

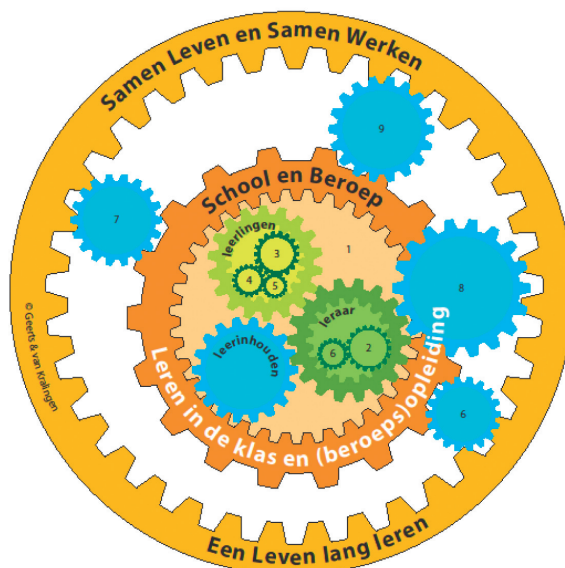
Generieke Kennisbasis

Tweedegraads lerarenopleidingen



Generieke Kennisbasis

Tweedegraads lerarenopleidingen



Leren in de klas en (beroeps)opleiding

- ① Leren in diverse contexten
- ② Didactiek en leren
- ③ Communicatie, interactie en groepsdynamica
- ④ De ontwikkeling van de adolescent
- ⑤ Leerlingen met speciale behoeften
- ⑥ De professionele docent

Samen Leven en Samen Werken

- ⑦ De professionele docent
- ⑧ Het Nederlandse onderwijssysteem
- ⑨ Pedagogische kwaliteit
- ⑩ Diversiteit en onderwijs

Wat ligt er aan de basis van echte kennis? Ervaring, inzicht, maar vooral ook: samenwerking. Kennis wordt nooit alleen gemaakt.

Zo is ook deze *Kennisbasis* er gekomen. Hierin staat de basiskennis die iedere startbekwame leraar aan het einde van de opleiding minimaal dient te beheersen. Dat begon in 2009 bij de lerarenopleidingen voor het primair en voortgezet onderwijs, voor een groot aantal vakken. Vervolgens zijn de andere lerarenopleidingen aan de slag gegaan om hun eigen kennisbasis te beschrijven. En afgelopen jaar heeft een grote groep docenten van de lerarenopleidingen met veel enthousiasme hard gewerkt aan het beschrijven van deze nieuwe set van kennisbases. Hun concept is weer door inhoudelijke experts (deskundigen per vakgebied) bestudeerd en waar nodig van aanwijzingen voorzien. Met inzet van zoveel betrokken mensen wordt dit eindresultaat breed gedragen. Nu dit product er ligt zullen lerarenopleidingen aan de slag gaan met het gebruik van deze kennisbases in de opleidingen.

Al dat werk heeft ook nog iets anders opgeleverd. De auteurs zijn uitgedaagd hun eigen kennis te overzien, te beschrijven en te toetsen aan de expertise van hun collega's elders in het land. Dat bracht collega's van diverse instellingen met elkaar in contact. Dat bood gelegenheid om met vakgenoten te discussiëren en daarmee hun eigen expertise aan te scherpen. Hoewel niet in kennisbases uit te drukken mag deze opbrengst beslist niet worden vergeten: ervaring en inzicht groeien zelf ook door samenwerking.

Velen uit de sector zijn zo op enigerlei wijze betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van de kennisbasis of bij het construeren van de kennistoetsen. Door het harde werk en de grote betrokkenheid van al deze mensen tonen de lerarenopleidingen dat ambitieuze doelstellingen, in combinatie met nauwe samenwerking en kennisuitwisseling, kunnen resulteren in nieuwe kwaliteit: een vaste basis onder goed gedeelde kennis. Een kwaliteitsslag die de nieuwe generatie leraren degelijk zal voorbereiden op hun toekomst als pedagoog, zodat men met recht kan zeggen: Een tien voor de leraar!

Ik dank allen die hieraan hebben bijgedragen.



dr. Guusje ter Horst
voorzitter HBO-raad

Voor u ligt de definitieve versie van de Generieke Kennisbasis (GKB) voor de tweedegraads lerarenopleidingen. Deze is op 19 januari 2011 aan een panel van deskundigen voorgelegd in het kader van een officiële externe legitimering. De suggesties en opmerkingen van het panel zijn uitgebreid besproken in het redactieteam en doorvertaald in deze versie.

De GKB is een beschrijving van de 'conceptuele bagage' voor het beroepsdeel, ook wel het meesterschap genoemd, waarover een startbekwame docent dient te beschikken.

De voorliggende versie is een coproductie van negen lerarenopleidingen. Met één vertegenwoordiger per instelling is een redactieteam gevormd dat vanaf maart 2010 aan de opstelling van de GKB heeft gewerkt. In het proces van totstandkoming is gebruik gemaakt van een eerste rudimentaire generieke kennisbasis uit 2006. De in 2009 verschenen kennisbasis ICT is ook gebruikt. Omdat de GKB alleen concepten beschrijft, zijn de gedragsindicatoren, vaardigheden en skills uit de kennisbasis ICT noodgedwongen buiten beschouwing gelaten. Wel zijn de benodigde concepten voor een adequaat gebruik van ICT in het onderwijs onderdeel van de GKB geworden.

Het redactieteam heeft gekozen voor een geheel nieuwe opzet van de generieke kennisbasis met een herkenbare grondstructuur. Daarbij is dankbaar gebruik gemaakt van de input van vele experts van binnen en buiten de instellingen (lerarenopleidingen). Het voert te ver al die experts en organisaties op deze plaats te bedanken voor hun bijdrage. Wel willen we speciaal de vele lectoren bedanken die op (onderdelen) van de GKB ons van feedback hebben voorzien. Wij zijn iedereen zeer erkentelijk omdat de kennisbasis niet zonder die input tot stand zou zijn gekomen. Daarom hoop ik dat de door zo velen aangedragen suggesties in voldoende mate zichtbaar zijn in deze versie.

Als voorzitter van het redactieteam wil ik ook mijn redactieleden hartelijk danken voor hun bijdrage aan de totstandkoming van deze kennisbasis. Niet alleen hebben we een groot aantal keren constructief vergaderd, maar vooral het uitwerken van de domeinen en de subdomeinen is veel arbeidsintensiever gebleken dan van te voren gedacht.

In de verwachting dat het redactieteam hiermee een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan het behoud en de verdere versterking van de kwaliteit van de lerarenopleidingen vraag ik opleiders, ontwikkelaars en andere lezers hun feedback terug te koppelen aan ons.

Gosse Romkes, voorzitter redactieteam (HR)

Woensdag, 4 mei 2011

Inhoud

Voorwoord	4
Toelichting	5
Inhoudsopgave	7
Vooraf	9
1. Leren in diverse contexten	14
1.0 Toelichting	14
1.1 Het concept 'leren'	14
1.2 Visies op leren	15
1.3 Cognitie, werking van de hersenen en leren	18
1.4 Leerlingkenmerken	19
2. Didactiek en leren	22
2.0 Toelichting	22
2.1 Model didactische analyse	22
2.2 Leerdoelen en Instructiemodellen	24
2.3 Vormgeving van leerprocessen	26
2.4 Selectie en ontwerp van leermiddelen	28
2.5 Begeleiden van leerprocessen	30
2.6 Toetsing en evaluatie	32
3. Communicatie, interactie en groepsdynamica	35
3.0 Toelichting	35
3.1 Communicatiemodellen	35
3.2 Gesprekvoering	37
3.3 Groepsdynamica	38
4. Ontwikkeling van de adolescent	40
4.0 Toelichting	40
4.1 Identiteitsontwikkeling van de adolescent	40
4.2 Morele ontwikkeling van de adolescent	43
4.3 Adolescent en seksualiteit	45

5. Leerlingen met speciale behoeften	48
5.0 Toelichting	48
5.1 Leerlingbegeleiding in de school	48
5.2 Passend onderwijs voor iedereen?	49
5.3 Leerproblemen	51
5.4 Andere belemmeringen	52
6. Professionele docent	54
6.0 Toelichting	54
6.1 Werken aan de eigen professionele ontwikkeling	54
6.2 Praktijk onderzoek	55
6.3 Onderwijsinnovatie en teamgericht werken	56
6.4 Onderwijsvisie en ethiek	57
7. Nederlands onderwijssysteem	59
7.0 Toelichting	59
7.1 Nederlands onderwijsstelsel	59
7.2 Onderwijsconcepten	60
7.3 De school als organisatie: structuur en cultuur	61
8. Pedagogische kwaliteit	63
8.0 Toelichting	63
8.1 Pedagogische driehoek	63
8.2 Doel, arrangement en voorwaarden in de pedagogiek	65
8.3 Verbinding pedagogisch leerplan met schools curriculum	67
8.4 Pedagogiek van het (voorbereidend) beroepsonderwijs	68
9. Diversiteit en onderwijs	70
9.0 Toelichting	70
9.1 Onderwijskansen	70
9.2 Burgerschapsvorming	72
9.3 Omgaan met diversiteit	73
9.4 Culturen en levensbeschouwingen	75
Nutshell	76
1. Leren in diverse contexten	78
2. Didactiek en leren	79
3. Communicatie, interactie en groepsdynamica	81
4. Ontwikkeling van de adolescent	83
5. Leerlingen met speciale behoeften	83
6. Professionele docent	84
7. Nederlands onderwijssysteem	85
8. Pedagogische kwaliteit	86
9. Diversiteit en onderwijs	87

De ontwikkeling van de generieke kennisbasis maakt deel uit van het project 'Werken aan Kwaliteit' (WAK, 2010). Dit project vormt een reactie op de in politiek en samenleving uitgesproken zorgen over de (vakinhoudelijke) kennis en vaardigheden van leraren. De toenmalig staatssecretaris Van Bijsterveldt heeft financiële middelen ter beschikking gesteld aan de HBO-raad voor de uitvoering. Het project richt zich op de verwezenlijking van kennisbases, kennistoetsen en kennisbanken voor de pabo's, de alo's, de kunstvakken en de 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 (vak)didactische deel van achttien tweede-graads lerarenopleidingen. De realisatie van de generieke kennisbasis voor de pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen is een onderdeel van fase II.

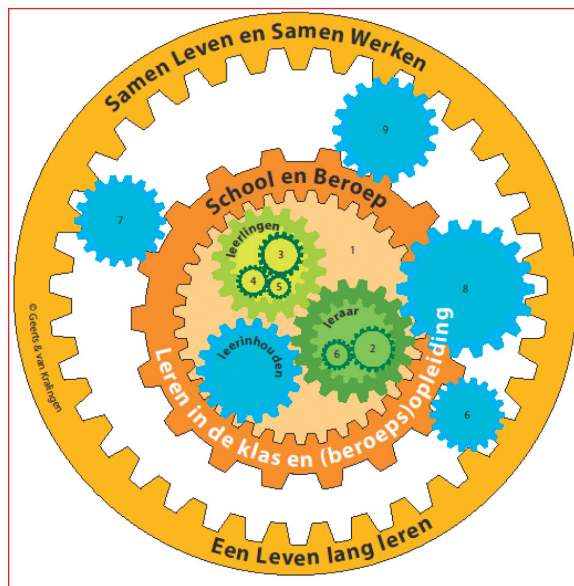
Voor de ontwikkeling van de Generieke Kennisbasis (fase II) voor de tweedegraads lerarenopleidingen is een landelijke redactie samengesteld met vertegenwoordigers uit alle bij ADEF aangesloten lerarenopleidingen (negen leden totaal).

De Generieke Kennisbasis (GKB) legt de conceptuele kennis vast waarover de startbekwame docent dient te beschikken aan het einde van de lerarenopleiding. Het betreft specifiek 'het weten' met betrekking tot het beroepsgebonden deel, ook wel het meesterschap genoemd, waaronder begrepen ook stages en minoren, dat ongeveer vijftig procent van het totale curriculum beslaat (indicatief). Het andere deel betreft het vakmanschap zoals vastgelegd in de vakspecifieke kennisbases. Elke kennisbasis moet opgevat worden als een dynamische set leerinhouden die zich continue in de tijd ontwikkelt op basis van ervaring en nieuwe inzichten.

In de figuur 1.1 staat de grondstructuur van de ontwikkelde kennisbasis. Deze is opgebouwd uit een negental domeinen. Daarbij heeft de didactische driehoek een centrale positie in de figuur. Hiermee wordt tot uitdrukking gebracht dat het leren van leerlingen centraal staat. De domeinen 1 tot en met 5 aangevuld met deel 6 (professionele docent) vormen dan ook het hart van de kennisbasis. Omdat het leren altijd situationeel bepaald is, weerspiegelen de domeinen 7 tot en met 9 plus 6 (de professionele docent heeft schakelfunctie) de gebondenheid met de samenleving en de werksfeer waarin het levenlang leren van iedere Nederlander plaatsvindt. Het verbindende element tussen de domeinen wordt het best tot uitdrukking gebracht met de term 'interactie'. Voor het leren zijn de school en de (beroeps)opleiding van essentieel belang. De genoemde domeinen zijn in feite allemaal onderling verbonden en op elkaar afgestemd. Het leren van leerlingen is naast situationeel ook altijd contextueel bepaald. Als verschillende leercontexten zijn de klas, de school, de (beroeps)opleiding en het (leer)bedrijf het meest van belang. Afhankelijk van de doelstellingen en de doelgroep in een bepaalde leercontext worden de leerarrangementen voor leerlingen ontworpen. En het maakt nogal verschil of hierbij sprake is van algemeen vormend onderwijs of beroepsonderwijs. Elk schooltype heeft zijn eigen karakter en eigen werkwijzen waarbij het teamgericht ontwikkelen van onderwijs steeds breder ingang vindt.

De GKB is van toepassing op het gehele tweedegraads onderwijsgebied: vmbo, onderbouw havo/vwo en mbo. Het biedt de basis voor elke startbekwame docent maar dat betekent niet dat daarmee is voorzien in alle denkbare vereisten die voortvloeien uit de eerste functie. In voorkomende gevallen, zoals bij specifieke onderwijsconcepten van scholen en schoolbesturen, de onderscheiden schooltypen of de (bedrijfs)opleidingen uit het mbo, kan het nodig zijn met

figuur 1.1



Leren in de klas en (beroeps)opleiding

- ① Leren in diverse contexten
- ② Didactiek en leren
- ③ Communicatie, interactie en groepsdynamica
- ④ De ontwikkeling van de adolescent
- ⑤ Leerlingen met speciale behoeften
- ⑥ De professionele docent

Samen Leven en Samen Werken

- ⑦ De professionele docent
- ⑧ Het Nederlandse onderwijssysteem
- ⑨ Pedagogische kwaliteit
- ⑩ Diversiteit en onderwijs

inductieprogramma's te werken zoals ook gebruikelijk is in andere branches. Deze inductieprogramma's moeten startbekwame docenten een aanvullende voorbereiding bieden op de bijzondere vereisten die voortvloeien uit het lesgeven in een specifieke context. De GKB bevat ook niet de leerinhouden die voortvloeien uit de verplichting voor de tweedegraads lerarenopleidingen om extra competenties te ontwikkelen binnen de drie uitstroomprofielen: (1) vakinhoudelijke verdieping en -verbreding, (2) zorgontwikkeling en (3) beroepspraktijkvorming.

Het is dus niet zo dat alle denkbare concepten die van belang zijn voor het beroep van leraar in deze GKB zijn opgenomen. Het gaat hier nadrukkelijk om een selectie ten behoeve van de startbekwaamheid van de leraar. De concepten die van belang zijn voor extra of hogere competenties zoals bij differentiaties (ten behoeve van uitstroomprofilering) en post-initieel onderwijs na de tweedegraads lerarenopleiding (masteropleidingen) zijn buiten beschouwing gelaten. Ook is er enige terughoudendheid betracht bij nieuwe inzichten en ontwikkelingen van recente datum. Wanneer dergelijke concepten nog niet algemeen geaccepteerd zijn, zijn ze nog (even) buiten beschouwing gelaten. Bij de beschrijving van de concepten is met de voorbeelden geprobeerd een adequaat beheersingsniveau aan te duiden. Daarbij is voor de hogere beheersingsniveaus gekozen om de nadruk te leggen op de toepassing en het gebruik van de concepten. Dat moet niet opgevat worden als een indicatie van het beheersingsniveau voor alle concepten.

De kennisbasis is opgezet volgens een vaste, overzichtelijke indeling die is afgeleid van de indeling 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 1 of 2 voorbeelden gegeven van kenmerkende situaties. In de tabel op de volgende pagina staat een overzicht van de domeinen en subdomeinen met het aantal concepten en methodieken.

Domeinen	Subdomeinen	KC	KM
1. Leren in diverse contexten	1.1 Het concept leren 1.2 Visies op leren 1.3 Cognitie, werking van de hersenen en leren 1.4 Leerling-kenmerken	6 4 5 4	(1) (3) (1) (4)
2. Didactiek en leren	2.1 Model didactische analyse 2.2 Leerdoelen en instructiemodellen 2.3 Vormgeving van leerprocessen 2.4 Selectie en ontwerp van leermiddelen 2.5 Begeleiden van leerprocessen 2.6 Toetsing en evaluatie	5 11 10 3 5 10	(2) (4) (4) (5) (4) (4)
3. Communicatie, interactie en groepsdynamica	3.1 Mentale modellen van communicatie 3.2 Gespreksvoering 3.3 Groepsdynamica	9 6 3	(5) (8) (3)
4. Ontwikkeling van de adolescent	4.1 Identiteitsontwikkeling 4.2 Morele ontwikkeling 4.3 Adolescent en seksualiteit	8 3 4	(0) (1) (0)
5. Leerlingen met speciale behoeften	5.1 Leerlingbegeleiding in school 5.2 Passend onderwijs voor iedereen? 5.3 Leerproblemen 5.4 Gedrag- en werkhoudingsproblemen	5 4 5 4	(2) (3) (1) (1)
6. Professionele docenten	6.1 Professionele ontwikkeling 6.2 Praktijkonderzoek 6.3 Onderwijsinnovatie en werken in teams 6.4 Onderwijsvisie en -ethiek	4 5 6 4	(5) (4) (2) (1)
7. Onderwijs in Nederland	7.1 Nederlands onderwijsstelsel 7.2 Onderwijsconcepten 7.3 Schoolorganisatie, structuur en cultuur	4 2 4	(0) (0) (2)
8. Pedagogische kwaliteit	8.1 Pedagogische driehoek 8.2 Doel, arrangement en voorwaarden 8.3 Pedagogisch leerplan en schools curriculum 8.4 Pedagogiek van het (V)MBO	4 3 5 6	(3) (2) (0) (3)
9. Diversiteit en onderwijs	9.1 Onderwijskansen 9.2 Burgerschapsvorming 9.3 Omgaan met diversiteit 9.4 Culturen en levensbeschouwingen	2 2 3 5	(2) (2) (1) (1)
Totalen		165	(84)

De kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen bestaat in feite alleen uit de kernconcepten (KC), dus niet ook de kernmethodieken (KM). De kennisbasis vormt immers de conceptuele bagage van de startbekwame student. De kernmethodieken zijn opgenomen om te voorkomen dat de kennisbasis 'kennis-om-de-kennis' wordt. De GKB bestaat in totaal uit 165

concepten die zich onderling moeilijk laten vergelijken, laat staan zo maar laten optellen. Er bestaat enige ongelijkheid in de uitwerking van de concepten. Soms is volstaan met een korte aanduiding van het concept met één of enkele woorden. Dan is er veelal sprake van een gangbaar en bekend concept. In andere gevallen is er meer ruimte gebruikt om een goede duiding van een concept te bewerkstelligen. Hiermee wordt voorkomen dat het onhelder blijft waarover de startbekwame docent moet beschikken. Verder zegt het aantal concepten ook niet alles over de omvang van de kennisbasis omdat de werkelijke omvang vooral bepaald wordt door het beheersingsniveau waarop de concepten worden gerealiseerd in de curricula van de tweedegraads lerarenopleidingen. In het redactieteam is gewerkt vanuit drie beheersingsniveaus bij de 165 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 het beheersingsniveau voldoende ruimte ervaren voor een eigen profilering. Het niet gebruiken van beheersingsniveaus is ook nodig omdat de beschikbare ruimte voor de generieke kennisbasis niet overal gelijk is. De gemiddelde omvang voor de GKB ligt zo tussen de 10 - 15% van de totale lerarenopleiding. Het variëren met beheersingsniveaus maakt het mogelijk recht te doen aan die lokale verschillen. Er kan echter niet worden uitgesloten dat het nodig is binnen de bestaande curricula extra studiepuntenruimte voor deze GKB te creëren. Dat zal van situatie tot situatie verschillen en van domein tot domein verschillen.

