

Kerndocument generieke kennisbasis leraar basisonderwijs

"Imagination is more important than knowledge"

Albert Einstein

Ontwikkelteam kennisbasis generiek pabo

Jozef J. M. Kok	(voorzitter)
Wenneke Wolfslag	(secretaris) Hogeschool Leiden
Gerard Dummer	Hogeschool van Utrecht
Simon Klein	Hogeschool INholland
Suzanne Niemeijer	Marnix Academie
Hilda Paalman-Vos	Christelijke Hogeschool Ede
Joyce Poiesz	Hogeschool Leiden
Jo Heusschen	Hogeschool Zuyd
Paul Visser	Fontys Hogescholen

Inhoudsopgave

Ten geleide

- 0 Inleiding
- 1 Unieke bijdrage
- 2 Centrale concepten
- 3 Onderliggende concepten
 - Het lerende en zich ontwikkelende kind
 - Onderwijzen en opvoeden
 - Kwaliteit en innovatie
- 4 Literatuur

- Bijlage Schematisch weergave van de ordening van de kennisbasis
 - Als 'hark'
 - Als 'pannenkoek'

Ten geleide

Voor u ligt de 'Kennisbasis voor de generieke vakken' van de vakbekwame leraar basisonderwijs. Drie punten willen we vooraf onder de aandacht brengen van de lezer.

Ontwikkelproces

Het ontwikkelteam heeft bij de opstelling ervan gewerkt binnen de kaders van het format dat door de opdrachtgevers aan alle ontwikkelteams is meegegeven. Dit format, dat elders wordt beschreven, kent een aantal voorgeschreven hoofdstukken en stelt een maximum aan het aantal pagina's dat mag worden gebruikt. Het ontwikkelteam bestaat uit docenten van een achttal pabo's van verschillende hogescholen. In het team is een spreiding in specifieke (sub)domeindeskundigheden, zoals (ortho)pedagogiek, onderwijskunde, groepsdynamica, (onderwijs- en leer)psychologie, praktijkonderzoek, ICT en kwaliteitszorg. Het team is een vijftal keer bijeengeweesd en tussendoor is er via een speciaal ingerichte website van gedachten gewisseld en achtergrondinformatie verzameld. Halverwege heeft over de richting waarin het zich ontwikkelde met een dertigtal collega's uit de (andere) pabo's een studiedag plaatsgevonden. De voorzitter heeft een aantal malen afstemmingsoverleg gehad met de voorzitter van het ontwikkelteam van de kennisbasis generiek van de 2^e graads lerarenopleidingen. Het laatste concept is voorgelegd aan een aantal wetenschappers en een vertegenwoordiging van de beroepsgroep. Alle feedback is zo goed mogelijk verwerkt. Het resultaat moet gezien worden als de start van een proces van permanente canonisering van de kennis die vakbekwame leraren primair onderwijs moeten hebben en onderhouden.

Vorm en inhoud

Naast discussies over wat 'kennis' is, wat de functie van een kennisbasis is en hoe het zich verhoudt tot het opleidingscurriculum, is er onder andere gediscussieerd over de vulling ervan en over de ordeningsvraag. Het voorgeschreven format gaf daar wel de kaders voor aan, maar een ordening blijft in zekere zin arbitrair. Door het ontwikkelteam is een (voorlopige) keuze gemaakt en die is in één oogopslag zichtbaar in de schema's die aan deze kennisbasis zijn toegevoegd. In het domein 'het lerende en zich ontwikkelende kind' worden drie subs aangebracht (a1, a2 en a3). Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen 'elk kind is uniek en heeft talenten', 'ontwikkeling is relationeel' en 'ontwikkeling vindt plaats in institutionele contexten'. Dat onderscheid is geen scheiding, want altijd is alle ontwikkeling gelijktijdig individueel, relationeel en contextueel. Het is een conceptuele onderscheiding die dienstbaar is aan het ordenen van kennis over theorieën, concepten, methoden en strategieën.

Overige kennis

Naast kennis van het kind, van leren en ontwikkelen, en van onderwijzen en opvoeden, omvat de kennisbasis generiek ook de kennis over 'kwaliteit en innovatie'. Dat betreft kennis over professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Wat moet een leraar weten over ontwikkelingen in het beroep, over het genereren en benutten van wetenschappelijk 'evidente' kennis, over het evalueren van de opbrengsten van onderwijs, over kwaliteitszorg en het verantwoorden van de toegevoegde waarde van het eigen onderwijs? Ook die kennis behoort tot de generieke kennisbasis. Tot slot moet nog worden opgemerkt dat deze kennisbasis ook een aantal doorsnijdende thema's herbergt. Dat betreft met name alles wat te maken heeft met de digitale leefwereld, met mediawijsheid en het gebruik van ICT in het onderwijs.

Wij hopen dat deze generieke kennisbasis een verbindende functie zal krijgen naar alle vakken en vakdidactieken en naar de vertaling ervan in een inspirerend en uitdagend opleidings- en professionaliseringsprogramma voor de vakbekwame leraar basisonderwijs.

Jozef J. M. Kok

0 Inleiding

In deze inleiding gaan we in op de plaats, de functie, het karakter en de opbouw van deze generieke kennisbasis.

Onderwijs heeft drie belangrijke functies:

- het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen,
- het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en
- het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving. (OCW 2006)

Kennisbasis

Om deze functies goed te kunnen vervullen moeten leraren in het basisonderwijs beschikken over kennis en inzicht met betrekking tot

- kinderen en hun leer- en ontwikkelingsprocessen
- onderwijs- en opvoedingsprocessen en
- de inhoud en de didactiek van de schoolvakken.

