



(G)een kwestie
van knippen en
plakken?

De implementatie van de kennisbases
Nederlandse taal en rekenen-wiskunde
op de pabo

Lerarenopleiding basisonderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



(G)een kwestie van knippen en plakken?

De implementatie van de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde op de pabo

Mei 2011

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Sylvia van Os, Annette Koopmans en Harry Paus

Eindredactie: Sylvia van Os

Met dank aan: Hogeschool Edith Stein, Fontys hogescholen (locatie Eindhoven), Hanzehogeschool Groningen, Hogeschool Inholland (Zuid), Hogeschool IPABO, Marnix Academie, Hogeschool Zuyd, Jan Haan, Dominique Hoozemans, Henk Verheijde en Nienke Nieveen

Informatie

SLO

Secretariaat Primair Onderwijs

Telefoon secretariaat (053) 4840 664

www.slo.nl

E-mail: so-po@slo.nl

AN: 1.6155.429

Inhoud

Voorwoord	5
1. Inleiding	7
2. Context van het onderzoek	9
3. Uitwerking van de onderzoeksvraag	11
3.1 Inhoudelijk perspectief: kenmerken van samenhang in het curriculum	11
3.2 Technisch-professioneel perspectief: kenmerken van het ontwikkelen van samenhang in het curriculum	12
3.3 Sociaal-politiek perspectief: kenmerken van zeggenschap over het curriculum	13
4. Methode van onderzoek	15
4.1 Deelnemende pabo's	15
4.2 Onderzoeksactiviteiten	15
4.3 Gegevensverwerking en –analyse	15
5. Resultaten; op zoek naar samenhang in het curriculum	17
5.1 Casusbeschrijving pabo 1	17
5.2 Casusbeschrijving pabo 2	20
5.3 Casusbeschrijving pabo 3	21
5.4 Casusbeschrijving pabo 4	23
5.5 Casusbeschrijving pabo 5	27
5.6 Casusbeschrijving pabo 6	30
5.7 Casusbeschrijving pabo 7	32
6. Resultaten van cross-case analyse	35
6.1 Inhoudelijk perspectief; het curriculaire spinnenweb	35
6.2 Technisch-professioneel perspectief; het proces, de ontwerpbeslissingen	37
6.3 Sociaal-politiek perspectief; zeggenschap over curriculumontwikkeling	38
7. Conclusies en discussie	41
7.1 Samenhang in het curriculum	41
7.2 Ontwikkelen van samenhang	43
7.3 Zeggenschap over het curriculum	44
7.4 Slot	45
Literatuur	47

Voorwoord

In december 2009 zijn de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde voor de pabo aangeboden aan de staatssecretaris. Pabo's staan met ingang van het opleidingsjaar 2012-2013 voor de taak de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde in het curriculum te implementeren. Met dit rapport '(G)een kwestie van knippen en plakken?' willen we pabo's laten zien op welke manier de pilotpabo's de kennisbases een plek geven en welke gevolgen de implementatie van kennisbases kan hebben voor het curriculum.

In 2009 voerde de projectgroep een kleinschalig onderzoek uit op een aantal pabo's om zicht te krijgen op hoe de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde werden ontvangen. Dit onderzoek leverde een beeld op van alle kansen en knelpunten die zowel managers als opleiders zagen. Deze uitkomsten gaven richting aan het vervolgonderzoek in 2010. In dat jaar voerde de projectgroep een flankerend onderzoek uit met als doel om in kaart te brengen welke implicaties de kennisbases hebben voor het curriculum. Zeven pabo's hebben ons een kijkje in hun keuken gegund.

Vele personen zijn betrokken geweest bij dit onderzoek. We noemen in de eerste plaats de zeven pilot-pabo's die wij er zeer erkentelijk voor zijn dat ze ons zo openhartig antwoord hebben gegeven op onze vele vragen en inzage hebben gegeven in relevante documentatie en tevens in de totstandkoming van het definitieve rapport een aantal keer hebben meegelezen. Daarnaast danken we Jan Haan, Henk Verheijde en Dominique Hoozemans voor de samenwerking in het project. Ook danken we onze SLO-collega Nienke Nieveen voor het meedenken over de kaders van het onderzoek en de totstandkoming van het onderzoeksrapport.

We hopen dat dit onderzoeksrapport van dienst zal blijken te zijn voor wie zich bezig (gaan) houden met de implementatie van kennisbases of met andere curriculaire veranderingsprocessen binnen de pabo's.

Sylvia van Os
Projectleider

1. Inleiding

In oktober 2008 is het projectplan *Werken aan Kwaliteit: Projectplan Kennisbasis fase 1: 2008-2009* vastgesteld door de HBO-raad en aangeboden aan staatssecretaris Van Bijsterveldt. Dit projectplan was een uitwerking van de afspraken in het kader van de *Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*, waarin de staatssecretaris aangaf afspraken te willen maken met de HBO-raad over het vastleggen van het eindniveau van de opleidingen (de kennisbases), alsmede over de ontwikkeling van de hiermee samenhangende toetsen. De ontwikkeling van een aantal kennisbases en een programma van eisen voor een robuuste toetsinfrastructuur vormde de kern van de eerste fase van het meerjarige project *Werken aan Kwaliteit*, dat betrekking heeft op alle lerarenopleidingen, dus ook voor het eerste- en tweedegraadsgebied. Voor het deelproject voor de pabo's wordt samengewerkt met het 'Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs' (LOBO).

In het kader van deze eerste fase van het project *Werken aan kwaliteit* zijn in december 2009 de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde voor de opleiding tot leraar basisonderwijs gepresenteerd aan de lerarenopleidingen. In deze kennisbases is het geheel aan kennisvereisten beschreven waarover een vakbekwame leerkracht moet beschikken, een leerkracht die al een aantal jaar in het basisonderwijs werkzaam is. Voor de inhoudelijke invulling van deze kennisbases is een beroep gedaan op respectievelijk het 'Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit' (LEONED) en het 'Expertisecentrum Lerarenopleidingen Wiskunde en Rekenen' (ELWleR).

Pabo's staan nu voor de taak om de kennisbases voor Nederlandse taal en rekenen-wiskunde te implementeren. Daarbij zal het vernieuwde curriculum met de kennisbases uiterlijk in het studiejaar 2011 – 2012 geïmplementeerd moeten worden.

Aan SLO is door het ministerie van OCW gevraagd in 2010 nader onderzoek te doen naar de implicaties die de komst van de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde heeft voor het pabocurriculum en naar de manier waarop pabo's de kennisbases implementeren. Het gaat om een exploratief, flankerend onderzoek waarbij SLO het implementatieproces monitort (in beeld brengt) op de zeven pabo's die zich als pilot-pabo bij de HBO-raad hebben aangemeld. De inhoud van het onderzoek is nader afgestemd met LOBO en de HBO-raad.

Het doel van het onderzoek is zicht te krijgen op de aard van de veranderingen in het curriculum bij de implementatie van de kennisbases op de zeven pabo's en vervolgens deze kennis met alle pabo's te delen.

De centrale vraag in dit onderzoek luidt:

Hoe komen pabo's tot een herontwerp van het curriculum bij de implementatie van de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde?

In hoofdstuk 2 gaan we in op enkele achtergronden van de implementatie van de kennisbases. Hoofdstuk 3 is een uitwerking van de hoofdvraag van ons onderzoek. De methode van onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 geven we beknopte casusbeschrijvingen van de zeven pilot-pabo's die bij het onderzoek zijn betrokken. Een cross-caseanalyse is beschreven in hoofdstuk 6. In hoofdstuk 7 worden conclusies getrokken en enkele discussiepunten geformuleerd.

2. Context van het onderzoek

De overgang naar competentiegericht onderwijs in het midden van de jaren negentig betekende voor pabo's een grote curriculumverandering. Met de invoering van de kennisbases zal het curriculum opnieuw aangepast gaan worden. De invoering betekent in zekere mate een herwaardering van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis. Op verschillende pabo's wordt onder andere de vraag gesteld hoe de invoering van de kennisbases en de toetsing ervan zich zal verstaan met een competentiegerichte aanpak.

Invoering van de kennisbases is een 'opdracht' aan pabo's die 'van buiten' komt; de opdracht komt van de HBO-raad en het ministerie van OCW. Het is in termen van Thijs & Van den Akker (2009) een verandering op macroniveau (zie fig. 1), die van invloed is op het meso- en het micro- en nanoniveau: door de aanpassing op macroniveau gaat het opleidingsprogramma veranderen, en onder invloed daarvan verandert het opleidingsonderwijs. Studenten doorlopen een andere weg door de opleiding dan daarvoor.

Niveau	Beschrijving	Voorbeelden
SUPRA	Landoverstijgend, internationaal	• Europees Referentiekader voor vreemde talenonderwijs
MACRO	Systeem, nationaal	• Kerndoelen, eindtermen • Examenprogramma's
MESO	School, opleiding	• Schoolwerkplan • Opleidingsprogramma
MICRO	Groep, docent	• Lesplan, lesmateriaal • Module, leergang • Leerboek, methode
NANO	Leerling, individu	• Persoonlijk leerplan • Individuele leerweg

Leerplanniveaus en leerplanproducten (Uit: Thijs en Van den Akker, 2009)

Bij een opdracht die 'van buiten' komt, is de vraag naar het draagvlak binnen de opleiding relevant. Hoe kijkt het management aan tegen de verandering? Hoe zien vaksecties de invoering en wat vinden studenten en de professionals in het basisonderwijs van de invoering? In het kader van ons onderzoek hebben we het accent gelegd op het management en de vaksecties Nederlandse taal en rekenen-wiskunde.

Bij de presentatie van de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde gaf de HBO-raad aan dat de invoering een aanzienlijke toename van de studielast voor het reken- en taalonderwijs zou gaan betekenen. Voortaan zou de student per week minimaal vijf uur aan rekenen en vijf uur aan taal moeten besteden. Keijzer (2010) stelt dat de modale student vijftien erts (European Credit Transfer Systeem) tot zijn beschikking zou moeten hebben voor de

kennisbasis van 2009. Dat is een aantal dat op pabo's niet voor de kennisbasis van rekenen-wiskunde beschikbaar lijkt.

De presentatie van de kennisbasis voor Nederlandse taal wekte beroering. De pabo's zouden vijf uur taal per week moeten geven in plaats van – zoals vaak gebeurt - één uur en pabo-studenten zouden door die kennisbasis beter gaan spellen. Van der Leeuw (2010) geeft echter aan dat de professionele taalvaardigheid en de taaldidactische deskundigheid niet met elkaar samenvallen en elk afzonderlijk op een gedegen en toegankelijke manier zijn beschreven. In de kennisbasis Nederlandse taal is alleen de taalinhoudelijke en taaldidactische deskundigheid beschreven.

Hierin verschilt de kennisbasis Nederlandse taal van de kennisbasis rekenen-wiskunde. De laatste beschrijft een hogere wiskundekennis van studenten dan in het huidige pabo-curriculum aan bod komt. Het zelf beschikken over voldoende rekenvaardigheid en gecijferdheid is vooral aan de orde in de terugkerende paragrafen 'kennis van rekenen-wiskunde'.