In de opdracht aan het redactieteam is ook expliciet verzocht in de kennisbasis gebruik te maken van de bestaande kennisbasis ICT en een advies te formuleren over de toetsbaarheid van de kennisbasis. Zoals in de kennisbasis ICT duidelijk wordt gesteld is moderne onderwijstechnologie niet meer weg te denken uit het huidige onderwijs. In alle onderwijstypen en -soorten speelt het inmiddels een belangrijke rol ter ondersteuning van het leren van leerlingen in verschillende settingen en de onderwijsondersteunende processen. Er is gezocht naar de onderliggende onderwijskundige concepten die van belang zijn voor een efficiënte en effectieve toepassing van moderne onderwijstechnologie bij leerprocessen binnen een grote verscheidenheid aan leer- en begeleidingsarrangementen. Daarbij is het nodig een adequaat model voor het gebruik van ICT te hanteren. Zonder te veel voorschrijvend te willen zijn, wordt het TPACK-model door het redactieteam als veelbelovend gezien. Vandaar dat daar ook naar wordt verwezen in de generieke kennisbasis. In de volgende domeinen zijn de onderwijstechnologische concepten geborgd: 'Leren in verschillende settingen', 'Didactiek en leren', 'Leerlingen met speciale behoeften' en 'De professionele docent'. Op deze plaats wordt aandacht gevraagd voor het belang van moderne onderwijstechnologie voor de startbekwame docent vanuit het vakdidactisch perspectief. Er zijn vele goede aanknopingspunten om bij de vakdidactische onderwerpen uit de vakspecifieke kennisbases van de (school)vakken aandacht te besteden aan moderne onderwijstechnologie. Die mogelijkheden kunnen volgens ons beter worden benut en daarnaast zou een goed post-initiële aanbod op het terrein van moderne onderwijstechnologie voor docenten niet misstaan.

Wat betreft de toetsbaarheid van de generieke kennisbasis wordt een genuanceerd standpunt ingenomen. De in de kennisbasis weergegeven concepten krijgen pas echt hun waarde wanneer zij worden gebruikt en toegepast in de lespraktijk. Om die reden heeft een landelijke schriftelijke toetsing van de kennisbasis maar een beperkte meerwaarde. Wel wordt door het redactieteam geadviseerd een aantal landelijke kaders en richtlijnen te ontwikkelen waarmee

geborgd kan worden dat de lerarenopleidingen de generieke kennisbasis adequaat gaan toetsen. Overigens sluit het redactieteam niet uit dat, op een vergelijkbare wijze als bij het vakinhoudelijk niveau van de startbekwame docent, er toch ook politieke en maatschappelijke twijfels rijzen over het niveau van de generieke kennis van de startbekwame docent. Alleen in die situatie lijkt een landelijke toetsing opportuun. De voorliggende kennisbasis is daarvoor dan bruikbaar.

Ten slotte wordt kort ingegaan op de relatie met de generieke kennisbasis die voor de lerarenopleidingen primair onderwijs tegelijkertijd is ontwikkeld. Tussen de voorzitters van beide redactieteams is regelmatig contact geweest en er is ook gezamenlijk opgetrokken bij expertmeetings en bezoeken aan expertorganisaties zoals bijvoorbeeld LEOZ (Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg). De beide kennisbases laten zich echter niet zonder meer vergelijken. Voor de pabo's bestaat de (generieke) kennisbasis in feite uit twee componenten: (a) de pedagogische en onderwijskundige kennis en (b) de kennis uit een veertiental vak- en vormingsgebieden. Dat is anders bij de tweedegraads lerarenopleidingen omdat 'alles' in één generieke kennisbases is ondergebracht. Bij beide kennisbases is gezocht naar een heldere grondstructuur met domeinen en subdomeinen. Waar mogelijk zijn dezelfde of vergelijkbare concepten gehanteerd en ook zijn vergelijkbare definities voor functie en karakter van de generieke kennisbasis gehanteerd. De detaillering in de generieke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen groter dan bij de pabo. Dat is gedaan om opleidingsscholen handvatten te bieden voor het ontwikkelen van hun bijdrage aan de competentieontwikkeling van de startbekwame docent in de context van de school (samen opleiden).

1. Leren in diverse contexten

1.0 Toelichting

Het concept 'leren' kan op verschillende manieren worden begrepen. Leren kan worden gezien als een proces waarbij iemand zijn gedrag verandert onder invloed van beloningen. Het is ook mogelijk om leren te beschouwen als een proces in de hersenen, dat vergelijkbaar is met informatieverwerking in een computer. Zo zijn er allerlei manieren om naar het verschijnsel 'leren' te kijken. In de geschiedenis zijn de opvattingen over leren ook steeds veranderd. Kennis van die opvattingen en de historische ontwikkeling in de sociale wetenschappen helpt docenten om tot een eigen goed onderbouwd perspectief op leren te komen. Met dat perspectief kunnen docenten kiezen voor een verantwoorde didactische of pedagogische aanpak in een bepaalde situatie. Ook maakt gezamenlijke kennis van leertheorieën het mogelijk om met collega's van gedachten te wisselen over een effectieve didactische of pedagogische aanpak. Dit domein beperkt zich tot perspectieven op leren. De algemene didactiek wordt uitgewerkt in domein 2. Voor de vakdidactiek verwijzen we naar de betreffende kennisbases van de vakken. De volgende subdomeinen worden onderscheiden: (1) Het concept 'Leren', (2) Visies op leren, (3) Cognitie, werking van de hersenen en leren en (4) Leerling-kenmerken.

1.1 Het concept 'leren'

1.1.1 Omschrijving

Dit subdomein bevat een oriëntatie op het begrip 'leren'. Als leren wordt gezien als het veranderen van gedrag door prikkels van buitenaf, levert dat een andere didactiek op dan wanneer leren wordt gezien als het 'geven van betekenis'. Ook is het zinvol om te kijken naar de bredere context waarin wordt geleerd, zoals buitenschools leren en leren op de werkplek. Verder bevat dit subdomein een categorisering van leerinhouden.

1.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Visie op en definitie van leren en leerprocessen met aandacht voor verschillende leergebieden, leren als het construeren van nieuwe kennis op basis van voorkennis en duurzame verandering in gedrag, kennis, vaardigheden en houdingen.
- Vormen van leren, in diverse contexten, zoals; leren als het geven van betekenis, formeel leren en informeel leren, ook impliciet en expliciet leren, bewust leren en onbewust leren, intentioneel en incidenteel leren.
- Verschillende ingangen voor leren zoals leren vanuit abstracte inzichten, leren vanuit concrete ervaringen, leren

vanuit reflectief observeren en/of actief experimenteren.

- Leren in een niet-schoolse setting, zoals werkpleklernen.
- Verschillende leerdoelen: cognitief, sociaal-affectief, psychomotorisch en metacognitief leren.
- Taxonomieën van kennis, vaardigheden en beheersingsniveaus.

Kernmethodieken

- De kernmethodieken in dit subdomein zijn de manieren om verschillende soorten leren tot stand te brengen. Die methodieken vallen onder het domein didactiek en pedagogiek.

1.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een leerling (mbo) vertelt dat hij een probleem wel op kan lossen, maar dat hij dan achteraf eigenlijk niet precies weet hoe hij dat heeft gedaan. De startbekwame docent heeft tot taak uit te leggen dat in sommige gevallen zulke impliciete kennis niet voldoende is. De docent gaat daartoe een gesprek aan met deze leerling.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Na het gesprek begrijpt de leerling dat het vaak nodig is om over expliciete kennis te beschikken, bijvoorbeeld als een nieuw teamlid ingewerkt moet worden in een functie of als de impliciete kennis in een nieuwe situatie niet goed werkt.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Een leerling in het vmbo moet leren om een complexe beroepstaak uit te voeren. Het is de taak van de startbekwame docent om vooraf te analyseren welke typen kennis, vaardigheden en houdingen de leerling zal moeten verwerven om de taak zelfstandig uit te kunnen voeren.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Uit de analyse blijkt dat er vooral sprake is van declaratieve kennis en geautomatiseerde motorische vaardigheden. Op basis daarvan bespreekt de docent met de leerling en de werkmeester op welke manier de beroepstaak aangeleerd kan worden.

1.2 Visies op leren

1.2.1 Omschrijving

Leerpsychologische theorieën kunnen de docent waardevolle inzichten verschaffen, op basis waarvan het pedagogische en didactische handelen kan worden versterkt. Deze theorieën zijn niet afzonderlijk van elkaar ontstaan en het is ook niet altijd duidelijk welke leerpsycholoog bij welke stroming hoort. Sommige ideeën uit bijvoorbeeld het behaviorisme worden nu als achterhaald beschouwd, terwijl andere elementen nog steeds waardevol zijn. Inzichten ontleend aan het behaviorisme kunnen bijvoorbeeld worden toegepast bij het bepalen van een effectieve manier van straffen en belonen. Daarmee is niet gezegd dat straffen en belonen nog steeds als de belangrijkste manieren worden gezien om een leerling te motiveren om iets te leren. Enig inzicht in de ontstaansgeschiedenis van leertheorieën helpt de docent daarom in het kiezen van waardevolle elementen uit alle stromingen.

1.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Behavioristische visies op leren met aandacht voor klassieke en operante conditionering en modelleren in het onderwijs.
- Cognitivistische visies op leren met aandacht voor informatieverwerking door de hersenen, fasen in het lerend vermogen en schemata, assimilatie en accommodatie.
- Constructivistische visies op leren met: aandacht voor sociale, contextuele (schools, buitenschools en werksetting), persoonlijke, metacognitieve aspecten van leren (transfer en wendbaarheid).
- Handelingstheoretische visies op het leren met aandacht voor:
 - een cultuurhistorische opvatting over leren;
 - de verwevenheid van taal, denken en leren;
 - het principe van actuele en naaste ontwikkeling;

- volgend onderwijs versus ontwikkelend onderwijs;
- stapsgewijze ontwikkeling van mentale handelingen;
- het gebruik van een zogenoemde oriënteringsbasis;
- effectieve feedback (vanuit taak of van docent/peer).

Kernmethodieken

- Effectief belonen, straffen en modelleren van sociaal gedrag (bijvoorbeeld ten behoeve van orde, zelfstandig werken en andere interventies in de klas) en van leerprestaties.
- Bijdragen aan de inrichting van een competentiegerichte leeromgeving.
- Reflecteren op de eigen leervoorkeuren en daaraan gekoppelde visie op leren voor anderen.
- Zie het domein 'Didactiek en leren'.

1.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een groot aantal leerlingen in een klas (havo 2) beweert dat hetgeen werd gevraagd in een toets, niet in de lessen was behandeld. Dat was echter wel degelijk het geval. De startbekwame docent heeft als taak om te verklaren waarom de leerlingen denken dat de betreffende leerinhouden niet aan bod zijn geweest in het programma. Hij voert daartoe een analyse uit van de toetsresultaten en het onderwijsprogramma.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De analyse laat zien dat de leerinhouden wel zijn behandeld, maar dat de leerlingen er niet in waren geslaagd om hun kennis binnen nieuwe situaties toe te passen. De leerlingen konden hun kennis dus niet 'wendbaar' toepassen. De startbekwame docent komt bijvoorbeeld tot de volgende aanbevelingen om de transfer alsnog te bevorderen.

- a. De centrale concepten worden alsnog in verschillende situaties uitgewerkt door leerlingen.
- b. Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan het gemeenschappelijke in de voorbeelden (het abstracte concept).
- c. De leerlingen krijgen steun bij het realiseren van de transfer in de vorm van 'prompts', zoals: 'heb je tijdens de lessen een andere toepassing van deze theorie gezien, die je bij dit probleem kan gebruiken?'

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent heeft een les van een beginnende collega geobserveerd. Daarin werd door de collega strafwerk gegeven, wat inhield dat een leerling voor de tweede keer een paragraaf uit het aardrijkskundeboek moest overschrijven. De startbekwame docent heeft tot taak om in een reactie aan te tonen dat deze strafmaatregel een negatief effect heeft op de motivatie van de leerling voor aardrijkskunde.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Als gevolg van een reflectiegesprek maakt de collega aannemelijk dat dit strafwerk er toe kan leiden dat de leerling (klassiek) geconditioneerd wordt, waardoor hij een hekel krijgt aan een bepaald vakonderdeel. Hij gebruikt daarbij termen zoals 'geconditioneerde respons'.

1.3 Cognitie, werking van de hersenen en leren

1.3.1 Omschrijving

Er is steeds meer bekend over de manier waarop de hersenen van belang zijn voor het leren. Hersenonderzoek toont aan dat de hersenstructuur tot na het twintigste levensjaar rijpt. De volgorde waarin hersendelen rijpen, lijkt steeds dezelfde te zijn, maar het moment waarop hersendelen zijn gerijpt, kan sterk variëren. De adolescentie is bij uitstek een periode om allerlei vaardigheden te trainen en te gebruiken; de hersenen hebben een extra grote flexibiliteit, waardoor er gemakkelijk nieuwe dingen geleerd kunnen worden. De omgeving, zoals ouders en docenten, kan invloed uitoefenen op het rijpingsproces en het proces sturen: het puberbrein is 'under construction'. Kennis van de hersengebieden en hun functies en de relatie tot het leren van de adolescent is daarom een factor voor doelmatig handelen van de school en de docent. Hoewel hersenonderzoek enorme vooruitgang boekt, is veel kennis nog niet uitgekristalliseerd. Daarnaast leidt de populariteit van hersenonderzoek soms tot een overdaad aan pseudowetenschappelijke en zelfs foutieve informatie, soms rechtstreeks gericht op het onderwijs. Een startbekwame docent moet in staat zijn om daarin het kaf van het koren te onderscheiden.

1.3.2 Kernconcepten en methodieken

Kernconcepten

- Fysiologische werking en ontwikkeling van de hersenen op basis van leren en groei met aandacht voor plasticiteit¹.
- Kenmerken van enkele basale geheugensoorten zoals zintuiglijk geheugen, werkgeheugen, lange termijn-geheugen (episodisch geheugen en semantisch geheugen) en enkele didactische implicaties.
- Informatieverwerkingsmodel met aandacht voor opname, opslag en terugzoeken/vinden van leerinhouden.
- Visies op intelligentie en verschillende

dimensies en aspecten daarvan,

zoals metacognitie en meervoudige en sociale intelligentie.

- Relaties tussen aanleg en invloed van de omgeving op de ontwikkeling van talenten.

Kernmethodieken

- Signaleren van en omgaan met cognitieve overbelasting door gedoseerd aanbod van informatie- en ervaringsworkload in de school- en beroepspraktijk.

1. Basale inzichten met betrekking tot de vorming van synapsen en engrammen, overproductie en pruning, plasticiteit in hersenontwikkeling, de structuur van de hersenen en de functies van de hersengebieden en de variabiliteit en disbalans in rijping van hersengebieden.

1.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een volwassen deelnemer aan het ROC beweert dat hij te oud is om nog op een redelijk niveau te leren schrijven. Het is de taak van de startbekwame docent om uit te leggen wat de mogelijkheden en beperkingen zijn van het leren op hogere leeftijd. Hij voert daartoe een gesprek met de deelnemer.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent laat met voorbeelden zien wat mensen nog kunnen leren na hun 60e. Hij legt uit hoe dit kan en maakt daarbij gebruik van recente inzichten in de plasticiteit van hersenen. Hij legt ook uit welk type leren bij veel mensen moeilijker verloopt op hogere leeftijd, en wat juist gemakkelijker gaat.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Een leerling (vwo 1) heeft moeite met het onthouden van declaratieve kennis. De startbekwame docent wil achterhalen op welke manier de leerling zulke kennis memoriseert, om daarna een aantal gerichte tips te kunnen geven.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Door een gesprek met de leerling is de docent erachter gekomen dat de leerling een te grote hoeveelheid informatie in één keer probeert te onthouden. De activiteiten die de leerling onderneemt tijdens het memoriseren, zijn bovendien weinig doeltreffend. De docent laat zien hoe het beter kan en maakt daarbij gebruik van geheugensteuntjes, opdelen van informatie in logische eenheden, systematische vormen van herhaling, het geven van betekenis aan informatie-eenheden en schematiseren.

1.4 Leerlingkenmerken

1.4.1 Omschrijving

Als leerlingen niet gemotiveerd zijn, is het mede de verantwoordelijkheid van de docent om daar iets aan te doen. Motivatie is niet een statisch gegeven maar erg dynamisch en kan heel goed beïnvloed worden door een docent. Inzicht in de totstandkoming van motivatie en inzicht in de verschillende soorten motivatie die kunnen worden onderscheiden, helpt daarbij. Daarnaast zijn in dit domein andere leerling-kenmerken geplaatst, zoals; leerstijlen, leerconceptie en zelfstandigheid.

1.4.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Motivatie en attributietheorie.
- Leerling-behoeften: competentie, relatie en autonomie (eigenaarschap van het leerproces).
- Typologie van zelfstandigheid, bijvoorbeeld 'zelf werken' en 'zelfverantwoordelijk leren'.
- Leerstijlen en de 'digitale' leerling.

Kernmethodieken

- Strategieën om leerlingen te motiveren voor de inhoud en de opzet van het leerproces met aandacht voor de oriëntatiebasis.
- Rekening houden met verschillen in niveau, zelfbeeld, cultuur, belangstelling, leerstijl en voorkennis en recht doen aan basisbehoeften van de leerling.
- Stellen van doelen ten aanzien van zelfstandigheid en bepalen van (tussen) doelen voor/door de leerlingen.

1.4.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een groot aantal leerlingen in één bepaalde klas (havo 3) maakt een buitengewoon ongemotiveerde indruk. De leerlingen willen wel werken, maar uitsluitend voor een cijfer. De startbekwame docent moet op zoek naar manieren om de motivatie van leerlingen te verhogen. Hij analyseert daartoe een video-opname van zijn eigen les.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Na observatie en analyse stelt de startbekwame docent vast dat hij de leerlingen niet inhoudelijk motiveert, maar dat hij slechts aanmoediging geeft ten aanzien van het proces. Naar aanleiding van die observatie beschrijft de startbekwame docent een aantal mogelijkheden om de leerlingen inhoudelijk te motiveren voor het onderwerp dat hij op dat moment behandelt.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Het lesmateriaal dat wordt gebruikt in een vaksectie van de startbekwame docent is aan herziening toe, vooral op het punt van de zelfstandigheid van de leerlingen (vwo 2). De stappen voor het aanleren van een beroepsvaardigheid zijn in het materiaal concreet en gedetailleerd uitgeschreven, zodat de leerlingen aan de hand van de instructies voor langere tijd zelfstandig aan het werk kunnen. De leerlingen vinden die manier van werken echter niet motiverend. Aan de startbekwame docent wordt gevraagd om het lesmateriaal te beoordelen op het aspect zelfstandigheid.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent komt tot de onderstaande analyse: 'Het lesmateriaal stimuleert de leerlingen niet om zelf na te denken over zinvolle leerdoelen, het leerproces vorm te geven of een keuze te maken tussen verschillende vormen van afronding. Leerlingen leren dus wel om 'zelf te werken' maar er is veel meer nodig om ze 'zelfverantwoordelijk te laten leren'.' Vervolgens beschrijft hij wat het verschil is tussen die twee vormen van zelfstandigheid en welke andere vormen nog kunnen worden onderscheiden.

