. Cultuuronderwijs in (met name) de onderbouw wordt vaak gecombineerd met museumdidactiek (op locatie en in samenwerking met musea). Vakdidactici putten inspiratie uit publicaties over schoolvakken als geschiedenis en kunstgeschiedenis en buitenlandse artikelen over het onderwijs in Classical Civilisation (e.g. Hobey, 2003; Gruber-Miller, 2008).

Voor veel leerlingen in het voortgezet onderwijs is cultuur een belangrijke motiverende factor.

Onderzoek naar cultuurdidactiek binnen de kaders van GTC en LTC is gewenst, eventueel in eerste instantie in de vorm van een uitgebreide inventarisatie van bestaande middelen. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door middel van samenwerkingsverbanden tussen leraren uit het voortgezet onderwijs, vakdidactici en experts van de respectievelijke gebieden van (mediterrane) archeologie, (cultuur)geschiedenis van de oudheid (inclusief religie en filosofie) en receptie.

Invalshoek tekst en literatuur

Binnen de schoolvakken GTC en LTC wordt op een specifieke manier omgegaan met teksten, namelijk met *close reading* en vertalen. Deze omgang met teksten vereist vakdidactische kennis omtrent, in ieder geval, de volgende aspecten: tekstontsluiting, literatuurbeschouwing en actualisatie. De integratie van taal en cultuur krijgt sinds de (beperkte) vakvernieuwing expliciet aandacht in de schoolvakken en kan heel goed worden vormgegeven bij het tekst- en literatuuronderwijs van onze vakken (zie Van Oeveren, 2015).

In de lerarenopleiding worden leraren-in-opleiding (LiO's) voorbereid op de didactische kanten van tekstontsluiting, literatuurbeschouwing en actualisatie. De vakinhoudelijke kant van literatuurbeschouwing en actualisatie is bijvoorbeeld het zelf interpreteren van en het vergaren van kennis over deze teksten (context, interpretatie, algemene thema's en mechanismen). Deze vaardigheden zijn geen onderdeel van de lerarenopleiding, maar hebben de LiO's in hun bachelor- en masteropleiding opgedaan en zullen ze in hun lerarenloopbaan verder ontwikkelen aan de hand van nascholingen, commentaargebruik en bestudering van secundaire literatuur.

Tekstontsluiting is een tijdrovend en moeilijk aspect in het onderwijs GTC en LTC. LiO's zijn gebaat bij enige kennis van dit proces. Een algemener onderwerp dat goed aansluit bij tekstontsluiting is de verwerving en inzet van meta-cognitieve vaardigheden door leerlingen. LiO's kunnen literatuur raadplegen om meer te weten te komen over de rol van verschillende soorten kennis en (meta-)cognitieve vaardigheden bij tekstontsluiting (e.g. Verhoeven, 1997; Van der Plaat, 2011), maar ze kunnen bijvoorbeeld ook leerlingen observeren die hard-op-denkend een Griekse of Latijnse tekst vertalen (het een sluit het ander niet uit). Karten (2015) beschrijft hoe zij dit binnen haar lerarenopleiding heeft uitgebreid tot een onderzoek, in combinatie met het thema differentiëren. Ze is zich ervan bewust dat haar onderzoek kleinschalig was, maar concludeert ook: "[Het heeft] waardevolle informatie opgeleverd, niet in de laatste plaats over de denkstappen die leerlingen daadwerkelijk zetten bij het lezen van een Latijnse tekst."

Vanuit kennis over het tekstontsluitingsproces kunnen LiO's didactische methoden hieromtrent geïnformeerd evalueren en, eventueel, zelf op bruikbaarheid en effectiviteit onderzoeken.

Voorbeelden van recente didactische benaderingen en strategieën van tekstontsluiting zijn:

- ▶ Dynalyse, dynamische analyse - een manier om 'van links naar rechts lezen te bevorderen'
- ▶ Psolmo, een analytische strategie op zinsniveau
- ▶ Vertalen met een potlood, een analytische strategie op zinsniveau
- ▶ Positionele leesmethode, gebaseerd op ideeën over de Latijnse woordvolgorde.

Vanwege het tijdrovende karakter van de tekstontsluiting, komt de tekst- en literatuurbeschouwing en actualisatie al snel in het nauw in de dagelijkse lespraktijk. LiO's moeten er daarom van doordrongen worden dat ook die beschouwende en actualiserende kant bij de vakken horen en

van grote waarde zijn voor de vorming van leerlingen. De lerarenopleider kan deze boodschap ondersteunen door middel van recente rapporten over de schoolvakken (e.g. Kroon, & Sluiter, 2010; Kits et al., 2014), maar vooral ook door zelf ruimte te nemen om dit aspect voldoende aandacht te geven en aan de hand van good practices te laten zien hoe LiO's literatuurbeschouwing en actualisatie aan kunnen pakken. Hierbij kan ook verband worden gelegd met opdrachten gericht op de hogere denkvaardigheden en, daarmee, met de theorie van Bloom (en anderen). Uitgebreid didactisch onderzoek op dit terrein is nog niet voorhanden, maar er zijn inmiddels wel voorbeelden en ontwerpsuggesties beschikbaar voor dergelijke lessen en leerlingopdrachten.

Ook de beschouwende en actualiserende aspecten van een vak hebben grote vormingswaarde.

GTC en LTC en andere schoolvakken

Bestudering van de Grieks-Romeinse oudheid en zijn doorwerking beslaat, ook binnen het schoolvak, allerlei facetten van de geesteswetenschappen. Leraren Grieks en Latijn hebben vakinhoudelijke en vakdidactische kennis nodig van verschillende geesteswetenschappelijke disciplines als taalkunde, literatuurwetenschap, geschiedenis, archeologie en filosofie.

Er zijn daarmee raakvlakken op zowel inhoudelijk als didactisch terrein met schoolvakken als geschiedenis (contextualisatie, omgang met bronnen), Nederlands en moderne vreemde talen (taalverwerving en -beschouwing, leesvaardigheid en literaire competentie) en kunstgeschiedenis (analyse en interpretatie van cultuuruitingen). Kenmerkend voor de vakken GTC en LTC zijn daarbij *close reading* van teksten in de brontaal, de afbakening in tijd en ruimte van het terrein en, vooral, de inherente interdisciplinariteit. OIKOS, de onderzoeksschool voor classici, omschrijft het werkterrein van classici als 'microcosmos van de geesteswetenschappen'.

Vakdidactische kennis GTC en LTC voor vakdidactici

Vakdidactici GTC en LTC zijn actieve en betrokken bezoekers en organisatoren van zowel vakinhoudelijke als vakdidactische nascholingen, waaronder de jaarlijkse conferentie van de Vereniging Classici Nederland. Op deze conferentie ontmoeten wetenschap (GLTC) en voortgezet onderwijs elkaar.

Het Nederlandse tijdschrift voor classici, *Lampas*, bevat geregeld didactische bijdragen en bracht in de afgelopen jaren twee vakdidactische themanummers uit (nummer 44.2 en 48.3). Diverse vakdidactici leverden hieraan een bijdrage. Buitenlandse vakdidactische tijdschriften zijn *Teaching Classical Languages*, *The Journal of Classics Teaching*, *Der Altsprachliche Unterricht* en *Pegasus*. Ook het VCN-bulletin en de Vlaamse tijdschriften voor classici *Prora* en *Kleio* bevatten geregeld vakdidactische bijdragen en voorbeelden van good practice.

In de ons omringende landen verschijnen de laatste jaren steeds meer handboeken vakdidactiek, zoals bijvoorbeeld die van Kuhlmann (2012), Keip (2014), Wittich (2015) en Hunt (2016). Ook publiceert men monografieën en bundels naar aanleiding van bijeenkomsten. De inhoud van deze monografieën en congresbundels bestaat veelal uit aanbevelingen voor allerlei aspecten

van de schoolvakken. Deze aanbevelingen zijn meestal gebaseerd op theorie of op empirisch onderzoek naar onderwijs in andere talen, maar bevatten steeds vaker ook een eigen empirische component (Florian, 2015).

Een goede toegang tot publicaties biedt de kennisbank GTC en LTC van de SLO (<http://klassieketalen.slo.nl/kennisbank>). Ook op de website <https://www.quamlibet.nl/vakdidactiek/> is een bibliografie te vinden. Deze website verzorgt ook een nieuwsbrief over vakdidactiek GTC en LTC. Recente ontwikkelingen in vakdidactisch geesteswetenschappelijk onderzoek zijn te vinden op de website www.vakdidactiekgw.nl. Via deze site zijn ook de ontwikkelingen te volgen in het lopende Nederlandse vakdidactische onderzoek naar GTC en LTC. Dit (promotie-) onderzoek wordt binnen het project DUDOC-Alfa uitgevoerd door Suzanne Luger (UvA) en Kokkie van Oeveren (VU). Zij houden hun collega-vakdidactici op de hoogte van hun onderzoeksresultaten in het Vakdidactisch Overleg GTC en LTC, waar ook andere zaken uitgewisseld worden en vakdidactici de mogelijkheid tot intervisie hebben.

Tot slot

Zoals blijkt uit het voorafgaande is vakdidactiek GTC en LTC een onderzoeksterrein in opkomst. Dat betekent dat er nog onderzoek nodig is naar zowel de didactiek van deze vakken in het voortgezet onderwijs als naar manieren om leraren-in-opleiding voor te bereiden op hun taak. Het lerarentekort voor de vakken GTC en LTC en de uitval van leraren in de eerste jaren van hun carrière maakt dit tweede onderwerp misschien wel even urgent als het eerste. Een van de ontwikkelingen die hierbij gevolgd kan worden is de opkomst van tweejarige educatieve masters waarin vakinhoud en vakdidactiek geïntegreerd en/of afwisselend aangeboden worden.

**Vakdidactiek
GTC en LTC is
een onderzoeks-
terrein in
opkomst.**

Referenties

- Adema, S., Buffing, P., Buijs, M., Clerc-De Groot, R., De Ferrante, M., Van der Keur, M., Luger, S., & Roosenboom, R. (in voorbereiding). *Handreiking Taalverwerving en Taalbeschouwing GTC en LTC*.
- Adema, S., Faber, T., Groot, R. De., Jonge, F. De., Langedijk, I., Langerak-Wakker, M., Nieuwland, J., Rossum-Vernig, M. Van., Scheffer, R., & Winterstein, D. (2008). *Psolmo rules*. Amsterdam: Lerarenopleiding VU. [opgenomen in de bijlagen van Bekker (2011)]
- Baas-Den Teuling, M. (2007). Latijn (en Grieks) lees je met een potlood - een eenvoudige vertaalstrategie die werkt. *VCN-bulletin* 2007, 29-34. [zie de bijlagen van Bekker (2011)].
- Bekker R. & Van Oeveren C. (2008). Activerende didactiek: het slepen voorbij. *Lampas*, 41(3), 263-273.
- Bekker R. (2011). *Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen*. Enschede: SLO. Opgehaald van <http://downloads.slo.nl/Repository/doorlopende-leerlijnen-taalvaardigheid-klassieke-talen.pdf>
- Bekker, R. (2012). *Handreiking schoolexamen Klassieke Talen VWO*. Enschede: SLO. Opgehaald van <http://downloads.slo.nl/Repository/handreiking-schoolexamen-klassieke-talen-vwo.pdf>
- Belangroep Gymnasiale Vorming. (2015). *Enquête Stand van de Gouden Standaard voor gymnasiumopleiding op de scholengemeenschappen*. Utrecht: BGV/AoB. Opgehaald van <http://bgv.aob.nl/rapportage-enquete-bgv/>
- Daum, M. (2016). *Wortschatz und Lehrbuch - Ein Kriterienkatalog für die Wortschatzkonzeption*

- in *Lateinlehrwerken. Ars Didactica 2*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- De Herdt, K. (2015). *Taal in tekst. Taalbeschouwing en het klassieketalenonderwijs*. Gent: Academia press
- De Ferrante, M., & Van Mourik, C. (2015). Actualiseren met leerlingen. Naar lessen van betekenis, *Lampas*, 48(3), 250-264.
- Dörnyei, Z. (2008). Generating and maintaining student motivation in the language classroom. In P. Van Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, G. Rijlaarsdam (eds.) *Handboek Ontwerpen Talen* (95-109). Amsterdam: Vossius. Opgehaald van <http://ilo.uva.nl/onderwijs/publicaties/handboek-ontwerpen-talen/handboek-ontwerpen-talen.html>
- Florian, L. (2015). *Heimliche Strategien: Wie übersetzen Schuler und Schulerinnen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Dissertation).
- Frisch, M. (2015). *Alte Sprachen - neuer Unterricht. Ars Didactica 1*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Goris, M. (2007). *Vakdossiers Tweede Fase. Klassieke Talen. Problemen in het onderwijs Klassieke Talen in Nederland en mogelijke wegen naar een betere toekomst*. Enschede: SLO.
- Groos, P. (2011). Haec et talia verba. Woordvererving bij Grieks. *Lampas*, 44(2), 99-110.
- Gruber-Miller, J. (2006). *When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin*. Oxford.
- Keip, M. (2014). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lister, B. (2008). *International Perspectives on the Teaching of Latin*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber-Miller, J. (2008). *Teaching beginning Greek. CPL Online, Winter 2008*. Opgehaald van <https://camws.org/cpl/cplonline/files/Gruber-Millercplonline.pdf>
- Hobey, C. (2003). The teaching of classical civilisation. In J. Morwood (ed.) *The teaching of Classics* (124-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, S. (2016). *Starting to teach Latin*. London: Bloomsbury.
- Karten, S. (2015). Ovidius lezen: voor iedereen net even anders. Een onderzoek naar het effect van differentiëren op de leesvaardigheid en motivatie van leerlingen in de bovenbouw. *Lampas*, 48(3), 315-326.
- Kits, K., Luger, S., Neven, H., & Zijlstra, P. (2014). *Een Gouden Standaard voor gymnasium-onderwijs*. Utrecht: AOB.
- Kroon, C.H.M., & Sluiter, I. (2009). *Tussenrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden/Enschede: SLO.
- Kroon, C.H.M., & Sluiter, I. (2010). *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden/Enschede: SLO. Opgehaald van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2010/11/19/het-geheim-van-de-blauwe-broer.html>
- Kuhlmann, P. (2012 [2009]). *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Van den Hoeck & Ruprecht.
- Lehmann, G. (2011). *Advies voor een toets taalvaardigheid Latijn ter afsluiting van de onderbouw, aan de hand van de doorlopende leerlijnen*. Amsterdam: ILO. [opgenomen in de bijlagen van Bekker (2011)].
- Luger, S. (2015). Vertalen in de bovenbouw: een mission impossible? *Lampas*, 48(3), 213-226.
- Luger, S. (2016). Een cola-tic of een glijdende schaal? Vertalingen beoordelen in de bovenbouw. *Lampas*, 49(1), 3-19.
- Regtuit, R. (2015). *Latijn is een taal, geen puzzel. Het gebruik van actief Latijn in het onderwijs*. *Lampas*, 48(3), 286-297.
- Nickel, R. (2016). *Übersetzen und Übersetzung. Anregungen zur Reflexion des Übersetzens im altsprachlichen Unterricht. Ars Didactica 3*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Sanz, C., Lin, H.-J. Lado, B., Bowden, H.W., & Stafford, C.A.. (2014). *One Size Fits All? Learning Conditions and Working Memory Capacity in Ab Initio Language Development*. Applied Linguistics.
- Van der Plaat, A. (2015). Woordenschatvererving Grieks (en Latijn). De optimalisering van het vocabulaire met het oog op het onderwijs in het Grieks. *Lampas*, 48(3), 265-277.
- Van der Plaat, A. (2015). *Klassieke Talen. Vakspecifieke Trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Van Oeveren C.D.P. (2011). 'Caelius is een toffe peer en volgt het voorbeeld van andere gouden gozers': tekstverwerking door leerlingen. *Lampas*, 44(2), 111-120.
- Van Oeveren, C.D.P. 2015. 'Sixteen and still not pregnant'. Tekstopdrachten bij GTC en LTC. *Lampas*, 48(3), 227-237.

- Verbaal, W. (2015). Leren lezen als Romeinen: niet enkel een kwestie van syntaxis! In K. De Herdt (ed.) *Taal in tekst* (7-38). Gent: Academia Press.
- Verhoeven, P. (1997). *Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke Talen*. Diss. Leiden: Universiteit Leiden.
- Verhoeven, P. (2002). Met één been of met beide benen in het vak. Over het spanningsveld tussen vakwetenschap en schoolvak, *Lampas*, 35(2), 168-179.
- Vis, J. (2013). De verwerving en didactiek van Oudgrieks vocabulaire. *Lampas*, 46(2), 222-233.
- Waslander, S., Barkmeijer, I., Holwerda, A. (2009). *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid. Een onderzoek naar succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn op zelfstandige gymnasia*. Haarlem: LSZG.
- Waslander, S., Pater, C., & Smit, B. (2011). *De toren van Jenga*. Utrecht: BGV, AoB.
- Westhoff, G.J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs* (revisited). Enschede: NaBMVT. Opgehaald van <http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf>
- Wittich, P. (2015). *Latein unterrichten: planen, durchführen, reflektieren*. Berlin: Cornelsen.
- Woertman, M. (2015). De gamification van het onderwijs: mechanismes van computergames gebruiken in de les. *Lampas* 48(3), 298-313.

Duurzaam muziekonderwijs in de opleiding Leraar VHO Muziek

Michel Berendsen, Graduate School of Teaching Universiteit Utrecht

Samenvatting

Het vak muziek is in het basisonderwijs en hbo volop in beweging. Dit lijkt anders in het voortgezet onderwijs, waar relatief weinig innovatie plaatsvindt, in ieder geval niet landelijk aangestuurd. In de inleiding van dit hoofdstuk wordt uitgelegd waarom ook in het voortgezet onderwijs verandering noodzakelijk is en dat het initiatief en de verantwoording bij de leraren zelf ligt.

In de daaropvolgende paragraaf wordt de structuur en inhoud van de opleiding Leraar Voorbereidend Hoger Onderwijs (LVHO) Muziek uiteengezet en uitgelegd hoe muziekleraren-in-opleiding aan de Universiteit Utrecht worden voorbereid om in te spelen op de bewegingen in het muziekonderwijs op de basisschool en het hbo en tot innovatie van het (eigen) muziekonderwijs te komen. Dit sluit nauw aan op de vakdidactische benadering Duurzaam Muziekonderwijs (DMO), die in dit hoofdstuk nader zal worden toegelicht. Deze benadering wordt tot nu toe alleen bij de Universiteit Utrecht en delen van de Opleiding Docent Muziek (ODM) van het ArtEZ conservatorium gehanteerd, met name bij ODM op Maat te Zwolle. Deze opleiding biedt maatwerk voor zij-instromers. Op een deel van de middelbare scholen wordt het belang van muziekonderwijs erkend, maar helaas is dit op een aantal scholen onvoldoende het geval. Duurzaam muziekonderwijs en een sterke onderwijsvisie leiden tot een stevige(re) positionering van het vak muziek binnen de school. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt ingegaan op de ontwikkelende vakdidacticus en hoofdvakdocent muziek.

Inleiding

Het muziekonderwijs is aan verschillende kanten in beweging: in het basisonderwijs zijn subsidiemogelijkheden gecreëerd met als doel dat elk kind op de basisschool muzikles krijgt, conservatoria zijn hun onderwijs steeds meer aan het aanpassen aan de veranderende beroepspraktijk en in het werkveld geldt dat een muzikant in vergelijking tot twintig of dertig jaar geleden niet alleen goed moet kunnen zingen of een instrument bespelen (Hargreaves, Marshall, & North, 2003), maar bijvoorbeeld ook moet kunnen arrangeren, improviseren, digitale opnames maken en beschikken over ondernemerschap (Beeching, 2006). Hij moet zich dus enerzijds diepgaand bekwamen op zijn eigen instrument en anderzijds beschikken over een breed pakket van vaardigheden (Burt-Perkins & Lebler, 2008).

Hoewel het basisonderwijs, de beroepspraktijk van de muzikant en de conservatoriumstudies volop in beweging zijn, lijkt het muziekonderwijs in het voortgezet onderwijs in een luwte te zitten. In de bovenbouw wordt de examenstof slechts mondjesmaat gemoderniseerd en blijft de constructie muziek 'oude' en 'nieuwe' stijl in ieder geval voorlopig gehandhaafd, ondanks een advies van de Verkenningcommissie Kunstvakken om deze tweedeling af te schaffen (Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, z.d.). Met 'oude' stijl wordt het vak muziek als zelfstandig examenvak bedoeld, dat bestaat uit een school- en centraal schriftelijk examen. Het vak muziek 'nieuwe' stijl heet Kunst (muziek) en is geïntegreerd met Kunst

(algemeen). Het vak Kunst (muziek) is vooral praktijkgericht met een deel vaktheorie en bestaat enkel uit een schoolexamen. In het theoretische vak Kunst (algemeen) worden de kunstdisciplines beeldende vormgeving, dans, drama en muziek behandeld aan de hand van zes onderwerpen. Het wordt afgesloten met een centraal schriftelijk eindexamen. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs lijkt er ook weinig te veranderen. De nieuwste kerndoelen zijn uit 2006 en algemeen geformuleerd vanuit het onderdeel kunst en cultuur (Besluit kerndoelen onderbouw, 2006, 7 juni). Voor zowel de onder- als bovenbouw geldt dat er slechts enkele muziekmethodes overgebleven zijn die zich blijven vernieuwen. De grootste, meest vernieuwende methoden die het gehele voortgezet onderwijs omvatten, zijn *Intro* en *BeatsNbts*. Kleinere methoden die wel worden vernieuwd, maar niet voor alle niveaus en leerjaren van het voortgezet onderwijs zijn ontwikkeld, zijn *Musicbox* en *Daarom Muziek* (voor reformatorisch onderwijs).

Ondanks deze beperkte ontwikkelingen is de luwte schijn. De toenemende kwaliteit van het muziekonderwijs in het basisonderwijs betekent dat leerlingen met een hoger muzikaal niveau zullen instromen in het voortgezet onderwijs. Deze veranderingen en die in de muziekopleidingen en relevante beroepen vormen een deel van de prikkels om ook het vak muziek in het vo te veranderen. De aanzet tot verandering komt niet van de overheid. Het initiatief ligt bij de leraar. Dit betekent dat hij over competenties dient te beschikken om deze ontwikkelingen te herkennen en te vertalen naar zijn onderwijspraktijk. De muziekleraar bevindt zich dus helemaal niet in een luwte, maar juist in een uitdagende, dynamische omgeving met veel ruimte tot initiatief. Het is aan de lerarenopleidingen om hem hierop voor te bereiden.

Opleiding Leraar VHO muziek

De meeste muziekleraren-in-opleiding studeren aan een van de hbo-instellingen die de opleiding Docent Muziek aanbiedt: Utrechts conservatorium (Hogeschool voor de Kunsten Utrecht), ArtEZ Conservatorium (Zwolle of Enschede), Conservatorium van Amsterdam, Codarts Rotterdam, Koninklijk Conservatorium Den Haag, Conservatorium Maastricht, Prins Claus Conservatorium te Groningen, Fontys Conservatorium te Tilburg, en Hogeschool Leiden. Door de ongegradeerde bachelor Docent Muziek te volgen, worden deze studenten ook bevoegd voor het eerstegraadsgebied. Er is echter ook een mogelijkheid om via de universiteit eerstegraads muziekdocent te worden door de opleiding LVHO Muziek te volgen. Deze bevoegdheid geldt alleen voor het voortgezet onderwijs en niet voor het basisonderwijs, zoals wel het geval is bij de hbo-opleiding Docent Muziek. Leraren die aan de universiteit hebben gestudeerd mogen wel het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) geven als de school hiervoor de verantwoordelijkheid wil dragen (Handboek Onderwijsbevoegdheden, 2014), maar niet Kunst (algemeen), wat wel weer het geval is bij docenten die de hbo-opleiding hebben gedaan.

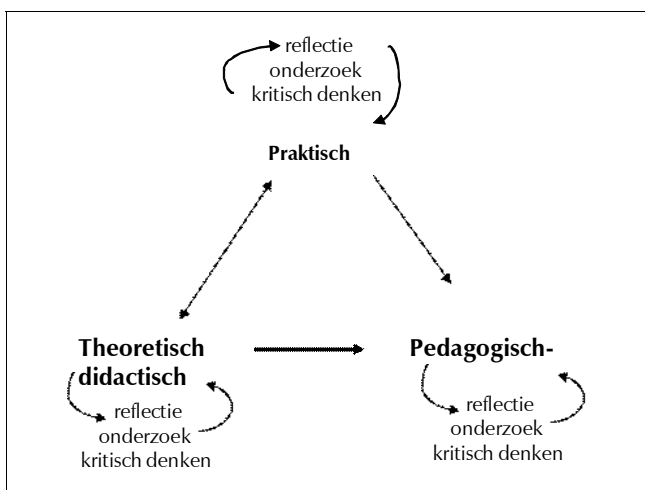
De opleiding LVHO Muziek is een eenjarige master, die alleen wordt aangeboden door de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht, de opvolger van het Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studietoelagen (IVLOS). Studenten die deze opleiding volgen, hebben eerst de bachelor muziekwetenschap (3 jaar) aan de Universiteit Utrecht of de Universiteit van Amsterdam gedaan en daarna de master Applied Musicology (1 jaar), aangeboden aan de Universiteit Utrecht. In de bachelor muziekwetenschap en de master Applied Musicology wordt uitsluitend vakinhoud aangeboden.

Vanuit vakdidactisch oogpunt kunnen in het volledige vijfjarige ‘bachelor-master-master’ traject muzikaal-praktische, muziektheoretische en pedagogisch-didactische vaardigheden worden onderscheiden. Deze driedeling in vaardigheden is afkomstig uit een artikel van De Vugt (2014), waarin hij aangeeft dat in alle lerarenopleidingen muziek wordt gezocht naar een balans tussen deze drie. De muzikaal-praktische en pedagogisch-didactische vaardigheden komen aan bod in de lerarenopleiding, de muziektheoretische vaardigheden in de bachelor muziekwetenschap en de master Applied Musicology. In het volledige vijfjarige universitaire traject ligt de nadruk op de muziektheoretische en pedagogisch-didactische vaardigheden (Berendsen, 2016). Reflectie, onderzoek en kritisch denken worden ingezet om het leerproces te intensiveren en de toekomstige leraren te kunnen laten bewegen in het dynamische werkveld, waarin de leraar veel ruimte tot initiatief en daarmee ook veel verantwoordelijkheid draagt. De opleiding streeft hiermee naar een duurzaam resultaat en de aanzet tot een leven lang leren bij zijn studenten. In Figuur 1 is de balans tussen de drie soorten vaardigheden en de inzet van reflectie, onderzoek en kritisch denken weergegeven.

In de opleiding LVHO Muziek bieden we veel vaardigheden aan als het ontwikkelen van kwalitatief goed lesmateriaal, gestoeld op wetenschappelijke kennis over onderwijs en leren. Er is minder nadruk

op de praktische vocale en instrumentale vaardigheden (zoals zang en bespelen van het popinstrumentarium), maar deze dienen wel op voldoende basisniveau te zijn, in tegenstelling tot hoe het enkele jaren geleden in de opleiding nog het geval was. Hiervoor werkt de universiteit onder andere samen met de opleiding Docent Muziek van het Utrechts Conservatorium, waar studenten het koorpracticum volgen. Hierin repeteren ze onder leiding van de docent en medestudenten koorwerken op eigen niveau en op middelbaar schoolniveau en nemen ze ook zelf de leiding over het koor. Vanaf het collegejaar 2016-2017 wordt in de bachelor muziekwetenschap een cursus methodiek popinstrumentarium aangeboden, waarin de student drums, basgitaar en toetsen leert bespelen, literatuurstudie doet naar de effectiviteit van verschillende methodieken voor het leren bespelen van deze instrumenten en deze studie koppelt aan zijn eigen muzikale ontwikkeling. Voor de literatuurstudie wordt onder andere gebruik gemaakt van de literatuur van Colwell (2006) en Colwell en Webster (2011a; 2011b).

Het beeld dat de universitair opgeleide docent muziektheoretisch goed is onderlegd, maar praktisch als docent niet uit de voeten kan, klopt niet meer. Wat betreft het muziekonderwijs in het voortgezet onderwijs is ook op de universitaire opleiding de praktijk het uitgangspunt (Berendsen, 2016).



Figuur 1. Balans in vaardigheden in het traject tot universitair opgeleide docent muziek.

Duurzaam muziekonderwijs

Op de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht worden muziekleraren-in-opleiding in de cursus vakdidactiek opgeleid vanuit de vakdidactische benadering Duurzaam Muziekonderwijs (Vliegen, Van der Vaart, & Berendsen, 2015). De doelstelling van Duurzaam Muziekonderwijs is dat leraren hun leerlingen de aanzet kunnen geven tot een leven lang (muziek)leren vanuit de persoonlijke en gemeenschappelijke passie voor muziek. Hierbij horen gepersonaliseerde leerprincipes en leerstrategieën en een logische integratie van de actuele muziekpraktijk in het schoolvak. De cursus vakdidactiek is vormgegeven vanuit vakdidactisch competenties, die zijn geordend in de categorieën musiceren, luisteren, creativiteit, leerprocessen, e-learning en de reflectieve docent. Naast een aantal ‘ambachtelijke’ vakdidactische competenties waar de student aan moet voldoen (bijvoorbeeld: ‘Je kunt vocale en instrumentale muziekstukken voor de bovenbouw op verantwoorde wijze instuderen’ in de categorie musiceren), zijn er vakdidactische competenties die duidelijk aan duurzaam muziekonderwijs zijn gerelateerd, zoals: ‘Je weet dat leerlingen op verschillende manieren naar muziek luisteren en speelt hierop in’ (luisteren), ‘Je kunt leerlingen aanzetten tot zelfreflectie’ (leerprocessen), ‘Je didactische aanpak bevat elementen van authentiek muziekonderwijs, coöperatief leren, informeel leren, 21ste-eeuwse vaardigheden en een leven lang leren’ (leerprocessen), ‘Je kunt je eigen visie op muziekonderwijs gefundeerd verwoorden’ (de reflectieve docent) en ‘Je kunt jouw functies beschrijven als coach, begeleider, instructeur, expert, inspirator en informatiebron’ (de reflectieve docent). Vanuit de principes van duurzaam muziekonderwijs kunnen zowel praktische als fundamentele vraagstukken belicht worden, zoals: ‘Moeten leerlingen in de onderbouw wel of niet noten leren lezen?’, ‘Hoe kun je creativiteit een plek geven in de muziekles?’ en ‘Hoe kun je aandacht besteden aan smaakontwikkeling vanuit idiocultureel muziekonderwijs, waarin elke leerling zijn eigen muzikale identiteit, zijn ‘idiocultuur’, ontwikkelt?’ (Bisschop Boele, 2013).

Positie van het vak muziek

Op een aantal Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs staat muziek hoog in het vaandel. Naast de reguliere muzieklessen in een goed gefaciliteerd muzieklokaal worden allerlei buitenschoolse activiteiten georganiseerd, zoals muziekavonden en musicals. Helaas is dit niet op alle scholen zo. Het vak muziek wordt slechts op een klein deel van de Nederlandse scholen als examenvak aangeboden en zo nu en dan laait op diverse scholen de discussie op om het vak muziek van ‘voor de streep’ naar ‘achter de streep’ te verplaatsen, wat betekent dat het vak niet meer meetelt voor de overgang naar een volgend leerjaar. Daarmee is de positie en status van het vak muziek in het geding. Hoewel vanuit het basisonderwijs het belang van muziek steeds meer wordt onderkend, is het voor een aantal muziekleraren in het vo nog steeds knokken voor het vak. Dit betekent dat muziekleraren in staat moeten zijn om vanuit een sterke onderwijsvisie aan diverse partijen het belang van het vak uit te leggen, onder andere vanuit hersenonderzoek, de ontwikkeling van creativiteit en samenwerkingsvermogen en muziek als culturele en persoonlijke uiting. De verantwoording van het vak muziek komt in de opleiding regelmatig aan de orde doordat studenten voortdurend wordt gevraagd hun didactische keuzes te verantwoorden en hun eigen onderwijsvisie te schrijven en te concretiseren in een zelf geschreven lessenserie.

De ontwikkelende vakdidacticus en hoofdvakdocent muziek

Lerarenopleiders onderwijzen over onderwijzen. De vakdidacticus/hoofdvakdocent muziek geeft muziekleraren-in-opleiding les, die vervolgens hun leerlingen weer onderwijzen. De specifieke didactische uitgangspunten die hierbij gebruikt worden, behoren tot het gebied van de opleidingsdidactiek, 'the pedagogy of teacher education' (Loughran, 2006). Vanuit het principe van duurzaam muziekonderwijs wordt op de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht veel aandacht geschonken aan de aanzet tot levenslang leren, door mij aan de studenten en door de studenten aan hun leerlingen. Vanuit het congruentieprincipe (Korthagen, 1998), oftewel 'teach as you preach', is levenslang leren en het expliciet uitdragen daarvan door de vakdidacticus en de hoofdvakdocent aan zijn studenten ook noodzakelijk. Het voortdurend bij blijven leren geldt zowel voor de uitbreiding van theoretische kennis als praktijkkennis om het eigen doceren en het ontwerp van de cursus vakdidactiek steeds verder te verbeteren. Helaas wordt er in Nederland weinig onderzoek gedaan naar muziekonderwijs in het voortgezet onderwijs, maar de internationale journals en de EAS-uitgaven van *European Perspectives on Music Education* zijn interessante bronnen om te raadplegen. Voor de praktijkervaring is redelijk recente leservaring, (stage)bezoeken aan scholen en contact met collega-muziekleraren erg belangrijk. Omdat de opleiding LVHO Muziek alleen in Utrecht wordt aangeboden, is een netwerk met andere op-

**Leservaring,
(stage)bezoek
en contact met
collega's zijn
belangrijke factoren
voor de praktijk.**

leidingen en instituten onontbeerlijk. Met het Utrechts conservatorium is een kleinschalig uitwisselingsprogramma voor studenten en maken we gebruik van elkaars expertise door bijvoorbeeld als extern deskundige kwaliteitscontroles bij modules van de opleiding te doen en bij tentamens aanwezig te zijn. Dat laatste is ook het geval bij de Opleiding Docent Muziek op Maat van het ArtEZ conservatorium Zwolle. Daarnaast neemt de Universiteit Utrecht deel aan het Muziekeducatie Netwerk Utrecht (MENU) om met allerlei partijen (van hogescholen tot Tivoli Vredenburg en het Landelijk Kennisinstituut cultuureducatie en amateurkunst) randvoorwaarden te creëren om de kwaliteit van de binnen

schoolse muziekeducatie in de stad Utrecht te versterken en te borgen.

Voor hoofdvakdocenten is het platform www.duurzaammuziekonderwijs.nl een interessante bron, omdat hierin relevante inzichten voor het Nederlandse muziekonderwijs worden gedeeld en omdat het platform elk jaar wordt geactualiseerd.

Tot slot

In dit hoofdstuk is het vak muziek benaderd vanuit de leerling, de muziekleraar (in opleiding) en de hoofdvakdocent/vakdidacticus. Helaas is uit onderzoek gebleken dat er bij leerlingen al lange tijd sprake is van een kloof tussen de positieve beleving en hoge waardering voor muziek thuis en de negatievere beleving en lagere waardering voor muziek als schoolvak (Ross, 1995; Wright, 2002; Lamont, Hargreaves, Marshall, & Tarrant, 2003; Bisschop Boele, 2013). Deze kloof kan worden verkleind met duurzaam muziekonderwijs, omdat hier de focus ligt op een leven lang leren en allerlei aspecten van authentiek leren. Helaas zie ik in eigen verkenningen van het werkveld dat er lang niet altijd sprake is van duurzaamheid. Muzieklessen blijven soms steken bij het instuderen van het ene na het andere liedje en spelstuk en series opdrachten in

de domeinen ontwerpen (componeren en improviseren) en luisteren zonder duidelijk doel en niveauopbouw. Een wenselijke ontwikkeling is dat goed opgeleide leraren met reflectieve vermogens, onderzoeksvaardigheden en een kritische blik hier verandering in brengen door belangrijke vaardigheden als creativiteit en reflectie bij hun leerlingen aan te leren. Zij kunnen het vak muziek op hun school beter positioneren vanuit een sterke onderwijsvisie en zelf vergaarde praktijk- en onderzoekskennis. Het delen van deze kennis met collega's van andere scholen kan tot innovatie van het muziekonderwijs leiden. Opleidingen tot leraar muziek dienen de hiervoor benodigde kennis, vaardigheden en attitudes bij hun studenten aan te leren en hebben zo een belangrijke taak. Zij kunnen de muziekleraren-in-opleiding input geven om het muziekonderwijs dichter bij de leerling te brengen, een waardevolle aanvulling op hun eigen muzikervaringen buiten school te laten zijn en tot een leven lang plezier te laten leiden.

Referenties

- Beeching, A. (2006). *Beyond talent: Creating a successful career in music*. Oxford: Oxford University Press.
- Berendsen, M. (2016). Waarom een universitaire lerarenopleiding muziek? *Kunstzone* 2016(3), 14-15.
- Bisschop Boele, E. (2013). From Institutionalised Musicality to Idiosyncratic Musickership. Calling a Paradigm into Question. In A. de Vugt & I. Malmberg (Eds.), *European Perspectives on Music Education 2. Artistry* (47-61). Innsbruck: Helbling.
- Burt-Perkins, R., & Lebler, D. (2008). Music isn't one island? The balance between depth and breadth for music students in higher education. In *Proceedings of the 17th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM), International Society for Music Education (ISME), Educating Musicians for the Lifetime of Learning*, 10-14.
- Colwell, R. (2006). *MENC Handbook of Research Methodologies*. Reston: M.E.N.C.
- Colwell, R., & Webster, P.R. (2011a). *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 1: Strategies*. Reston: M.E.N.C.
- Colwell, R., & Webster, P.R. (2011b). *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2: Applications*. Reston: M.E.N.C.
- Handboek Onderwijsbevoegdheden (2014). Opgehaald van <https://duo.nl/zakelijk/images/handboek-onderwijsbevoegdheden-december-2014.pdf>
- Hargreaves, D.J., Marshall, N.A., & North, A.C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychologic perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Lamont, A. Hargreaves, D.J., Marshall, N., & Tarrant, M. (2003). Young people's in and out of school. *British Journal of Music Education* 25(3), 267-282.
- Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (z.d.). *Tweedeling kunstvakken oude en nieuwe stijl gehandhaafd*. Opgehaald van <http://www.lkca.nl/voortgezet-onderwijs/kunstvakken-en-ckv/kunstvakken-havo-en-vwo/handhaving-oude-en-nieuwe-stijl>
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. New York: Routledge.
- Overheid.nl (2006, 7 juni). *Besluit kerndoelen onderbouw*. Opgehaald van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>
- Ross, M. (1995). What's Wrong with School Music? *British Journal of Music Education*, 12(3), 185-201.
- Schwartz, K., & Fouts, G.T. (2003). Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents. *Youth and Adolescence*, 32(205).
- Vliegen, L., Van der Vaart, M., & Berendsen, M. (2015). *Duurzaam muziekonderwijs*. Opgehaald van www.duurzaammuziekonderwijs.nl
- Wright, R. (2002). Music for all? Pupils' perceptions of the GCSE Music examination in one South Wales secondary school. *British Journal of Music Education*, 19(3), 227-241.

Natuurkunde - Scheikunde op de lerarenopleiding

Koos Kortland, Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht
Ad H. Mooldijk, Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht
Hans Poorthuis, Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht
Gjalt T. Prins, Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht

Samenvatting | Deze bijdrage over vakinhoud en vakdidactiek natuur- en scheikunde op de tweede- en eerstegraads lerarenopleiding gaat achtereenvolgens in op de bestaande kennisbasis voor de lerarenopleiding in het hbo en wo, de verschillende vakdidactische benaderingen voor het concreet ontwerpen van het vakonderwijs, en de verschillende benaderingen van het vakgebied in termen van curriculumaccenten en vakonderwijsdoelen inclusief de relaties met de andere schoolvakken en de informele wetenschapseducatie die daarbij een rol kunnen spelen. Ten slotte wordt aandacht besteed aan de onderwijskunde als inspiratiebron voor het concreet ontwerpen van het vakonderwijs, zowel in het voortgezet onderwijs als bij de vakdidactiek in de lerarenopleiding, en de mogelijkheden voor professionalisering, zowel voor lerarenopleiders als voor beginnende (en ook meer ervaren) leraren natuur- en scheikunde.

Inleiding

De inhoud van deze bijdrage is afgeleid van het *Handboek Natuurkundedidactiek* voor gebruik in de Nederlandse lerarenopleidingen hbo en wo (Kortland, Mooldijk, & Poorthuis, 2017) - waarvan de inhoud is vastgesteld door middel van een brede consultatie onder lerarenopleiders/vakdidactici natuurkunde hbo/wo - en het internationale *Handboek Scheikundedidactiek* (Eilks & Hofstein, 2013). Deze twee handboeken geven een uitwerking, verbreding en verdieping van de in deze bijdrage kort behandelde onderwerpen, met de bijbehorende referenties, en kunnen worden gezien als een kennisbasis vakdidactiek voor beginnende (en ook meer ervaren) leraren, en daarmee ook - onder het motto *teach as you preach* - voor lerarenopleiders in deze vakken.

Daarbij moet echter worden aangetekend dat er in de opleidingspraktijk bij het gebruik van deze handboeken keuzes nodig zijn wat betreft de aan de orde te stellen inhoud, afhankelijk van de beschikbare opleidingstijd. Een deel van de inhoud van deze handboeken is daardoor voor de beginnende leraar mogelijk meer geschikt om in een later stadium op terug te grijpen, na het opbouwen van voldoende ervaring in de lespraktijk.

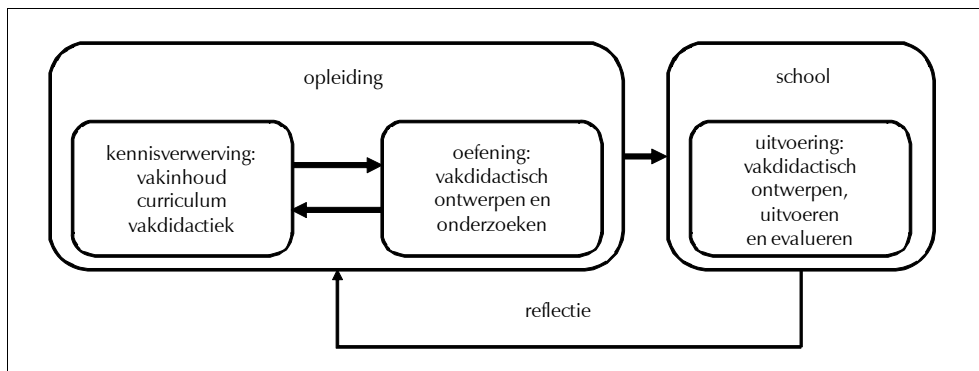
Naast deze handboeken biedt de website van Ecent ondersteuning aan lerarenopleiders in de natuurwetenschappelijke vakken bij het uitwisselen van praktijkervaringen, opleidingsplannen en onderzoeksresultaten: zie www.ecent.nl. Ten slotte is er de website van Leraar24, die ondersteuning biedt aan leraren en daardoor ook goed bruikbaar is in de lerarenopleiding: zie www.leraar24.nl.

Een kennisbasis voor lerarenopleiders natuur- en scheikunde bestaat uit de volgende drie onderdelen:

- 1 kennis van de relevante vakinhoud op plus-niveau in alle leerstofdomeinen die in de examenprogramma's voorkomen - als achtergrondkennis die nodig is om boven de leerstof te staan, om overzicht te hebben en om voorbeeldmatig te kunnen handelen;

- kennis van de relevante curricula zoals vormgegeven in kennisbases, examenprogramma's, leermiddelen en examens;
- kennis van de vakdidactiek en de vaardigheden om deze te kunnen inzetten voor het uitvoeren en begeleiden van vakdidactisch ontwerpen en onderzoeken.

Met deze kennis en vaardigheden kunnen lerarenopleiders natuur- en scheikunde gericht werken aan de competentieontwikkeling van beginnende leraren (zie Figuur 1 voor een schematisch weergegeven benadering).



Figuur 1. Competentieontwikkeling (beginnende) leraren.

Voor de lerarenopleider natuur- en scheikunde betekent dit dat hij vorm moet kunnen geven aan enerzijds de wisselwerking tussen kennisvererving en oefening in het toepassen van de verworven kennis door de studenten in opleidingssituaties, en anderzijds de studenten moet kunnen bijstaan in hun reflectie op de door hen vormgegeven lespraktijk.

Kennisbasis

Voor de hbo-bachelor en -master bestaat voor zowel natuurkunde als scheikunde een landelijke kennisbasis met een beschrijving van de noodzakelijke kennis van de *vakinhoud*: zie www.10voordeleraar.nl. Daarnaast staat voor beide vakken op de eerder genoemde website van Ecent ook een kennisbasis *vakdidactiek* voor lerarenopleidingen natuurwetenschap en techniek, echter zonder formele status. Voor het wo is er een door de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) van de Vereniging van Universiteiten (VSNU) opgestelde beschrijving van de vakinhoudelijke bagage die mag worden verwacht van een academisch opgeleide eerste-gradsleraar in het voortgezet onderwijs, met voor elk schoolvak een overzicht van de omvang en de inhoud van de vakopleiding: zie www.universitairelerenopleidingen.nl.

Een onderdeel van de kennisbasis voor lerarenopleiders natuur- en scheikunde is uiteraard de kennisbasis natuurwetenschappen en technologie voor de onderbouw vo (Ottevanger et al, 2014), naast de kerndoelen voor de basisvorming (het leergebied 'mens en natuur') en de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo, zowel wat betreft de vakinhoud (kennisdomeinen) als de algemene vakvaardigheden (probleemoplossen, onderzoeken, ontwerpen, modelleren en oordeels- en besluitvorming): zie www.slo.nl voor de kennisbasis vo en de kerndoelen basisvorming, en www.examenblad.nl voor de examenprogramma's vmbo, havo en vwo.

Ook voor natuur en techniek in het basisonderwijs zijn kerndoelen geformuleerd, maar er is vooralsnog sprake van een te grote mate van heterogeniteit bij de daaraan door de basisscholen gegeven invulling om vorm te kunnen geven aan een doorlopende leerlijn van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs.

Vakdidactische benaderingen

In de lerarenopleiding natuur- en scheikunde zal, in een wisselwerking tussen kennisverwerking, oefening en uitvoering door de studenten, aandacht moeten zijn voor de hierna te beschrijven kenmerken van het vak in het voortgezet onderwijs, een aantal vakspecifieke of vakspecifiek ingevulde didactische benaderingen en de begrips- en vaardigheidsontwikkeling van de leerlingen.

Het curriculum van beide vakken in het voortgezet onderwijs is concentrisch opgebouwd, met een eerste, vooral kwalitatieve oriëntatie op een diversiteit aan kennisdomeinen in de onderbouw en een verbreding en meer kwantitatieve verdieping daarvan in de bovenbouw. De benadering van de verschillende kennisdomeinen kan vaksystematisch of thematisch zijn, afhankelijk van de te maken keuze voor de verschillende te onderscheiden concept-context-benaderingen (Bruning & Michels, 2013). Eén van die benaderingen is het gebruik van contexten (of praktijktoepassingen) als ad hoc illustraties van de centraal staande natuur- en scheikundige begrippen, relaties en modellen. Een andere benadering is het aan contexten (uit de leefwereld, de samenleving en de beroeps- en wetenschapspraktijk) ontlelen van een centrale vraagstelling voor een lessenserie waarin de te behandelen natuur- en scheikundige begrippen, relaties en modellen functioneel zijn voor het zoeken naar een antwoord op die vraagstelling. Binnen deze twee uitersten zijn dan ook nog allerlei tussenvormen mogelijk. Voor scheikunde zijn zelfs, naast het traditionele curriculum met een accent op de vakstructuur, een tweetal op contexten gebaseerde curricula ontworpen met een accent op scheikunde, technologie en samenleving (de 'groene leerlijn') respectievelijk kennisontwikkeling in de scheikunde (de 'blauwe leerlijn') (Overman, Vermunt, Meijer, Bulte, & Brekelmans, 2014).