De eerste twee zijn aan de orde in deze generieke kennisbasis. De derde wordt elders beschreven in de 14 specifieke kennisbases voor de onderscheiden schoolvakken. Al deze kennis wordt vervolgens ingezet bij het ontwikkelen van een breed scala van onderwijs- en opvoedingsvaardigheden, van een passende beroepshouding en van zelfkennis. De kennisbasis voor de vakbekwame leraar basisonderwijs beperkt zich, zoals het woord al zegt, tot een omschrijving van de vakkennis en -vaardigheden waarover de leraar basisonderwijs moet beschikken. Het gaat dus niet om attitudes of competenties. De kennisbasis wordt door de lerarenopleidingen basisonderwijs vertaald in een opleidingsprogramma en kan door besturen, leidinggevenden en leraren van basisscholen worden gebruikt als referentiekader voor het ontwikkelen en uitvoeren van personeels- en professionaliseringsbeleid.

Generieke kennisbasis

Deze 'generieke' kennisbasis betreft de beroepsgebonden kennis waarover een vakbekwame leraar moet beschikken en die niet specifiek aan één schoolvak of vakdidactiek is gekoppeld. Het gaat hierbij om kennis die betrekking heeft op het kind in ontwikkeling, op onderwijzen en opvoeden en op kwaliteit en innovatie. Daarmee heeft het een vakoverstijgend en vakdoorsnijdend karakter. Het is kennis die dienstbaar is aan de kennisbases van de schoolvakken en de didactieken die daar bij horen. Deze generieke kennisbasis heeft een eigenstandige legitimiteit en heeft bovendien binnen het geheel van kennisbases een verbindende en onderbouwende functie.

Vakoverstijgende kerndoelen

Een bijzonder kenmerk van deze generieke kennisbasis is dat het niet zoals de andere (school)vakken, kan verwijzen naar 'eigen' kerndoelen voor het betreffende vak in het basisonderwijs. Toch zijn er in de toelichting op de kerndoelen basisonderwijs teksten opgenomen die voor met name deze generieke kennisbasis relevant zijn. Dat geldt bijvoorbeeld voor de volgende passage:

“Basisonderwijs bevordert de brede vorming van kinderen. Het onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Gezien het karakter van het basisonderwijs dienen leraren een beroep te doen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en de behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen en deze te stimuleren. Door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod, vormen van ontdekkend onderwijs, interessante thema's en activiteiten, worden kinderen uitgedaagd in hun ontwikkeling. Verder dient er aandacht te worden besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen

handelen en leren, uitdrukken van eigen gedachten en gevoelens, respectvol luisteren en kritiseren van anderen, verwerven en verwerken van informatie, ontwikkelen van zelfvertrouwen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met elkaar en zorg voor en waardering van de leefomgeving.” (Zie: OCW 2006)

Beroepsrollen van de leraar

Leraren vervullen verschillende beroepsrollen, zoals: medeopvoeder, kennis(over)drager, lid van een team/beroepsgroep, onderzoeker en cultuur(over)drager (Jansma, 2006). De eerste vier komen in het vervolg expliciet aan de orde. Bij die laatste willen we hier nog even stilstaan. De generieke kennisbasis geeft ook voeding aan de beroepsrol van de leraar als cultuurdrager en tussenpersoon tussen de leefwereld van het kind en de ‘grote’ wereld. Leraren basisonderwijs moeten zich ervan bewust zijn dat zij die rol spelen en dat zij daarvoor over kennis moeten beschikken over die ‘grote’ wereld. Juist in een tijd dat zij niet meer de enige en belangrijkste kennisbron zijn, moeten zij kinderen kunnen helpen om betekenis te geven aan de informatie die kinderen ook via andere kanalen bereikt. Pas dan kunnen leraren kinderen op een verantwoorde wijze inwijden in hun (toekomstige) wereld. Die rol van leraar als cultuurdrager vraagt om een algemene ontwikkeling die de kennis van de kennisbases te boven gaat. Het vraagt om leraren die nieuwsgierig in de wereld staan, die kennis willen nemen van algemeen maatschappelijke en culturele ontwikkelingen, die zelf ook actief als burger participeren in de lokale en wereldgemeenschap en die in staat zijn de buitenwereld binnen brengen. De kennis waarover de leraar als cultuurdrager en tussenpersoon moet beschikken is sterk gekoppeld aan zijn persoonlijke ontwikkeling en aan zijn bereidheid om te willen blijven leren. Het is kennis die transformeert in zelfkennis, in besef, bewustzijn en levenswijsheid.

Functie en plaats van deze generieke kennisbasis

Omdat deze generieke kennisbasis, zoals gezegd, een vakoverstijgende en vakdoorsnijdende functie heeft, is het goed om ook iets te zeggen over de relatie van deze generieke kennisbasis met andere reeds bestaande referentiekaders, zoals het besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel waarin de zogenaamde ‘SBL-competenties’ zijn opgenomen (OCW 2005) en de Dublindescriptoren (JQI 2004). Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs heeft over deze relatie onlangs een advies uitgebracht (LPBO 2010). Daarin wordt vastgesteld dat:

“.. deze drie referentiekaders (competenties, descriptoren en kennisbases) alle drie anders want ongelijksoortig zijn en dat het aan voldoende heldere onderlinge samenhang ontbeert. Het is aan de lerarenopleidingen zelf om een koppeling tussen deze drie referentiekaders aan te brengen en dit brengt hen in een lastig parket. Het is de indruk van het LPBO dat het niet mogelijk is om aan alle referentiekaders op evenwichtige wijze tegemoet te komen.” (einde citaat)