3. Uitwerking van de onderzoeksvraag

Goodlad (1994) onderscheidt drie perspectieven van waaruit het herontwerp van een curriculum bekeken kan worden, te weten het inhoudelijke perspectief, het technisch-professioneel perspectief en het sociaal perspectief (zie ook Nieveen, 2011). Wanneer we vanuit deze drie perspectieven kijken naar de invoering van de kennisbases op de pabo, komen we tot de volgende drie deelvragen van ons onderzoek:

1. *Inhoudelijk perspectief: Hoe komen pabo's met de implementatie van de kennisbases tot een samenhangend curriculum?*
2. *Technisch-professioneel perspectief: Hoe ontwikkelen pabo's de samenhang in het vernieuwde curriculum?*
3. *Sociaal perspectief: Hoe is de zeggenschap over het curriculum voor het management(team) en opleiders verdeeld?*

In de volgende drie paragrafen werken we de drie perspectieven verder uit.

3.1 Inhoudelijk perspectief: kenmerken van samenhang in het curriculum

De kern van het curriculum van de pabo is een algemene visie op (opleidings)onderwijs. Vanuit zo'n algemene visie komt een pabo bijvoorbeeld tot een competentiegerichte aanpak, waarin het toekomstig werkveld van de student een cruciale rol speelt, waarin de student geleidelijk de regie krijgt/neemt van zijn opleidingsproces en zich richt op de beroepscompetenties die hij bezit en nog moet verwerven. Vanuit een dergelijke algemene visie zijn – als het goed is – de andere onderdelen van het curriculum vormgegeven, zodanig dat er een samenhangend geheel ontstaat. Een verhelderende manier om een en ander in samenhang te visualiseren is het zogenoemde curriculaire spinnenweb (zie figuur 2).



Figuur 1: Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)

We gebruiken deze metafoer bij de invoering van de kennisbases om te verhelderen dat een curriculum een kwetsbare kant heeft. Een spinnenweb is weliswaar flexibel maar dreigt kapot te gaan als er te hard en eenzijdig aan bepaalde draden getrokken wordt zonder dat de andere draden mee (kunnen) bewegen. Invoering van de kennisbases in het onderwijs betekent in eerste instantie een herijking en aanpassing van leerinhouden. Een mogelijke aanpassing van leerinhouden is moeilijk te realiseren als er geen aandacht is voor de andere 'draden' van het curriculaire spinnenweb, dus voor de verschillende aspecten van het curriculum. Zo zullen de inhouden bijvoorbeeld moeilijk een plaats binnen het curriculum kunnen krijgen als er geen tijd genoeg blijkt te zijn om deze aan de orde te stellen. Andere inhouden kunnen ook tot gevolg hebben dat de leeractiviteiten aangepast moeten worden en dat het docentgedrag moet veranderen.

In de onderstaande tabel staan subvragen die afgeleid zijn uit de eerste deelvraag.

1. Hoe is de opbouw van het huidige curriculum?
2. Hoe sluiten de kennisbases aan op de algemene visie van het huidige curriculum? Zijn er spanningsvelden? Zo ja, welke?
3. Hoe is de vakinhoudelijke aansluiting van het huidige curriculum en de kennisbases (per leerstofdomein)?
4. Wat vindt men van de toetsing van de kennisbases? In welke mate houdt men rekening met de landelijke toetsing?
5. Hoe krijgen de onderdelen uit de kennisbases een plek in het nieuwe curriculum?
6. Van welke bronnen en materialen wordt gebruik gemaakt?
7. Wat zijn kansen en knelpunten (volgens de opleiders)?

3.2 Technisch-professioneel perspectief: kenmerken van het ontwikkelen van samenhang in het curriculum

Naast het bekijken van de kenmerken van een samenhangend curriculum kan ook gekeken worden naar de vraag hoe pabo's in het nieuwe curriculum tot samenhang komen. De vraag is in welke mate de pabo's een bewuste aanpak hebben gehanteerd waarbij ook nagegaan wordt welke implicaties de komst van de kennisbases heeft voor het curriculum en/of in welke mate de nieuwe initiatieven passen in het nieuwe curriculum. Hoe nemen managers en opleiders hun ontwerpbeslissingen over het curriculum? Nemen opleiders hun beslissingen vooral op basis van hun eerdere ervaringen (wat werkt wel en niet in de eigen les) en de beperkte mogelijkheden die zij hebben, gezien de randvoorwaarden als onderwijstijd en ontwikkeltijd?

In dit ontwikkelproces speelt ook de interne communicatie op de pabo's een rol tussen onderwijsmanagers en opleiders en de externe communicatie tussen de pabo's en de HBO-raad en LOBO Hoe vindt de afstemming plaats en hoe ervaren de pabo's deze afstemming?

De onderstaande tabel geeft subvragen die bij de tweede deelvraag zijn geformuleerd.

1. Hoe is men in aanraking gekomen met de kennisbases en wat vindt men ervan?
2. Hoe is de implementatie tot nu toe verlopen? Welke activiteiten heeft men tot nu toe ondernomen?
3. Welke bijeenkomsten zijn er gepland?
4. Is er een totale planning met betrekking tot de implementatie van de kennisbases?
5. Wat is de rol van interne monitoring, de reflectie/evaluatie ten aanzien van de implementatie?
6. In welke mate is er draagvlak of weerstand onder opleiders voor de veranderingen?

3.3 Sociaal-politiek perspectief: kenmerken van zeggenschap over het curriculum

Pabo's verschillen niet alleen op het gebied van kenmerken van samenhang in het curriculum en in het antwoord op de vraag hoe de pabo deze samenhang technisch ontwikkelt. Het gaat ook om sociaal-politieke aspecten. We willen zicht krijgen op de rol en verantwoordelijkheid van managers en opleiders bij de curriculumvernieuwing op de pabo.

Er worden drie benaderingen onderscheiden waarmee zeggenschap over een onderwijsvernieuwing verdeeld kan zijn (MacBeath, 2005): 'gedelegeerde'- benadering, teacher leadership en de gecombineerde benadering, deels 'bottom-up' en deels 'top-down'. Hieronder lichten we deze benaderingen toe.

Bij gedelegeerd leiderschap (top-down) kan de zeggenschap binnen een opleiding top-down verdeeld worden. De ideeën voor een onderwijsvernieuwing ontstaan bij het management en deze delegeert vervolgens daarmee samenhangende deelopdrachten aan de opleiders en andere betrokkenen waarvan verwacht wordt dat zij een positieve bijdrage zullen leveren aan de verandering.

Bij de combinatie van top-down en bottom-up is de zeggenschap niet hiërarchisch verdeeld. Wanneer betrokkenen leiderschapskwaliteiten tonen, ontvangen zij meer verantwoordelijkheden en worden zij gesteund in deze rol. Deze vorm van gedeeld leiderschap steunt op de aanwezigheid van wederzijds vertrouwen.

Bij *teacher-leadership* (bottom-up) hebben de opleiders de voornaamste zeggenschap over het curriculum. Vaak gaat het om een groep opleiders die samenwerken aan een gemeenschappelijk doel. Hiervoor is het nodig dat opleiders de capaciteiten hebben om samen tot goede resultaten te komen, elkaar respecteren en vertrouwen en een langdurige relatie met elkaar hebben. De manier waarop de opleiding gewend is de verantwoordelijkheden te verdelen, is van grote invloed op de manier waarop curriculumvernieuwing in de opleiding vorm kan krijgen.

De onderstaande tabel geeft subvragen weer behorende bij de derde deelvraag.

1. Wie zijn betrokken (geweest) bij de ontwikkeling van de kennisbases?
2. Wat is de rol van de betrokkenen geweest (klankbord, ontwikkelgroep, ...)?
3. Wie zijn er betrokken bij de implementatie van de kennisbases op de pabo?
4. In welke mate is er draagvlak voor de opzet en uitvoering van het implementatie(proces)?
5. Hoe verloopt de aansturing van het proces? Wie heeft welke (eind)verantwoordelijkheid?
6. Wat zijn succesfactoren bij de implementatie (volgens management, projectleider en opleiders)?

4. Methode van onderzoek

In de volgende paragrafen volgt achtereenvolgens een aanduiding van de deelnemende pabo's, een beschrijving van de ondernomen onderzoeksactiviteiten en van de manier waarop de gegevens zijn verwerkt en geanalyseerd.

4.1 Deelnemende pabo's

De zeven pilot-pabo's liggen geografisch gezien verspreid over het land. Van de zeven zijn er drie monosectorale en vier multisectorale pabo's bij het onderzoek betrokken.

Iedere pabo heeft zelf zijn voorkeur aan kunnen geven voor betrokkenheid voor een of beide vakgebieden (Nederlandse taal en rekenen-wiskunde). Op zes van de zeven pabo's is de implementatie van de kennisbasis rekenen-wiskunde gemonitord en op vier van de zeven de implementatie van de kennisbasis Nederlandse taal.

De deelnemende pabo's hebben zich al vóór aanvang van het onderzoek door SLO bij de HBO-raad aangemeld als pilot-pabo. Het betreft dus geen aselechte steekproef.

4.2 Onderzoeksactiviteiten

De onderzoeksactiviteiten zijn in de zomer van 2010 gestart met het *bijwonen van vakgroepbijeenkomsten*. De uitkomsten hiervan gaven input voor de kansen en knelpunten die opleiders zagen bij de implementatie van de kennisbases. Daarbij werd ook helder in welke fase van het implementatieproces de verschillende pabo's zich bevonden.

In het najaar van 2010 en aan het begin van 2011 vonden er *interviews* plaats met (opleidings)managers en de vakgroepvoorzitter of opleider Nederlandse taal en/of rekenen-wiskunde. Hierin werd gevraagd welke inhoudelijke veranderingen de invoering van de kennisbases teweeg zouden brengen en op welke wijze de invoering zou gaan verlopen c.q. verloopt.

Daarnaast heeft er *documentenanalyse* plaatsgevonden voor zover deze documenten aanwezig waren en beschikbaar werden gesteld door de betrokken pabo's. Hierbij valt te denken aan studiegidsen voor studenten, curriculumschema's, handleidingen voor opleiders, planning van het implementatieproces. Met betrekking tot het implementatieproces zijn ook notulen van vergaderingen, mailverkeer tussen opleiders en managers en tijdsplanningen van de implementatie geanalyseerd.

4.3 Gegevensverwerking en –analyse

De interviews zijn - indien mogelijk - afgenomen door een tweetal SLO-medewerkers. Vervolgens is de verslaglegging van de gesprekken ter goedkeuring voorgelegd aan de pabo's. De gegevens, verworven via het bijwonen van de vakgroepbijeenkomsten, de interviews en de documentanalyse hebben geleid tot een casusbeschrijving per pabo. Ook deze casusbeschrijving is ter goedkeuring aan de betreffende pabo voorgelegd. Vervolgens is er een cross-case analyse gemaakt. Patronen in resultaten op de verschillende pabo's zijn op deze manier achterhaald. Op basis hiervan zijn conclusies getrokken met betrekking tot de hoofdvraag.

Bij de analyse van de uitkomsten van de curriculumvernieuwing wordt ook gekeken op welke verschijningsvormen van het curriculum de uitkomsten betrekking hebben. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen zes vormen, voortbouwend op Goodlad (1979, zie ook Van den Akker, 2003).

Drievoudig onderscheid	Uitgesplitst in zes vormen
BEOOGD	Denkbeeldig
	Geschreven
UITGEVOERD	Geïnterpreteerd
	In actie
BEREIKT	Ervaren
	Geleerd

(Uit: Thijs en Van den Akker, 2009)

Het onderscheid in verschijningsvormen onderstreept de gelaagdheid van het curriculumbegrip en laat zien dat er vaak aanzienlijke discrepanties zijn tussen de diverse vormen. Dat is niet per se problematisch, maar dikwijls bestaat de wens de kloof tussen dromen, daden en resultaten te verkleinen (Thijs en Van den Akker, 2009).