2. Didactiek en leren

2.0 Toelichting

Didactiek is de discipline die zich bezig houdt met de vraag hoe kennis, vaardigheden en houdingen het meest optimaal geleerd kunnen worden. Bij didactiek staat de vraag centraal hoe er een optimale leeromgeving voor leerlingen kan worden gecreëerd. Het didactisch handelen van de docent kent drie componenten: (1) voorbereiden en plannen van het leren, (2) uitvoeren van instructie en begeleiden van leerprocessen en (3) evalueren van leerresultaten en aspecten van het leerproces. Een eerste leerplankader voor de docent zijn de op landelijk niveau vastgestelde eindtermen en eindkwalificaties. Het macroniveau wordt vertaald naar het mesoniveau, bijvoorbeeld het schoolplan van de school. Want dergelijke afspraken, zoals bijvoorbeeld in het mbo rondom het kwalificatiedossier (macro) naar beroepstaken vanuit kerntaken en werkprocessen (meso), kunnen van grote invloed zijn op de dagelijkse praktijk van loopbaanbegeleiding (micro). Voor de startbekwame docent is vooral het microniveau van belang, want de startbekwame docent treft zijn leerlingen in eerste instantie als groepen van leerlingen in een klas. Maar uiteraard gaat het bij didactiek ook om een nanoniveau gericht op het leren van de individuele leerling. Daartoe moet een docent niet alleen over kernmethodieken beschikken, maar ook over de achterliggende kernconcepten. Om grip te krijgen op deze kernconcepten is een kapstok in de vorm van een model 'didactische analyse' verhelderend. Vervolgens staan we stil bij de fundamentele keuzes die gemaakt kunnen worden om leerprocessen te beïnvloeden; instructiemodellen. In de uitwerking gaat het uiteindelijk om het vormgeven van leeractiviteiten, de te gebruiken leermiddelen, de begeleiding en tot slot de toetsing en evaluatie. De volgende subdomeinen worden onderscheiden: (1) model 'didactische analyse'. (2) leerdoelen en instructiemodellen. (3) vormgeving leeractiviteiten. (4) selectie en ontwerp van leermiddelen. (5) begeleiding van leeractiviteiten en (6) toetsing en evaluatie.

2.1 Model 'didactische analyse'

2.1.1 Omschrijving

De meeste modellen voor didactische analyse, bijvoorbeeld het model "*van Gelder*", bieden een beschrijvingskader voor een beginsituatie, een leerdoel, een uitwerking van de onderwijsleersituatie en een evaluatie. Een model 'didactische analyse' reikt voor individuele leraren of docententeams de sleutelvragen aan voor het ontwerpen van een les, leerproces of leerarrangement. Voordat er iets effectief en efficiënt kan worden geleerd, moet over een aantal vragen worden nagedacht. Deze vragen komen voort uit de kernvraag: 'Waarom geef ik deze les of leeropdracht?' Als je weet waarom je de les of leeropdracht geeft en wat je de leerlingen precies wilt leren, dan komen ook een aantal vervolgvragen: A. Wat weten/kunnen de leerlingen al? B. Waarom is het zinvol om dit te leren en wat is de eventuele relevantie met het beroep? C. Hoe wil ik ze dit leren en wat kan/moet de bijdrage van het leren en werken (stagedeel) zijn? D. Hoe controleer ik, de leerling en/of anderen of het leerdoel is bereikt? In de praktijk van het opleiden van leraren, krijgt het nadenken over didactiek gestalte met behulp van een bepaald model didactische analyse of een daarvan afgeleid model voor beroepspraktijkleren. De meest-gebruikte modellen bevatten in meer of mindere mate de volgende elementen: (1) Eindkwalificaties-competenties-eindtermen. (2) Leerdoelen-leerinhouden-beroepstaken. (3) Leeractiviteiten-(huiswerk) opdrachten-leerwerktaken-prestaties-kernactiviteiten-leerlingrollen. (4) Onderwijsactiviteiten-docentrollen-(werk)begeleidingsactiviteiten.

(5) Bronnen en leermaterialen. (6) Groeperingvormen. (7) Inrichting van de (digitale) leeromgeving. (8) Leertijd. (9) Toetsing. (10) Evaluatie. Uiteraard is het hierbij zinvol om de beginsituatie van de leerlingen te onderzoeken en rekenschap te geven aan de eisen van vervolgonderwijs en het eventuele beroep (de beroepsprofielen en -taken). Afhankelijk van de doelgroep en het schooltype wordt in meer of mindere mate gebruikgemaakt van schoolse en/of beroepsgerichte opleidingsconcepten zoals competentiegericht leren en leren op de werkplek.

2.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Didactiek en didactisch handelen van de docent.
- Teamdidactiek en teamgebonden onderwijs: afstemming door verschillende docenten bij binnenschools en buitenschools leren.
- Modellen voor didactische analyse met daarin aandacht voor de elementen 1 t/m 10 zoals omschreven in 2.1.1.
- Organisatie van de leerstof en de leerinhouden (vakgericht versus integratief).

- Leerbedrijf en werkgerelateerd opleiden en leren.

Kernmethodieken

- Planmatig ontwerpen van lessen en lessenseries op basis van een model voor didactische analyse.
- Lessen en lessenseries plannen, uitvoeren en evalueren.

2.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De docent ontwerpt een lessenserie op basis van een model voor didactische analyse. Daarbij houdt hij rekening met de beginsituatie, hij motiveert de leerlingen voor de inhoud, hij activeert voorkennis en hij kiest uit een rijk scala aan werkvormen die passen bij de leerdoelen en de beginsituatie. Hij toetst tussentijds en aan het einde hoe de leerlingen de leerstof hebben verwerkt.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Een uitgewerkte lessenserie op papier (inclusief lesvoorbereidingen, onderwijs- en leermaterialen voor de leerlingen, enkele toetsvormen) met daarbij een legitimering van de gemaakte keuzes op basis van een 'didactische analyse' model.

*Uitwerking 2***Situatie-taak-activiteit**

De docent dient rekening te houden met voorkennis en veel voorkomende misconcepten in de instructiefase van een les of leerproces.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Als startbekwame docent kan hij aantonen waarom hij bepaalde keuzes maakt in de opzet van deze les. Hij weet zijn keuzes te verantwoorden vanuit het leerproces van de leerling en geeft er blijk van op de hoogte te zijn met veel voorkomende misconcepten op zijn specifieke vakgebied. De uitwerking van zijn les maakt het leerlingen mogelijk te ervaren of hun verworven (voor)kennis juist is.

2.2 Leerdoelen en Instructiemodellen

2.2.1 Omschrijving

De opvattingen over hoe instructie aan leerlingen eruit moet zien, zijn de laatste jaren aan wijziging onderhevig. In deze kennisbasis doen we daarover zo min mogelijk normatieve uitspraken. Uiteraard is het van wezenlijk belang dat de startbekwame docent nagedacht heeft over verschillende manieren om het leerproces van leerlingen te beïnvloeden, variërend van meer docentgestuurde tot volledig leerling gestuurd. Dit verschil is herkenbaar in de achterliggende instructiemodellen en daarmee veelal ook in de vormgeving van het onderwijsleerproces op een school. Uiteraard is het hanteren van diverse leerstrategieën en oplossingsmethodes van belang om een basaal klimaat te scheppen waar alle leerlingen van profiteren, ook de leerlingen met specifieke behoeftes (zie ook domein 4). De inrichting van het leerproces is gebaseerd op doelen, eindtermen of eindkwalificaties. Deze worden door de docent omgezet in leer- en lesdoelen. Daarnaast is het begeleiden van het leerproces tevens bepalend voor de kwaliteit van de leeromgeving. Dit onderdeel behandelen we in het één na laatste subdomein.

2.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

Doelstellingen

- Taxonomie als structureren van leerinhouden en beheersingsniveaus²
- Formulering van doelen³.
- Kwalificatiedossier en Portfolio.

Instructiemodellen

- Directe instructie.
- Activerende didactiek, zelfstandig werken en samenwerkend leren.
- Strategieën voor het leren van specifieke leerinhouden, vooral het leren van begrippen en het leren van (denk)vaardigheden.
- Het principe van leerwerktaken.

Onderwijsconcepten

- Project-, thema-, probleem-, beroeps- en ervaringsgericht onderwijs.

- Zelfontdekkend leren versus geprogrammeerde instructie en beheersingsleren.
- Blended learning leerarrangementen met aandacht voor een onderliggend ict-concept zoals het TPACK-model⁴.
- Huiswerkdidactiek.

Kernmethodieken

- Leerinhouden relateren aan de doelen, eindtermen of eindkwalificaties.
- Bepalen wat collectief en wat individueel is.
- Leeractiviteiten, leeropdrachten en onderwijsactiviteiten kiezen in relatie tot de leerdoelen en het gekozen instructie- of opleidingsmodel.
- Onderwijs- en opleidingsconcepten kiezen in relatie tot de leerdoelen en de inrichting van een lessenserie.
- Huiswerk benutten voor sturing van leerprocessen.

2. Enkele voorbeelden zijn: de taxonomie van Bloom, de taxonomie van De Block, de taxonomie van Romiszowski

3. In de brede doelformuleringen range van competenties - eindtermen - fasedoelen - leerdoelen - lesdoelen

4. De startbekwame docent integreert digitale leermiddelen met niet-digitale leermiddelen in een goede balans om effectieve en efficiënte leerarrangement voor leerlingen te ontwikkelen.

2.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

In het begin van een stage op het vmbo steken steeds dezelfde leerlingen hun vinger op als de student een vraag stelde. Ze geven daarbij ook direct het antwoord. De student heeft de taak om individuele aanspreekbaarheid te vergroten, zodat alle leerlingen zich aangesproken voelen om mee te denken.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Met een videofragment en schriftelijke reflectie toont de startbekwame docent aan dat hij een onderwijsleergesprek kan voeren, waarbij een vraag wordt gesteld, leerlingen denktijd krijgen en, iedere leerling aanspreekbaar is, omdat de docent uitkiest wie het antwoord mag geven. Daarna wordt een leerling uitgenodigd om dat antwoord te verbeteren.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Tijdens een lio-stage op een klein ROC krijgt de student de opdracht om een les(deel) te ontwerpen en uit te voeren met 3 verschillende werkvormen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent heeft inzicht in de verschillende werkvormen en wordt zich bewust van het leerproces van de leerlingen. De startbekwame docent kan aangeven welke werkvorm het meest geschikt is voor zijn/haar ontworpen les en ook waarom.

2.3 Vormgeving van leerprocessen

2.3.1 Omschrijving

Leeractiviteiten kunnen op verschillende manieren worden georganiseerd. In een les is de werkvorm de kleinste mogelijke bouwsteen om leeractiviteiten te plannen en te sturen. Werkvormen worden gericht ingezet, passend bij leerdoelen en beginsituatie. Een werkvorm past in het grotere patroon van een les, het les- of instructiemodel en de leeromgeving als geheel. De docent die een breed scala aan werkvormen tot zijn beschikking heeft, kan daardoor beter de keuze maken om de juiste werkvorm op het juiste moment in te zetten. Bij beroepspraktijkleren is in de leerwerksituatie de leeropdracht, leerwerktaak of prestatie voor een leerling(en) de kleinste mogelijke bouwsteen om leeractiviteiten te plannen en te sturen. Deze leeractiviteiten kennen vaak een opbouw in omvang en complexiteit gaandeweg het leerproces dat zich gedurende de opleiding voltrekt. Leeropdrachten of leerwerktaken worden afgestemd op het ontwikkelingsniveau van leerlingen om hun competenties effectief en efficiënt te ontwikkelen.

2.3.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

Leerprocessen in lessen en (beroeps)taken.

- Opzet van verschillende typen lessen (in lesdelen en -fragmenten).
- Perspectief op de les vanuit het principe van de onderlinge afstemming van de leeractiviteiten van de leerling (ook buiten het klassenverband zoals bij huiswerk, leertuinen en mediatheek) en de onderwijsactiviteiten van de leraar⁵.
- Kenmerken (evidence based) van efficiënte en effectieve lessen⁶.

Leerarrangementen

- Opbouw en inrichting van een leerarrangement.
- Perspectief op het leerarrangement vanuit het principe van de fasering van het leren over een langere leerperiode met (huiswerk)-opdrachten en leertaken die recht doen aan verschillen in leerstijlen en informatieverwerking.
- Taalgericht vakonderwijs en bijdragen aan taalverwerving:
 - didactisch model woordenschatuitbreiding;
 - strategieën voor begrijpend lezen, luisteren, functioneel schrijven en spreken, en woordenschatvergroting (receptief en productief woordgebruik, oppervlakkige en diepe woordkennis);
 - mondelinge en schriftelijke vormen van scaffolding.
- Kenmerken (evidence based) van efficiënte en effectieve leerarrangementen.

Buitenschools en werkgerelateerd leren.

- Opzet en vormgeving van verschillende categorieën van buitenschools en werkgerelateerd leren, ook in samenhang met het leren in de (beroeps)praktijk.
- Integratie met buitenschools leren vanuit het principe van het verbinden van het leren met de praktijk- en de toepassingsmogelijkheden in een betekenisvolle context (practica, veldwerk, excursies, beroepsauthenticke situaties, leren en werken, werkplekleren).
- Kenmerken (evidence based) van efficiënt en effectief buitenschools en werkplekgerelateerd leren.

Kernmethodieken

- Ontwerpen van een les en andere leerarrangementen.
- Ontwikkelen van (digitale) leeropdrachten, leertaken, huiswerk en handleidingen voor leerlingen om de leeractiviteit te sturen.
- Uitvoeren van een variëteit aan werkvormen (aanbiedende vormen, gespreksvormen en vormen voor zelfstandig werken en samenwerkend leren).
- Uitvoeren van lesmodellen voor directe instructie, inclusief gebruik van presentatiesoftware en digitaal schoolbord en samenwerkend leren, inclusief manieren om samenwerking digitaal te faciliteren, waaronder synchrone en asynchrone digitale communicatie.

5. Deze afstemming is nadrukkelijk zichtbaar in methodieken voor het leren van begrippen (oriënteren, begrijpen, integreren en toepassen), het leren van vaardigheden (oriënteren, voordoen stappenplan, nadoen plus oefenen, feedback geven en krijgen en zelfstandig uitvoeren) en het leren van moreel denken in de les.

6. State of the art inzichten m.b.t. effectiviteit van werkvormen zoals bijvoorbeeld: de individuele aanspreekbaarheid in de klas, en bij directe instructie: het structureren van de leerstof aanbrengen en de aandacht voor het groepsproces en het klassengebeuren, en bij samenwerkend leren de zichtbaarheid van het leren en denken, de misconcepten identificeren en leerstof op het juiste niveau aanbieden.

2.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een aantal leerlingen (havo 1) stelt, dat ze graag projectmatig willen werken op school. Ze starten het liefst direct met de uitvoering van activiteiten. Aan de docent de taak een project op te zetten, waarbij rekening moeten worden gehouden met de verschillende leerstijlen van leerlingen uit de klas.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent ontwerpt een project, waarbij leerlingen mogen starten vanuit de theorie of vanuit een doe-activiteit. De startbekwame docent laat in een verslag over een gesprek met een leerling ook zien dat hij een concept over leerstijlen gebruikt om leerlingen bewust te maken van de nadelen van een eenzijdige leerstijl.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Lesgeven aan een qua niveau gemengde brugklas (havo/vwo). Aan de docent de taak om elke leerling voor zijn vak op het juiste niveau lesstof aan te bieden.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan in het besef dat bovenstaande een onmogelijke eis is zijn handelswijze verantwoorden en voor een deel toch recht doen aan de verschillen tussen leerlingen. Hij kiest echter bewust voor een differentiatie-model en weet de voor- en nadelen te benoemen en tot concrete lesactiviteiten te komen.

2.4 Selectie en ontwerp van leermiddelen

2.4.1 Omschrijving

Centraal staat hier het effectief inzetten van de gebruikte methode. Hierbij komt ook het maken van aanvullend materiaal, zoals werkbladen, studiewijzers en ander concreet leermateriaal aan de orde. Uiteraard wordt onder leermiddelen ook digitale leermiddelen verstaan zoals nader uitgewerkt in de 'Kennisbasis ICT'. Maar ook het (digitaal) bordgebruik is onderdeel van dit subdomein. Bij een adequate selectie en ontwerp van leermiddelen speelt het geschreven taalgebruik een grote rol. Docenten hebben daarom voortdurend te maken met de taalontwikkeling van leerlingen en met de grote verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen. Van docenten wordt verwacht dat zij de leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van die vakspecifieke taalvaardigheid en de schoolse taalvaardigheid. De startbekwame docent is taalvaardig op niveau 4F van het referentiekader taal.

2.4.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Doel, functie en soorten onderwijsleermiddelen (typologie voor bronnen, media en middelen) met aandacht voor de mate van docent afhankelijkheid.
- De mate van geïntegreerdheid tussen theorie en praktijk.
- Mogelijkheden om verschillen tussen leerlingen in tempo, niveau, leerweg, leeftijd, belangstelling leerstijl, gender, taalbeheersing, cultuur en voorkennis te (h)erkennen en door te vertalen naar een gedifferentieerd gebruik van onderwijsleermiddelen en onderwijsactiviteiten.
- Onderscheid tussen dagelijkse algemene taal (DAT), cognitieve academische taal (CAT), vak- en beroepsgebonden taal.

Kernmethodieken

- Ontwerpen van leermiddelen.
- Plannen van de inzet van leermiddelen in combinatie met onderwijs- en begeleidingsactiviteiten.
- Afstemmen van leermiddelen op het model didactische analyse.
- Afstemmen van leermiddelen op het beoogde taalniveau.
- Afstemmen op de doelgroep inclusief differentiatie van onderwijsactiviteiten binnen en buiten het klassenverband.
- Vak- en beroepsgericht taalonderwijs.

2.4.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Tijdens een repetitie blijkt dat leerlingen (vmbo 1) de teksten in het boek erg oppervlakkig hebben gelezen. De docent heeft de taak om leerlingen tot diepgaande verwerking van de teksten aan te zetten, zodat de leeropbrengst van het studerend lezen groter wordt.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent maakt een schriftelijk lesvoorbereiding met aanwijzingen om leerlingen voor, tijdens en na het lezen tot activiteiten aan te zetten. Een voorbeeld van een activiteit vooraf is: voorkennis wordt geactiveerd door vóór het lezen plaatjes en tussenkopjes te bespreken. In de lesvoorbereiding vermeldt de docent als bron het boek dat de leerlingen bij Nederlands gebruiken. Daarin staan dergelijke strategieën vermeld.

*Uitwerking 2***Situatie-taak-activiteit**

Bij het beantwoorden van vragen tijdens een onderwijsleergesprek gebruikten de leerlingen havo 2) niet de taal van het vak, maar de dagelijkse taal. De docent ziet dat hij er niet in is geslaagd om leerlingen te stimuleren de taal van het vak te produceren. Hij bereidt daarom een nieuw onderwijsleergesprek voor, waarin een aantal interventies worden opgenomen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

In een video, opgenomen tijdens de vervolgles, laat de startbekwame docent zien dat hij het antwoord van een leerling met instemming herhaalt, maar nu met correct gebruik van de geleerde vakbegrippen. Hij vraagt vervolgens een andere leerling dat ook te proberen, met zijn eigen antwoord.

2.5 Begeleiden van leerprocessen

2.5.1 Omschrijving

In dit subdomein staat het effectief begeleiden van leeractiviteiten vanuit verschillende docentrollen centraal. Deze docentrollen zijn afgestemd op het gekozen instructiemodel waarbij rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Het gaat hier om verschillen in leerstijlen, diversiteit en ook tempo, motivatie, niveau en voorkennis. Een doorsnee klas met vijftientig leerlingen laat waarschijnlijk een normaalverdeling zien als je ze test op een aantal van dezelfde prestatie-eisen; het grootste deel van de leerlingen zal binnen de gestelde marges vallen, een klein percentage vindt de aangeboden stof te simpel, gaat zich vervelen en daardoor misschien zelfs onderpresteren. En tenslotte zal er een percentage kinderen zijn dat niet mee kan komen, omdat ze onder de norm zitten. Differentiatie bij het begeleiden van leeractiviteiten is een belangrijk thema binnen de onderwijskundige kennis van de docent. Behalve om differentiatie gaat het uiteraard ook om de interventies van de docent die het verschil maken in het leerproces van de leerling.

2.5.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Verschillen in docentrollen zoals loopbaanbegeleiding, werkpleklernen, examineren en beoordelen, maar ook (vak)didactische, pedagogische, groepsdynamische en (les)organisatie rollen van de docent.
- Differentiatie binnen en buiten klassenverband naar inhoud, proces en product met bijvoorbeeld het BHV-model (basis, herhaling- en verrijkingsstof).
- Begeleidingsmodellen voor versterking van autonomie, competentie en relatie bij leerlingen.
- Proces versus taakgerichte begeleiding.
- Strategieën voor loopbaanontwikkeling.