Deze vaststelling maakt het des te dwingender dat deze generieke kennisbasis ook een bijdrage levert aan de conceptuele samenhang in het curriculum van de pabo en aan een goed evenwicht tussen de kennis- en de handelingscomponent in de beroepsuitoefening. Deze moeten niet concurreren om aandacht, maar elkaar versterken. Dat is de reden waarom in deze generieke kennisbasis is geprobeerd om de erin beschreven ‘theorie’ te verbinden met de contexten die in de uitwerking van de kennisbases van de (school)vakken zijn beschreven. Waar daar naar kan worden verwezen, wordt niet een eigen poging gedaan om contexten en toepassingen te beschrijven bij de theorieën, modellen, concepten, strategieën en feiten die deel uitmaken van deze generieke kennisbasis. Daarin wijkt deze kennisbasis af van die van de 14 schoolvakken. Daar waar niet naar de contexten van de schoolvakken kan worden verwezen, worden die contexten wel exemplarisch uitgewerkt.

Karakter van deze generieke kennisbasis

Naast de hierboven beschreven specifieke plaats en functie van deze generieke kennisbasis, is er nog een andere karakteristiek waarin deze afwijkt van de kennisbases van de (meeste)

schoolvakken. Alle kennisbases proberen een beschrijving te geven van de *'state of the art'* van de *'body of knowledge'* van een vakgebied, voorzover relevant voor het betreffende schoolvak in het basisonderwijs. Ondanks alle voorlopigheid die eigen is aan de stand van de wetenschap in elke discipline, kunnen zij daarbij terugvallen op de daarin vaak aanwezige dominante theorieën en opvattingen. Dat geldt bijvoorbeeld niet alleen voor vakken als taal en rekenen of geschiedenis en aardrijkskunde, maar ook voor schrijven en dans en drama. Daarbij kunnen zij verwijzen naar empirische evidenties in de betreffende academische disciplines en/of naar consensus van de leidende personen in de betreffende beroepsgroep. En hoewel er ook in de onderwijs- en opvoedingswetenschappen in toenemende mate sprake is van empirische evidenties, is er niet één allesomvattende theorie die sturend kan zijn voor het handelen van de professional in het onderwijs.¹ De relatie tussen onderwijswetenschappen en onderwijspraktijk is nog niet zodanig dat er over de volle breedte lineaire verbanden gelegd kunnen worden tussen theorieën, wetmatigheden, principes, modellen, strategieën en methoden. We doen een poging om wat er al wel is aan praktijkrelevante empirische evidentie in de onderwijs- en opvoedingswetenschappen te beschrijven. Maar we moeten ook erkennen dat we het voor een deel nog moeten doen met beargumenteerde normatieve modellen. Legitimering zal voor een deel moeten plaatsvinden in het zoeken naar consensus in de *peergroup* van wetenschappers, opleiders en beroepsbeoefenaren. Dit leidt al met al tot tenminste een tweetal consequenties. Op de *eerste* plaats vinden we dat de vakbekwame leraar kennis moet hebben van meerdere wetenschappelijke paradigma's en de aannames die daar onder zitten. Het is derhalve (nog) niet mogelijk om te komen met ontwerp dat één hiërarchische samenhang van concepten laat zien. En een *tweede* consequentie is dat juist in deze beroepsgroep mensen moeten werken die ook zelf bijdragen aan kennisontwikkeling en kennisbenutting, door het zelf uitvoeren van praktijkgericht onderzoek en het zelf vertalen van wetenschappelijke kennis in werkzame onderwijsarrangementen en handelingsvoorschriften. En het meest productief lijkt het als ze al in de opleiding leren dit met elkaar en met onderwijswetenschappers (waaronder met name lectoren) samen te doen. Juist in een beroep als dat van leraar, dat (nog) niet (volledig) door wetenschappelijk verantwoorde protocollen gestuurd kan worden, is het belangrijk dat de beroepsbeoefenaren die er in werkzaam zijn, zich bekwamen in het voeren van een professionele dialoog over wat werkt en wat niet. Dat vraagt kennis over niet alleen wat de onderwijswetenschappen te melden hebben, maar ook over hoe die kennis te waarderen in het perspectief van toepassing.

Opbouw van deze generieke kennisbasis

Deze generieke kennisbasis valt uiteen in een drietal hoofdgroepen of domeinen. Het eerste betreft kennis van het lerende kind in ontwikkeling. Het tweede gaat over kennis van onderwijzen en opvoeden. De derde is van een wat andere orde. Die betreft alles wat te maken heeft met kwaliteit en innovatie. Het eerste domein kent drie subdomeinen: 'elk kind is uniek en heeft talenten', 'ontwikkeling is relationeel' en 'ontwikkeling in institutionele contexten'. Elk van die (sub)domeinen kent een verdere onderverdeling in de belangrijkste theorieën/concepten (= weten) en strategieën/methodieken (= weten hoe) (zie: Miller 1990). In deze kennisbasis wordt niet gekozen voor één bepaalde methode, bepaalde opleidingshandboeken of één bepaalde opleidingsdidactiek. Het is aan elke pabo om deze kennisbasis te vertalen naar een eigen geprofileerd opleidingsprogramma.

De indeling kan ook worden weergegeven in een schema met elkaar overlappende cirkels (bijlage1) of als een 'hark' (bijlage2)

¹ Het is dan ook niet zonder betekenis dat er nog discussies gaande zijn over de toekomst van de onderwijswetenschappen (Commissie De Graaf: <http://www.toekomstonderwijswetenschappen.nl/instellingsbeschikking.pdf>) of over de bijdrage die de neurowetenschappen al kunnen leveren aan de praktijk van het onderwijs (Kok 2007; Jolles 2010).