5. Resultaten op zoek naar samenhang in het curriculum

In deze paragraaf zijn de casusbeschrijvingen van de zeven pabo's opgenomen. De pabo's zijn hierbij geanonimiseerd. Nadrukkelijk moet opgemerkt worden dat de beschreven resultaten geplaatst moeten worden in de tijd waarin de interviews zijn afgenomen; ze beschrijven het implementatieproces veelal tot aan het najaar van 2010 of voorjaar van 2011. Op het moment van publicatie van dit rapport zijn de betrokken pabo's al verder gevorderd in dit proces.

5.1 Casusbeschrijving pabo 1

Achtergrondinformatie

De hogeschool waarvan pabo 1 deel uitmaakt, afficheert zich als kennisinstelling waar toegepast onderzoek en innovatie geïntegreerd zijn in het onderwijs. Het is een middelgrote pabo. De pabo is het algemene curriculum aan het herzien naar aanleiding van de visitatie in 2003, landelijke ontwikkelingen, algemene kaders vanuit de hogeschool en meer recentelijk vanuit studentontevredenheid op het gebied van samenhang en diepgang in het curriculum, studiebegeleiding, breedte en zwaarte van de opleiding. De kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde zijn via de HBO-raad ontwikkeld tijdens de looptijd van het vernieuwingsproject op de pabo. De implementatie van de kennisbases is dus één van de vernieuwingsaspecten. De kennisbases voor de twee vakken zijn geanalyseerd en de intentie is dat ze worden opgenomen in het te ontwikkelen curriculum. Men vindt dat de kennisbases een grote invloed hebben op het curriculum. Het is ook een vraag of het allemaal in vier jaar past; er wordt veel meer aangeboden zowel in de breedte als de diepte.

Hoe gaat het nieuwe curriculum eruit zien?

De kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde krijgen een plek in de eerste twee jaar van de opleiding. De invoering betekent bijna een verdubbeling van het aantal ects. Men is er over het algemeen tevreden over dat er een centrale toetsing komt.

Nederlandse taal

De invoering van de kennisbasis betekent voor taal een forse verandering. Het vak taal wordt overigens, anders dan bij rekenen-wiskunde, niet alleen gevoed vanuit de kennisbasis. In de kennisbasis is alleen de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis opgenomen die studenten moeten bezitten voor hun werk als taalleraar op de basisschool. De ontwikkeling van de eigen vaardigheid als hbo'er en de professionele taalvaardigheid is niet expliciet in de kennisbasis opgenomen. Een deel van de ontwikkeling van eigen taalvaardigheden wordt geëvalueerd via de begintoets, terwijl de professionele taalvaardigheden staan beschreven in *Dertien doelen in een dozijn* (Paus, Rymenans en Van Gorp, 2006). Er is ook gebruik gemaakt van *Over de drempels met taal: de beschrijving van de referentieniveaus* (2008). Voor het eerste jaar wordt referentieniveau 3F gehanteerd (herhaling van het instapniveau) en 4F voor het tweede jaar.

De taalsectie streeft vanuit haar visie op taal en taalonderwijs naar een concentrisch aanbod waarbij begrippen soms terugkomen. Daarnaast streeft ze naar samenhang bij/in andere vakken.

De implementatie betekent ook meer aandacht voor taalbeleid op de opleiding. Er komt meer aandacht voor taal bij andere vakken, bijvoorbeeld de inzet van leesstrategieën (in het basisonderwijs) bij andere vakken en de woordenschatdidactiek bij andere vakken. Invoering betekent een vergroting van het aantal ects. Er ontstond daardoor tijdelijk onderbezetting bij de taalsectie, die door middel van het aantrekken van een nieuwe collega snel werd opgelost.

Over de toetsing van de kennisbasis Nederlandse taal is op het moment van gesprek nog niet veel bekend.

Rekenen-wiskunde

Voor rekenen-wiskunde betekent de invoering van de kennisbasis een verbreding en verdieping van de aandacht voor de domeinen. De vakdidactiek van de basisschool kwam voor ongeveer 90% in het oude curriculum aan de orde; de professionele en eigen vaardigheid kwamen minder aan de orde. De invoering van de WISCAT-rekentoets heeft tot een zekere nivellering geleid. De ontwerpbeslissingen voor het nieuwe curriculum worden vrij pragmatisch genomen. De plek van de verschillende domeinen wordt bepaald door onder andere het leerplanschema, het aanbod in de onderzoekslijn. De herinrichting op basis van een doorlopende wiskundelij heeft niet plaatsgevonden.

Er komt binnen rekenen-wiskunde meer aandacht voor het onderwerp verbanden en meetkunde. Daarnaast ook voor het niveau van de professionele gecijferdheid. Aan het onderwerp 'meten' wordt sinds jaar en dag veel aandacht besteed.

De voorzitter geeft aan dat het huidige materiaal dat zij gebruiken niet de gehele kennisbasis dekt, zeker wanneer het gaat om de eigen gecijferdheid (3S-niveau).

De komende invoering van de kennisbasis rekenen-wiskunde heeft ook geleid tot een discussie over competenties van de opleider. De vakgroepvoorzitter is van mening dat er opleiders in het team moeten zitten met een academische opleiding wiskunde. De bemensing van het onderwijs is voor rekenen-wiskunde dit jaar nog haalbaar met de huidige bezetting. Volgend studiejaar zal er zeker uitbreiding nodig zijn.

De vraag is of alles in twee jaar aangeboden kan worden. Invoering betekent een vergroting van het aantal ects.

De sectievoorzitter staat positief ten aanzien van de toetsing.

Hoe wordt de vernieuwing van het curriculum georganiseerd?

De invoering van de kennisbases is ingebed in het proces van vernieuwing van het curriculum. Er is een projectgroep samengesteld die met kaders vanuit het managementteam de leerlijnen uitgezet heeft. De kaders zijn: leerplanschema, SBL-competenties en de onderzoekslijn. Dit proces heeft geleid tot een grote mate van samenwerking tussen collega's en afstemming tussen verschillende vaksecties. De projectgroep heeft feedback gegeven op handleidingen uit de vaksecties. Er is gedetailleerde feedback van de onderwijscommissie op de producten/uitwerkingen van de vaksecties; zij hebben elkaar feedback moeten geven op elkaars werk. Er vindt monitoring plaats via vaksectievoorzitters door het onderwijs te toetsen aan een uitgezette leerlijn.

De ontwikkeling naar het nieuwe curriculum verloopt zeer gestructureerd. Vanuit de projectgroep worden de onderwijskundige kaders aangegeven met daarbij een planning van week-tot-week. Er is een projectteam samengesteld met aan het hoofd een projectleider en daarbij contactpersonen vanuit reken-wiskunde, Nederlands taal, studieloopbaanbegeleiding en onderwijs en Sociale Wetenschappen. Het projectteam heeft de grote leerlijnen uitgezet, waaraan het ontwerp van het onderwijs binnen de vaksectie iedere keer wordt getoetst. In het projectteam worden de kaders precies uitgezet; de inhoudelijke discussies vinden plaats in de vakgroepen, die veelvuldig overleg voeren, formeel en informeel.

De vaksecties beschrijven de inhoud van het onderwijs tot op lesniveau. Of alle elementen van de kennisbases uiteindelijk een plaats in het curriculum hebben, is een verantwoordelijkheid van de vaksecties.

De projectleider van de projectgroep Curriculumvernieuwing en de dean werken nauw met elkaar samen. De dean heeft een zekere afstand tot de vernieuwing, maar beslissingen worden samen genomen; er is geen ruis tussen opvattingen van de projectleider en de dean. We hebben weinig vernomen van de rol van studenten in het proces, behalve dat er studentevaluaties van het onderwijs zijn en dat deze evaluaties in het ontwikkelproces worden betrokken.

Er lijkt een behoorlijk draagvlak voor de vernieuwing, en zeker voor de invoering van de kennisbases, maar er wordt ook erkend dat er weerstand is. De vernieuwing is meer top-down gestuurd dan de vorige, hoewel het streven naar draagvlak sterk is. Algehele consensus over de vernieuwing is niet bereikt, maar wel werd de noodzaak om door te gaan ervaren. Het strak gestuurde implementatieproces heeft dit mede mogelijk gemaakt.

Aanbevelingen die volgens het management bijdragen tot het succes bij de vernieuwing zijn:

- zet de vernieuwing in de kern van je organisatie;
- spreek als projectleider en directie dezelfde taal en bewaak de lijn;
- ken je team, pak het proces aan wat bij het team past en zet doorgewinterde begeleiders in (intern bleek in dit geval beter dan extern);
- pas ervoor op dat de projectgroep niet te ver vooruit loopt op de rest; het gat wordt snel te groot om in te halen;
- je hebt in dit verhaal altijd winnaars en verliezers, houd het gezamenlijk doel met elkaar voor ogen.

Nederlandse taal

Voor de taalsectie betekent de invoering vooral een grotere mate van samenwerking met andere vakgroepen. Het is een hele puzzel om alles een plaats te geven. Dit heeft ook te maken met het feit dat taal naast doel ook middel is. Dit geldt voor de professionele taalvaardigheid alsmede voor de taaldidactiek. De voorzitter van de vakgroep Nederlands taal is op dit moment niet betrokken bij de ontwikkeling van de landelijke toetsing. Het is lastig om in het curriculum te anticiperen op datgene wat straks in de toets bevraagd gaat worden, omdat daar nog geen informatie over beschikbaar is.

Rekenen-wiskunde

De verdeling van de domeinen is opgesteld en voorgelegd door de vaksectievoorzitter. Collega's hebben hier feedback op gegeven. Vervolgens is de ontwikkeling van de domeinen verdeeld over de collega's. In samenwerking met collega's is het onderwijs verder ontwikkeld. Iedere rekenopleider geeft ook dezelfde onderwijs. Alles wordt zo precies vastgelegd om te streven naar hetzelfde aanbod voor alle studenten. Er is wel ruimte voor ieders deskundigheid in de vorm van onderwijsstijl, werkvormen, praktijkvoorbeelden.

Op dit moment is de voorzitter van de vakgroep reken en wiskunde nauw betrokken bij de ontwikkeling van de landelijke toetsing. Hij heeft veel zicht op de laatste ontwikkelingen, hetgeen de vakgroep ook helpt bij het ontwikkelen van onderwijs.

5.2 Casusbeschrijving pabo 2

Achtergrondinformatie

Pabo 2 is een monosectorale pabo en biedt de bacheloropleiding en enkele masteropleidingen aan. Het curriculum wordt niet helemaal vernieuwd, maar er is wel een toename in contacttijd vanwege de implementatie van de kennisbasis. Het curriculum is recent vernieuwd en daarin is expliciet rekening gehouden met de implementatie van de kennisbases. Er is gekozen om naast een beroepsthema een vakkenlijn te introduceren. De pabo neemt deel aan de pilot 'implementatie kennisbases' voor rekenen-wiskunde.

Men is in het algemeen blij met de komst van de kennisbases, al wordt de kanttekening gemaakt dat er zorgen zijn over de brede balans in het curriculum door de grote aandacht voor rekenen en taal. Vanuit de vakgroep rekenen is men direct betrokken bij landelijke ontwikkelingen rondom de kennisbasis.