De 'conventionele' les- en leerstofopbouw in cursorische en projectmatige lessen en lessenseries - met zijn didactische fasering van oriënteren, aanleren, verwerken en integreren - kan worden in- en aangevuld met een variatie aan vakspecifieke didactische benaderingen, zoals:

- ▮ *onderzoekend en ontwerpend leren*, waarbij leerlingen worden gestimuleerd om zelf actief kennis te vergaren door vragen te stellen, door onderzoek te doen en zo tot oplossingen te komen;
- ▮ *probleemgeoriënteerd of probleemstellend leren*, waarbij leerlingen op zoek gaan naar een antwoord op een naar aanleiding van een praktijksituatie gegeven of bij hen opgeroepen vraag;
- ▮ *demonstraties en simulaties*, met bijvoorbeeld een aanpak van voorspel (inclusief argumentatie), observeer en verklaar;
- ▮ *practica*, met een onderscheid tussen begrips-, vaardigheids- en onderzoekspracticum.

In aanvulling daarop zal het bij het ontwerpen van lessen en lessenseries ook gaan om een vakspecifieke invulling van algemene didactische benaderingen, zoals:

- ▮ activerende werkvormen, waaronder denken-delen-uitwisselen en de expertmethode, maar ook *flipping the classroom* en *games*;

- ▮ differentiatie, waarbij leerlingen, rekening houdend met verschillen in niveau, leerstijl, interesse en behoefte aan zelfstandigheid, naar dezelfde leerdoelen toewerken.
- ▮ Deze vakspecifieke en vakspecifiek ingevulde didactische benaderingen worden geacht motivatie- en leeropbrengstbevorderend te zijn als het gaat om de begrips- en vaardigheidsontwikkeling van de leerlingen.

Wat betreft de begripsontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs is in de opleiding aandacht nodig voor het herkennen van, en de verschillende manieren van reageren op de uit vakdidactisch onderzoek en de lespraktijk bekende leerlingdenkbeelden (of pre- en misconcepties, hoewel die laatste nogal eens het gevolg van het gegeven onderwijs zijn) - en als lerarenop-leider zul je erop bedacht moeten zijn dat die denkbeelden ook bij studenten in de opleiding kunnen leven. Een belangrijk aandachtspunt daarbij is met name het daaraan verbonden interpretatieprobleem: wat bedoelen leerlingen (en studenten) nu eigenlijk als ze in hun uitingen een natuurwetenschappelijk klinkend begrip zoals kracht, energie en reactie gebruiken, en hoe wijkt dat af van de geaccepteerde natuurwetenschappelijke betekenis? Daarna is het de vraag hoe die correct geïnterpreteerde leerlingdenkbeelden functioneel kunnen worden gebruikt voor een proces van begripsontwikkeling. Vakspecifiek ingevulde didactische benaderingen als formatieve toetsing en feedback, *bridging analogies* (met voor natuur- en scheikunde bijvoorbeeld een laboratoriumsituatie als brug tussen de praktijk- en theoriesituatie) en *concept mapping* kunnen daarbij als hulpmiddelen worden ingezet, naast aandacht voor taalgericht vakonderwijs.

Leerlingdenkbeelden zijn domeinspecifiek. Een voorbeeld dat in beide vakken een rol speelt is de ontwikkeling van het micro-macro-denken. Na onderwijs over moleculen en atomen blijken leerlingen vaak allerlei macroscopische eigenschappen toe te kennen aan deze deeltjes, terwijl de introductie van een deeltjesmodel juist bedoeld is om macroscopische verschijnselen te verklaren door veranderingen in positie en/of snelheid van (onveranderlijke) deeltjes. Dit vraagt om het ontwikkelen van bewust heen-en-weer-denken tussen veranderingen in macrosituaties en wat dat dan betekent in microsituaties, en omgekeerd.

Hoe kunnen leerlingdenkbeelden correct geïnterpreteerd worden en gebruikt voor begripsontwikkeling?

Wat betreft de vaardigheidsontwikkeling van de leerlingen in het voortgezet onderwijs zal er binnen de opeenvolgende lessenseries sprake moeten zijn van doorlopende leerlijnen voor probleemoplossen, onderzoeken, ontwerpen, modelleren en oordeels- en besluitvorming, die hun afronding kunnen vinden in een sector- of profielwerkstuk. Daarbij moet binnen het procesmatige karakter van deze activiteiten, dat tot uitdrukking komt in algemene heuristieken als hulpmiddel voor de leerlingen, rekening worden gehouden met de domeinspecifieke aspecten wat betreft de benodigde kennis en probleemaanpak. Verder is het de vraag of de betreffende processen steeds in zijn geheel, met toenemende complexiteit en afnemende sturing, moeten worden doorlopen of dat de verschillende fasen van die processen afzonderlijk moeten worden aangeleerd en geoefend.

Ten slotte moet hier gewezen worden op het belang van samenhangend onderwijs. Samenhang tussen de schoolvakken natuurkunde, scheikunde, biologie, techniek en wiskunde laat leerlingen zien dat kennis vanuit verschillende disciplines van belang is om een onderwerp te begrijp-

pen, en wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de inhoud en de benadering van die disciplines. Een minimale vereiste om een dergelijke samenhang te realiseren is afstemming wat betreft de volgorde van behandeling van onderwerpen en de voor elk vak karakteristieke benadering van begrippen (bijvoorbeeld het 'gemeenschappelijke' begrip energie), vaardigheden en denkwijzen - naast verdergaande mogelijkheden als werken met leergebieden, interdisciplinaire schoolvakken en projectonderwijs. De eerder genoemde kennisbasis natuurwetenschappen en technologie voor de onderbouw vo geeft hiertoe een duidelijke aanzet. Het vormgeven van een dergelijke samenhang vraagt om het op de hoogte zijn van en rekening houden met de cultuur en praktijk van die andere vakken.

Vak/leergebiedsbenederingen

In de lerarenopleiding zal ook aan de orde moeten komen dat er bij de benadering van het vak of leergebied sprake is van een mogelijke keuze voor een drietal curriculumaccenten (Van Berkel, 2005):

- ▮ *fundamentele natuurwetenschap*, met een nadruk op de natuurwetenschappelijke theorie als basis voor het begrijpen van de wereld en voor vervolgoopleidingen;
- ▮ *natuurwetenschap, technologie en samenleving*, met een nadruk op het communiceren en beslissingen nemen over onderwerpen uit de samenleving die natuurwetenschappelijke en/of technische aspecten kennen, zowel op persoonlijk als op maatschappelijk niveau;
- ▮ *kennisontwikkeling in de natuurwetenschap*, met een nadruk op hoe de kennis in de natuurwetenschappen zich heeft ontwikkeld in de sociaalhistorische context, leidend tot een beeld van natuurwetenschap als een cultureel bepaald kennissysteem dat zich continu ontwikkelt.

Deze driedeling in curriculumaccenten past bij de mogelijke keuzes wat betreft de doelstelling van het vak: gaat het om de voorbereiding van de leerlingen op natuurwetenschappelijke vervolgoopleidingen en uiteindelijke beroepsuitoefening of om het bevorderen van *scientific literacy* in de zin van het begrijpen van persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken met natuurwetenschappelijke aspecten, een oordeels- en besluitvorming over en eventueel zelfs het ondernemen van actie rond deze vraagstukken. Bij beide doelstellingen lijkt een zekere mate van begrip van kernideeën over de aard, de praktijk en de opbrengst van de natuurwetenschap - ofwel de *nature of science* - op zijn minst gewenst.

De vraag is wat een haalbare en verstandige mix van curriculumaccenten en vakonderwijsdoelen is voor goed en aantrekkelijk natuur- en scheikundeonderwijs voor de verschillende soorten leerlingen. Dat is een vraag waarop elke natuur- en scheikundeleraar tot op zekere hoogte zelf een antwoord zal moeten zoeken, binnen onder andere de door de kerndoelen en eindtermen gegeven kaders en binnen de op school door de vaksectie geboden ruimte. Aanknopingspunten hiervoor zijn voor beide vakken te vinden in de eerder genoemde verschillende concept-context-benaderingen en voor scheikunde in de verschillende contextuele leerlijnen, maar ook in de relaties met andere vakken. Daarbij valt te denken aan vakken als Algemene Natuurwetenschappen (ANW) of Wetenschapsoriëntatie (een vak dat op een aantal scholen ANW vervangt), Natuur, Leven en Technologie (NLT) en Onderzoek en Ontwerpen (O&O). Een ander aanknopingspunt is het binnen en buiten de lessen gebruik maken van de door hbo-instellingen

en universiteiten aangeboden aansluitingsactiviteiten en van het aanbod op het gebied van informele wetenschapsecatie. Het vorm en inhoud geven aan deze relaties kan voor de vakken natuur- en scheikunde een verrijking vormen waar het gaat om begrip van de *nature of science* en het realiseren van *scientific literacy* als onderwijsdoelstelling, naast een zo goed mogelijke oriëntatie en voorbereiding op het vervolgonderwijs.

Vakdidactiek en onderwijskunde

... laat kennis-
verwerving van
de leerlingen plaats-
vinden in het kader
van reële probleem-
situaties; ...

De eerder genoemde didactische fasering van de les- en leerstofopbouw en de verschillende daarin te verwerken didactische benaderingen zijn geïnspireerd door onderwijskundige ideeën over efficiënt en effectief leren en de theorie van 'het constructivisme' (APA, 2015): verschaft de leerlingen een oriëntatie op dat wat geleerd moet worden, sluit aan bij en activeer de relevante voorkennis van de leerlingen, laat de leerlingen actief met de leerstof bezig zijn, laat de kennisverwerving van de leerlingen plaats vinden in het kader van reële probleemsituaties, en geef regelmatig terugkoppeling (feedback) over de vorderingen van de leerlingen in de richting van de leerdoelen. Dit vraagt echter wel een voortdurend nadenken over hoe deze algemene onderwijskundige ideeën te concretiseren zijn in samenhangende reeksen van vak- en domeinspecifieke onderwijsleeractiviteiten, zowel in het voortgezet onderwijs als in de lerarenopleiding natuur- en scheikunde.

Professionalisering

Er is een groot aantal nationale en internationale organisaties die de lerarenopleider natuur- en scheikunde door middel van websites, tijdschriften en conferenties kunnen helpen bij hun professionalisering. Voor het bijblijven wat betreft manieren van lesgeven, planning en organisatie, zijn dat onder andere de Nederlandse Vereniging voor het Onderwijs in de Natuurwetenschappen (NVON), het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito), de stichting natuurkunde.nl, de stichting C3 en de bètasteunpunten in Nederland, met in het (nabije) buitenland de NVON-zusterorganisaties ASE (Association for Science Education, UK), MNU (Verein zur Förderung des Mathematischen und Naturwissenschaftlichen Unterrichts, Duitsland) en VeLeWe (Vereniging Leraars Wetenschappen, België). In dit verband moeten ook de jaarlijkse WND-conferentie natuurkundedidactiek, de Woudschotenconferentie chemiedidactiek en het NVON-congres worden genoemd. Voor het bijblijven wat betreft de kennis van wetenschappelijke ontwikkelingen in het vakgebied zijn er onder andere de NNV (Nederlandse Natuurkundige Vereniging), de KNCV (Koninklijke Nederlandse Chemische Vereniging) en de website van Kennislink.

Vanuit vakdidactisch oogpunt kunnen de conferenties van onder andere ESERA (European Association for Science Education Research), GIREP (Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Physique), ECRICE (European Conference on Research in Chemical Education) en IOSTE (International Organization for Science and Technology Education) interessant zijn. Daarnaast is er een overweldigende hoeveelheid internationale, op de lespraktijk en vakdidactisch onderzoek gerichte tijdschriften, waaronder *Physics Education*, *The Physics Teacher*,

Journal of Chemical Education, Chemistry Education Research and Practice, Journal of Research in Science Teaching, International Journal of Science Education, Science Education, Science & Education en Journal of Science Teacher Education.

De eerder genoemde website van *Ecent* helpt lerarenopleiders natuur- en scheikunde om de grote hoeveelheid (onderzoeks)literatuur toegankelijk te maken voor opleidings- en praktijk toepassingen. Daarnaast zijn er een- tot tweemaal per jaar landelijke netwerkbijeenkomsten van lerarenopleiders, zowel voor natuurkunde als voor scheikunde, over relevante ontwikkelingen op opleidingsgebied.

Tot slot

De genoemde mogelijkheden voor professionalisering van lerarenopleiders natuur- en scheikunde kunnen voor een deel relevant zijn voor beginnende (en ook meer ervaren) leraren, wat vraagt om een oriëntatie op die professionaliseringsmogelijkheden in de opleiding. De vraag is hoe de uit websites, conferenties en tijdschriften opgedane ideeën te gebruiken zijn voor het ontwerpen van onderwijsleeractiviteiten, lessen en lessenseries en voor het onderzoeken van de effecten en de effectiviteit daarvan, hetzij individueel, hetzij in de vaksectie op school of in bijvoorbeeld een docentenontwikkelteam (DOT) of professionele leergemeenschap. Dit vraagt binnen de opleiding ook om een oriëntatie op vakdidactisch ontwerpen en onderzoeken van aanvullende en/of alternatieve onderwijsleeractiviteiten, lessen en lessenseries.

Referenties

- APA (2015). *Top 20 Principles from Psychology for PreK-12 Teaching and Learning*. Washington, DC: American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education.
- Bruning, L., & Michels, B.I. (2013). *Concept-contextvenster - Zicht op de wisselwerking tussen concepten en contexten in het bèta-onderwijs*. Enschede: SLO.
- Eilks, I., & Hofstein, A. (Eds) (2013). *Teaching Chemistry - A Studybook. A Practical Guide and Textbook for Student Teachers, Teacher Trainees and Teachers*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kortland, J., Mooldijk, A.H., & Poorthuis, H. (Red) (2017). *Handboek Natuurkundedidactiek*. Amsterdam: Epsilon Uitgaven. Website: www.natuurkundedidactiek.nl
- Ottevanger, W., Oorschot, F., Spek, W., Boerwinkel, D.J., Eijkelhof, H., de Vries, M. van der Hoeven, M., & Kuiper, W. (2014). *Kennisbasis natuurwetenschappen en technologie voor de onderbouw vo. Een richtinggevend leerplan-kader*. Enschede: SLO.
- Overman, M., Vermunt, J.D., Meijer, P.C., Bulte, A.M.W., & Brekelmans, M. (2014). Students' perceptions of teaching in context-based and traditional chemistry classrooms: Comparing content, learning activities, and interpersonal perspectives. *International Journal of Science Education* 36(11), 1871-1901.
- Van Berkel, B. (2005). *The Structure of Current School Chemistry - A Quest for Conditions for Escape*. Utrecht: CD-β.

Vakinhoud en -didactiek voor de lerarenopleiding Nederlands

Erik Blankesteijn, Radboud Docenten Academie
Peter-Arno Coppen, Radboud Docenten Academie
Marieke Smit, ICLON - Universiteit Leiden

Samenvatting | Deze bespreking van de vakinhoud en -didactiek van de universitaire lerarenopleiding¹ Nederlands begint met een overzicht van de actuele inhoud van het schoolvak en een globale karakterisering van het curriculum van de eerstegraads lerarenopleiding Nederlands. Op de universitaire lerarenopleiding is er vooral aandacht voor vakdidactiek en minder voor de inhoud van het vak, omdat studenten al inhoudsdeskundig vanuit hun vakmaster instromen. Vervolgens plaatsen wij het schoolvak in een historische context en schetsen we de lijnen van de verschillende stromingen die de ideeënvorming over het vak - en in het verlengde daarvan ook de vakdidactiek - stuurden. Ten slotte geven we aan hoe je als lerarenopleider je vak(didactische)kennis bij kunt houden en geven we een overzicht van de belangrijkste bronnen die je daarvoor kunt gebruiken.

Inhoud van het vak: referentiekader en kerndoelen

Het schoolvak Nederlands staat in het publieke debat al jaren onder druk. Zorgen over met name de leesprestaties van leerlingen zoals die bleken uit o.a. PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment²) leidden tot de opdracht van het ministerie van onderwijs aan de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en rekenen om “te adviseren over de vraag wat leerlingen van taal en rekenen moeten kennen en kunnen.” (Expertgroep 2008, p. 7).

Naar het voorbeeld van het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen stelde de Expertgroep bij de belangrijke overgangsmomenten in de schoolloopbaan van leerlingen vast wat zij aan (met name taal-)vaardigheden moeten beheersen. Voor het primair onderwijs, vmbo, mbo, havo en vwo zijn daartoe in totaal vier fundamentele niveaus en streefniveaus bepaald. Bij de overgangsmomenten zou 75% van de leerlingen de fundamentele niveaus moeten hebben bereikt.

Het referentiekader maakt voor het vak Nederlands onderscheid tussen de domeinen *Mondelinge taalvaardigheid* (gesprekken, luisteren, spreken), *Lezen* (zakelijke teksten, fictionele, narratieve en literaire teksten) en *Schrijven*. Ook is er een hoofdstuk *Begrippenlijst en Taalverzorging*, met daarin metatalige begrippen die op de verschillende niveaus moeten worden beheerst. Het rapport *Over de drempels met taal en rekenen*³ dat de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en rekenen in 2008 uitbracht, heeft nogal wat teweeggebracht: sinds het wetsvoorstel *Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen* in 2010 is aangenomen, vormt het referentiekader het ijkpunt voor nieuwe lesmethodes, leermiddelen, toetsen en examens.

Voor die tijd kende het schoolvak Nederlands al de kerndoelen voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs⁴. Sinds 2007 zijn die kerndoelen aanzienlijk versoberd om de scholen meer vrijheid te geven de concrete invulling ervan vorm te geven.

Het verschil tussen de kerndoelen en de referentieniveaus is dat voor de eerste een aanbodverplichting geldt voor de scholen en voor de tweede een opbrengstverplichting voor de leerlingen. De referentieniveaus maken dus duidelijk op welk beheersingsniveau leerlingen zich deze kennis, inzichten en vaardigheden eigen zouden moeten maken.

Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt in de examenprogramma's⁵ vastgesteld welke schoolvakdomeinen in het landelijk afgenomen centraal examen worden getoetst (leesvaardigheid en argumentatieve vaardigheden) en welke in het schoolexamen (mondelinge taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, literatuur en mogelijk ook de centraal geëxamineerde onderdelen).

Voor
kerndoelen is er
een aanbod-; voor
referentieniveaus
een opbrengst-
verplichting.

Het College voor Toetsen en Examens geeft jaarlijks voor elk schooltype en per schoolvak de *Syllabus Centraal Examen* uit, waarin de specifieke invulling van het CE wordt voorgeschreven. Als uitvloeisel van de invoering van het referentiekader zijn de examenvereisten voor het vak Nederlands in 2014 aangescherpt. Ook de *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*⁶, een SLO-publicatie om scholen richting te geven aan de invulling van het schoolexamen Nederlands, is in 2012 afgestemd op het referentiekader.

Consequenties voor het curriculum van de eerstegraads lerarenopleidingen

De eerstegraads universitaire lerarenopleidingen sluiten in hun curricula voor het schoolvak Nederlands op hoofdlijnen bij deze ontwikkelingen aan. In de colleges vakdidactiek vormen de verschillende schoolvakonderdelen de leidraad: spelling- en grammaticadidactiek, leesvaardigheid, mondelinge vaardigheden, schrijfvaardigheid, literatuur en argumentatiedidactiek zijn de belangrijkste. Daarbij gaat het voornamelijk om een kritische reflectie op het vakonderdeel, met voorstellen voor vernieuwende didactiek. Anders dan in de hbo-lerarenopleidingen hebben studenten als ze starten aan de universitaire lerarenopleiding al een vakinhoudelijk master-niveau Nederlands. De inhoud van het vak zelf staat dus niet als zodanig op het programma. Bij veel van deze onderdelen wordt ook aandacht besteed aan toetsing, inclusief het eindexamen en de referentieniveaus. Studenten leren hun onderwijsaanbod en beoordelingssystematiek af te stemmen op het referentiekader. Dat gebeurt wel kritisch: de criteria in het referentiekader zijn nogal eens vaag, meerduidig of onvolledig; studenten signaleren dit discussiepunt in de practica meestal zelf.

Een ander discussiepunt in de colleges is vaak in welke mate de Nederlandse systematiek rond toetsing en examinering bijdraagt aan de groeiende onvrede rond de verantwoordingsplicht en de 'vertoetsing' die het Nederlandse onderwijs in beslag nemen. Heel concreet vormt de kritiek op het eindexamen voor het schoolvak Nederlands ieder jaar aanleiding om deze problematiek te bespreken⁷

Een derde punt van discussie met studenten vormt de relatie tussen de schoolvakinhoud en de academische kennisbasis die aan het schoolvak Nederlands ten grondslag ligt. Die is breed en wordt in eerste instantie gevormd door disciplines als literatuurwetenschap, taalwetenschap, taalbeheersing en communicatietheorie. Deze kennisbasis lijkt echter op gespannen voet te staan met een vooral op vaardigheden gerichte invulling van het schoolvak.

Vakdidactische benaderingen en stromingen

In 2015 verscheen van de hand van Hans Hulshof, Erik Kwakernaak en Frans Wilhelm *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden* (Hulshof et al., 2015). In dit vuistdikke handboek worden de vakdidactische benaderingen in het schoolvak Nederlands geanalyseerd als de concurrentie van verschillende paradigma's, die in de loop van de geschiedenis zijn ontstaan. Het zijn deze *paradigma's* die ook nu nog zowel de inhoud van het curriculum aan de lerarenopleidingen bepalen, alsook de maatschappelijke discussies over het vak domineren.

Paradigma's van het vak Nederlands

Van oudsher heerst bij Nederlands het *literair-grammaticale paradigma*. Dat is de benadering die gericht is op overdracht van cultuur en vakwetenschappelijke kennis. Het schoolvak is gericht op het beheersen van literair-historische kennis en de beheersing en kennis van grammaticale regels. Rond 1900 ontstaat daarnaast een *individueel-expressief paradigma*, dat meer gericht is op zelfexpressie en persoonlijke ontplooiing. In lijn met de heersende maatschappelijke trend (vgl. ook de literaire stroming van de *Tachtigers*) gaat het dan in het schoolvak om de wijze waarop de leerling zichzelf kan uitdrukken in de taal. Zonder dat het literair-grammaticale paradigma geheel verdwijnt, blijft het individueel-expressieve paradigma enkele tientallen jaren dominant.

In de loop van de twintigste eeuw verschuift de aandacht naar een *communicatief-utilitair paradigma*, waarbij het aanvankelijk (Leest, 1932) gaat om de beheersing van verschillende *stijlen* (genres) die van belang zijn in het zakelijke verkeer, en later om de beheersing van de communicatie in het Nederlands van het individu in het maatschappelijke verkeer. Het onderwijs richt zich dan op lezen, schrijven, en mondelinge taalvaardigheid, en op het vinden, selecteren en ordenen van informatiebronnen. In het taalvaardigheidsonderwijs gaat het erom dat leerlingen greep krijgen op hun taalgebruik en dat ze zich kunnen voorbereiden op communicatieve situaties binnen en buiten school. Deze paradigmaverschuiving sluit aan bij een wereldwijde trend die ook bij andere vakken zichtbaar is (Sawyer & Van de Ven 2007; Van de Ven, 2007; Van de Ven, 2011).

Deze overgang van een literair-grammaticaal naar een communicatief paradigma houdt ook een ontwikkeling in van onderwijzen naar leren. Daarbij ligt de nadruk op de actieve taalproductie door leerlingen. Veel aandacht gaat dan ook uit naar voorbereiding van taalactiviteiten en de reflectie daarop na afloop. Naast declaratieve kennis krijgen leerlingen vooral procedurele en conditionele kennis aangeboden: hoe pak je voorbereiding, uitvoering en reflectie aan, en onder welke condities gelden welke conventies voor taalgebruik? Het onderwijs streeft ernaar leerlingen met zo 'normaal mogelijke' communicatieve situaties te laten kennismaken. Er wordt veel gewerkt met samenwerkend leren, waarbij ook een rol speelt dat taalgebruik, interactie tussen leerlingen en tussen leraar en leerlingen, een belangrijk didactisch middel is. De reflectie op het eigen taalgebruik kent een parallel in het literatuuronderwijs, waarin van leerlingen wordt gevraagd te reflecteren op hun eigen literaire ontwikkeling en het leren ontdekken, ontwikkelen en zo mogelijk verantwoorden van een eigen literaire 'smaak'.

Taalgericht vakonderwijs

In het verlengde hiervan ontstaat er in de decennia rond de millenniumwisseling meer aandacht voor de vakoverstijgende aspecten van het vak Nederlands. Deze aandacht komt onder andere tot uitdrukking in het onderzoek naar het *taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa, 2009)⁸, waarbij de taalontwikkeling (veelal in het Nederlands) wordt gezien als een fundamenteel aspect van het leren in elk schoolvak. Hoewel het taalgericht vakonderwijs zich richt op alle schoolvakken, vervult de leraar Nederlands vaak een sleutelrol in het taalbeleid op een school. In het communicatief-utilitaire paradigma is het schoolvak Nederlands een vak dat ten dienste staat van vaardigheden die (ook) in andere vakken van belang zijn (zoals lees- en schrijfvaardigheid). In dezelfde lijn past de recente ontwikkeling van de *genre-didactiek* (Van der Leeuw & Meestringa, 2014). Deze benadering richt zich op het beheersen van een negental tekstgenres die voor alle schoolvakken relevant zijn. Hoewel de verwachting is dat in de lerarenopleidingen de aandacht voor vakoverstijgende aspecten van het vak in de nabije toekomst zal toenemen, is de genredidactiek nog niet tot de curricula gedrongen.

Literatuuronderwijs

In het literatuuronderwijs zien we soortgelijke ontwikkelingen. Ook daar verschuiven de doelstellingen van kennisoverdracht naar communicatie, de reflectie daarop en de kennis en vaardigheden die daarvoor nodig zijn. Bij het literair-grammaticale paradigma hoort een cultuurhistorisch perspectief, in het communicatief-utilitaire paradigma gaat het om *literaire competentie*. Daarbij past de ontwikkeling van het literaire lezen met behulp van een literair-analytisch begrippenapparaat (Witte, 2008), maar ook de bevordering van de esthetische, emotieve, sociale, intellectuele en talige ontwikkeling. Deze benadering sluit aan bij de algehele tendens van *Bildung* en *persoonlijke ontwikkeling*, die dominant is in Onderwijs2032⁹.

Eveneens in het literatuuronderwijs zien we aandacht ontstaan voor de rol van de docent. In het onderzoek van Tanja Janssen (2002) worden bijvoorbeeld vier 'docentprofielen' onderscheiden: de *historische*, *tekstgerichte*, *contextgerichte* en *lezersgerichte* benadering; later door Marc Verboord (2003) teruggebracht tot twee benaderingen: *cultuurgericht* en *lezersgericht*. Dit is een belangrijk thema in de colleges literatuurdidactiek van de universitaire lerarenopleidingen.

Ondanks de genoemde paradigmaverschuiving is de cultuurhistorische benadering nooit uit het literatuuronderwijs verdwenen. Dit komt met name tot uitdrukking in de eindtermen, waar deze altijd een vaste plaats in heeft behouden.

Recent is er door de Meesterschapsteams taalkunde en letterkunde (waarover later meer) en de SLO op gewezen dat de ontwikkeling richting vaardigheden binnen het schoolvak Nederlands ook tot verkaveling van de verschillende vakdomeinen heeft geleid. Zij pleiten ervoor om bijvoorbeeld literatuuronderwijs en schrijf-, lees- en spraakvaardigheid minder als gescheiden domeinen aan te beelden, maar ze meer te integreren (Van der Leeuw et al., 2016)¹⁰.

Consequenties voor de vakdidactiek

De vakdidactiek Nederlands in het communicatief-utilitaire paradigma focust op het ontwerpen en evalueren van onderwijsleersituaties en onderwijsleermateriaal en op taalvaardigheid

en literaire competentie van leerlingen. Daarbij is een uitgangspunt dat leerlingen worden voorbereid op 'echte' situaties, op taalgebruikscontexten in school en buiten school. Deze uitgangspunten worden internationaal geëvalueerd (PISA). Voor het taalonderwijs zijn de eerder vermelde referentieniveaus opgesteld, die richting geven aan evaluatie- en effectonderzoek. De aandacht gaat uit naar de integratie van het schoolvak in andere vakken en leergebieden waarin leerlingen taal gebruiken om te leren. Daarnaast onderzoekt de vakdidactiek de doelstellingen van het vak en bestudeert ze, via historisch en internationaal vergelijkend onderzoek, de 'eigenheid' van het schoolvak in het spanningsveld van vakwetenschap, schoolvaktraditie, onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen (Van de Ven, 2007; Van de Ven & Doecke, 2011).

De paradigmatische verschuiving, en de vraag welke vakinhoud belangrijk is, komt aan het einde van de twintigste eeuw concreet aan de orde in hevige discussies rond de kennisinhoud van het schoolvak Nederlands (Van de Ven, 2011; Van der Aalsvoort, 2016). Als gevolg van het communicatief-utilitaire paradigma oriënteert het schoolvak zich vooral op het kennisdomein van de *taalbeheersing*, hetgeen ten koste gaat van de aandacht voor de andere twee domeinen van de neerlandistiek: de *taalkunde* en de *letterkunde*. In de jaren 1990 adviseren een Commissie Vernieuwing Eindexamen Nederlands (CVEN) en een VakOntwikkelGroep Nederlands (VOG-N) voor opname van het kennisdomein taalkunde in het schoolvak, maar dit wordt nooit geëffectueerd (Van der Aalsvoort, 2016). Letterkunde wordt wel als kennisdomein in de eindtermen opgenomen.

**Paradigma-
wisselingen roepen
regelmatig hevige dis-
cussies op; bijv. rond
de kennisinhoud van
het vak Neder-
lands.**

Een ander pregnant discussiepunt dat voortvloeit uit de paradigmawisselingen betreft de sturing vanuit de overheid op het verkleinen van het verschil tussen de cijfers van het schoolexamen en het centraal examen. Dit leidde ertoe dat veel scholen ervoor kozen ook in het schoolexamen meer aandacht te geven aan leesvaardigheid (Werkgroep CE-SE van Levende Talen, 2013). Onder andere als gevolg hiervan nam het aandeel van literatuur, schrijfvaardigheid en mondelinge vaardigheden in het programma van het schoolvak Nederlands op veel scholen steeds verder af.

Een laatste discussiepunt in dit verband zien we in 2016, als twee door de universitaire faculteiten geesteswetenschap ingestelde *meesterschapsteams Nederlands* een *Manifest Nederlands op School* (Neijt, Witte, Coppen, Mantingh, & Oosterholt, 2016) publiceren, waarin zij als conclusie van een aantal veldraadplegingen een paradigmaverschuiving bepleiten naar *bewuste geletterdheid*. Met deze term proberen zij de fundamentele gerichtheid van het schoolvak Nederlands op talige en literaire vaardigheden te verzoenen met een toenemende behoefte aan meer kennisinhoud in het vak. De meesterschapsteams wijzen erop dat de ontwikkeling van vaardigheden loopt van *onbewust onbekwaam* via *bewust onbekwaam* naar *bewust bekwaam*. In het schoolvak zou het dus allereerst gaan om het ontwikkelen van bewustzijn, dat gebaseerd moet zijn op kennis. Daarmee zou kennis een nieuwe functie krijgen in het schoolvak, namelijk niet alleen als waarde op zichzelf, maar ook en vooral als onderbouwing van bewuste taalvaardigheden en literaire competentie.

De paradigmatische verschuivingen, en de discussiepunten waartoe ze aanleiding geven, vormen een belangrijke invalshoek bij de bespreking van de vakdomeinen, en de fundamenteën van het vak, in de colleges van de universitaire lerarenopleidingen.

Hoe houd je als lerarenopleider zelf je vak(didactische)kennis bij?

In katern 1 van de kennisbasis lerarenopleiders (Geerdink & Pauw, 2016) wordt uitgebreid ingegaan op manieren waarop beginnende lerarenopleiders in het beroep geïntroduceerd kunnen worden, en waarop lerarenopleiders in ontwikkeling kunnen blijven. Experimenteren en reflecteren op ervaringen zijn belangrijke onderdelen daarvan. Wat niet uitvoerig in het katern wordt besproken, maar wel van groot belang is in het beroep van de lerarenopleider, is contact met het onderwijsveld. Via lesbezoeken of door zelf les te geven blijft de eigen ervaringskennis actueel en neem je kennis van ervaringen van leraren en leerlingen.

In dit hoofdstuk gaan wij verder in op de vraag hoe je als lerarenopleider vak(didactische)kennis bij kunt houden door te wijzen op mogelijkheden voor bij- en nascholing en aanwijzingen te geven voor schriftelijke en digitale bronnen die bestudeerd kunnen worden. Wij beperken ons hier tot kernpublicaties; het Landelijk Overleg van Vakdidactici Nederlands zal te zijner tijd een uitgebreide literatuurlijst publiceren op www.neerlandistiek.nl.

► *Relatie vakwetenschap - vakdidactiek*

De kennisbasis voor de vakdidactiek Nederlands is breed en wordt gevormd door disciplines als literatuurwetenschap, taalwetenschap, taalbeheersing en communicatietheorie. Deze disciplines bestaan weer uit tal van subdisciplines, die sterk uiteen kunnen lopen in hun kennis theoretische en methodologische uitgangspunten (Leezenberg & De Vries, 2003). Over de relatie vakwetenschap-vakdidactiek wordt wisselend gedacht, ook al omdat vakwetenschap en vakdidactiek een ander object van reflectie en onderzoek kennen. De vakwetenschap bestudeert 'taal' en 'literatuur' in hun vele verschijningsvormen, de vakdidactiek richt zich op het leren en onderwijzen van taal en literatuur, in heden en verleden, binnen- en buitenland (Van de Ven, 1996; 2002).

De Vereniging Hogescholen (voorheen de HBO-raad) heeft voor haar studenten van de lerarenopleiding Nederlands een kennisbasis opgesteld waarin wordt aangegeven welke vakkennis studenten aan het einde van hun opleiding dienen te beheersen. Er bestaat een kennisbasis voor het tweedegraadsgebied ¹¹ en een voor het eerstegraadsgebied ¹².

► *Didactische handboeken en tijdschriften*

Belangrijke schriftelijke bronnen zijn didactische handboeken. Voor het voortgezet onderwijs: *Nederlands in de onderbouw* (Bonset, De Boer, & Ekens, 2010) en *Nederlands in de tweede fase* (Projectgroep Nederlands V.O, 2002).

Belangrijke Nederlandstalige vaktijdschriften zijn *Levende Talen Tijdschrift*, dat voornamelijk resultaten van onderzoek naar het schoolvak Nederlands en vreemde talen publiceert, en *Levende Talen Magazine*, dat vooral gesystematiseerde praktijkervaring presenteert (zie www.levendetalen.nl; het archief is online raadpleegbaar). Op de website van de Nederlandse Taalunie ¹³ staat verder een uitgebreid archief van Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse tijdschriften, alsmede enkele handboeken, zoals Bonset en Braaksma (2008). Een relatief nieuw tijdschrift voor leraren Nederlands in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs is *Fons* ¹⁴.

Het meer onderwijskundige *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (VELON/VELOV) en ook *Pedagogische Studiën* (VOR) bevatten soms eveneens artikelen die meer specifiek van belang

zijn voor de vakdidactiek van het Nederlands. In dat opzicht is het natuurlijk een belangrijke informatiebron voor het zogenaamde 'tweede orde onderwijzen' door lerarenopleiders. Ook het tijdschrift *Didaktief* vraagt regelmatig aandacht voor vakdidactisch onderzoek Nederlands. Voor het basisonderwijs is onder meer *Jeugd in School en Wereld* van belang ¹⁵.

► *Handige websites*

De SLO geeft regelmatig vakspecifieke trendanalyses uit, waarin de belangrijkste trends en wensen op het gebied van het schoolvak Nederlands worden weergegeven, gezien vanuit het perspectief van beleid, praktijk, wetenschap en maatschappij. De referenties daarin vormen een goed startpunt voor verdere verdieping ¹⁶. Zie voor literatuursuggesties ook de kennisbank op deze website ¹⁷.

Op de website van de SLO zijn daarnaast veel documenten te vinden over vakspecifieke thema's zoals genredidactiek, spreekvaardigheid en geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. Daarin wordt steeds een overzicht van de wetenschappelijke stand van zaken gegeven en worden ook concrete lesideeën aangedragen. De website van de Nederlandse Taalunie biedt naast onderzoek ook veel informatie over taalbeleid en taalonderwijs ¹⁸.

Belangrijke en specifieke sites voor literatuuronderwijs zijn www.literatuurgeschiedenis.nl en www.lezenvoordelijst.nl. Voor taalbeheersing bestaat er het op een breder gebied van vakgenoten en tekstprofessionals gerichte *Tekstblad*. Voor grammatica en taalbeschouwing kun je terecht op taalprof.blogspot.nl, en op de site van het Genootschap Onze Taal: www.onzetaal.nl. De in 2014 verschenen collectie van populair-wetenschappelijke artikelen over taal (*De Taalcanon*) heeft een eigen website waar de gehele bundel op staat (www.taalcanon.nl). De *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, de officiële grammatica van het Nederlands, staat op ans.ruhosting.nl, en op www.taalportaal.org (Engelstalig) vind je een uitgebreidere wetenschappelijke beschrijving van het Nederlands en het Fries.

Bekende wetenschappelijke vaktijdschriften over Nederlandse taal en literatuur zijn *Nederlandse Taalkunde*, *Nederlandse Letterkunde* en *Tijdschrift voor Taalbeheersing*.

De officiële site voor alle taaladviezen (bijgehouden door de Taalunie) is www.taaladvies.net. De website www.neerlandistiek.nl publiceert bijna dagelijks opiniërende artikelen en nieuws op het gebied van de neerlandistiek, ook in relatie tot het onderwijs.

Lesmateriaal van docenten Nederlands wordt o.a. uitgewisseld via de Facebookgroep *Leraar Nederlands* en via de Google Drive die op initiatief van docent Nederlands Arnoud Kuijpers van de grond is gekomen <http://drive.hetschoolvaknederlands.nl/>. Iedere leraar kan hier lesmateriaal publiceren, zonder dat dit gemodereerd wordt; de kwaliteit is dus wisselend.

► *Internationale oriëntatie*

De vakdidactiek Nederlands oriënteert zich ook internationaal. Een probleem daarbij is dat het schoolvak Nederlands in Nederland (en België) lang niet altijd overeenkomt met het vak Duits in Duitsland, Frans in Frankrijk, etc. (zie Herrlitz & Van de Ven, 2007). Een tweede probleem is dat veel publicaties slechts in de nationale taal verschijnen. Engelstalige publicaties betreffen vaak slechts het onderwijs Engels in de USA, in het Britse koninkrijk of in Australië en Nieuw-Zeeland. Desalniettemin kan een internationale oriëntatie bijdragen aan meer inzicht over het eigen schoolvak en de eigen vakdidactiek. Een belangrijke, en

misschien wel de enige echt internationale bron voor de moedertaal didactiek vormt het tijdschrift *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, een digitaal tijdschrift dat verschijnt onder auspiciën van de International Association for Research in L1 Education. Zie de website van de ARLE: www.arle.be. De ARLE houdt elke twee jaar een internationaal congres waarin aandacht is voor onderzoek en lerarenopleiding.

De National Council for the Teaching of English (USA, zie NCTE.org) publiceert zowel digitaal als in hard copy tijdschriften als *Language Arts* (basisonderwijs), *English Journal* (voortgezet onderwijs), *English in the Two year College* (beroepsonderwijs). Voor hoger onderwijs verschijnt *College English. Research in the Teaching of English* is een hoog gewaardeerd tijdschrift voor onderzoek. *English Education* richt zich specifiek op de lerarenopleiding. Verwant aan de NCTE is de organisatie die *College Composition and Communication* uitgeeft, dat vooral van belang is voor onderwijs in en onderzoek naar schrijven. Een belangrijk tijdschrift voor onderzoek en lerarenopleiding is het Britse *Changing English* (te vinden via www.informaworld.com) en het Australisch/Nieuw-Zeelandse *English teaching - Practice and Critique*¹⁹. Een belangrijk handboek is Fleming en Stevens (2009).

In Duitsland zijn *Praxis Deutsch* en *Der Deutschunterricht* aan te bevelen (beide www.friedrich-verlag.de). Als handboek voor het Duits vooral Schuster (1999). Voor Frankrijk *Le Français aujourd'hui*²⁰. Zo hebben veel landen hun eigen tijdschriften, verenigingen en soms series vakdidactische publicaties. Je kunt deze opsporen via het internet, of vanuit de member list van de ARLE.

► Deelnemen aan conferenties, studiedagen, na- en bijscholing

Voor de vakdidactiek Nederlands zijn enkele jaarlijks terugkerende bijeenkomsten van belang: De conferentie *Het schoolvak Nederlands*, een Nederlands-Vlaams samenwerkingsverband, ondersteund door de Nederlandse Taalunie. Deze conferentie presenteert onderzoek naar en praktijkkennis over het schoolvak in basis- en voortgezet onderwijs en publiceert presentaties in conferentiebundels²¹. De universiteit van Groningen organiseert de 'Dag van Taal, Kunsten en Cultuur'²² en de universiteit van Leiden organiseert jaarlijks de 'Good Practice Day Talen'²³.

Aan diverse universiteiten en hogescholen zijn docentontwikkelteams (DOT) of professionele leergemeenschappen (PLG) van de grond gekomen waar docenten samen met vakdidactici en wetenschappers werken aan het oplossen van een gedeeld vraagstuk uit de eigen onderwijspraktijk of aan de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal, of waarin zij participeren in vakdidactisch onderzoek. Verder kennen alle lerarenopleidingen hun bij- en nascholingsaanbod. Daarvoor verwijzen we naar de websites van de onderscheiden instituten. Daarnaast bieden ook andere instanties als Levende Talen en Stichting Lezen soms bij- en nascholing aan.

Vakdidactisch onderzoek wordt gepresenteerd tijdens de jaarlijkse *Onderwijs Research Dagen* (ORD), georganiseerd onder auspiciën van de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR)²⁵ en het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO)²⁶. Vakdidactisch onderzoek wordt ook gepresenteerd tijdens het jaarlijkse congres van de Vereniging LerarenOpleiders Nederland²⁷ en de Vereniging LerarenOpleiders Vlaanderen (VELON, resp. VELOV).

Tot slot

Nederlands is een betekenisvol schoolvak, waar altijd veel discussie over is geweest. Hoe je het ook wendt of keert, het vak is gericht op de verwerving van een basale taalvaardigheid en geletterdheid, die voor alle andere schoolvakken en alle domeinen in het maatschappelijke leven van belang is. Vandaar dat iedereen daar ook vaak sterke gevoelens over heeft. Aan de andere kant is het schoolvak verbonden aan het kennisdomein van de Neerlandistiek, waar het ook gaat om de theoretische achtergronden van taal en literatuur. Het schoolvak Nederlands zal altijd balanceren in dit spanningsveld, maar dat maakt het ook tot een interessant domein, waar altijd wel wat te doen is.

Referenties

- Bonset, H., De Boer, M., & T. Ekens (2010). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Almelo: Lulof druktechniek.
- Fleming, M., & Stevens, L. (2009). *English Teaching in the Secondary School. Linking Theory and Practice*. London: Routledge.
- Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). *Kennisbasis Lerarenopleiders; katern 1: de lerarenopleider*. http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2016/02/KBkatern1printfile_totaal.pdf
- Goei, S.L., Verhoef, N., De Vries, S., Van Vugt, F., & Coenders, F. (2015). Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 83-90.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2016). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Herrlitz, W., & Van de Ven, P.H. (2007). Comparative research on mother tongue education. In Herrlitz, W., Ongstad, S., & Van de Ven, P.H. (eds.) (2007). *Research on mother tongue/L1-education in a comparative perspective: Theoretical and Methodological Issues*. Amsterdam, New York: Rodopi, pp. 13-42.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs; een historisch onderzoek. In *Levende Talen Tijdschrift*, 3(3), p. 20-26.
- Leest, J. (1932). *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen/Den Haag/Batavia: J.B. Wolters.
- Leezenberg, M., & De Vries, G. (2003). *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Neijt, A., Witte, Th., Coppen, P.A., Mantingh, E., & Oosterholt, J. (2016). *Manifest Nederlands op School*. Vindplaats: <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/>
- Projectgroep Nederlands V.O (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Sawyer, W., & Van de Ven, P.H. (2007). Starting points: paradigms in mother tongue education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5-20
- Schuster, K. (1999). *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Hohengehren: Schneider verlag.
- Van de Ven, P.H. (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van de Ven, P.H. (2002). Vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(2), 7-13.
- Van de Ven, P.H. (2007). Mother tongue education in an international perspective. In Martyniuk, W. (eds.), *Towards a common European framework of reference for language(s) of school education*. Proceedings of a conference. Praag: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 131-142.
- Van de Ven, P.H. (2011). Honderd jaar schoolvak Nederlands- een beschouwing. *Levende Talen Jubileumnummer 2011*.

- Van de Ven, P.H., & Doecke, B. (2011). 'Literary Praxis'. *Series Pedagogy, Education and Praxis*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Van der Aalsvoort, M. (2016, in voorbereiding). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*. Dissertatie Radboud Universiteit.
- Van der Leeuw, B., & Meestringa, T., (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Leeuw, B. (red), Hoogeveen, M., Jansma, N., Langberg, M., Meestringa, T., Prenger, J., & Ravesloot, C. (2016). *Vakspecifieke trendanalyse Nederlands*. Enschede: SLO.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op lezen van boeken tussen 1975-2000*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Werkgroep CE-SE van Levende Talen (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo*. Opgehaald van <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2015/01/CE-SE-rapport-HR.pdf>
- Witte, Th. (2008). Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. *Stichting Lezen reeks 12*. Delft: Eburon.

Verder lezen

- Braas, C., Couzijn, M., & Van de Ven, K. (1995). Gelijke monniken? Over de taakbelasting van de leraar Nederlands. *Levende Talen* 496, 18-23.
- Ebbers, D. (2004). Nederlands in een geïntegreerd curriculum: schering en inslag? *Levende Talen Tijdschrift* 5(4), 3-11.
- Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers
- Jaspaert, K. (red.) (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen. Rapport van de werkgroep Onderwijs van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kalff, G. (1893). *Het onderwijs in de moedertaal*. Amsterdam: J.H. de Bussy.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development* 51, 90-100.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- OTO-rapport (1988). *Leraar, tot (w)elke prijs*. Eindverslag van het Onderzoek Taak en Organisatie OTO. Tilburg: IVA, instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant, mei 1988 (OTO-rapport nr. 10).
- Paus, H., Bachini, S., Dekkers, R., Pullens, T., & Smits, M. (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Renshaw, P., & Brown, R. (2007). Formats of classroom talk for integrating every day and scientific discourse: replacement, interweaving, contextual privileging and pastiche. *Language and Education* 21 (6), 531-549.
- Van Koeven, E., Vreman, M., & Beernink, R. (Red) (2010). *Taaldidactiek*. Zutphen: Thieme-Meulenhoff.
- Van de Laarschot, M. (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van der Aalsvoort, M., & Leeuw, B. van der (1992). *Taal, school en kennis*. Enschede: SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie.

Eindnoten

1. Deze tekst is een geactualiseerde en geredigeerde versie van eerdere teksten van Piet-Hein van de Ven, Sander Bax, Wilma Groeneweg en Anneke Wurth leverden vanuit de LOVN waardevolle input.
2. Zie <https://www.oecd.org/pisa/>
3. Zie <http://www.slo.nl/nieuws/dll/Hoofdrapport.pdf/>
4. Zie <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>
5. https://www.examenblad.nl/examenstof/nederlandse-taal-en-literatuur-2/2016/vwo/f=/examenprogramma_nederlands_havo_vwo_2014.pdf
6. <http://www.slo.nl/downloads/2012/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo.pdf/>
7. Zie voor deze kritiek bijv. <http://www.neerlandistiek.nl/> en voer de zoekterm 'eindexamen' in.
8. Zie ook: <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/>
9. Zie: <http://onsonderwijs2032.nl/>
10. Zie ook <http://nederlands.slo.nl/gls>
11. <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/oefenmateriaal?openhandleiding=9>
12. https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_master/kb_nederlands_master.pdf
13. <http://taalunieversum.org/>
14. <https://tijdschriftfons.be/>
15. www.JSW-online.nl
16. <http://nederlands.slo.nl/vakspecifieke-trendanalyse-nederlands>.
17. <http://nederlands.slo.nl/kennisbank>
18. <http://taalunieversum.org/>
19. <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/journal/>
20. <http://www.armand-colin.com/revue/16/le-francais-aujourd-hui.php>
21. http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands
22. <http://www.dagvantaalkunstenencultuur.nl/>
23. <http://www.iclon.leidenuniv.nl/scholing-zittende-docenten/gpd/good-practice-day-talen.html/>
24. Zie bijvoorbeeld <http://www.ru.nl/docentenacademie/docenten/dot/>, <http://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/professionalisering/> en Goei, S. L. e.a. (2015).
25. <http://www.vorsite.nl>
26. <http://www.vfo.be/>
27. <http://www.velon.nl/>

Kennisbasis lerarenopleiders wiskunde

Theo van den Bogaart, Instituut Archimedes Hogeschool van Utrecht

Joke Daemen, Graduate School of Teaching Universiteit Utrecht

Ton Konings, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen Instituut voor Leraar en School

Samenvatting

In dit hoofdstuk beschrijven we een kennisbasis voor lerarenopleiders wiskunde, met nadruk op de vakinhoud en vakdidactiek. Deze kennisbasis beoogt een bijdrage te leveren aan de formalisering van het beroep. Het beschrijft niet de beoogde kennis van één persoon, maar de collectieve kennis van alle opleiders die in de leeromgeving van de student als toekomstige leraar actief zijn. Er zijn immers verschillende rollen te onderscheiden, bijvoorbeeld die van vakdidacticus, werkplekbegeleider of wiskundige. Hoewel deze tekst dus niet concreet beschrijft welke kennis en vaardigheden iedere beginnende lerarenopleider moet verwerven, kan het daar wel een globaal beeld van geven.