1. Wat is de unieke bijdrage van deze generieke kennisbasis?

De generieke kennisbasis van de vakbekwame leraar basisonderwijs is samen te vatten in het besef van de betekenis van de volgende uitspraken:

- “Ieder kind heeft talenten en ontwikkelt die op eigen wijze in interactie met zijn of haar omgeving”,
- “Elke leraar is zich ervan bewust dat hij een relevante volwassene is in die omgeving” en
- “Als professional werkt elke leraar voortdurend aan de eigen ontwikkeling en die van de school en het beroep”.

Dit betekent dat de leraar basisonderwijs kennis heeft van (visies op):

- het (schoolgaande) kind
- leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen
- onderwijzen en opvoeden
- kwaliteit en innovatie

Vanuit deze kennis handelt de vakbekwame leraar om eigentijds, passend en opbrengstgericht onderwijs te ontwerpen, aan te bieden, te begeleiden en te evalueren. Onderwijs dat uitgaat van de talenten van alle kinderen en probeert er uit te halen wat er in zit.

2. De domeinen

Deze kennis laat zich vervolgens onderverdelen in een aantal met elkaar samenhangende domeinen en subdomeinen. Bij het vooralsnog ontbreken in de onderwijs- en opvoedingswetenschappen van één hiërarchische samenhang van concepten in één alles omvattende theorie, moet aan deze ordening vooral een pragmatische en heuristische betekenis worden gegeven. Het gaat erom of hij werkt voor het doel waarvoor hij is ontworpen: expliciteren en borgen van wat een vakbekwame leraar moet kennen, daarover communiceren met belanghebbenden en inspireren naar curriculumontwikkeling. Omdat de onderwijswetenschappen voortdurend nieuwe kennis en inzichten genereren verdient het aanbeveling deze voortdurend te verzamelen en ze bijvoorbeeld één keer in de 4 jaar te verwerken in deze kennisbasis.

A. Het lerende en zich ontwikkelende kind

A.1. elk kind is uniek.

Op grond van kennis over ontwikkelingsgebieden, ontwikkelingsprocessen en ontwikkelingsfasen, maakt de vakbekwame leerkracht bewuste keuzes in de omgang met het individuele kind. Hij is zich ervan bewust dat ieder kind talenten heeft (*'nature'*) en dat het die zelf ontwikkelt in interactie met zijn omgeving (*'nurture'*).

A.2. Ontwikkeling is relationeel.

De leraar weet dat het ontwikkelen van een pedagogische relatie tussen leraar en kinderen en van goede relaties tussen kinderen onderling, van essentieel belang zijn voor goed onderwijs. Onderwijs en opvoeding zijn niet los te verkrijgen. De leraar kan niet niet opvoeden. Het kind brengt zijn sociale en culturele achtergrond mee de school in. Om goed onderwijs te kunnen geven beschikt een vakbekwame leerkracht over pedagogische kennis en kennis van communicatie- en groepsprocessen.

A.3. Ontwikkeling is contextueel: gezin, school en maatschappij.

Kinderen ontwikkelen zich individueel en sociaal in verschillende met elkaar interacterende contexten: het gezin, de school en de samenleving. De leraar weet dat hij naast het gezin en de dagelijkse leefomgeving, met zijn school tijdens de schoolperiode een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van het kind. De vakbekwame leerkracht heeft kennis van de contexten waarin kinderen opgroeien en dient als cultuurdrager en tussenpersoon op de hoogte te zijn van relevante maatschappelijke ontwikkelingen en weet hoe die te benutten voor zijn onderwijsdoelen.

B. Onderwijzen en opvoeden: het verzorgen van onderwijs voor het kind op school.

De leraar weet dat kinderen naar school gaan om te leren wat in de kerndoelen van het basisonderwijs is omschreven en om zich als mens te ontplooien. Een vakbekwame leerkracht heeft kennis van schoolvakken (zie de kennisbasis van deze vakken) en kennis van leren, ontwikkelen, opvoeden en onderwijzen. Samen met de kennis die hij heeft van het ontwerpen van uitdagende onderwijsleeromgevingen, benut hij deze voor het verzorgen van passend en opbrengstgericht onderwijs.

C. Kwaliteit en innovatie.

Een vakbekwame leerkracht werkt aan zijn innerlijke loopbaan door voortdurende professionele ontwikkeling en het onderzoeken van de eigen praxis. Hij werkt aan de actuele en toekomstige kwaliteit van zijn (en het) onderwijs. Daarom heeft hij kennis van

methoden en technieken die kunnen bijdragen aan het bepalen en verbeteren van de kwaliteit van zijn onderwijs en van de school en aan het vergroten van leeropbrengsten voor elke leerling. Hij weet hoe daarover verantwoording af te leggen aan de beroepsgroep en de relevante omgeving.

3. Onderliggende kernconcepten

Binnen de hiervoor onderscheiden domeinen is per domein een aantal kernconcepten of sleutelbegrippen te onderscheiden. Deze verwijzen naar de verschillende disciplines uit de menswetenschappen die de interdiscipline van pedagogiek en onderwijskunde schragen. De kernconcepten worden exemplarisch uitgewerkt met (verwijzingen naar) contexten. Het kan gelezen worden als: *de vakbekwame leraar heeft kennis van...*

A Het lerende en zich ontwikkelende kind

A.1. Elk kind is uniek

Elk kind heeft aangeboren talenten ('nature') en brengt die in interactie met de omgeving ('nurture') tot ontwikkeling. We onderscheiden naast het algemene begrip 'intelligentie' een aantal ontwikkelingsgebieden, maar benadrukken dat die zich gelijktijdig en in samenhang onvouwen. Al jong (vanaf 4 jaar ?) ontwikkelt zich daaroverheen een metacognitie, die sturing kan geven aan een betreffend ontwikkelingsgebied. Recent bieden met name de neurocognitieve wetenschappen nieuwe perspectieven op die metacognitieve zelfsturing en op de beperktheid van de klassieke stadiatheorieën. Deze eigentijdse ontwikkelingen en inzichten moeten leraren in dat historisch perspectief kunnen plaatsen.