Hoe gaat het nieuwe curriculum eruit zien?

De kennisbasis rekenen-wiskunde krijgt een plek in de eerste tweeënhalf jaar van de opleiding. Een thema omvat vier à vijf weken, met drie uur rekenen-wiskunde per week. Een vakkenlijn loopt tien weken door, met twee uur rekenen-wiskunde per week. Er wordt uitgegaan van vijf uur rekenen-wiskunde per week, contacturen én zelfstudie. Dit is meer dan voor die tijd. Door de komst van de kennisbasis wordt het curriculum volgens de opleider meer vakgericht, de vakkenlijn wordt verzwaaard.

Rekenen-wiskunde

Zowel in de themalessen als in de vakkenlijn wordt volgens de opleider steeds gezocht naar samenhang tussen zelf rekenen en didactiek. De themalessen beginnen met een instapprobleem dat de studenten prikkelt om na te denken over de betreffende rekenkundige aspecten. Samenhang met andere vakken komt nog niet echt van de grond, zegt men. Er wordt wel een start gemaakt met afstemming van vakkenlijnen.

De inhoud van de kennisbasis krijgt vooral een plek in de vakkenlijn. Er is door een opleider, in samenspraak met de overige opleiders, geanalyseerd waar de verschillende onderdelen uit de kennisbasis nu aan bod komen en welke nog geen plek hebben. De implementatie van de kennisbasis betekent volgens de opleider een verdiepingsslag ten opzichte van het huidige curriculum, vooral wat betreft de eigen gecijferdheid. Leren en onderwijzen van rekenen-wiskunde zat al goed in het curriculum, daar wordt nu nog meer de eigen vaardigheid bij betrokken. Het domein 'verbanden' zat er nog niet in en voor meetkunde wordt in de kennisbasis meer gevraagd dan er nu in zat. Met deze verdiepingsslag heeft de opleider er vertrouwen in dat de prestaties van studenten omhoog zullen gaan.

De opleider vindt het wel vreemd dat de centrale toets niet over didactiek gaat omdat deze toets toch gaat bepalen wat studenten van belang vinden. Bovendien betekent het dat de brede toetsing van de kennisbasis erg pabo-afhankelijk wordt. Een ander risico is volgens de opleider dat de landelijke toets uiteindelijk niveauverlagend gaat werken, doordat de cesuur bijgesteld moet worden om te voorkomen dat studenten massaal afvallen. Studenten die nu net voldoende scores op de WISCAT-rekentoets (niveau 1S) zouden in vier jaar tijd hun rekenvaardigheid moeten ontwikkelen tot niveau 3S, dat is volgens de opleider bijna niet te doen. Vanuit het management is hier ook zorg over. Men vraagt zich af of er kwalitatieve richtlijnen moeten komen in verband met het bindend studieadvies aan het eind van het eerste jaar en of de starteisen eventueel verhoogd moeten worden. Desondanks vertrouwt het management er op dat studenten meer kunnen dan men soms denkt mits er in het curriculum gericht aandacht wordt besteed aan bepaalde vaardigheden en kennis.

Verder heeft de opleider – landelijk gezien - zorgen over de eigen vaardigheden en kennis van rekenen-wiskunde van de nieuwe startende opleiders. De oriëntatiecursus voor opleiders rekenen-wiskunde en didactiek die op het Freudenthal Instituut wordt gegeven is belangrijk daarvoor volgens de opleider.

Hoe wordt de vernieuwing van het curriculum georganiseerd?

Er zijn kaders aangegeven door het management betreffende de opleidingvisie, de structuur van het curriculum (beroepssituaties en vakkenlijn), ects-verdeling, contacttijd per leerjaar en het toetsbeleid. In verband met de implementatie van de kennisbasis Nederlandse taal en rekenen-wiskunde is besloten beide vakken meer ects te geven dan voorheen; ongeveer een verdubbeling per vakgebied. Dat levert volgens het management soms weerstand op bij de overige vakgroepen. Het is volgens het management nog een uitdaging om kansen voor vakkenintegratie te zien en te benutten.

Eén van de opleiders rekenen-wiskunde neemt naar de vakgroep toe het voortouw en doet voorstellen. De vakgroepleden geven feedback en uiteindelijk doet men voorstellen richting het management over wat men nodig acht. De eindverantwoordelijkheid ligt bij het management. Opleiders hebben extra ontwikkeltijd gekregen en er zijn uren herschikt. Toch wordt volgens de opleiders ook een groot deel in eigen tijd gedaan.

Er wordt gestart met het cohort 2010-2011 en gaandeweg wordt het curriculum voor het eerste jaar per thema en vakkenlijn ontworpen. De ontwikkeling loopt dus parallel aan de implementatie. Na de eerste toetsing in januari 2011 zal men kijken wat er bereikt is. Dat is het eerste evaluatiemoment.

5.3 Casusbeschrijving pabo 3

Achtergrondinformatie

Pabo 3 maakt deel uit van een brede hogeschool en er zijn meerdere locaties waar de pabo-opleiding wordt aangeboden. De curricula van de verschillende locaties waren voorheen niet helemaal gelijk. Er waren accentverschillen wat betreft competentiegerichtheid. Er was al een algehele gemeenschappelijke curriculumvernieuwing gestart vóór de komst van de kennisbases. Het eerste jaar daarvan is in 2010-2011 gestart. De Pabo neemt deel aan de pilot 'implementatie kennisbases' voor zowel Nederlandse taal als rekenen-wiskunde. Vanuit de vakgroep rekenen-wiskunde is men direct betrokken bij landelijke ontwikkelingen rondom de kennisbasis.

Men is in het algemeen blij met de komst van de kennisbases, al wordt de kanttekening gemaakt dat er zorgen zijn over de brede balans in het curriculum door de grote aandacht voor rekenen-wiskunde en taal.

Hoe gaat het nieuwe curriculum eruit zien?

Beide kennisbases krijgen een plek in de eerste twee jaar van de opleiding. Er wordt gewerkt in blokken van tien weken, waarin een bepaald thema centraal staat: drie cycli van drie weken, daarna een 'veegweek' (herkansingen, thema-afsluiting en dergelijke). In de eerste week van elke cyclus wordt een casus/beroepssituatie geïntroduceerd, worden leervragen geformuleerd en zijn er vakgerichte themagerelateerde bijeenkomsten, de tweede week is een stageweek (werkplekieren aan de hand van de leervragen) en de derde week staat in het teken van verdieping en van rapportage van de leervragen. Binnen de pabo wordt op verschillende manieren getoetst (op de niveaus volgens de piramide van Miller): er is een kennistoets (weten en 'weten hoe', met realistische en authentieke problemen/vraagstellingen), beoordeling van een beroepsproduct ('tonen') en de werkplekbeoordeling ('doen').

Nederlandse taal

De opzet van het curriculum past volgens de opleider goed bij de manier waarop zij graag willen werken: in de derde week kan men terug komen op het aanbod uit de eerste week. Er worden themalessen onderscheiden waarin meer de theorie wordt behandeld en kennisbasislessen waarin het accent meer op de didactiek ligt, maar dat onderscheid vindt men eigenlijk wat kunstmatig. Met studenten wordt aan het eind van een cyclus bekeken welke onderdelen van de kennisbasis aan bod zijn gekomen en het kwadrant wordt ingezet als raamwerk.

Hoe krijgen de onderdelen van de kennisbasis een plek in het curriculum?

Acht van de negen onderdelen van de kennisbasis zijn gekoppeld aan een van de acht thema's die worden aangeboden. Het onderdeel woordenschat komt in alle thema's terug. Er wordt gezocht naar een 'logische' koppeling: bijvoorbeeld mondelinge taalvaardigheid is gekoppeld aan het thema 'communiceren met kinderen'. Er wordt ook een relatie gelegd met andere thema's en domeinen, zodat studenten de samenhang blijven zien. Men wil graag meer aandacht besteden aan de samenhang van taal met andere vakken, maar er is meer tijd nodig om dat te realiseren.

De bronnen en materialen waarmee gewerkt wordt, zijn volgens de opleider toereikend om de kennisbasis te behandelen. De begrippen uit de kennisbasis moeten echter nog wel gekoppeld worden aan de lessen en het materiaal, zodat het voor de studenten wat explicieter wordt. Er is een toename in contacttijd, dat vindt men ook wel nodig omdat vanwege de kennisbasis meer diepgang is vereist. Het gaat nu om achttien contacturen (á anderhalf uur) per blok van tien weken (exclusief training eigen vaardigheid voor de Taaltoets, van drie contacturen per tien weken).

Voor de kennisbasis Nederlandse taal zou men graag een vakdossier of domeindossier inzetten zodat studenten op handelingsniveau laten zien wat ze kunnen en dit kunnen koppelen aan de praktijksituatie.

Rekenen-wiskunde

Ook voor rekenen-wiskunde worden themalessen en kennisbasislessen onderscheiden, maar in tegenstelling tot Nederlandse taal, wordt in de themalessen juist het accent gelegd op didactiek, naar aanleiding van de stage, in de kennisbasislessen wordt meer het accent gelegd op theorie en het opbouwen van de kennisbasis. Er wordt getracht een duidelijke relatie te realiseren tussen deze lessen. Volgens de opleider blijkt uit de evaluaties van studenten dat dat in het eerste thema goed is gelukt.

Aan elk thema zijn onderdelen uit de kennisbasis rekenen-wiskunde gekoppeld, niet per domein, maar volgens de indeling van de kennisbasis: wiskundetaal, vakdidactische kennis, betekenis geven en oplossingsmanieren van kinderen. Er is dus niet een aanbod per leerlijn (domein), maar de leerlijnen komen in delen aan de orde. Later komen de leerlijnen wel in hun geheel voorbij.

De bronnen en materialen waar mee gewerkt wordt zijn volgens de opleider in grote lijnen toereikend om de kennisbasis te behandelen. Er is een flinke toename in contacttijd: nu achttien contacturen (á anderhalf uur) per blok van tien weken (exclusief training eigen vaardigheid voor de Wiscat-rekentoets, van drie keer drie contacturen per tien weken). De opleider verwacht echter dat het onmogelijk is om de gehele kennisbasis op de pabo aan te bieden en vraagt zich af of de stage toereikend is om zich alles (ook op toepassingsniveau) eigen te maken. Er wordt nogal wat gevraagd van de professionele gecijferdheid van studenten; komen zij daar voldoende mee in aanraking en zijn de mentoren voldoende competent om hen te begeleiden? In de toets had deze opleider liever ook didactiek terug willen zien.

Hoe wordt de vernieuwing van het curriculum georganiseerd?

Op deze pabo is de ontwikkeling van het nieuwe curriculum volgens het management voornamelijk *bottum-up* georganiseerd en het management zorgt voor zoveel mogelijk transparantie in de communicatie naar opleiders. Het docententeam, studenten en het werkveld hebben tijdens een aantal meedenksessies input gegeven voor het visiestuk. Vervolgens is het visiestuk geschreven en weer teruggekoppeld aan de diverse geledingen, waarna een definitieve versie is geschreven. Er zijn vervolgens denkteams samengesteld, waarin opleiders, studenten en mensen uit het werkveld zitten om samen het curriculum vorm te geven. Op basis van hun ideeën brengen de curriculumverantwoordelijken advies uit aan de stuurgroep voor de kaders van het nieuwe curriculum. De stuurgroep neemt vervolgens een besluit. Per thema krijgen de ontwerpteams dan kaders in de vorm van een handleiding aangereikt waarbinnen zij het onderwijsaanbod kunnen vormgeven. Een ontwerpteam bestaat uit leden van de vijf vakgroepen. Ieder ontwerpteam koppelt de inhoud terug in de eigen vakgroep. Iemand van het management draait ook mee in de uitvoering van het onderwijs. Dit wordt als belangrijke meerwaarde ervaren. Het management ervaart ook een grote betrokkenheid van opleiders bij de vernieuwing door de *bottum-up* benadering.