Kernmethodieken

- Adequaat switchen tussen verschillende docentrollen.
- Uitvoering geven aan proces- en taakgerichte begeleiding in verschillende leercontexten (binnen en buiten het klassenverband, bij omvangrijkere leeropdrachten, bij het competentiegericht leren).
- Verscheidenheid aan vraag, coachings- en gesprekstechnieken (bijvoorbeeld; responsief reageren, vragend helpen en leervraaggericht werken).
- Orthodidactische methodieken (zie 'vakdidactiek' in de kennisbasis van de vakspecifieke kennisbases).

2.5.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De docent is in staat een projectmatige les(senserie) te ontwikkelen, waarbij de docent rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen en leerstijlen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docent heeft inzicht in de verschillen in tempo, niveau, belangstelling en leerstijlen van de leerlingen en zal deze kennis inzetten bij het ontwikkelen van een projectmatige les(senserie). Ook kan hij een juist normeringvoorstel maken waarbij de verschillende aspecten van projectmatig werken worden meegenomen.

*Uitwerking 2***Situatie-taak-activiteit**

De docent op een groot ROC treedt op als werkplekbegeleider en signaleert in die rol het stagneren van leeractiviteiten van leerlingen en hij gaat hierover met betrokkenen in overleg.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docent laat zien dat hij niet alleen de constatering doet dat het leerproces van de leerling stagneert maar ook dat hij met de juiste interventies binnen het leerbedrijf het leren op de werkplek wederom vorm krijgt binnen de kaders en visie van het bedrijf. Hij weet de juiste balans te vinden tussen de belangen van de opleiding en van het leerbedrijf.

2.6 Toetsing en evaluatie**2.6.1 Omschrijving**

Het toetsen van de leerlingen heeft meer doelen/functies: het informeert de docent en de leerling over het beginniveau en/of de vorderingen, het is een instrument waarmee de docent de effectiviteit van zijn lessen kan evalueren en zicht kan krijgen op het leerproces van (individuele) leerlingen en bij een juist gebruik motiveert het leerlingen tot leren. Toetsing kan die functies in het onderwijs alleen goed vervullen als de toetsen de juiste dingen meten (validiteit) en als er op betrouwbare wijze wordt getoetst. Bij toetsing staat vaak het testen van de leeropbrengst centraal. Met de term evaluatie duiden we op het verzamelen, interpreteren en presenteren van informatie om de waarde van aspecten of onderdelen van het (onderwijs-) proces te bepalen.

2.6.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten	Kernmethodieken
• Toetsfuncties (summatief en formatief) met de bijbehorende regels voor feedback en feedforward. • Toetsplan en toetsdoelen. • Toetsmatrijs en het principe van 'Rubrics'. • Toetsvormen en toetsvragen, waaronder competentiegericht toetsen. • Validiteit, Betrouwbaarheid en Transparantie. • Cesuurbepaling en Toetsanalyse. • Beoordelaareffecten. • Evalueren vormgeving leerproces. • Triangulatie en methodenmix (waaronder afstemmen met externe beoordelaars). • Toepassen standaarden van de inspectie.	• Portfolio-ontwikkeling inclusief beoordelingscriteria. • Vraagconstructietechnieken. • Ontwerp en samenstellen van een (digitale) toetsvorm inclusief het bepalen van de onvoldoende/voldoende norm (cesuur). • Evalueren (inclusief digitale vormen) om de basale psychometrische kwaliteit van de toets te beoordelen. (Eventueel cesuur bijstellen op basis van betrouwbaarheid, p-waarde en d-waarde afzonderlijke vragen.) • Evalueren (inclusief digitale vormen) om de effectiviteit van het onderwijsproces in kaart te brengen om desgewenst didactische keuzes te heroverwegen.

2.6.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Na het corrigeren van een door de leerlingen gemaakte toets gaat de docent na of het leerdoel is behaald.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan na analyse van de toetsgegevens en cijfers een duidelijk beeld scheppen van de leeropbrengsten en zal waar nodig nog zorgen voor extra instructies.

*Uitwerking 2***Situatie-taak-activiteit**

De docent maakt een adequate toets. Hierbij is dus sprake van samenhang tussen de leerdoelen, toetsvragen en de normering. Bovendien wordt de betrouwbaarheid gewaarborgd door het gebruik van een antwoordmodel.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan bijvoorbeeld een aantal manieren noemen, waarop hij de betrouwbaarheid van de toets tijdens het nakijken waarborgt. Hij noemt daarbij bijvoorbeeld het HALO-effect.

3. Communicatie, interactie en groepsdynamica

3.0 Toelichting

We leren in verschillende omgevingen. Vaak leren we bij toeval, afhankelijk van de omgeving waarbinnen we verkeren en de situaties die we daarin meemaken. In het onderwijs leren we vaak in geleide leerprocessen, binnen het klassenverband of op een (leer)werkplaats, tijdens het werkpleklernen, een maatschappelijke stage of een baan. Veel mbo'ers hebben arbeids-overeenkomsten waarin beschreven is dat de werknemer een dag per week naar school gaat. Kortom, we leren binnen een grote variëteit van leergemeenschappen. Een dergelijke leergemeenschap is een complex sociaal systeem waarbinnen een leerdomein en een leefdomein kan worden onderscheiden. Op vele scholen beperkt het leerdomein zich tot een lokaal waar leerlingen les krijgen in één bepaald vak. Op andere scholen is een leerdomein een grote, multifunctionele ruimte, waarin leerlingen alleen, in tweetallen of in groepen, allerlei leeractiviteiten kunnen uitvoeren. De leeractiviteiten overstijgen de klassieke vakken tot een geïntegreerd geheel. Elke leergemeenschap kent een tweede dimensie: het **leefdomein**. De sfeer binnen de leergemeenschap, het contact met docenten⁷, collega's en leeftijdgenoten, de activiteiten in die klas of beroepssetting zijn daarbij bepalend. In het leefdomein spelen factoren als interpersoonlijke attractie, sociale netwerken, eenzaamheid, pesten, agressie een grote rol. Elke docent heeft daarbij een socialiserende functie. Leerlingen leren doordat zij de expliciete socialisatie, zoals bepaalde gedragsregels, ervaren. Door impliciete socialisatie, de leraar is daarbij een rolmodel, leren leerlingen door imitatie. Demuyndt concludeert dat 'leraren die zich willen beperken tot het zuivere leren, het leerdomein, minder adequaat zullen reageren op de sociale complexiteit: het leefdomein. Leraren daarentegen, die veel tijd en energie spenderen aan het leefdomein, riskeren problemen uit de leercontext niet tijdig deskundig te verhelpen.' Een balans tussen aandacht voor het leerdomein en het leefdomein is evident. Elke situatie wordt door de docent effectief geanalyseerd, waarna hij zijn doel en/of taak op rationele wijze kan afstemmen op die situatie. In dit domein wordt ingegaan op het leefdomein waarbij de volgende subdomeinen worden onderscheiden: (1) communicatiemodellen, (2) gespreksvoering en (3) groepsdynamica.

3.1 Communicatiemodellen

3.1.1 Omschrijving

Een docent heeft de communicatiemodellen in zijn hoofd. Hij gebruikt deze steeds opnieuw als hij zijn taak uitvoert. De communicatiemodellen bieden de docent de structuur om zich op communicatie voor te bereiden, te communiceren en op die communicatie te reflecteren. Daarnaast bieden communicatiemodellen de docent structuur bij het observeren van interactie en groepsdynamica. Daarbij maakt hij gebruik van verbale en non-verbale signalen van alle actoren. Indien wenselijk gebruikt de docent de communicatiemodellen om communicatie, interactie en dynamiek op een zo kort mogelijke termijn bij te stellen.

7. In plaats van docenten of leraren kan ook (stage)begeleider, coach of tutor gelezen worden.

3.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Verbale en non-verbale aspecten
- Basisbehoeften van de leerling en de leraar in termen van affiliatie en attractie
- Basisomgangsvormen
- Transactie
- Transparantie
- Circulariteit, interactiepatronen, interpunctie en metacommunicatie
- Dominantie en submissie
- Coöperatie en oppositie
- Assertiviteit en agressiviteit

Kernmethodieken

- Communiceren
- Objectief waarnemen en beïnvloeden van interactie
- Objectief waarnemen en beïnvloeden van groepsprocessen
- Toetsen en begeleiden
- Omgaan met - en hanteren van verschillende soorten conflicten binnen en buiten het klassenverband

3.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Terwijl de docent, voorafgaand aan een opdracht, instructie geeft, zitten twee leerlingen met elkaar te praten (mbo). De docent onderbreekt zijn instructie niet, hij besluit de pratende leerlingen aan te kijken en hun kant op te lopen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De leerlingen onderbreken daarop hun gesprek, ze zijn zich bewust van de non-verbale communicatie van de docent. De docent kan in zijn reflectie de toegepaste kernconcepten en -methodiek inzichtelijk maken.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Tijdens de les maakt de docent een grapje. De meeste leerlingen (vwo 2) vinden het wel vermakelijk, maar een paar van hen kunnen er helemaal niet om lachen. Na de les vraagt de docent die drie leerlingen even bij zich. Hij wil met hen praten.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Tijdens het gesprek blijkt dat de drie het grapje als kwetsend ervaren hebben, waarna de docent uitlegt dat hij bij hen geheel anders is overgekomen dan hij wilde. De docent kan in zijn reflectie de toegepaste kernconcepten en -methodiek inzichtelijk maken.

3.2 Gesprekvoering

3.2.1 Omschrijving

De doelstelling van een gesprek is bepalend voor de voorbereiding, uitvoering en reflectie op dat gesprek. Gesprekken kunnen op verschillende niveaus worden ingedeeld: (a) naar inhoud, (b) naar interactie, (c) naar gevoel en (d) naar procedure. Vanuit verschillende kernconcepten kan een kernmethodiek worden gebruikt. In een corrigerend gesprek en een beoordelingsgesprek zal de gespreksverantwoordelijke meer directief en sturend zijn. In een begeleidingsgesprek zal de docent eerst non-directief, aansluiten op de problematiek van de leerling. Het begeleidingsgesprek eindigt echter vaak met een afspraak, waardoor de gespreksverantwoordelijke directiever zal worden. Tijdens een slechtnieuwsgesprek zal van directief naar non-directief worden overgegaan.

3.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten	Kernmethodieken
• Accurate empathie; sensitiviteit • Vertrouwen • Veiligheid • Directiviteit (sturing) versus non-directiviteit (aansluiten) • Proactief versus reactief • Escalatie	• Actief luisteren • Stiltes aangaan/negeren • Samenvatten/parafraseren • Open en gesloten vragen stellen • Feedback geven en ontvangen • Confronteren en andere eenvoudige gespreksinterventies • Uitleggen/adviseren/informereren • Mening geven/oordelen/opleggen

3.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Op vrijdagmiddag gedragen veel leerlingen uit klas 3 (havo) zich totaal anders dan op dinsdagochtend. Ze zijn drukker, sneller afgeleid, minder bereid te werken, et cetera. Al een paar weken op rij is het behoorlijk geëscaleerd. Docent X wil dat ter sprake brengen en gaat met de klas in gesprek. Hij kiest in eerste instantie bewust voor 'LSD': Luisteren, Samenvatten en Doorvragen en niet voor 'OMA': Oordelen, Mening geven en Adviseren. Uiteraard wil hij na verloop van tijd een paar afspraken met de klas maken.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De klas heeft goed op de docent gereageerd. Er zijn een paar heldere afspraken gemaakt. In plaats van escalatie is er nu wederzijds begrip. De docent kan in zijn reflectie de toegepaste kernconcepten en -methodiek inzichtelijk maken.

*Uitwerking 2***Situatie-taak-activiteit**

X is een drukke leerling en snel afgeleid. Medeleerlingen (vmbo 1) lijken er genoeg in te hebben X af te leiden. De mentor maakt zich zorgen en besluit X uit te nodigen voor een gesprek.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Na het gesprek loopt X opgelucht naar de fietsenstalling; zijn mentor begrijpt hem tenminste en geeft hem gelukkig een andere plaats. De mentor kan in zijn reflectie de toegepaste kernconcepten en -methodiek inzichtelijk maken.

3.3 Groepsdynamica**3.3.1 Omschrijving**

Leiden of begeleiden is een belangrijk thema bij het verzorgen van onderwijs, hoewel het lastig is beide scherp te scheiden. De docent kiest er de ene keer voor strikt toe te zien dat alle leerlingen de opdracht maken, de andere keer zal de docent zijn leerlingen loslaten en de verantwoordelijkheid voor het leerproces aan de leerling(en) overlaten. Naast individuele aspecten, spelen groepsaspecten een belangrijke rol in het totale leerproces. De docent wordt in staat geacht de sociale processen binnen de groep te beïnvloeden.

3.3.2 Kernconcepten en -methodieken**Kernconcepten**

- Groepsvorming, groepsprocessen en typen leiderschap met aandacht voor macht, gezag, sociale ongelijkheid en diversiteit⁸ en groepsrollen.
- Orde en sociale relaties in de klas met nadruk op sociale beïnvloeding, sociale relaties en structuren in het sociale systeem en de bijdrage van adequaat klassenmanagement aan orde.

- Conflicthantering en asymmetrische interactie met speciale aandacht voor pestgedrag in klas en school (inclusief de werk- en stageplek).

Kernmethodieken

- Het begeleidingsmodel.
- Het overdrachtsmodel.
- De contingentiebenadering.

8. Diversiteit in de brede betekenis zoals beschreven in domein 'Diversiteit en Onderwijs'.

3.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Docent X laat zijn leerlingen regelmatig in groepjes van vier werken (havo 1). Elke les wijzigt die docent de samenstelling van de groepjes. In de derde les ontstaan twee groepjes waarbinnen de leerlingen absoluut niet willen samenwerken met de ander. De docent houdt vast. Aan zijn concept en gaat tussen de twee groepjes in zitten. Hij begeleidt het proces en corrigeert het gedrag waar nodig.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Het proces is zo begeleid dat leerlingen aangeven toch goed te hebben samengewerkt. Aan het einde van de les konden alle groepjes hun product in leveren. De docent kan in zijn reflectie de toegepaste kernconcepten en -methodiek inzichtelijk maken.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

X was de laatste tijd erg stil en teruggetrokken. X (vwo 3) heeft een gesprek met zijn mentor aangevraagd; hij heeft ontdekt dat hij homoseksueel is en wil dat tijdens een mentoruur aan zijn klasgenoten vertellen. De mentor gaat het klassengesprek samen met X voorbereiden.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De mentor reageert empatisch op X en weet, zowel in het gesprek met X als later in de groep, een zeer veilige sfeer te creëren. Vooralsnog vinden de meeste medeleerlingen dat X erg moedig was zijn verhaal te doen. De docent kan in zijn reflectie de toegepaste kernconcepten en -methodiek inzichtelijk maken.

4. Ontwikkeling van de adolescent

4.0 Toelichting

Het denken in ontwikkelingsstadia die de adolescent in een vaste volgorde zou doorlopen (Freud, Piaget, Kohlberg en Erikson) is niet onomstreden. De kritiek houdt onder andere in dat deze manier van denken en kijken de nadruk legt op wat jongeren (nog) niet kunnen en bovendien de enorme verschillen die er tussen groepen jongeren onderling bestaan, negeert. Dit laatste geldt vooral voor hedendaagse westerse samenlevingen met hun gevarieerde bevolkingssamenstelling. Thema's als individualisering, informalisering en technologisering hebben een belangrijke invloed op de manier waarop jongeren nu opgroeien en zich ontwikkelen. De overgang naar volwassenheid is de laatste dertig jaar langgerechter en ingewikkelder geworden. De standaardbiografie van vroeger heeft in westerse samenlevingen voor veel mensen plaats gemaakt voor de keuzebiografie. Jongeren van 12-18 jaar zijn niet over één kam te scheren, terwijl docenten wel met jonge mensen in de breedste zin van het woord te maken hebben. De school is een belangrijke plek waar jongeren elkaar ontmoeten en heeft een belangrijke functie in de socialisatie en identiteitsontwikkeling van die jongeren. Belangrijk is dan ook dat de startbekwame docent in het v.o. naast kennis van het denken in ontwikkelingsstadia ook kennis neemt van de nieuwe thema's. De volgende subdomeinen worden onderscheiden: (1) de identiteitsontwikkeling van de adolescent (psychosociale ontwikkeling), (2) de morele ontwikkeling van de adolescent en (3) adolescent en seksualiteit.

4.1 Identiteitsontwikkeling van de adolescent

4.1.1 Omschrijving

Erikson (1927-1987) zag de ontwikkeling van kind naar volwassene als het doorlopen van stadia; elk stadium bezit eigen kenmerken, waardoor het verschilt van het stadium daarvoor en van het stadium daarna. Volgens zijn identiteitstheorie zijn jongeren tijdens de adolescentie⁹ vooral bezig met de vraag wie ze willen en kunnen zijn. De toenemende individualisering betekent voor de jongeren van nu echter dat ze voortdurend op hun eigenheid worden aangesproken, dat ze moeten kiezen en hun eigen gedrag moeten sturen; ze worden dus voortdurend uitgedaagd om actief vorm te geven aan hun eigen identiteit. De jongere is niet langer een passief object dat vaste ontwikkelingsstadia doorloopt, maar is een actor geworden in het hele proces. Opgroeien en volwassen worden vindt plaats in interactie met een voortdurend veranderende omgeving, in steeds wisselende verbanden. De verschuiving van een statische naar een dynamische identiteit vraagt ook om een uitbreiding van de doelstelling van loopbaanbegeleiding van de adolescent in het middelbaar beroepsonderwijs. Het ontwikkelen van een beroepsidentiteit is een dynamisch proces van de jongere die zichzelf én de wereld van het werk moet leren begrijpen; de loopbaanbegeleiding moet erop gericht zijn tussen die twee gegevens een zo optimaal mogelijke match te maken. Nieuwe informatie- en communicatietechnologie dringt direct en steeds meer door in het leven van alledag van de jongere. Jongeren beschikken over steeds meer mogelijkheden om contacten te leggen en maken deel uit van grote sociale netwerken.

9. Begripsomschrijvingen: I. Adolescentie: 12 - 15 jaar: vroege adolescentie (inclusief puberteit), 15 - 18 jaar: midden adolescentie, 18 - 24 jaar: late adolescentie (ook wel gezien als een nieuwe levensfase die zich tussen de adolescentie en de volwassenheid heeft genesteld), II. Ontwikkeling: ontwikkeling wordt hier opgevat als een reeks progressieve veranderingen die tot hogere niveaus van differentiatie en functioneren leiden.

Daarnaast is er een groeiende betekenis van consumptie en popcultuur met bijbehorende kleding en muziek. Niet alle jongeren hebben echter in gelijke mate toegang tot culturele en materiële hulpbronnen in de samenleving. Het is dan ook moeilijk om te spreken van dé adolescent. Met deze grote diversiteit aan jongeren wordt de school en daarmee de docent in het voortgezet onderwijs en het (v)mbo in zijn klas geconfronteerd. Zowel kennis van de psychologische kant van identiteitsontwikkeling van de adolescent als kennis van zijn leefwerelden is heel belangrijk om het doen en laten van deze adolescent te kunnen begrijpen en te kunnen begeleiden.