Inleiding

Binnen het hbo zijn er lerarenopleidingen wiskunde in zowel het tweede- als eerstegraads gebied. Deze kennen verschillende doelgroepen - van jong volwassen voltijders tot mensen die op late leeftijd nog een carrièreverandering nastreven - en verschillende arrangementen - van contactintensief onderwijs tot volledig afstandsonderwijs. Opleiders zijn werkzaam bij wiskunde- en didactiekcolleges en in begeleiding op het instituut en op scholen. De universiteit richtte zich traditioneel op de eerstegraads opleiding na een afgeronde master in het vak wiskunde of een daaraan verwant vak. Sinds 2009 leiden de universiteiten met de educatieve minor ook op tot een beperkte tweedegraads bevoegdheid. De universitaire lerarenopleiders hebben een geringe rol in het wiskunde onderwijs van de aanstaande leraren, dat in de regel wordt uitgevoerd door de departementen wiskunde van de betrokken universiteiten. In deze tekst richten we ons op lerarenopleiders in deze volle breedte, maar beperken we ons tot die facetten van de kennisbasis die specifiek zijn voor wiskunde en het opleiden tot een goede leraar.

Als lerarenopleider heb je brede, generieke kennis nodig. Hoewel we ons hier enkel richten op dat kleine stukje dat specifiek is voor wiskunde, moet wel duidelijk zijn dat dit niet alles is en dat het ook niet geïsoleerd moet worden van het andere. Er is de laatste jaren veel kennis gegenereerd over het opleiden tot een beroep. Om deze kennisbasis te beschrijven, hebben we ons sterk laten inspireren door een model van Aalsma, Van den Berg en De Bruijn (2014). Dit model beschrijft expertisegebieden van opleiders in het mbo. We volgen Aalsma et al. in een belangrijke observatie. Het curriculum van de lerarenopleiding wordt bepaald door lerarenopleiders in diverse rollen, zowel in het instituut als op stagescholen. Het is de combinatie van de verschillende expertises van opleiders die de kwaliteit van de lerarenopleiding moeten borgen. We hebben het model gecombineerd met het model van kerntaken uit de opleiding Master Expert Beroepsonderwijs (HU, Windesheim). Dat heeft geleid tot een raamwerk dat de kennis die specifiek is voor lerarenopleiders wiskunde onderscheidt in de volgende expertisegebieden:

- ▮ vakkennis, in het bijzonder kennis van *wiskunde*;
- ▮ onderwijskundige kennis, in het bijzonder kennis van *wiskundendidactiek*;
- ▮ kennis over het beroep van leraar, in het bijzonder dat van *wiskundeleraar*;
- ▮ kennis over de verhouding tussen werken en leren, *opleidingsdidactiek*;
- ▮ kennis over *eigen professionalisering*.

Deze thema's komen in de volgende paragrafen achtereenvolgens aan bod.

Wiskunde

We richten ons eerst op het expertisegebied *Vakkennis* van een lerarenopleider. Dit betreft voornamelijk wiskunde, maar niet alleen; ook kennis uit zogenaamde 'omgevingsvakken' is relevant. Van een lerarenopleider wordt verwacht dat hij in de eerste plaats tenminste de kennisbasis beheerst die hoort bij de bevoegdheid waarvoor hij opleidt. Het betreft wendbare kennis die de schoolvakkennis overstijgt. Dat is nodig om didactische keuzes van studenten te overzien en hen hierin te begeleiden. Daarnaast dient te worden opgemerkt dat er niet een kennisbasis van één lerarenopleider is, maar van de groep, waarin ieder eigen expertises heeft. Dat betekent bijvoorbeeld dat als je als opleider ingezet wordt in een leerlijn, je dan ook expert bent daarin of die expertise verwerft door aanvullende scholing, zodat je eigen kennis veel ruimer is dan die van de kennisbasis.

Bij de *hbo-opleidingen* wordt het wiskunde-onderwijs aan studenten vaak gegeven door lerarenopleiders waarbij wordt gestreefd naar inzet van (minstens) eerstegraadsbevoegden in de bachelor en gepromoveerde wiskundigen bij het wiskundeonderwijs in de master. Bij *universiteiten* wordt het wiskundeonderwijs verzorgd onder de verantwoordelijkheid van de wiskunde-departementen door wiskundigen uit de onderzoekswereld. Dit onderwijs in het vak wiskunde wordt voorafgaand aan de lerarenopleiding gevolgd in het kader van een bachelor of masteropleiding. Vakdidactici in de lerarenopleiding hebben tenminste een masteropleiding wiskunde gevolgd. Zij verzorgen het onderwijs in de wiskundendidactiek, maar meestal geen wiskundeonderwijs binnen de universiteit. Enkelen van hen zijn ook verbonden aan een wiskunde-departement en geven in dat geval ook wiskundeonderwijs.

Tabel 1 Domeinen uit het herijkingsvoorstel voor de kennisbasis hbo-bachelor wiskunde

Domeinen
Algemene wiskundige vaardigheden
Algebra
Analyse
Meetkunde
Statistiek en kansrekening
Overige wiskundige onderwerpen

Tabel 2 Domeinen van de vakkennisbasis van de universitaire lerarenopleiding, opgesteld in samenwerking met Mastermath (nog niet geaccrediteerd).

Domeinen
Fundamenten van de wiskunde
Algebra/Getaltheorie
Geschiedenis van de wiskunde
Meetkunde
Stochastiek
Numerieke methoden en optimaliseren
Analyse

Door de bekostigde hbo-lerarenopleidingen zijn er vakkennisbases voor bachelor- (HBO-raad, 2009) en masterniveau (HBO-raad, 2011) opgesteld. De kennisbasis van de bachelor wordt momenteel herijkt (zie Tabel 1).

Voor de universitaire lerarenopleidingen is er een globale omschrijving van de vakkennis (ICL, 2007). Inmiddels is er een nieuwe kennisbasis in voorbereiding (zie Tabel 2).

Er is in de lerarenopleidingen een discussie gaande over de breedte en diepte van de vakinhoudelijke kennisbasis. Onderzoek van de National Research Council (2001), specifiek gericht op wiskunde, laat zien dat de omvang van de kennisbasis alleen niet correleert met docentkwaliteit. Ook is er in het onderwijs een tendens om meer aandacht te besteden aan conceptuele kennis (NVvW, 2005) en wiskundig denken (cTWO, 2013), naast procedurele kennis. In de tweede-graads opleidingen is er daarnaast steeds meer aandacht voor de speciale rol van wiskunde in het vmbo en mbo, die van opleiders specifieke vakkennis vraagt over bijvoorbeeld toepassingen van wiskunde (IOBT, in voorbereiding; Zie ook de bijdrage van Aalsma in dit katern, p. 295).

Wiskundendidactiek

Binnen het expertisegebied *Onderwijskunde* richten we ons hier op specifieke wiskundendidactische kennis. Deze moet echter niet geïsoleerd worden van 'algemene didactiek', pedagogiek, et cetera. Voor transfer van onderwijskundige kennis is het belangrijk dat deze gecontextualiseerd wordt, en in dit geval is die context wiskunde. Een lerarenopleider kan op twee manieren met wiskundendidactiek te maken hebben: in het onderwijzen van 'wiskunde' aan studenten en als centrale inhoud in de wiskundendidactische begeleiding. We richten ons hier op dit laatste. De Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren beschreef, in samenwerking met het Freudenthal Instituut en de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), een beroepsstandaard voor de wiskundeleraar (Jonker, Lambriex, Van der Veen, & Wijers, 2008).

De tweede-graads lerarenopleidingen hebben hieruit een vakdidactische kennisbasis afgeleid (Van Ast, Ballering, Bruinsma, Konings, Krabbendam, & Staal, 2010). Deze geeft voorbeeldopdrachten per beschreven competentie. De vakkennisbasis van de hbo-master (HBO-raad, 2011) bevat een summier beschreven domein 'Vakdidactiek'.

Nederlandse wiskundendidactici ontwikkelen samen lesmateriaal over wiskundendidactiek, waardoor er inmiddels een 'opleidingscanon' van wiskundendidactiekboeken is ontstaan. Voor de hbo-bachelor zijn er de zogenaamde 'APS-boeken', ontwikkeld door de Samenwerkingsgroep Lerarenopleidingen Wiskunde (SLW), en uitgegeven door Ten Brinke. Voor het eerstegraadsgebied is er het *Handboek wiskundendidactiek* (red. Drijvers, Van Streun, & Zwaneveld, 2012). In het eerste hoofdstuk van dit handboek geeft Van Streun een overzicht van de wiskundendidactiek. Tabel 3 (zie p. 286) geeft een impressie van de inhoud van deze boeken.

Er zijn in de wiskundendidactiek meerdere benaderingen te onderscheiden, die met name voortkomen uit verschillende doelstellingen van het wiskundeonderwijs (Ernest, 2000) en verschillende visies op wiskunde - denk bij die laatste aan wiskunde als bestaand bouwwerk tegenover wiskunde als menselijke activiteit. In Nederland hebben ideeën van Freudenthal (1973) overgeleide herontdekking en realistisch wiskundeonderwijs (Realistic Mathematics Education, RME) een sterke invloed gehad op de eindexamenprogramma's van het voortgezet onderwijs.

Tabel 3 Inhoud wiskundededidactiekboeken

Titels 'APS'-boeken (tweedegraad):	Hoofdstukken Handboek (eerstegraad):
<i>Serie Wiskunde voor leerlingen van 12-16, voor de lerarenopleiding:</i> • Algebra • Meetkunde • Rekenen <i>Serie Leren effectief lesgeven, voor de lerarenopleidingen wiskunde</i> • Het leren van wiskunde • Probleemoplossen en wiskunde • Toetsen van wiskunde • Het voorbereiden en ontwikkelen van wiskundeonderwijs <i>Buiten de reeks:</i> • Wiskundeonderwijs in de basisvorming <i>In voorbereiding:</i> • ICT en wiskundededidactiek: • Didactiek van kansrekening en statistiek	1. Leren en onderwijzen van wiskunde 2. Variabelen en vergelijkingen 3. Functies 4. Afgeleide 5. Meetkunde 6. Kansrekening 7. Statistiek 8. Modelleren 9. ICT in het wiskundeonderwijs 10. Wiskundetoetsen 11. Wiskundige denkactiviteiten

Tabel 4 Componenten van wiskundige bekwaamheid. Uit: Van Streun (2012)

Componenten
• <i>Weten dat:</i> kennis van feiten en begrippen, reproduceren, technieken beheersen. • <i>Weten hoe:</i> probleemaanpak, toepassen, onderzoeksvaardigheden. • <i>Weten waarom:</i> concepten, abstracties, rijke schema's, argumenteren, overzicht. • <i>Weten over weten:</i> reflecteren, monitoren, kennis over je eigen weten en aanpak. • <i>Houding:</i> wiskunde leren is leuk, interessant, groei in kennis geeft voldoening, ik kan het.

Een belangrijke discussie in de wiskundededidactiek betreft de balans tussen reproductieve kennis en vaardigheden tegenover productieve of conceptuele. In navolging van

Kilpatrick, Swafford en Findell (2001) onderscheidt Van Streun (2012) vijf componenten van wiskundige bekwaamheid (zie Tabel 4). Deze vormen de doelen van wiskundeonderwijs. Ieder doel vraagt om specifieke vaardigheden van de leraar.

Ook worden verschillende typen wiskundige activiteiten onderscheiden. Treffers (1987) spreekt van *horizontaal mathematiseren*, het modelleren van reële situaties, en *verticaal mathematiseren*, het abstraheren en het formaliseren binnen de wiskunde zelf. Op dit moment zijn de zogenaamde *wiskundige denkactiviteiten* (cTWO, 2013) actueel: Modelleren en

algebraïseren, Ordenen en structureren, Analytisch denken en probleem oplossen, Formules manipuleren, Abstraheren, Logisch redeneren en bewijzen. Ook deze vragen om specifieke docentvaardigheden.

Discussie:
reproductieve
kennis/vaardigheden
versus productieve/
conceptuele
kennis.

Andere belangrijke discussies in de wiskundendidactiek betreffen de balans tussen docentsturing en zelfsturing enerzijds en het gebruik van contexten anderzijds, zie bijvoorbeeld de discussie over rekenonderwijs (KNAW, 2009). Het blijkt dat leren van wiskunde, misschien nog wel meer dan andere disciplines, gebaat is met een vrij sterke docentsturing en deels contextvrij oefenen (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006), hoewel belangrijke doelen van het wiskundeonderwijs soms ook vragen om het tegenovergestelde. Interessant in dit kader is het *6E-model voor constructivistische instructie* van Windels (2011) waarin een compromis beschreven wordt. Actuele ontwikkelingen in de wiskundendidactiek betreffen verder het gebruik van technologie ter versterking van het leren van de leerlingen (zie bijvoorbeeld Van Ast, in druk).

De stand van zaken van het wiskundig-didactisch onderwijsonderzoek in Nederland is zorgelijk.

Wat hierboven beschreven is ten aanzien van wiskundendidactische kennis, ontstijgt nog nauwelijks het niveau waarop het in de opleiding wordt onderwezen aan studenten. Een opleider wiskunde die didactiekvakken geeft moet verdergaande kennis hebben van de internationale toonaangevende publicaties (van bijvoorbeeld Arcavi, Boaler, Ernest, Kilpatrick, Kirschner, Mason, Schoenfeld). De literatuurlijst in Drijvers, Van Streun en Zwaneveld (2012) biedt hiervoor een handvat.

De stand van zaken van het wiskundig-didactisch onderwijsonderzoek in Nederland is zorgelijk (Verhoef, Drijvers, Bakker, & Konings, 2014). De beschikbare formatie is zeer beperkt en bovendien valt wiskundig-didactisch onderzoek vaak tussen wal en schip: voor financiering vanuit bètafondsen is het te weinig direct gericht op wiskunde als wetenschap, maar voor middelen uit onderwijskundige bronnen te specifiek en niet genoeg gericht op algemene onderwijskundige thema's. Hoewel versnipperd en klein, vindt er wel degelijk onderzoek plaats. Actuele en relevante onderzoeksthema's zijn onder andere 21st century skills, ICT-gebruik, professionalisering van leraren, excellentie en differentiatie, onderzoekend leren, wiskundige denkactiviteiten, integratie met andere vakken, en de taal van de wiskunde. Op de conferentie 'Onderwijs meets onderzoek' van de Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraars (NVvW) op 20 juni 2016 presenteerden een aantal promovendi hun onderzoek. Het meeste onderzoek betreft het wiskunde onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo.

Het beroep van wiskundeleraar

Het expertisegebied *Beroepskennis* betreft kennis over het beroep van de wiskundeleraar. Het mag duidelijk zijn dat deze met name bij de werkplekbegeleider aanwezig is, maar ook van instituutsopleiders mag hier expertise verwacht worden. Dat is complex, met name omdat het schoolvak wiskunde in veel verschijningsvormen in de schoolcurricula voorkomt. Wiskunde wordt vaak gezien als 'hulpvak' voor andere bètavakken, maar is eveneens gekoppeld aan economie, zorg of sociale beroepen en opleidingen. In de bovenbouw van havo en vwo zijn er mede daarom zeven varianten van het schoolvak: Wiskunde A, B, D en in vwo ook C. Op het mbo, en in de huidige praktijk in mindere mate op het vmbo, komt wiskunde in verschillende verschijningsvormen in verschillende sectoren voor. Daarnaast zijn wiskundeleraars vaak betrokken bij het rekenonderwijs. De huidige populatie instituutsopleiders is vaak beter thuis in het wiskundeonderwijs van havo en vwo dan die op het mbo of in de rekenles.

In Nederland lijkt de praktijk van het wiskundeonderwijs, meer dan in andere landen, gedicteerd te worden door de schoolboeken (Drijvers, Van Streun, & Zwaneveld, 2012). De schoolboeken bieden uitgebreide en volledige materialen voor lessen en toetsen. Leraren wijken hier nauwelijks van af (SLO, 2015). De gangbare schoolboeken hinken op twee benen ten aanzien van het al dan niet toepassen van de didactiek van realistisch wiskundeonderwijs: er wordt veel gewerkt met contexten, maar het mathematiseren door leerlingen is nauwelijks aan de orde, leerlingen worden regelrecht naar formele definities en algoritmen geleid (Van Stiphout, 2013).

De beroepsgroep van wiskundeleraren is verenigd in de Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren (NVvW), die onder meer het tijdschrift *Euclides* uitgeeft en ieder jaar een studiedag organiseert. Verdere informatie-uitwisseling tussen wiskundeleraren en lerarenopleiders vindt plaats via de wekelijkse *Wiskunde-brief* en de Facebookgroep van de NVvW.

De ontwikkeling van wiskundeonderwijs in Nederland in de vorige eeuw wordt uitgebreid beschreven in *Honderd jaar Wiskundeonderwijs* (Goffree, Van Hoorn, & Zwaneveld, 2000).

Opleidingsdidactiek

Het expertisegebied *Onderwijs & Arbeid* betreft kennis over de verbinding tussen opleidingsprocessen en de professionele werkzaamheden als wiskundedocent. Samen met de andere expertisegebieden bepaalt dit de keuzes die in de inrichting van de lerarenopleiding worden gemaakt. Er wordt nauwelijks onderzoek gedaan naar het curriculum van lerarenopleidingen specifiek gericht op wiskunde of wiskundedidactiek. Een onderzoek van Ballering, Konings, Krabbendam en Staal (2010) vormt een uitzondering van alweer vele jaren geleden.

Een beeld van de inrichting van de lerarenopleidingen in Nederland wordt gegeven in Van den Bogaart, Daemen en Konings (2016). In deze publicatie wordt een analyse gegeven met een model voor inrichting van beroepsonderwijs, het zogenaamde kwadrantenmodel (Zitter, 2010; Zitter, Hoeve, & De Bruijn, 2016). Daarin wordt een curriculum ingericht met leerplanonderdelen die worden gekarakteriseerd door twee dimensies. Eén dimensie onderscheidt twee manieren van leren: via acquisitie en via participatie; een onderscheid dat overigens is overgenomen van de wiskundedidacticus Sfard (1998). De andere dimensie onderscheidt leren in geconstrueerde opleidingscontexten tegenover leren in authentieke contexten. In Van den Bogaart, Daemen en Konings (2016) en Konings (2016) worden voorbeelden (met verwijzing naar de genoemde didactiekboeken) gegeven van curriculumonderdelen in de vier kwadranten en de wijze waarop verbindingen tussen de verschillende kwadranten gerealiseerd kunnen worden. Daarin staan enerzijds samenhang tussen wiskunde-vak-cursussen en wiskundedidactiek, en anderzijds verbinding tussen vakdidactische theorie en het werkplekleren van de student centraal. Essentieel voor samenhang in de leeromgeving zijn verbindingen tussen de kwadranten middels beroepsproducten (zoals bijvoorbeeld het ontwerp van een lessenreeks) en beroeps-handelingen die een centrale plaats in het curriculum hebben.

Het leggen van verbindingen tussen het wiskundeonderwijs en de andere onderdelen van de opleiding blijft een uitdaging. Dat dit niet overal lukt, lijkt onvermijdelijk. Daarentegen lijkt de kloof tussen theorie op de opleiding en praktijk in de school steeds meer te worden gedicht. Wel kan opgemerkt worden dat aandacht voor wiskundedidactiek in bacheloropleidingen vaak ondergeschikt is aan andere competenties. Studenten worden op de werkplek bijvoorbeeld

naast de stagebegeleider van school niet systematisch geobserveerd door wiskundendidactici uit de lerarenopleiding. Daarmee kan gezegd worden dat de directe wiskundendidactische begeleiding van de student op de werkplek veelal bestaat uit algemeen onderwijskundige en praktische aanwijzingen. Aandacht voor de wiskundendidactische expertise van de werkplekbegeleider is essentieel.

Juist ten aanzien van wiskundendidactiek is voor leraren verdere ontwikkeling in de inductiefase en later van belang. Lerarenopleiders hebben vaak ook een rol in nascholing van wiskundeleraren, ook in inductietrajecten. Dit gebeurt met name via:

- ▮ Jaarlijkse conferenties: de jaardag van de Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren (NVvW), de Nationale Wiskunde Dagen of bijeenkomsten georganiseerd door uitgevers van schoolboeken.
- ▮ Vakinhoudelijke cursussen, vaak aangeboden via regionale steunpunten en gecoördineerd door de Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraren.
- ▮ Ondersteuning van leraren in de vorm van Docent Ontwikkel Teams (DOTs) en Lesson studies.

Eigen professionalisering

Er zijn veel mogelijkheden voor lerarenopleiders om hun eigen professionaliteit te onderhouden en uit te breiden. De VELON registratie levert een goede input om te reflecteren op de rollen als lerarenopleider. Voor het bijhouden van ontwikkelingen in het vo zijn opleiders vaak betrokken bij de uitvoering van, maar ook het participeren in, nascholingstrajecten voor wiskundeleraren. De NVvW, in samenwerking met de regionale steunpunten, heeft hier een coördinerende rol. Daarnaast hebben een aantal opleiders een lestaak in het vo of mbo, om de praktijkervaring te versterken. Ook bij de landelijke conferenties is er veel gelegenheid om bij te blijven op het schoolniveau van onderwijsuitvoering, planning en organisatie.

Veel instituutsopleiders zijn betrokken bij landelijke onderwijscentra voor de ontwikkeling van materiaalontwikkeling ten behoeve van de lerarenopleiding wiskunde. Expertisecentrum Lerarenopleidingen Wiskunde en Rekenen (ELWIEr) biedt hier ondersteuning aan de lerarenopleidingen wiskunde en rekenen in Nederland. Vanaf 2007 ondersteunen zij de samenwerking tussen de pabo, de tweedegraads en eerstegraads lerarenopleidingen. Naast materiaalontwikkeling heeft ook de implementatie van de kennisbases voor de studenten van de lerarenopleiding binnen ELWIEr centraal gestaan. Drie koepels spelen daarbij een belangrijke rol: Panama voor pabo, de Samenwerkingsgroep tweedegraads lerarenopleidingen Wiskunde (SLW) voor tweedegraads lerarenopleiding en Vadiwulo voor eerstegraads lerarenopleiding. Het is gewenst dat van een team lerarenopleiders wiskunde aan een hogeschool of universiteit er leden zijn die onderwijsonderzoek doen.

Daarnaast zijn er tal van andere professionaliseringsactiviteiten, zowel nationaal als internationaal. Nationaal is er een grote betrokkenheid in Academische opleidingsscholen; teamontwikkeling zowel vak- als algemeen didactisch; bestuurlijke of uitvoerende taken voor instanties zoals het College voor Toetsen en Examens (CVTE), Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling (CITO), Stichting leerplan Ontwikkeling (SLO), Platform wiskunde Nederland (PWN), NVvW, Freudenthal Instituut (FI), Internationale Wiskunde Olympiade (IMO) en Koninklijk Wiskundig Genootschap (KWG). Internationale conferenties bieden professionalisering en een platform voor uitwisseling onderzoeksexpertise.

Tot slot

In het voorgaande is geschetst dat je als lerarenopleider brede, generieke kennis nodig hebt. We hebben ons gericht op dat kleine stukje dat specifiek is voor wiskunde en daarin kennis onderscheiden: van *wiskunde*, van *wiskundededidactiek*, over het *beroep van wiskundeleraar*, over *opleidingsdidactiek* en over *eigen professionalisering*. Dit hebben we een kennisbasis genoemd, die niet de beoogde kennis van één persoon, maar de collectieve kennis van alle opleiders die in de leeromgeving van de student als toekomstige leraar actief zijn, bevat. Het curriculum van de lerarenopleiding wordt bepaald door lerarenopleiders in diverse rollen, zowel in het instituut als op stagescholen. Het is de combinatie van de verschillende expertises van opleiders die de kwaliteit van de lerarenopleiding moeten borgen. Met voorgaande kennisbasis hebben we geprobeerd daaraan een bijdrage te leveren.

Referenties

- Aalsma, E., Van den Berg, J. & De Bruyn, E. (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Ballering, F., Konings, T. Krabbendam, H., & Staal, H. (2010). *Vakdidactiek: Theorie of Praktijk? Een onderzoek naar het effect van vakdidactische cursussen in de stage, in het bijzonder naar het gebruik van beoordelings-schema's en de Kennisbank Wiskunde*. Verslag van een onderzoek van SLW, Ruud de Moor Centrum en ELWleR. Nijmegen: SLW.
- cTWO (2013). *Denken & doen. Wiskunde op havo en vwo per 2015*. Utrecht: cTWO.
- Drijvers, P., Van Streun, A., & Zwaneveld, B. (red.) (2012). *Handboek wiskundededidactiek*. Utrecht: Epsilon.
- Ernest, P. (2000). Why teach mathematics? In Bramall, S., & White, J. (red.), *Why Learn Maths?* Londen: Institute of Education, University of London.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht: Reidel.
- Goffree, F., Van Hoorn, M., & Zwaneveld, B. (red.) (2000). *Honderd jaar wiskundeonderwijs*. Leusden: Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraars.
- HBO-raad (2009). *Kennisbasis, Biologie, Natuurkunde, Scheikunde, Techniek, Wiskunde*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2011). *Vakinhoudelijke en vakdidactische kennisbasis HBO-masteropleiding leraar vho*. Den Haag: HBO-raad.
- ICL (2007). *Universitaire lerarenopleidingen (ULO's) vakinhoudelijk masterniveau*. Den Haag: VSNU.
- IOBT (in voorbereiding). *Exact onderwijs in het vmbo. Werkgroep exact onderwijs vmbo*. Stichting Innovatie Onderwijs in Bètawetenschappen en Technologie.
- Jonker, V., Lambriex, M., Van der Veen, N., & Wijers, M. (2008). *WiVa - wiskundeleraar vakbekwaam. Beroepsregister van wiskundeleraars*. Nieuwekerk aan den IJssel: Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraars.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (red.) (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Konings, T. (2016). *Samenhang in de 2e gr. lerarenopleiding wiskunde: wiskundededidactiek centraal*. Publicatie bij werkgroep ELWleR-conferentie 18 mei 2016.
- KNAW (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- National Research Council (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. J. Kilpatrick, J. Swafford, & B. Findell (Eds.), Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- NvVW (2005). *Manifest. Wiskundededidactiek anno 2005*. Nieuwekerk aan den IJssel: Nederlandse Vereniging van Wiskundeleraars.

- Sfard, A. (1998). On two metaphores of learning and the danger of just choosing one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel deel B: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.
- Treffers, A. (1987). *Three dimensions. A model of goal and theory description in mathematics instruction - The Wiskobas project*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Van Ast, M. (in druk). *Wiskunde, onderwijs en ICT*. Whitepaper. Verschijnt bij Malmberg.
- Van Ast, M., Ballering, F., Bruinsma, E., Konings, T., Krabbendam, H. & Staal, H. (2010). *Een beschrijving van de vakdidactische kennisbasis voor een startbekwame wiskundeleraar*. n.p.
- Van den Bogaart, T., Daemen, J., & Konings, T. (in druk). *The Dutch Training for Math Teachers in Secondary Education. Reflections from inside on the Netherlands Didactic Tradition in Mathematics Education*. Springer.
- Verhoef, N., Drijvers, P., Bakker, A., & Konings, T. (2014). *Tussen wal en schip: wiskundig-didactisch onderwijsonderzoek in Nederland*. Amsterdam: Platform Wiskunde Nederland.
- Van Stiphout, I. (2013). Uit de ivoren toren: het dubbele didactische spoor in de schoolmethoden. *Nieuwe Wiskrant* 32(3), 32-36.
- Van Streun, A. (2012). Leren en onderwijzen van wiskunde. In Drijvers, P., Van Streun, A., & Zwaneveld, B. (red.), *Handboek wiskundendidactiek*. Utrecht: Epsilon. Pp. 3-52.
- Windels, B. (2012). Het 6E-model. *Nieuwe Wiskrant*, 32(2), 20-26.
- Zitter, I. (2010). *Designing for Learning; Studying Learning Environments in Higher Professional Education from a Design Perspective*. Doctoral dissertation. Utrecht: Utrecht University/ University of Applied Sciences.
- Zitter, I., Hoeve, A., & De Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: a hybrid curriculum model. *Vocations & Learning*, 9(1), 111-131.

Deel 2b

Lerarenopleidingen
voor het
beroepsonderwijs

Leraren opleiden voor het beroepsonderwijs

Erica Aalsma, De Leermeesters

Samenvatting | *Bij de Generieke Kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen is een addendum geschreven dat beroepsopleidend leren als focus heeft (Aalsma, Van Kan, De Bruijn, & Van den Berg, 2013). De inhoud van dit addendum ligt ten grondslag aan dit hoofdstuk. Wat vraagt het bijzondere aan het leraarschap in het mbo aan voorbereiding binnen de lerarenopleiding? Dit hoofdstuk gaat in op de bijzondere context van het beroepsonderwijs¹, de kenmerken van beroepsgerichte leeromgevingen, van het leerproces van de leerlingen en de rol van de leraar.*

Inleiding

“Het middelbaar beroepsonderwijs neemt een onmisbare plaats in binnen het onderwijsstelsel. Het is de plek waar vakkrachten worden opgeleid voor belangrijke functies in de samenleving. Ook is het een belangrijke route voor sociale mobiliteit en vergroot het de bereikbaarheid van hoger onderwijs voor grote groepen leerlingen, die 'anders' leren dan leerlingen in het algemeen vormend onderwijs”, aldus de Onderwijsraad (www.onderwijsraad.nl). De aandacht voor deze 'andere' onderwijsomgeving heeft ook consequenties voor de lerarenopleidingen. Op de tweedegraads lerarenopleidingen worden niet alleen leraren opgeleid voor het algemeen vormend voortgezet onderwijs maar ook voor het beroepsonderwijs. Sinds de invoering in 2013 van twee afstudeerrichtingen in de tweedegraads lerarenopleidingen algemene vakken - algemeen vormend onderwijs en beroepsgericht onderwijs - is deze aandacht sterk toegenomen (Min. OCW, 2012).

In het beroepsonderwijs staan de leerprocessen in het perspectief van het leren van en voor een beroep. Het is een veelzijdige en complexe onderwijssoort, omdat er op meerdere niveaus wordt opgeleid: behalve het onderscheid in voorbereidend (vmbo), middelbaar (mbo)² en hoger (hbo), kennen zowel het vmbo als het mbo vier opleidingsniveaus³; bovendien is het domein van het beroepenveld waarvoor opgeleid wordt oneindig groot en continue in ontwikkeling.

In vergelijking met het voortgezet onderwijs, waar leerlingen op leerniveau voorgesorteerd worden, komen verschillen in leerniveaus, leerstijlen, achtergrond, toekomstperspectief et cetera allemaal samen in het mbo: er ontstaat daarmee een soort cumulatie van diversiteit. De Bruijn (2013, p. 53) schrijft hierover: “Het mbo is bedoeld voor iedereen van zestien jaar en ouder die niet, of niet meer, de weg volgt via het algemeen vormend onderwijs”. Dat wil zeggen: de jongere die is uitgevallen in het voorbereidend *middelbaar* beroepsonderwijs, de jongere die een voorkeur heeft voor leren op de werkplek en de jongere die het havo de rug toekeert en via het mbo naar het hoger beroepsonderwijs (hbo) gaat (Aalsma, Van Kan, De Bruijn, & Van den Berg, 2013). Binnen de beroepskolom is het middelbaar beroepsonderwijs veruit de grootste onderwijssoort: er nemen ongeveer 476.000 leerlingen⁴ deel aan een van de vormen van mbo-onderwijs. De opleiding en professionele ontwikkeling van leraren voor het mbo vraagt dubbel dual denken: om de leerlingen goed te kunnen begeleiden in hun beroepsvormingsproces, heeft de

leraar niet alleen kennis nodig van het mbo als opleidingssector, maar ook van het beroepenveld waartoe leerlingen worden opgeleid en waarbinnen een wezenlijk deel van hun beroepsvorming plaatsvindt (Aalsma, Van den Berg, & De Bruijn, 2014). Lerarenopleidingen staan dus voor de vraag hoe vorm te geven aan dit dubbel dual denken bij de toekomstige leraren die zij opleiden: op welke manier kunnen zij dit een plaats geven in hun curriculum en wat betekent dit voor de inhoud en didactiek van de lerarenopleiding? Dit leidt tot specifieke eisen aan de vak-kennis en didactiek, ofwel de bagage van de leraar die wordt opgeleid voor het beroepsonderwijs.

Beroepsgerichte leeromgevingen

Een belangrijk kenmerk van het beroepsonderwijs is dat het leren en begeleiden van dat leren plaatsvindt op school én op de werkplek. In het middelbaar beroepsonderwijs is het aandeel leren op de werkplek aanzienlijk: 30% van de studentenpopulatie volgt een opleiding in een beroepsbegeleidende leerweg (bbl), waar 80% van het leren in de beroepspraktijk plaatsvindt; de overige 70% van de studenten volgt een opleiding in een beroep opleidende leerweg (bol), waar zij minimaal 20% tot maximaal 60% in de beroepspraktijk leren (bewerking Bron-data Expertisecentrum Beroepsonderwijs). (Aalsma et al, 2014).

**In het beroeps-
onderwijs vindt het
leren en begeleiden
van dat leren plaats
op zowel school als
werkplek.**

Ook in het hoger beroepsonderwijs is de beroepspraktijk altijd aanwezig geweest in het curriculum, al is dat een aantal jaren meer naar de achtergrond geschoven geweest. In het vmbo kiezen de leerlingen op alle niveaus vanaf het tweede jaar een van de tien beroepsgerichte profielen (vanaf studiejaar 2016/2017). Met deze vernieuwing is de beroepspraktijk ook explicieter opgenomen in de regelgeving van dit deel van het voortgezet onderwijs (Min. OCW, 2014).

De beroepspraktijk is dus van belang voor het opleiden en kwalificeren van toekomstige leraren voor het beroepsonderwijs. De kenmerken van deze beroepspraktijk, de aard van het werk, de dynamiek van de omgeving, hebben invloed op de invulling van de lerarenopleiding: inhoudelijk, vakdidactisch en professioneel. Tot voor kort werden de beroepspraktijk en het onderwijs nog grotendeels als gescheiden werelden benaderd, met ieder hun eigen kenmerken van leren. Een optimale verbinding van het leren in de beroepspraktijk aan het leren in de opleiding (veelal binnen de schoolmuren) werd eigenlijk niet gevonden, wat met name tot uiting kwam in het feit dat de overgang naar de beroepspraktijk vaak als problematisch ervaren wordt. Onderzoek toont aan dat er een kloof is tussen wat wordt geleerd en wat er van competente beroepsbeoefenaren wordt gevraagd in een steeds complexere wereld (Baartman & De Bruijn, 2011). Een optimale overgang tussen onderwijs en werkplek vereist dat lerenden een geïntegreerde kennisbasis ontwikkelen. De ontwikkeling daarvan wordt echter belemmerd doordat de meeste beroepsopleidingen kennis en ervaringsleren versnipperd aanbieden, verdeeld over verschillende vakken, modules en stage-ervaringen (Zitter & Hoeve m.m.v. Aalsma, 2016). In het middelbaar beroepsonderwijs zijn in de laatste jaren daarom steeds meer 'mengvormen' tussen voornamelijk leren in de school en voornamelijk leren in de beroepspraktijk ontwikkeld. Als het leren binnen de school en het leren op de werkplek verbonden en verweven worden, spreken we van een hybride leeromgeving: in samenhang worden kennis en ervaringsleren aangebo-

den, zodat studenten een geïntegreerde kennisbasis kunnen ontwikkelen (Zitter & Hoeve, 2013). Het gedachtegoed van de hybride leeromgeving legt een nieuw, genuanceerder beeld neer van de leeromgeving die nodig is om een beroep te leren en breekt met de strakke scheiding tussen werken en leren. Mede door de veranderende vraag op de arbeidsmarkt (flexibel in te zetten vakmensen), ontwikkelen deze mengvormen zich daarom de afgelopen jaren relatief snel.

Voor de lerarenopleiding betekent dit dat de ontwikkelingen in het beroepsonderwijs een belangrijke bron moeten vormen voor het curriculum. Simpel gezegd: leraren opleiden voor de traditionele schoolse cultuur van een lesuur, een klas, een klaslokaal en alle associaties die we daaraan kunnen koppelen, zal in de toekomst niet meer voldoende zijn. De leraar van de toekomst in het beroepsonderwijs is in staat om zijn/haar horizon te verbreden naar leerprocessen in zowel een schoolse setting als in een werkomgeving. Lerarenopleiders zullen zich dus ook moeten richten op de manier waarop de leraren die zij opleiden ook die leerprocessen kunnen ondersteunen of er op zijn minst bij aan kunnen sluiten.

Kenmerken van het leerproces van de student in het mbo

De leerprocessen binnen het beroepsonderwijs zijn door het beroepsgerichtheid en de veelheid van vak- en kennisinhouden onderscheidend ten opzichte van het algemeen vormende onderwijs. De volgende kenmerken tonen dit onderscheid:

- ▶ *differentiatie in het opleidingsproces*: in 2014 zijn er 508 beroepsprofielen alleen al voor het mbo gesignaleerd en daarbij komen dan de verschillende niveaus;
- ▶ *leercontexten in school én bedrijf*: leren in een schoolse context is te typeren als doelbewust, aangestuurd vanuit een formeel curriculum, met de nadruk op expliciete kennis en vaardigheden; leren in een realistische context is te typeren als min of meer informeel, de nadruk ligt op impliciete kennis en samenwerkend leren (Zitter & Hoeve, 2013);
- ▶ *brede geïntegreerde kennisbasis*: leerprocessen die antwoord geven op de vraag: 'wat moet ik weten en hoe moet ik het doen?' naast: 'wie en hoe wil ik zijn in dit beroep?'; dit leidt tot vier soorten kennis: know what, know why, know how en know who (zie OECD, 1996 en Aalsma, Van den Berg, & De Bruijn, 2014);
- ▶ *persoonlijke professionele theorie*: kennis in de vorm van overtuigingen, inzichten en beroepsmatige dilemma's komen samen in persoonlijke professionele theorieën van individuele beroepsbeoefenaren, waarmee de beroepsontwikkeling begrepen, geduid en richting gegeven kan worden;
- ▶ *fasen in beroepsontwikkeling*: de ontwikkeling van 'novice' tot 'expert' verloopt doorgaans in vijf fasen: 1) beginnend 2) gevorderd 3) competent 4) vakbekwaam en 5) expert (Dreyfus & Dreyfus, 1980; Benner, 1982), waarbij de schoolperiode doorgaans de eerste twee fasen en wellicht een klein deel van de derde fase beslaat (zie Nieuwenhuis, 2012);
- ▶ *leren op het snijvlak van praktijk en theorie*: om beroepsmatig te kunnen handelen moet iemand een relatie kunnen leggen tussen de ervaringen die opgedaan worden in de realistische beroepspraktijk en kunnen experimenteren met wat is aangedragen vanuit de theorie (modellen, begrippen, concepten), ervaringen van collega's of eigen ervaringen uit andere contexten (Baartman & de Bruijn, 2011);

- ▶ *leren vanuit het geheel naar de delen*: veel onderwijsmodellen rafelen een complex leerstof-domein in kleine eenheden uiteen. “Het probleem met deze gefragmenteerde benadering is dat er voor de meeste professionele competenties juist heel veel interacties tussen de verschillende aspecten bestaan en er dus een zeer groot beroep gedaan wordt op de coördinatie van (deel)vaardigheden, kennis en houdingen.” (Merriënboer, 2005, p.4). Volgens Merriënboer is het in het belang van de student dat het beroepsonderwijs zich niet primair richt op het bereiken van afzonderlijke, specifieke leerdoelen, maar juist op geïntegreerde, algemene leerdoelen die transfer van het geleerde mogelijk maken. Hij betoogt dat je studenten beter in staat stelt om nieuwe problemen op te lossen als het onderwijsmodel gericht is op het bereiken van geïntegreerde, algemene leerdoelen die transfer van het geleerde mogelijk maken.

Op een aantal onderdelen wijkt het leerproces van de leerling in het beroepsonderwijs dus significant af van het leerproces van leerlingen in het algemeen vormende onderwijs. De complexiteit van de leeromgevingen in het beroepsonderwijs vraagt veel van de leraar en het is dan ook de taak van de lerarenopleider om beginnende leraren voldoende ondersteuning te geven in hun eigen beroepsontwikkeling. Die ondersteuning start bij het continue besef van de dubbele dualiteit: in lerarenopleidingen mag de aandacht voor de rol en inhoud van leerprocessen in de beroepspraktijk niet ontbreken. Daarbij ligt het redelijk voor de hand om je niet te richten op het oneindige terrein van specifieke beroepen, maar wel op een aantal domeinen waarin beroepen gebundeld worden en het leren op de werkplek andere kenmerken vertoont: de zorg, de techniek en bijvoorbeeld de zakelijke dienstverlening tonen die verschillen goed aan.

Het onderzoek en de praktijk van het beroepsonderwijs wordt meer dan andere soorten van onderwijs beïnvloed door conjuncturele schommelingen. In de afgelopen jaren zijn er meerdere concepten onderzocht en ontwikkeld, die proberen deze afhankelijkheid te verkleinen. Een kernconcept als 'boundary crossing', waarbij instrumenten, procedures en materialen die een betekenisvolle verbinding kunnen maken tussen schools leren en leren in de beroepscontext (Akkerman & Bakker, 2012) is daar een goed voorbeeld van. Voor lerarenopleiders is het van belang deze ontwikkelingen goed te blijven volgen en te integreren in het curriculum van de beginnende leraar.

Verder vragen deze kenmerken nog de volgende aandachtspunten voor de lerarenopleiders:

- ▶ besteed aandacht aan het specifieke karakter van de te onderscheiden beroepscontexten, de kwalificatiedossiers en het kunnen ontwerpen en maken van leermiddelen op verschillende niveaus;
- ▶ zorg dat er ruimte is om te oefenen met het maken van een samenhangend geheel van theorielessen, praktijk, workshops en beroepstaken (integrale opdrachten);
- ▶ de leraar in het beroepsonderwijs heeft te maken met een complexe beoordelingsstructuur, waar ook het werkveld bij betrokken is. Het is belangrijk dat zij hier in hun opleiding al mee kunnen oefenen;
- ▶ de leerlingen in het beroepsonderwijs hebben vaak specifieke begeleiding nodig op meer dan leren alleen, bovendien heeft de wet vastgelegd dat loopbaanontwikkeling specifieke aandacht dient te krijgen in het mbo. Voor een leraar-in-opleiding is het dus belangrijk om hier al in de opleiding kennis mee te maken.

De rol van de leraar in het beroepsonderwijs

“De primaire verantwoordelijkheid van een leraar in het mbo is leerlingen op te leiden naar vakmanschap.” (Aalsma, Van den Berg, & De Bruijn, 2014, p.17). De leraar introduceert de lerende in de wereld van het beroep, deelt ervaringen, reikt de benodigde kennis aan en begeleidt de lerende op de weg naar vakmanschap. Van de leraar in het beroepsonderwijs wordt daarom verwacht dat hij de kennis van zijn vak breed kan inzetten en kan plaatsen in de context van het (toekomstige) beroep van de leerling (Min. OCW, 2012).

In het beroepsonderwijs opereert de leraar sterk op het snijvlak van twee rollen: hij of zij begeleidt de leerlingen - als (beroeps)pedagoog én vakexpert - bij het ingroeien in de gemeenschap van een beroepssector of functiedomein. Zo opent de leraar de deuren naar de kennis, zienswijzen, vaardigheid, opvattingen en houdingen die horen bij de toekomstige beroepspraktijk van de leerling en draagt zorg voor de verwerving van een startpositie daarbinnen. Een beroep leren doe je immers niet in een klaslokaal, daarvoor moet je meer dan regelmatig in een praktijk situatie kunnen staan en ervaren, voelen, ruiken en proeven hoe je je beroep in werkelijkheid uitvoert. Dat vraagt van leraren om de kleur en geur van een sector of functiedomein te verweven in het eigen zijn, denken en doen (De Bruijn, 2009).

De mengvormen die de kloof tussen arbeidsmarkt en beroepsopleiding moeten opheffen en daarmee zorgen voor een samenhangend beroepsonderwijs, hebben gevolgen voor de rol van de leraar en daarmee dus ook voor de lerarenopleider. Het onderzoek van Aalsma, Van den Berg en De Bruijn (2014) naar de expertisedomeinen van leraren in het mbo laat zien dat het voor lerarenopleiders van belang is dat zij leraren in het mbo voorbereiden op hun specifieke rol in het beroepsvormingsproces van leerlingen, samengevat in drie aandachtspunten die ook voor lerarenopleiders van belang zijn:

- ▶ bewust om kunnen gaan met hun voorbeeldrol voor de beginnend beroepsbeoefenaar;
- ▶ aansluiten bij de beroepspraktijk;
- ▶ meerdere soorten kennis verbinden.

Voorbeeldrol

Dat de leraar in het beroepsonderwijs een sterke voorbeeldfunctie heeft, wordt alom bekend. Hij is een rolmodel voor beginnende beroepsbeoefenaren, een bron van inspiratie voor het verwerven van inzicht in en betrokkenheid bij het beroep waarvoor de leerling leert (Roefs, 2010). De Bruijn (2009) beargumenteert dat dit 'adaptiviteit' veronderstelt: als opleider begeleidingsmethodieken afstemmen op de kenmerken van studenten in relatie tot de kenmerken van de beroepspraktijk. Van de leraar vraagt dit om een actieve en levensechte participatie in het leer- en werkproces van de studenten. Zij moeten leren zien waar de theorie die zij willen overdragen de praktijk van het beroep raakt. Zij zullen moeten zoeken naar een didactisch handelingsrepertoire dat gericht is op leren in de praktijk. Een repertoire dat gebaseerd is op hun functie als rolmodel en dat flexibel beweegt tussen begeleiden en leiden, tussen instructie en zelf ontdekken, tussen voorbereiden of in het diepe gooien, tussen aanreiken van theorie vooraf of achteraf, etc. Dat is iets volstrekt anders dan de didactiek van het overdragen van kennis in een klassikale situatie. De leraar moet 'leren uit het werk kunnen halen'.

Daaruit volgt dat lerarenopleiders van deze leraren aandacht moeten besteden aan deze voorbeeldrol: hoe verbinden leraren hun eigen achtergrond en identiteit aan die van de

leerlingen en het beroep waarvoor zij opgeleid worden? Aalsma, Van den Berg en De Bruijn (2014) laten zien dat het 'hart' van die verbinding in de pedagogiek en didactiek zit. De pedagogiek en didactiek is gericht op beroepsontwikkeling, de achtergrond van de leraar bepaalt de inkleuring daarvan: een leraar algemene vakken moet leren hoe de feiten, kernbegrippen, regels, logica's en principe van zijn/haar vakgebied gestructureerd kunnen worden volgens de verschijningsvorm van deze kennis in de beroepspraktijk. Leraren die hun achtergrond hebben in (een deel van) het beroepsdomein hebben vaak een overzicht over de verschillende beroepspraktijken in het beroepsdomein en moeten zoeken naar het koppelen van zienswijzen, vaardigheden, opvattingen en houdingen die horen bij de toekomstige beroepspraktijk van de studenten.