Er wordt gestart met het cohort 2010-2011 en gaandeweg wordt het curriculum voor het eerste jaar per thema ontworpen. De ontwikkeling loopt dus parallel aan de implementatie. Liefst wil men vooraf evalueren of binnen de uitwerking van een thema is voldaan aan de ontwerprichtlijnen, maar voor thema 1 is dat niet gelukt, voor thema 2 wel. Voor thema 1 is alleen achteraf geëvalueerd.

Rekenen-wiskunde

Het onderwijs wordt ontwikkeld op vakgroepniveau, deels via de mail omdat het door het werken op verschillende locaties niet altijd mogelijk is om bij elkaar te komen. Voor het ontwerpteam (leden van meerdere vakgroepen) wordt de aanwezigheid bij bijeenkomsten als succesfactor genoemd. Tijds- en werkdruk en het werken op meer locaties worden als remmend ervaren, zowel voor de ontwikkeling als voor de evaluatie.

Nederlandse taal

Bij de ontwikkeling van het onderwijs op vakgroepniveau, waarbij één opleider het voortouw neemt, is er regelmatig informeel overleg. De opleider stuurt de concept-lesvoorbereiding rond en de andere opleiders reageren daarop. Ook hier vindt de opleider dat het door het werken op meerdere locaties soms moeilijk is om een overleg te plannen. De opleider ervaart wel voldoende ruimte en een goede samenwerking. In de uitvoering zijn minimaal twee opleiders betrokken bij hetzelfde thema. De uitvoering wordt zoveel mogelijk uniform gehouden ten behoeve van de evaluatie.

5.4 Casusbeschrijving pabo 4

Achtergrondinformatie

Pabo 4 is een multiseCTORALE pabo en behoort tot één van de grootste hogescholen van het land. De pabo-opleiding wordt door deze hogeschool op meerdere plekken in het land aangeboden. Deze pabo's werken wel aan een gezamenlijk curriculum dat cohort 2011-2012 start. De pabo doet mee aan de pilot implementatie kennisbases voor rekenen-wiskunde.

Toen het kennisbasisproject (fase van het vastleggen van de kennisbases) bekend werd, was deze pabo al betrokken bij een soortgelijk project in samenwerking met de andere pabo's binnen de hogeschool. Dit project was ongeveer drie jaar eerder gestart om de vakkennis van de opleiders expliciet te maken en mensen met elkaar in gesprek te laten komen over verschillen in opvattingen, accenten die je legt binnen de pabo en dergelijke. In de ontwikkeling

van deze kennisbases was nadrukkelijk ook een doel om de samenhang binnen het vakgebied zichtbaar te maken. In deze exercitie zijn conceptmaps ontwikkeld waarin de relatie tussen verschillende domeinen van het vak zichtbaar worden gemaakt.

In 2005 heeft competentiegericht opleiden in het curriculum zijn intrede gedaan. Vanwege de ervaring dat studenten meer sturing nodig hebben, is men in de loop van de jaren een beetje teruggekomen van volledig competentiegestuurd onderwijs.

Er wordt een thematische aanpak gehanteerd met behulp van een aantal kenmerkende beroepssituaties (vier per jaar). Daar worden de verschillende vakken bij betrokken. Daarnaast is er flankerend onderwijsaanbod waarin meer vakspecifiek aanbod aan de orde komt. Dit aanbod staat los van de thema's.

Voor elk vakgebied heeft deze pabo de volgende vier aspecten geformuleerd die dienen als uitgangspunt bij het bepalen van het onderwijsaanbod: de vakinhoud, de maatschappelijke relevantie ervan (betekenisvol), het leren en de ontwikkeling van leerlingen en tot slot: hoe kun je er onderwijs van maken (kennis van methoden en didactiek en dergelijke). De door deze pabo zelf ontwikkelde kennisbases zijn ook rondom deze aspecten opgebouwd.

Hoe gaat het nieuwe curriculum eruit zien?

In verband met de implementatie van de kennisbases is er een heroriëntatie geweest op de weging van de vakgebieden. Rekenen-wiskunde en Nederlandse taal zijn al een behoorlijke component in het curriculum, maar nog niet helemaal dekkend volgens de kennisbases. Men is echter van mening dat de totale kennisbases nooit uitputtend kan worden aangeboden in vier jaar dus de pabo maakt keuzes in het aanbod. In het derde jaar van de opleiding wordt met en door studenten gekeken welke onderdelen van de landelijke kennisbases zij zich nog eigen moeten maken als voorbereiding op de landelijke toets.

Het flankerend onderwijs wordt gekoppeld aan de kennisbases. Door te kiezen voor een combinatie van competentiegericht en programmagericht opleiden is het goed mogelijk de kennisbases te implementeren. Daarbij ervaart men dat het wel wat lastiger is vanuit het vakaanbod samenhang te ontwikkelen met de kenmerkende beroepssituaties. Er is immers een grote diversiteit in de situaties waar de student in zijn/haar stage zit.

Studenten bleken vanuit vorige evaluaties behoefte te hebben aan inzicht in de doorgaande lijn. Met de koppeling van de kennisbases aan de flankerende onderwijslijn en deze niet direct te koppelen aan de thema's, kan in deze behoefte beter worden voorzien.

Om studenten grip te laten krijgen op de kennisbases als geheel worden de in een eerder exercitie ontwikkelde conceptmaps gebruikt. Deze maps verduidelijken de inhoudelijke samenhang binnen de verschillende domeinen van de kennisbases.

Binnen de gehele pabo is op basis van de landelijke afspraak over de omvang van rekenen-wiskunde en Nederlandse taal een richtlijn in voorbereiding waarin beide vakken gemiddeld twee uur contacttijd per week hebben. Deze contacttijd wordt deels geplaatst binnen de kenmerkende beroepssituatie en deels binnen vakspecifiek aanbod (doorgaande lijn).

De kennisbases zullen in het gezamenlijke curriculum worden getoetst via een digitale kennistoets in combinatie met meer toepassingsgerichte en op oordeelsvorming gerichte toetsvormen, waaronder het competentie-examen (assessment). In de assessments wordt door vakexperts bekeken of de bewijzen voldoende kwaliteit hebben waarbij een link met de kennisbases wordt gelegd.

Rekenen-wiskunde

De vakgroep heeft de zelf ontwikkelde kennisbasis vergeleken met de landelijke kennisbasis en is tot de conclusie gekomen dat beide elkaar aardig dekken.

De kennisbasis voor rekenen wordt in een vakspecifiek, flankerend, aanbod geïmplementeerd. Dit vakspecifieke aanbod is verzaamd, omdat studenten meer behoefte hadden aan zicht op de doorlopende (leer)lijnen. Daarnaast is er in dit aanbod ook aandacht voor eigen vaardigheid en voor didactische kennis en gecijferdheid. Studenten kunnen datgene uit de bijeenkomsten halen wat voor hen relevant is in de praktijk. In dit flankerend aanbod is een minder directe koppeling tussen theorie en praktijk aanwezig. Het flankerend aanbod wordt ook apart getoetst.

Voor rekenen-wiskunde worden bronnen gebruikt die speciaal zijn geschreven voor de pabo. Deze vormen de richtlijnen voor het flankerend onderwijsaanbod. De verwachting is dat de studenten deze bronnen niet van kaft tot kaft doornemen en alles beheersen, maar ze hebben in ieder geval de mogelijkheid om dingen op te zoeken, ze krijgen wel meer overzicht en kunnen zich verdiepen als dat nodig is.

De contacttijd is uitgebreid met 16 bijeenkomsten van 1 uur verspreid over de propedeutische fase en het eerste jaar van de hoofdfase. Voor zowel de propedeutische als de hoofdfase worden 2 erts toegekend. Daarnaast krijgen studenten voor het behalen van de WISCAT-rekentoets ook 1 erts. De overige toetsing vindt geïntegreerd met andere vakken plaats, en daarbij worden geen aparte erts voor rekenen-wiskunde toegekend.

De eis voor eigen vaardigheid is op dit moment in de propedeutische fase net als landelijk minimum 103 op de WISCAT-rekentoets en 140 punten in de hoofdfase. Voor de nieuwe cohorten zal de landelijke toets in de hoofdfase gaan gelden.

Hoe wordt de vernieuwing van het curriculum georganiseerd?

Zowel het management als de opleiders zijn blij met de komst van de kennisbases; deze ontwikkeling past goed bij ontwikkelingen die zij eerder zelf hebben ingezet. Zij hebben er vertrouwen in dat ze studenten voldoende kunnen toerusten. Maar het politieke speelveld maakt het eventueel lastig; er zijn veel verschillende belangen en krachten. In het land vormen pabo's te weinig een eenheid. Men ervaart dat er ook een verschil van inzicht is in de invulling van het begrip kennis. Ondanks de politieke invloed vindt men dat zij het uiteindelijk zelf moeten doen en zelf de kwaliteit moeten aantonen.

In het algemeen vindt men het belangrijk dat de opleiders betrokken zijn bij de ontwikkeling van zowel de eigen als de landelijke kennisbases.

Er leven nog veel vragen rondom de landelijke toetsing. Maar ongeacht de vorm en inhoud van deze toetsing heeft men er vertrouwen in dat de opleiding in staat is om verantwoord naar kwaliteit en het gewenste niveau toe te werken. Gedurende de opleiding toetst de pabo zelf ook. Als er echt andere accenten worden gelegd in de landelijke toets, kan dat leiden tot enige bijstelling.

Men spreekt de zorg uit dat de landelijke toets enigszins een loterij wordt. De student mag eigenlijk niet meer zakken voor de toets in die fase van de opleiding.

De monitoring van de implementatie van de kennisbases loopt via het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding.

Daarnaast vindt men het van belang ervaring rondom de implementatie op verschillende plekken in verschillende samenstellingen met elkaar te delen. Er is een enorme behoefte te weten hoe andere pabo's het aanpakken.

Het gehele proces is *low budget* uitgevoerd. De uiteindelijke ontwikkeling op micro-niveau kost meer tijd. De opleiding begroot 40 uur ontwikkeltijd per nieuw te ontwikkelen leerarrangement (per twee opleiders). Een leerarrangement omvat vier contacturen en ongeveer 25 studie-uren. De professionaliseringstijd is ook ingezet voor de implementatie van de kennisbases.

Door de vakopleiders minder niet-vakgebonden taken te geven is men er dit jaar in geslaagd zonder personele gevolgen het onderwijs – met de geïmplementeerde kennisbases - te verzorgen. Als het aantal studenten op hetzelfde niveau blijft of stijgt, is de verwachting dat meer opleiders nodig zijn om het (vakgericht)onderwijs te verzorgen.