4.1.2 Kernconcepten

Kernconcepten

- Visies op ontwikkeling van mensen, waaronder nature versus nurture.
- Perspectief op de ontwikkeling van de persoonlijkheid met aandacht voor het besef van continuïteit, herkenning en erkenning, vrijheid in afhankelijkheid, zinvolle toekomst en aandacht voor enkele begrippen zoals foreclosure, moratorium, identiteitsverwarring, negatieve identiteit, kunstmatige identiteit en identity achievement.
- Zicht op enkele relevante invloeden op de identiteitsontwikkeling vanuit de directe omgeving met de bril op van de ecologische systeemtheorie voor de volgende contexten: het gezin, de formele en informele groepen & peers en de school. Met daarbij aandacht voor elementen zoals de bevels- en onderhandelingsaanpak, de individuele, familie- en groeps cultuur, de traditionele en modernere opvattingen in het algemeen en religie in het bijzonder, enkele maatschappelijke en technologische ontwikkelingen (ICT) en de manifestaties daarvan in opvoedingsstijlen, omgangsvormen, maatschappelijke participatie en oriëntatie, levensbeschouwelijkheid en leefstijlen.
- Socialisatieprocessen: van socialisatie naar agency en van passief socialisatie-object naar actor.
- Binnen loopbaanbegeleiding oriënteert de leerling zich op zijn toekomst: geschiktheid, effectiviteit en werkbaarheid zijn daarbij cruciaal.
- Relatie identiteitsontwikkeling en beroepsidentiteit (vmbo 3 en 4 en het mbo).
- Enkele hoofdvloeden uit neurobiologische benadering met aandacht voor enkele functies van hersengebieden, zoals: de amygdala en het 'plezier-centrum'; belangrijk voor emotionele beleving, de prefrontale cortex en het verband met risicovol gedrag van jongeren en planning.
- Enkele hoofdverschillen m.b.t. het principe van de gedifferentieerde hersenontwikkeling zoals zichtbaar tussen jongens en meisjes, individuele variabiliteit rijping hersendelen en de tijdelijke disbalans tussen verschillende hersengebieden (ratio versus emotie).

4.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Tijdens een intervisiebijeenkomst voor beginnende docenten vertelt een docente dat ze een 3^{de} klas (havo) heeft die volgens haar geen groep is. Ze verbaast zich over het feit dat er verschillende kinderen in zitten die steeds van identiteit lijken te wisselen door de ene dag een heavy metal T-shirt te dragen en de volgende dag een hockeyshirt. De overige docenten vallen haar bij; zij herkennen dat. De coach vraagt hun een analyse van de groep te maken op grond van de theorieën over identiteitsontwikkeling.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docenten krijgen de opdracht in tweetallen een begrippenlijst aan te leggen op grond waarvan zij het gedrag van de leerlingen kunnen analyseren. Na hun eigen analyse wordt het gesprek met de klas gevoerd. Wat de leerlingen heel concreet vertellen, proberen de docenten in de begrippenlijst te plaatsen. Een week later worden de bevindingen in de intervisiegroep naast elkaar gelegd en besproken.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Een van de jongens uit klas 3 (vmbo) heeft een poos geleden een ongeluk gehad met skaten. Hij liep behoorlijk wat breuken op en het duurde een poos voor hij weer hersteld was. Het eerste wat hij deed, was weer gaan skaten. Het is zijn lust en zijn leven en hij is er heel goed in wat hem veel bewondering van de groep oplevert. Dit tot onbegrip van ouders en omgeving. Meteen die eerste keer breekt hij op twee plaatsen zijn been. De ouders vragen jou als leraar om hem het skaten uit zijn hoofd te praten.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Je praat met hem, maar je hebt voldoende kennis van hersenonderzoek om te weten dat hij, als hij is hersteld, het weer zal gaan doen. Hij is heel gevoelig voor beloning (het plezier van het skaten en de bewondering) en neemt het risico op de koop toe. De docent kan in het gesprek de focus leggen op de juiste lengte van de herstelperiode en de juiste voorzorgmaatregelen etc. Dit kan hij communiceren naar de ouders.

Uitwerking 3

Situatie-taak-activiteit

De vader van Jeroen heeft een assurantiekantoor en wil graag dat Jeroen bij hem komt werken, zodat hij later de zaak kan overnemen. Jeroen zit op de school voor Commerciële Dienstverlening (ROC). Hij komt vaak te laat en werkt zijn opdrachten matig, soms helemaal niet, uit. De stagebegeleider van Jeroen belt met zijn coach met de mededeling dat Jeroen vandaag weer niet is komen opdagen, Jeroen is niet meer welkom binnen het stageverlenend bedrijf. De coach nodigt Jeroen uit voor een gesprek.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De coach van Jeroen heeft twee relaties gelegd: (1) vanuit het perspectief van loopbaanbegeleiding vraagt de coach zich af of Jeroen wel geschikt is om assurantieadviseur te worden, of het voor Jeroen wel werkbaar is om aan een kantoorbaan te beginnen. (2) vanuit het perspectief van identiteitsontwikkeling houdt de coach rekening met foreclosure. In het gesprek met de coach geeft Jeroen aan heel erg graag een stoer beroep te willen: 'Politie of leger lijkt me helemaal te gek, dat weten mijn ouders ook wel.' De coach stuurt Jeroen door naar de decaan.

4.2 Morele ontwikkeling van de adolescent

4.2.1 Omschrijving

De waarden, normen en idealen die de jongere voor zichzelf formuleert, maakt in de adolescentie een ontwikkeling door. Kohlberg (1902-1994) ging daarbij uit van verschillende stadia van morele denkontwikkeling die elkaar opvolgen. Waarden en normen worden in een geleidelijk identificatieproces overgedragen. De huidige samenleving is echter zeer pluriform en er is niet langer sprake van collectieve waarde- en zingevingssystemen. Het lijkt erop dat het zich eigen maken van waarden en idealen steeds meer een individuele zoektocht is geworden. Er is daarbij slechts een geringe, positieve correlatie met intelligentie, taligheid en sociaaleconomische status van de adolescent. Ouders zijn echter nog steeds een belangrijk oriëntatiepunt. Recent onderzoek toont aan dat religie en van huis uit meegekregen normen en waarden van invloed zijn op het morele oordelen van de adolescent. In het hele proces is de adolescent dus een actor en geen passief object. De omgeving, niet alleen de ouders, maar ook de school, kan invloed uitoefenen op het ontwikkel- en rijpingsproces en het proces sturen; het puberbrein is in alle opzichten 'under construction'. Dat de startbekwame docent in het v.o. kennis moet hebben van de morele denkontwikkeling van jongeren bij het bespreekbaar maken van en omgaan met al dan niet problematische situaties en morele dilemma's in de groep of individueel, bij het voorkomen van agressie, pesten, omgaan met verdriet en rouw, echtscheiding enzovoort, zal duidelijk zijn.

4.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Moraliteit en de ontwikkeling van het denken, waaronder stadia van moreel weten/besef naar moreel handelen:
 - Preconventioneel niveau,
 - Conventioneel niveau ($\pm$ 9 jaar),
 - Postconventioneel.
- Bijdrage van de primaire opvoedingscontext aan de morele ontwikkeling vanuit het perspectief dat de diversiteit groot is waardoor eenduidige waarden en zingevingspatronen steeds minder bestaan met aandacht voor aspecten

als: primaire en secundaire identificatie, weak en strong ties, sekseverschillen, culturele verschillen en informalisering en individualisering van de maatschappij.

- (Neuro)biologische benadering: de ontwikkeling van de hersenen en de mogelijkheid tot moreel oordelen en handelen.

Kernmethodieken

- Adequaet bespreken van morele dilemma's van adolescenten.

4.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een van de leerlingen uit de brugklas vertelt in een individueel gesprek dat haar moeder een nieuwe vriend heeft terwijl haar vader nog geen twee jaar dood is. Sindsdien heeft ze alleen maar ruzie met haar moeder; ze begrijpt niets van haar moeder en voelt zich in de steek gelaten. De docent gaat het gesprek met haar aan.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docent herkent de redenering van de leerling; zij kan zich nog niet verplaatsen in de behoeften van de ander, terwijl de moeder dat wel verwacht en daar teleurgesteld over is. De leerling voelt zich gehoord en erkend en wordt uitgenodigd zich langzaam verder te ontwikkelen in het denken over deze morele kwestie. De docent heeft de kennis in dit subdomein, over onder andere de ontwikkeling van het ego nodig om het gesprek te voeren.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De leerlingen van mbo klas 2 niveau 2 komen heel rumoerig binnen en vertellen lacherig dat de docent burgerschapskunde het vorige uur huilend de klas is uitgelopen omdat ze de klas niet onder controle heeft en geen orde kan houden. Eigen schuld, moet ze maar strenger zijn. Sommige leerlingen zeggen niets. De startbekwame docent ziet het als zijn taak om deze casus klassikaal met de leerlingen te bespreken.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Hij heeft voldoende kennis van de ontwikkeling van de adolescent om deze reactie te zien in het licht van hun morele en biologische ontwikkeling. De zwijgers zouden leerlingen kunnen zijn die al verder zijn in deze ontwikkeling. Hij wordt niet boos, veroordeelt niet, legt niet op en probeert de leerlingen na te laten denken over hun eigen gedrag en de consequenties ervan. Hij weet dat er op dit vlak op deze leeftijd vaak grote verschillen tussen jongens en meisjes zijn. In het gesprek houdt hij daar rekening mee. Hij vertaalt deze casus voor de leerlingen in een moreel dilemma.

4.3 Adolescent en seksualiteit

4.3.1 Subdomein omschrijving

Voor de adolescent is de seksuele ontwikkeling een belangrijk proces, dat gevolgen heeft voor alle aspecten van de identiteitsontwikkeling. Deze ontwikkeling wordt niet alleen biologisch gestuurd, maar de omgeving van de adolescent – ook de school – kan bijdragen aan de kwaliteit van het seksuele ontwikkelproces. Jongeren worden in de adolescentieperiode geconfronteerd met keuzes die ze moeten maken op het gebied van relaties en seksualiteit; de school kan daarbij helpen. In een multiculturele samenleving als de onze is het belangrijk dat een docent oog heeft voor de variatie aan opvattingen en verschijnselen rond seksualiteit. In onderwijs- en begeleidingssituaties waarin seksualiteit een probleem vormt, zal de docent professioneel moeten kunnen handelen. Voor veel jongeren – met name voor laagopgeleide en/of allochtone jongeren – is school bovendien nog steeds een heel belangrijke informatiebron waar het om seksualiteit gaat. Het moet daarbij niet alleen gaan om feitenkennis, maar ook om seksbeleving en het aangeven van wensen en grenzen.

4.3.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Seksualiteit als sociaal leerproces met aandacht voor aspecten als geseksualiseerde jeugdcultuur, seksuele handlingsvrijheid en verschillende beelden in groepen leerlingen hierover.
- Invloed van enkele biologische veranderingen met aandacht voor lichaamsbeeld en identiteitsbesef, de groeispurt, hormonen en gedrag en verschillen tussen jongens/meisjes.
- Enkele relevante genderthema's met aandacht voor zelfwaardering en identiteitsontwikkeling van meisjes en jongens, identiteitsbesef en genderidentiteit en het verschil in hersenstructuur tussen jongens en meisjes.
- Seksuele vorming en homoseksuele identiteit.

4.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

In een gesprek met klas 3 vmbo vertelt een meisje aan een docente dat haar vriendin denkt dat ze zwanger is omdat zij altijd zonder condoom vrijt. De mening van de docente wordt gevraagd, omdat 'ze zelf ook nog zo jong is'. De docente besluit hier klassikaal op in te gaan.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent is in staat (al dan niet voorbereid) een open klassengesprek met de klas te voeren op basis van kennis van de seksuele ontwikkeling van de adolescent en weet hierbij rekening te houden met en respect te tonen voor de culturele en religieuze achtergrond van de allochtone leerlingen. Zij besteedt hierbij veel aandacht aan het (leren) aangeven van wensen en grenzen van (vooral) de meisjes en het accepteren van die grenzen door de jongens. Aan het einde van de les checkt zij of ieder zich in zijn/haar waarde gelaten heeft gevoeld en of hoe de leerlingen aan het denken zijn gezet over deze materie.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Een van de meisjes in de tweede klas zit niet op te letten en blijkt haar huiswerk niet af te hebben. De docente roept haar na de les bij zich; haar vriendje, vertelt ze, heeft het uitgemaakt, omdat ze niet met hem naar bed wilde. Zij is de enige van de klas, vertelt ze, die 'het' nog niet heeft gedaan. De docente gaat het gesprek met haar aan.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De leerling voelt zich gehoord en serieus genomen. De startbekwame docente heeft kennis van de verwarring die de vergrote seksuele handelingsvrijheid kan opleveren voor de adolescent. Bovendien weet zij dat ze een belangrijke rol kan vervullen in de informatievoorziening over seksualiteit. Zij besluit dit thema in een van haar lessen voorzichtig aan de orde te stellen (rekening houdend met de grote individuele verschillen).

5. Leerlingen met speciale behoeften

5.0 Toelichting

In dit domein wordt uitgegaan van de idee dat iedere leerling speciale onderwijsbehoeften heeft. De leerling staat centraal, vanuit het perspectief dat iedere leerling recht heeft op onderwijs dat bij hem/haar past. Passend onderwijs dus! Het gaat daarbij ook om gelijke kansen en gelijke behandeling voor alle leerlingen in het onderwijs, het betreft leerlingen met en zonder geïdentificeerde beperkingen, leerlingen met én zonder geïdentificeerde special educational needs. Duidelijk is dat dit domein niet op zich zelf staat. Het is te onderscheiden, maar niet te scheiden van de andere beschreven domeinen. Zo komt het goed functioneren van leerlingen voort uit een goed pedagogisch schoolklimaat en een juiste pedagogische benadering, maar er is ook een duidelijke relatie met het domein didactiek, waarin aandacht wordt besteed aan het stimuleren om verschillende leerstrategieën en oplossingsmethodes te gebruiken. En vanzelfsprekend is er een sterk dwarsverband met vakdidactiek waarbij de vakbekwame docent dit gaat vertalen in de onderwijspraktijk waar vormgegeven wordt aan uitdagend en boeiend onderwijs. De volgende subdomeinen worden onderscheiden: (1) leerlingbegeleiding in de school, (2) passend onderwijs voor iedereen?, (3) leerproblemen, (4) andere belemmeringen.

5.1 Leerlingbegeleiding in de school

5.1.1 Omschrijving

Leerlingbegeleiding in de school naar structuur, inhoud, functies en afstemming op externe zorgstructuur en overige ketenpartners is een belangrijk onderdeel van de kennisbasis. De startbekwame docent kent de voorwaarden voor het optimaliseren van leerlingbegeleiding en kan de zorgstructuur van een (stage)school in kaart brengen en deze relateren aan principes van leerlingbegeleiding en onderwijsbehoefte van de leerlingen. Scholen hebben immers een zorgplicht.

5.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- De inhoud en de structuur van de eerste-, tweede- en derdelijnszorg om als docent te kunnen afstemmen en doorverwijzen in voorkomende gevallen.
- De inhoud en de structuur van de leerlingbegeleiding op een school om als docent in voorkomende gevallen gericht te kunnen bijdragen aan begeleiding van leerprocessen, de ondersteuning bij studie- en beroepskeuze-processen en hulp bij sociaal-emotionele problemen.
- Afstemming op de werkplekgerelateerde begeleiding uit (leer)bedrijf en beroep (trialoog).

- Visie op leerlingbegeleiding en enkele bijbehorende morele en ethische vraagstukken zoals vertrouwelijkheid, macht, loyaliteit relatie tot de vormgeving van het eigen onderwijs en de bijdrage als docent aan leerlingbegeleiding.
- Richtlijnen van/voor Nederlandse leerlingbegeleiders.

Kernmethodieken

- Signaleren van leerlingen met speciale behoeften in het kader van risico- en zorgleerlingen.
- Gebruik van een digitaal leerling-dossier.

5.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een startbekwame docent heeft een leerling in zijn klas (havo/vwo 1) waarbij sprake is van een ernstige stagnatie of terugval in zijn ontwikkeling na een goede start in de eerste helft van het leerjaar. De startbekwame docent weet wanneer hij een leerling niet verder kan helpen bij wie hij hulp kan zoeken om een adequaat zorgaanbod te realiseren.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan vanuit de door de school gehanteerde visie op leerling-begeleiding beargumenteren welke keuzes hij maakt en hoe dit in het onderwijs-leerproces en ontwikkelingsproces van de leerling vorm gegeven wordt.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent weet dat er op schoolniveau maar ook op klassenniveau een relatie is tussen een doordachte onderwijsvisie, organisatieconcept en leerling-begeleiding.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent weet hoe hij bovenstaande vanuit theoretische concept kan expliciteren, verbanden kan leggen en zo een optimaal leerklimaat voor zowel leerlingen als medewerkers kan realiseren.

5.2 Passend onderwijs voor iedereen?

5.2.1 Omschrijving

De Tweede Kamer heeft in februari 2010 groen licht gegeven voor de nieuwe koers Passend Onderwijs. De zorgplicht komt hierdoor bij de scholen te liggen. De middelen voor de zogenaamde 'rugzakjes' gaan via de samenwerkingsverbanden naar de scholen. De VO-raad is bezig om het landelijk referentiekader Passend Onderwijs verder in te vullen, in nauwe afstemming met experts, ouders, bonden en andere sectororganisaties. Het wettelijk kader biedt scholen handvatten om Passend Onderwijs vorm te geven, maar biedt hen ook ruimte voor een uitwerking die past bij de lokale situatie. Het 'hoe' is en blijft aan de scholen en de samenwerkingsverbanden. Centraal in het referentiekader staat de uitwerking van het begrip zorgplicht.

5.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Wetgeving, referentiekader en visie op passend onderwijs waaronder 'inclusief onderwijs'.
- Talentontwikkeling met aandacht voor het adequaat aansluiten op talenten en behoeften in plaats van het centraal stellen van beperkingen.
- Zorgplicht als de verplichting de zorg voor goed onderwijs bij alle leerlingen te waarborgen (ongeacht lage/hoge begaafdheid).
- Handelingsgerichte diagnostiek en handelingsplannen.

Kernmethodieken

- Observeren, signaleren, rapporteren en doorverwijzen in voorkomende gevallen.
- Kunnen werken met relevante onderdelen van een handelingsplan/leren werken vanuit een ontwikkelingsperspectief.
- Zorgen dat alle leerlingen profiteren van een systematische (ortho)pedagogische en (ortho)didactisch aanpak wordt deels belicht in het domein 'Didactiek en leren' en zal een belangrijk deel (moeten gaan) uitmaken van het vakdidactisch deel van de vakspecifieke kennisbases.

5.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

'Reframe problems into needs'! Een startbekwame docent heeft een of meer leerlingen met beperkingen in zijn klas (vmbo 3). Hij is in staat (onder andere door middel van een gesprek) de leerling actief bij de besluitvorming, betreffende de inhoud van hun onderwijsprogramma te betrekken; hij zorgt ervoor dat leerlingen succeservaringen kunnen opdoen, omdat het programma aansluit bij hun wensen, mogelijkheden en interesses.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Een startbekwame docent is in staat om te denken vanuit de behoeften van zijn leerlingen en deze te relateren aan activiteiten die het leren ondersteunen. Zo levert hij een bijdrage aan de optimalisering van de onderwijszorg voor alle leerlingen. Hij weet ook waar zijn grenzen liggen en bij wie hij moet zijn om hulp te zoeken.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Een startbekwame docent heeft in de klas een leerling met gedragsproblemen waarbij sprake is van een handelingsplan (vwo 2). De startbekwame docent heeft tot taak adequaat met het handelingsplan te werken (hij hoeft die niet zelf op te kunnen stellen).

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent is bekend met (in overleg met de deskundige op school) het niveau van de leerling, de onderwijsdoelen, de maatregelen die de school neemt, welke externe deskundigheid ingeschakeld wordt, de speciale voorzieningen die getroffen worden, hoe hij dit organiseert, de wijze van vorderingen, en evalueert.

5.3 Leerproblemen

5.3.1 Omschrijving

De startbekwame docent moet weten wat leerproblemen zijn en dat dyslexie en dyscalculie ernstige leerstoornissen zijn die een normale ontwikkeling behoorlijk kan belemmeren. Door deze zorgleerlingen tijdig te onderkennen, gericht te begeleiden of behandelen en door het tijdig inzetten van de juiste (ICT-)hulpmiddelen kan de docent onnodige leerachterstanden en sociaal-emotionele problemen voorkomen.

5.3.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Verhouding tussen algemene en (vak) specifieke leerproblemen.
- Visie, definities en vaststelling van dyslexie en dyscalculie (inclusief de protocollen voortgezet onderwijs).
- (Leer)belemmeringen bij leerlingen en gevolgen daarvan (her)kennen.
- Orthodidactische werkwijzen voor binnen en buiten het klassenverband om te kunnen handelen op het niveau van de leerling.

- Digitale en niet digitale hulpmiddelen voor bedoelde leerproblemen binnen dit (sub)domein.