Aansluiten bij de beroepspraktijk

Essentieel voor de leraar in het mbo is het kunnen ontwerpen van betekenisvolle leerervaringen: zowel in de schoolse omgeving als op de werkplek- en leerlingen daarop te laten reflecteren. De ervaringen van de afgelopen jaren met het ontwikkelen van hybride leeromgevingen heeft duidelijk gemaakt dat het van belang is dat het begrip 'leeromgeving' al in de lerarenopleiding breder benaderd wordt dan een 'les'. Zitter & Hoeve (2013) schrijven over dit begrip: "Als korte toelichting van het centrale concept van de 'hybride leeromgeving' beginnen we met het onderdeel 'leeromgeving'." Goodyear (2001, eigen vertaling) definieert het als volgt: "een leeromgeving bestaat uit de fysieke en digitale omgeving waarin lerenden actief zijn, inclusief alle instrumenten, documenten en andere artefacten die te vinden zijn in die omgeving. Naast de fysieke en digitale omgeving omvat een leeromgeving de sociaal-culturele context voor de bedoelde activiteiten." Ook sluiten we aan bij Van den Akker (1999), die onderscheid maakt tussen enerzijds de fysieke en digitale omgeving met de bijbehorende instrumenten, documenten en artefacten, die doelbewust kan worden gepland en ontworpen in een specifieke onderwijscontext, en anderzijds de sociaal-culturele omgeving waarin lerenden actief zijn en die voortvloeit uit de doelbewust geplande en ontworpen omgeving." (Zitter & Hoeve, 2016).

Als deze invalshoek ook consistent het uitgangspunt vormt van de lerarenopleiding, zal de aandacht van de beginnende leraar zich langzaamaan ook gaan verbreden. Daarmee kunnen de leraren zich richten op het ontwikkelen en ontwerpen van betekenisvolle leersituaties die nodig zijn om de leerlingen het beroep te laten leren.

Meerdere soorten kennis verbinden

Zoals eerder gezegd bij de kenmerken van de leerprocessen van de leerlingen, is bij beroepsontwikkeling van groot belang dat meerdere soorten kennis zich verbinden. Mechatronische kennis van het onderwerp pneumatiek wordt gemakkelijker verworven als de toepassing in de beroepspraktijk daar direct aan verbonden wordt. Het contextualiseren van concepten is een zeer belangrijk didactische vaardigheid in het beroepsonderwijs. Het verwerven van de theoretische kennis staat daarbij niet voorop, maar moet ondersteunend zijn voor het toepassen. Deze omgekeerde volgorde zit niet als vanzelfsprekend in ons 'systeem', zeker niet in de context van onderwijs. Lerarenopleiders zullen hier dus ook structureel handen en voeten aan moeten geven: immers, als je zelf steeds geleerd hebt om de theorie voorwaardelijk te stellen voor de praktijk, is het heel moeilijk -ook voor opleiders- om dit mechanisme naar leerlingen om te draaien.

Een ander aspect dat hierbij een belangrijke rol speelt, is het samenwerken met andere leraren. Een leraar kan niet alle kennis in huis hebben en dat hoeft ook niet. Leerlingen leren ook graag van praktische beroepsbeoefenaren, die hele andere beroepspraktijkkennis inbrengen. Om het leren zo optimaal mogelijk te maken, zou het wenselijk zijn dat de begeleiding, uitgevoerd door verschillende personen, een consistent geheel wordt, met erkenning van ieders toegevoegde waarde. Dan maak je optimaal gebruik van de verbinding tussen werken en leren, tussen de school- en beroepspraktijk (Aalsma & Van Alten, 2016). Hier toont zich dus ook een duidelijk onderscheid tussen de leraar in het beroepsonderwijs en de leraar in het algemeen vormend onderwijs. Een deel van hun werkomgeving is vergelijkbaar: collega's, ouders, vertegenwoordigers uit de sociale leefwereld van de leerling/student, overheid, etc. De nabijheid van vertegenwoordigers van het beroepenveld (bedrijven, organisaties & instellingen) doet echter een specifieke aanspraak op kwaliteiten van de leraar in het beroepsonderwijs.

Dit betekent voor de lerarenopleiding dat de kennismaking met andere rollen binnen het beroepsonderwijs al in de opleiding zou moeten starten. Samenwerken met mensen uit het bedrijfsleven vraagt om het kunnen spreken van elkaars taal (en dus inzicht in je eigen taalgebruik) en om bewustzijn met betrekking tot je rol en positie (wie heeft welke rol). Samenwerken in een context van diversiteit zou dus een onlosmakelijk deel van de opleiding moeten zijn.

**Samenwerken
in een context van
diversiteit zou een
onlosmakelijk deel
van de opleiding
moeten zijn.**

Didactisch handelingsrepertoire

Binnen de hierboven geschetste context zal de leraar dus op de hoogte moeten zijn van didactische concepten die naast de logica van de didactiek en de leerpsychologie ook de logica van de beroepspraktijk en het productieproces betrekken. Voorbeelden hiervan zijn het 4C-ID-model van Merriënboer (1997) en praktijkleren van Geerligs (2008). Het kunnen vertalen van beroepsprocessen naar schoolse leersituaties is tot nu toe geen vanzelfsprekende vaardigheid gebleken, mede omdat hier in de meeste lerarenopleidingen tot voor kort weinig tot geen aandacht aan werd besteed. Reflectie op werkgedrag (vaak uitgevoerd buiten de schoolse context) is een zeer belangrijke leerinterventie voor studenten in het beroepsonderwijs. De leraar zal moeten zoeken naar de manier waarop hij of zij bij kan dragen aan dit leerproces, zonder in die beroepspraktijk werkzaam te moeten zijn.

Illustratief voor het spanningsveld dat zich voordoet op dit snijvlak, is de bijna permanente discussie die gaande is over de mate van beroepsgerichtheid van de algemene vakken in het mbo: Nederlands, Rekenen, Burgerschapsvorming (vergelijk: Raaphorst & Steehouder, 2010; Geurts, 2011; Elbers, 2012). Het vraagstuk is tweeledig: het zijn vakken die betekenisvol zijn voor de algemene ontwikkeling van mbo studenten (bijvoorbeeld in het kader van burgerschapsontwikkeling), en voor de ontwikkeling van beroepskennis (bijvoorbeeld in het kader van vaktaalontwikkeling). Deze betekenissen komen in het beroepsonderwijs samen omdat lerenden alleen dat deel van de beroepskennis kunnen ontwikkelen (de vaktaal) als ze tot op zekere hoogte ook de fundamenteën van de discipline (Nederlandse taal) kennen. Anders gezegd: vaktaal kun je alleen goed leren als je ook de grammatica en spellingregels van de taal als zodanig kent. Vanuit

het perspectief van beroepskennis is het van belang een grens te trekken: wat is (minimaal) nodig aan algemene taalontwikkeling om de vaktaal te leren beheersen die van betekenis is in beroepspraktijk? Vanuit het perspectief van de schoolvakinhoud en de algemene ontwikkeling van mbo-studenten ligt de grens bij de beheersing op een bepaald taalniveau.

Voor het optimaliseren van het opleidingsproces van de leerlingen is het van belang om als leraar dat onderscheid te kunnen maken en ook te zien waar beide samengaan. Dit is voorwaardelijk om te kunnen opereren op het snijvlak tussen - kort gezegd - beroepspraktijkkennis en schoolvakken. Dit impliceert dat leraren in het mbo bereid zijn hun specifieke deskundigheid te verbinden aan de beroepsmatige ontwikkeling van aanstaande professionals, leerlingen te begeleiden bij het leren vanuit verschillende leercontexten in school en op de werkplek en bij het leren reflecteren op welke kennis zij nodig hebben om de noodzakelijke beroepshandelingen op het gewenste eindniveau aan te leren. (Aalsma et al., 2014).

De heterogene populatie van het beroepsonderwijs leidt ertoe dat de leraar differentiatietechnieken goed moet kunnen beheersen. Bijzonder daarbij is dat differentiatie in het beroepsonderwijs niet alleen betrekking heeft op het gedoseerd aanbieden van leerstof, maar juist ook op het ontwikkelen van een persoonlijke beroepsidentiteit, waarbij de technisch-instrumentele dimensie (wat moet ik weten en hoe moet ik het doen?) verbonden wordt met de normatieve dimensie (wie en hoe wil ik zijn in dit beroep?) (De Bruijn, 2013).

Tot slot

Als vanzelfsprekend zal er meer en meer van lerarenopleiders verwacht worden dat zij de eigenheid en uniciteit van het beroepsonderwijs naar voren kunnen brengen in hun opleidingstrajecten voor leraren. Zeker nu de lerarenopleidingen een uitstroomprofiel voor het beroepsonderwijs aan moeten bieden. Aankomende leraren die direct vanuit de middelbare school doorgestroomd zijn naar de lerarenopleiding, hebben vaak geen weet van het beroepsonderwijs en haar specifieke kenmerken: ze zijn er nog nooit binnen geweest en kennen de complexiteit dus niet. Een andere groep volgt de lerarenopleiding, omdat zij hun beroepsvakkennis en beroepservaring willen delen met jonge mensen en daarvoor ook het vak van leraar willen beheersen. Deze groep kent het werkveld, weet wat de 'mores' van het beroep zijn en kunnen dus gemakkelijker bewegen op het snijvlak van beroepskennis en opleidingspraktijk. Zij zullen voornamelijk op zoek zijn naar vakdidactische vaardigheden, als aanvulling op hun beroepskennis.

In dit artikel heb ik gepoogd een tipje van de - complexe - sluier op te lichten die hangt over het opleiden van leraren voor het beroepsonderwijs. Het zal duidelijk zijn dat het beroepsonderwijs vraagt om een breder handelingsrepertoire van de leraar, maar dat ook (nog) niet exact duidelijk is wat die verbreding dan precies inhoudt. Er wordt momenteel nog volop onderzoek uitgevoerd naar deze professionaliseringsvragen. Voor lerarenopleiders is in ieder geval een van de belangrijkste conclusies dat het dubbel duaal opleiden in het bewustzijn van alle betrokkenen genesteld moet zijn. Van daaruit zullen en kunnen we steeds meer helder krijgen hoe dat eruit ziet.

Referenties

- Aalsma, E., Van Kan, C., De Bruijn, E., & Van den Berg, J. (2013). *Addendum generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen: Focus op beroepsgericht onderwijs*. Rapportage in opdracht van het Ministerie van OCW. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroeps-onderwijs.
- Aalsma, E., Van den Berg, J., & De Bruijn, E., (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap. Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo*. Hertogenbosch/ Utrecht: Expertisecentrum Beroeps-onderwijs.
- Aalsma, E., & Van Alten, J. (2016). De rol van de begeleiders op het snijvlak van school- en beroepspraktijk. In Bakker, A., Zitter, I., Beausart, S. & Bruijn, E. de (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk*. Pp. 124-138. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153-173.
- Baartman, L.K.J., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134.
- Benner, P. (1982). Novice to expert. *The American Journal of Nursing*, 82(3), 402-407.
- De Bruijn, E. (2009). De docent beroeps-onderwijs: jongleren op het grensvlak van twee werelden in Hogeschool Utrecht (2009). In *De identiteit van de HBO-professional* (pp. 18-24). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- De Bruijn, E. (2013). Docent zijn in het middelbaar beroeps-onderwijs. *Thema hoger onderwijs*, 20(2), 53-57.
- Dreyfus, S.E., & Dreyfus H.L. (1980). *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Ongepubliceerd rapport, ondersteund door het Air Force Office of Scientific Research (AFSC), USAF Contract F49620-79-C-0063, University of California at Berkeley.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. de stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO-NWO.
- Geerligts, J. (2008). *Verwerven van competentie. Warenkennis over competenties*. Gouda: Raccent.
- Geurts, J. (2011). *Liever 'value based' dan 'evidence based' beroeps-onderwijs*. Opgehaald van www.hetplatformberoeps-onderwijs.nl/nieuwsarchief/nieuwsbericht/2011/9/value-based_beroeps-onderwijs
- Min. OCW (2012). *Opleiden van leraren beroeps-onderwijs*. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede kamer, 18 december 2012.
- Min. OCW (2014). *Fundamenteel vmbo*. Brief van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede kamer, 15 december 2014.
- Nieuwenhuis, L. (2012). *Leren in extended teams: informeel leren aan ontwerp en kwaliteit van beroeps-onderwijs*. Keynote voor conferentie 'Doorbraak Professionalisering'. Den Bosch, 27 november 2012.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: Organisation for economic co-operation and development.
- Raaphorst, E. & Steehouder, P. (2010). *Nederlandse taal in het mbo: beleid en praktijk*. 's Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroeps-onderwijs.
- Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten. Inzichten en verhalen uit het hoger beroeps-onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Merriënboer, J.J.G. (2005). *Het ontwerpen van leertaken binnen de Wetenschappen: 'Four-Components Instructional Design' als Generatief Ontwerpmodel*. Heerlen: Open Universiteit.
- Van Merriënboer, J.J.G. (1997). *Training Complex Cognitive skills; a Four Component Instructional Design Model for Technical Training*. Engelwood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2013). *Hybride leer-omgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. Utrecht: Expertisecentrum Beroeps-onderwijs.
- Zitter, I. & Hoeve, A. m.m.v. Aalsma, E. (2016). *Van losse ingrediënten naar smakelijk gerecht. Een ontwerpgericht onderzoek naar een hybride leeromgeving in het horecasonderwijs*. 's Hertogenbosch /Utrecht: Expertisecentrum Beroeps-onderwijs.

Eindnoten

1. Omdat het mbo de grootste onderwijssoort is, staat in dit artikel vaak het mbo genoemd als voorbeeld; waar het vmbo en hbo een andere invulling vraagt wordt dit gespecificeerd.
2. Het mbo heeft een drievoudige kwalificatie-opdracht: opleiden voor een beroep, voor maatschappelijke participatie en een leven lang leren.
3. Het vmbo is onderverdeeld in 4 leerwegen: theoretisch, gemengd, kaderberoepsgericht en basisberoepsgericht. Het mbo is onderverdeeld in niveau 1, de entree-opleidingen, niveau 2 (de basisberoepsopleiding), niveau 3 (de vakopleiding) en niveau 4 (de middenkaderopleiding).
4. Volgens de wet spreken we ook in het mbo over docenten en studenten. In de praktijk gaat het vaak over leraren van het mbo en leerlingen van het mbo. In deze bijdrage spreken we over leraren en leerlingen.

De inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn (GZW)

Geerte Bodestaff, Fontys lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn
Marieke van Asten, Fontys lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn

Samenvatting

Er zijn in Nederland negen hogescholen die een lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn (GZW) aanbieden. Dit zijn de hogescholen in Tilburg, Nijmegen, Zwolle, Leeuwarden, Amsterdam, Amstelveen, Leiden, Rotterdam, Utrecht. De lerarenopleiding GZW maakt binnen de hogescholen wisselend deel uit van de educatieve of van de sociale faculteiten. Alle opleidingen participeren in een landelijk overleg. Zij werken samen aan een landelijke kennisbasis GZW (Kennisbasis gezondheidszorg en welzijn, 2016) en een kennisbasistoets, die op al deze opleidingen wordt afgenomen. Op de meeste opleidingen biedt men de opleiding in zowel de voltijd als de deeltijd variant aan, bij enkele wordt alleen de deeltijd variant aangeboden (Nijmegen, Rotterdam). Daarnaast bestaat er de mogelijkheid om binnen de niet bekostigde NCOI de lerarenopleiding GZW te volgen. Uit een inventarisatie van het hogescholenoverleg van 6 oktober 2016 komt een getal van ongeveer 350 studenten naar voren die in studiejaar 2016/2017 gestart zijn met de lerarenopleiding GZW in Nederland (Cijfers Hogescholen, 2016). Het grootste gedeelte van deze studenten schrijft zich in als deeltijdstudent. Zij hebben vaak een achtergrond binnen het vakgebied gezondheidszorg/welzijn, of werken binnen het onderwijs en willen hun bevoegdheid voor het vakgebied halen. De vooropleiding van de student is vaak een verpleegkundige opleiding (mbo of hbo) of bijvoorbeeld een opleiding onderwijsassistent, uiterlijke verzorging of haarverzorging. Een enkeling komt rechtstreeks van de havo. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de lerarenopleiding GZW ingericht is. In de eerste paragraaf gaan we aan de hand van de verschillende leerlijnen in op de inhoud van het curriculum. De tweede paragraaf gaat in op de opleidingen waar afgestudeerde leraren GZW werkzaam kunnen zijn. Paragraaf drie gaat over het bijzondere van leraren opleiden voor scholen, onderwijsinstelling en waar in alle gevallen 'zorg en welzijn' van de mens centraal staat.

Leerlijnen op de lerarenopleiding

De lerarenopleiding GZW duurt vier jaar en bestaat uit drie fasen: de propedeutische fase, de hoofdfase en de afstudeerfase. Ieder studiejaar is opgedeeld in vier perioden, waarbij verschillende leerlijnen in meer of mindere mate aan bod komen. De leerlijn onderzoek is geïntegreerd in de andere leerlijnen. De leerlijnen zijn uitgewerkt in onderwijseenheden. Vijf leerlijnen vormen de ruggengraat van alle opleidingen binnen Fontys lerarenopleiding Tilburg (FLOT) (Studiegids lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn 2015-2016, 2016). De lerarenopleiding GZW maakt deel uit van de Fontys lerarenopleiding Tilburg. Aan de leerlijnen zijn GZW-specifieke aspecten, en is een zesde leerlijn toegevoegd. Zie het kader voor de wijze waarop de zes leerlijnen in de studiegids worden geïntroduceerd.

In alle gevallen staat 'zorg en welzijn' van de mens centraal.

Leerlijn Vakinhoud

Wij vinden het belangrijk dat iedereen die bij FLOT wordt opgeleid een gedegen theoretisch fundament ontwikkelt. Dit betekent onder andere dat we veel aandacht besteden aan de inhoud van het vak waarin toekomstige leraren gaan lesgeven. Alle lerarenopleidingen GZW in Nederland hebben gezamenlijk de kennisbasis per thema vastgesteld en afspraken gemaakt over de toetsing daarvan (Landelijke kennistoets, 2016). Daarnaast hebben we als FLOT lerarenopleiding GZW nog eigen accenten gelegd binnen de leerlijn vakinhoud. We besteden aandacht aan:

- de ontwikkeling van een beroepshouding en groei tot een professional. Dit doen we door veel aandacht te besteden aan reflectie opdrachten en toegevoegde reflectieve vragen. Deze ondersteunen het reflecteren van studenten tijdens bijeenkomsten;
- het ontwikkelen en beoordelen van onderwijsmaterialen. Hieraan wordt gewerkt door studenten in groepen zelf onderwijsmateriaal te laten ontwikkelen. Een andere groep presenteert het onderwijsmateriaal en geeft feedback op dit onderwijsmateriaal;
- het analyseren van lesmethoden door bijvoorbeeld een opdracht waarbij studenten een lesmethode kritisch bekijken, een advies schrijven en dit presenteren aan medestudenten.

Leerlijn Vakdidactiek

Binnen de leerlijn vakdidactiek komt aan bod hoe studenten de vakinhoud op meerdere manieren kunnen uitleggen aan leerlingen, aansluitend bij de behoefte of kenmerken van de leerlingen. Hierbij komt eveneens de wijze waarop het schoolvak getoetst kan worden aan de orde.

Leerlijn Algemene professionele vorming (APV)

Opleiders bereiden studenten binnen deze leerlijn voor op het leraarschap. Belangrijk onderdeel is inzetten op bewustwording van studenten aangaande hun taak en docentengedrag. Toekomstige leraren krijgen een breed pedagogisch, algemeen didactisch en organisatorisch palet aangereikt. Ook dit vraagt om een stevig theoretisch fundament, die net als bij de leerlijn vakinhoud, landelijk is vastgelegd onder de naam generieke kennisbasis (zie hiervoor de bijdrage over de generieke kennisbasis van de tweede graadslerarenopleidingen in deze bundel van Romkes).

Leerlijn Werkplekleren

In de lerarenopleiding is er veel aandacht voor leren in de praktijk van het onderwijs op scholen. De echte praktijk is startpunt binnen deze leerlijn en niet het leerboek. Instituutopleiders en schoolopleiders (zie ADEF rollenportfolio, 2013) verbinden praktijksituaties en theorie. Studenten in opleiding worden voorbereid op het uiteindelijk zelfstandig lesgeven en functioneren binnen een school.

Leerlijn Onderzoek

Een belangrijke pijler voor goed leraarschap is het ontwikkelen van een kritisch-reflectieve en onderzoekende houding opdat leraren-in-opleiding blijvend reflecteren, leren en ook de omgeving kritisch bevragen. Deze leerlijn vormt een sleutel om persoonlijke én professionele ontwikkeling vorm te geven. Startpunt is het kritisch willen zijn, willen begrijpen-, willen bereiken, willen delen, willen vernieuwen en willen weten.

Leerlijn Skillslab-leren

Naast de vijf leerlijnen die ook andere lerarenopleidingen binnen FLOT kennen, is er bij de lerarenopleiding GZW nog een zesde leerlijn. Binnen Skillslab-leren is het zelfstandig lerende en samenwerkende proces van studenten Gezondheidszorg & Welzijn kenmerkend. Studenten leren zelfstandig en samenwerkend kennis en vaardigheden aan die ze vervolgens weer demonstreren aan hun leerlingen. Hier komen vakkennis, vaardigheden, vakdidactiek en praktijk samen. Deze aan te leren vaardigheden stellen aspirant leraren in staat om de inhoud van een vak in een bepaalde context te 'openen' voor leerlingen, binnen een school in een leerproces. Binnen deze leerlijn wordt theorie vanuit zowel de vakinhoudelijk als de vakdidactische leerlijn geïntegreerd met de praktijk. Niet enkel het juist uitvoeren van een handeling is hier van belang, ook hoe die handeling te demonstreren opdat leerlingen daarvan kunnen leren, wordt belicht door de student in opleiding. Vak, vakdidactiek, praktijk, demonstreren, integratie van kennis, vaardigheden en theorie komen samen in het 'Skillslab-leren'.

Waar gaan de afgestudeerde leraren werken?

Afgestudeerde leraren gezondheidszorg en welzijn kunnen werk vinden in een zeer breed werkterrein. Ze worden opgeleid tot Bachelor of Education en kunnen als startbekwame leraar onder andere aan de slag in de volgende werkvelden:

- ▶ *In verschillende vormen van praktijkonderwijs.*
Daarin verzorgen leraren GZW vakken die gerelateerd zijn aan het vakgebied van gezondheidszorg en welzijn. Voorbeelden van vakken zijn lifestyle, leefstijl en burgerschap (Pius X college, z.d.)
- ▶ *In de onderbouw van het voortgezet onderwijs.*
Startbekwame leraren worden als leraar voor het vak verzorging of leefstijl ingezet in de onderbouw van havo/vwo. In veel scholen wordt ook een combinatie biologie/verzorging gegeven. Ook voor dat vak (in de onderbouw) zijn afgestudeerden bevoegd. Nog een andere mogelijkheid is dat ze worden ingezet voor het leergebied Mens en Natuur, of Mens en Maatschappij. Een aantal scholen werkt met dit concept. Leraren GZW worden dan als leraar betrokken bij aanpalende vakken zoals biologie, natuurkunde en maatschappijleer.
- ▶ *In de bovenbouw van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs).*
Hier ligt het accent van de lessen meer op de beroepsmatige kanten van de zorg. De leerlingen van het vmbo worden namelijk voorbereid op een vervolgopleiding in de sector Gezondheidszorg en welzijn. Leraren GZW zijn werkzaam binnen het profiel Zorg en welzijn. Enkele afgestudeerde leraren GZW zijn ook al werkzaam bij de nieuwe richting diensten en producten (D&P).
- ▶ *In het mbo en in het bve (beroeps- en volwassenen educatie).*
Leraren GZW zijn daar betrokken bij het opleiden van leerlingen voor een baan in de sectoren zorg en welzijn. Veel studenten binnen de lerarenopleiding hebben al jaren in de gezondheidszorg gewerkt en hebben de ambitie om hun ervaring als verpleegkundige, doktersassistente, begeleider et cetera over te dragen. Deze studenten zijn voor het mbo zeer waardevol, omdat zij naast een bevoegdheid ook de praktijk goed kennen. Vanuit deze twee invalshoeken kan de toekomstige beroepsbeoefenaar optimaal begeleid worden.

De lerarenopleiders van de opleiding GZW

Het 'vak GZW' is breed en vindt zijn basis in het beroepenveld. Als lerarenopleiders gezondheidszorg & welzijn van FLOT zien we de mens als onderdeel van zijn omgeving en de maatschappij. Een belangrijke pijler voor GZW is de relatie tussen twee praktijken: werkveld onderwijs en werkveld beroep. Toekomstige leraren GZW leren altijd beroeps gerelateerd. Dit maakt dat het aanleren van de vakonderdelen een 'dubbeling' inhoudt. Het gaat zowel om het aanleren van de vaardigheid of kennis als het leren van passend leraarsgedrag waarmee de kennis of vaardigheid wordt gedemonstreerd.

Het unieke en de essentie van de beroepsbeoefenaars waar we in deze lerarenopleiding mee te maken hebben (opleiding in gezondheidszorg en welzijn) is in onze ogen 'de zorg voor'. Zorgprofessionals hebben altijd te maken met mensen (patiënten, cliënten) in een meestal complexe context, in situaties waarin steeds de afweging gemaakt wordt hoe hun zelfstandigheid en 'well-being' optimaal centraal te stellen. Dat maakt 'zorgen voor' tot het UNIEKE en de ESSENTIE van ons als lerarenopleider. Omgaan met dilemma's hoort daar ook bij. Dit geldt evengoed voor het

opleiden van leraren voor deze beroepen. Het heeft consequenties voor verschillende onderdelen van de opleiding. In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens in op:

- a. De visie van lerarenopleiders GZW
- b. De vakdidactische benadering/visie op beroep en lerarenopleiding GZW
- c. Het curriculum
- d. Hoe kijken we aan tegen inhoud/vakdidactiek met het oog op onderwijs in 2032.

Ad a. De visie van lerarenopleiders GZW

Bij de contacten die lerarenopleiders onderhouden met studenten hanteren lerarenopleiders op de eerste plaats het perspectief van 'het leren van studenten om contacten met leerlingen op te bouwen en te onderhouden naast het stimuleren van het leren van leerlingen'.

Lerarenopleiders activeren studenten, werken enthousiasmerend, stimulerend en inspirerend. Zij zijn inhoudelijk op de hoogte van de kennis en vaardigheden waarmee de studenten zich moeten professionaliseren in hun eigen onderwijsveld. Een lerarenopleider GZW leidt studenten op in een sterk veranderende wereld. Ze werken doelgericht en er zijn altijd meer mogelijkheden. Ze brengen het 'waarom' onder woorden in situaties waarin ze voor een bepaalde oplossing kiezen (bijvoorbeeld de keuze van werkvormen). Dit is een vorm van opleiden die de lerarenopleiders zelf uitdragen om daarmee studenten te stimuleren doelgericht te werken en mee te bewegen met eigen leerlingen in een veranderende context. Door het creëren van een leerklimaat waarin openheid en vertrouwen van belang zijn, beogen lerarenopleiders GZW de student te stimuleren om in beweging (actie) te komen en vragen te stellen. Zo begeleiden zij de toekomstige docenten op weg naar 'een goede leraar die zijn leven lang leert'. Zie in Kader 2 een uitwerking van de visie door in te gaan op de kern van het lerarenopleiderschap GZW.

Kader 2 De kern van het beroep lerarenopleider GZW

Wat betekent de typische beroepspraktijk voor mijn opvatting van het lerarenopleiderschap? Waar ligt de kern van mijn lerarenopleiderschap?

De kern van mijn lerarenopleiderschap vind ik in het contact met studenten. Vanuit dit contact wil ik aansluiten bij de vraag aan en van student(en) in een veranderende beroepspraktijk. Aandacht focussen op het onderwerp of gebied waarin we 'opereren' door zelf een voorbeeld te vormen. Door tijdens de colleges 'uit te stappen' en mijn doel te expliciteren, benoem ik wat ik doe. Anders gezegd 'Teach what I preach' en wat anderen noemen 'voice over teaching' (het bespreken van waarneming en reflectie tijdens een bijeenkomst die relevant zijn voor de didactische keuzes van mij op dat moment).

Studenten laten benoemen wat er gebeurt maakt het waardevoller voor de student. In lessen/bijeenkomsten is het legitimeren van mijn handelen van belang. Dat doe ik bij voorbeeld door mijn voorbedachte keuzes met studenten te inventariseren (hebben ze waargenomen wat er voor keuzes waren?). Waarom doe ik wat ik doe en waartoe handel ik zo?

Onderzoek is een voertuig waarmee lerenden in transities (ons werkveld gezondheidzorg en welzijn is in transitie) zicht ontwikkelen op hun eigen handelen en bijdragen aan zicht op de context van verschillende aspecten. Dat betekent dat ik de kern van mijn lerarenopleiderschap mede laat voelen door mijn onderzoekende en ondernemende houding.

Ad b. De vakdidactische benadering/ visie op beroep en lerarenopleiding GZW

De lerarenopleiding gezondheidzorg en welzijn streeft er naar leraren op te leiden die in staat zijn om verschillende perspectieven te hanteren, doelen die nagestreefd worden te verwoorden, en op basis hiervan lessen of lesmateriaal te ontwikkelen. In de visie van de opleiding is een

leraar GZW te herkennen aan een aantal essentiële elementen. Een leraar GZW:

- ▶ is op de hoogte van (ontwikkelingen in) zijn vakgebied;
- ▶ is in staat een kritische, verantwoordelijke en professionele houding te ontwikkelen;
- ▶ is een leraar die goed in teamverband kan samenwerken;
- ▶ is een leraar die begeleidt waarbij hij leerlingen motiveert en enthousiast maakt;
- ▶ is een leraar die onderzoekt of zijn werk 'werkt'. Hij kan praktijk en theorie verbinden.

Met name het aspect 'een leraar die goed in teamverband kan samenwerken' is belangrijk en kenmerkend voor de opleiding GZW. Afgestudeerden werken in het vmbo en mbo veel samen met instructeurs en onderwijsassistenten. Daarbij dient de leraar GZW te bepalen welke rol hij als leraar heeft in die samenwerking.

Deze praktische uitwerkingen zijn terug te vinden in de volgende uitgangspunten van de visie van de opleiding Gezondheidszorg en Welzijn zoals ten behoeve van de visitatie in 2015 verwoord:

- ▶ *Wij stellen de mens centraal in relatie tot zijn omgeving en samenleving.* Lerarenopleiders stimuleren het betekenisvol en beredeneerd kunnen handelen in de praktijk, vanuit een visie op zorgzelfstandigheid, welzijn en visie op de mens.
- ▶ *De integratie tussen theorie en praktijk is uitgangspunt voor het curriculum.* Mede door de diversiteit en veranderbaarheid van de beroepspraktijk/samenleving is het van belang om het curriculum zo in te richten dat studenten theorie en praktijk verbinden. Studenten hebben dit nodig om effectieve leeromgevingen te creëren in verschillende onderwijscontexten.
- ▶ *De werkwijzen en wijze van leren van de beroepsopleidingen (V)MBO en zorginstellingen laten we terugkomen in de opleiding.* Vak, vakdidactiek, praktijk, demonsteren, integratie van kennis, vaardigheden en theorie komen daarom binnen het skillslab-leren samen. Kenmerkend is samenwerken en in teamverband werken. Ook in de opleiding komt dit sterk terug.
- ▶ *Onderzoeken en blijvend leren/reflecteren staan centraal.* Werkend met een breed werkveld waar de mens centraal staat is er nooit één oplossing, maar zijn er altijd meer zienswijzen of mogelijkheden. Wij leiden daarom studenten op als kritische, nieuwsgierige, zelfstandige en reflectieve professionals. Onze ambitie is dat zij met voorbeeldgedrag dit ook hun leerlingen aanleren. Confrontatie, feedback, reflectie, expliciteren en onderbouwen van de gemaakte keuzes zijn ingrediënten die door de gehele opleiding voortdurend zichtbaar zijn.

Ad c. Het curriculum

Naast de ruggengraat van de leerlijnen bij FLOT wordt door de lerarenopleiders bij het samenstellen van het curriculum gekeken naar de landelijke kennisbasis van gezondheidzorg en welzijn. Deze bestaat nu uit elf onderdelen, waarvan er tien gaan over vakinhoudelijke kennis en één is geformuleerd vanuit een vakdidactische invalshoek (Kader 3, p. 306). Binnen Fontys GZW vullen we, gestuurd door de leerlijnen van Fontys de landelijke kennisbasis aan (zie paragraaf over de leerlijnen).

De opleiding GZW realiseert het bereiken van de eindkwalificaties doordat de inhoud van het GZW opleidingsprogramma:

- ▶ een uitwerking is van de opleiding specifieke kennisbasis (waarmee studenten kennis en inzichten verwerven en toepassen);
- ▶ samenhang vertoont (wat bewerkstelligt dat studenten kennis en inzicht toepassen, oordeelsvorming en communicatie centraal gesteld worden);

- ▶ een onderzoekslijn heeft waarmee de student zijn onderzoekende kritische houding ontwikkelt (leervaardigheden);
- ▶ de vormgeving van het opleidingsprogramma van FLOT is afgeleid van het gemeenschappelijke didactische concept en is gericht op het verwerven van de kennisbasis (kennis en inzichten verwerven en toepassen; oordeelsvorming en communicatie maken deel uit van de opdrachten);
- ▶ het opleidingsprogramma aansluit bij de kwalificaties van de instromende studenten en studeerbaar is.

Kader 3 De onderdelen van de Kennisbasis Gezondheidszorg en welzijn

1. Beroeps -en werkhouding in de sector gezondheidszorg en welzijn
2. Dagelijkse werkelijkheid van het werkveld Zorg en Welzijn. Organisatie van de gezondheidszorg
3. Wisselwerking van politiek, wetgeving, maatschappij met de sector Zorg en Welzijn
4. Doelgroepen
5. Gezondheid en ziekte
6. Zorgen voor jezelf en zorg voor specifieke doelgroepen
7. Eigen voeding en het voedingsgedrag van specifieke doelgroepen
8. Leefstijl en zorgzelfstandigheid
9. Bevorderen van gezond gedrag / GVO
10. Facilitaire dienstverlening
11. Vakdidactiek Verzorging (onderbouw vo), bovenbouw vmbo

(kennisbasis gezondheidszorg en welzijn, 2012)

Ad d. Hoe kijken we aan tegen inhoud/vakdidactiek met het oog op onderwijs in 2032?

In 2016 - 2017 wordt de kennisbasis van de gezondheidszorg en welzijn herijkt. De indeling gaat veranderen om beter aan te sluiten bij de veranderingen in het vmbo/mbo en het beroepenveld GZW. Vakdidactiek wordt een apart domein, waarvan ICT deel uit gaat maken. Er zal ook meer aandacht komen voor vakoverstijgende aspecten. Daarnaast wordt er gekeken of er een nog betere aansluiting gerealiseerd kan worden met het afstudeerprofiel door bijvoorbeeld de student kansen te bieden om verdiepende keuzes te maken.

Samengevat: de relatie tussen praktijk (werkveld onderwijs, beroepenveld GZW) blijft een belangrijke pijler, maar met de inhoud zullen we nog meer aansluiten bij veranderingen in werkveld en opleidingsveld.

Tot slot

Er blijft binnen de lerarenopleiding GZW een spanningsveld tussen enerzijds een mensgerichte benadering die zorgvuldigheid en vaak ook tijd vraagt en anderzijds een druk om efficiënt en verantwoord te werken: tijd is geld en geld moet ergens aan opgehangen worden (productie, zorgzwaartepakket). Daarnaast is er het spanningsveld tussen de toekomstige professionals (onze studenten van nu) en de samenleving met de zorg die we elkaar en onszelf kunnen geven (meer oog voor mantelzorg, informele zorg, zelfzorg, technische hulpmiddelen). Verder zijn er

de actuele thema's waar we mee te maken hebben: grote instroom van vluchtelingen, cultuurverschillen tussen studenten heel direct zichtbaar maar ook in de zorg, welke hulpvraag hebben vluchtelingen en wat kunnen de leraren - leerlingen GZW hier mee? Angst voor het onbekende! Voor al deze zaken moet de leraar en dus ook de lerarenopleiding aandacht hebben.

Er is een spanningsveld tussen een mensgerichte benadering en efficiënt werken.

Referenties

- Cijfers hogescholen (2016). Opgehaald van <http://cijfers.vereniginghogescholen.nl/>
- Geursen, J., Korthagen, F., Koster, B., Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2012). Eindelijk een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33 (3). 4-11. Opgehaald van http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2012/09/33_3_1JanekeGeursen_etal.pdf
- Kennisbasis gezondheidszorg en welzijn (2016). Opgehaald van <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/oefenmateriaal?openhandleiding=25>
- Kools, Q., Feijtel, K., Van de Reijt, V., & Elgershuizen, R. (2015). Van (vak)docent naar lerarenopleider: een omslag in denken en doen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 5-14
- Landelijke kennistoets. (2016). *Landelijke kennistoetsen. 10voordeleraar*. Opgehaald van <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/landelijke-kennistoetsen>
- Rollenportfolio ADEF. (2013). Advies ADEF. *Een landelijk rollenportfolio t.b.v. de infrastructuur in opleidingsschoen*. Opgehaald van <http://www.steunpuntopleidingsscholen.nl/wp-content/uploads/sites/2/2014/10/Organisatie-vo-OS-AOS-Rollenportfolio-infrastructuur-opleidingsscholen-HAN-ILS-Driessen.pdf>
- Schoolgids 2016-2017 pro Pius x-college, Opgehaald van <https://www.piusx-college.nl/>
- Studiegids lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn 2015-2016. (2016). Opgehaald van https://connect.fontys.nl/instituten/flot/opleiding/GZW/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/instituten/flot/opleiding/GZW/Docentenwerkruimte/Studiegids%20GZW%20VT%20DT2016%2020171.docx&action=default&DefaultItemOpen=1
- Van der Linden, P., Benli, M., & Bodestaff, G.P. (2015). *Kritische reflectie Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Bachelorlerarenopleiding Gezondheidszorg en Welzijn.

Lerarenopleiding voor de beroepsgerichte vakken in het groene onderwijs

Jos van Meegen, Aeres Hogeschool Wageningen (voorheen Stoas Vilentum Hogeschool)

Samenvatting

Aeres Hogeschool Wageningen (voorheen Stoas met vestigingen in Dronten en Den Bosch), is een unieke en kleinschalige onderwijsinstelling gericht op het groene onderwijs en de groene sector. Het zwaartepunt van de faculteit in Wageningen is Duurzaam Leren en ontwikkelen voor beroepsonderwijs en bedrijf. De faculteit in Wageningen richt zich met opleidingen, onderzoek en professionaliseringstrajecten op de ontwikkeling van ecologisch intelligente professionals: leraren, opleiders en kennismanagers die duurzame innovatie van zichzelf, van organisaties en van de beroepssector tot doel hebben. Wageningen heeft een unieke positie in het onderwijsstelsel omdat de faculteit als enige in Nederland de tweedegraads lerarenopleiding voor leraren in de groene beroepsgerichte vakken uitvoert. Afgestudeerden vinden werk in het onderwijs en in de beroepssector: als leraar/docent in vmbo of mbo of als 'kennismanager' in bedrijfsopleidingen, voorlichting of in maatschappelijke organisaties gericht op groen (duurzaamheid, natuur, sectorspecifiek). Bij Aeres Hogeschool Wageningen studeren in totaal ongeveer 1000 studenten. De groene lerarenopleiding is de grootste opleider voor docenten in beroepsgerichte vakken (v)mbo in Nederland.

Gestart als lerarenopleiding, ontwikkelt Aeres Hogeschool Wageningen zich tot een centrum voor leren en ontwikkelen van 'ecologisch intelligente' professionals (Sterling, 2001; 2009) en organisaties in en om het groen. Aeres Hogeschool Wageningen verzorgt in Nederland de groene tweedegraads lerarenopleiding. Deze bacheloropleiding heeft als titel 'Educatie en Kennismanagement Groene Sector' en geeft afgestudeerden de bevoegdheid voor vakken in het domein 'Landbouw en Natuurlijke Omgeving'. Studenten kunnen afstuderen in drie beroepsprofielen: leraar vmbo, docent mbo en kennismanager. Een kennismanager is iemand die in het bedrijfsleven of bij de overheid werkt in functies waarbij leren, kennisdelen en kennis ontwikkelen, onderwijzen en communicatie belangrijk zijn. Dit hoofdstuk gaat over de enige groene tweedegraads lerarenopleiding in Nederland. De eerste paragraaf gaat over de bijzondere rol van deze lerarenopleiding en zijn populatie. Vervolgens wordt beschreven waar de afgestudeerde leraren en kennismanagers gaan werken. De opleiding heeft een geheel eigen kennisbasis die wordt toegelicht. In de paragraaf die daarop volgt wordt expliciet ingegaan op de vakinhoud van de opleiding, de vakdidactiek en de dilemma's binnen de opleiding. Afgesloten wordt met een paragraaf over de lerarenopleiders die werkzaam zijn in dit groene veld en de wijze waarop zij bezig zijn met de kwaliteitsverbetering op de opleiding en hun verdere professionalisering.

De lerarenopleiding voor het groen en zijn actoren

De kennisbasis voor de groene lerarenopleiding bestaat uit een generiek deel en een vakspecifiek deel. Alle tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland werken met dezelfde generieke kennisbasis. De generieke kennisbasis betreft het pedagogisch didactische deel van de opleidingen en omvat de helft van de opleiding (120 EC). In de andere helft van de opleiding komt het vakspecifieke deel aan bod. Binnen de opleidingen voor algemeen vormend onderwijs is deze vakinhoud vooral gebaseerd op academische disciplines (bijv. Nederlands, Engels of wiskunde).

Voor de lerarenopleidingen BeroepsGerichte Vakken (BGV) ligt dit anders. Voor deze lerarenopleidingen is het vakspecifieke deel naast uiteraard kennis van het beroepsvak zelf, gebaseerd op de beroepen zoals die in de betreffende beroepssector voorkomen.

Vanwege die unieke beroepsgerichtheid hebben lerarenopleidingen BGV een aantal onderscheidende kenmerken die bepalend zijn voor de inhoud van het programma. Die kenmerken zijn, naast een zeer gedegen kennis van het vak: (1) kennis van de beroepssector, (2) beroepsvaardigheden en beroepshouding, (3) werken met teamverantwoordelijkheden en (4) specifiek pedagogisch didactisch klimaat. Kenmerkend is daarenboven dat de beroepsgerichte vakken alleen onderwezen worden in het vmbo en in het mbo en niet op havo of vwo.

**Het vak-
specifieke deel
en kennis van het
vak zelf, zijn geba-
seerd op beroepen
in de sector.**

Aeres Hogeschool biedt twee lerarenopleidingen BGV aan; namelijk voor het 'groene onderwijs' en voor het onderwijs in 'horeca, bakkerij en recreatie' (HBR). De laatst genoemde is de opleiding 'Docent Consumptieve Technieken' en deze is drie jaar geleden overgenomen van een collega hogeschool. Dit artikel richt zich met name op de lerarenopleiding voor het beroepsgerichte vak in het groene onderwijs; de opleiding 'Educatie en Kennismanagement Groene Sector'. Die opleiding is de oorsprong van de educatieve faculteit Wageningen van Aeres Hogeschool.

In de Agrarische OpleidingsCentra (de AOC's) werken zowel vmbo als mbo scholen samen in een brede regio. Vmbo, mbo, hbo en Wageningen Universiteit zijn allen onderdeel van de groene kenniskolom. Het hoger onderwijs in de groene onderwijskolom wordt verzorgd door vier Hoger Agrarische Onderwijs instellingen (HAO's): InHolland, Van Hall Larenstein, HAS Den Bosch, Aeres Hogeschool (voorheen Videntum Hogeschool) en Wageningen Universiteit en Researchcentrum (WUR). De typerende groene beroepsvakken in vmbo en mbo zijn vakken zoals: diervverzorging; tuin- en landschap; agrotechniek; voeding; bloemsierkunst; akkerbouw, veehouderij, enzovoorts.

Als enige lerarenopleiding voor beroepsgerichte vakken in deze kolom, voorziet Aeres Hogeschool Wageningen alle AOC's van tweedegraads bevoegde groene vakdocenten, met de bacheloropleiding 'Educatie en KennisManagement Groene Sector'. Aeres Hogeschool Wageningen opereert dan ook niet alleen regionaal maar is actief in het hele land.

Er bestaan dertien AOC's in Nederland, waarvan er negen met elkaar en met Aeres Hogeschool Wageningen samenwerken in de opleidingsschool het Groene Consortium Opleiden in School (GCOS). De samenwerking met AOC's vindt ook plaats op andere gebieden en projecten zoals bijvoorbeeld in nationaal onderzoek naar Leervoorkeuren van leerlingen in het beroepsonderwijs (met name het groene beroepsonderwijs), in internationale projecten, in onderwijsvernieuwing of in contacten en afstemming met het bedrijfsleven. Aeres Hogeschool Wageningen en de AOC's zijn al jarenlang goede samenwerkingspartners.

Aeres Hogeschool maakt deel uit van de groene kenniskolom en heeft vanuit die positie functionele verbindingen met AOC's, met andere groene hogescholen en Wageningen UR. In het Sectorplan HAO 2015-2019 *Impact door samenwerking* komen samenwerking en gezamenlijke profilering van de groene hogescholen tot uiting, en is de positie van de groene lerarenopleiding nadrukkelijk opgenomen.

Wie zijn de studenten?

De opleiding Educatie en Kennismanagement Groene Sector wordt gevolgd door ongeveer 650 studenten, waarvan de helft in deeltijd en de andere helft in voltijd. Deeltijd studenten hebben minimaal drie jaar werkervaring in een relevante sector (groen bedrijfsleven of onderwijs) en volgen maatwerktrajecten waarin kennis en ervaring meewegen bij het vaststellen van het studietraject dat deze studenten volgen. De gemiddelde leeftijd van de deeltijdstudent is 42 jaar. Voltijdstudenten hebben een gemiddelde leeftijd van 24 jaar, zijn afkomstig van havo of vwo (iets meer dan 50%) of afkomstig uit het (groene) mbo (iets minder dan 50%). Gedurende het eerste studiejaar volgen de voltijders afkomstig van havo/vwo of afkomstig van mbo deels een ander programma, zodat na het eerste jaar de verschillen tussen deze studenten (bijvoorbeeld in vaardigheden in het groene vak die op het mbo wel maar op havo niet aan bod komen) voor een groot deel gelijk zijn getrokken.

Wartoe worden toekomstige leraren opgeleid?

De toekomstige leraren worden opgeleid tot bachelor niveau als tweedegraads docent in het beroepsgerichte vak. Zij kunnen daarmee leraar worden in het vmbo of in het mbo. De groene lerarenopleiding 'Educatie en KennisManagement Groene Sector' kent tien studierichtingen: Agrotechniek; Bloemsierkunst; Groen, Zorg en Onderwijs; Natuur en Communicatie; Paardensector; Recreatie en Gezelschapsdieren; Tuinbouw en Akkerbouw; Tuin en Landschap; Veehouderij; en Voeding en Communicatie. Deze studierichtingen komen, soms in wat andere betiteling, als beroepsgericht vak terug in het onderwijs op de mbo instellingen van de AOC's. Vanaf 2016 is in het vmbo de inrichting van de beroepsgerichte vakken gewijzigd. De verschillende groene studierichtingen komen daarmee niet meer voor als zelfstandig vak in het vmbo. Er wordt vanaf 2016 gesproken over het brede beroepsprofiel 'Groen'. Overigens is die wijziging in het beroepsprofiel niet alleen binnen het groene onderwijs ingezet maar in alle beroepssectoren waarop het vmbo is gericht (zie bijvoorbeeld www.vernieuwingvmbo.nl).

In de lerarenopleiding leren en werken de studenten in het groene bedrijfsleven en in het groene onderwijs. De afgestudeerden hebben op die wijze veel kennis van de sector opgedaan, en gebleken is dat zij daarmee in de beroepssector van grote waarde zijn. Een deel van de afgestudeerden vindt daardoor na de opleiding werk buiten het groene onderwijs in een variatie van bedrijven en instellingen, in en verwant aan de groene beroepssector waarin leren en opleiden een rol speelt, zoals bij centra voor Natuur- en milieu educatie, bedrijfsopleidingen, voedingsvoorlichting, of als consultant duurzame bedrijfsvoering, trainer of zelfstandig ondernemer met een educatief bedrijf. Studenten die kiezen voor werk in dit type educatieve omgevingen worden 'kennismanager' genoemd (De Jong et al, 2008). Op basis hiervan kent de opleiding drie zogenaamde 'uitstroomprofielen': leraar vmbo, docent mbo of kennismanager (De Jong, Eeuwema, & Schut, 2008).