Rekenen-wiskunde

De kenniscellen (vakgroepen) taal en rekenen hebben hun eigen ontwikkelde 'kennisbases' vergeleken met de landelijk ontwikkelde kennisbases. Deze kwamen behoorlijk overeen. De opleiders zijn als referentiegroep bij de ontwikkeling van de kennisbasis betrokken geweest. Men is tevreden over de goede afstemming binnen het pabo-netwerk. Daarnaast zijn er opleiders vanuit de pabo betrokken bij de ontwikkeling van de overige landelijke kennisbases.

Er zijn interne studiedagen over de ontwikkeling en implementatie van de kennisbases zodat alle opleiders erbij betrokken worden. Op de pabo wordt het ervaren en ingericht als een gezamenlijk proces - alle opleiders van de betreffende vakgroep worden erbij betrokken. Het ontwikkelwerk gebeurt dan ook door alle opleiders samen binnen een vakgroep.

De opleiders in de vaksectie rekenen-wiskunde hebben voldoende basiskennis om met de kennisbasis om te gaan. Ook om voor studenten deze kennis expliciet te maken en de interne samenhang zichtbaar te maken. De door de pabo ontwikkelde conceptmappen zouden daarbij behulpzaam kunnen zijn.

Men geeft aan dat er ook professionalisering in het veld nodig is op het gebied van de kennisbases. Dit ook om de visie op de kennisbases onderling af te stemmen; de beelden kunnen verschillen. Binnen één van de projecten rondom opbrengstgericht werken wordt al wel met schoolbesturen en schoolteams afspraken gemaakt over hoe om te gaan met nascholing en bijvoorbeeld beginnende leerkrachten.

Knelpunten

Een fundamentele discussie die gevoerd zou moeten worden, is over de vraag wat kennis is. En over de rol van kennis binnen beroepsgericht opleiden: hoe maak je de kennis expliciet zonder het los te koppelen en helemaal als een aparte (leer)lijn te zien? Dat vergt wel een professionaliseringsslag.

Naast deze twee kennisbases zijn ook kennisbases voor de overige vakken vastgelegd. Zowel de manager als de opleider geven aan dat de inhoud van alle kennisbases samen straks onmogelijk gaat passen in vier jaar pabo. Er ligt eigenlijk een meer fundamentele discussie onder volgens hen: hoe ga je om met kennisontwikkeling? Het werkveld (waaronder het basisonderwijs) moet daar ook bij betrokken worden. Deze pabo heeft zelf al overleg met het werkveld. Een specialisatie binnen de pabo wordt als een mogelijke oplossing gezien. Voor kunstzinnige oriëntatie en oriëntatie op jezelf en de wereld denkt men bijvoorbeeld ook aan een vorm waarbij studenten hiervoor kunnen kiezen als specialisatie of profilering.

5.5 Casusbeschrijving pabo 5

Achtergrondinformatie

Pabo 5 is een multisectorale pabo en behoort tot één van de grootste hogescholen van het land. De pabo-opleiding wordt door deze hogeschool op meerdere plekken in het land aangeboden. Deze pabo's werken aan een meer geüniformeerd curriculum, met op termijn op alle locaties een gezamenlijk curriculum.

Het curriculum is competentiegericht, waarbij een thema/onderzoekslijn- en een praktijklijn onderscheiden worden. Daarbij wordt vanuit het vak aangesloten bij het thema. De theorie die studenten wordt aangeboden, heeft betrekking op de bouw waarin zij stage lopen. Het leggen van een relatie naar de bouw waarin de studenten stage lopen is helder, maar de relatie met het thema is er niet altijd.

Met de komst van de kennisbases zien de opleiders een verschuiving van een competentiegericht naar een meer vakgericht curriculum. De rol van de vakkenlijn is groter geworden. In deze lijn waren de vakspecifieke competenties al een sterke component van het onderwijs, vanuit de gedachte dat competenties niet kunnen zonder vakinhouden. Ook ziet men door de competentiegerichte benadering de tendens om de voorwaardelijke kennis te borgen.

Hoe gaat het nieuwe curriculum eruit zien?

Het onderscheid tussen vak- en onderzoekslijn blijft met de implementatie van de kennisbases gehandhaafd, evenals de samenhang tussen de themalijn en de vaklijn. Er zal meer samenhang worden aangebracht tussen de vaklijn/themalijn en de praktijklijn. De onderzoekslijn wordt door het management als uitermate belangrijk ervaren omdat hiermee tot diepgang gekomen kan worden.

Zowel de vakgroep Nederlandse taal als die van rekenen-wiskunde hebben hun inhoudelijke analyse van het oude curriculum met de kennisbases in kaart gebracht en vragen in eerste instantie extra credits en contacttijd voor het aanbieden van de kennisbases. Het aantal ects voor beide vakken neemt toe, maar dat gaat dan ten koste van andere vakken. Het management merkt op dat beide kennisbases, zeker in combinatie met die van de andere vakken, nooit in vier jaar kunnen worden ingepast; ze zijn te omvangrijk.

Op dit moment rekent men erop dat het aanbrengen van de kennisbases in de eerste tweeënhalf jaar (majorfase en een minor) van het curriculum moet plaatsvinden en dan afgesloten moet kunnen worden met de landelijke eindtoets.

Nederlandse taal

De vakgroep is op dit moment aan het zoeken naar eenduidigheid in vakbegrippen en -didactiek; in de kennisbasis staan soms andere termen dan in de door hen gebruikte literatuur in de lessen. Daarnaast wordt opgemerkt dat het niveau van het taalgebruik in te gebruiken literatuur niet aansluit bij het niveau van de instromende pabo-student. De vraag is of het niveau van de gemiddelde instromende pabo-student van de Nederlandse taal niet te laag is.

Wanneer wordt gekeken naar samenhang – taal in andere vakken – zijn er ook kansen op het gebied van de kennisbasis: vakbegrippen en – didactiek. Maar de contacten hierover met andere vakgroepen zijn er nog niet. Op het gebied van vakdidactiek vindt er wel samenhang plaats tussen rekenen-wiskunde en Nederlandse taal.

Wel wordt van iedere opleidingsdocent verwacht ook taaldocent te zijn. In het taalbeleidsplan van de pabo wordt dit verantwoord. Het gaat hierbij onder andere om de ontwikkeling van de schrijf-, lees- en studievoerdigheid van studenten. De ontwikkeling van de eigen taalvaardigheid (professionele geletterdheid) zal worden gekoppeld aan de onderzoekslijn. Dit heeft consequenties voor de professionalisering van opleiders van andere vakken; zowel studenten

als docenten die onderzoek begeleiden en beoordelen, zullen worden getraind in schrijf-, lees- en studievaardigheden vanuit de vakgroep Nederlands.

Rekenen-wiskunde

Uit de analyse van het oude curriculum en de kennisbasis blijkt dat er veel meer ingezet moet worden op de eigen gecijferdheid en de voorgezette gecijferdheid. Hetzelfde geldt voor het domein verbanden en meetkunde. De eigen gecijferdheid gaat in combinatie met didactiek centraal staan in de lessen.

Bij rekenen-wiskunde ervaart men dat de link met het thema op alle onderdelen uit de kennisbasis lastiger vast te houden is. Dit komt mede door de lange, doorlopende lijnen per domein. Men wil daarom toch graag een aanbod per domein. Op dit moment blijft het uitgangspunt dat de inhoud zoveel mogelijk wordt gekoppeld aan de bouw waarin studenten stage lopen. Bij het onderdeel meetkunde is besloten deze koppeling los te laten, wat volgens de opleiders komt door de aard van dit domein.

In de didactiektoetsen wordt de eigen gecijferdheid getoetst. Maar dit is slechts een onderdeel van de gehele toets. Tot op heden is het mogelijk dat de resultaten op verschillende onderdelen (didactiek en gecijferdheid) binnen een toets gecompenseerd kunnen worden, wat in het vernieuwde curriculum niet meer mogelijk zal zijn door de invoering van de landelijke toets.

Hoe wordt de vernieuwing van het curriculum georganiseerd?

Het management vindt het prima dat de kennisbases er zijn; de ontwikkeling past bij de algemene tendens dat er meer aandacht is voor taal en rekenen. Men ervaart wel een onvoldoende continue stroom aan informatie rondom de landelijke ontwikkelingen. Zo blijft er veel onduidelijkheid over de vorm, inhoud en afname van de landelijke toets. Daarbij vindt men dat er misschien ook een wat meer proactieve houding vanuit het pabo-veld verwacht had mogen worden. Maar men ervaart dat het pabo-veld geen landelijke eenheid vormt. Er zijn veel politieke krachten aan het werk. Hierin wordt een groot verschil ervaren met de lerarenopleiding tweedegraads. Het blijkt dat ook veel verschillende partijen zich bezig houden met de implementatie van de kennisbases. Meer helderheid hierover wordt door de pabo gewenst.

Rekenen-wiskunde

De voorzitter van de vakgroep rekenen-wiskunde geeft aan het goed te vinden dat de kennisbasis er is en dat er veel aandacht is voor de professionele gecijferdheid van de student. Daarnaast is zij blij met de verhoogde eis van de eigen gecijferdheid. Als vakgroepvoorzitter is zij ook betrokken geweest bij de klankbordgroep bij de totstandkoming van de kennisbasis en houdt zij zich op de hoogte van landelijke ontwikkelingen via het Panama-netwerk.

Nederlandse taal

Ook de voorzitter van de vakgroep taal vindt het goed dat de kennisbasis er is. De landelijke ontwikkelingen bereiken haar echter onvoldoende. Zij is dan ook niet direct betrokken bij landelijke ontwikkelingen rondom de kennisbasis. Het landelijke netwerk LEONED heeft pas in januari 2011 een netwerkbijeenkomst georganiseerd.

Beide vakgroepvoorzitters vragen zich continu af of zij op de hoogte zijn van de laatste landelijke ontwikkelingen.

De beginfase van de implementatie op de pabo is voor de vakgroepvoorzitters niet geheel naar wens verlopen. In deze fase vond er op de pabo een reorganisatie plaats en ervoer men dat de informatie over de consequenties voor het curriculum landelijk niet helder genoeg gecommuniceerd werd. Daarom hebben beide voorzitters op eigen initiatief veel overlegd over de implementatie van de kennisbases om vervolgens beiden in hun eigen vakgroep hiermee

aan de slag te gaan. De vakgroep rekenen-wiskunde heeft een analyse gemaakt van wat er in het huidige curriculum zit en wat er in de kennisbasis staat. In de vakgroep Nederlandse taal is deze analyse ook gezamenlijk uitgevoerd. Door het ontbreken van kaders vanuit het management en ook doordat rondom de landelijke toetsing nog veel onbekend was, lag het ontwikkelen van een nieuw curriculum na het maken van deze analyse een tijd stil. Sinds januari stuurt een onderwijskundige staf de implementatie van de kennisbases aan en deze bezig extra 'ruimte' te scheppen in het curriculum. Daarbij stuurt zij aan op concrete oplossingen waarbij in bestaande onderwijseenheden ruimte wordt gecreëerd voor Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. Een verruiming van de contacttijd is volgens de staf niet de insteek van de vernieuwing en biedt geen oplossing voor het probleem, hoewel zij het begrijpelijk vindt dat opleiders een verruiming van de contacttijd in eerste instantie aandragen. Het plan is in eerste instantie nog overwegend kwantitatief van aard en wordt door de staf besproken met de voorzitters van de vakgroepen. Een eerste indruk is dat de vakgroepen er positief tegenover staan.