Kernmethodieken

- Zie voor methodieken de verwijzing in subdomein 5.2.

5.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

In het kader van leerlingbegeleiding worden twee leerlingen besproken (havo 2). Er wordt aan de startbekwame docent gevraagd of hij denkt dat het ook mogelijk is dat er sprake is van dyslexie en dyscalculie. De startbekwame docent weet wat dyslexie en discalculie is. Hij weet deze probleemgebieden te herkennen en de kenmerken te benoemen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan handelen op het niveau van de leerling: extra begeleiding in de klas en zet daarbij adequate vakspecifieke begeleidingsvaardigheden in.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent weet dat leerproblemen kunnen leiden tot probleemgedrag en dat gedragsproblemen kunnen leiden tot leerproblemen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Om tot een goede diagnose te komen moet de startbekwame docent met betrekking tot oorzaken en achtergronden op grond van gesprekken met de leerling en collega's, en door eigen observaties, antwoorden formuleren die van belang kunnen zijn voor de diagnose en weten in welke situaties en waar hij deskundigheid kan halen.

5.4 Andere belemmeringen

5.4.1 Subdomein omschrijving

In het inspectierapport 2009 staat dat 55% van de middelbare scholen niet genoeg rekening houdt met de verschillen tussen "moeilijke" leerlingen en "gewone" leerlingen.

De onderwijsraad schrijft wat later in een rapport (De school en leerlingen met gedragsproblemen - februari 2010) onder andere: (a) alle lerarenopleidingen besteden tenminste enigszins aandacht aan specifieke onderwijszorg en gedragsproblemen (blz. 69), (b) onderzoek wijst keer op keer uit dat gedrag - ook gedrag met een biologische oorsprong te beïnvloeden is... (blz. 73) en (c) kennis over veel voorkomende gedragsproblemen zou op elke leraarsopleiding onderdeel moeten uitmaken van het verplichte curriculum (blz. 80).

5.4.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Probleem versus stoornis.
- Signaleren van en omgaan met belemmeringen die voortvloeien uit gedrag- en werkhoudingsproblemen zoals uit het spectrum van AD(H)D en het autistisch spectrum.
- Signaleren van en omgaan met belemmeringen die voortvloeien uit functionele beperkingen, psychische problemen, sociaal-emotionele verstoringen.
- Comorbiditeit.

Kernmethodieken

- Toepassing schoolregels en (nationaal) pestprotocol en wet Meldcode geweld (2011).

5.4.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent wordt in zijn klas geconfronteerd met problematisch werkhoudingsgedrag van zijn leerlingen (mbo 1). Van hem wordt verwacht dat hij er op een adequate wijze mee om kan gaan.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent moet in zijn klas in staat zijn 'klachtgedrag' om te zetten (te interpreteren) in hulpvragen van leerlingen en hierop planmatig kunnen handelen. De startbekwame docent moet dit theoretisch kunnen onderbouwen en reflecteren op zijn eigen handelen.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Een startbekwame docent wordt in zijn klas geconfronteerd met plagen en pesten. Van hem wordt verwacht dat hij op basis van kennis van het verschil tussen plagen en pesten en de gevolgen van pesten adequaat kan interveniëren.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Een startbekwame docent weet hoe het pestprotocol op zijn stageschool eruit ziet en weet uit gesprekken met docenten hoe dit en/of een (methodische) aanpak van antipestbeleid functioneert. Hij is tevens in staat signalen van pesten op juiste manier te signaleren en te interpreteren. Op grond hiervan is hij in staat in zijn klas (groep) beargumenteerd te interveniëren.

6. Professionele docent

6.0 Toelichting

Van de leraar in het voortgezet onderwijs of mbo wordt verwacht dat hij zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling erkent en dat hij zowel zijn opvattingen over het leraarschap als ook zijn eigen bekwaamheid onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt. Dit vergt van de startbekwame leraar naast bekwaamheden ook een onderzoekende houding. Hij is in staat praktijkonderzoek uit te voeren om met behulp daarvan de praktijk en zijn professioneel handelen te verbeteren. Hij is in staat om samen met collega's in professionele leergemeenschappen vorm en inhoud te geven aan voortdurende onderwijsontwikkeling, afgestemd op het beleid van de school of de (beroeps)opleiding. Hij is zich bewust van zijn rol in doel- en taakgerichte samenwerking met collega's en/of andere betrokkenen zoals collega's uit maatschappelijke instellingen en bedrijven uit de omgeving van de eigen onderwijsinstelling. Hij is in staat zijn professioneel handelen vanuit een eigen visie te expliciteren en te verantwoorden. De volgende subdomeinen worden onderscheiden: (1) werken aan de eigen professionele ontwikkeling, (2) praktijkonderzoek, (3) onderwijsinnovatie en teamgericht werken en (4) onderwijsvisie en ethiek.

6.1 Werken aan de eigen professionele ontwikkeling

6.1.1 Omschrijving

Een docent werkt planmatig aan zijn eigen professionele beroepsontwikkeling. Hij heeft een beeld van de ontwikkeling van zijn competenties. Hij is bekend met en maakt gebruik van de kaders die de wet en de school biedt. Tevens hanteert hij actief vormen of methodieken om te leren van zijn eigen ervaringen vanuit een onderzoekende houding, alleen of samen met anderen (collega's of begeleider). Hij onderzoekt daarin zijn eigen veronderstellingen, verbindt deze met theoretische kaders en zoekt naar mogelijkheden om zijn eigen handelen te verbeteren. Ook is hij zich bewust van zijn eigen leerstijl en beschikt over metacognitieve vaardigheden om zijn eigen leren te sturen. Daarnaast is hij zich bewust van zijn zelfbeeld, gevoel van eigenwaarde en beroepsmotivatie en blijft van daaruit kritisch op zijn taakopvatting en toekomstperspectief.

6.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Zeven basisdocentcompetenties (wet BIO) en bekwaamheidseisen.
- Inhoud en functie van een persoonlijk ontwikkelingsplan in relatie tot het verplichte bekwaamheidsdossier.
- Vraagstuk hoe docenten van hun ervaring leren in relatie tot thema's als leren op basis van feedback, transfer, reflectie(modellen) en metacognitie, zelfsturend leren en single loop/double loop-leren.
- Professioneel 'zelfverstaan' en de beroepsidentiteit van de docent.

Kernmethodieken

- Vormen van collegiale consultatie en interview.
- Vormen van coaching en supervisie.
- Doelstellings-, contracterings-, functionerings- en beoordelingsgesprekken kunnen voeren om de inhoud van eigen taakuitvoering en de professionele ontwikkeling mee te bepalen.
- Feedback geven en ontvangen ten behoeve van de eigen professionele ontwikkeling en die van anderen.
- Werken met digitaal portfolio of digitaal bekwaamheidsdossier.

6.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een startbekwame docent schrijft een Persoonlijk Ontwikkelingsplan ter voorbereiding op een functioneringsgesprek.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Op basis van een analyse van zijn competentieontwikkeling tot dan toe formuleert de startbekwame docent zijn persoonlijke leerdoelen. In zijn analyse betreft hij zijn eigen reflecties, feedback (van leerlingen en collega's) en brengt deze in verbinding met theoretische concepten en zijn eigen visie.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent voert met collega's collegiale consultatiegesprekken in het kader van een langdurig innovatietraject, waarbij nieuwe methodieken worden geïntroduceerd. Het gehele team is hierbij betrokken en de eerste ervaringen zijn opgedaan.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

In deze gesprekken brengt hij casusmateriaal in, in samenhang met zijn eigen leerdoelen, en vraagt gericht om feedback. Resultaten uit deze gesprekken past hij toe in zijn eigen handelen en helpen het team als geheel ook verder bij de implementatie.

6.2 Praktijkonderzoek

6.2.1 Omschrijving

De docent is in staat praktijkonderzoek uit te voeren, waaronder ook ontwerponderzoek om nieuwe didactische werkwijzen¹⁰ te ontwikkelen of deze te verbeteren. Bij praktijkonderzoek wordt er op een systematische en objectieve wijze gegevens over de eigen onderwijspraktijk verzameld om daarvan te kunnen leren en de praktijk te verbeteren. De docent is in staat zijn handelen te verbeteren op grond van onderzoek in de context van de school. Afgezet tegen leren door reflectie, kenmerkt praktijkonderzoek zich door inbedding in de theorie, systematische dataverzameling en het delen van verworven kennis met collega's, de beroepsgroep en andere betrokkenen.

10. Op het niveau van didactisch handelen wordt ook wel van actieonderzoek gesproken.

6.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Enkele soorten onderzoek en dan met name het praktijkonderzoek (inclusief onderzoekende houding) en het (onderwijskundig) ontwerponderzoek.
- Onderzoekbare vraagstellingen.
- Enkele onderzoeksmethoden (kwalitatief en kwantitatief).
- Enkele instrumenten voor dataverzameling en dataverwerking.
- Betrouwbaarheid en validiteit (ook bij de interpretatie en het concluderen).

Kernmethodieken

- Methodieken voor praktijkonderzoek en het (onderwijskundig) ontwerpen (zie voor dit laatste vooral het domein 'Didactiek en leren' en het vakdidactisch deel van de vakspecifieke kennisbases).
- Diverse bronnen selecteren en raadplegen zoals tijdschriften, internet, conferenties, leerlingen en collega's.
- Rapporteren van en delen (ook presenteren) van verworven inzichten.
- Resultaten doorvertalen naar gebruik in de onderwijspraktijk.

6.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent maakt een onderzoeksplan naar aanleiding van een concreet probleem dat hij tegenkomt in zijn onderwijspraktijk en voert dat uit.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Het onderzoek voldoet aan eisen die gesteld kunnen worden aan praktijkgericht onderzoek (met name wat betreft de gehanteerde vraagstelling en onderzoeksmethode en de inbedding in een theoretisch kader).

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent verzorgt een klein onderdeel van een studiedag op zijn school, waarin hij de resultaten van zijn onderzoek presenteert en hij zijn conclusies over de verbetering van het onderwijs in de vakgroep voorlegt en bespreekt met collega's.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

Het onderzoek dat de startbekwame docent heeft uitgevoerd is in de definitiefase gecheckt op relevantie bij meerdere collega's in de vakgroep en zij zijn ook betrokken geweest bij de opzet en het verloop van het onderzoek om op voorhand te werken aan draagvlak.

6.3 Onderwijsinnovatie en teamgericht werken

6.3.1 Omschrijving

De docent levert een actieve bijdrage aan de onderwijsinnovatie in de school en de (beroeps) opleiding. Hij doet dat als lid van een professionele leergemeenschap. Hij toont zich daarin (pro)actief en taakgericht en is zich bewust van zijn rol en kwaliteiten in de samenwerking met anderen. De rollen die hij vervult overstijgen steeds vaker de eigen klassikale setting. In teamverband worden een steeds groter aantal onderwijs-, ontwikkel- en begeleidingstaken uitgevoerd. Het team verbreedt zich vaak ook met collega's van buiten de onderwijsinstelling zoals bij werkgerelateerd leren. Een verbijzondering van het teamgericht werken is de opleidingskundige situatie waarbij een multidisciplinair samengesteld team van docenten integraal de verantwoordelijkheid voor een bepaalde groep leerlingen en jongeren op zich neemt.

6.3.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Onderwijsinnovatie, kwaliteitszorg en veranderstrategieën.
- Innovatie- en leercultuur.
- Leren en veranderen in organisaties.
- Professionele leergemeenschap.
- Doel- en taakgerichte groepen.
- Rollen in een team.

Kernmethodieken

- Samenwerken uit meer dan één basisrol.
- Planmatig werken (product- en procesgericht).
- Samenwerken met betrokkenen uit verschillende setting.
- Bijdragen aan kwaliteitszorg en innovatie.

6.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent neemt deel aan teamvergaderingen van zijn vakgroep.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent is zich bewust van zijn eigen kwaliteiten en mogelijke rollen en levert van daaruit een actieve bijdrage.

6.4 Onderwijsvisie en ethiek

6.4.1 Omschrijving

De docent ontwikkelt een persoonlijke visie op het beroep. Dit heeft betrekking op zijn schoolvak, op leren, op leerlingen, op lesgeven (pedagogisch en didactisch), op het docentschap, op schoolontwikkeling en innovatie, op samenwerking, en op onderwijs en samenleving. Hij kan deze visie verwoorden en verantwoorden, mede op basis van theoretische concepten, van actuele inzichten en van relevante ontwikkelingen in de (multiculturele) samenleving, in zijn vakgebied en in de beroepscontext en/of vervolgonderwijs van leerlingen. Hij is zich bewust van zijn

professionele verantwoordelijkheid tegenover leerlingen, ouders, school en anderen. Tevens onderkent hij de ethische aspecten van zijn beroepsuitoefening en (over)ziet de morele en politiek-culturele implicaties van zijn handelen in een grote verscheidenheid aan contexten en netwerken.

6.4.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Onderwijsvisie.
- Ethiek en ethische dilemma's.
- Professionele verantwoordelijkheid.
- Ethische code voor leraren.

Kernmethodieken

- Omgaan met morele dilemma's.

6.4.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent schrijft in het kader van een voorbereiding op een sollicitatie zijn visie op het beroep van docent in het klad op papier.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent geeft voorbeelden van keuzen die hij in zijn eigen lespraktijk maakt/gemaakt heeft en verantwoordt deze keuzen vanuit zijn visie. Daarbij verwijst hij naar theoretische inzichten of concepten.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent onderkent in een gesprek met collega's in zijn eigen praktijk enkele ethische of morele dilemma's.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent analyseert deze dilemma's op de ethische aspecten en maakt duidelijk dat hij zich bewust is van de implicaties van de keuzen die hij daarin maakt of zou kunnen maken.

7. Nederlands onderwijssysteem

7.0 Toelichting

Het onderwijs in Nederland kent een lange traditie die teruggaat naar het gildeonderwijs en de kloosterscholen. In de loop van de 19e eeuw ontstaan er nieuwe vormen van onderwijs, waarbij opvalt dat de rol van de overheid bij het opzetten en toezicht houden van het onderwijs toeneemt. Vanaf het moment van invoering van deze nieuwe vormen is het onderwijs onderhevig aan verandering. Dat is niet zo vreemd wanneer men bedenkt dat er sprake is van een voortdurende wisselwerking tussen onderwijs en maatschappij. De ontwikkelingen in de maatschappij beïnvloeden het onderwijs, zowel qua vorm als qua inhoud. Het onderwijs is op alle niveaus, dus ook op school- en klassenniveau, in ontwikkeling. De vrijheid van inrichting is direct gekoppeld aan het verantwoord inrichten van het onderwijs op basis van een levensbeschouwelijke en/of maatschappelijke visie op onderwijs, leren en ontwikkelen. Een leraar die kennis heeft van verschillende onderwijsconcepten en onderwijsvormen uit het verleden en nu, is in staat om zijn eigen visie te expliciteren en het onderwijs samen met zijn collega's verantwoord in te richten. Bovendien levert hij, mede op basis van zijn persoonlijke en professionele kennis van schoolorganisaties en ontwikkelingsprocessen, een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs aan zijn leerlingen en aan de school in zijn geheel. In bovenstaande beschrijving worden drie subdomeinen beschreven: (1) het Nederlandse onderwijsstelsel, (2) onderwijsconcepten en (3) de school als organisatie – structuur en cultuur.

7.1 Nederlands onderwijsstelsel

7.1.1 Omschrijving

De tweedegraads bevoegde leraar is bekend met het Nederlandse onderwijsstelsel van vroeger en nu, en begrijpt op basis van dat inzicht dat het onderwijsstelsel in voortdurende ontwikkeling is. Hij is in staat om gebeurtenissen in het onderwijs te koppelen aan algemeen maatschappelijke ontwikkelingen en aan ontwikkelingen in het bedrijfsleven. Onderwijs en samenleving beïnvloeden elkaar voortdurend. Hij kan uitleggen hoe het stelsel veranderd is en welke factoren daarop van invloed zijn geweest.

7.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Wisselwerking maatschappelijke ontwikkelingen en de veranderingen in de onderwijssector in historisch perspectief: bijvoorbeeld toenemende invloed van bedrijfsleven ('80) leidde tot nieuwe wetgeving (WEB, 1995) en het werken met beroepsprofielen en kwalificatiestructuur in het mbo.
- Dynamiek van de onderwijssector naar inhoud en vorm en de implicaties daarvan voor de schoolorganisatie en de positie van de leraar en leerling.
- Wisselende maatschappelijke doelstellingen met onderwijs en onderwijs-sociologische functies van onderwijs, zoals kwalificatie, reproductie, differentiatie, selectie en allocatie. Bijvoorbeeld discussie over brugklas, middenschool, basisvorming en onderbouw.
- Inrichting van het Nederlandse Onderwijssysteem met aandacht voor bevoegd gezag, autonomie van scholen, bekostiging, medezeggenschap, dienstverlening.

7.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent leest in de krant over recente onderwijsontwikkelingen. Bijvoorbeeld over voornemens van de overheid, wensen van het bedrijfsleven en wat er op scholen gebeurt.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent is in staat om positieve en negatieve standpunten over onderwijsontwikkelingen te inventariseren en te ordenen, deze te koppelen aan maatschappelijke ontwikkelingen en op basis daarvan tot een op argumenten gebaseerde eigen mening te komen.

7.2 Onderwijsconcepten

7.2.1 Omschrijving

Vanwege de voortdurende veranderingen in de samenleving, gecombineerd met eigen inzichten van betrokkenen van de school, kiezen scholen voor algemeen onderwijs en beroepsonderwijs voor eigentijds onderwijs dat past bij hun leerlingen. Elke leraar is op de hoogte van de manier waarop de school het onderwijs vorm geeft en kent een breed scala aan onderwijsconcepten van vroeger en nu. Hij kan uitleggen wat deze concepten inhouden en praktijk-scholen analyseren aan de hand van de kenmerken van deze concepten. Hij is in staat op basis van algemene criteria verschillende scholen en concepten met elkaar te vergelijken.

7.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Onderwijsconcepten en enkele traditionele en moderne vernieuwingsscholen vergeleken op punten zoals doelstellingen, leerinhouden, beoordelingsvormen, sturingsprincipes van leerproces, werken en groeperingvormen, leerstofordening en kindvisie.
- De relatie tussen verschillende schooltypen en de gangbare onderwijsconcepties aldaar met aandacht voor binnen- en buitenschools leren, leren en werken, leren op de werkplek en de koppeling van theorie en (beroeps) praktijk.

7.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

In opdracht van een vmbo-school is voor een voorlichtingsavond een film gemaakt met daarin zichtbaar de meest karakteristieke onderwijsvormen van de school.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent is in staat om met behulp van de onderscheiden criteria voor vergelijking van onderwijsconcepten, het onderwijsconcept van de vmbo-school te analyseren op zijn kenmerken en deze expliciet te benoemen.

7.3 De school als organisatie: structuur en cultuur

7.3.1 Subdomein omschrijving

De tweedegraads bevoegde leraar kent verschillende organisatievormen van scholen, kan enkele structuur- en cultuurkenmerken noemen, en weet hoe via de individuele en/of collectieve ontwikkeling de kwaliteit van het onderwijs kan worden verbeterd.

7.3.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Schoolorganisatiestructuren en school-organisatiemodellen met aandacht voor onderscheiden geledingen, functiehuis, besluitvorming, belonings-structuur.
- Cultuurkenmerken van onderwijs-organisaties met aandacht voor interne versus externe gerichtheid en beheersbaarheid versus flexibiliteit.
- Condities voor de lerende organisatie.
- School als open systeem.

Kernmethodieken

- Feedback geven en ontvangen, omgaan met weerstanden en vormen van confronteren.
- De bijdrage van de leraar aan de lerende organisatie.
- Onderkennen van het eigen perspectief om een adequate positie te kunnen innemen in het team en de onderwijs-organisatie door (kritische) reflectie en intervisie en consultatie.

7.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent werkt mee in een schoolsimulatie, waarbij hij samenwerkt in een team aan een concrete verandering.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan zijn eigen mentale structuur en die van zijn collega's bij schoolontwikkelingen beschrijven. Hij kan benoemen wie welke rol inneemt en welke bijdrage deze rol levert aan het ontwikkelingsproces van de school. Op basis daarvan kan de eigen 'theorie' losgelaten worden, en kan hij samen met anderen nieuwe wegen inslaan.