Vakinhoud en vakdidactiek

Bij Aeres Hogeschool Wageningen is het leren en werken in een authentieke context leidend voor de competentie-ontwikkeling van studenten. Dit betekent dat studenten in hun leer- en

werkomgeving aan voor hen relevante vragen en voor de opdrachtgever relevante 'producten' werken. Het grote belang dat gehecht wordt aan het werkplekleren komt voort uit het feit dat in de opleiding leraren worden opgeleid voor de groene beroepsgerichte vakken enerzijds, en het feit dat competentieontwikkeling en de betekenisverlening in hoge mate gebonden is aan de context van het (beroepsmatig) handelen (Klarus, 2003). Leraren in beroepsgerichte vakken in het vmbo en mbo onderwijzen hun leerlingen in relatie en samenwerking met de praktijk. In overeenstemming daarmee wordt de opleiding van leraren in beroepsgerichte vakken op dezelfde wijze vormgegeven: in relatie en samenwerking met de praktijk. Bijvoorbeeld middels nauwe samenwerking met AOC's in de opleidingsschool 'Groen Consortium' en in samenwerking met het groene bedrijfsleven. De kennisbasis en de programmering van de opleiding EKM-GS, waarin het opleiden in de praktijk sterk is geïntegreerd met de theorie op het instituut, sluiten hier volledig op aan.

De opleiding is geprogrammeerd volgens een beroepsgerichte omschrijving van de bekwaamheidseisen voor tweedegraads leraren en is opgedeeld in vier onderwijsblokken per jaar. Ieder blok is vormgegeven rondom situaties die in het groene beroep en in docentschap voorkomen. De blokken heten daarom 'beroepssituaties' (BS). Een student volgt per semester twee BS-en. Iedere BS is opgebouwd in een deel 'theorie' en een deel 'praktijk', ieder ongeveer vijftig procent. Het theoriedeel bestaat uit colleges en werkcolleges waarin inhoudelijke fundamentele kennis en een deel beroepsdomeinkennis wordt onderwezen. Het praktijkdeel bestaat uit het werkplekleren dat wekelijks en vanaf de start van de opleiding wordt ingevuld. Inhoudelijk bestaat het praktijkdeel uit beroepsdomeinkennis en werkplekkennis waarvan ongeveer de helft van de tijd in het groene bedrijfsleven en de andere helft in het groene onderwijs moet worden doorgebracht in een relevante authentieke context.

Die authentieke context dient in alle opzichten op hbo niveau te zijn: de complexiteit en doorlooptijd van de opdrachten, de verantwoordelijkheden bij de uitvoering van opdrachten, de begeleiding tijdens de uitvoering van het werk en de beoordeling van producten en processen. In de begeleiding en beoordeling wordt gestuurd op de ontwikkeling van 'transfer' van de opgedane ervaring en kennis, zodat vergelijkbare kennis en vaardigheden toegepast kunnen worden in andere contexten.

Studenten verwerven dus in een professionele omgeving en beroepscontext, verschillende soorten kennis. In de kennisbasis, die alle lerarenopleidingen gebruiken, wordt gewerkt met het negen velden model, een model dat goed aansluit bij de schoolvakken waarvoor wordt opgeleid. In de groene lerarenopleiding gaat het echter over bedrijfstakken en beroepenvelden waar de afgestudeerde 'groene' leraar straks zijn leerlingen op voorbereidt. Dat weerspiegelt zich in de uitwerking van een eigen bruikbaar kennismodel¹. Aeres Hogeschool Wageningen heeft voor iedere beroepssituatie waarin een student opgeleid wordt die verschillende soorten kennis omschreven op basis van onderstaande concepten en daarbij passende uitgangspunten:

► *Fundamentele kennis*

Kennis gebaseerd op de uitkomsten van theoretisch/wetenschappelijk onderzoek, zoals theorieën, modellen, concepten en begrippen. De studenten verwerven deze kennis via experts en wetenschappelijke literatuur.

► *Beroepsdomeinkennis*

Kennis die nodig is om processen binnen het beroep uit te voeren en te begeleiden.

Dezekennis wordt geleverd door experts, flankerend onderwijs (georganiseerde leertijd

zoals o.a. werkcolleges, trainingen, practica en intervisie) en populair wetenschappelijke literatuur.

► *Werkplekkennis*

Praktische kennis over het uitvoeren van concrete activiteiten binnen een specifieke context. Studenten doen deze kennis op door leren en werken op de werkplek.

► *Metakennis*

Kennis die nodig is om te werken aan persoonlijke en professionele ontwikkeling. De studenten ontwikkelen deze kennis via intervisie, reflectie en verschillende begeleidingsvormen die ingezet worden. Metakennis sluit ook aan op de visie van ecologisch leren waarin leren en ontwikkelen elkaar versterken en aanvullen in plaats van deze in verschillende hokjes te plaatsen. De aandacht voor, en de sturing op ontwikkeling van, metakennis vindt plaats in de begeleidingstijd die de student op het instituut of op de werkplek krijgt. In die tijd wordt de student begeleid bij het vertalen van opgedane kennis en ervaring naar ontwikkeling van de beroepscompetenties en het voldoen aan de bekwaamheidseisen van de tweedegraads docent.

Wie zijn de lerarenopleiders, wat zijn de ontwikkelingen waar zij mee te maken hebben? Hoe professionaliseren zij?

De lerarenopleiders bij Aeres Hogeschool Wageningen zijn (in ieder geval volgens het oordeel van studenten in de nationale studenten enquête NSE (zie bijvoorbeeld: <http://www.aeres.nl/hogeschool/studies/studie-in-cijfers/docent-en-kennismanager-groene-sector>) zeer bekwame en betrokken lerarenopleiders. Grofweg zijn zij te verdelen in onderwijskundige en vakinhoudelijke experts. Een aantal onderwijskundige lerarenopleiders heeft een achtergrond in de groene beroepspraktijk en/of het groene onderwijs en heeft zich vanuit het groene vak breder ontwikkeld als onderwijskundige. Men heeft zich geprofessionaliseerd via Velon of via andere wegen. De professionalisering op andere gebieden gebeurt vrijwel altijd in samenwerking met het beroepenveld; bijvoorbeeld in verdere professionalisering als coach van onderwijsteams, als assessor of opleider van assessoren, door het afnemen van een proeve van bekwaamheid in het mbo of als begeleider of trainer bij de verdere invoering van passend onderwijs trajecten. De vakinhoudelijke lerarenopleiders-experts hebben veelal jarenlange ervaring in het groene bedrijfsleven en/of in het groene onderwijs. Een deel van deze experts heeft naast het werk als lerarenopleider nog steeds een eigen bedrijf in de groene sector. Een ideale combinatie waarin het opleiden van docenten voor het beroepsgerichte vak gebeurt met een vanzelfsprekend behoud van de feeling met de groene sector. Daarnaast zoeken deze lerarenopleiders-experts constant afstemming met de beroepspraktijk via werkplekbezoek, vakbeurzen, contact met het overig Hoger Agrarisch Onderwijs en gestructureerd via de werkveldcommissies voor de groene vakgebieden.

Alle lerarenopleiders bij Aeres Hogeschool Wageningen hebben de mogelijkheid om te participeren in de kenniskring en via die weg samen met lectoren bij te dragen aan kennisontwikkeling van de hogeschool, aan de ontwikkeling van de eigen onderzoeksvaardigheden in praktijkgericht onderzoek, en aan de praktijk. Jaarlijks is er een aantal plaatsen in de kenniskring beschikbaar voor deze professionalisering. Het onderzoeksprogramma 'Wijs' (De Beus, De Jong, Ruijters, & Van den Berg, 2016) concentreert zich op praktijkgericht onderzoek dat

wijsheid van professionals (in opleiding) op het gebied van leren en ontwikkelen bevordert. Met een continue kern van drie lectoren wordt samen met docent-onderzoekers en de praktijk praktijkgericht onderzoek gedaan naar relevante thema's. Deze komen tot stand op basis van de vraag uit het werkveld: zowel groen als niet groen, beroepsonderwijs, bedrijven en maatschappelijke organisaties. De thema's van de lectoraten zijn: responsief onderwijs en kenniscreatie, professionele identiteit en organisatieontwikkeling, en grenspraktijken van opleiders en onderzoekers. De masteropleiding Leren en innoveren is ontwikkeld vanuit de lectoraten. Het praktijkgerichte onderzoek is ecologische geïnspireerd en transdisciplinair². Met een uitgebreid programma aan professionaliseringsactiviteiten, vanuit opleidingskennis en onderzoek wordt vormgegeven aan valorisatie. Kijk voor meer informatie over het onderzoek bij Aeres Hogeschool Wageningen op: <http://www.aeres.nl/hogeschool/faculteiten/wageningen-nl/onderzoek>

Tot Slot

Een belangrijke externe ontwikkeling voor de beroepsgerichte vakken is de invoering van de beroepsprofielen in het vmbo. Veelal betekent dat een verbreding van de vakinhoud. Ten opzichte van de vraag uit het mbo is dat op onderdelen complicerend voor de programmering in de opleiding omdat van de docent voor het mbo juist meer vakinhoudelijke diepgang wordt gevraagd in plaats van verbreding. Aeres Hogeschool Wageningen heeft, in afstemming met het werkveld, aanpassingen in de programmering van de opleiding doorgevoerd en zal dat in de komende jaren verder voortzetten en evalueren. De nieuwe kwalificatie structuur in het mbo zal daarbij de komende jaren ook een rol spelen. Aeres Hogeschool Wageningen blijft de vakinhoudelijke ontwikkelingen in de groene sector, de ontwikkelingen op het gebied van wetenschappelijke en praktijkgerichte kennis over leren en ontwikkelen nauwlettend volgen en profileert zich sterk op de innovatieve rol die de lerarenopleiding heeft op het gebied van 'Leren voor Duurzame Ontwikkeling' (Frijters, 2015). Zowel in de ontwikkeling van het opleidingscurriculum als in de uitstraling in (het) (onderwijs)land. Aeres Hogeschool Wageningen wil en kan met de lerarenopleiding EKM-GS en de lerarenopleiding docent Consumptieve Technieken de aandacht voor educatie in het beroepsgerichte vak versterken. Door de combinatie van deze opleidingen met de masteropleiding Leren en Innoveren en met praktijkgericht onderzoek naar leren en ontwikkelen, levert Aeres Hogeschool Wageningen een stevige bijdrage aan de mondiale ontwikkelingen voor duurzaam leren en ontwikkelen. Met deze opleidingen, dit onderzoek en in voortdurende co-creatie met het werkveld, voorziet Aeres Hogeschool Wageningen aan de grote behoefte in onderwijs, maatschappelijke organisaties en bedrijven, aan geëngageerde, ecologisch intelligente professionals.

**In het vmbo
leiden beroeps-
profielen tot verbre-
ding terwijl het mbo
insteekt op meer
verdieping.**

Referenties

De Beus, M., De Jong, F., Ruijters, M., & Van den Berg, N. (2016). *Wijsheid, onderzoeksprogramma 2016-2020*. Wageningen: Aeres Hogeschool Wageningen.

De Jong, F. e.a. (2008). *Rapportage profielonderzoek Kennismanager*. Wageningen: Stoas Hogeschool.

- De Jong, F, Eeuwema, K., & Schut, M. (2008). *Naar een major bedrijf, profielonderzoek kennismanager*. Wageningen: Stoas Hogeschool.
- Frijters, S. (2015). *Leren voor Duurzame Ontwikkeling Gewoon doen. Handleiding voor duurzame ontwikkeling*. Wageningen: Stoas Hogeschool.
- Klarus, R. (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*. Lectorale rede. Wageningen, Stoas Hogeschool.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education, re-visioning learning and change*. Schumacher Briefings.
- Sterling, S. (2009). Ecological intelligence; viewing the world relationally. In Popper Villiers-Stuart & Arran Stibbe (2009, Eds). *The handbook of Sustainability Literacy*. University of Brighton (2009).

Eindnoten

- ¹ Stoas Wageningen | *Vilentum Hogeschool Kennisbasis*, 2013.
- ² Jong, F de., et al. (2013). *Ecologically Transdisciplinary inspired research*.

Vakinhoud voor de opleiding leraar technisch beroepsonderwijs

Kees-Jan Van Dorp, Yvonne Gielen & Fons Dehing,
Fontys Hogeschool Bedrijfskunde Educatie en Techniek, Team PTH

Samenvatting

De leraar technisch beroepsonderwijs (LTB) wordt opgeleid voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Het is een tweedegraads deeltijd-lerarenopleiding op bachelorniveau met een beroepsgerichte oriëntatie. Studenten stromen bij voorkeur in met een mbo-4 opleiding en relevante werkervaring. In dit hoofdstuk beschrijven we de kennisbasis voor de vakinhoud voor de leraar technisch beroepsonderwijs, een beschrijving van de kennis, het inzicht en de vaardigheden die afgestudeerden moeten beheersen om adequaat als leraar tb te kunnen functioneren (LOLET, 2015).

De opleiding LTB is een relatief nieuwe opleiding in het tweedegraadsdomein, die ontstaan is uit de beleidsarme conversie van de eerder bestaande smalle, disciplinegerichte technische lerarenopleidingen naar een brede lerarenopleiding met disciplinaire studieroutes. De ontwikkelingen in het onderwijsveld leidden tot deze conversie, die ook gevolgen heeft voor de kennisbasis en voor de vakinhoud LTB. De disciplinair geordende 'kennisbases vak' uit 2009 voor de smalle opleidingen zijn in de periode 2015-2016 in een landelijk proces omgezet naar één kennisbasis voor de vakinhoud, die zich kenmerkt door een benadering vanuit technologische geletterdheid en technologische concepten. Deze brede benadering stelt de leraar technisch beroepsonderwijs in staat effectief in te spelen op veranderingen in de techniek (ITEA, 2002; TOS21, 2008). Dit draagt ertoe bij dat de leraar in hoge mate zelfstandig inzicht kan verwerven in voortschrijdende techniek, nieuwe technieken sneller kan duiden, en kennis van nieuwe technieken beter kan vertalen naar doelgroepen en contexten.

De opleiding LTB speelt hier effectief op in, door binnen de opleiding de langs disciplines geordende kennis van techniek te systematiseren en te generaliseren. De leraar met bijvoorbeeld een werktuigbouwkunde achtergrond kan die kennis vervolgens op basis van transfer inzetten in andere contexten. De legitimering van de kennisbasis LTB is voorzien in 2017. In de eerste paragraaf typeren we de opleiding leraar technische beroepsonderwijs (LTB), in paragraaf twee beschrijven we de gekozen didactische benadering passend bij een visie op het vak vanuit technologische geletterdheid en in paragraaf drie benoemen we de veranderingen die hebben geleid tot de conversie naar een brede lerarenopleiding met studieroutes. Kennis hiervan is voorwaardelijk om de voortdurende discussies over de vakinhoud van de opleiding zoals vastgelegd in de kennisbasis te begrijpen. Vervolgens beschrijven we in de vierde paragraaf het proces van het herontwerp van de kennisbasis en de mogelijke gevolgen voor de vakdidactische vormgeving van het curriculum. We sluiten af met een blik op de toekomst en een conclusie.

De opleiding leraar technisch beroepsonderwijs

De opleiding leraar technisch beroepsonderwijs leidt leraren op voor de technische, beroepsgerichte vakken in het vmbo en mbo. Het is een vierjarige, deeltijd hbo-bachelor lerarenopleiding die leidt tot een tweedegraads bevoegdheid. Naast de vierjarige geïntegreerde lerarenopleiding

zijn er ook alternatieve wegen naar het leraarschap zoals de eenjarige kopopleiding in aansluiting op een technische vak-bachelor. De bevoegdheid is inclusief, dat wil zeggen zowel voor vmbo als mbo. Daarmee leidt de opleiding LTB op voor zowel het voortgezet als het beroepsonderwijs. Consequentie daarvan is dat ze te maken heeft met twee wettelijke kaders.

De leraar technisch beroepsonderwijs wordt opgeleid om in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) onderwijs te verzorgen in trajecten waarin jongeren zich oriënteren op een mogelijke loopbaan en beroep in een van de zes brede technische profielen. Zo oriënteert de leerling in het vmbo zich in het profiel produceren, installeren en energie (PIE) op mogelijke beroepen zoals draaier, frezer, installatie monteur en elektriciën. In het profiel Mobiliteit en Transport (M&T) zal de leerling zich oriënteren op beroepen als automonteur, chauffeur goederenvervoer en logistiek medewerker. Het vmbo is geen beroepsopleiding en de jongeren moeten hun weg vervolgen in het middelbaar beroepsonderwijs om een beroep te leren. In het mbo verzorgen leraren LTB beroepskwalificerend onderwijs in de mbo domeinen zoals, werktuigbouwkunde, elektrotechniek, bouw, motorvoertuigentechniek en ict. Ze leiden jongeren op tot startbekwaam beroepsbeoefenaar.

In het vmbo is sprake van beroeps-oriëntatie; in het mbo van beroepskwalificerend onderwijs.

De opleiding LTB onderscheidt zich van de lerarenopleidingen voor de algemene vakken (avo) door de oriëntatie/voorbereiding op een beroep in plaats van een (theoretisch) examenvak of vervolgopleiding in het hoger onderwijs. Daarnaast onderwijst de leraar LTB naast theorie ook complexe beroepsvaardigheden met een substantiële vaardigheidscomponent.

De opleiding oriënteert zich voor wat betreft het leraarschap op de SBL competenties als de beoogde eindkwalificaties. Om die te bereiken is de generieke kennisbasis (Generieke kennisbasis, 2011)

richtinggevend voor het curriculum. Daarnaast is er in 2013 een addendum

beroepsonderwijs (Addendum generieke kennisbasis, 2013) opgesteld om meer focus te geven op de eigenheid van het beroepsonderwijs.

De vakinhoud van de opleiding LTB is vastgelegd in de kennisbasis voor de vakinhoud. Gezien de breedte van het techniekdomein kent de opleiding studieroutes voor de onderscheiden profielen/vakrichtingen.

De opleidingen LTB worden uitgevoerd aan de Hogeschool Rotterdam, Hogeschool Windesheim en Fontys Hogescholen. Hogeschool van Amsterdam leidt studenten op tot leraar Mens & Technologie, een variant van de opleiding LTB. Omdat de instroom in de opleiding klein is hebben de vier hogescholen het Expertisecentrum Professionalisering Beroepsonderwijs (EcPB) ingericht om een duurzame infrastructuur voor de opleiding LTB te borgen.

Technologische geletterdheid als vakdidactische focus

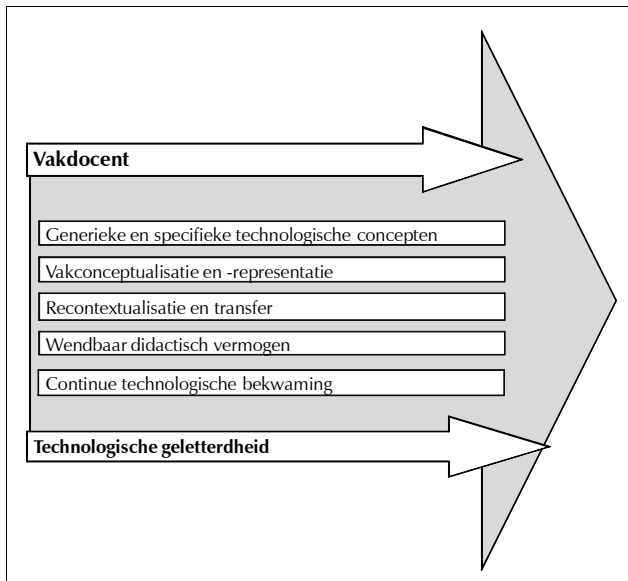
Technologische geletterdheid vormt een belangrijk onderdeel van het curriculum van de technische lerarenopleiding. We onderscheiden een aantal curriculumdoelen.

De student is in staat om:

- ▶ de vakdiscipline waarmee hij de opleiding binnenkomt te plaatsen in een perspectief van technologische geletterdheid;

- zijn technologiekennis te verbreden naar verwante disciplines;
- didactisch wendbaar de technologiekennis te vertalen naar onderwijscontexten, zoals het vmbo en het mbo;
- technologische geletterdheid te gebruiken als instrument voor de continue professionele ontwikkeling.

Daarvoor moet de student in het onderwijs 1) generieke en specifieke (technologische) concepten verwerven; 2) die concepten toepassen bij vakconceptualisatie en -representatie; en 3) in staat zijn tot recontextualisatie en transfer van concepten. Didactische analyses zijn daarom een terugkerend onderdeel van het curriculum. De didactische analyses vormen een kennis-



Figuur 1. Curriculum onderdelen die leiden tot technologische geletterdheid.

en handelingsintegratie van: generieke concepten, specifieke concepten, vak-representatiemogelijkheden, en contexten en doelgroepen.

Vakdidactische analyses geven de startbekwame leraar het gereedschap om vakkennis effectief onderwijsbaar te maken voor de doelgroep, zodat het bruikbaar wordt in instructie en vakdidactisch handelen. Voor een succesvolle implementatie van technologische geletterdheid moet de student bekend zijn met transferleren, de concept-context benadering en methoden van alternerende leercontexten (zie Figuur 1).

Ontwikkelingen in het veld en de gevolgen voor de opleiding LTB

Er zijn ontwikkelingen in het onderwijsveld die gevolgen hebben voor de opleiding LTB. We noemen de slinkende instroom in de techniekopleidingen die al leidde tot structuurveranderingen in het vmbo en mbo; veranderingen in technische beroepen en de herordening van beroepen door de technologische veranderingen; en een scheve opbouw van het personeel door vergrijzing en alternatieve wegen naar het leraarschap. We lichten ze onderstaand kort toe.

Ondanks de jarenlange inspanningen van onder meer het Deltapunt Techniek neemt de belangstelling voor beroepen in de techniek af en is de instroom in het op techniek gerichte deel van het vmbo sterk teruggelopen. Dit heeft geleid tot het samenvoegen van techniek afdelingen tot intersectorale programma's in de bovenbouw. Deze samenvoeg-operatie is doorgezet en heeft per augustus 2016 geleid tot de wettelijke invoering van zes brede techniekprofielen met de bijbehorende nieuwe examenprogramma's in het vmbo. De beroepsoriëntatie is daardoor nog

breder en sterker dan voorheen komt het accent te liggen op beroeps- en loopbaanoriëntatie. Dat gaat volgens velen ten koste van de inhoud en heeft in het vmbo geleid tot de discussie over zowel inhoud, niveau, als de oriëntatie op beroepen. Het vmbo verwacht als gevolg daarvan behoefte aan leraren met een brede technische bekwaamheid naast hoge eisen aan de pedagogisch didactische bekwaamheid.

De ontwikkelingen in technologie en techniek gaan snel en beïnvloeden de ordening en inhoud van de technische beroepen. In het mbo zijn recent de beroepskwalificatiedossiers geactualiseerd. Daarnaast is er in de mbo opleidingen keuzeruimte gecreëerd. Ook het mbo ziet een verandering in de gewenste competenties van de startbekwame leraar en heeft die beschreven in het kwalificatiedossier van de docent mbo (MBO-raad, 2015).

**Ontwikkelingen
gaan snel en beïnvloeden de ordening
en inhoud van de
technische
beroepen.**

De genoemde structuurveranderingen in het vmbo, van disciplinaire benadering naar intersectorale programma's en later naar profielen, hebben als gevolg dat de kennisbasis voor het vak niet meer geïncorporeerd wordt door die van het mbo, waardoor het curriculum van de lerarenopleiding tb moet worden verbreed.

De instroom in de techniekopleidingen is sterk afgenomen en als gevolg van het ontbreken van doorstroom in het (v)mbo is het zittende personeel vergrijsd. Ook is de instroom/uitstroom van de lerarenopleidingen verminderd en worden opvallende plaatsen in het mbo opgevuld met kandidaten die alternatieve trajecten naar het leraarschap hebben gevolgd, zoals het als deskundige uit het werkveld verwerven van het pedagogisch didactische getuigschrift (PDG) en de kopopleiding. Beide trajecten omvatten uitsluitend de pedagogisch didactische voorbereiding. In het eerste geval wordt de vakexpertise door het bevoegd gezag van het mbo als voldoende beoordeeld en is alleen een PDG nodig. Studenten die de kopopleiding volgen hebben al een technische vak-bachelor afgerond.

De LTB opleidingen moeten adequaat reageren op de genoemde ontwikkelingen. Omdat de vier eerder genoemde opleidingsplaatsen te klein zijn geworden om onafhankelijk van elkaar de opleiding te vernieuwen, werken zij sinds 2016 samen in het Expertisecentrum Professionalisering Beroepsonderwijs (EcPB). Belangrijkste doelstellingen daarvan zijn 1) het behouden van een minimale landelijk dekkende, kwalitatief hoogwaardige opleidingsinfrastructuur voor initiële scholing van leraren LTB alsmede de bij- en nascholing in het kader van bekwaamheids-onderhoud (lerarenregister); 2) door toepassingsgericht onderzoek kennis verwerven om het eigene van de beroepsgerichte vakken in het onderwijs te versterken.

De ontwikkeling van een geactualiseerde kennisbasis en de vakdidactische gevolgen

De kennisbasis voor de vakinhoud is een beschrijving van de kennis, inzicht en vaardigheden die een startbekwame leraar moet beheersen om adequaat als leraar ltb in een specifiek profiel/domein te kunnen functioneren. In algemene zin betekent het dat de leraar boven het vak moet staan en alle vakvaardigheden kan demonstreren. Daarnaast is hij een professioneel rolmodel voor de leerlingen.

Vanaf 2012 hebben de vier lerarenopleidingen voor de technische beroepen de negen smalle croho's ingeruild voor één breed croho LTB met studieroutes en één breed croho Mens &

Technologie (Amsterdam). We kunnen stellen dat de bestaande kennisbases van vóór de conversie onderlegger zijn geworden voor de LTB studieroutes. Deze kennisbases van de smalle croho's zijn in 2009 vastgesteld in het landelijke opleidingsoverleg en na externe legitimering opgenomen in de databank.

Het herdefinitieproces van de kennisbasis LTB

Door het uitvoeren van een peer review, onderdeel van het project 10voordeleraar die verantwoordelijk is voor het formuleren van de kennisbasis, kwamen de opleidingen tot de conclusie dat het mogelijk is een gemeenschappelijke, funderende kennisbasis te definiëren op basis van de oude kennisbases, maar dat voor de studieroutes een herontwerp van de kennisbasis noodzakelijk was. Het herontwerp is vervolgens in het Landelijk Opleidingsoverleg Lerarenopleidingen Technische vakken (LOLET) geagendeerd en vastgesteld.

De actuele kennisbasis kent een onderverdeling naar kennisgebieden, zogenaamde domeinen. Kennisconcepten binnen die domeinen specificeren 'wat' er precies beheerst moet worden door de student. 'Hoe' hieraan curriculair invulling wordt gegeven, is aan de lerarenopleidingen zelf. Dit maakt geen onderdeel uit van de kennisbasis en mag en kan verschillen per instelling. De indeling van de kennisbasis naar kennisdomeinen komt ook niet noodzakelijkerwijs overeen met bestaande curriculumeenheden. Bovendien laat de kennisbasis ook beperkt regionale verschillen zien. Instellingen kunnen bij de implementatie van de kennisbasis een eigen profilering kiezen. Keuzen hieromtrent hangen samen met de aansluiting van het aanbod op de regionale educatieve infrastructuur. De landelijke kennisbasis LTB, bestaat uit vijf kennisgebieden of domeinen die we hierna kort typen:

Domein 1. Funderende bekwaamheden

Het deel funderende bekwaamheden is de basis van het vakonderwijs. Het verwijst naar fundamentele concepten uit de wetenschap en techniek en naar de ontwikkeling van technologische geletterdheid. Funderende bekwaamheden zijn gericht op het opbouwen van wetenschappelijke, technische en wiskundige inzichten, concepten en praktijken, en de manier waarop die worden ingezet om complexe vraagstukken en problemen op te lossen binnen de context van de techniekpraktijk. Ook wordt stilgestaan bij de rol die techniek speelt bij het creëren van nieuwe producten en processen in organisaties en de rol die de techniek vervult in de moderne samenleving. De funderende bekwaamheden worden verworven in de propedeutische fase van de opleiding. Ze worden zo goed mogelijk afgestemd op de doelstellingen, methoden en praktijken van de verschillende technische studieroutes. De funderende bekwaamheden zijn voorwaardelijk voor het eigen maken van de verdere kennisbasis.

Domein 2. Gemeenschappelijke beroepsbekwaamheden

De gemeenschappelijke beroepsbekwaamheden zijn ook echt gemeenschappelijk voor alle routes binnen LTB. Het betreft de beschrijving van gemeenschappelijke bekwaamheden die noodzakelijk zijn binnen alle techniekprogramma's van het vmbo en mbo: de beroepspraktijk van de leraar. Voor dit deel is enerzijds gebruik gemaakt van de (gemeenschappelijke) bekwaamheden zoals geformuleerd voor de techniek-examenprogramma's van het vmbo

en anderzijds is gebruik gemaakt van de (gemeenschappelijke) bekwaamheden zoals geformuleerd voor de kwalificatiedossiers van het mbo voor wat betreft de techniekrichtingen.

Domein 3. Specifieke beroepsbekwaamheden

Het deel specifieke beroepsbekwaamheden van de kennisbasis bestaat uit twee onderdelen: beroepsoriënterende bekwaamheden en beroepskwalificerende bekwaamheden.

De *beroepsoriënterende bekwaamheden* volgen de volledige bekwaamheden zoals beschreven in het profiel-examenprogramma vmbo dat verwant is met de technische studieroute van LTB. Het kennisdomein van de beroepsoriënterende bekwaamheden veronderstelt de (volledige) brede profielbekwaamheid. De *beroepskwalificerende bekwaamheden* volgen de eisen van de (leidende) middenkader-kwalificatiedossiers op de technische studieroutes van LTB.

De deeltijdstudent heeft vanuit vooropleiding en werkervaring het merendeel van de benodigde specifieke beroepsbekwaamheden al verworven. Het is aan de student om zijn specifieke beroepsbekwaamheden op expert-niveau te demonstreren in zijn richting van vakspecialisatie docent mbo, en op basisniveau van het brede profiel docent vmbo.

Domein 4. Hogere beroepsbekwaamheden

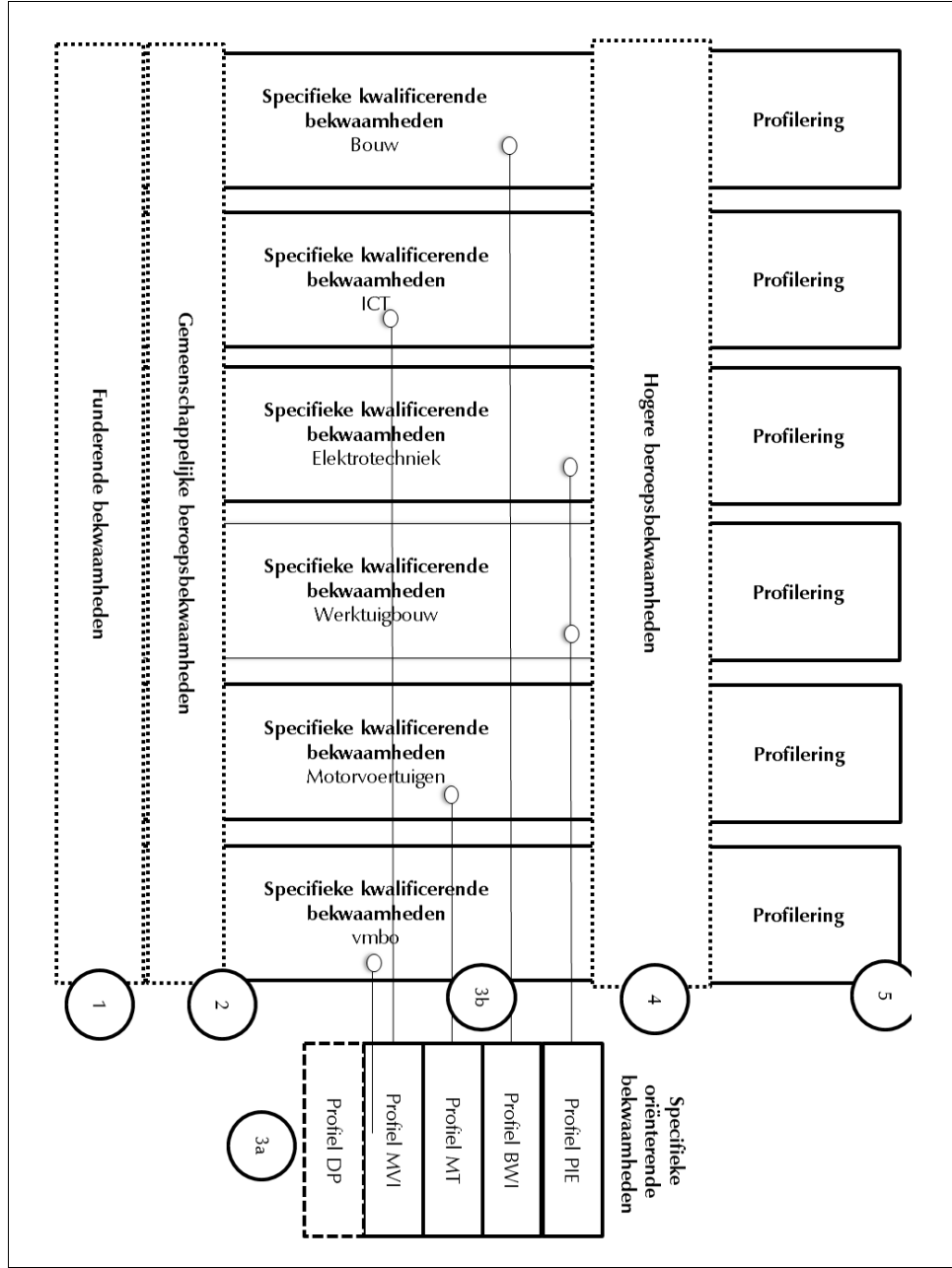
De hogere beroepsbekwaamheden dragen ertoe bij dat de vakbekwame leraar inzicht verwerft in techniek, techniek conceptualiseert, techniek overbrengt, techniek toepast en techniek in onderwijs techniekcontexten plaatst. De hogere beroepsbekwaamheden dragen er aan bij dat de leraar wendbaar is. De startbekwame leraar kan in hoge mate zelfstandig inzicht verwerven in de voortschrijdende techniek. Hij kan nieuwe technieken duiden en kennis van deze technieken helder vertalen naar uiteenlopende doelgroepen en contexten. Hij beschikt over articulatie- en representatie-vaardigheden om nieuwe kennis inzichtelijk te maken en kan nieuwe technieken effectief in hun werking demonstreren.

De (toekomstig) leraar is daarnaast geëquipeerd met conceptuele denkwijzen en universele technologische geletterdheid. Hij heeft bekwaamheden om zelfstandig de controle te verwerven (en te behouden) over (kennis in) zijn vakgebied. De leraar is in staat nieuwe kennis effectief te analyseren en vakdidactisch te vertalen. De kern van de hogere beroepsbekwaamheden bestaat uit: abstracte denkwijzen, technologische geletterdheid en universele concepten, controle over de vakbekwaamheid en onderhoud daarvan, conceptualisatie en recontextualisatie van vakstructuur, en aanwending van vakdidactische methoden en vak-relevante werkvormen.

Domein 5. Vakprofilering

De vakprofilering als deel van de kennisbasis is verbonden aan een specifieke technische route en vakspecialisatie. Doel is dat de student zich verdiept in een specifiek deel van het vakgebied en zich profileert binnen de beroepsgroep. Het gaat hier met name over technologische vernieuwingen en innovaties in het vakgebied, vakniches en/of keuzedelen die tegemoet komen aan regionale werkgeversbehoeften. De student kiest voor een vakprofilering die aansluit bij nieuwe innovaties en/of regionale behoeften. De specifieke invulling van de eisen van vakprofilering binnen de kennisbasis kan lokaal of landelijk worden ingevuld, binnen de mogelijkheden van vmbo, mbo, hbo, universiteit of bedrijfspartners uit de topsectoren, al dan niet in samenwerking met centra voor innovaties vakmanschap of centers of expertise. De vakprofilering kan de aandacht richten op de verschillende

onderdelen van de kennisbasis: funderende, algemene, specifieke, en hogere beroepsbekwaamheden. In Figuur 2 is de samenhang weergegeven tussen (1) Funderende bekwaamheden, (2) Gemeenschappelijke beroepsbekwaamheden, (3) Specifieke beroepsbekwaamheden, (4) Hogere beroepsbekwaamheden, en (5) Vakprofilering. De specifieke beroepsbekwaamheden zijn verder onderverdeeld in (3a) Beroeps-oriënterende bekwaamheden, en (3b) Beroepskwalificerende bekwaamheden.



Figuur 2. De Kennisbasis voor de leraar technisch onderwijs.

Gevolgen voor de vakdidactiek op de lerarenopleiding

In de disciplinair geordende smalle opleidingen van voor 2009 was de vaklogische benadering dominant. Met de beleidsarme conversie naar de bredere opleiding in 2012 bleef deze benadering in de studieroutes bestaan. Het herontwerp van de kennisbasis, zoals we die vanaf 2016 kennen, omvat in ieder geval de benodigde kennis om zowel te kunnen functioneren in een breed vmbo profiel als binnen het disciplinaire domein van het mbo. Gezien de verschillende inrichting van vmbo en mbo hebben we voor LTB gekozen voor een disciplinaire benadering vanuit een generiek perspectief van technologische geletterdheid, naast een concept-context benadering.

In het curriculum van de lerarenopleiding wordt uitgegaan van analogieën tussen (overeenkomstige) technologische ontwikkelingen (concepten) en aanverwante specificering (van concepten naar begrippen) in contexten. Dit leidt tot technologische overeenkomsten in vakken en, naar gelang ontwikkelingen en contexten, tot differentiatie- en specificatiemogelijkheden. Het hanteert het principe van gemeenschappelijkheid van technologische concepten in het curriculum, en van onderliggende kennis van technologische geletterdheid. Een dergelijke insteek is van grote betekenis voor het toekomstbestendig maken van de opleiding LTB. Die technologische concepten krijgen in het onderwijs betekenis door ze te contextualiseren in het vakdomein en naar de onderwijssoort.

Tot slot

De opleiding LTB heeft te maken met twee onderwijsvelden die zich onafhankelijk van elkaar lijken te ontwikkelen. Om de aansluiting te behouden met zowel vmbo als mbo hebben de landelijke opleidingen hun opleiding LTB voor wat betreft het vakinhoudelijk deel ingrijpend bijgesteld. Belangrijkste veranderingen zijn de conversie naar een brede lerarenopleiding LTB met studieroutes, waarvoor de kennisbases zijn ontworpen op basis van een gezamenlijk structuur. Daarnaast wordt er meer aandacht besteed aan de pedagogisch didactisch voorbereiding. De verandering vraagt veel van het zittende personeel van de lerarenopleidingen. Zij moeten de transitie maken van een disciplinaire benadering naar een op technologische geletterdheid gebaseerde kennisbasis. Die kennisbasis vraagt om het aanleren en gebruiken van hogere beroepsbekwaamheden die nu feitelijk het bachelorniveau bepalen. De verandering vraagt ook veel van de instromende studenten met doorgaans een mbo-4 opleiding. Ze zijn disciplinair opgeleid en moeten zowel de omslag maken naar een technologische benadering, als de hogere beroepsbekwaamheden verwerven.

Er is geen alternatief voor het veranderende perspectief op techniek en technologie. Het beroepsonderwijs van de toekomst vereist de beste en meest wendbare leraren. Leerlingen waar zij mee te maken krijgen, zullen in de toekomst naar verwachting alleen nog maar kiezen tussen gebruiker zijn van embedded techniek of actor in techniek, gericht op het oplossen van maatschappelijke problemen.

Referenties

Addendum generieke kennisbasis (2013).
Opgehaald van http://www.ecbo.nl/3_1287_Addendum-generieke-kennisbasis-tweedegraads-lerarenopleidingen.aspx

Generieke kennisbasis (2011). Opgehaald van https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf

ITEA (2002). *Standards for Technical Literacy. Content for the study of technology.*

International technology education association, third edition.

LOLET (2015). *Kennisbasis van opleiding ltb.*

MBO-raad (2015). *Het kwalificatiedossier van de docent mbo.* Woerden.

TOS21 (2008). *Technische geletterdheid voor iedereen, Standaarden & referentiepunten.* Departement Onderwijs & Vorming, Departement Economie Wetenschap & Innovatie.

Deel 2c

De ongegradeerde
lerarenopleidingen

Kunst met vliegwerk

Vakinhoud en vakdidactiek op de lerarenopleiding beeldende kunst en vormgeving

Til Groenendijk, Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, School of Fine Art and Education

Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over de lerarenopleiding voor beeldende kunst en vormgeving. De opleiding neemt binnen de lerarenopleidingen een uitzonderingspositie in omdat ze in vier jaar opleidt voor zowel het eerste- als tweedegraads veld. De eerste paragraaf van dit hoofdstuk gaat over die bijzondere positie van alle lerarenopleidingen voor de kunsten. Vervolgens wordt beschreven wat specifieke instroomeisen zijn voor studenten die willen starten en voor welk veld ze worden opgeleid. De opleidingen hebben door de roep om meer kennis binnen de lerarenopleidingen een eigen kennisbasis beschreven. In de laatste paragrafen wordt expliciet ingegaan op de vakinhoud van de opleiding, de vakdidactiek en de wijze waarop aangestuurd door lectoren wordt gewerkt aan verdere kwaliteitsverbetering en professionalisering.

Positie lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving

Er zijn verdeeld over de verschillende hogescholen acht lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving die op bachelor niveau opleiden tot een volledige bevoegdheid voor het eerste en tweedegraads veld. Andere lerarenopleidingen voor de kunstvakken zijn opleidingen voor docent muziek, docent dans, docent drama/theater (zie de bijdrage van Meijer over theater op p. 143) en de universitaire lerarenopleiding voor kunstgeschiedenis. De gedeelde bevoegdheid is bijzonder omdat op bijna alle lerarenopleidingen onderscheid gemaakt wordt tussen tweedegraads- en eerstegraads opleidingen. Enkele jaren na de invoering van de bachelor- en masterstructuur in het hoger onderwijs (2002) is het onderscheid tussen eerstegraads- en tweedegraads lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving komen te vervallen. De voormalige tweedegraads lerarenopleidingen in de beeldende vakken waren tot 2006 ondergebracht in educatieve faculteiten van hogescholen. Terwijl de van oorsprong eerstegraads leraren opleidingen beeldende vakken deel uitmaakten van de kunstacademies. Zag je in de tweedegraads lerarenopleiding een groter accent op de voorbereiding op het docentschap, in de eerstegraads lerarenopleidingen lag een groter accent op het kunstvak en de kennis van kunst en cultuur. Dat onderscheid is langzaamaan aan het verdwijnen.

Lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving leiden startbekwame leraren op voor het brede veld van kunsteducatie, binnen- en buitenschools, en voor alle niveaus van onderwijs. In officiële termen heet dat ongedeeld en ongegradeerd. Hetzelfde geldt overigens voor opleidingen tot leraar lichamelijke opvoeding.

Voor afgestudeerden is er de mogelijkheid na de bachelor een master kunsteducatie te doen. Deze masters zijn interdisciplinair van aard zijn en gericht op alle kunstvakken. De master kunsteducatie betekent geen extra onderwijsbevoegdheid. Naast de master biedt de universitaire lerarenopleiding studenten kunstgeschiedenis de mogelijkheid een eerstegraads bevoegd-

heid kunstgeschiedenis te behalen. Deze opleiding richt zich op de kennis van kunst en cultuur die nodig is om het vak kunstgeschiedenis en kunst (algemeen) te geven in de bovenbouw havo en vwo.

Wie zijn de studenten?

De lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving laten studenten toe op basis van een toelatingsprocedure, de zogenaamde selectie aan de poort. Voor toelating moeten studenten aantonen voldoende geschikt te zijn voor het betreffende kunstvak. Voor beeldende kunst en vormgeving moeten studenten een portfolio laten zien. Naast het tonen en toelichten van het portfolio maken de aankomend studenten op de 'toelatingsdag' beeldend werk en hebben zij een gesprek. Voldoende creërend vermogen is een belangrijke maatstaf voor de toelating. Daarnaast moeten aankomend studenten beschikken over een diploma havo of een daarmee vergelijkbaar diploma. De lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving hebben heterogeen samengestelde groepen wat scholingsniveau betreft; variërend van mbo tot en met gymnasium.

Bij veel lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving is er de mogelijkheid in deeltijd te studeren en zijn er verschillende deeltijdvarianten. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk als afgestudeerde in de kunsten een tweejarige deeltijdopleiding te doen waarin het accent gelegd wordt op kennis van kunst en cultuur, vakdidactiek en pedagogiek, en die leidt tot volledig bevoegde bachelor.

Waar toe worden toekomstige leraren opgeleid?

De opleiding maakt onderscheid tussen het binnenschoolse en buitenschoolse werkveld. Voor het binnenschoolse werkveld worden studenten opgeleid om les te geven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het leergebied 'kunst en cultuur' kan afhankelijk van de visie van een school disciplinegericht of disciplineoverstijgend ingevuld worden. In dat leergebied kan beeldende vorming (tekenen, handvaardigheid, fotografie, film, audiovisuele vorming) naast muziek, dans of drama aangeboden worden. Disciplineoverstijgend kan wat de beeldende vorming betreft vorm krijgen door geen onderscheid meer te maken tussen de verschillende beeldende disciplines. Het is ook mogelijk dat scholen de podiumkunsten met elkaar verbinden.

**Het vak
'kunst en cultuur'
kan zowel discipline-
gericht als -overstij-
gend worden
ingevuld.**

Er worden leraren opgeleid voor de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. Zowel op het vmbo, havo als vwo kunnen leerlingen in kunstvakken eindexamen doen. Voor het vmbo is er alleen binnen de gemengde - en theoretische leerweg de mogelijkheid om examen te doen in een kunstvak, kunstvak 2 genaamd. Naast de beeldende vakken zijn dat muziek, dans en drama. Kunstvak 1 is verplicht voor alle vmbo leerlingen. In het kunstvak 1 leren leerlingen zich te oriënteren op welke beroepsperspectieven er zijn in kunst en cultuur. Ze bezoeken minstens vier verschillende culturele activiteiten en kunnen aangeven welke betekenis dit voor hen heeft. Voor het eindexamen in de beeldende vakken vmbo wordt zowel een centraal praktisch examen als centraal schriftelijk examen gedaan.

Voor de beeldende vakken in de bovenbouw havo en vwo zijn er sinds de invoering van de tweede fase twee eindexamen varianten mogelijk: Kunst of TeHaTex (tekenen, handvaardigheid en textiele vormgeving). Een school bepaalt welke variant gekozen wordt. Het vak Kunst bestaat uit twee delen. Kunst (disciplinair) is gericht op een van de kunstvakken, te weten beeldende kunst en vormgeving, muziek, dans en drama en - meer theoretisch - kunst (algemeen). In dit theoretische deel staat het functioneren van de kunsten centraal vanuit verschillende invalshoeken en in historisch perspectief. Dit deel wordt centraal geëxamineerd en is voor alle kunstvakken gelijk. Het examenvak TeHaTex heeft een praktijkdeel en een theoretisch deel. Het theoretisch deel is voor tekenen, handenarbeid en textiele vormgeving gelijk en betreft kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis; het theoretische deel wordt in een centraal schriftelijk examen afgenomen. Voor het vwo is er ook een centraal praktisch examen naast het centraal schriftelijke examen. Naast examenvakken is er het vak culturele en kunstzinnige vorming (ckv) dat alle leerlingen in de bovenbouw havo en vwo volgen. Kunst (algemeen) en kcv zijn vakken waarin sprake is van een multidisciplinaire benadering. De meeste lerarenopleidingen in beeldende kunst en vormgeving bereiden leraren daarop voor door een interdisciplinaire leerlijn aan te bieden, waarin studenten van de lerarenopleidingen muziek, dans, drama en beeldende kunst en vormgeving samen leren werken en samen onderwijs ontwikkelen.

Een volledig bevoegd bachelor opleiden in vier jaar is geen sinecure gezien de breedte van het werkveld, binnen- en buitenschools, en voor zowel basisschool als onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Zeker wanneer ook nog de complexe situatie in de bovenbouw havo en vwo met twee examenvarianten in ogenschouw genomen wordt. Bovendien - zo wordt in de kennisbasis beeldende kunst en vormgeving gesteld - wordt van startende leraren verwacht dat zij: "... in staat zijn te reflecteren op hun eigen functioneren en op hun omgeving. Zij kunnen op artistiek verantwoorde wijze problemen definiëren, analyseren en oplossen. Ze hebben een onderzoekende houding en zijn gericht op innovatie. Startbekwame kunstvakdocenten dragen actief bij aan het creëren van nieuwe kennis en aan schoolvak- en onderwijsontwikkeling. Ze nemen bovendien de verantwoordelijkheid voor hun eigen professionele ontwikkeling." (Hagenaars, 2012).