A.1.1. Theorieën en concepten

- Cognitieve ontwikkeling: informatieverwerkingsmechanismen als accommodatie en assimilatie; ontwikkelingsstadiamodel (zoals Piaget) en culturele instrumenten; zone van naaste ontwikkeling; 'scaffolding' (zoals Vygotski)
- Taalontwikkeling: fasen van taalverwerving; taalstoornissen en logopedie (zoals Chomsky, Vygotski, Goorhuis-Brouwer); zie ook de Kennisbasis Taal
- Creatieve ontwikkeling: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren (zoals Van Heusden); zie ook de Kennisbases Dans en Drama en Beeldende Vorming
- Sociale- en emotionele ontwikkeling: hechting, empathie, relatievorming, (zoals Freud, Jung, Mahler, Bowlby); zie ook de Kennisbasis Sociale redzaamheid
- Morele ontwikkeling: gewetensontwikkeling, (zoals Kohlberg en Fowler); zie ook de Kennisbasis Geestelijke Stromingen
- Motorische en fysieke ontwikkeling: fijne en grove motoriek; stoornissen; zie ook de Kennisbases Bewegingsonderwijs en Handschrift
- Identiteitsontwikkeling: persoonlijkheid, seksualiteit, karakter, gelaagdheid, *Big Five*; (zoals Erikson, Freud en Verhaeghe en Feldman)
- Neurologische ontwikkeling: cognitie en emotie; ontwikkeling en structuur van hersenen; evolutie en gedrag (fylogenese en ontogenese), gevoelige periodes; plasticiteit; stimulerende omgeving; informatieverwerking; geheugen; mentale representaties; associaties; neurale netwerken, (zoals Jolles, Crone, Vreugdenhil)
- Spelontwikkeling: functies (manipulerend, combinerend, functioneel, fantasie en sensopathisch), fasen, voorwaarden, visies op spelontwikkeling, (zoals Dewey, Goorhuis en Vygotski)

A.1.2. Methoden en strategieën

- Interactiemodellen: zone van naaste ontwikkeling, (zoals Vygotski)
- Dynamiek van ontwikkelingsprocessen in interactie met de omgeving: wisselwerking thuis-school (zoals Bronffenbrenner); methoden van afstemmen op individuele leer-

en ontwikkelingsbehoeften (zoals Stevens); leerstijlen (zoals Kolb); passend onderwijs (zoals Van der Wolf); gedragsbeïnvloedingstrategieën

- Spelmethodiek en spelbegeleiding: spelmaterialen, (zoals Janssen-Vos, Memelink en Laevers). Zie ook Kennisbasis Dans en Drama en Kennisbasis Bewegingsonderwijs.

A.2. Ontwikkeling is relationeel²

Alle ontwikkeling en leren vindt plaats in relatie met de omgeving. Zonder relatie geen prestatie. Het ontwikkelen van een goede relatie met die omgeving is een basisbehoefte, naast de behoefte aan autonomie en aan competent willen worden. In die omgeving zijn betekenisvolle volwassenen, medeleerlingen ('peers') en in toenemende mate ook media die er leren en ontwikkeling beïnvloeden. Vakbekwame leraren hebben kennis van deze beïnvloedingsprocessen.

A.2.1. Theorieën en concepten

- Sociale Psychologie: inclusietheorie (zoals Schultz), ontwikkeling van en in groepen (zoals Lewin); besluitvorming in groepen; behoeftenhiërarchie (zoals Maslow), attributie en cognitieve dissonantie (zoals Festinger).
- Socialisatietheorieën en jeugdcultuur: individu-groep-gemeenschap, loyaliteit, distinctietheorie (zoals Bourdieu)
- Communicatietheorieën: inhoud/betrekking, metacommunicatie, interpunctie (zoals Watzlawick), interactietheorie (zoals Gordon)

A.2.2. Methoden en strategieën

- Groepsdynamica: groepsrollen (zoals Belbin), communicatieniveaus, fasen van groepsvorming en –ontwikkeling; omgaan met weerbaarheid en zelfredzaamheid, gedragsbeïnvloeding (zoals de Roos van Leary); stijlen en gerichtheden van leiden van groepen; zie ook Kennisbasis Sociale redzaamheid
- Burgerschapskunde: sociale integratie, rechtstaat, omgangsvormen, participatie; zie ook de Kennisbases Geestelijke stromingen en Geschiedenis
- Mediapedagogiek: omgaan met sociale media en cyberpesten; straattaal en jeugdcultuur; zie ook Kennisbasis Cultuureducatie

A.3. Ontwikkeling is contextueel: gezin, school, maatschappij

Kinderen leren en ontwikkelen zich de hele dag: thuis, op school, bij opvang en verenigingen en in de buurt. Al deze contexten interacteren met elkaar. De vakbekwame leraar heeft kennis van en inzicht in (de samenhang tussen) deze contexten.