8. Pedagogische kwaliteit

8.0 Toelichting

Een pedagogische visie over het handelen heeft de laatste jaren verder aan belang gewonnen voor leraren en scholen. Kievit (1993) spreekt in dit verband van een pedagogiek voor leraren. (a) Aanstaaende docenten moeten zich bewust worden van het leraarschap als een 'moral enterprise'. (b) Lerarenopleidingen dienen expliciet aandacht te schenken aan het begrip 'verborgen leerplan' en aan de invloed die zij kunnen uitoefenen op de morele opvoeding van leerlingen. (c) Aanstaaende docenten moeten zich bewust worden van de normen, de waarden en de deugden die verbonden zijn aan keuzes voor bepaalde (leer)doelen, leerinhouden, onderwijsmethodieken en omgangsvormen en (d) Lerarenopleidingen moeten studenten kennis laten nemen van de voornaamste benaderingen van gerichte beïnvloeding ten behoeve van de morele opvoeding van leerlingen en dienen ze hiermee deskundigheid en ervaring op te laten doen zodat zij pedagogisch veilige leeromgevingen (kunnen) creëren. In dit verband zijn drie pedagogisch didactische basisbehoeften van leerlingen vermeldenswaardig: relatie, competentie en autonomie (zie Stevens, 2002 en Dijkstra, 2003 en later). De volgende sub-domeinen worden onderscheiden: (1) de pedagogische driehoek, (2) het doel, arrangement en voorwaarden in opvoeding en onderwijs, (3) de verbinding van het pedagogisch leerplan met het schools curriculum en (4) de pedagogiek van het (voorbereidend) beroepsonderwijs.

8.1 Pedagogische driehoek

8.1.1 Omschrijving

De pedagogische driehoek in de opvoeding, de school en (beroeps)opleiding bestaat uit de relatie tussen een lid van een oudere en een jongere generatie. Deze relatie wordt bemiddeld door de cultuur waarbinnen de opvoeding plaatsvindt (vaak meerdere culturen waaronder ook beroeps- en bedrijfscultuur). Aan de opvoeding liggen generieke principes ten grondslag zoals: opvoedbaarheid, verbondenheid, zelf iemand willen zijn en diversiteit. De relatie kan verschillende vormen aannemen, afhankelijk van de specifieke uitwerking van onderliggende opvoedingsconcepten die worden nagevolgd: (1) faciliteren (laten groeien van), (2) overdragen (inwerken op), (3) transactie (uitwisseling en onderhandeling tussen), (4) inleiden (initiatie in) en (5) deelname (kritische participatie aan). Het wordingsproces van de leerling is een dynamisch geheel en de pedagogische driehoek is in belangrijke mate afhankelijk van de gehanteerde kindvisie, de visie op de over te dragen betekenissen uit de bestaande cultuur en de algemene visie over de opvoedingsvorm. De docent, de school en (beroeps)opleiding vervullen hierbij een eigen specifieke rol zoals zichtbaar in de spanning tussen de begrippen 'vorming', 'scholing' en 'talentontwikkeling'.

8.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Pedagogische driehoek en algemene opvoedingsconcepten (1 t/m 5 in 8.1.1).
- Verscheidenheid aan opvoedingscontexten waaronder gezin, school, (beroeps)opleiding en bedrijf¹¹.
- Opvoedingsprincipes.
- Relatie onderwijs en opvoeding met aandacht voor 'vorming' (bildung) versus 'scholing'.

Kernmethodieken

- Rechtdoen aan basisbehoeften van de leerlingen.
- Rechtdoen aan diversiteit tussen leerlingen.
- Werken vanuit een pedagogische visie en pedagogisch tact.
- Werken aan de persoonlijke ontwikkeling in relatie tot de eisen uit de opleiding en beroep.

8.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

In een teamtraining op een ROC wordt aandacht besteed aan de verschillende expertrollen die de docent kan innemen binnen en buiten het klassenverband. De trainer gaat daarbij in op de vakinhoudelijke, de didactische, de groepsdynamische, de pedagogische en de (les)organisatorische expertrol van de docent op verschillende momenten in het leerproces. Ook wordt aandacht besteedt aan een aantal andere rollen zoals stage/werkbegeleider en assessor.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan helder verwoorden wat het bijzondere en de toegevoegde waarde is van pedagogische expertrol in relatie tot de andere docentrollen binnen en buiten het klassenverband.

11. Bijvoorbeeld: het principe van opvoedbaarheid, het principe van zelf-iemand-willen-zijn, het principe van zelfwerkzaamheid.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

Er wordt een essay geschreven over het dilemma 'vorming versus scholing' naar aanleiding van een realistische situatie op een brede scholengemeenschap waarbij de ouders klagen dat er op geen enkele wijze aandacht uitgaat naar extracurriculaire activiteiten op de school.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan in het essay (8 A4) het dilemma inhoudelijk correct positioneren op basis van een juist gebruik van relevante pedagogische kernconcepten. Hij beperkt zich daarbij niet alleen tot een beschouwing over het dilemma, maar kiest daarbinnen ook een met redenen omklede positie.

8.2 Doel, arrangement en voorwaarden in de pedagogiek

8.2.1 Omschrijving

In generieke zin is het doel van de opvoeding en het (beroeps)onderwijs jonge mensen te helpen om competente, sociale en autonome burgers en beroepsbeoefenaren te worden. De pedagogische kernopdracht is daarbij het ontwikkelen van een innerlijke instantie bij kinderen, leerlingen en jongeren die hen in staat stelt competent, sociaal en autonoom te handelen en over dat handelen ook rekenschap kunnen en willen afleggen. Dit wordt ook wel de morele opvoeding genoemd. Welke pedagogische en onderwijsinhoudelijke betekenissen uit de bestaande cultuur/culturen worden gekozen als de inhoud van de morele opvoeding, hangt nauw samen met het levensbeschouwelijke en het mens- en maatschappijbeeld dat wordt aangehangen. Wat betreft het arrangement dat nodig is in opvoeding en onderwijs om het gekozen pedagogisch doel te bereiken worden vaak twee visies op morele opvoeding onderscheiden: (a) deugdenopvoeding en (b) opvoeding tot moreel denken. In de methodische en didactische uitwerking verschillen zij onderling behoorlijk terwijl de inhoudelijke gerichtheid op (ethische) principes, (morele) deugden, waarden, normen en regels veelal hetzelfde is. De voorwaarden voor opvoeding en onderwijs manifesteren zich in concepten als verantwoordelijkheid, opgevoed worden is meedoen, vertrouwen, respect, eigenheid, grenzen stellen, maar worden ook zichtbaar in grenzen aan de opvoeding in relatie tot de beschikbaarheid van instrumentaria, klimaat en sfeer en opvoedbaarheid.

8.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Opvoeding en onderwijs in relatie tot (beroeps)identiteit, moraliteit en volwassenheid.
- Deugdenopvoeding en moreel leren en de uitwerking daarvan naar opvoedings- en onderwijsarrangementen.
- Pedagogische voorwaarden en grenzen van het speelveld voor opvoeding,

school en (beroeps)opleiding (bedrijf) (opvoedbaarheidsprincipe, opvoedingsklimaat en -sfeer).

Kernmethodieken

- Creëren van veilige leeromgevingen.
- Toepassen van deugdenonderwijs en didactieken voor moreel leren en waardenontwikkeling.

8.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een school (havo) in een grootstedelijke context wil meer aandacht gaan besteden aan morele opvoeding in de school, waarbij geen enkel vak uitgezonderd wordt om hieraan een bijdrage te leveren. Dit vraagstuk wordt in een afstudeeropdracht uitgewerkt.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent ontwerpt in samenwerking met de vakdocenten een toolboek met een drietal voorbeeld methodieken, didactiek en technieken voor deugdenopvoeding en moreel leren per vak. De drie voorbeelden worden gekoppeld aan concrete toepassingsmogelijkheden die ontleend zijn aan de dagelijkse lespraktijk van de docenten zelf.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

In een assessment komt de gehanteerde onderwijsvisie aan de orde. De assessor gaat speciaal in op de vormende doelstellingen die naast de leerstofdoelen worden nagestreefd.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan in een betoog van 5 minuten de nagestreefde vormende doelstellingen uitleggen en deze verbinden met een keuze voor concrete onderwijs-werkvormen en de spelregels in de klas.

8.3 Verbinding pedagogisch leerplan met schools curriculum

8.3.1 Omschrijving

Op dezelfde wijze als opvoedingsdoelen en -inhouden hun schaduw vooruitwerpen naar opvoedingsarrangementen, zo bepalen leerdoelen en de leerstof in het onderwijs de inrichting en didactiek van de curricula. Voor zowel opvoeding als onderwijs geldt dat doel en inhoud een (re)presentatie zijn van datgene wat in de actuele cultuur/culturen van belang wordt geacht om door te geven aan de jongere generatie ('uitsneden van die cultuur'). Bij het selecteren van schoolse leerinhouden spelen het transformatie- en niet-dominantie principes een rol. Afhankelijk van de visie op de plaats en functie van de school wordt een balans gevonden tussen de meer algemene vormingsdoelen (Bildung) en de vakinhoudelijke leerdoelen (Scholing). De curricula van, en de verscheidenheid aan schooltypes, bieden ook zelf goed zicht op de pedagogische en schoolse intenties die worden nagestreefd. Een verbijzondering hiervan is het concept van het 'verborgen' curriculum als één van de curriculaire verschijningsvormen (zie bijvoorbeeld Goodlad). De school met zijn curriculum vormt een belangrijke schakel in de sluitende pedagogische infrastructuur rond kinderen-leerlingen-jongeren. De school en haar directe omgeving zijn onderling sterk verbonden en delen met elkaar de pedagogische opdracht.

8.3.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Relatie opvoedingsdoelen en onderwijs-leerinhouden (onder andere de schoolvakken).
- Plaats en functie van de school in de pedagogische infrastructuur.
- Pedagogische opdracht van de school en de (beroeps)opleiding.
- Plaats van levensbeschouwelijkheid, religie en burgerschapsvorming in het leerplan.

- Leerplanonderdelen, temporele opbouw van het leerplan, curriculaire verschijningsvormen en het 'verborgen' curriculum.

Kernmethodieken

- Voor methodieken zie domein 'Didactiek en leren'.

8.4.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Op een school voor voortgezet onderwijs (afdeling Havo & Muziek) is het team al enige tijd bezig de pedagogische opdracht van de afdeling te expliciteren en te ontwikkelen binnen de kaders van de missie van de school als geheel. Zij willen de vrije ruimte beter benutten.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan op deze school de relevante plaatsen in het schoolprogramma aanduiden waar aanknopingspunten liggen voor de versterking van de 'eigen' pedagogische opdracht van de afdeling.

8.4 Pedagogiek van het (voorbereidend) beroepsonderwijs

8.4.1 Omschrijving

De leraar in het vmbo en mbo vervult specifieke en additionele pedagogische taken. Omdat vaak sprake is van eindonderwijs voor 60-70% van alle kinderen-leerlingen-jongeren uit deze schooltypes, valt de pedagogische en schoolse opdracht veelal samen met de beroepskwalificerende functie van het onderwijs. Deze functie betreft hier het toerusten van jongeren met kennis, vaardigheden en houdingen voor een functie als werknemer in de niet-private sector of het bedrijfsleven. Het pedagogisch handelen van de leraar is meer dan in andere onderwijssoorten gericht op moderne vormen van de meester-gezelrelatie waarbij de ontwikkeling van een arbeidsaffiniteit bij de leerlingen vmbo of beroepsidentiteit bij leerlingen van het mbo, van groot belang is voor de vorming en ontwikkeling van een eigen identiteit en het burgerschap. De pedagogiek van het (voorbereidend) beroepsonderwijs draagt specifiek bij aan de ontwikkeling van noodzakelijke competenties, de autonomie en de sociale redzaamheid van de jongere als persoon (mens) en als werknemer in een bepaalde functie of beroep. Nog meer dan in andere onderwijssectoren gaat hier vorming, scholing en talentontwikkeling hand in hand.

8.4.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Onderwijssociologische functies van het (beroeps)onderwijs (zie 7.1.2).
- Relatie arbeidsidentiteit, talent- en identiteitsontwikkeling bij leerlingen.
- Afstemming pedagogisch leerplan en leerstofcurricula op de beroeps- en arbeidswereld.
- Participatie pedagogiek in het beroeps- onderwijs.
- Straat-, Bedrijfs- en Schoolcultuur.

- Pedagogische benaderingen, functie van de pedagogische tussenruimte en de vorm en inhoud van methodieken en begeleiding in het beroepsonderwijs.

Kernmethodieken

- Beroepsgericht werken.
- Leerlinggericht werken.
- Specifieke groepsdynamica gericht op behoud en inclusie.

8.4.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Een docent maakt op het schoolplein een discussie mee tussen enkele potentiële schoolverlaters en bij hen betrokken docenten (mbo). De leerlingen overwegen halverwege hun beroepsopleiding de school te verlaten omdat het merendeel van hun docenten hen en het beroep totaal niet kennen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent herkent in de discussie de spanning tussen de verschillende sociologische functies van het onderwijs. Hij kan vanuit het perspectief van de participerende pedagogiek- en het beroeps- en leerlinggericht werken enkele concrete mogelijkheden benoemen om als docent deze leerlingen sterker te binden. Hiermee kan hij voorkomen dat hun schoolcarrière wordt afgebroken.

9. Diversiteit en onderwijs

9.0 Toelichting

Een van de belangrijkste veranderingen die zich de laatste decennia in het Nederlandse onderwijs heeft voorgedaan, is de groei van diversiteit onder de leerlingen. Leerlingen vertegenwoordigen een breed spectrum aan etnische en multi-etnische wortels, onderwijservaringen, sociaaleconomische en culturele achtergronden (zie bijvoorbeeld Hajer, 2007). Diversiteit verwijst naar interne verschillen die er in elk land zijn en die de verscheidenheid aan afkomst, sociale klasse, etniciteit, religie, taal, gender en seksuele oriëntatie weergeven (zie bijvoorbeeld Banks, 2005). Het raakt aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen (zie bijvoorbeeld Verkuyten, 2006) en het verwijst naar de pedagogische opdracht van school. Het omgaan met verschillen is verweven met het didactisch-pedagogische handelen van de docent. Omdat diversiteit een breed begrip is, is ervoor gekozen de verschillende aspecten ook uit te werken in de andere domeinen. In dit domein ligt het accent op culturele diversiteit. Van scholen wordt verwacht dat ze leerlingen toerusten voor participatie in een pluriforme samenleving en dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten. De volgende subdomeinen worden onderscheiden: (1) onderwijskansen, (2) burgerschapsvorming, (3) het leren omgaan met diversiteit en (4) culturen en levensbeschouwingen.

9.1 Onderwijskansen

9.1.1 Omschrijving

De startbekwame docent heeft kennis van de achtergronden van diversiteit en het onderwijskansen(beleid). Hij weet dat verschillen in schoolsucces veroorzaakt worden door verschillende factoren, onder andere door een concentratie van ouders met weinig economisch en cultureel kapitaal, maar ook door verwachtingen van leraren. De startbekwame docent is zich bewust van zijn eigen aannames, (voor)oordelen, waarden en normen ten aanzien van (gedrag) van leerlingen met uiteenlopende achtergronden. Hij weet dat (onbewust) een bepaalde zienswijze van de leraar kan leiden tot verwachtingen die niet stroken met capaciteiten van de leerlingen (zie voetnoot). Taalvaardigheid speelt een belangrijke rol in de schoolkansen van leerlingen. De docent dient in zijn didactiek rekening te houden met die verschillen, zodat leerlingen optimale kansen hebben¹².

12. De methodische uitwerking van taalgericht vakonderwijs en differentiatie is terug te vinden in het domein 'Didactiek'.

9.1.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Diversiteit in het onderwijs, visies op het omgaan met die diversiteit en de relatie met talentontwikkeling.
- De positie van de verschillende bevolkingsgroepen in Nederland (kwantitatief en kwalitatief) in relatie tot onderwijskansen van leerlingen met verschillende leerderskenmerken zoals SES, cultureel kapitaal, thuistaal, etnische groep met aandacht voor de

bijdrage van het onderwijsaanbod en het Nederlandse onderwijssysteem.

Kernmethodieken

- Methoden van zelfreflectie over verwachtingen t.a.v. de mogelijke prestaties van leerlingen¹³.
- Vanuit een brede scoop op diversiteit, een 'kleine' onderwijssociologische bril op kunnen zetten.

9.1.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Binnen een paar jaar tijd is de leerlingenpopulatie van een vmbo-school sterk veranderd. Van een school met overwegend autochtone Nederlandse leerlingen is de school 'verkleurd'. De leerlingenpopulatie kent meer dan 20 etniciteiten. Naast leerlingen met Marokkaanse, Turkse en Surinaamse achtergrond, kent de school ook leerlingen met een Afghaanse, Irakese en Chinese achtergrond. Dit brengt nieuwe vragen met zich mee, zowel voor het schoolbeleid als voor het pedagogisch-didactische handelen van de docent. De school moet keuzes maken: wat tolereer je wel en wat niet? Er ontstaan discussies over halal-eten, hoofddoeken, het Midden-Oosten, gebedsruimten, eengerelateerd geweld of de risico's van een groepsgesprek over homoseksualiteit. (Schoonhoven e.a., 2009).

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent is zich bewust van de onderwijskundige gevolgen en vraagstukken voor het onderwijs op een heterogene cultureel-etnische school en kan hierop zijn visie geven. Deze vraagstukken betreffen het ontwikkelen van een pedagogisch-didactische visie en het aanpakken van talentontwikkeling en taalgericht vakonderwijs.

13. In dit verband is het pygmalion effect vermeldenswaardig en dan met name de vier intermediaire elementen uit het docentgedrag die bijdragen aan individuele leereffecten in de klas: klimaat, leermateriaal aanbieder, gevarieerde respons and feedback.

*Uitwerking 2***Situatie-taak-activiteit**

Tijdens een rapportvergadering wordt er in negatieve termen gesproken over de prestaties van een leerling. Hij wordt voornamelijk beoordeeld op cognitieve prestaties. Andere talenten komen niet aan bod.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent onderzoekt zijn eigen verwachtingen van leerlingen en hoe deze een rol spelen in zijn handelen naar de leerling. Wie denkt dat een leerling weinig capaciteiten heeft, zal geen beroep doen op capaciteiten waarvan hij vermoedt dat ze er niet zijn. Daardoor zullen de negatieve verwachtingen uitkomen. Startbekwame docenten moeten zich daarvan bewust zijn.

9.2 Burgerschapsvorming**9.2.1 Omschrijving**

Van scholen wordt verwacht dat ze leerlingen toerusten voor participatie in een pluriforme samenleving en dat ze rekening houden met de verschillende culturele achtergronden van leerlingen. Het onderwijs:

- a. gaat er vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
- b. is gericht zijn op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
- c. wil bereiken dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten.

Leren omgaan met diversiteit en de gemeenschappelijke waarden die daaraan ten grondslag liggen, zijn een belangrijk aandachtspunt bij het voorbereiden van leerlingen op hun rol in de huidige samenleving. Burgerschapsvorming verwijst ook naar processen van identiteitsvorming en zingeving¹⁴. Burgerschapsvorming is sterk gericht op attitudevorming, op het problematiseren van de eigen opvattingen en op het ontwikkelen van een meer democratische levenshouding en overeenkomstig gedrag. Dit betekent dat het onderwijs niet alleen kan bestaan uit het overdragen van kennis en het aanleren van technische vaardigheden. De startbekwame docent heeft kennis dialogische, coöperatieve en reflexieve werkvormen en methoden van waardecommunicatie.

14. Dit onderdeel wordt uitgewerkt in het domein 'Ontwikkeling van de adolescent'. Het onderdeel kennis van culturen wordt uitgewerkt in het subdomein 'Culturen en levensbeschouwingen'.

9.2.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Basisvisies, typen burgerschap en basiswaarden inzake burgerschap.
- Schoolbeleid, visie en invulling van burgerschapsvorming (doelen, inhouden, onderwijs- en leeractiviteiten).

Kernmethodieken

- Waardenanalyse en -didactiek.¹⁵
- Dialogische, coöperatieve en reflexieve werkvormen.