Die hoge eisen leiden tot een overladenheid van de programma's van de lerarenopleidingen en de vraag is of het mogelijk is in vier jaar een volledig bevoegde leraar op te leiden. Deze kwestie is regelmatig vanuit de betrokken docenten en opleiders onder de aandacht gebracht (Tamsma, 2007; 2008; 2009). In 2013 is in opdracht van de kunstvakdocentopleidingen (KVDO) een onderzoek gedaan naar de startbekwaamheid van kunstdocenten in de bovenbouw van havo en vwo (Meerkerk & Frankenhuis, 2013). Een van de conclusies was dat de theoretische basis van alle kunstdocentenopleidingen te mager is in vergelijking met de opleidingen die leraren opleiden voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Recente ontwikkelingen

In 2004 zijn opleidingsprofielen voor de bachelor- en masteropleidingen opgesteld. Deze zijn in 2012 op basis van veranderingen in het werkveld aangepast en inmiddels geïmplementeerd in de opleidingen. De eindkwalificaties van de vernieuwde profielen zijn beschreven als competentiesets. De kunstvak lerarenopleidingen gaan uit van een systematiek van vijf competen-

ties: artistiek competent, pedagogisch-didactisch competent, interpersoonlijk competent, en omgevingscompetent; en een overkoepelende vijfde competentie set: kritisch reflectief en ontwikkelingsgericht (zie Figuur 1). De competentiesets zijn gerelateerd aan de wettelijke

Kritische reflectie en Ontwikkeling	Artistiek competent
	Pedagogisch Didactisch competent
	Interpersoonlijk competent
	Omgevingsgericht competent

Figuur 1. Vijf competentiesets kunstvakdocentopleidingen (Hagenaars, 2012).

bekwaamheidseisen zoals die zijn vastgelegd in de SBL-competenties (Hagenaars, 2012).

Naar aanleiding van afspraken in het hoger beroepsonderwijs over versterking van de kenniscomponent in de lerarenopleidingen zijn ook kennisbases opgesteld onder regie van het

programma 10voordeleraar van de Vereniging Hogescholen. De kennisbases beschrijven over welke kennis afgestudeerden moeten beschikken voor het binnenschoolse werkveld, en hoe deze zich verhouden tot de competentiesets. In 2012 zijn de kennisbases gevalideerd door het werkveld. De competentiesets en kennisbases vormen samen de huidige opleidingsprofielen van de opleidingen (Hagenaars, 2012).

In opdracht van 10voordeleraar hebben de kunstvaklerarenopleidingen zich in 2014 verplicht om via peer review de implementatie van de kennisbasis uit 2013 te monitoren en de kennisbasis inhoudelijk te herijken. De peer reviews hebben stof opgeworpen over het nut en de bruikbaarheid van de kennisbasis. De peer review, uitgevoerd door de Raad voor Kwaliteitsborging van 10voordeleraar stelde in 2015 vast dat kennis in kunstvaklerarenopleidingen een andere rol heeft dan bij andere lerarenopleidingen. Kennis staat niet op dezelfde manier als bij andere lerarenopleidingen ter discussie, mede omdat er aan de poort geselecteerd wordt. Het KVDO heeft toestemming gekregen om de peer review systematiek aan te doen sluiten op de competentiesets, i.p.v. de kennisbasis. Dit stelt de peers in staat op een integrale manier met elkaar over de inhoud en toetsing van hun (*competentiegerichte*) curricula te praten (Van der Molen, 2016a). De manier waarop de peer review door de kunstvakdocenten wordt uitgevoerd wordt als voorbeeld gezien voor de wijze waarop lerarenopleidingen elkaar kunnen bevragen op de kwaliteit van hun opleiding (Van der Molen, 2016b).

In mei 2016 zijn opnieuw vernieuwde beroepsprofielen beschreven onder auspiciën van het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst, LKCA. Daarbij is uitgegaan van werkveldconsultaties en groeps gesprekken en vanuit ontwikkelingen in het werkveld zoals hybridisering van beroepspraktijken en het 'life long learning' waartoe de opleidingen zich dienen te verhouden. Er zijn beroepsprofielen opgesteld voor de kunstdocenten po, vmbo, onderbouw havo en vwo, bovenbouw havo en vwo en de kunstprofessional in de actieve cultuurparticipatie (Wevers, 2016; Van Miert & Wevers, 2016; Gerrits & Roorda, 2016; Docter, Smit, & Roorda, 2016). Deze laten zien hoe breed het werkveld is en hebben ook zichtbaar gemaakt dat veel professionals in meerdere werkvelden werken. Om de aansluiting van de kunstvaklerarenopleidingen op met name de bovenbouw van havo en vwo te versterken, heeft het KVDO in 2015 op verzoek van het Sectoraal Adviescollege Kunstonderwijs van de Vereniging Hogescholen en in overleg met het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, (LKCA), voorrang gegeven aan de discussie over de actualisering van het beroepsprofiel voor het segment van de bovenbouw havo en vwo. Het LKCA heeft in het beroepsprofiel

'Bovenbouw havo-vwo' concrete aanbevelingen gedaan die door het KVDO zijn vertaald in kaders en uitgangspunten (Gerrits, 2016; Van der Molen, 2016a).

Komende jaren zullen de kunstvaklerarenopleidingen accent gaan leggen op het bieden van verschillende uitstroomprofielen die studenten ruimte geven zich op een specifiek werkveld te specialiseren. De wens is de uitstroomprofielen te laten opnemen in het lerarenregister. Dit maakt het mogelijk om meer op maat en gericht op te leiden en kan de overladenheid van het programma verlichten.

Vakinhouden beeldende kunst en vormgeving op de docentenopleiding

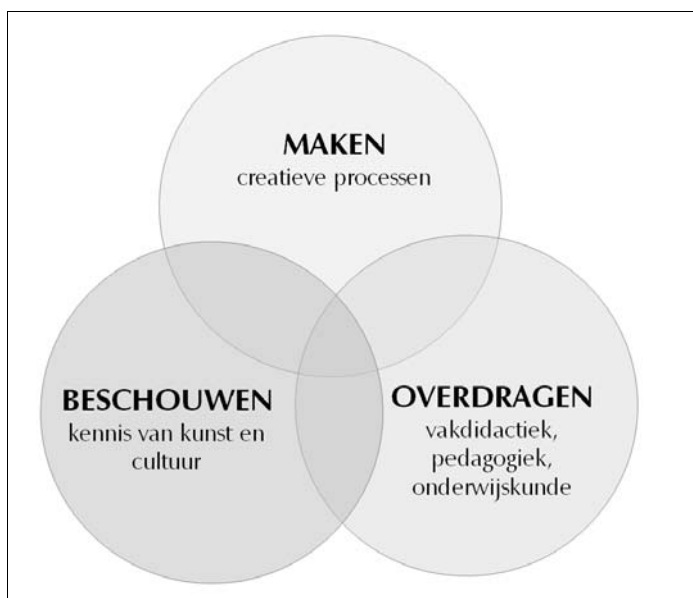
De vakinhoud van beeldende kunst en vormgeving binnen de opleiding valt uiteen in twee hoofdcomponenten die beide vallen onder 'artistiek competent' met de componenten: het creërend vermogen en het ambachtelijk vermogen (Hagenaars, 2012). Het creërend vermogen gaat over de kennis en vaardigheid die nodig is om vanuit een eigen artistieke visie betekenisvolle beelden te doen ontstaan met daarvoor voor de discipline geëigende middelen. Op de lerarenopleiding beeldende kunst en vormgeven wordt studenten geleerd beeldend te werken in twee dimensies, drie dimensies en vier dimensies (zogenaamde 'time based art'). Studenten leren zich dus op het platte vlak, ruimtelijk en via bewegend beeld of performances uit te drukken. De actuele hybride beeldende kunstpraktijk komt hierin tot uitdrukking. Traditionele vakken als tekenen, schilderen, grafiek, boetseren, beeldhouwen en construeren zijn aangevuld met onder andere fotografie, film, digitale middelen, assemblage, installatie en performance. Onder creërend vermogen valt ook kennis en inzicht van en in het eigen creatieve proces en dat van anderen. Zicht hebben op het maakproces, het maken van beeldend werk en het reflecteren op het gemaakte werk zijn derhalve een belangrijk bestanddeel van de vakinhoud.

De artistieke competentie heeft als tweede component het ambachtelijk vermogen. Het ambachtelijk vermogen heeft twee aandachtgebieden. In de eerste plaats betreft dit kennis van de eigen discipline en technische vaardigheden van de eigen discipline. In de tweede plaats valt onder ambachtelijk vermogen kennis van kunst en cultuur. Een belangrijk deel van de laatst genoemde vakinhoud wordt geplaatst onder cultuurgeschiedenis, kunstgeschiedenis en kunstfilosofie. Het theoretische deel van de onderbouw en van de eindexamens in de bovenbouw van het

	Vakinhoud		Vakdidaktiek/ schoolvak	Onderwijskunde	
	Kennis van kunst en cultuur	Kennis van de kunstdiscipline en het creatieve proces	Kennis van de vakdidactiek Kennis van het schoolvak	Kennis van leren en van ontwikkeling	Kennis van de leerling/cursist
Theoretische kennis	Generiek en (vak)specifiek	vakspecifiek	Specifiek en generiek	generiek	generiek
Methodische kennis	Generiek en (vak)specifiek	vakspecifiek	Specifiek en generiek	generiek	generiek
Praktische kennis	Generiek en (vak)specifiek	vakspecifiek	Specifiek en generiek	generiek	generiek

Figuur 2. Kennisbasis beschrijvingsmatrix kunstvaklerarenopleidingen (Hagenaars, 2012).

voortgezet onderwijs vragen kennis op het gebied van kunst- en cultuurgeschiedenis met name vanuit het perspectief van de kunsten en kunstgeschiedenis als referentie voor de eigen vakinhoud. Het kennen van de actualiteit van kunst en cultuur voor de eigen ontwikkeling en ter inspiratie voor onderwijs in beeldende kunst en vormgeving heeft daarom de laatste jaren op de lerarenopleiding meer aandacht gekregen. Het is een belangrijk onderdeel van de kennisbasis docent beeldende kunst en vormgeving. In Figuur 2 (p. 337) is grafisch weergegeven hoe



Figuur 3. De drie hoofddomeinen van de lerarenopleiding beeldende kunst en vormgeving.

deze kenniscomponent naast de kennis over vakdidactiek en onderwijskunde is geplaatst.

De meeste kunstvaklerarenopleidingen hanteren in de opbouw van hun curricula drie grote domeinen waarin de onderdelen van de kennisbasis een plaats krijgen: maken, beschouwen en overdragen (zie Figuur 3). Kennis van de kunstdiscipline en het creatieve maakproces vallen onder het maken, kennis van kunst en cultuur onder beschouwen en vakdidactiek,

pedagogiek, onderwijskunde en de beroepsvoorbereiding waaronder de stages onder overdragen. De overlap in het schema geeft aan dat de gebieden naast een eigen dimensie een overlap hebben en dat kennis uit het ene domein raakt aan dat van andere domeinen. Zo wordt het leren feedback geven zowel aangepakt in het maakdomein als in het domein van het overdragen. Aandacht voor creatieve processen zit in alle drie de domeinen.

Vakdidactiek

De vakdidactiek binnen de lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving volgt ontwikkelingen in de kunsten, in de samenleving en opvattingen over onderwijs. In de methodes voor het voortgezet onderwijs voor de beeldende vakken kom je een mix van opvattingen tegen die vaak wortels hebben in het verleden. Zo komt de nadruk op het aanleren van de beeldende 'grammatica', aan de hand van beeldelementen en gerichte oefeningen, uit de didactiek van het Bauhaus begin 20st eeuw (Gerritse, 1973; Koevoets & Van Rheeden, 1981; Van Rheeden, 1989; Asselbergs-Neesen, 1989). Aan de hand van gestructureerde oefeningen wordt de werking van beeldelementen aangeleerd. Elementen van de vrije expressie, opgekomen na WO 2 en onder invloed van kunstenaarsbewegingen zoals Cobra, komen voor in de opvatting dat de eigenheid in expressie het best gebaat is bij geen of weinig kaders of sturing. Deze opvatting is gericht op

het laten ontwikkelen van de eigenheid van de leerling. De fenomenologie heeft invloed gehad op de dialectische didactiek waarbij de waarneming van de mens in interactie met de wereld centraal staat en waarbij voorbeelden uit kunst helpen die waarneming te articuleren. Deze opvatting is gericht op het ontwikkelen van de waarneming en is voor een sturende en vakgerichte vakdidactiek. Vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw is dit een belangrijke opvatting geweest die in veel methodes terug te vinden is (Gerritse, 1973; Koevoets & Van Rheeden, 1981; Van Rheeden, 1989; Asselbergs-Neesen, 1989). In die periode is ook vanuit een neomarxistische hoek aandacht gekomen voor het kunnen duiden van beeldtaal in onze alledaagse omgeving zoals reclame en de wijze waarop deze ons manipuleren tot consumptie over te gaan. Het onderscheid tussen hoge kunst en lage kunst wordt door deze visie op beeldende vorming bevraagd. De vakdidactiek die studenten zich eigen moeten maken voor lesgeven in het voortgezet onderwijs diende er op gericht leerlingen weerbaar te maken voor deze manipulatie.

In de hedendaagse vakdidactiek zoals gebruikt in het voortgezet onderwijs zijn de examenprogramma's en kerndoelen richtinggevend. Productie, het maken van beeldend werk, receptie, het kijken naar beeldend werk van kunstenaars, vormgevers en reflectie, het kunnen reflecteren op gemaakt werk van jezelf en anderen, zijn de drie componenten die bepalend zijn voor de inrichting van de vakdidactiek. Hoe stimuleer je creërend vermogen bij leerlingen, hoe begeleid je maakprocessen, hoe betrek je kunst en cultuur daarbij en hoe geef je feedback en help je leerlingen te reflecteren op eigen werk en dat van anderen. Binnen de lerarenopleiding van de HKU maken studenten zich dat eigen in de vakdidactiek door onderzoek te doen naar de eigen beeldende ontwikkeling en deze te vergelijken met die van anderen. Doel is de drijfveer om zich in beelden uit te drukken, zichtbaar en overdraagbaar te maken. Dit wordt gekoppeld aan pedagogiek en psychologie. Studenten dienen zich in het kader van vakdidactiek het jargon eigen te maken waarin over beelden wordt gesproken. Zij leren spreken over kunst vanuit inhoud, vorm, medium en functie. Dit is gekoppeld aan de beeldende praktijkvakken en kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing. Daarnaast leren studenten over creatieve processen in de beeldende praktijkvakken en psychologie en wordt in de vakdidactiek het leren stimuleren en begeleiden van beeldende processen bij anderen centraal gezet. Dat gebeurt in een laboratoriumsetting waarin studenten elkaar lesgeven en in de stages.

**Studenten
leren spreken
over kunst vanuit
inhoud, vorm,
medium en
functie.**

In studiejaar 3 wordt vakdidactiek niet als afzonderlijk vak aangeboden maar geïntegreerd in projectonderwijs. De puber staat centraal en wordt vanuit verschillende perspectieven benaderd. Het programma is een voorbereiding op de stage met een accent op de onderbouw. Ook in jaar 4 wordt de vakdidactiek niet als afzonderlijk vak gegeven, maar is ingebed in een programma waarin de student in het kader van de stage bovenbouw en op basis van de te ontwikkelen competenties zich leerdoelen stelt die leidend zijn voor diens studeren. In jaar 4 is er meer aandacht voor de didactiek van de kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing. De vakdidactiek van de HKU heeft als uitgangspunt dat studenten het meeste leren wanneer de vragen die vanuit het ervaren van het lesgeven naar boven komen aanleiding zijn voor verdieping en theorievorming en niet andersom. In de supervisie en intervisie gedurende de periodes van de stage kunnen vakdidactische kwesties besproken worden en in een theoretische context geplaatst worden.

Onderzoek en professionalisering voor lerarenopleiders beeldende kunst en vormgeving

De lectoraten op de hogescholen voor de kunsten, die gericht zijn op kunsteducatie, werken met kenniskringen waarin opleiders zitten. De laatste jaren zijn vanuit die kenniskringen publicaties verschenen die een nieuwe impuls geven aan de vakdidactiek. Vanuit de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht zijn er publicaties verschenen die gericht zijn op ontwikkelen van het creatief vermogen vanuit praktijkgericht onderzoek zoals *Creativiteit is hard werken* (Hoogeveen, 2014). Zowel lerarenopleiders als studenten zijn betrokken geweest bij dit onderzoek. De huidige lector, Bart van Rosmalen, heeft als onderzoeksterrein muzische professionalisering (muse-works.nl). Er wordt praktijkgericht onderzoek gedaan en er vindt op verschillende plaatsen in de opleiding implementatie plaats van muzische methodieken die op hun beurt weer een vertaling vinden naar scholen voor voortgezet onderwijs. In vakbladen als *Blad-Praktijken van muzische professionalisering* worden deze methodieken beschreven (Van Rosmalen, 2016).

Vanuit het lectoraat kunsteducatie van de Breitner Academie Amsterdam zijn publicaties verschenen die gericht zijn op vernieuwing in het kunsteducatieve veld. Omdat kunsteducatie vaak niet of nauwelijks aansluit bij actuele ontwikkelingen in de beeldende kunst, aansluiting mist met de leefwereld van leerlingen en niet aansluit bij hedendaagse maatschappelijke thema's als globalisering en culturele vermenging is een benadering gekozen die daar wel recht aandoet: de 'altermoderne kunsteducatie'. Altermodernisme is een term van Nicolas Bourriaud die in 2009 daarmee verwees naar kunstenaars die niet langer werken vanuit de eigen culturele identiteit, maar vanuit een globale context. Zijn kunsttheorie inspireerde Robert Klatser van de Breitner Academie in Amsterdam tot het formuleren van een altermoderne kunsteducatieve visie. Drie belangrijke uitgangspunten van altermoderne kunsteducatie zijn aandacht voor interculturaliteit, het proces en sturing door de leerling (Groenendijk, Hoekstra, & Klatser 2013).

ArtEZ Arnhem heeft met het lectoraat kunst - en cultuureducatie een impuls gegeven aan de vraag hoe kunsten voedend kunnen zijn voor leren: *Art Based Learning* (Lutters, 2012). Kunst wordt daarbij opgevat als een manier van denken. In zijn publicatie *Sprekende objecten* geeft Lutters concrete voorbeelden van een manier van leren van kunst als een gedachtensysteem waarmee je in dialoog kan treden (Lutters, 2012)

Folkert Haanstra, lector aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en bijzonder hoogleraar cultuureducatie en cultuurparticipatie aan de Universiteit Utrecht - inmiddels met emeritaat - heeft veel promovendi in de kunsteducatie kunnen begeleiden. Het begrip authentieke kunsteducatie heeft hij voor de Nederlandse kunsteducatie gangbaar gemaakt (Haanstra, 2001; Van Gerwen, 2011). Inhoudelijke oriëntatie op de leefwereld van de leerlingen, relevantie van het leren buiten de school, leren door complexe taaksituaties en onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen en gericht zijn op de professionele kunsten zijn belangrijke pijlers van deze benadering. Emiel Heijnen heeft dit verder uitgezocht en gepubliceerd in zijn proefschrift *Remixing the Art Curriculum. How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education* (Heijnen, 2015). Heijnen benadrukt de rol van de nieuwe media in hedendaagse kunst en geeft het belang aan van het betrekken van deze voorbeelden in de kunsteducatie. Al bovengenoemd onderzoek heeft effect op de vakdidactiek van de lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving. Daarnaast houden de lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving op internationaal niveau contact met andere opleidingen in verschillende geledingen zoals in de

International Society for Education in the Arts (INSEA), de European League of Institutes of the Arts (ELIA) en Cumulus, een wereldwijde organisatie gericht op onderwijs en onderzoek in kunst en vormgeving.

Tot slot

De lerarenopleidingen beeldende kunst en vormgeving leiden samen met de andere lerarenopleidingen in de kunstvakken, muziek, dans en drama, studenten op die de kunsten op school vormgeven. We zijn het eens met schoolleiders die stellen dat beginnende kunstvakleraren zich bewust moeten zijn van de meerwaarde en mogelijkheden van hun vak voor het hele onderwijs, en bereid moeten zijn deze schoolbreed uit te dragen en in te zetten. Ze moeten hun eigen vak kunnen verbinden met andere vakken, in de kunsten en daarbuiten; kunnen denken in leergebieden (Schakeldocument KVDO, 2016).

De leraar beeldende kunst en vormgeving is naast leraar een inspirerend beeldend kunstenaar. Iemand die kinderen inspireert door eigen werk en creatie, en van daaruit een bijdrage levert aan de sociaal-emotionele, sensomotorische en cognitieve ontwikkeling.

De ruimte voor de student om zich meer te profileren op een bepaald beroepsprofiel kan de overladenheid van de huidige programma's verlichten. Hoe deze profilering te communiceren naar het werkveld is nog een vraag die beantwoord moet worden. Zoals eerder aangegeven wordt aanbevolen dit te laten opnemen in het lerarenregister.

Een afgestudeerd leraar beeldende kunst en vormgeving is startbekwaam. Scholen, lerarenopleidingen en masters zullen met elkaar ervoor moeten zorgen dat de leraar zich steeds verder kan blijven ontwikkelen.

Referenties

- Asselbergs-Neesen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding*. Amersfoort: Acco
- Broekhuizen, L., Van Hoorn, M., & Faber, P. (2012). *Hoe houd je zelf je vak(didactische) kennis bij? Een uitwerking voor Beeldende Kunst en Vormgeving*. Kennisbasis voor Lerarenopleiders. Opgehaald van www.velon.nl
- Docter, I., Smit, I., & Roorda, P. (2016). *Kunstprofessional in de actieve cultuurparticipatie. Een schets van de beroepspraktijk*. Utrecht: LKCA
- Gerrits, A., & Roorda, P. (2016). *Kunstdocent onderbouw havo en vwo. Een schets van de beroepspraktijk*. Utrecht: LKCA
- Gerrits, A., & Roorda, P. (2016). *Kunstdocent bovenbouw havo en vwo. Aanbevelingen aan het KVDO*. Utrecht: LKCA.
- Gerritse, A. (1973). *Geschiedenis van de beeldende vorming*. De Bilt: Canteleer
- Groenendijk, T., Hoekstra, M., & Klatser, R. (2013). *Altermoderne kunsteducatie. Theorie en praktijk*. Amsterdam: AHK
- Hagenaars, P. (red.) (2012). *Kennisbasis docent beeldende kunst en vormgeving*. Den Haag: HBO raad.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van kunsteducatie, Cultuurnetwerk Nederland*. Utrecht: CNN.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the Art Curriculum. How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education* [academische proefschrift]. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Hoogeveen, K. (red.) (2014). *Creativiteit is hard werken*. Utrecht: HKU.
- Jansma, F. (2006). *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar*. Paper: SBL.

- Kennisbasis docent beeldende kunst en vormgeving (2013). Opgehaald van https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelorkb_beeldende_kunst_en_vormgeving_bachelor.pdf
- Koevoets, B., & Van Rheeden, H. (1981). *Geen dag zonder lijn. Honderd jaar tekenonderwijs in Nederland*. Bussum: Fibula- van Dishoeck.
- Lanschot Hubrecht, V., Van Marsman, P., Rass, A., & Van Tuinen, S. (2015). *Kunst en Cultuur. Vakspecifieke trendanalys*. Enschede: SLO.
- LKCA (2016). *Onderwijsinstellingen met kunstvakopleidingen voor de kunstvakken*. Opgehaald van <http://www.lkca.nl/cultuuronderwijs/hoger-onderwijs/kunstvaklerarenopleidingen>.
- Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk. Art Based Learning in de praktijk*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Lutters, J. (2015). *Sprekende objecten: Studies in Art Based Learning*. Arnhem: ArTeZ
- Schasfoort, B. (2012). *Beeldonderwijs en Didactiek*. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Schnabel, P. (2016). *Ons onderwijs 2032. Eindadvies*. Den Haag: platform onderwijs-2032.
- Tamsma, M. (2007). *Over Bachelors en Masters*. Opgehaald van <https://maartentamsma.nl/>
- Tamsma, M.(2008). *Bachelors en Masters (2). Over bevoegdheden voor kunstvakdocenten*. Opgehaald van <https://maartentamsma.nl/>
- Tamsma, M (2009). *De Masterkwestie (3). Over het civiel effect van de master Kunsteducatie*. Opgehaald van <https://maartentamsma.nl/>
- Van der Hoeven, M., Sluijsmans, L. , Van der Vorle, M., & B. van Heusden (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Van der Molen, E. (red.) (2016a). *Schakel-document bij de nieuwe beroepsprofielen kunstvakdocenten*. KDVO. Opgehaald van http://www.vonkc.nl/downloads/V_20160822_Schakeldocument_KVDO.pdf
- Van der Molen, E.(2016b). *Peerreview succes bij de kunstvakdocentopleidingen*. Opgehaald van <https://www.10voordeleraar.nl/peer-review>
- Van Gerwen, R. (2011). Authentieke kunsteducatie. *Cultuur en Educatie* 31. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Van Meerkerk, E., & Frankenhuis, S. (2013). *Citroenen proeven. Onderzoek naar de startbekwaamheid van kunstdocenten voor de bovenbouw van havo en vwo*. KVDO. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Van Miert, M., & Wevers, E. (2016). *De kunstdocent in het po. Een schets van de beroepspraktijk*. Utrecht: LKCA.
- Van Rheeden, H. (1989). *Om de vorm. Een eeuw teken-, handenarbeid en kunstnijverheids-onderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.
- Van Rosmalen, B. (2015). *Muzische professionalisering. Publieke waarden in professioneel handelen*. IJzer: Utrecht.
- Van Rosmalen, B. (red) (2016). *Blad. Praktijken van musische professionalisering*. Utrecht: HKU.
- Wevers, E. (2016). *Kunstdocent in het vmbo. Een schets van de beroepspraktijk*. Utrecht: LKCA.

De kunst van het coachen

Vakdidactiek in de opleiding docent theater

Hélène Meyer, ArtEZ hogeschool voor de kunsten

Samenvatting

Het schrijven over mijn lespraktijk als docent vakdidactiek aan de ArtEZ opleiding docent theater is een uitdaging. Er is nauwelijks vakliteratuur voorhanden die gericht is op het opleiden van theaterdocenten. Er is wel veel geschreven over de visie en de methodiek van verscheidene theatermakers. Op het gebied van vakdidactiek zijn geen lesmethodes ontwikkeld of gepubliceerd. Het vraagt van de docent vakdidactiek aan de opleidingen docent theater om naar eigen inzicht de lesprogramma's in te richten. Dat heb ik ook gedaan.

In dit hoofdstuk geef ik uitleg over de belangrijkste kernwaarden van mijn lesprogramma: de eigen signatuur van de toekomstige theaterdocenten en de kunst van het coachen.

Het ontwikkelen van de eigen signatuur als theaterdocent is een essentieel gegeven in de bewustwording van de student over zijn of haar authenticiteit en uniciteit als toekomstig theaterdocent. Het stelt de studenten in staat om zich als theaterdocent in artistiek opzicht te onderscheiden van collega's.

Op vakmatig gebied staat de kunst van het coachen centraal: het ontwerpen en begeleiden van creatieve processen en het individueel coachen van spelers in het ontwikkelen van hun spelkwaliteiten. Het leerproces van spelers is een kwetsbaar proces omdat de speler als persoon direct verbonden is met de speler als acteur en het personage dat hij speelt. Veiligheid en vertrouwen zijn een vereiste om de speler te laten onderzoeken en te experimenteren. Het vraagt van de theaterdocent kennis van leerprocessen en vaardigheden in de kunst van het coachen zoals waardevrij waarnemen en aansluiten bij het leerproces van de speler.

In dit hoofdstuk hanteer ik begrippen die gebruikelijk zijn binnen het kunstvakonderwijs en afwijken van de terminologie binnen andere lerarenopleidingen. Ik gebruik de term docent vakdidactiek in de betekenis van lerarenopleider in het hbo kunstvakonderwijs. Met de term theaterdocent bedoel ik 'de leraar theater' in de beroepspraktijk. Wanneer wordt gesproken over spelers worden de leerlingen in het onderwijs of de spelers in het amateurtheater bedoeld.

De ArtEZ opleiding docent theater in Arnhem

Het theaterdocentschap is een relatief jong vak. In 1966 studeerden de eerste dramadocenten af aan de Academie voor Expressie door Woord & Gebaar in Utrecht (Broekhuizen, 1981). Inmiddels zijn er zeven opleidingen docent theater in Nederland in Amsterdam, Arnhem, Tilburg, Leeuwarden, Maastricht, Utrecht en Zwolle. Het vak heeft zich ontwikkeld van *dramatische vorming* naar *drama* tot *theater*. Tegenwoordig staat er *docent theater* of *docerend theatermaker* op het diploma vermeld. Deze ontwikkeling is zichtbaar in het curriculum van de opleidingen docent theater, en heeft ook zijn weerslag gekregen op de lesinhoud van de lesprogramma's van vakdidactiek.

Het curriculum van de opleiding docent theater in Arnhem bestaat uit vaktraining en projectonderwijs. De lessen van de vaktraining zijn gericht op het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden, die binnen de projecten worden toegepast. De projecten zijn werkveld gerelateerd.

Bijvoorbeeld in het eerstejaars project 'Educatie & Maken' maken de studenten een voorstelling met een educatief programma voor de leerlingen van groep 7 en 8 van een basisschool in Arnhem onder leiding van een docent/regisseur van de opleiding.

De vaktraining bestaat uit vakken als stem, beweging, bewegingstechniek, spel, theater maken, dramaturgie, vaktheorie en vakdidactiek. De projecten richten zich op het maken van voorstellingen en educatieve programma's voor het primair en voortgezet onderwijs en het regisseren van voorstellingen met amateurspelers. Daarnaast lopen de studenten stages binnen onderwijsinstellingen, bij theatergezelschappen en andere culturele instellingen. In

**De bachelor-
opleiding docent
theater leidt op
tot een eerstegraads-
bevoegdheid in
het hele werk-
veld.**

het eerste studiejaar heeft de vaktraining een zwaarder accent. In de opeenvolgende studiejaren neemt het projectonderwijs in omvang toe. In het vierde studiejaar zijn de studenten een lesdag per week op de opleiding naast hun afstudeerprojecten in het werkveld.

De bachelor-opleiding docent theater (onderdeel van het hbo kunstvakonderwijs) duurt vier jaar en leidt op tot een eerstegraadsbevoegdheid voor het binnen- en buitenschoolse werkveld, het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) en Kunst Algemeen. Met het binnen-

schoolse werkveld wordt bedoeld het onderwijs zowel het primair als voortgezet onderwijs, het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Onder het buitenschoolse werkveld vallen het amateurtheater, de centra voor de kunsten, de jeugdtheaterscholen, de educatieve diensten van professionele theatergezelschappen, het wijktheater, community art, het bedrijfsleven en culturele evenementen. Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) is een vak op de middelbare scholen. Het vak is bedoeld om jongeren in aanraking te laten komen met verschillende soorten kunst. Kunst Algemeen behandelt de algemene theorie (cultuurgeschiedenis) van beeldende kunst en vormgeving, muziek, dans en theater, en wordt afgesloten met een centraal examen.

In 2012 is de kennisbasis docent theater bachelor in opdracht van de HBO-raad opgesteld. De competenties en indicatoren in de kennisbasis beschrijven in algemene bewoordingen de eindtermen en de leerinhoud. Het biedt de vakdocenten vakdidactiek een gemeenschappelijk kader in het ontwerpen van hun lesprogramma's. Het competentieprofiel docent theater onderscheidt vijf domeinen:

- ▶ Artistiek competent: creëren en ambachtelijk
- ▶ Pedagogisch-didactisch competent: pedagogisch en didactisch
- ▶ Interpersoonlijk competent: communicatief en samenwerken
- ▶ Omgevingsgericht: omgevingsgericht en cultureel ondernemen
- ▶ Kritisch-reflectief competent: reflectief, groei en vernieuwing.

Er bestaat geen landelijke vakgroep van docenten vakdidactiek in het hbo kunstvakonderwijs (of nog specifiek aan de opleidingen docent theater) die kan bijdragen aan een gezamenlijk referentiekader - bijvoorbeeld door vakgroep-bijeenkomsten te organiseren, onderzoek te laten doen en publicaties uit te brengen. Zulke activiteiten zouden de leemte kunnen invullen tussen de kennisbasis en de lesinhoud, en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van het vak en de kwaliteit van de lesprogramma's.

Jaren geleden heb ik een aantal bijeenkomsten bijgewoond, waarvoor de docenten vakdidactiek van de hbo opleidingen docent theater uit het hele land uitgenodigd werden om hun lespro-

gramma's onderling uit te wisselen. Dit gebeurde op initiatief van een studieleider van een van de opleidingen docent theater. In deze bijeenkomsten kwam naar voren, dat de lesprogramma's vaak gekoppeld waren aan de stagepraktijk van de studenten en dat de lesinhoud per opleiding zeer uiteenliep. Uit het overleg kwam het idee voort om een handboek vakdidactiek uit te brengen, gericht op docenten vakdidactiek aan de opleidingen docent theater ter ondersteuning van hun lesprogramma's. Helaas lukte het niet om hier uitvoering aan te geven - door gebrek aan financiële middelen vanuit de opleidingen.

De actualisering van de VELON Kennisbasis voor lerarenopleiders en het uitbrengen van het katern 'vakinhoud en vakdidactiek' sluit goed aan bij de behoefte aan uitwisseling en kennisoverdracht.

Docent vakdidactiek

Vakdidactiek heeft binnen het hbo kunstvakonderwijs een grote ontwikkeling doorgemaakt en heeft nu een meer prominente positie in het curriculum van de opleiding. Het onderscheid tussen het binnen- en buitenschoolse werkveld wordt niet meer gehanteerd. In de lessen wordt veel meer gebruik gemaakt van theorie; tevens is er in de lessen aandacht voor praktische toepassingen, waarbij de studenten hun didactische vaardigheden kunnen trainen en ontwikkelen.

Omdat er geen andere bronnen voor handen zijn, neem ik mijn persoonlijke expertise als docent vakdidactiek aan de ArtEZ opleiding docent theater in Arnhem als uitgangspunt. Ik heb mijn werkervaring gedurende twintig jaar voornamelijk opgedaan als theaterdocent en regisseur in het amateurtheater, het buitenschoolse werkveld. De theorie die ik gebruik in mijn lessen, richt zich op het trainen van spelers en het begeleiden van creatieve processen. De lesstof wordt zowel theoretisch behandeld (inzicht) als praktisch getraind (vaardigheden). De eigen signatuur als theaterdocent is de basis van waaruit de student een eigen methodiek en stijl van begeleiden ontwikkelt. De modellen die ik hanteer, zijn handvatten die de student in staat stellen om adequaat en effectief leerprocessen te begeleiden.

Sinds 2000 ben ik werkzaam in het hbo kunstvakonderwijs als docent vakdidactiek aan de ArtEZ opleiding docent theater in Arnhem (ArtEZ, 2015). Toen ik ging lesgeven, waren er geen werkplannen waarin het lesprogramma beschreven werd. De lesinhoud van mijn eigen opleiding aan de Academie voor Expressie door Woord & Gebaar in Utrecht (Broekhuizen, 1981) was waardevol, maar ontoereikend. Gedurende mijn opleiding (1979 - 1984) kreeg ik in het derde jaar een half jaar les in dramamethodiek en dramadidactiek. In de lessen dramamethodiek hielden wij als studenten boekbesprekingen voor elkaar aan de hand van een literatuurlijst met boeken over theatermakers als Peter Brook (1968; 1987; 1993; 1995), Michael Chekhov (1953; 1985) en Constantin Stanislavski (1980; 1985). De lessen dramadidactiek richtten zich op de ordening van lessen en de bewustwording van de persoonlijke manier van werken. In beide lesprogramma's kreeg de lesstof geen praktische toepassing.

Op basis van mijn eigen ervaring als theaterdocent en regisseur in het amateurtheater heb ik mijn lesprogramma's ontwikkeld. Het heeft geresulteerd in een driejarige leerlijn (in het vierde jaar volgen de studenten geen lessen meer) vakdidactiek, waarin de student toegerust wordt met inzicht en vaardigheden om eigenstandig creatieve processen te ontwerpen en te begeleiden, en spelers te coachen in de ontwikkeling van hun individuele spelkwaliteiten.

In mijn lesprogramma wordt vakdidactiek in het eerste, tweede en derde jaar van de opleiding wekelijks gegeven. De focus ligt op de theorie en de praktische toepassing in het lesgeven en regisseren. Ik maak gebruik van theorie over de basisprincipes van het acteren om een vakmatige spelanalyse te kunnen maken. Daarnaast zet ik verschillende modellen uit de trainingswereld in, als praktische handvatten in het ontwerpen en begeleiden van acteert trainingen en het coachen van spelers.

De kernwaarden van het lesprogramma

Het uitgangspunt van mijn lesprogramma is het ontwikkelen van een persoonlijke visie op acteren en een eigen signatuur als theaterdocent. Ik vraag de studenten om een eigen definitie over acteren op te stellen vanuit hun persoonlijke fascinatie. Dit credo vormt de leidraad gedurende het gehele lesprogramma tijdens de opleiding en zal zich steeds verder ontwikkelen. De persoonlijke visie op acteren is bepalend voor het ontwikkelen van een eigen methodiek in het begeleiden van spelers. Het stelt de student in staat om gericht gebruik maken van vakliteratuur als hulpbron bij het ontwerpen van speltrainingen en repetitieprocessen. Op die manier kan de student het creatieve proces met een persoonlijke insteek vormgeven en de spelopdrachten gericht inzetten en begeleiden.

Aanvankelijk hebben studenten behoefte aan het verzamelen van spel oefeningen. Die hang naar hapklare brokken is begrijpelijk, maar zal de toekomstige theaterdocent belemmeren in de ontwikkeling van zijn eigen signatuur. Het is juist de persoonlijke artistieke visie, die de theaterdocent in staat stelt om doelgericht te coachen en flexibel in te spelen op het creatieve proces. Dit in tegenstelling tot de theaterdocent die strak aan zijn lesopzet vasthoudt, en de spelopdracht centraal stelt in plaats van de ontwikkeling van de spelers of het creatieve proces. Dan wordt de lesopzet een draaiboek en de regie een enscenering van al uitgedachte beelden, waar bij de spelers worden gereduceerd tot zetstukken die moeten voldoen aan de verwachting van de theaterdocent/regisseur. Het doet afbreuk aan de autonomie van de speler en is niet gericht op de ontwikkeling van het creatieve proces.

De kunst van het coachen

Leerprocessen zijn het meest effectief in een leeromgeving, waarin de speler zich veilig en vertrouwd voelt. Om zich te kunnen ontwikkelen, moet een speler onbekend terrein betreden om het eigen bereik te vergroten. Binnen het theateronderwijs is dit persoonlijk onderzoek een uiterst kwetsbaar proces, dat vraagt om een open en onderzoekende houding van zowel de speler als de theaterdocent. Het instrument van de speler is immers direct verbonden met de speler als persoon. Het vraagt van de theaterdocent een grote dosis empathie en sensitiviteit om de speler goed te kunnen begeleiden. Het spreekt voor zich, dat elk oordeel een beperking oplegt aan dit creatieve proces.

Om dit ontwikkelingsproces adequaat te kunnen begeleiden, worden in het lesprogramma basisvaardigheden getraind zoals scherpzinnig waarnemen en feedback geven - om vervolgens naar de complexiteit van het ontwerpen en begeleiden van creatieve processen te gaan. Ter verduidelijking volgt in grove lijn de opbouw van de leerlijn vakdidactiek in de eerste drie opleidingsjaren.

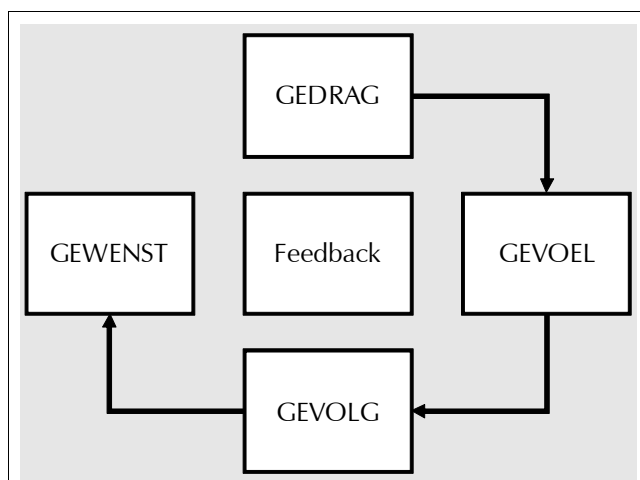
De lesinhoud van het eerste jaar

In het eerste jaar van de opleiding staat het doelgericht coachen van spelers centraal, waarin vaardigheden als scherpzinnig waarnemen en constructief feedback geven worden getraind. In het scherpzinnig waarnemen leren de studenten om in hun waarneming van het spelgedrag het objectieve (feitelijk) van het subjectieve (interpretatie) te onderscheiden. Dit stelt hen als spelbegeleider in staat om zonder oordeel aan de speler terug te geven wat ze hebben gezien. Dit is de basis van de kunst van het coachen.

Binnen het doelgericht coachen leren de studenten constructief feedback te geven met behulp van het model van de vier G's (gedrag, gevoel, gevolg, gewenst) ('De 4G-Feedback Methode', 2013). De vier stappen in het model (zie Figuur 1) zorgen voor een waardevrij commentaar en concrete vakmatige feedback op de spelprestatie. Het vraagt van de theaterdocent om waarneming (gedrag) van interpretatie (gevoel) te scheiden. Het waardevrij benoemen van het spelgedrag is een voorwaarde om de speler aan te moedigen tot onderzoek en experiment. Daarnaast stelt het benoemen van het effect (gevolg) van het spelgedrag in relatie tot hetgeen wordt beoogd (gewenst), de speler in staat om in het creatieve proces eigenstandig verandering aan te brengen in zijn spel.

In eerste instantie zijn studenten in de rol van theaterdocent bij het geven van feedback geneigd zich te richten op de eigen waarneming en interpretatie, waardoor vaak een impliciet waardeoordeel wordt afgegeven zonder duidelijke vakinhoudelijke aanwijzingen die de speler ondersteunen in

het creatieve proces. Het maakt de speler onzeker en afhankelijk van de goedkeuring van de theaterdocent. Feedback als 'goed gedaan' of 'maak het groter' of 'dit is precies wat ik bedoel' geeft de speler bevestiging, maar geen enkele vakmatige ondersteuning. Het maakt onnodig onzeker, waardoor de speler zich minder open kan stellen voor het onderzoek. Het vereist een heel andere grondhouding van de theaterdocent in opleiding om niet in eerste instantie uit te gaan van de eigen interpretatie, maar het leerproces van de speler centraal te zetten. Deze benadering versterkt de autonomie van de speler en is van wezenlijk belang om spelers constructief te kunnen begeleiden in hun ontwikkelingsproces.

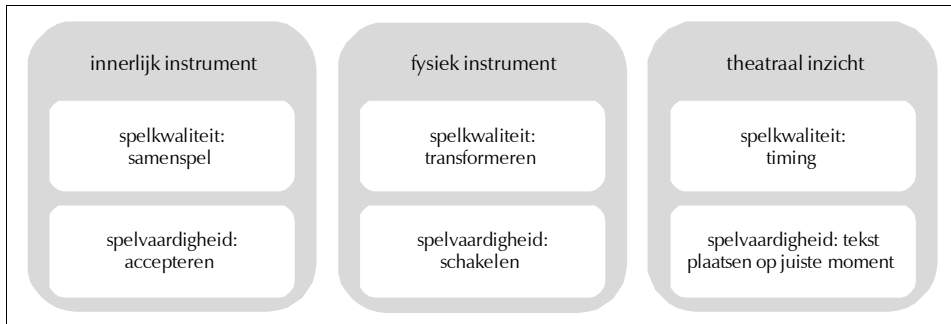


Figuur 1. 4G Feedback-methode (Managementgoeroes, 2013).

De lesinhoud van het tweede jaar

Het ontwerpen en begeleiden van creatieve processen (acteertrainingen en regies) vereist van de aankomende theaterdocent een adequate vakmatige spelanalyse. In het tweede jaar van

de opleiding maak ik op basis van de drie verschillende spelbenaderingen een onderscheid tussen spelkwaliteiten en spelvaardigheden. Als spelbenadering onderscheid ik: *het innerlijke en het fysieke instrument van de speler, en het theateraal inzicht*. Het *innerlijke instrument* omvat alle mentale aspecten zoals emoties, herinneringen, dromen, interne beelden. Tot het *fysieke instrument* behoren bijvoorbeeld lichaam, mimiek, motoriek, ademhaling, stem. Onder *theatraal inzicht* vallen onder meer dramaturgie, compositie, timing en muzikaliteit. In Figuur 2 een paar eenvoudige voorbeelden ter verduidelijking.



Figuur 2. Analyse per spelbenadering van spelkwaliteit naar spelvaardigheid.

De spelvaardigheden uit het schema (zoals weergegeven in Figuur 2) zijn tevens het doel van de les of de spelopdracht en kunnen in concreet spelgedrag geformuleerd worden. De spelvaardigheid 'accepteren' kan als lesdoel als volgt omschreven worden in concreet spelgedrag: de speler kan het spelaanbod van zijn tegenspeler aannemen en in zijn spel verwerken. Wanneer de spelvaardigheid in concreet spelgedrag benoemd wordt, heeft de theaterdocent een afgebakend kader in het doelgericht coachen. Hoe specifieker het doel des te scherper is de waarneming, de spelanalyse en de inhoud van de feedback. Zonder die gerichte blik zoeken theaterdocenten dikwijls hun heil bij vragen als 'Hoe was het voor jullie om te doen?' waardoor de feedback wordt gereduceerd tot het uitwisselen van persoonlijke ervaringen en interpretaties.

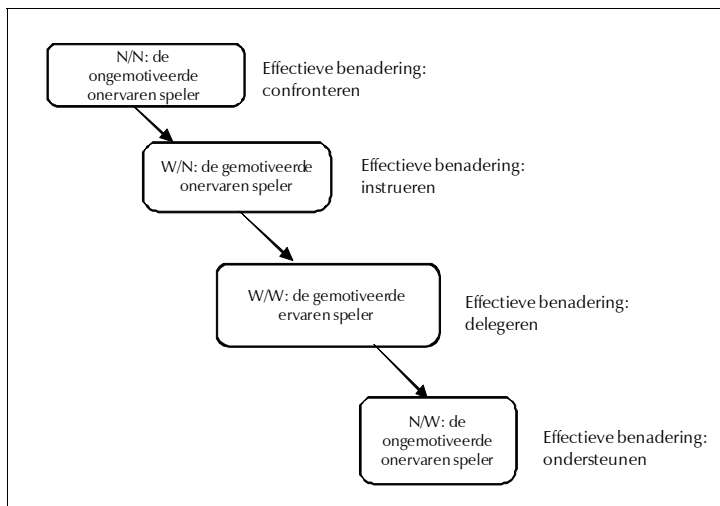
De drie verschillende spelbenaderingen brengen tevens een andere gerichtheid in het coachen met zich mee. Bij het werken vanuit het *innerlijk instrument* van de speler is vaak een geassocieerde (verbonden), inspirerende stijl van coachen het meest effectief om de speler naar een persoonlijke beleving te brengen. Het trainen van het *fysieke instrument* gaat vaak samen met een gedissocieerde (afgescheiden), technische manier van coachen. Beide manieren van coachen vragen een andere manier van feedback geven. Het innerlijk proces krijgt vorm in de expressie van de speler; om het innerlijk proces goed te kunnen begeleiden, moet de theaterdocent afchecken of zijn analyse van het spelgedrag correspondeert met de beleving van de speler. Bij de fysieke benadering van het spel kan de theaterdocent de speler direct feedback geven op basis van zijn waarneming van het spelgedrag, en aanwijzingen geven gericht op de uitvoering van de techniek. Bij het coachen van het *theatraal inzicht* van de speler wordt vooral een beroep gedaan op het begrip van de speler, van waaruit hij tot spel komt. Het vraagt van de theaterdocent om duidelijke kaders voor de spelers aan te brengen, waarin complexe begrippen als theatraaliteit, compositie of muzikaliteit kunnen worden onderzocht en getraind.

In het leerproces van de aankomend theaterdocent gaat de aandacht eerst uit naar het doelgericht coachen van een spelopdracht om vervolgens uit te zoomen naar de complexiteit van het individueel coachen van spelers. Het vraagt van de theaterdocent om binnen een spelopdracht alle spelers individueel feedback te geven op hun persoonlijke spelniveau met een vakmatige vervolgaanwijzing, gericht op het doel van de spelopdracht.