De beslissingslijn begint bij de onderwijskundige staf die een schets van het curriculum maakt. Daarbij raadpleegt de staf ook klankbordgroepen, bestaande uit verschillende vakgroepvoorzitters en coördinatoren. De definitieve beslissing ligt bij het management. De staf merkt op dat deze groepen er op dit moment, zo vlak na de reorganisatie, (nog) niet zijn. Men geeft aan dat er sprake is van een zekere mate van afwachtend gedrag omdat een hoop zaken rondom de kennisbases niet zeker en/of helder zijn. De verwachting is dat de toetsvorm van de landelijke toets erg sturend zal zijn voor het leerproces van de student. Door de late informatie met betrekking tot de landelijke toets zal eventueel ontwikkelwerk onder grote tijdsdruk moeten plaatsvinden.

De ontwikkeltijd die opleiders krijgen voor de implementatie van de kennisbases is nog niet helder en zal moeten worden verdeeld over meerdere jaren. Opleiders krijgen wel anderhalf keer de lestijd waarin de voorbereidingstijd is meegenomen. Maar hierbij gaat het om aanpassingen van bestaand onderwijs en niet nieuw te ontwikkelen onderwijs.

Op dit moment is iedere vakgroep zelf verantwoordelijk voor de toetsing van het eigen vak. De ontwikkeling en beoordeling ligt bij de vakgroep, waarna het naar de toetscommissie gaat die de toetsen beoordeelt en 'vrijgeeft'.

Tips

- Goede informatiestroom vanuit de HBO-raad.
- Overleg over de interpretatie van de Kennisbasis (opleiders).
- Wens tot meer zicht op hoe het gaat op andere pabo's.

Ervaren knelpunten

Men vraagt zich af wat er gaat gebeuren als de overige kennisbases klaar zijn en geïmplementeerd moeten worden. De vraag is of het niet handiger was geweest om te wachten totdat alles er ligt. Het management ervaart de overladenheid en de teveel vakgerichte focus als knelpunten. De discussie over wel of niet verdergaande specialisatie voor het jonge en oudere kind komt daar nog eens bij.

5.6 Casusbeschrijving pabo 6

Achtergrondinformatie

Pabo 6 is een mono-sectorale pabo waarbinnen verschillende religies elkaar ontmoeten. De hogeschool heeft circa 1000 studenten en 120 medewerkers die zijn verspreid over verschillende locaties.

De pabo kenmerkt zich voor de komst van de kennisbases al als een vakgerichte pabo, waarbij de verschillende vakken onderdeel uitmaken van de vakprogrammering. Er wordt gewerkt met beroepsgerichte situaties, waarbij een link vanuit het vak wordt gelegd. Dit impliceert overigens niet dat er sprake is van een grote mate van samenhang tussen de vakken.

Met de komst van de beide kennisbases is er op de pabo nog meer aandacht voor Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. Men geeft aan dat op deze pabo hiervoor wel veel waardering is van overige opleiders. Het vernieuwde curriculum met de kennisbases zal ingaan voor studenten van het cohort 2011-2012.

Hoe gaat het nieuwe curriculum eruit zien?

De kennisbases zitten op dit moment vooral in het vaste programma dat alle studenten volgen, de eerste en tweede fase van de opleiding. Dit betreft een aandeel van negen ects voor zowel Nederlandse taal als rekenen-wiskunde. Ten opzichte van het oude curriculum betekent 9 ects een toename van een ects.

Het aantal contacturen van anderhalf uur per week wordt in eerste instantie niet uitgebreid. De reden is dat de opleiders redelijk tevreden zijn over het aantal contacturen en daarnaast wordt een eerste oplossing gezocht in de herinrichting van de bijeenkomsten.

Hiertoe is een pilot gestart onder tweedejaarsstudenten. Er wordt gekozen voor een workshop gericht op de eigen wiskundige kennis (formele wiskunde) en aanpalend een didactiekles. De eerste bevindingen hiermee zijn positief, studenten zijn gemotiveerd, willen aan de slag en zijn door de gekozen werkvormen actief met de opdrachten aan de slag. Te denken valt aan het ontwikkelen van een spel voor de basisschool waar zij stage lopen. Van belang wordt geacht om studenten te laten zien en ervaren dat de (hoge) eigen wiskundige kennis in de praktijk belangrijk is en dat studenten de motivatie hebben hiermee aan de slag te gaan.

Een eventuele uitbreiding van de contacttijd wordt in een later stadium bepaald, hetgeen dan vanuit bevindingen in de pilot onderbouwd moet worden.

Op de pabo wordt een wintoets ontwikkeld; een digitale toets die de eigen kennis van de student toetst. Binnen de wintoets kunnen resultaten op de verschillende vakken niet onderling gecompenseerd worden. Deze toets wordt gezien als voorbereiding op de landelijke toets; begrippen die in de kennisbases staan, worden hierin getoetst. Een voldoende gemiddelde voor de wintoets en het vakdossier leidt tot het aftekenen van een gedeelte van het vak. Deze toets wordt ontwikkeld door toetsexperts op de pabo waarvan een aantal in het verleden ook op het CITO werkzaam was. De betrouwbaarheid en validiteit van de wintoets worden achteraf bepaald.

Rekenen-wiskunde

Vanuit de KNAW en de HBO-raad is een richtlijn van 30 ects gegeven voor de vakgebieden rekenen-wiskunde en Nederlandse taal. Met het aanbod in de majorfase, een verplichte rekenen-wiskunde minor in fase 3 en de stage gedurende de opleiding wordt deze richtlijn op de pabo niet gehaald. De minor wordt in het jaar 2012 herzien met het oog op de profilering jonge kind/oudere kind.

Voor rekenen-wiskunde wordt op een paar domeinen na het merendeel van de kennisbasis in het huidige curriculum al geborgd. Uit de uitgevoerde vergelijking tussen het oude curriculum en de kennisbasis blijkt dat voornamelijk meten en meetkunde steviger in het aanbod moeten.

Deze domeinen worden juist ontwikkeld en uitgetoetst binnen de pilot (zie toelichting in volgende paragraaf).

Er wordt gebruik gemaakt van bronnen die de kennisbasis dekken. Een aantal opleiders van de pabo is ook betrokken geweest bij de ontwikkeling van deze bronnen.

Hoe wordt de vernieuwing van het curriculum georganiseerd?

De ontwikkeling van de kennisbases is een antwoord op externe meningen over de kwaliteit van de pabo's. Zowel het management als de vakgroep rekenen-wiskunde vinden de kennisbases een goed middel om de kwaliteit van de pabo te verhogen. Zij vinden wel dat zij zich in een spagaat bevinden tussen de politieke belangen en het aspect van kwaliteitsverbetering. Met de vakgroepvoorzitters heeft deze pabo er voor gezorgd dat zij altijd ijzers in het vuur heeft; veel opleiders zijn betrokken bij landelijke ontwikkelingen. Er wordt ervaren dat dit nodig is vanwege de niet altijd continue communicatiestroom vanuit de HBO-raad.

De onderwijsmanager stuurt het gehele proces rondom de kennisbases, waaronder de pilots, aan. Hij zorgt voor de randvoorwaarden, zorgt ervoor dat de juiste mensen op de juiste plek zitten en communiceert met de toetscommissie. Hij geeft op deze manier opleiders alle vrijheid als vakexperts om zelf invulling te laten geven aan de vakinhoudelijke invulling van het curriculum. Hij werkt samen met de projectleider, die tevens inhoudelijk eindverantwoordelijke is voor de implementatie van de kennisbases. Deze taakverdeling wordt door beiden als zeer positief ervaren.

Deze pabo is een pilot met onderzoeksmatige aanpak gestart om ontwikkeld opleidingsonderwijs uit te proberen en het effect te bepalen. Het betreft een pilot, onder leiding van een aan de pabo verbonden lector rekenen-wiskunde, met een beperkte groep van 90 tweedejaarsstudenten. Het idee is om studenten van een andere locatie als controlegroep te laten fungeren. Als het opleidingsaanbod werkt, wordt dit concept vanaf fase 1 toegepast, cohort 2011-2012.

Zowel de vakgroep rekenen-wiskunde als Nederlandse taal worden begeleid door de inhoudelijk projectleider. De begeleiding betreft het verantwoorden van de uitgangspunten in het onderwijsaanbod en het maken van een heldere rapportage en scholing op de onderzoekskant. Met de keuze voor het uitvoeren van pilots blijkt wel enige scholing nodig op deze gebieden.

Rekenen-wiskunde

In de vakgroep rekenen-wiskunde is men erg blij met de komst van de kennisbasis. De vakgroepvoorzitter is direct betrokken (geweest) bij landelijke ontwikkelingen. Zowel de vakgroep rekenen-wiskunde als Nederlandse taal hebben in eerste instantie een analyse uitgevoerd waarbij het oude curriculum is vergeleken met de inhoud van de kennisbasis.

Positief is de ontwikkeling dat opleiders meer dan voorheen bij elkaar in de les kijken. De beschikbare ontwikkeltijd (inclusief pilots) bedraagt 100 uur per opleider. Voor beide vakken zijn er twee opleiders die deze uren krijgen. Er vindt iedere maand overleg plaats tussen deze opleiders en het management. In dit opzicht is er qua onderzoeksmethodiek afstemming tussen beide vakgebieden, hetgeen niet geldt voor de inhoud van het curriculum.

Men verwacht dat vooral het onderdeel eigen wiskundige kennis scholing vraagt van een aantal opleiders. Op deze pabo zijn er echter veel eerstegraads wiskunde opgeleide opleiders waardoor professionalisering minder nodig zal zijn. Men pleit wel voor een vakgroep waar zowel vakdidactische als wiskundige opleiders in zitten.

Tips

- Prijs de expertise van de vakopleiders.
- Is de expertise onvoldoende aanwezig, boor deze dan extern aan.
- Faciliteer de opleiders voor deze vernieuwing.
- Vorm een kleinschalige pilot in de vorm van een onderzoek, waarna je de vernieuwing grootschalig gaat invoeren.

5.7 Casusbeschrijving pabo 7

Achtergrondinformatie

Pabo 7 is een mono-sectorale pabo. De hogeschool kan worden getypeerd als een open christelijke instelling die samenhang wil realiseren tussen levensbeschouwelijke, pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten. De begrippen bekwaam, betrokken en bevolgen functioneren als sleutelbegrippen.

In de majorfase van de opleiding staat de brede professionaliteit centraal en wordt vooral (via inwijdings- en toepassingsleren) gefocust op: kennis maken met het (brede) beroep, studeren op hbo-niveau, vakken (kennis die betrekking heeft op de basisschoolvakken) en vakdidactiek, kennis behorend bij het beroep, formuleren van een (persoonlijk) beroepsbeeld, leren reflecteren en leren onderzoek te doen.

In de minorfase is gekozen voor twee verplichte verdiepingstrajecten en twee trajecten ter keuze. Bovendien is er aandacht voor de leeftijdsspecialisatie in de richting van jonge of oudere kind. De verdieping en specialisatie worden zo ingericht dat de lijn van ik-leerlingen-klas-school-omgeving in een concentrische benadering aan de orde komt.

Pabo 7 hanteert een bewerking van en aanvulling op de door SBL geformuleerde en in de wet BIO opgenomen competenties. Die bewerking en aanvulling heeft geleid tot een competentieprofiel, dat bestaat uit acht competenties. Competentie 8 betreft competent in inspiratie en normatief handelen.