A.3.1. Theorieën en concepten

- Systeemtheorie: loyaliteit, hechting en regulatie; meervoudige partijdigheid, transgenerationele processen; (zoals Nagy)
- Technologische ontwikkeling: kennis van de digitale (leef)wereld van kinderen in een netwerksamenleving; kennis van de werking van ICT in het onderwijs; informatieverwerkingstheorieën; multimediatheorie (zoals Mayer); misconcepties over *multitasking* e.d.

² 'Niets bestaat dat niet iets anders aanraakt', schrijft Jeroen Brouwers in zijn roman 'Bezonken rood' (1981)

- Schoolorganisatietheorieën: zoals structuur, cultuur, strategie, beleids- en besluitvorming, leiderschap, teamvorming, taak- en functiedifferentiatie; professionele en lerende organisaties (zoals Senge, Fullan, Verbiest)
- Onderwijssystemen: nationaal, internationaal, historie, wetgeving

A.3.2. Methoden en strategieën

- Werken met ouders: gespreksvormen, rapportage, ouderbetrokkenheid en – participatie; interactie tussen binnen- en buitenschools (formeel en informeel) leren
- Mediadidactiek en mediawijsheid: informatievaardigheden; gebruik van multimediale bronnen; omgaan met digitaal pesten
- Werken in een arbeidsorganisatie: samenwerkingsmodellen en -strategieën in een team; leiding geven en ontvangen; werken met andere professionals die met kinderen werken; ketens en netwerken; zorgstructuur; professionele kaart; Lokale educatieve agenda (Brede school; Integrale Kindcentra; VVE; achterstandenbeleid)
- Wet- en regelgeving: kerndoelen; leerplan; schoolplan; openbaar-bijzonder; regulier-speciaal; passend onderwijs; onderwijstoezicht

B Onderwijzen en opvoeden: het verzorgen van onderwijs voor het kind op school

Kennis van het lerende en zich ontwikkelende kind wordt in dit blok geplaatst in het perspectief van de handelende leraar. De school, de klas en de leraar is deel van de institutionele context waarin kinderen leren en zich ontwikkelen. Die handelingsgerichte kennis van de leraar hangt samen met zijn kennis over het lerende en zich ontwikkelende kind.

B.1. Theorieën en concepten

- *Onderwijsleertheorieën* over ontwerpen, aanbieden, begeleiden en evalueren van leerprocessen:
 - *Ontwerptheorieën*, zoals CIPO, probleemgestuurd onderwijs, 4C/ID
 - *Instructietheorieën*, zoals directe instructie, ontdekkend leren, projectonderwijs, coöperatief onderwijs, *pedagogical content knowledge* (zoals Shulman en Baumert)
 - *Theorieën over (begeleiden van) leerproblemen*: dyslexie, adhd, add, autisme, asperger, pdd-noss
 - *Assessmenttheorieën*: opbrengstgericht werken, ‘*assessment of*’ versus ‘*assessment for learning*’, toetsontwikkeling

Verder kun je denken aan:

- drie leerfuncties: oriëntatie, verwerking, regulering (zoals Boekaerts en Simons),
- vijf dimensies van leren (zoals Marzano)
- differentiatie modellen: homogeen-heterogeen; basis-extra; begeleid-zelfstandig
- *Opvoedingstheorieën* over kennis van manieren van aanspreken van kinderen:
 - *Motivatietheorieën*: intrinsieke en extrinsieke motivatie; basisbehoeften (zoals Ryan & Deci; Maslow),
 - (*Ortho*)*pedagogische theorieën*: hechting (zoals Bowlby), erkenning (zoals Rogers), bekrachtiging (zoals Skinner/Pavlov), modelling (zoals Bandura), fenomenologie (zoals Langeveld), tabula rasa (zoals Rousseau)
 - *Theorieën over gedragsproblemen*: biologische theorieën (neurologie; genetica), sociaal-cognitieve leertheorie (zoals Ellis; Diekstra), ecologische theorieën

- *Onderwijs- en opvoedingsconcepten* :
 - Opvoedingsstijlen: autoritair, laissez-fair, permissieve (zoals Tausch&Tausch),
 - Traditionele stromingen: zoals Jenaplan, Dalton, Freinet, Montessori, Vrije Scholen
 - Moderne vernieuwers; zoals EGO, OGO, Reggio Emilia

B.2. Methoden en strategieën

- Onderwijsmethoden en -strategieën
 - *Ontwerpen* van rijke en uitdagende onderwijsarrangementen: didactische modellen (zoals van Gelder, Vreugdenhil), verhalend ontwerpen (zoals Vos), onderzoekend leren (zoals Van Graft); weten waar (digitale) leer-, oefen en toetsmiddelen te vinden zijn;
 - *Aanbieden* van onderwijs: klassenmanagement, directe instructiemodel, benutting van leertijd en organiseren van taakbetrokkenheid; ontdekkend leren, via digitale leeromgeving zoals *serious gaming*;
 - *Begeleiden* van onderwijs: handelings-, opbrengst-, en oplossingsgericht werken, onderwijsleergesprek, begeleidingscontinuum, feedback geven; begeleiden van leerlingen in een digitale omgeving (zoals Acadin); stimuleren van zelfregulatie; taal als voertuig van ontwikkeling (zoals Vygotski); begeleiden van leerlingen bij het doen van onderzoek; ZKL versus VIP methode (zoals Heuszwaer)
 - *Evalueren* van onderwijs: leerlingvolgsystemen, vormen van assessment (testen, toetsen, portfolio), product-proces, formatief-sommatief, meetgestuurd onderwijs
- Opvoedingsmethoden en strategieën
 - Motiveren: hoge verwachtingen (Pigmalion-effect), adaptief onderwijs (zoals Stevens), *'fixed' or 'growth' mindset* (zoals Dweck); omgaan met faalangst;
 - Gedragsbeïnvloeding: leiding geven, integrale procesbegeleiding, feedback geven (ook in een digitale omgeving); interventiemodellen (zoals Gordon, RET)
 - Pedagogisch klimaat: methoden voor pedagogisch handelen, methoden voor inrichten van een veilige leeromgeving, omgaan met verschillen (gender; diversiteit)

C Kwaliteit en innovatie

Leraren moeten als 'frontliniewerkers' van uit een onderzoekende houding kennis hebben van theorieën en methoden om hun eigen beroepspraktijk en het onderwijs op hun school, 'up to date' te houden en daarover verantwoording af te leggen.