De lesinhoud van het derde jaar

In het derde jaar worden verschillende communicatietechnieken getraind om vanuit een optimaal contact met de spelers het ontwikkelingsproces zo effectief mogelijk te begeleiden. Het individueel coachen wordt ondersteund door de toepassing van een model dat vier leerstijlen (zie Figuur 3) onderscheidt op basis van motivatie (willen) en spelvaardigheid (kunnen) (Hersey,

2009). Deze leerstijlen zijn geen vast gegeven. Een speler kan zich binnen een les of lesperiode tussen deze leerstijlen bewegen. Wanneer de coaching van de theaterdocent aansluit bij de leerstijl van de speler, zal dit het individuele leerproces van de speler ondersteunen. Het omgekeerde geldt ook: wanneer de coaching niet aansluit



Figuur 3. Leerstijlen op motivatie en spelvaardigheid.

op de leerstijl van de speler is de kans groot, dat de speler gedemotiveerd raakt en dat het individuele leerproces wordt ondermijnd. Bij iedere leerstijl (N/N= Niet gemotiveerd/Niet kunnen; W/N= Wel gemotiveerd/ Niet kunnen; W/W= Wel gemotiveerd/Wel kunnen; N/W= Niet gemotiveerd/Wel kunnen) past een bepaalde benadering, die in het geven van feedback het meest effectief is (zie Figuur 3).

De studenten trainen in de les het herkennen van de leerstijlen en geven de feedback corresponderend aan de bij de leerstijl behorende benadering. Belangrijk is, dat de studenten het model als hulpmiddel aangereikt krijgen in het ontwikkelen van hun eigen stijl van begeleiden.

Vervolgens ontwerpen de studenten op basis van vakliteratuur over een toonaangevend theatermaker een trainingsles of regiesessie, geïnspireerd op de visie en methodiek van de betreffende theatermaker. De keuze van de theatermaker komt voort uit de persoonlijke fascinatie voor het theater/acteren en draagt bij aan de ontwikkeling van de eigen signatuur van de student. Alle behandelde theorie en coachingsvaardigheden van het totale lesprogramma komen in deze opdracht terug, en worden op basis van eigen inzicht door de student

toegepast. In dit lesonderdeel komt ook het toetsen en beoordelen aan de orde en leren de studenten elkaar te beoordelen op basis van de eindtermen van deze opdracht. Bij de beoordelingscriteria zijn rubrics uitgewerkt, waarmee de studenten elkaar beoordelen en feedback geven.

In het laatste half jaar richt het lesprogramma zich op de didactiek in de profielen educatie, onderwijs en sociaal-artistisch met een sterke focus op de hedendaagse beroepspraktijk. De actualiteit van het werkveld en/of de interesse van de studenten voor een of meerdere specifieke theatermakers is leidend voor de inrichting van het lesprogramma. In het kader van dit lesprogramma bezoeken we vaak landelijke theaterfestivals, die de mogelijkheid bieden om in een beperkte tijd kennis te maken met een diversiteit aan voorstellingen en variëteit aan visies en methodieken van verschillende theatermakers. In dit programmaonderdeel staat het informele leren centraal en heb ik als docent een begeleidende rol waarbij we onderlinge ervaringen uitwisselen, bezochte voorstellingen analyseren en reflecteren op de visies en methodieken van de theatermakers. Ik organiseer ter plekke ontmoetingen tussen de studenten en de theatermakers. Daarnaast ondersteun ik de studenten in het nemen van eigen initiatief in het netwerken. Wat mij betreft, zijn de studenten dan voldoende toegerust om het werkveld in te stappen.

Tot slot

Met de beschrijving op hoofdlijnen van mijn lesprogramma hoop ik inzicht te hebben gegeven van de lesinhoud van het vak vakdidactiek binnen de ArtEZ opleiding docent theater in Arnhem. De oprichting van een landelijke vakgroep zou een belangrijke rol kunnen spelen in de het opvullen van de leemte tussen de hbo kennisbasis docent theater bachelor (HBO-raad, 2012) en het ontwerpen van lesprogramma's, - bijvoorbeeld door activiteiten te organiseren op het gebied van kennisoverdracht, onderzoek en publicatie. Ik hoop met het delen van mijn persoonlijk inzicht collega's te inspireren en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het vak binnen de opleidingen docent theater. Onderstaande literatuurlijst geeft een overzicht van vakliteratuur waarnaar verwezen is, en die ik bij het ontwerpen van mijn lesprogramma (heb) gebruik(t).

Referenties

- Artaud, A. (2008). *Het theater van de wreedheid*. Utrecht: IJzer.
- ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten (2015). *Here as the centre of the world*. Instellingsplan
- ArtEZ 2016 - 2021. Geraadpleegd op https://intranet.artez.nl/organisatie/strategie_beleid/SiteAssets/Paginas/Strategie%20en%20Beleid/ArtEZ%20Instellingsplan_web_def.pdf
- Baars, R. (2007). *Zo doen ze dat! Regisseren en theater maken in het amateurtheater*. Amsterdam: Theatre & Film Books.
- Barba, E. (1995). *The paper canoe. A Guide to Theatre Anthropology*. London: Routledge.
- Barba, E., & Savarese, N. (1991). *The secret of the performer. A dictionary of theatre anthropology*. London: Routledge.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book*. New York, NY: Theatre Communications Group.
- Broekhuizen, A. (1981). *Het moeilijkste vak van Nederland. Een schets van opleiding en beroepsmogelijkheden van de Nederlandse dramadocent*. Enschede: Adviescommissie voor Leerplanontwikkeling Dans, Mime en Drama.
- Brook, P. (1968). *De lege ruimte. Het toneel vandaag*. Amsterdam: Moussault's.

- Brook, P.(1987). *The Shifting Point. Theatre, Film Opera 1946-1987*. New York, NY: Harper & Row.
- Brook, P. (1993). *There are no secrets. Thoughts on Acting and Theatre*. London: Methuen Drama.
- Brook, P. (1995). *The open door. Thoughts on Acting and Theatre*. New York, NY: The Theatre Communications Group.
- Chaikin, J. (1991). *The presence of the actor*. New York, NY: Theatre Communications Group.
- Chekhov, M. (1953). *To The Actor. On the Technique of Acting*. New York, NY: Harper & Row.
- Chekhov, M. (1985). *Lessons for the professional actor*. New York, NY: Performing Arts Journal.
- Covey, R.C.. (2005). *De 8ste eigenschap. Van effectiviteit naar inspiratie*. Amsterdam: Business Contact.
- De Galan, K. (2003). *Trainen. Een praktijkgids*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- De Vries, A. (1994). *De afstand tot de maan. Amateurspelers en de basisvaardigheden van het acteren*. Amersfoort: Nederlands Centrum voor Amateurtheater.
- Derks, L., & Hollander, J. (1996). *Essenties van NLP*. Utrecht: Servir.
- 4G Feedback-methode (2013). Opgehaald van <http://www.managementgoeroes.nl/hrmmodellen/4g-feedback-methode/>
- Grotowski, G. (1986). *Naar een sober theater*. Amsterdam: International Theatre & Film Books.
- Gunster, B. (2005/2009). *Ja-maar wat als alles lukt? Tien regels voor een ja-maar-vrij-leven*. Utrecht: Bruna.
- Gunster, B. (2012). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk. Omdenken in opvoeding en onderwijs*. Utrecht: Bruna.
- Haak, E., & Hoobroeckx, F. (2002). *Onderwijskundig ontwerpen. Het ontwerp als basis voor leermidellenontwikkeling*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- HBO-raad. (2012). *De Kennisbasis Docent Theater*. Geraadpleegd op: https://10voor.deleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb_theater_bachelor.pdf
- Heilpern, J. (1979). *Conference of the birds. The story of Peter Brook in Africa*. Middlesex: Penguin Books.
- Hersey, P. (2009). *Situationeel leiding geven*. Amsterdam: Business Contact.
- Johnstone, K. (1990). *Impro. Improvisatie en theater*. Amsterdam: International Theatre & Film Books.
- Kanamori, T. (2012). *Levenslessen van meester Kanamori*. Driebergen: Het Kind.
- Klinkenberg, R. (2005). *Drie kluiten op een hondje. Klein lexicon van het theater*. Amsterdam: International Theatre & Film Books.
- Kloppenburg, M., & Van der Schoor, J. (2008). *Hoera, een conflict!* Den Haag: Sdu.
- Kloppenburg, M., & Van der Schoor, J., & Groen, R. (2009). *Leve het verschil!* Den Haag: Sdu.
- Kramer, J. (2014). *Deep democracy. De wijsheid van de minderheid*. Zaltbommel: Thema.
- Longwell, D., & Meisner, S. (1987). *Sanford Meisner on acting*. New York, NY: Random House.
- Mamet, D. (1997). *True and False. Heresey and common sense for the actor*. New York, NY: Vintage Books.
- Mamet, D. (1998). *Three uses of the knife. On nature and purpose of drama*. London: Methuen Drama.
- Mamet, D. (2010). *Theatre*. New York, NY: Faber and Faber.
- Miller, J.G. (2007). *Ariane Mnouchkine*. New York, NY: Routledge.
- Oida, Y. (1992). *An actor adrift*. London: Methuen Drama.
- Oida, Y. (1997). *The invisible actor*. London: Methuen Drama.
- Oida, Y. (2007). *An Actor's Tricks*. London: Methuen Drama.
- Robinson, K. (2015). *Creatieve scholen. Een revolutionaire methode over hoe we onze kinderen moeten lesgeven*. Houten: Spectrum.
- Robinson, K. (2011). *Het element. Als passie en talent samenkomen*. Houten: Spectrum.
- Robinson, K. (2013). *Buiten de lijntjes. Herontdek je creativiteit*. Houten: Spectrum.
- Robbins, W. (1995). *Je ongekende vermogens. De nieuwe denktechniek: Neuro-Linguistisch Programmeren*. Utrecht: Servire.
- Rijnbergen, T., & Van der Schoor, J. (2016). *Tools voor teams. De toolbox voor succesvolle samenwerking*. Amsterdam: Boom.
- Schra, E. (1995). *Peter Brook en het eiland van verbeelding*. Amsterdam: International Theatre & Film Books.
- Stanislavki, K. (1980). *An actor prepares*. London: Methuen Drama.
- Stanislavski, K. (1985). *Lessen voor acteurs*. Amsterdam: International Theatre & Film Books.

- Strasberg, L. (1989). *A dream of passion. The development of the METHOD*. London: Methuan Drama.
- Strijards, F. (2014). *Papieren lessen*. Amsterdam: uitgeverij International Theatre & Film Books.
- Twijnstra, R., & Van den Hurk, P., & Verspaget, B. (2001). *Dramatiseren. Van idee tot voorstelling*. Amsterdam: uitgeverij International Theatre & Film Books.
- Van den Hurk, S. (1997). *De onzichtbare hand. Conceptuele regie in het amateurtheater*. Amersfoort: Nederlands Centrum voor amateurtheater.
- Vos, E. (1979). *De vos en de broedende vogel*. Bussum: De Toneelcentrale.
- Vos, E. (2005). *De hele wereld is toneel. Tekst, beweging, improvisatie*. Amsterdam: Theaterinstituut Nederland.
- Vos, E. (2008). *De wereld van transformaties*. Amsterdam: Theaterinstituut Nederland.

De academie voor lichamelijke opvoeding

De HVA als voorbeeld

Janey van Asperen, Faculteit Bewegen, Sport en Voeding, HvA

Ellen Warmer, Academie voor Lichamelijke Opvoeding, HvA

Samenvatting

De Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO) leidt studenten op voor het beroep van leraar lichamelijke opvoeding (lo) voor alle sectoren van het primair- en voortgezet onderwijs. Een startbekwame leraar LO vervult een belangrijke rol bij het leren deelnemen aan sport en bewegingssituaties, het ontwikkelen van een actieve en gezonde leefstijl en de motorische en persoonlijke ontwikkeling en is in staat om bij uiteenlopende doelgroepen de passie voor bewegen en sport over te brengen. Leraren LO krijgen steeds meer te maken met de buurt waarin hun school zich bevindt, met de lokale overheid en diverse maatschappelijke organisaties. Het al op jonge leeftijd goed leren bewegen en het hebben van plezier in bewegen zijn uiterst belangrijke componenten, die leiden tot het leren verleggen van eigen grenzen in de diverse bewegingsvormen. De kracht van sport en bewegen als het gaat om algemeen welbevinden, sociale vorming en gezondheid wordt steeds meer op waarde geschat. In dit artikel beschrijven we de gang van zaken op de ALO van de Hogeschool van Amsterdam (vanaf nu ALO Amsterdam of ALO); de grote lijnen gelden ook voor andere academies maar elke opleiding heeft wel een eigen gezicht. Hier hebben we het over het Amsterdamse gezicht. In het eerste deel gaan we in op de inhoud van de opleiding die sterk gestuurd is door algemeen geldende eindkwalificaties, met een Amsterdamse indeling. In de tweede paragraaf beschrijven we de onderwijsleeromgeving, gevolgd door een paragraaf over de wijze waarop het opleidingsonderwijs door naast elkaar staande leerlijnen georganiseerd is. We eindigen met een deel over de wijze waarop getoetst wordt of leraren-in-opleiding zich de beoogde inhoud hebben eigen gemaakt en tot slot een conclusie.

Beoogde eindkwalificaties

Opleidingscompetenties van de ALO Amsterdam

De opleiding streeft er naar om zoveel mogelijk balans aan te brengen tussen:

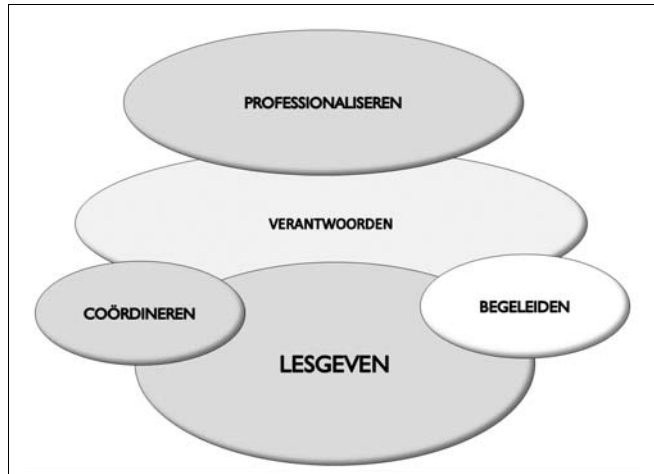
- ▶ Het ontwikkelen van bewegingsvaardigheden, waarbij studenten zelf allerlei leerprocessen doorlopen;
- ▶ Het lesgeven in de beroepspraktijk, om kennis en vaardigheden te kunnen toepassen en om veel feedbackmogelijkheden te bieden;
- ▶ Een theoretisch aanbod bestaande uit sociale en bewegingswetenschappen en het doen van praktijkgericht onderzoek, om tot verdergaande abstractie te komen en het handelen te onderbouwen met aantoonbaar bewijs voor de effectiviteit van dit handelen.

Alle onderdelen van het curriculum appelleren aan de kernwaarden van de opleiding, die de studenten ten volle moeten omarmen en uitstralen:

- ▶ Passie voor sport en bewegen;
- ▶ Kinderen graag iets willen leren;

- Toewijding en enthousiasme voor het vak lichamelijke opvoeding;
- Zorgzaamheid, prestatiedrang en trots op vakkennis (met de onderzoekende kritische houding om de vakkennis uit te bouwen) (Mackaaij, 2014).

De ALO Amsterdam heeft het landelijk opleidingsprofiel, zoals opgesteld door het centraal overleg van de Academies voor Lichamelijke Opvoeding (ALOCO, 2013) vertaald naar kerntaken met bijbehorende werkprocessen en beroepshandelingen. Zoals in Figuur 1 te zien is zijn de vijf kerntaken van het beroep leraar lichamelijke opvoeding: Lesgeven, Verantwoorden, Professionaliseren, Begeleiden en Coördineren' direct met elkaar verbonden.



Figuur 1. Kerntaken leraar lichamelijke opvoeding ALO Amsterdam.

Iedere kerntaak kent een aantal onderliggende werkprocessen, die voortvloeien uit de omschrijving van het beroep en wat daarbij van een startende leraar LO verwacht mag worden. De kerntaken 'Lesgeven, Coördineren en Begeleiden' zijn gekoppeld aan het beroepsmatig handelen. De kerntaken 'Verantwoorden en Professionaliseren' waarborgen dat dit handelen plaatsvindt op hbo-niveau. Ieder werkproces is uitgesplitst in herkenbare beroepshandelingen. Deze dekken alle handelingscriteria uit het landelijk opleidingsprofiel (ALOCO, 2013), aangevuld met beroepshandelingen die de opleiding van groot belang vindt. Deze aanvullende beroepshandelingen hebben met name betrekking op onderzoek, evidence based handelen (verantwoorden) en op begeleiden: begeleiden van zowel zwakkere leerlingen als talentvolle leerlingen (passend onderwijs), begeleiden van assisterend sportkader en het begeleiden van het leerproces van leerlingen (Warmer, 2014). In Figuur 2 zijn de kerntaken en werkprocessen grafisch weergegeven. Zoals in Figuur 3 te zien is spelen de kerntaken zich binnen een aantal beroepsrollen en -contexten in het werkveld af.

Profilering ALO Amsterdam

De opleiding ALO Amsterdam heeft op twee gebieden gekozen voor een duidelijke eigen profilering.

Profilering met betrekking tot maatschappelijke betrokkenheid

De HvA is een Amsterdamse hogeschool en verbindt zich met de maatschappelijke opgaven van de stad. Amsterdam heeft sterke ambities op het gebied van sport en bewegen en het

terugdringen van gezondheidsachterstanden. Als het gaat om algemeen welbevinden, sociale vorming en gezondheid wordt de kracht van sport en bewegen steeds meer op waarde geschat.

De ALO leidt leraren op die in hun contacten met ouders, sportclubs, de lokale overheid en andere externe partners een leidende rol kunnen vervullen in het streven om te komen tot een actieve leefstijl bij jonge mensen. Leraren die proactief en creatief zijn, die kunnen samenwerken met externe partners, die goed kunnen organiseren en communicatief vaardig zijn. Deze eigenschappen zorgen ervoor dat studenten in hun toekomstig beroep in staat zijn om nieuwe activiteiten te ontwikkelen en ook daadwerkelijk tot stand te brengen. Daarnaast wil de ALO leraren opleiden die als coach een bijdrage kunnen leveren aan de pedagogisch-didactische kwaliteit in de sportwereld. Verwacht wordt dat kinderen hierdoor langer aan een sportvereniging verbonden blijven. Tevens kan de leraar, die ook als coach werkt, in de onderwijssetting eenvoudiger contacten leggen met de sportclubs in de omgeving van de school.

Kerntaak: LESGEVEN	Kerntaak: BEGELEIDEN	Kerntaak: COÖRDINEREN
Werkprocessen Voorbereiden van lessen(reeksen) Uitvoeren: 'instructie' Uitvoeren: 'interactie' Uitvoeren: 'leerproces begeleiden' Uitvoeren: 'organisatie' Terugkijken/Evalueren	Werkprocessen Fysiek, motorisch begeleiden Sociaal-emotioneel begeleiden Overleggen over een leerling Talent ontdekken Begeleiden assiterend sportkader	Werkprocessen Activiteit organiseren Project uitvoeren Beleid operationaliseren
Kerntaak: PROFESSIONALISEREN	Kerntaak: VERANTWOORDEN	
Werkprocessen Eigen professionele ontwikkeling vormgeven Communiceren Functioneren als collega Kritisch onderzoeken/ onderzoekende houding Ethisch handelen	Werkproces Eigen handelen verantwoorden	

Figuur 2. Werkprocessen per kerntaak.

Beroepsrol	Context: binnen en vanuit school	Context: buiten school
Leraar/trainer Begeleider/coach Coördinator/organisator	PO, VO, SO, MBO, HBO	Sportbond Sportvereniging Gemeenten Jeugdwerk/Welzijnswerk Sportbuurtwerk Evenementenbureau Revalidatiecentrum

Figuur 3. Beroepsrollen en contexten.

Profilering met betrekking tot onderzoek

Het bewegingsonderwijs is sterk in verandering. Bestaande en traditionele taken van de leraar LO worden steeds meer aangevuld met verantwoordelijkheden voor de gezondheid en het welzijn van leerlingen. De leraar LO moet kunnen inspelen op de snelle veranderingen in de maatschappij en het onderwijs en de gemaakte keuzes kunnen verantwoorden. Daarom leidt de ALO leraren op met een kritische en onderzoekende houding, die in staat zijn 'evidence based' te handelen en bij te dragen aan de verbetering en innovatie van de beroepspraktijk. De ALO stimuleert studenten gedurende de hele opleiding evidence based te handelen en ziet (het leren uitvoeren van) praktijkgericht onderzoek als een noodzakelijke component van de opleiding. Onderzoek, en in het bijzonder afstudeeronderzoek, geeft theoretische en/of empirische onderbouwing aan de oplossing van een praktijkvraag (Mackaaij, 2014). Naast de relatie met thema's uit de vakwereld worden de onderzoeksvaardigheden inhoudelijk gerelateerd aan de drie lectoraten van de ALO: Sportpedagogiek, Gezondheid en Motorisch Leren.

De onderwijsleeromgeving

Visie op leren

De ALO kiest voor een concentrisch leermodel en gaat uit van een constructivistische visie op leren. De leerdoelen, de aangeboden leer- en onderwijsactiviteiten en toetsvormen nemen tijdens de vierjarige opleiding toe in complexiteit. Herhaaldelijke confrontatie met een onderwerp of vaardigheid leidt tot verdieping en verbetering van de vaardigheden in de verschillende werkprocessen. Studenten leren betekenis geven aan wat ze leren door de achterliggende opvattingen en theorieën toe te passen. Zowel op individueel niveau als in interactie met medestudenten reflecteren de studenten op leerervaringen en betekenisvolle incidenten. Competent handelen veronderstelt integratie van kennis, vaardigheden en attitude gekoppeld aan reële beroepssituaties. Het toekomstige beroep staat centraal in de opleiding. Naast de leerervaringen in de stage vinden op de ALO praktijksimulaties plaats in de lessen, bijvoorbeeld door studenten aan elkaar les te laten geven

Voorbeeld 1: Een concentrisch leermodel

Leerlijn bewegingsdomein Turnen binnen de opleidingslijn Sport en Bewegen

Eerstejaars ontwikkelen hun eigen vaardigheid in turnen met het oog op zowel de voorbeeldvaardigheid als het hulpverleners. Daarnaast leren ze bewegingen te analyseren, met onder meer als doel het beginniveau van een leerling vast te stellen en foutenanalyses te maken. Ook krijgen zij een introductie in de methodische opbouw bij turnen. In het tweede jaar vindt een uitbouw plaats van de voorbeeldvaardigheid en het hulpverleners, en verwerven studenten methodisch-didactische vaardigheden, die zij in de stage toepassen. In jaar 3 worden de methodisch-didactische vaardigheden verder ontwikkeld, waarbij de studenten zelf verantwoordelijk zijn voor het geven van grote delen van de praktijklessen. De student in de rol van lesgever toont aan een lessenreeks van drie lessen te kunnen voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Hij toont aan te kunnen differentiëren, de af te sluiten vaardigheid te kunnen beoordelen en de resultaten te kunnen verwerken volgens de aangegeven richtlijnen.

Studenten dragen zelf de verantwoordelijkheid voor hun studiesucces. Maar dat kunnen ze niet vanaf de start van de opleiding. Dat betekent een ontwikkeling van meer externe sturing via gedeelde sturing naar zelfsturing door de student, ofwel: van docentgestuurd naar student-gestuurd.

De ALO beschouwt leren van studenten in de eerste plaats als een cyclisch proces, waarin de volgende fasen zijn te onderscheiden: voorbereiden, uitvoeren en terugkijken.

- ▮ **Voorbereiden:** Mensen leren het meest efficiënt en effectief als ze een beeld hebben van wat ze gaan leren. Het begint ermee dat de student iets moet willen leren. Een student wil leren als hij het nut ervan inziet (betekenisvol leren), als hij een beeld heeft van wat het hem oplevert. Vervolgens wil hij graag weten wat hij het meest zinvol kan doen, welke leeractiviteiten hij kan ondernemen, om het beoogde leerresultaat te bereiken. Verder helpt het de student als hij van tevoren weet aan welke criteria het resultaat van zijn leeractiviteiten zou moeten voldoen.
- ▮ **Uitvoeren:** Vervolgens gaat de student aan de slag. Hij gaat literatuur bestuderen, een bewegingsprobleem analyseren, een (theoretisch) concept toepassen, een lesontwerp maken, een beweging verbeteren. Het resultaat van zijn leeractiviteit is bijvoorbeeld een samenvatting, een tekening, een lesontwerp of een uitgevoerde beweging (eventueel op video).
- ▮ **Terugkijken:** De student wil weten of zijn leeractiviteiten tot voldoende resultaat hebben geleid. Dat wil hij het liefst weten van de lerarenopleider. Maar leren wordt effectiever en efficiënter als studenten daar (ook) zelf naar kijken. Studenten moeten dat geleidelijk aan leren. Daarbij gaat het om zowel het product als het proces. Voldoet het product aan de criteria? Heb ik mij voldoende ingezet? Wat ging er goed en wat niet? Wat neem ik me voor de volgende keer voor? (Mackaaij, 2014).

Leer- en onderwijsactiviteiten

De gehanteerde werkvormen op de ALO zijn: hoor- en werkcolleges, projecten, praktijklessen, stages, intervisie en supervisie. De lerarenopleiders van de ALO geven hieraan vorm op interactieve, dynamische wijze, veelal probleemgestuurd. Hierdoor ontstaat een grote diversiteit aan werkwijzen, waarvan hier twee voorbeelden.

Werkvormen worden op dynamische, interactieve wijze ingezet; en vaak probleemgestuurd.

Voorbeeld 2: Leer- en onderwijsactiviteiten

Praktijkles spel:

Binnen het praktijkdomein spel leren studenten in de praktijkles spelproblemen aan te pakken. De leraar creëert bewust een situatie op het veld waardoor 'chaos' ontstaat. Bijvoorbeeld een te klein veld en te veel spelers. Studenten bedenken ter plekke oplossingen en voeren deze uit. Zij bespreken de effecten ervan en koppelen dit aan theorie.

Theorieles inspanningsfysiologie:

In het werkcollege inspanningsfysiologie voeren de studenten een maximaaltest uit, waarbij de VO_{2max} (maximale volume [V] van de zuurstofopname [O₂] per minuut) op een directe manier wordt bepaald. In groepjes van vijf is steeds één student de proefpersoon die maximale inspanning verricht op een fietsergometer. De anderen bedienen de meetapparatuur. De studenten leren in een ander werkcollege de indirecte methoden 'shuttle-run test' en 'steptest'. Deze testen zijn eenvoudig toepasbaar in het bewegingsonderwijs en kunnen studenten in hun stage inzetten.

Opleidingslijnen

In de eerste drie studie jaren van de vierjarige opleiding bestaat het curriculum uit vier opleidingslijnen: Beroepspraktijk, Kennisbasis, Onderzoeks- en HBO vaardigheden, en Sport en Bewegen. De kerntaken zijn de eindkwalificaties van de opleiding. De ordening in deze vier opleidingslijnen draagt bij aan de herkenbaarheid en de samenhang van het curriculum voor studenten. De onderlinge verwevenheid tussen de opleidingslijnen en de kerntaken is in de propedeuse nog vrij beperkt en wordt daarna geleidelijk sterker.

1 *Beroepspraktijk*

In deze opleidingslijn staat (de voorbereiding op) de stage in de beroepspraktijk centraal. Studenten lopen in het eerste en tweede jaar één dag per week stage, in het derde jaar twee dagen gedurende een half jaar en in jaar 4 gemiddeld twee dagen per week. Om de competenties op de leerwerkplek steeds verder te ontwikkelen voeren ze tijdens deze stage opdrachten vanuit de opleiding uit. Uitgaande van de kerntaken zijn in de stagegids de werkprocessen en beroepshandelingen opgenomen die de student in het betreffende studiejaar moet gaan beheersen. Bij de start van de stage, tussentijds en aan het eind geven de studenten per kerntaak aan waar zij staan ten aanzien van de werkprocessen en beroepshandelingen. Met inbreng van de school en de studieloopbaanbegeleider van de student maakt de student een leerwerkplan. In zijn stagemap verzamelt hij bewijzen van zijn ontwikkeling, zoals: de uitwerking van de opdrachten, lesvoorbereidingen met evaluaties, en zelfevaluaties van de ontwikkeling in lesgeefgedrag. In de stagemap laat de student zien welke activiteiten hij in de stageschool heeft verricht, wat hij daarvan heeft geleerd en welke conclusies hij daaruit trekt voor zijn verdere ontwikkeling. De stagemap staat centraal in het gesprek tussen de student en zijn begeleider op de stageschool. Op basis van dit gesprek worden de leerdoelen van de student bijgesteld of opnieuw geformuleerd (Mackaaij, 2014).

Het vak Onderwijs Didactiek en Methodiek (ODM) is onderdeel van de opleidingslijn Beroepspraktijk. Tijdens de lessen ODM worden de studenten voorbereid op de stage. Met behulp van de twaalf leerlijnen van het vak bewegingsonderwijs op school, zoals doel-spelen, springen, klimmen, biedt het vak ODM de ALO-studenten een herkenbare structuur voor hun lessen bewegingsonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs (Mooij, 2011). Eventuele vragen die de student vanuit de stage meeneemt naar de opleiding worden tijdens deze lessen besproken. Eerstejaars studenten geven medestudenten les in alle leerlijnen, in jaar 2 vindt verdieping plaats aan de hand van het boek 'Perspectieven op bewegen' (Berkel, 2015), in jaar 3 ontwikkelen studenten een visie op het vak LO en maken zij een kijkwijzer die ze uittesten in de beroepspraktijk. Daarnaast komen onder meer 'groene spelen' (waarin samenwerken vóór prestatie gaat), 'free runnen' en circusactiviteiten aan bod. De leerlijnen vormen de basis voor een goede motorische ontwikkeling in het po, waarop in het vo wordt voortgebouwd. In het vo wordt tevens met de vier sleutels gewerkt: bewegen verbeteren, bewegen regelen, gezond bewegen en bewegen beleven (Brouwer & Houthoff, 2012). Tijdens de lessen ODM leren studenten wanneer en hoe je in de les het accent op het één of het ander legt.

2 *Kennisbasis*

In de Kennisbasis van de ALO Amsterdam worden betekenisvolle theoretische kaders aangereikt waarmee de student zijn eigen visie op het beroep van leraar LO kan ontwikkelen.

De visie op bewegen en de visie op het beroep spelen een belangrijke rol in de reflectie van de student op de eigen ontwikkeling als vakleerkracht LO. De Kennisbasis omvat inhouden uit de sociale en bewegingswetenschappen. Waar mogelijk en toepasselijk wordt theorie aangeboden in relatie tot de leeftijdsfase van de leerlingen waar de student op dat moment stage loopt. Onderwerpen die aan bod komen, zijn:

- Bewegingswetenschappen: motorisch leren, inspanningsfysiologie, gezondheid;
- Sociale wetenschappen: inleiding pedagogiek en psychologie, ontwikkelingspsychologie, Passend Onderwijs, communicatie en groepsdynamica, ethiek en bewegen, reflectie.

3 *Onderzoeks- en hbo vaardigheden*

Het vak hbo-vaardigheden in de propedeuse vormt de eerste stap naar een kritische en beschouwende houding van studenten. ALO studenten leren kritisch informatie uit bronnen te verwerken om op die manier kernachtig een onderbouwde mening te vormen. Aan het eind van de propedeuse moet de student in staat zijn om informatie samen te vatten, bronnen op waarde te schatten, bronnen te zoeken en constructief kritisch peer-feedback en peerbeoordeling toe te passen. Tevens leren de propedeusestudenten de basis van methoden en technieken van praktijkgericht onderzoek door data te verzamelen en te verwerken. Vanaf jaar 2 leren studenten zowel te werken met genormeerde meetinstrumenten als het zelf ontwikkelen van meetinstrumenten. Ze passen deze meetinstrumenten toe in opdrachten die ze op de stage uitvoeren en kiezen zelf welke meetinstrumenten zij in hun eigen afstudeeronderzoek gebruiken zoals uit onderstaande voorbeelden blijkt:

Voorbeeld 3: Afstudeeronderzoeken

Op groei gerichte mindset en motivatie in het bewegingsonderwijs (Schoo, 2016)

Middels dit onderzoek wordt inzicht verschaft in de relatie tussen factoren die hogere onderwijsopbrengsten kunnen bespoedigen. In navolging van Dweck (2015) was het onderzoeksdoel het vaststellen of er bij leerlingen uit groep 5 en 6 een relatie bestaat tussen hun op groei gerichte mindset en hun motivatie voor het bewegingsonderwijs.

AdaptaBall; Een differentieel leerhulpmiddel (Vermaat, 2016)

Het doel van dit onderzoek was om te toetsen of er een verschil in leereffect is in adaptatievermogen en balvaardigheid van C-junioren tijdens voetbaltrainingen op kunstgras, door de implementatie van een standaard voetbal en een ASM AdaptaBall.

Ter preventie van (Haan, 2016)

Het doel van dit onderzoek was te kijken naar een verband tussen het hebben van bilaterale asymmetrie, gemeten met de single leg countermovement jump, en het oplopen van een blessure aan de onderste extremiteit. Dit om in de toekomst, via bewustwording van de risico's, sporters te kunnen helpen in het voorkomen van blessureleed.

Sport en Bewegen

Binnen deze opleidingslijn staan de voorbeeldvaardigheid van de student, de methodiek en de didactiek van het lesgeven in alle bewegingsdomeinen van het bewegingsonderwijs centraal. De bewegingsdomeinen zijn: atletiek, bewegen en muziek, klimmen, spel, turnen, zelfverdediging, en zwemmen. In eerste instantie leert de student verantwoordelijkheid te dragen voor de ontwikkeling van zijn eigen bewegingsvaardigheid en die van zijn mede-

studenten. Vervolgens leert hij hoe hij als leraar LO kan bijdragen aan de ontwikkeling van de bewegingsvaardigheid van zijn leerlingen.

Toetsing en gerealiseerde eindkwalificaties

Leerdoelen en toetsing

De ALO HVA gebruikt bij het opzetten van het toetsbouwwerk de taxonomie van Romiszowski (1981) omdat deze aansluit bij het karakter van de opleiding. De opleiding heeft zowel een sterke kenniscomponent als vaardigheidscomponent, waarbij studenten cognitieve, psychomotorische, reactieve en interactieve vaardigheden ontwikkelen. De taxonomie onderscheidt deze domeinen en maakt daarbij onderscheid in:

- ▶ reproductieve vaardigheden: eenvoudige, repeterende activiteiten, die met weinig of geen planning gepaard gaan, zoals standaardprocedures of regelmatig voorkomende handelingen;
- ▶ productieve vaardigheden, die een beroep doen op de creativiteit en planningsvaardigheden van de student en gepaard gaan met (complexe) besluitvorming. De student moet de geleerde informatie spontaan toepassen in nieuwe situaties, waarin niet van tevoren geoefend is. Er moeten nieuwe oplossingen voor nieuwe problemen gevonden worden (Romiszowski, 1981).

Deze taxonomie sluit goed aan bij de concentrische visie op leren van de ALO, waarbij steeds complexere leersituaties aangeboden worden. Daarnaast heeft de ALO ervoor gekozen om in het begin van de opleiding relatief meer analytisch (gericht op 'kleine' leerdoelen) en aan het eind van de opleiding meer holistisch te toetsen. Studenten hebben in het begin van hun opleiding nog onvoldoende zicht op het beroep en hebben baat bij leerdoelen voor zowel kennis als vaardigheid die meer analytisch opgesteld zijn. Dit biedt houvast en maakt het mogelijk specifiek aandacht te besteden aan een 'klein' leerdoel. In de eindfase van de opleiding zijn de studenten vertrouwd met alle 'kleine' leerdoelen en moeten zij aantonen dat zij alle kerntaken beheersen. In de eindfase van de opleiding zijn de leerdoelen en toetsing dan ook niet meer opgesplitst in allerlei kleine onderdelen. Dan is holistisch toetsen op zijn plaats.

De ALO zet in het begin van de opleiding wat meer kennistoetsen in en aan het eind meer opdrachten. In het propedeusejaar is toetsing van theorievakken sterk gericht op de reproductie van kennis. Reden hiervoor is onder andere het selecterende karakter van de propedeuse, maar ook de grote hoeveelheid studenten, waardoor kennistoetsen eenvoudiger te beoordelen zijn dan opdrachten. In de hoofdfase van de opleiding verschuift het accent van kennistoetsen naar het toetsen van vaardigheden door middel van opdrachten, met steeds meer aandacht voor de productieve vaardigheden. Het gerealiseerd eindniveau wordt bepaald door het beoordelen van de eindstage en het afstudeeronderzoek, en het eindassessment. Deze drie toetsen dekken tezamen alle kerntaken van het opleidingsprofiel (Mackaaij, 2014).

Leren beoordelen van handelingen

De ontwikkeling van valide toetsen in de bewegingsdomeinen is als prioriteit gesteld voor de nabije toekomst (Mackaaij, 2014). Tijdens een opleiding tot leraar, zoals op de ALO, wordt de

student getoetst, maar moet hij ook zelf valide leren toetsen en beoordelen. Bij de bewegingsdomeinen in de opleidingslijn Sport en Bewegen van de ALO is niet duidelijk in hoeverre de toets meet of de student de leerdoelen beheerst. Als de validiteit van de toetsen in de bewegingsdomeinen van de ALO niet gewaarborgd is, leert de student tijdens zijn opleiding niet hoe hij straks zelf valide kan toetsen in de beroepspraktijk.

Messick (1996) en Jonsson (2007) beschrijven validiteit niet zo zeer als eigenschap van de toets, maar als het evaluatieve oordeel over de scores op de toets. Het door Messick (1996) aanbevolen raamwerk van construct validiteit is door de lerarenopleiders van de ALO gebruikt om in studiejaar 2015-2016 een rubric te ontwerpen waarmee een valide oordeel over de uitvoering van de handeling tot stand kan komen. In navolging van Veenman (2011) wordt de rubric in studiejaar 2016-2017 tijdens de leer- en onderwijsactiviteiten van de bewegingsdomeinen gebruikt om een synthese tussen de instructie en de taak van het leren beoordelen van handelingen te bewerkstelligen. Aangezien visuele voorbeelden volgens Sadler (2009) het gebruik van de standaarden in de rubric in relatie tot de kwaliteit van de bewegingsuitvoering verduidelijken, zijn van iedere handeling filmpjes opgenomen. De lerarenopleiders van de ALO gebruiken deze visuele voorbeelden om, zoals aanbevolen door Salomon en Perkins (1989), door middel van bewuste abstractie een betekenisvolle instructie te geven over het leren beoordelen als leerdoel. Tijdens de lessen in de bewegingsdomeinen krijgen de studenten, in navolging van Nicol en Macfarlane-Dick (2006), de ruimte om gedurende een lange periode te trainen in het beoordelen van handelingen. Wanneer de student in staat is om patronen te herkennen bekrachtigen de lerarenopleiders deze succesvolle ervaring. Daarmee nemen zij de aanbevelingen van Salomon en Perkins (1989) ter harte en bevorderen zij de ontwikkeling van een conceptueel raamwerk zodat de ALO student handelingen leert beoordelen.

Voor de nabije toekomst is de ontwikkeling van valide toetsen in de bewegingsdomeinen prioriteit.

Tot slot

De ALO Amsterdam is een dynamische opleiding, die appelleert aan een breed palet van kwaliteiten. Uit evaluaties blijkt dat studenten, stagebegeleiders en andere stakeholders de opleiding waarderen vanwege de sfeer en de kwaliteit.

De ALO beschouwt als haar sterke punten:

- ▮ Het enthousiasme van de leraren om niet alleen op te leiden voor het prachtige vak van leraar lichamelijke opvoeding, maar om ook studenten te stimuleren bij hun persoonlijke groei het uiterste uit zichzelf te halen. Ondanks de schaalomvang is de binding tussen studenten onderling sterk en is er veel persoonlijk contact tussen lerarenopleiders en studenten.
- ▮ De ALO heeft een kwalitatief sterk team. Vrijwel alle lerarenopleiders hebben een eerstegraads bevoegdheid en ervaring als leraar lichamelijke opvoeding. Alle theorie docenten hebben een mastergraad. Studenten zijn zeer tevreden over de deskundigheid van opleiders, hun didactische kwaliteiten en kennis van de beroepspraktijk, zo blijkt uit evaluaties.

- ▶ Zowel de opleiding als het diploma van de ALO genieten in het werkveld een hoge status.
- ▶ De ALO heeft een sterke relatie met de externe omgeving, in het bijzonder met de gemeente Amsterdam en de scholen in de regio, en heeft met deze partners langlopende onderzoeks- en activiteitenprogramma's. De opleiding heeft een goed functionerend Stagebureau en Eventbureau. Het beroepenveld wordt stelselmatig bij de opleiding betrokken, bijvoorbeeld via de veldadviesraad en de frequente bijeenkomsten voor het stagenetwerk.

Zoals eerder geformuleerd onderscheidt de ALO Amsterdam zich inhoudelijk van de andere opleidingen tot leraar lichamelijke opvoeding vooral op de volgende punten:

- ▶ Het curriculum heeft een sterke onderzoekslijn. Vanaf het eerste studiejaar wordt de studenten geleerd dat professioneel handelen gebaseerd moet zijn op evidence based practice.
- ▶ De opleiding geeft invulling aan haar visie op maatschappelijke betrokkenheid via tal van onderzoeksprojecten naar de effecten van bewegen op vitaliteit, events georganiseerd door studenten en de trainer/coachlicentie, zodat afgestudeerden hun didactische en pedagogische bagage kunnen aanwenden in de driehoek buurt, onderwijs en sport.

Het handhaven van het niveau van deze kwaliteiten vraagt tijd en aandacht. Het is een uitdaging om dit te combineren met de verbeterpunten en de nieuwe ambities voor de komende jaren:

- ▶ Verder investeren in de kwaliteit van toetsen en beoordelen, met name via training on the job en door verdere implementatie van 'vier ogen' en 'vreemde ogen' bij het beoordelen.
- ▶ Optimaliseren van studieloopbaanbegeleiding en studeerbaarheid van het curriculum.
- ▶ Het intensiveren van de samenwerking met de andere opleidingen voor lichamelijke opvoeding, met onder andere de ontwikkeling van een gezamenlijke toetsenbank om de toetskwaliteit te versterken.

Referenties

- ALOCO. (2013). *Landelijk Opleidingsprofiel Lichamelijke Opvoeding Eerste graad*. Academies Lichamelijke Opvoeding Centraal Overleg.
- Brouwer, B., & Houthoff, D. (2012). *Basisdocument Bewegingsonderwijs voor de Onderbouw van het Voortgezet Onderwijs*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- De Haan, J. (2016). *Ter preventie van*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset: De weg naar een succesvol leven. ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties*. Amsterdam: SWP.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Mackaaij, H. (2014). *Kritische Reflectie ALO Amsterdam*. Hogeschool van Amsterdam, Domein Beweging, Sport & Voeding.
- Messick, S. (1996). *Validity and Washback in Language Testing*. Princeton: Educational Testing Service.
- Mooij, C.B. (2011). *Basisdocument Bewegingsonderwijs voor het Basisonderwijs*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Romiszowski, A.J. (1981). *Designing Instructional Systems*. London: Kogan Page.

- Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the Use of Preset Criteria for Assessment and Grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 159 - 179.
- Salomon, G., & Perkins, D. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- Schoo, M. (2016). *Op groei gerichte mindset en motivatie in het bewegingsonderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Van Berkel, M. (2015). *Perspectieven op bewegen, Didactiek Bewegingsonderwijs voor de Basisschool*. 't Web Netwerk Randon Beweging.
- Veenman, M. (2011). Learning to Self Monitor and Self Regulate (H10). In R. Mayer, & P. Alexander, *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 197-219). New York: Routledge.
- Vermaat, Y. (2016). *AdaptaBall, Een differentieel leerhulpmiddel*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Warmer, E. (2014). *Opleidings- en toetsplan ALO Amsterdam*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Domein Bewegen, Sport & Voeding.

Over de auteurs

Informatie over de auteurs die meewerkten aan katern 3, in alfabetische volgorde.

Naam: Erica Aalsma

Functie: Onderwijsontwerper en -adviseur

Organisatie: De Leermeesters

Erica Aalsma is onderwijsontwerper en 'maker' van hybride leeromgevingen, zowel in opdracht van onderwijsinstellingen (meestal ROC's) als in opdracht van het bedrijfsleven. Zij werkt als zelfstandig adviseur onder de naam 'de Leermeesters', sinds 2016 een collectief van zelfstandig adviseurs (www.deleermeesters.nl). Erica Aalsma is auteur van het boek *De omgekeerde leerweg. Een nieuw perspectief op beroepsonderwijs* (Eburon, 2011) en publiceert regelmatig samen met onderzoekers over beroepsonderwijs. De verbinding en verweving van theorie en praktijk, van kennis en vaardigheden, van school en bedrijf staan altijd centraal in alle opdrachten die Aalsma uitvoert: nieuwe innovatieve oplossingen zoeken, die vervolgens realiseren en daarbij de betrokken professionals professionaliseren.

Info: Erica.aalsma@deleermeesters.nl

Naam: Suzanne Adema

Functie: Universitair docent vakdidactiek GTC en LTC

Organisatie: VU en UVA

Suzanne Adema is universitair docent bij de Vrije Universiteit Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam. Ze is gepromoveerd in de Latijnse Taalkunde en combineert in haar huidige onderzoek taalkunde, narratologie en vakdidactiek. Op dit moment zet zij zich binnen het landelijke project 'Meesterschap in de vakdidactiek' in voor de ontwikkeling en verspreiding van vakdidactische kennis over de schoolvakken Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC) (<https://vakdidactiekgw.nl/klassieke-talen-algemene-info/>). In het kader van dat project beheert ze de website Quamlibet.nl en was ze betrokken bij het meest recente vakdidactische themanummer van *Lampas* -tijdschrift voor Classici (48.3).

Info: s.m.adema@vu.nl

Naam: René Almekinders

Functie: Hbo docent biologie

Organisatie: Instituut Educatie van de NHL Hogeschool te Leeuwarden

René Almekinders werkt als docent biologie en vakdidacticus aan de lerarenopleiding biologie van de NHL Hogeschool. Hij is één van de auteurs van de huidige kennisbasis biologie voor de tweedegraads lerarenopleidingen en maakt ook deel uit van de tweehoofdige schrijfgroep van de herijkte kennisbasis biologie die medio 2017 moet verschijnen. Behalve als hbo docent heeft hij ook een tweetal jaren gewerkt als universitair vakdidacticus biologie bij de Universiteit Utrecht.

Info: rene.almekinders@nhl.nl

Naam: Janey van Asperen

Functie: Beleidsmedewerker Onderwijs & Kwaliteit

Organisatie: Faculteit Bewegen, Sport & Voeding van de Hogeschool van Amsterdam

Janey van Asperen is beleidsmedewerker onderwijs & kwaliteit van de Faculteit Bewegen, Sport & Voeding bij de Hogeschool van Amsterdam. Nadat zij afgestudeerd was aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO) in Den Haag heeft Janey van Asperen bewegingswetenschappen gestudeerd aan de Vrije Universiteit (VU) in Amsterdam. Samen met de lerarenopleiders van de ALO aan de Hogeschool van Amsterdam heeft zij in 2015-2016 rubrics ontwikkeld waarmee de ALO studenten handelingen in de bewegingsdomeinen van de lichamelijke opvoeding leren beoordelen. Met haar onderzoek voor de master Teaching and Learning in Higher Education aan de VU richt zij zich op de functie die rubrics in de lessen lichamelijke opvoeding kunnen hebben.

Info: j.m.m.van.asperen@hva.nl

Naam: Marieke van Asten

Functie: Lerarenopleider

Organisatie: Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)

Marieke van Asten is lerarenopleider en instituutopleider bij de Fontys Lerarenopleiding te Tilburg. Ze is verbonden aan de opleiding gezondheidzorg en welzijn en werkt op drie Academische opleidingsscholen samen met werkplekbegeleiders en schoolopleiders aan het opleiden van toekomstige leraren.