9.2.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent op een mbo-school onderzoekt in een projectgroep de mogelijkheden om vorm te geven aan 'Loopbaan en burgerschap'. De school vindt dat zij een rol heeft in het opvoeden van leerlingen tot 'goede burgers'. Het is belangrijk dat leerlingen ervaren dat hun rol er werkelijk toe doet. Het aanleren van goede omgangsvormen is een te eenvoudig voorbeeld.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docent heeft kennis van de verschillende opvattingen van burgerschap en kan een onderwijskundig leerplan opstellen ten aanzien van van burgerschapsvorming.

9.3 Omgaan met diversiteit

9.3.1 Omschrijving

De startbekwame docent heeft kennis van methoden om leerlingen te leren omgaan met diversiteit. Een heterogene klas wordt gekenmerkt door een variatie aan identiteiten, achtergronden en zienswijzen. Om leerlingen daarvoor toe te rusten en ze op een open en respectvolle manier te leren omgaan met deze verscheidenheid is het belangrijk ze in aanraking te brengen met de variatie aan perspectieven en te oefenen met perspectiefwisseling. De startbekwame docent is ervan op de hoogte hoe hij thema's en dilemma's kan benaderen vanuit verschillende contexten, groeperingen en overtuigingen. Hij heeft kennis van interculturele communicatie en intercultureel onderwijs.¹⁶

15. Te denken valt hierbij aan: waardencommunicatie, -ontwikkeling, -overdracht, -verheldering en deugdenonderwijs.

16. Voor de methodische uitwerking van interculturele communicatie wordt verwezen naar het domein 'Communicatie, interactie en groepsdynamica'.

9.3.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Multiperspectiviteit en de contact-hypothese.
- Beeldvorming, sociale categorisatie, stereotyperingen, discriminatie en racisme.
- Modellen van interculturele

communicatie: culturaliserende en systeembenadering.

Kernmethodieken

- Voor methoden zie de domeinen 'Didactiek en leren' en 'Communicatie, interactie en groepsdynamica'.

9.3.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

De startbekwame docent Nederlands kiest bij literatuuronderwijs boeken met verschillende multiculturele thema's waardoor leerlingen zich kunnen identificeren. Door zich in te leven kunnen leerlingen hun eigen leefwereld en hun emoties en die van anderen herkennen.

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent past het uitgangpunt van multiperspectiviteit toe in lesmateriaal op zijn vakgebied. Hij analyseert of er in schoolboeken/romans plaats wordt ingeruimd voor het perspectief van uiteenlopende groepen.

Uitwerking 2

Situatie-taak-activiteit

In een klas worden geregeld discriminerende opmerkingen gemaakt over homo's. De docent besluit een socratisch gesprek over discriminatie en respectloos gedrag te voeren. Door het stellen van vragen, verplaatsen leerlingen zich in een andere situatie: hoe zou jij je voelen in deze situatie? Wat zou jij denken? Wat zou jij doen?

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent kan discriminatie in de klas bespreekbaar maken door het effectief toepassen van de didactische mogelijkheden van perspectiefwisseling. Leerlingen krijgen de kans zich vrij te uiten en respect te ontwikkelen voor de mening van anderen.

9.4 Culturen en levensbeschouwingen

9.4.1 Omschrijving

In dit subdomein worden de sociologische en psychologische betekenis van het begrip cultuur en de verschillende benaderingen op multiculturaliteit uitgewerkt. De startbekwame docent is bekend met de universalistische en de cultuurrelativistische benadering. Daarnaast beschikt hij over kennis van kenmerkende aspecten van (jeugd)culturen, levensbeschouwingen en cultureel bepaalde opvoedingsstrategieën en de impact hiervan in het handelen en op de identiteitsontwikkeling van leerlingen.¹⁷

9.4.2 Kernconcepten en -methodieken

Kernconcepten

- Het begrip cultuur: gelaagdheid, inhoud en functies, de dynamiek van cultuur, dimensies van cultuur, zingend kader, cultuur als macht.
- Opvattingen over multiculturalisme: cultuurrelativisme, universalisme en pluralisme.
- Kenmerkende aspecten van (jeugd)

culturen en wereldreligies/levensbeschouwingen.

- Verwerving van cultuur: socialisatie, enculturatie en acculturatie.
- Opvoedingsstijlen en -oriëntaties.

Kernmethodieken

- Omgaan met interculturele dilemma's.

9.4.3 Voorbeelduitwerkingen

Uitwerking 1

Situatie-taak-activiteit

Achter in de klas zit Sedat luid te praten met drie medeleerlingen. De docent wil graag beginnen en vraagt iedereen om aandacht. Sedat blijft luid praten en er wordt binnen de groep hard gelachen. Een medeleerling noemt Sedat luid bij haar naam en vraagt hem met een strenge blik zijn mond te houden. Het incident escaleert waarbij Sedat nonchalant naar buiten kijkt en de docent geïrriteerd een opmerking maakt over het gebrek aan opvoeding thuis. De andere jongens in de klas beginnen honend te lachen. Sedat springt op en schreeuwt dat de docent zijn familie er buiten moet laten (Hajer, 2007).

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De startbekwame docent heeft inzicht in de rol van cultuur in het handelen van een leerling. Hij is in staat het gedrag van de leerling te begrijpen vanuit de culturele achtergrond (collectivistische cultuur) van de leerling. Hij is zich daarbij bewust van het risico van de culturalisering.

17. Dit wordt uitgewerkt in het domein 'De ontwikkeling van de adolescent'

*Uitwerking 2***Situatie-taak-activiteit**

De startbekwame docent loopt tegen een aantal interculturele dilemma's aan bij leerlingen met een islamitische achtergrond. Bij gymnastiek gaat het bijvoorbeeld om kleding (hoofddoeken en het verbod om broeken te dragen voor een meisje). Bij tekenen en handvaardigheid speelt soms het verbod om afbeeldingen van mensen te maken een rol (Brok e.a., 2004)

Resultaat-beheersingsniveau-diepgang

De docent kan het gedrag van de leerlingen interpreteren vanuit de verschillende levensbeschouwingen en opvoedingsituaties. In zijn aanpak vindt de docent een balans tussen de universalistische en cultuurrelativistische benadering.

Samenstelling redactie en legitimeringspanel**Generieke Kennisbasis****Leden vakredactie**

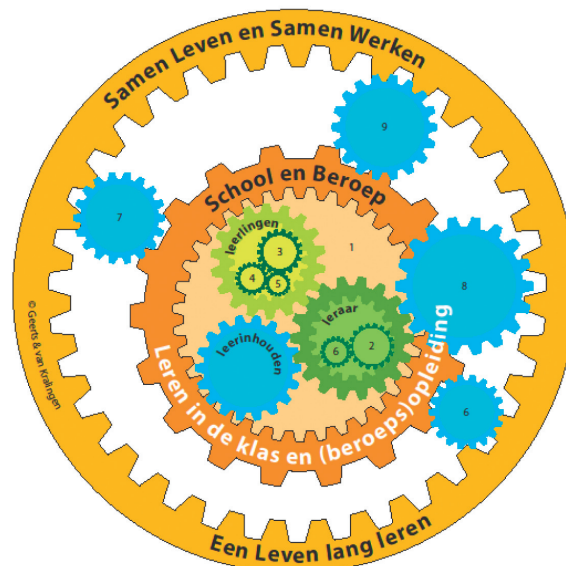
Gerald van Dijk (Hogeschool Utrecht)
 Walter Geerts (NHL Hogeschool)
 Paul Hennissen (FLOS)
 Klaas van der Laan (Hogeschool van Amsterdam)
 Jan Noltes (Windesheim)
 Aike Ottenheim (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)
 Anthony Paijmans (FLOT)
 Rob van de Sande (Hogeschool InHolland)

Leden legitimeringspanel

professor dr. J.M.G. Brekelmans (hoogleraar Onderwijskunde Universiteit Utrecht)
 drs. R.A.H.J. Damwijk (algemeen directeur Minkema College, namens VO-Raad)
 Hans van der Linden (schoolopleider Atlascollege en coördinator opleidingsbureau Regionale Opleidingsschool West-Friesland)
 professor dr. R.L. Martens (wetenschappelijk directeur van het RdMC van de Open Universiteit, bekleedt de Dr. Gerard Veringa leerstoel)
 mevrouw drs. J.C.M. van der Meer (projectmanager MBO Raad)
 drs. J.L.M. Remmerswaal (auteur van publicaties over groepsdynamica, trainer, coach en consultant in eigen adviesbureau. Laatste functie tot aan datum pensionering: beleidsmedewerker Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij aan de Hogeschool Arnhem Nijmegen)
 professor dr. M.L.L. Volman (Hoogleraar Onderwijskunde Universiteit van Amsterdam)

Generieke Kennisbasis

in een 'nutshell'



Leren in de klas en (beroeps)opleiding

- ① Leren in diverse contexten
- ② Didactiek en leren
- ③ Communicatie, interactie en groepsdynamica
- ④ De ontwikkeling van de adolescent
- ⑤ Leerlingen met speciale behoeften
- ⑥ De professionele docent

Samen Leven en Samen Werken

- ⑦ De professionele docent
- ⑧ Het Nederlandse onderwijssysteem
- ⑨ Pedagogische kwaliteit
- ⑩ Diversiteit en onderwijs

1. Leren in diverse contexten

1.1 Het concept 'leren'

- Visie op en definitie van leren en leerprocessen;
- vormen van leren in diverse contexten;
- verschillende ingangen voor leren;
- leren in een niet-schoolse setting, zoals werkplekleren;
- verschillende soorten leerdoelen;
- taxonomieën van kennis, vaardigheden en beheersingsniveaus.

1.2 Visies op leren

- Behaviorisme;
- cognitivisme;
- constructivisme;
- handelingstheoretische visie.

1.3 Cognitie, werking van de hersenen en leren

- Fysiologische werking en ontwikkeling van de hersenen;
- kenmerken van enkele basale geheugensoorten;
- informatieverwerkingsmodel;
- visies op intelligentie;
- relaties tussen aanleg en invloed van de omgeving.

1.4 Leerlingkenmerken

- Kernconcepten**
- Motivatie en attributietheorie;
- leerlingbehoeften;
- typologie van zelfstandigheid;
- leerstijlen en de 'digitale' leerling.

2. Didactiek en leren

2.1 Model didactische analyse

- Didactiek en didactisch handelen van de docent;
- teamdidactiek en teamgebonden onderwijs;
- modellen voor didactische analyse;
- organisatie van de leerstof en de -inhouden;
- leerbedrijf en werkgerelateerd opleiden en leren.

2.2 Leerdoelen en Instructiemodellen

Doelstellingen

- Taxonomie als structurering van leerinhouden en beheersingsniveaus;
- formulering van doelen;
- kwalificatiedossier en portfolio.

Instructiemodellen

- Directe instructie;
- activerende didactiek, zelfstandig werken en samenwerkend leren;
- strategieën voor het leren van specifieke leerinhouden;
- het principe van leerwerktaken.

Onderwijsconcepten

- Project-, thema-, probleem-, beroeps- en ervaringsgericht onderwijs;
- zelfontdekkend leren;
- blended learning leerarrangementen;
- huiswerkdidactiek.

2.3 Vormgeving van leerprocessen

Kenmerken (evidence based) van efficiënte & effectieve leerprocessen

Lessen

- Opzet van verschillende typen lessen;
- afstemming van de leeractiviteiten van de leerling.

Leerarrangementen

- Opbouw en inrichting van een lessen-serie;
- fasering van het leren over een langere leerperiode;
- taalgericht vakonderwijs, beroepsgericht taalonderwijs en bijdragen aan taalverwerving.

Buitenschools en werkgerelateerd leren

- Buitenschools en werkgerelateerd leren;
- verbinden van het leren met context.

2.4 Selectie en ontwerp van leermiddelen

- Doel, functie en soorten onderwijsleermiddelen;
- differentiatie in onderwijsleermiddelen en onderwijsactiviteiten;
- onderscheid tussen DAT, CAT, beroepsgebonden- en vaktaal.

2.5 Begeleiden van leerprocessen

- Verschillende docentrollen;
- differentiatie binnen en buiten klassenverband;
- begeleidingsmodellen;
- proces versus taakgerichte begeleiding;
- strategieën voor loopbaanontwikkeling.

2.6 Toetsing en evaluatie

- Toetsfuncties (summatief en formatief) en feedback en feedforward;
- toetsplan en toetsdoelen;
- toetsmatrijs en het principe van 'Rubrics';
- toetsvormen en toetsvragen, waaronder competentiegericht toetsen;
- validiteit, betrouwbaarheid en transparantie;
- cesuurbepaling en toetsanalyse;
- beoordelaareffecten;
- evalueren vormgeving leerproces;
- triangulatie en methodenmix;
- toepassen standaarden van de inspectie.

3. Communicatie, interactie en groepsdynamica

3.1 Mentale modellen bij communicatie

- Verbale – en non-verbale aspecten;
- basisbehoeften van de leerling en de leraar;
- basisomgangsvormen;
- transactie;
- transparantie;
- circulariteit, interactiepatronen, interpunctie en metacommunicatie;
- dominantie en submissie;
- coöperatie en oppositie;
- assertiviteit en agressiviteit.

3.2 Gesprekvoering

- Accurate empathie, sensitiviteit;
- vertrouwen;
- veiligheid;
- directiviteit (sturing) versus non-directiviteit (aansluiten);
- proactief versus reactief;
- escalatie.

3.3 Groepsdynamica

- Accurate empathie, sensitiviteit;
- vertrouwen;
- veiligheid;
- directiviteit (sturing) versus non-directiviteit (aansluiten);
- proactief versus reactief;
- escalatie.

4. Ontwikkeling van de adolescent

4.1 Identiteitsontwikkeling van de adolescent

- Visies op ontwikkeling van mensen waaronder nature versus nurture;
- perspectief op de ontwikkeling van de persoonlijkheid;
- identiteitsontwikkeling;
- socialisatieprocessen;
- toekomstgerichte beroepsoriëntatie;
- relatie identiteitsontwikkeling en beroepsidentiteit;
- neurobiologische benadering;
- gedifferentieerde hersenontwikkeling.

4.2 Morele ontwikkeling van de adolescent

- Moraliteit en de ontwikkeling van het denken;
- bijdrage primaire opvoedingscontext;
- (neuro)biologische benadering.

4.3 Adolescent en seksualiteit

Kernconcepten

- Seksualiteit als sociaal leerproces;
- invloed van biologische veranderingen;
- relevante genderthema;
- seksuele vorming en homoseksuele identiteit.

5. Leerlingen met speciale behoeften

5.1 Leerlingbegeleiding in de school

- Inhoud en de structuur van de eerste-, tweede- en derdelijnszorg;
- visie, inhoud en de structuur van de leerlingbegeleiding;
- afstemming op werkplekgerelateerde begeleiding;
- morele en ethische vraagstukken;
- richtlijnen van/voor Nederlandse leerlingbegeleiders.
- richtlijnen van/voor Nederlandse leerlingbegeleiders.

5.2 Passend onderwijs voor iedereen?

- Wetgeving, referentiekader en visie op passend onderwijs;
- talentontwikkeling;
- zorgplicht;
- handelingsgerichte diagnostiek en handelingsplannen.

5.3 Leerproblemen

- Verhouding tussen algemene en (vak) specifieke leerproblemen;
- dyslexie en dyscalculie;
- belemmeringen bij leerlingen en de gevolgen daarvan (her)kennen;
- orthodidactische werkwijzen binnen en buiten het klassenverband;
- digitale en niet-digitale hulpmiddelen.

5.4 Andere belemmeringen

- Probleem versus stoornis;
- signaleren van en omgaan met gedrag- en werkhoudingsproblemen zoals uit het spectrum AD(H)D en het autisme;
- signaleren en omgaan met functionele beperkingen, psychische problemen, sociale-emotionele verstoringen;
- comorbiditeit.

6. Professionele docent

6.1 Werken aan de eigen professionele ontwikkeling

- Docentcompetenties (wet BIO) en bekwaamheidseisen;
- persoonlijk ontwikkelingsplan;
- zelfgestuurd leren en single loop/double loop leren;
- professioneel 'zelfverstaan' en de beroepsidentiteit van de docent.

6.2 Praktijk onderzoek

- Praktijkonderzoek en het (onderwijskundig) ontwerponderzoek;
- onderzoekbare vraagstellingen;
- onderzoeksmethoden (kwalitatief en kwantitatief);
- instrumenten voor dataverzameling en dataverwerking;
- interpretatie, conclusies en presentatie van resultaten.

6.3 Onderwijsinnovatie en teamgericht werken

- Onderwijsinnovatie en veranderstrategieën;
- innovatie- en leercultuur;
- leren en veranderen in organisaties;
- professionele leergemeenschap;
- doel- en taakgerichte groepen;
- rollen in een team.

6.4 Onderwijsvisie en ethiek

- Kernconcepten**
 - Onderwijsvisie;
 - ethiek en ethische dilemma's;
 - professionele verantwoordelijkheid;
- ethische code voor leraren.

7. Nederlands onderwijssysteem

7.1 Nederlands onderwijsstelsel

- Veranderingen in de onderwijssector in historisch perspectief;
- onderwijssociologische functies;
- dynamiek van de onderwijssector;
- inrichting van het Nederlands onderwijssysteem.

7.2 Onderwijsconcepten

- Onderwijsconcepten en vernieuwings-scholen;
- relatie tussen schooltypen en onderwijsconcepties.

7.3 De school als organisatie: structuur en cultuur

- Schoolorganisatiestructuren en -modellen;
- cultuurkenmerken van onderwijs-organisaties;
- condities voor de lerende organisatie;
- de school als open systeem.

8. Pedagogische kwaliteit

8.1 Pedagogische driehoek

- Pedagogische driehoek en algemene opvoedingsconcepten;
- verscheidenheid aan opvoedingscontexten;
- opvoedingsprincipes;
- relatie onderwijs en opvoeding.

8.2 Doel, arrangement en voorwaarden in de pedagogiek

- Opvoeding en onderwijs;
- deugdenopvoeding en moreel leren;
- pedagogische voorwaarden.

8.3 Verbinding pedagogisch leerplan met schools curriculum

- Relatie opvoedingsdoelen en onderwijsleerinhouden;
- plaats en functie van de school in de pedagogische infrastructuur;
- pedagogische opdracht van de school;
- plaats van levensbeschouwelijkheid, religie en burgerschapsvorming in het leerplan;
- leerplanonderdelen, temporele opbouw van het leerplan, curriculaire verschijningsvormen en het 'verborgen' curriculum.

8.4 Pedagogiek van het (voorbereidend) beroepsonderwijs

- Onderwijssociologische functies van het (beroeps)onderwijs;
- relatie arbeidsidentiteit, talent- en identiteitsontwikkeling;
- afstemming leerplan en curriculum op de beroeps- en arbeidswereld;
- participatie pedagogiek in het beroeps- onderwijs;
- straat-, bedrijfs- en schoolcultuur;
- pedagogische benaderingen en begeleidingsmodellen.

9. Diversiteit en onderwijs

9.1 Onderwijskansen

- Visies op diversiteit en de relatie met talentontwikkeling;
- de positie van de verschillende bevolkingsgroepen.

9.2 Burgerschapsvorming

- Basisvisies, typen burgerschap en basiswaarden inzake burgerschap;
- schoolbeleid, visie en invulling van burgerschapsvorming.

9.3 Omgaan met diversiteit

- Multiperspectiviteit en de contact-hypothese;
- beeldvorming, sociale categorisatie, stereotyperingen, discriminatie en racisme;
- modellen van interculturele communicatie: culturaliserende en systeembenadering.

9.4 Culturen en levensbeschouwingen

- Het begrip cultuur;
- opvattingen over multiculturalisme;
- kenmerkende aspecten van (jeugd)culturen en wereldreligies;
- verwerving van cultuur: socialisatie, enculturatie en acculturatie;
- opvoedingsstijlen en -oriëntaties.

Colofon

Generieke Kennisbasis Tweedegraads lerarenopleidingen

Eindredactie

De Tekstgroep, Delft

Vormgeving

Elan Strategie & Creatie, Delft

www.kennisbasis.nl

© HBO-raad, vereniging van hogescholen

Den Haag september 2011

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vervaelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar worden gemaakt, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de uitgever.

Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die nochtans onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden de auteurs, redactie en uitgever geen aansprakelijkheid voor de gevolgen daarvan.