C.1. Professionele ontwikkeling

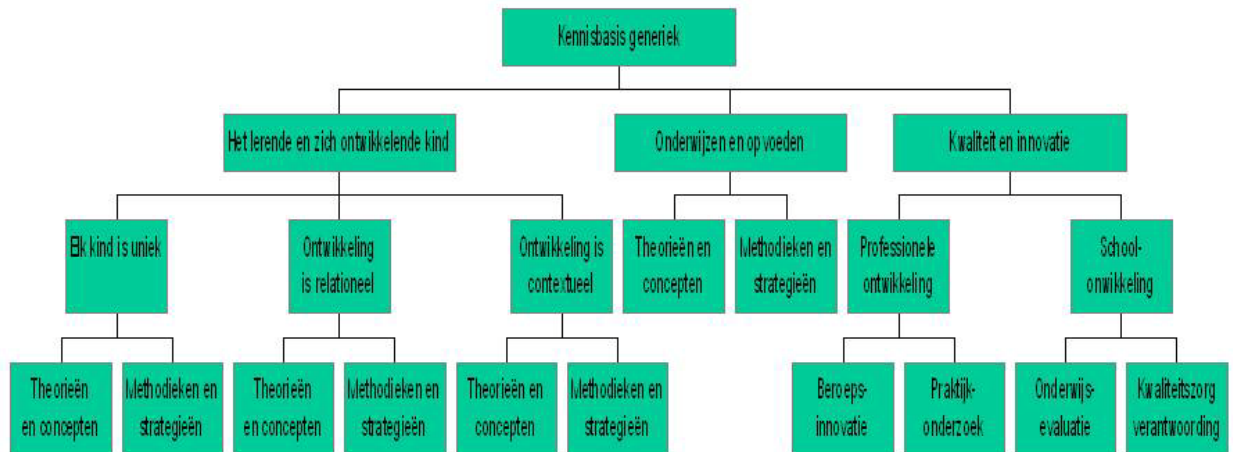
- Beroepsinnovatie:
 - Mentale modellen: reflectiemodellen (zoals Korthagen en McLelland); methoden voor het bijhouden en verdiepen van je vak/beroep (technologisch, pedagogisch, didactisch); collegiale feedback geven en ontvangen
 - Manieren van leren: leren van en met experts (cursorisch), van en met collega's (interview) en van jezelf (reflectie), ook met nieuwe media (zoals VIB, Leraar 24, Kennisnet, SKOLA);
- Praktijkgericht onderzoek:
 - Onderzoeksmethoden: actieonderzoek, case-study, ontwerpgericht onderzoek. Zie ook de Kennisbasis Natuur en Techniek

- Benutten van kennisbronnen: literatuuronderzoek en digitale platforms; bevragen van leerlingen, collega's en experts
- Vormgeven van methodische nieuwsgierigheid in instrumenten (observeren, interviewen, vragenlijsten),
- Zelf en samen met collega's kennis produceren in cycli van waarnemen (observeren), ontwerpen (verbeelden), conceptualiseren (betekenis geven) en analyseren (reflecteren en structureren); Zie ook Kennisbasis Cultuureducatie
- Dilemma's bij het contextualiseren en operationaliseren van theoretische begrippen voor praktisch handelen; principes vertalen in interventies
- Het begrijpen en kunnen hanteren van diverse vormen van data-analyse met basale kennis van beschrijvende statistiek, van validiteit en betrouwbaarheid; zoals het 'lezen' van een leerlingvolgsystemen (LVS) als feedback naar het eigen onderwijsaanbod in het kader van opbrengstgericht werken
- Implementatie- en vernieuwingsstrategieën

C.2. Schoolontwikkeling

- De school als lerende en professionele organisatie: strategieën voor schoolontwikkeling; omgaan met ketens en netwerken; lokale educatieve agenda
- Onderwijs- en programma-evaluatie: opbrengstgericht werken, (digitale), toetsontwikkeling (formatief; summatief), evaluatie van niet-cognitieve ontwikkelingsgebieden; benutten van toetsresultaten in LVS (*data-driven-teaching*);
- Kwaliteitszorg: Kwaliteitszorgsystemen (bepalen, borgen en verbeteren); kwaliteitszorginstrumenten; meervoudige publieke verantwoording (horizontaal naar collega's en verticaal naar bestuur en overheid).

Opbouw kennisbasis generiek



Schema 1

4. Geraadpleegde literatuur

Black, P en D. Wiliam (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. On line geraadpleegd op 6 oktober 2010 op

http://blog.discoveryeducation.com/assessment/files/2009/02/blackbox_article.pdf

Boekaerts, M: (2002) *Motivation to learn*. Chicago: International Academy of Education Educational Practices Series, n° 10. Zie:

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/EducationalPractices/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf>

Bransford, J. et al (2000): *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington

Brouwers, H. (2010): *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum, Coutinho

Damasio, A. (2003). *Het gelijk van Spinoza: vreugde, verdriet en het voelende brein*. Amsterdam

Darling-Hammond, L. en J. Bransford (eds) (2005): *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Jossey-Bass

Elias, M.J. (2003). *Academic and social-emotional learning*, Chicago: International Academy of Education, Educational Practices Series, no. 11. Zie:

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/EducationalPractices/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education (2010): *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense EADSNE

Forlin, C. (ed.) (2010): *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge

Gennip, H. van en G. Vrieze (2008) *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen ITS.