Info: marieke.vanasten@fontys.nl

Naam: Anton Bakker

Functie: Hogeschooldocent

Organisatie: Katholieke Pabo Zwolle

Anton Bakker studeerde culturele antropologie en fysische geografie aan de Universiteit Utrecht. Na het behalen van zijn eerstegraadsbevoegdheid aardrijkskunde in 1997, ging hij lesgeven in het voortgezet onderwijs. Daarnaast werkte hij voor de Universiteit Utrecht aan nascholingsprogramma's voor aardrijkskundedocenten. In 2001 maakte hij de overstap naar de Hogeschool iPabo in Amsterdam. Sindsdien geeft hij regelmatig, en met veel plezier, les in het basisonderwijs. Sinds 2010 werkt hij op Katholieke Pabo Zwolle. Anton Bakker werkte verder op projectbasis voor verschillende educatieve uitgeverijen, het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap, het College voor Toetsen en Examens, de Stichting Leerplanontwikkeling, de Stichting Entoen.nu, Duurzame Pabo en het Centrum voor educatieve Geografie.

Info: a.bakker@kpz.nl

Naam: Michel Berendsen

Functie: Lerarenopleider en vakdidacticus

Organisatie: Graduate School of Teaching Universiteit Utrecht

Michel Berendsen is lerarenopleider en vakdidacticus muziek aan de Universiteit Utrecht. Hij put daarbij uit vijftien jaar ervaring als leraar muziek, CKV, Onderzoek & Ontwerpen en mentor in het voortgezet onderwijs. Daarnaast was hij op zijn school bedenker, ontwikkelaar en docent van het nieuwe vak Cultuur&Media.

Michel Berendsen schrijft artikelen voor het digitale platform Duurzaam Muziekonderwijs, een

e-learning omgeving voor docenten muziek (in opleiding), en hij is auteur en projectleider van de muziekmethode *BeatsNbits*.

Info: M.J.H.Berendsen@uu.nl

Naam: Erik Blankesteyn

Functie: Docent vakdidactiek Nederlands

Organisatie: RU Nijmegen

Erik Blankesteyn is docent vakdidactiek Nederlands en Professioneel en Persoonlijk Leren aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit. Daarnaast is hij instituutopleider bij verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Vanuit de universitaire lerarenopleidingen werkt hij momenteel mee aan de zgn. 'Leerateliers': een initiatief van scholenvereniging Ons Middelbaar Onderwijs waarin studenten, docenten en opleiders van verschillende scholen samen onderwijs ontwerpen en onderzoek doen.

Info: e.blankesteyn@docentenacademie.ru.nl

Naam: Marian Blankman

Functie: Hogeschooldocent / lid kenniskring

Organisatie: Hogeschool Inholland

Marian Blankman studeerde sociale geografie aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Na het behalen van haar doctoraalexamen in 1987 was zij werkzaam in diverse projectbanen aan de Vrije Universiteit en Universiteit Utrecht rond de invoering van nieuwe informatietechnologie in het voortgezet onderwijs. In 1995 startte zij bij de pabo van Hogeschool Haarlem, de voorloper van Hogeschool Inholland, als docent aardrijkskunde.

Marian Blankman is als hogeschooldocent betrokken geweest bij verschillende curriculumvernieuwingen binnen de pabo. Als kenniskringlid van het lectoraat ontwikkelingsgericht onderwijs deed zij onderzoek naar de positie en verbetering van het vak aardrijkskunde op scholen voor ontwikkelingsgericht onderwijs en publiceerde hierover. De liefde voor het vak aardrijkskunde en de overtuiging dat de kwaliteit daarvan op de pabo's verbeterd kon worden, heeft geleid tot haar promotieonderzoek naar effectieve opleidingsdidactieken voor het vak aardrijkskunde, een onderzoek waarop zij in november 2016 promoveerde. Over dit onderzoek heeft zij gepubliceerd in internationale tijdschriften; zij is actief binnen nationale en internationale netwerken rond aardrijkskundeonderwijs.

Info: marian.blankman@inholland.nl

Naam: Marianne Bodde-Alderlieste

Functie: Specialist/lerarenopleider/vakdidacticus Engels

Organisatie: Educatief Projectbureau Bodde-Alderlieste

Marianne Bodde-Alderlieste studeerde Engelse Taal en Letterkunde, met bijvak Spaans. Zij ontwikkelde zich tot specialist Engels in het basisonderwijs (Eibo), vroeg vreemde talenonderwijs (vvto) en Engels op de pabo. Naast haar baan als lerarenopleider/vakdidacticus Engels op de Marnix Academie in Utrecht (tot aug. 2016) werkt zij aan publicaties, audits, projecten en adviezen op haar vakgebied vanuit Educatief Projectbureau Bodde-Alderlieste. Zij was o.a. werkzaam bij de SLO, bij de Stichting Beroepskwaliteit Leraren, als voorzitter van Levende Talen, adviseur van Vedocep-Levende Talen en zij was lid van het Platform vroeg vreemde talenonderwijs Nederland.

Info: m.bodde@wxs.nl

Naam: Geerte Bodestaff
Functie: Lerarenopleider
Organisatie: Fontys Lerarenopleiding te Tilburg

Geerte Bodestaff is geregistreerd lerarenopleider en werkt bij Fontys Lerarenopleiding te Tilburg. Ze is verbonden aan de opleiding gezondheidzorg en welzijn. Ze legt zich toe op de verbinding tussen vakinhoud en vakdidactiek. Daarnaast is ze actief in het landelijk overleg van de lerarenopleidingen gezondheidzorg en welzijn.

Info: g.bodestaff@fontys.nl

Naam: Theo van den Bogaart
Functie: Lerarenopleider wiskunde
Organisatie: Instituut Archimedes van Hogeschool Utrecht

Theo van den Bogaart werkt als hogeschoolhoofddocent bij de lerarenopleidingen wiskunde eerste- en tweedegraads van Hogeschool Utrecht. Hij is lid van de revisiegroep van de vakinhoudelijke kennisbasis wiskunde en werkt in de Samenwerkingsgroep Lerarenopleiding Wiskunde tweedegraads (SLW) mee aan het schrijven van boeken over wiskundendidactiek voor de tweedegraads opleidingen. Daarnaast ontwikkelt en verzorgt Theo van den Bogaart vanuit het Expertisecentrum docent hbo didactische professionalisering voor docenten van Hogeschool Utrecht.

Info: theo.vandenbogaart@hu.nl

Naam: Ben Bouwhuis
Functie: Hogeschooldocent / Lid kenniskring
Organisatie: Katholieke Pabo Zwolle

Ben Bouwhuis is van oorsprong onderwijzer. Na zijn studie Nederlands is hij sinds 1991 werkzaam op Katholieke Pabo Zwolle als hogeschooldocent. Naast lesgevende taken, verzorgt hij nascholingstrajecten binnen het primair onderwijs en het mbo. Binnen het lectoraat Reflectie en Retorica van KPZ heeft hij zich de afgelopen jaren bezig gehouden met het schrijfonderwijs op de basisschool. In een longitudinaal project op twee basisscholen (Vertellen, verzinnen en schrijven van verhalen) is vanuit de narratio een impuls gegeven aan het verbeteren van de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Op grond van de ervaringen binnen dit project is vervolgens een didactisch kader ontwikkeld dat leraren kan ondersteunen bij het stimuleren van creatief schrijven. Daarnaast maakt hij deel uit van het Kenniscentrum van KPZ en is hij als tutor aan de masteropleiding Leren en Innoveren verbonden.

Info: b.bouwhuis@kpz.nl

Naam: Carla van Boxtel
Functie: Hoogleraar Vakdidactiek, in het bijzonder van geschiedenisonderwijs
Organisatie: Universiteit van Amsterdam

Carla van Boxtel doet onderzoek naar het leren en onderwijzen van geschiedenis, in het bijzonder naar historisch denken en redeneren, samenwerkend leren, erfgoed- en museumeducatie. Ze publiceert in internationale tijdschriften. Recent verschenen de boeken *Sensitive Pasts. Questioning Heritage in Education* (Van Boxtel, Grever, & Klein, 2016) en *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Grever & Van Boxtel, 2014). Carla van Boxtel is werkzaam aan de Interfacultaire Lerarenopleiding en de afdeling Geschiedenis van de Universiteit van Amsterdam. Ze is directeur van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

en voorzitter van het Meesterschapsteam geschiedenis dat zich richt op ontwikkeling en verspreiding van geschieddidactische kennis.

Info: C.A.M.vanBoxtel@uva.nl

Naam: Anita Buurman

Functie: lerarenopleider Frans

Organisatie: Domein Bewegen & Educatie, Hogeschool Windesheim / Instituut Educatie & Communicatie van NHL Hogeschool Leeuwarden

Anita Buurman is lerarenopleider bij de tweedegraads lerarenopleiding in Zwolle en Leeuwarden. Zij geeft les in vakdidactiek en onderwijskunde en begeleidt studenten bij stages en onderzoek. Ze houdt zich daarnaast bezig met de herziening van de Kennisbasis Frans voor de tweedegraads lerarenopleidingen.

Info: aj.buurman@windesheim.nl

Naam: Peter-Arno Coppen

Functie: Hoogleraar vakdidactiek

Organisatie: RU Nijmegen

Peter-Arno Coppen is hoogleraar vakdidactiek aan de Radboud Docenten Academie en de Faculteit der Letteren van de Radboud Universiteit. Hij is ook betrokken bij het landelijke project 'Meesterschap in de Vakdidactiek' als voorzitter van het team 'Nederlands: taalkunde en taalbeheersing.' Hij is vaste columnist bij het tijdschrift *Levende Talen Magazine*, en redactielid van *Onze Taal* en het elektronische tijdschrift *Neerlandistiek*. Daarnaast is hij op het internet actief als Taalprof.

Info: p.a.coppen@let.ru.nl

Naam: Joke Daemen

Functie: Universitair docent

Organisatie: Freudenthal Instituut

Joke Daemen werkt bij het Freudenthal Instituut en de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht. Zij is lid van de Samenwerkingsgroep Lerarenopleiding Wiskunde eerste-graads (Vadiwulo). Zij is actief bij de ontwikkeling van het curriculum van de universitaire lerarenopleiding, waaronder ook de wiskunde opleiding. Daarnaast is zij voorzitter van de jaarlijkse conferentie de Nationale Wiskunde Dagen, die zich tot doel stelt docenten te enthousiasmeren en te informeren over actuele ontwikkelingen bij de wiskunde en haar toepassingen.

Info: I.W.M.J.Daemen@uu.nl

Naam: Véronique Damoiseaux

Functie: Hogeschooldocent

Organisatie: Katholieke Pabo Zwolle

Véronique Damoiseaux rondde in 1995 de opleiding Letteren af aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN). Na een aantal jaren op de KUN te hebben gewerkt als juniordocent Literatuurdidactiek volgde zij de pabo in deeltijd. Ze was vijf jaar werkzaam als leraar in het basisonderwijs en was als leraar betrokken bij het project 'compacten en verrijken van taalmethodes' van de SLO.

Vervolgens werkte zij als hogeschooldocent taal op de pabo van Windesheim en sinds 2010 op Katholieke Pabo Zwolle. Op KPZ is zij medeverantwoordelijk voor de deeltijdopleidingen. Als hogeschooldocent begeleidt zij onder andere taalonderzoek en is zij kerndocent Taal en reflectie in de deeltijd. Daarnaast is zij werkzaam in nascholingstrajecten en Opleiden in de School. Vanaf 2012 maakt ze deel uit van de redactie van de landelijke kennisbasistoets Taal voor de pabo.

Info: v.damoiseaux@kpz.nl

Naam: Fons Dehing

Functie: Senior beleidsmedewerker, coördinator lectoraat Technisch Beroepsonderwijs

Organisatie: Fontys Educatief Centrum Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven

Fons Dehing werkt mee aan het herontwerp van de lerarenopleiding technisch beroepsonderwijs en is in dat kader betrokken bij de actualisering van de kennisbasis van de vakinhoud. Daarnaast is hij als deelprojectleider betrokken bij de opzet van het Expertisecentrum Professionalisering Beroepsonderwijs (EcPB), het landelijke samenwerkingsverband van de lerarenopleidingen technisch beroepsonderwijs. Hij is verder lid van het bestuur van IPW de Ingenieur-Pädagogische Wissenschaftsgesellschaft.

Info: a.dehing@fontys.nl

Naam: Hanneke van Doornik-Beemer

Functie: Lerarenopleider

Organisatie: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Hanneke van Doornik-Beemer rondde de lerarenopleiding Nederlands en Wiskunde af en studeerde daarna Onderwijskunde aan de Universiteit van Utrecht. In haar eerste baan deed zij onderzoek naar het functioneren van een digitale leeromgeving bij leerlingen in het VO, bij de Universiteit van Utrecht. Vervolgens heeft ze zich verder ontwikkeld als opleider primair onderwijs voor het vak rekenen-wiskunde aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie. In 2014 ontving zij een promotiebeurs voor leraren. Haar promotie-onderzoek aan de Technische Universiteit Eindhoven - Eindhoven School of Education, gaat over het verhogen van het vakdidactisch handelen, de vakdidactische kennis en het gevoel van zelf bekwaam zijn (self-efficacy) voor het vak rekenen-wiskunde bij pabostudenten, door middel van het toepassen van video als brug tussen de opleiding en de praktijk.

Info: h.vandoornik@fontys.nl

Naam: Kees-Jan van Dorp

Functie: Beleidsadviseur

Organisatie: Fontys Educatief Centrum Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven

Kees-Jan van Dorp is beleidsadviseur bij Fontys Hogescholen. Hij is lid van het projectteam Herontwerp aan de Fontys Pedagogisch Technische Hogeschool (PTH) en voorzitter van het Landelijk vakoverleg van de gezamenlijke technische lerarenopleidingen (LOLET). Kees-Jan van Dorp is verder landelijk projectmanager van het nieuwe Expertisecentrum Professionalisering Beroepsonderwijs (EcPB), een samenwerkingsverband van vier hogescholen.

Info: k.vandorp@fontys.nl

Naam: Jan van Driel

Functie: Hoogleraar science education

Organisatie: Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne

Jan van Driel was tot september 2016 hoogleraar-directeur van het ICLON van de Universiteit Leiden, en werkt sindsdien als hoogleraar science education aan de University of Melbourne. Hij heeft in de afgelopen twintig jaar veel onderzoek verricht en begeleid naar de ontwikkeling van professionele kennis en opvattingen van leraren, vooral uit het beta-domein. Hij heeft diverse bestuursfuncties vervuld, onder andere binnen de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR), de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) en de onderzoeksschool ICO. Hij is co-editor-in-chief van het *International Journal of Science Education*.

Info: j.vandriel@unimelb.edu.au

Naam: Inge Elferink

Functie: Lerarenopleider Frans

Organisatie: NHL Hogeschool, Instituut Educatie en Communicatie en Rijksuniversiteit Groningen, Universitaire lerarenopleiding

Inge Elferink is als lerarenopleider Frans verbonden aan de NHL Hogeschool te Leeuwarden. In het verleden was ze als vakgroepcoördinator enkele jaren voorzitter van het Landelijk Vak-overleg Frans in de bachelor. Ze verzorgt momenteel verschillende vakinhoudelijke vakken. Als vakdidacticus Frans is ze werkzaam bij de universitaire lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Daar is ze verantwoordelijk voor colleges Vakdidactiek (Frans en MVT) en begeleidt ze studenten Frans bij hun stage en onderzoek. Daarnaast doet ze momenteel promotieonderzoek naar de ontwikkeling van motivatie van leerlingen Frans in de onderbouw en naar de professionele ontwikkeling van ervaren leraren Frans op vakdidactisch gebied.

Info: i.elferink@nhl.nl / inge.elferink@rug.nl

Naam: Kees van Eunen

Functie: voorzitter vakcommissie Duits

Organisatie: HAN Nijmegen

Kees van Eunen, 1945, studeerde Duits aan de RU Groningen, was daarna leraar in Groningen en Emmen, daarna werkzaam bij het CITO en van 1979 tot 2005 lerarenopleider Duits en nascholer (talen/ICT) aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Hij heeft wereldwijd veel nascholingscursussen verzorgd. Van Eunen is actief lid van 'Deutsch macht Spaß'. Zijn thema's zijn: (jeugd)literatuur & leesvaardigheidstraining, de inzet van liedmateriaal, verantwoord & motiverend gebruik van media, ICT, etc.

Hij is daarnaast leergangauteur en ontwerper van allerlei andere soorten les- en projectmateriaal (commercieel en niet-commercieel). Hij heeft voor het Europees Platform een publicatie over geslaagde Duitslandprojecten geschreven. Kees van Eunen kreeg voor z'n werk in 2002 de nieuw ingestelde 'Botschafterpreis' van de Duitse ambassade en in 2015 de Levende Talen prijs Duits. Hij was tot november 2014 voorzitter van de VLod (Vereniging van Lerarenopleiders Duits) en is voorzitter van de vakcommissie Duits.

Info: keesvaneunen@gmail.com

Naam: Sabrine van Everdingen

Functie: Docent Handschriftonderwijs / opleider, examinerator

Organisatie: Katholieke Pabo Zwolle

Sabrina van Everdingen heeft na haar opleiding op de Pedagogische Academie te Steenwijkerwold, onderwijskunde gestudeerd aan de RUG. Zij stond een aantal jaren voor de klas in het basisonderwijs en heeft een M.O. leraren opleiding schoonschrijven eerste graad. Vanaf 1991 is zij werkzaam als leraar handschriftonderwijs op Katholieke Pabo Zwolle. Zij is tevens opleider en examinerator van het basisdiploma schrijven dat uitgegeven wordt door de VLAM. Daarnaast heeft zij meegewerkt aan verschillende publicaties zoals: *Proeve van een leerplan schrijven* (1996), *Schrijven kun je leren* (1999) en *Schrijven in woord en beeld* (2009). Zij is lid van het landelijk netwerk leraren handschriftonderwijs (VLAM) en het Platform Handschriftontwikkeling.

Info: s.everdingen@kpz.nl

Naam: Gerda Geerdink

Functie: Associate lector Kwaliteiten van Lerarenopleiders

Organisatie: Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Gerda Geerdink werkt als associate lector voor de Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Het thema van haar lectoraat is 'kwaliteiten van lerarenopleiders'. Thema's en projecten waaraan ze met en voor lerarenopleiders/lerarenopleidingen werkt zijn diversiteit, professionalisering en kwaliteitsverbetering door kennisdisseminatie. Geerdink is hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* en vanuit die positie tevens bestuurslid van de VELON. In opdracht van het bestuur is ze verantwoordelijk voor de actualisering van de kennisbasis voor lerarenopleiders.

Info: gerda.geerdink@han.nl

Naam: Yvonne Gielen

Functie: Beleidsadviseur

Organisatie: Fontys Educatief Centrum Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven

Yvonne Gielen is binnen de Pedagogisch Technische Hogeschool (PTH) projectleider van het projectteam herontwerp van de lerarenopleiding leraar voor de technische beroepen. Daarnaast is ze projectleider van het landelijke project flexibilisering van de deeltijd lerarenopleidingen die samenwerken in het EcPB, het Expertisecentrum Professionalisering Beroepsonderwijs.

Info: Y.Gielen@fontys.nl

Naam: Til Groenendijk

Functie: Docent vakdidactiek en hoofdtrainer cursus basisbevoegdheid didactiek, en basiskwalificatie examinering (bke).

Organisatie: Hogeschool voor de Kunsten Utrecht

Til Groenendijk geeft les als docent vakdidactiek aan de lerarenopleiding beeldende kunst en vormgeving. In haar beeldend werk onderzoekt ze beeldvorming rondom ouderschap. Haar expertise ligt op het gebied van het esthetisch oordeel. Met name de dialogische mogelijkheden van kunstwerk en beschouwer onderzoekt zij via het lectoraat muzische professionalisering. Ze heeft hier verschillende publicaties aan gewijd. De laatste is opgenomen in het jaarboek van het lectoraat (Van Rosmalen e.a. 2016). Zij is voorzitter van de vaststellingscommissie VMBO beeldende vakken bij de CvTE.

Info: til.groenendijk@hku.nl

Naam: Harry Havekes
Functie: Vakdidacticus geschiedenis & kunstgeschiedenis
Organisatie: Radboud Docenten Academie

Harry Havekes werkt als vakdidacticus voor de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit Nijmegen. Naast het opleiden van docenten geschiedenis en kunstgeschiedenis, houdt hij zich in zijn onderzoek bezig met hoe leerlingen geschiedenis leren en wat dit kan betekenen voor de didactiek van het vak. Sinds 2002 is hij een van de ontwikkelaars en auteurs van de didactiek Actief Historisch Denken (3 delen), dat op veel scholen in Nederland en Vlaanderen gebruikt wordt. Daarnaast is hij voorzitter van het bestuur van een Jenaplan basisschool.

Info: h.havekes@docentenacademie.ru.nl

Naam: Elsje Huij
Functie: Lid lectoraat Kunsteducatie
Organisatie: Hanzehogeschool Groningen

Elsje Huij behaalde haar eerste graad docent Tekenen in 1983 aan Academie Minerva en werkt sinds 1998 als hogeschooldocent Cultuureducatie en docent beeldend onderwijs aan de Pedagogische Academie Hanzehogeschool te Groningen. In het kader van de ontwikkeling van de kennisbases voor de pabo's, maakte zij deel uit van het redactieteam Cultuureducatie. In samenwerking met het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) was zij in 2015 één van de auteurs 2015 voor het uitgewerkte profieldeel van de kennisbasis Beeldend Onderwijs. Binnen haar master Management of Culture and Change, heeft zij onderzoek gedaan naar de relatie tussen ondernemerschap en de lerarenopleiding. Als hogeschooldocent werkt zij aan het positioneren van Cultuureducatie binnen en buiten de opleiding door nieuwe leercontexten, zoals de post HBO opleiding Cultuurbegeleider en de minor Betekenisvolle Kunsteducatie, te initiëren. Zij is aangesloten bij het lectoraat Kunsteducatie, onderdeel van kenniscentrum Kunst en Samenleving van de Hanzehogeschool.

Info: h.havekes@docentenacademie.ru.nl

Naam: Ronald Keijzer
Functie: Lector rekenen-wiskunde en didactiek
Organisatie: Hogeschool iPabo

Ronald Keijzer studeerde wiskunde en promoveerde in 2003 aan de VU op een proefschrift rond het leren van breuken. Hij is sinds oktober 2009 lector rekenen-wiskunde en didactiek aan de Hogeschool iPabo. Ronald Keijzer is een van de auteurs van de TAL-boeken voor de bovenbouw van de basisschool, projectleider van de Grote Rekendag, hoofdredacteur van *Volgens Bartjens* - Ontwikkeling en Onderzoek en geeft leiding aan de onderzoeksgroep van ELWleR. Hij is auteur van de serie *Rekenen-wiskunde in de praktijk*. Ronald Keijzer is lid van de werkgroep 'Wiskunde voor morgen'. Hij heeft verder meegewerkt aan de kennisbasis rekenen- wiskunde voor de pabo's, die in 2009 is opgesteld in opdracht van de HBO-raad en zit in het redactieteam van de kennisbasistoets rekenen-wiskunde voor de pabo.

Info: r.keijzer@ipabo.nl

Naam: Leon Kleinjan
Functie: Hogeschooldocent
Organisatie: Katholieke Pabo Zwolle

Leon Kleinjan heeft de Lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding (Calo) gevolgd aan Windesheim in Zwolle. Hij heeft lessen verzorgd op de Calo, in het speciaal basisonderwijs en in het praktijk-onderwijs. Vanaf 2014 is hij verbonden aan Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) als hogeschooldocent bewegingsonderwijs, naast zijn werkzaamheden op een middelbare school in Nijkerk. Sinds 2016 is Kleinjan volledig werkzaam op KPZ als lerarenopleider bewegingsonderwijs in zowel de initiële opleiding als in de post-hbo opleiding Vakbekwaamheid bewegingsonderwijs. Hij volgt de Master Physical Education and Sport Pedagogy en hoopt deze in 2017 af te ronden.

Info: l.kleinjan@kpz.nl

Naam: Lenie Kneppers
Functie: Gastdocent, voorheen Vakdidacticus Economie
Organisatie: Universiteit van Amsterdam

Lenie Kneppers werkt als gastdocent voor de Universiteit van Amsterdam bij het begeleiden van praktijkonderzoek van aanstaande leraren. Zij doet onderzoek samen met de Universiteit Dresden naar het nut van het inzetten van concept mapping bij het oplossen van authentieke problemen. Ze is redacteur van *Factor D*, *Kwartaal tijdschrift voor economie leraren en hun didactiek* en auteur van een aantal publicaties van het Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.

Info: h.c.kneppers@uva.nl

Naam: Ton Konings
Functie: Hogeschoolhoofddocent
Organisatie: HAN Instituut voor Leraar en School

Ton Konings werkt als hogeschoolhoofddocent aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij neemt deel aan de Samenwerkingsgroep Leraren-opleiding Wiskunde tweede graads (SLW) in de functie van auteur en eindredacteur van de serie wiskundendidactiekboeken. Hij heeft een actieve rol in de samenstelling van het programma en uitvoering van de jaarlijkse conferenties van het Expertisecentrum Lerarenopleidingen Wiskunde en Rekenen (ELWleR). In samenwerking met de Docenten Academie van de Radboud Universiteit verzorgt hij nascholing voor wiskundedocenten.

Info: ton.konings@han.nl

Naam: Cees van der Kooij
Functie: Onderwijsconsulent
Organisatie: Onderwijsadviezen en - publicaties

Cees van der Kooij (1943) studeerde geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen. Daarna was hij werkzaam in het onderwijs: eerst in het voortgezet onderwijs en vervolgens jarenlang als geschiedenisdocent aan de Pedagogische Academies in Appingedam en Groningen. Naast geschiedenis was hij in zijn pabotijd in de vorm van contractactiviteiten actief op het gebied van onderwijsmanagement en kwaliteit van het onderwijs. Tijdens zijn werkzaamheden op de pabo in Groningen schreef hij zijn eerste geschiedenisdidactiekboek *Verleden, heden, toekomst* (1986), dat later opgegaan is in het huidige pabostudieboek *Geschiedenis & Samenleving* (2016, 3e ed.).

Hij was jarenlang lid en voorzitter van de commissie PA-BO van de VGN en o.m. betrokken bij de totstandkoming van de Kennisbasis Geschiedenis voor de pabo. In 2015 nam hij afscheid van deze commissie en werd hij secretaris van de VGN-commissie Visie met als eerste product samen met Ton van der Schans de publicatie Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis, een visie van geschiedenisdocenten op hun vak (2016).

Na zijn pensionering zette hij zijn werkzaamheden als onderwijsconsulent voort onder de naam *Onderwijsadviezen en - publicaties*. Momenteel werkt hij voor de Commissie van Toetsing en Examinering aan de Eindtoets Basisonderwijs en voor het project Goed voorbereid naar de pabo.

Info: vanderkooij@home.nl

Naam: Laura Kool

Functie: Freelance docent

Organisatie: KoolArt

Laura Kool is afgestudeerd aan de Fontys Dansacademie als docent dans en heeft aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten haar master in de Kunsteducatie behaald. Naast het ontwikkelen van danseducatieve projecten voor haar bedrijf KoolArt is ze als freelance docent verbonden aan de Hogeschool Utrecht (opleiding pedagogiek), de Marnix Academie Utrecht (pabo), het Conservatorium van Amsterdam en Het Nationale Ballet. Voor het door KoolArt ontwikkelde project Moving Educators reisde zij zes maanden rond de wereld waarbij ze scholen bezocht waar dans geïntegreerd is in het curriculum en met leraren, dansdocenten en onderzoekers in gesprek ging. Haar ervaringen zijn te lezen in een online blog. Tevens is ze als redacteur verbonden aan het tijdschrift *Kunstzone* en als bestuurslid aan Dance and the Child International, een internationale organisatie met als missie: dans voor ieder kind.

Info: laura@koolart.nl

Naam: Koos Kortland

Functie: Universitair docent/onderzoeker (emeritus)

Organisatie: Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht

Koos Kortland studeerde technische natuurkunde aan de TU Delft en werkte als docent natuurkunde in het voortgezet onderwijs (1973-1981) en als universitair docent/onderzoeker bij het Freudenthal Instituut van de UU (1980-2014). Daar was hij betrokken bij curriculumontwikkelingsprojecten, de eerstegraadslerarenopleiding, nascholingsactiviteiten, vakdidactisch onderzoek en dienstverlening aan natuurkundedocenten en hun leerlingen in het voortgezet onderwijs en promoveerde tussendoor in 2001 op een ontwikkelingsonderzoek naar besluitvorming van leerlingen over het afvalvraagstuk. Daarnaast heeft hij als auteur/eindredacteur bij een educatieve uitgever een bijdrage geleverd aan natuurkundemethodes voor onder- en bovenbouw havo/vwo.

Info: j.kortland@uu.nl

Naam: Jos van Meegen

Functie: Programma directeur lerarenopleidingen beroepsgerichte vakken

Organisatie: Aeres Hogeschool Wageningen (voorheen Stoas)

Jos van Meegen is programma directeur bij Aeres Hogeschool Wageningen (educatieve faculteit, voorheen bekend als Stoas Vilentum Hogeschool). Naast de Master opleiding Leren en Innoveren en drie associate degree opleidingen biedt Aeres Hogeschool Wageningen twee bachelor lerarenopleidingen voor tweedegraads docenten 'Groene Sector' en 'Consumptieve Techniek'. Beide zijn

lerarenopleidingen in beroepsgerichte vakken en leiden docenten op (in voltijd en deeltijd) voor beroepsgerichte vakken in vmbo en mbo. Voorbeelden van die vakken zijn: Bloemsierkunst, Veehouderij of Bakkerij en Banket, Horeca en Gastheerschap. Jos van Meegen maakt zich sterk voor de verdere ontwikkeling van opleidingen in de beroepsgerichte vakken. Specifieke thema's daarbij zijn: opleiden in en met de beroepssector en het bedrijfsleven; beroepsvaardigheden en beroepshouding; opleiden, leren en werken in teamverband.

Info: j.van.meegen@aeres.nl

Naam: Hélène Meyer

Functie: Docent vakdidactiek, theaterdocent en regisseur

Organisatie: opleiding Theater Docent van ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten in Arnhem

Hélène Meyer is theaterdocent en regisseur. Zij studeerde af aan de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht (1984) en aan de master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (2016). Zij is werkzaam geweest bij het Brabants Centrum voor het Amateurtheater en het Nederlands Centrum voor het Amateurtheater. Momenteel werkt zij als docent vakdidactiek bij de opleiding Theater Docent van ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten in Arnhem en is als gastdocent verbonden aan het Institut für Theaterp  dagogik in Lingen in Duitsland.

Info: h.meyer@artez.nl

Naam: Matthias Mitzschke

Functie: Docent lerarenopleiding BA en Ma

Organisatie: NHL Leeuwarden

Matthias Mitzschke werkt als docent voor de lerarenopleiding tweedegraads in Leeuwarden en de MEd-opleiding in Groningen. Duits als vreemde taal en vakdidactiek zijn de zwaartepunten. Hij verzorgt nascholing rondom differentiatie en motivatie in de lessen Frans en Duits. Als medeauteur voor leergangen vertaalt hij de inzichten ook naar leergangen voor de onder- en bovenbouw. Matthias Mitzschke is hoofdredacteur van de Landelijke Kennistoets Duits.

Info: m.g.e.mitzschke@nhl.nl

Naam: Ad Mooldijk

Functie: Universitair docent

Organisatie: Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht

Ad Mooldijk studeerde natuurkunde aan de VU en werkte als docent natuurkunde, ANW en NLT in het voortgezet onderwijs (1980-2009) en als universitair docent bij het Freudenthal Instituut van de UU (1999-heden). Daar is hij betrokken bij diverse ontwikkelingsprojecten, de eerstegraadslerarenopleiding, de Natuurkunde Olympiade, nascholingsactiviteiten en dienstverlening aan natuurkundedocenten en hun leerlingen in het voortgezet onderwijs. Daarnaast is hij sinds 1985 webmaster van de website van de NVON.

Info: a.h.mooldijk@uu.nl

Naam: Holger de Nooij
Functie: Schrijver/regisseur / hogeschooldocent
Organisatie: Hogeschool iPabo

Holger de Nooij studeerde in 1994 af aan de HKU faculteit Theater en Drama met als specialisme Dramaonderwijs binnen de pabo. Hij is sinds die tijd onafgebroken werkzaam als vakdocent

binnen het basisonderwijs en sinds 1997 werkzaam aan de Hogeschool iPabo. De Nooij werkt sinds 1996 als schrijver/regisseur in een vast theater in Utrecht. Hij heeft bijgedragen aan verschillende landelijke ontwikkelingen voor het vak drama voor o.a. het SLO en het LKCA en is gastdocent aan de HKU en het Sealland University College in Roskilde (Denemarken). Holger De Nooij publiceerde in 2004 *Kijk op Spel* (vierde druk in 2017) en in 2008 *De Planken op*, beide bij Noordhoff. In 2012 volgde de basisschoolmethode die nu bekend staat als *Laat maar Spelen*.

Info: Holger@Dramaland.nl

Naam: Wil Oonk
Functie: Onderzoeker, auteur
Organisatie: Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht

Wil Oonk was leraar basisonderwijs, docent wiskunde in het voortgezet onderwijs, opleider rekenen-wiskunde en didactiek en cursusleider van een parttime lerarenopleiding wiskunde-vo aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij promoveerde in 2009 aan de Universiteit Leiden op het onderwerp 'Met theorie verrijkte praktijkkennis in de lerarenopleiding voor het vak rekenen-wiskunde & didactiek'. Sinds 2003 is hij gastonderzoeker aan het Freudenthal Instituut van de Universiteit Utrecht en geeft mede leiding aan een landelijke opleidersgroep. Wil Oonk is auteur en eindredacteur van de serie *Rekenen-wiskunde in de praktijk* en redactielid van het tijdschrift *Volgens Bartjens, ontwikkeling en onderzoek*.

Info: W.Oonk@uu.nl

Naam: Ietje Pauw
Functie: Lector Reflectie en retorica
Organisatie: Katholieke Pabo Zwolle

Ietje Pauw is lector aan Katholieke Pabo Zwolle. Het thema van haar lectoraat is Reflectie en Retorica. Ze bestudeert pedagogisch-didactische problemen, gezien vanuit een talig perspectief, waarbij de narratieve invalshoek voor een belangrijk deel richting geeft aan haar onderzoek. Enkele onderzoekprojecten zijn narratieve reflectie, narratieve professionele identiteit, professionele taal en leesprofielen. Ze geeft tevens leiding aan het Kenniscentrum van KPZ. Ietje Pauw is bestuurslid van de VELON. In opdracht van het bestuur is ze verantwoordelijk voor de actualisering van de kennisbasis voor lerarenopleiders.

Info: i.pauw@kpz.nl

Naam: Wouter Pols
Functie: Pedagoog
Organisatie: Hogeschool Rotterdam

Wouter Pols (1946) is (in deeltijd) werkzaam bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling van de Hogeschool Rotterdam. Hij is pedagoog, werkte achtereenvolgens in het speciaal onderwijs en het (hoger) beroepsonderwijs. Tot 2012 werkte hij op de Hogeschool Rotterdam ook als lerarenopleider. Hij publiceert op het gebied van opvoeding en onderwijs. Samen met Joop Berding schreef hij *Schoolpedagogiek*, waarvan in 2014 de derde druk verscheen. Wouter Pols promoveerde in 2016 op het proefschrift *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap* (Antwerpen/Apeldoorn: Garant).

Info: w.pols@hr.nl

Naam: Hans Poorthuis
Functie: Lerarenopleider Vakgroep Natuurkunde
Organisatie: Instituut Archimedes, Hogeschool Utrecht

Hans Poorthuis studeerde experimentele natuurkunde met bijvakken wiskunde en natuurkunde-didactiek aan de UU. Hij werkte eerst als docent natuuronderwijs en stagebegeleider op de pedagogische academie en als docent natuurkunde op de bijbehorende havo-top. Sinds 1985 is hij lerarenopleider op de Hogeschool Utrecht voor zowel de bachelor natuurkunde (tweede graads) als de vakmaster natuurkunde (eerste graads) met als taken het geven van vakcursussen en vakdidactische cursussen, het begeleiden van stages en afstudeeronderzoeken, en het verzorgen van nascholing. Daarnaast heeft hij als eindredacteur een bijdrage geleverd aan natuurkundemethodes voor mbo, vmbo BKGT/havo/vwo en bovenbouw vmbo BKGT.

Info: hans.poorthuis@hu.nl

Naam: Gjal't Prins
Functie: Universitair docent
Organisatie: Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht

Gjal't Prins studeerde scheikunde aan de RUG en werkte als leraar scheikunde in het voortgezet onderwijs (1995-2000). Sinds 2000 is hij werkzaam bij het Freudenthal Instituut, Univ. Utrecht als onderwijsontwikkelaar en universitair docent/onderzoeker. Daar was hij betrokken bij verschillende onderwijsinnovaties (waaronder de concept-contextbenadering in het scheikunde-onderwijs en het schakelprogramma Chem4All) en promoveerde in 2010 op een ontwikkelingsonderzoek naar modellen en modelleren in het scheikunde-onderwijs. Nu is hij betrokken bij vakdidactisch onderzoek, de eerste graadslerarenopleiding, nascholingsactiviteiten en landelijke programma's waarin leraren in de natuurwetenschappelijke vakken in het voortgezet onderwijs een onderwijs-onderzoek uitvoeren als onderdeel van een promotietraject of als postdoc-onderzoeker.

Info: g.t.prins@uu.nl

Naam: Jos van Remundt
Functie: Hogeschooldocent
Organisatie: Saxion in Deventer

Jos van Remundt is docent filosofie, levensbeschouwing op de pabo van Saxion in Deventer en werkzaam bij Stichting Echelon. Hij schreef verschillende handboeken over levensbeschouwelijke communicatie en identiteitsontwikkeling in het (basis)onderwijs.

Info: josvanremundt@kpnmail.nl

Naam: Gosse Romkes

Functie: Lid managementteam, promovendus inhoud & verloop leerproces 'Leren Lesgeven'

Organisatie: Instituut voor Lerarenopleidingen, Hogeschool Rotterdam

Gosse Romkes is lid van het instituutmanagementteam van het Instituut voor Lerarenopleidingen, Hogeschool Rotterdam en voorzitter van de curriculumcommissie tweedegraads. In 2011 was hij voorzitter van het redactieteam dat de Generieke Kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen heeft opgesteld. Zijn promotieonderzoek richt zich op de inhoud en het verloop van het leerproces 'Leren Lesgeven' van tweedegraads leraren-in-opleiding. Recentelijk heeft hij in een dialoog een nieuw perspectief geschetst op de lerarenopleiding (http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1145_Perspectief-op-een-nieuw-model-lerarenopleiding). Het leren van complexe beroepsvaardigheden heeft zijn praktijk-wetenschappelijke belangstelling.

Info: g.romkes@hr.nl

Naam: Ton van der Schans

Functie: Hogeschooldocent, columnist

Organisatie: Driestar Hogeschool, Gouda

Ton van der Schans studeerde aan de PA en daarna geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Utrecht waar hij doctoraalexamen deed. Van 1970 tot 1985 werkte hij in het lager onderwijs, van 1985-1990 werkte hij als docent geschiedenis in het voortgezet onderwijs en sinds 1990 is hij als docent geschiedenis verbonden aan Driestar Hogeschool (Pabo) in Gouda. Deze laatste periode werd onderbroken door een vierjarig wethouderschap in zijn woonplaats Bodegraven. Ton van der Schans is voorzitter van de Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGNKleio). Hij is columnist van tijdschrift *Kleio* van de VGN en schrijft hierin ook over historische en didactische onderwerpen betreffende het geschiedenisonderwijs. Hij was betrokken bij de totstandkoming van de kennisbasis. Samen met Cees van der Kooij redigeerde hij in 2016 de publicatie *Bij de Tijd door het schoolvak geschiedenis, een visie van geschiedenisdocenten op hun vak*.

Info: A.A.vanderschans@driestar-educatief.nl

Naam: Marieke Smit

Functie: Vakdidacticus Nederlands

Organisatie: ICLON - Universiteit Leiden

Marieke Smit is eerstegraads bevoegd docent Nederlands en werkt als vakdidacticus Nederlands aan het ICLON. Ze nam deel aan het traineeprogramma Eerst de Klas en volgde zelf de lerarenopleiding aan de Radboud Docenten Academie. Ze is naast neerlandicus ook historicus en werkt aan een proefschrift over onderwijsgeschiedenis.

Info: m.e.smit@iclon.leidenuniv.nl

Naam: Nuray Stadt-Seringöz

Functie: Leraar HVO

Organisatie: Worldwise Education

Nuray Stadt-Seringöz is eerstegraads leraar humanistisch vormingsonderwijs (HVO) en levensbeschouwing. Daarnaast is zij HeartMath trainer en geeft individuele en groepstrainingen op het gebied van hartcoherentie (stressmanagement). Nuray begeleidt jongeren om te leren hoe ze meer concentratie en grip kunnen krijgen op hun eigen leren (ontdekken van 'de zin van leren').

Info: info@worldwise-education.com

Naam: Johan Sterken

Functie: Lerarenopleider muziek en cultuureducatie

Organisatie: Stenden Hogeschool

Johan Sterken (1974) is afgestudeerd als leraar basisonderwijs, klassiek gitarist en docent muziek. Hij heeft jaren gewerkt als docent algemeen muzikale vorming (AMV) bij Scala Centrum voor de Kunsten (Meppel) en als vakleraar muziek op verschillende basisscholen. Momenteel is hij werkzaam bij Stenden Hogeschool als lerarenopleider muziek en cultuureducatie. Binnen ITEps (International Teacher Education for primary schools), de internationale pabo van Stenden, verzorgt hij het vak Arts & Culture. Hij is student aan de Master Kunsteducatie in Groningen, waarbij zijn eindonderzoek zich richt op de wijze waarop Arts & Culture in het curriculum van ITEps wordt vormgegeven. Johan Sterken is bestuurslid van het Netwerk Muziekdocenten Pabo (NMP).

Info: johan.sterken@stenden.com

Naam: Charles Vandalon

Functie: Lerarenopleider

Organisatie: De Nieuwste Pabo, Sittard

Charles Vandalon volgde na zijn opleiding pedagogische academie een studie pedagogiek en onderwijskunde; pedagogiek MO-A en H.K.P. verbonden aan de Katholieke Leergangen Sittard en onderwijskunde aan de Universiteit van Utrecht met als specialisatie schoolorganisatie en schoolontwikkeling. Hij heeft als leraar, adjunct-directeur en directeur in het basisonderwijs gewerkt. Op dit moment werkt hij als lerarenopleider verbonden aan De Nieuwste Pabo in Sittard en verzorgt hier menswetenschappen en normatieve professionaliteit.

Info: c.vandalon@denieuwstepabo.nl

Naam: Taco Visser

Functie: Adviseur identiteit en onderwijs godsdienst/levensbeschouwing

Organisatie: Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs

Taco Visser was lang leraar levensbeschouwelijke vorming aan het Groene Hart Lyceum te Alphen a/d Rijn en vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing aan de Universiteit Utrecht. Sinds 2006 werkt hij bij Verus en ondersteunt o.m. vakleraren bij de ontwikkeling van hun vakcurriculum op school en bij de collegiale visitatie van het examenvak godsdienst/levensbeschouwing. Hij is vaak vakexpert bij accreditaties van hbo en wo vakopleidingen. Sinds 2007 is hij voorzitter van de VDLG, vereniging van docenten levensbeschouwing en godsdienst, en eind- en hoofdredacteur van vaktijdschrift Narthex. Sinds 2015 coördineert Taco Visser het ontwikkelingstraject van het Expertisecentrum godsdienst/levensbeschouwing i.o. Daarin zullen vakdocenten (via de VDLG) en vakdidactici en onderzoekers van de hbo en wo vakopleidingen gezamenlijk gaan werken aan een gedeeld curriculum religie en levensbeschouwing en een gedeelde onderzoeksagenda van vakdidactisch en vakinhoudelijk onderzoek.

Info: tvisser@verus.nl

Naam: Marlies de Vos

Functie: Lerarenopleider

Organisatie: Hogeschool Utrecht

Marlies de Vos is geregistreerd lerarenopleider en werkt als lerarenopleider Engels bij de Hogeschool Utrecht. Ze is verantwoordelijk voor het vakinhoudelijke curriculum van de opleiding en

participeert vanuit die rol in het landelijk overleg van de lerarenopleidingen Engels op zowel bachelor als master niveau. Daarnaast is ze als promovendus verbonden aan het lectoraat Beroepsonderwijs bij de Hogeschool Utrecht.

Info: marlies.devos@hu.nl

Naam: Roeland Vrolijk

Functie: Lerarenopleider Muziek & hoofdvakdocent

Organisatie: Thomas More Hogeschool, Rotterdam & Codarts, Rotterdam

Roeland Vrolijk (1975) is docent muziek. Hij is sinds 2015 als lerarenopleider muziek verbonden aan de pabo van de Thomas More Hogeschool (Rotterdam) en is projectleider van de opleiding Vakspecialist muziek en leraar basisonderwijs. Ook is hij als hoofdvakdocent verbonden aan de Hogeschool voor de kunsten Codarts van de opleiding Docent muziek (Rotterdam). Daarnaast is hij voorzitter van het landelijke Netwerk Muziekdocenten Pabo (NMP). Hij is als auteur verbonden aan Noordhoff-uitgevers en heeft twee publicaties op zijn naam *Tijd voor muziek* (2017) en *Nieuw geluid* (2009). Vanaf 2000 heeft hij projectmatig gewerkt in het primair onderwijs als vakleraar muziek op diverse basisscholen en als lerarenopleider muziek bij de pabo van de Hogeschool Inholland Rotterdam en aan de Universiteit van Curaçao (UoC).

Info: info@roelandvrolijk.nl

Naam: Dieuwke van der Wal

Functie: Conceptbegeleider, gastdocent, examiner

Organisatie: IMC Weekendschool Pabo Saxion Hogeschool Deventer

Dieuwke van der Wal studeerde humanistiek, humanistisch vormingsonderwijs en journalistiek. Zij is werkzaam als conceptbegeleider bij IMC Weekendschool, gastdocent binnen de module levensbeschouwing bij de Pabo Saxion Hogeschool Deventer en examiner openbaar onderwijs - levensbeschouwelijke communicatie/filosofie bij dezelfde pabo. Ze is eerstegraads bevoegd docent humanistisch vormingsonderwijs en levensbeschouwing en werkte eerder onder anderen als co-docent educatieve beroepsvaardigheden op de Universiteit voor Humanistiek.

Info: dieuwkevanderwal@gmail.com / www.Dieuwkevanderwal.nl

Naam: Ellen Warmer

Functie: Docent en onderwijskundig medewerker

Organisatie: Faculteit Bewegen, Sport & Voeding van de Hogeschool van Amsterdam

Ellen Warmer werkt aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO). Als docent geeft ze les in de Onderzoeks- en Hbovaardigheden lijn. Als onderwijskundige is ze lid van de curriculumcommissie en de toetscommissie van de ALO. Ze is projectleider voor de zes ALO's van het project 'peer review', onderdeel van het 10voordeleraar-programma. De methode van 'critical friends' wordt ingezet om de implementatie van de Kennisbasis LO te evalueren en te komen tot herijking. Daarnaast werkt ze voor de HvA Academie als intaker/beoordelaar voor de BKE en SKE certificering van HvA docenten.

Info: e.t.m.warmer@hva.nl

Naam: Roeland van Westerop

Functie: Lerarenopleider aardrijkskunde

Organisatie: Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Roeland van Westerop is zowel vakdidacticus als vakinhoudelijk docent aan de lerarenopleiding aardrijkskunde in Nijmegen. Zijn vakinhoudelijke specialisatie is Economische Geografie en vakdidactisch Geografische Vaardigheden en Toetsing. Daarnaast is hij voorzitter van het bestuur afdeling onderwijs van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) en vanuit die positie tevens lid van het KNAG-hoofdbestuur.

Info: Roeland.vanWesterop@han.nl

Naam: Symen van der Zee

Functie: Lector Wetenschap en Techniek in het Onderwijs

Organisatie: Pabo Saxion Hogeschool Deventer

Symen van der Zee studeerde onderwijskunde en promoveerde aan de Rijksuniversiteit van Groningen op een proefschrift over de effectiviteit van daltononderwijs in Nederland. Sinds 2013 is hij lector Wetenschap en Techniek in het Onderwijs aan Saxion in Deventer. Het lectoraat beoogt de aanpak voor wetenschap en techniek in het basisonderwijs en de pabo te vergroten. Onderzocht wordt hoe wetenschap en techniek kan worden geïntegreerd met taal en hoe leraren doeltreffend te professionaliseren op het gebied van wetenschap en technologie. Hierover wordt met regelmaat gepubliceerd en gepresenteerd.

Info: s.vanderzee@saxion.nl