Goorhuis-Brouwer S. en J.D. Imelman (2010): *Meedoen en leren. Psychologie en pedagogiek van het jonge kind*. Amersfoort ThiemeMeulenhoff

Goswami, Usha (2006). Neuroscience and Education: from research to practice? In: *Nature Review Neuroscience* (published online 12 april 2006)

Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press and Buckingham: Open University Press

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Auckland ACRC

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London Routledge

Heuszwaer, G. (2010): *Traditional Teaching in Western Civilizations*. Cañon, Coupon

Jansma, F. (2006). *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de docent*. Zie: <http://www.docentenweb.nl>

Jolles, J. (2010): *Ellis en het verbreinen: over hersenen, gedrag en educatie*. Amsterdam Neuropsych Publishers.

Jolles, J., R. de Groot, J. van Benthem, H. Dekkers, C. de Glopper, H. Uijlings, A. Wolff-Albers (2004). *Leer het brein kennen*. Over een 'New Learning Science' op het kruispunt van neurowetenschap, cognitiwetenschap en onderwijswetenschap: resultaat van een invitational conference georganiseerd door NWO op 5 februari 2004. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO)

JQI: Dublin descriptors. Zie:

http://www.jointquality.nl/content/nederland/Nederlandse_vertaling_aller_vier_Dublin_descriptors.doc 2004

Kennisnet (2010). *Vier in Balans Monitor 2010*. Zoetermeer, Kennisnet

Kok, J (2007): *Leren nu en in de toekomst. Wat neurowetenschappen kunnen betekenen voor het onderwijs*. Voorstudie in opdracht van OCW. Vught (i.e.b.)

LPBO (2010): *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleidingen*. Utrecht

Miller (1990), G.E., *The assessment of clinical skills/competence/performance*, Academic Medicine 65 (Suppl): S63-7

OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

Geraadpleegd op 07-12-2019 op:

http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html

OECD (2010): *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Geraadpleegd op 07-12-2010 op:

http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en_2649_35845581_44572006_1_1_1_1,00.html

OCW (2005): *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Staatsblad 460

OCW (2006): *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag

OECD (2002): *Understanding the brain; towards a new learning science*. Paris

Ros, A. (2007): *Kennis en leren in het basisonderwijs*. Oratie. Eindhoven, Fontys Hogescholen

Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith

Simons, P.R.J., Linden J.L. van der & Duffy, T.M. (eds.) (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Sitskoorn, Margriet (2007). *Het maakbare brein. Gebruik je hersens en word wie je wilt zijn*. Amsterdam: Bert Bakker

Verhaeghe, P. (2009) *Het einde van de psychotherapie*. Amsterdam, De Bezige Bij

Verloop, N. en J. Lowijck (red.): (2010) *Onderwijskunde*. Groningen, Wolters Noordhoff

Vosniadou, S. (2002): *How children learn*. Chicago: International Academy of Education, Educational Practices Series, n° 7. Zie:

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/EducationalPractices/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07e.pdf>

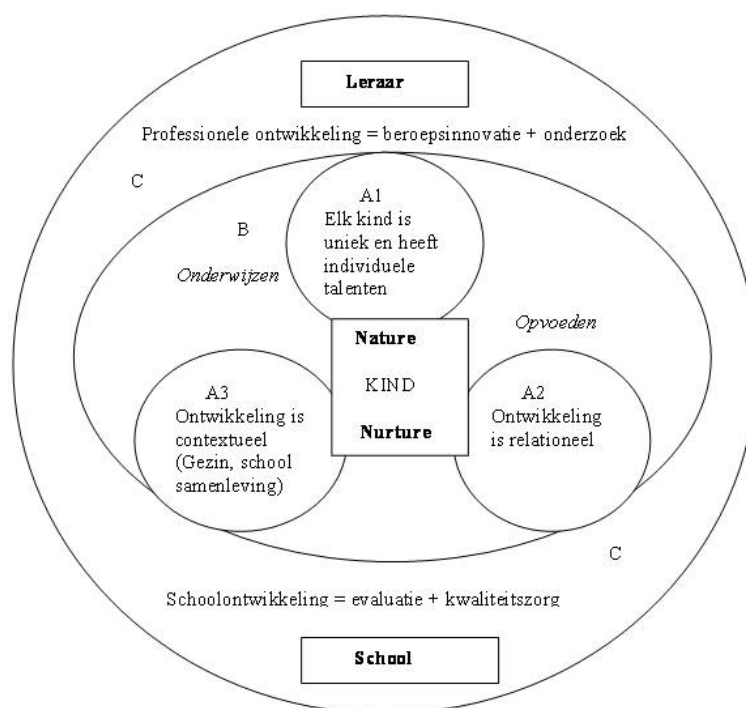
Walberg, H. and Susan J. Paik: *Effective educational practices*, Chicago: International Academy of Education. Educational Practices Series, n° 3. Zie:

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/EducationalPractices/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03e.pdf>

Watzlawick, P.e.a., (1970): *Pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*.
Deventer: Van Loghum Slaterus.

Bijlagen

Ordering van de Generieke kennisbasis als “drie in de pan”



Schema 2