Hoe gaat het nieuwe curriculum eruit zien?

De elementen van de kennisbases zitten op dit moment reeds met name in het vaste programma dat alle studenten volgen: het eerste en tweede jaar en de minor zorg.

Het huidige curriculum en de kennisbases sluiten op dit moment redelijk op elkaar aan. Nodig is een wijziging op detailpunten van het curriculum van pabo 1 en 2 om de kennisbases wat steviger in het curriculum te funderen. Daarnaast is een aanpassing van het derde jaar nodig. De fundamenten van het derde jaar blijven echter overeind.

Nederlandse Taal

Ongeveer 60 tot 80% van de inhoud van de kennisbasis wordt in de hierboven genoemde fases van de opleiding geborgd. Een analyse die is uitgevoerd door de vakgroep Nederlandse taal heeft dit duidelijk gemaakt.

In het derde jaar komt er (als tegemoet gekomen wordt aan de wens van de sectie Nederlands) voor taal een geïntegreerde aanpak. Taal als specifiek onderwerp vervalt en wordt aan de vakinhoudelijke minors gekoppeld. Deze zullen handelen over vakdidactiek van andere vakken én van taal.

Verder komt de ontwikkeling van eigen taalvaardigheden van studenten meer centraal te staan. Dit is een opvallende ontwikkeling: de invoering van de kennisbasis leidt er dus toe dat er een onderdeel van taal wordt ingevoerd en geïntegreerd in het curriculum dat niet tot de kennisbasis behoort (eigen vaardigheid is immers geen onderdeel van de kennisbasis).

Voor de analyse van eigen vaardigheden wordt gebruik gemaakt van de talige startcompetenties van SLO en van de *Dertien doelen in een dozijn* (Paus, 2006), en van het *Referentiekader Nederlandse taal en rekenen* (2008).

Er is een verschil tussen de aanpak door de sectie rekenen en taal: taal zoekt geïntegreerde oplossingen (samenwerking met andere vakken) terwijl rekenen wat meer intern gericht is.

Veel van de toetsing is voor opleider en management onduidelijk. De verwachting is dat de toetsing waarschijnlijk wel het studiegedrag gaat bepalen. Dat is een ontwikkeling die wordt afgewacht.

De invoering is nog niet geconcretiseerd in aanpassing van het aantal ects, maar uiteindelijk zal de kennisbasis wel tot een verschuiving van studietijd gaan leiden.

Hoe wordt de vernieuwing van het curriculum georganiseerd?

De ontwikkeling van de kennisbasis is een antwoord op externe meningen over de kwaliteit van de pabo's. Op zich vindt zowel het management als de vaksectie Nederlands een kennisbasis een goed middel om de kwaliteit van de pabo te verhogen. De aansturing vanuit de HBO-raad verdient geen schoonheidsprijs volgens de betrokkenen. Veel is onduidelijk gebleven tijdens het traject van ontwikkelen. Pabo 7 heeft zich als pilot-pabo aangemeld omdat men vindt dat men beter voor in het verandertraject kan zitten dan achterin.

De implementatie wordt aangestuurd door het management. Het is een voorbeeld van *top-down- én bottom-up*strategie.

Er is een tijdpad gepresenteerd. Het eerste cohort begint in 2011. Op het eind van het derde jaar van dat cohort zal de eerste toetsing plaatsvinden. Het implementatieproces verloopt in drie fases:

1. Het management heeft de secties taal en rekenen gevraagd een analyse te maken van het huidige curriculum vanuit de kennisbases. Hoeveel van de kennisbases wordt geborgd door het huidige curriculum? De vakgroepen hebben deze analyse gemaakt en men is tot de conclusie gekomen dat 60 à 80% van de kennisbases geborgd wordt door het huidige curriculum.
2. Na deze opdracht heeft het management gevraagd aan de vaksecties taal en rekenen om oplossingen te bedenken voor geconstateerde problemen. Het management spoorde de secties daarbij aan om *out of the box* te denken. Deze exercitie heeft inmiddels plaats gevonden en heeft geleid tot een aantal scenario's.
3. In de derde fase buigen alle collega's, dus ook van andere vakken, zich erover. In groepen is er gediscussieerd over de scenario's en de groepen werd verzocht om ook andere oplossingen te bedenken. De resultaten van deze gedachtenwisseling is input voor een commissie, bestaande uit het management, vakgroepvoorzitters Nederlandse taal en rekenen-wiskunde, vakgroepvoorzitters van clusters van andere vakken en een externe deskundige. Deze commissie gaat vanaf januari 2011 knopen doorhakken. Er is wel een zekere weerstand, met name vanuit andere vakken dan taal en rekenen, maar daaraan wordt tegemoet gekomen door de gevolgde werkwijze.

6. Resultaten van cross-case analyse

In dit hoofdstuk worden trends en patronen beschreven die uit de cross-case analyse van de zeven pilot-pabo's naar voren zijn gekomen. Achtereenvolgens kijken we naar de samenhang in het curriculum, het proces van curriculumontwikkeling en de zeggenschap over het curriculum.

6.1 Inhoudelijk perspectief het curriculaire spinnenweb

Wat veranderen pabo's als ze de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde gaan invoeren? We hebben ons bij de interviewvragen laten leiden door de componenten van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Hieronder geven we aan wat managers en opleiders melden over de onderscheiden componenten. Niet elke component komt uitvoerig aan bod. Dit heeft verschillende oorzaken. Zo zijn pabo's niet allemaal even ver met de implementatie van de kennisbases. Afhankelijk van de ontwikkelingsfase verschilt de mate waarin er aandacht is voor de verschillende componenten uit het spinnenweb. Bovendien zijn er verschillen tussen de pabo's wat betreft de omvang van de curriculumvernieuwing. Op sommige pabo's is sprake van een algehele curriculumvernieuwing, terwijl op andere pabo's er alleen sprake is van implementatie van de kennisbases, waarbij getracht wordt zoveel mogelijk aan te sluiten bij het huidige curriculum.

Visie / Alle pabo's hebben een competentiegericht curriculum. Competentiegericht opleiden betekent voor hen een sterkere oriëntatie op de praktijk en het leren in de praktijk. Er zijn verschillen in uitwerking; op de ene pabo spelen vakinhoudelijke en vakdidactische kennis een grotere rol dan op de andere. Vrijwel alle pabo's bieden vakgerichte onderdelen aan (dit wordt vaak een vakkenlijn genoemd). Op vijf pabo's wordt twee jaar uitgetrokken voor het aanbieden van de kennisbases, op twee pabo's twee en een half jaar. In het algemeen ziet men de komst van de kennisbases als een kans voor meer diepgang in het aanbod van Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. Vier pabo's starten het nieuwe curriculum al voor studenten uit cohort 2010-2011, de overige pabo's starten met studenten uit het cohort 2011-2012.

Doelen – inhouden / Op alle pabo's is op enigerlei wijze een analyse uitgevoerd om vast te stellen of in het bestaande curriculum alle onderdelen uit de kennisbasis per vakgebied aan de orde komen. De mate waarin en de manier waarop dat is gedaan, verschilt per pabo. Voor *rekenen-wiskunde* wordt door alle zes deelnemende pilot-pabo's geconstateerd dat er meer aandacht moet komen voor de eigen gecijferdheid van studenten. Daarnaast wordt door vier pabo's expliciet genoemd dat verbanden en meten en meetkunde nog onvoldoende aan bod komen in het huidige curriculum. Op alle pabo's is er aandacht voor de samenhang tussen didactiek en eigen vaardigheid. Er zijn verschillende manieren waarop de doelen en inhouden uit de kennisbasis een plek krijgen in het nieuwe curriculum; ze worden gekoppeld aan themalessen en/of vakgerichte lessen. Opvallend is dat op één pabo de inhoud van de kennisbasis niet per domein wordt aangeboden; op deze pabo staan de onderdelen 'wiskundetaal', 'vakdidactische kennis', 'betekenis geven' en 'oplossingsmanieren van kinderen' centraal. De leerlijnen per domein komen dan ook in eerste instantie in delen aan bod, later worden ze wel in hun geheel aangeboden. Verder wordt op één pabo nadrukkelijk genoemd dat er extra aandacht wordt besteed aan de motivatie van studenten vanwege de hoge eisen die aan de eigen wiskundekennis worden gesteld. Men koppelt de eigen wiskundekennis aan de

praktijk van de basisschool om het belang van het beheersen van deze kennis te laten zien aan studenten.

Voor *Nederlandse taal* wordt, meer dan bij rekenen-wiskunde, de nadruk gelegd op de samenhang met andere vakken. Tegelijkertijd wordt op alle vier voor Nederlandse taal deelnemende pilot-pabo's opgemerkt dat de invoering complex is. Op een van de pabo's wordt nadrukkelijk uitgegaan van taal als 'geheel' en daar heeft men moeite met de strikte scheiding van de domeinen. Op een andere pabo wordt in het aanbod wel aan elk thema een domein uit de kennisbasis gekoppeld, waarbij men zich bewust is van het gevaar van te strikte scheiding.

Een ander punt dat door alle pabo's wordt aangehaald in verband met de implementatie van de kennisbasis Nederlandse taal, is onduidelijkheid over gehanteerde begrippen. Het gaat dan niet altijd over begrippen in de kennisbasis zelf, maar voor de realisering van samenhang met andere vakken moeten de verschillende vakdocenten 'elkaars taal leren spreken'. Er is nu nog een verschil tussen vakbegrippen en begrippen voor vakdidactiek die tot nu toe gebruikt worden in het curriculum en de vakbegrippen en begrippen voor vakdidactiek zoals ze in de kennisbasis worden gehanteerd. En – de kennisbasis Nederlandse taal gaat daar wel niet over, maar - er is ook niet altijd helderheid over wat er wordt verstaan onder de eigen taalvaardigheid van de student en de professionele taalvaardigheid van de leraar.

Verder valt op dat voor Nederlandse taal niet zoals bij rekenen-wiskunde bepaalde domeinen of onderdelen genoemd worden die nog onvoldoende in het oude curriculum zitten. Door opleiders worden opmerkingen gemaakt als: 'Meer diepgang is vereist op verschillende punten' en 'Op detailpunten is aanpassing nodig'.

Toetsing en evaluatie / De ontwikkeling van de landelijke toets wordt met veel belangstelling gevolgd door de pabo's. Zowel opleiders rekenen-wiskunde als Nederlandse taal hopen dat de in te voeren toets betekenisvol wordt en dat studenten niet alleen maar 'een kunstje' moeten laten zien.

Op dit moment hebben pabo's allerlei soorten toetsen. De vorm van de toetsen verschilt per pabo, maar over het algemeen worden (digitale) kennistoetsen, praktijktoetsen of -dossiers en didactiektoetsen gebruikt. In die toetsen worden ook aspecten uit de kennisbasis getoetst.

Op alle pabo's gaat men ervan uit dat de landelijke toets invloed gaat hebben op het studiegedrag van studenten en op het onderwijsaanbod, zowel voor rekenen-wiskunde als voor Nederlandse taal. Toch wil men zich in het algemeen niet teveel laten leiden door de landelijke toets en het curriculum naar eigen inzicht vormgeven. Op minstens drie pabo's werd de vraag gesteld wat er gebeurt als studenten de landelijke toets niet halen; wegsturen van een student halverwege de opleiding lijkt voor zowel de student als de opleiding geen optie.

Eén opleider Nederlandse taal geeft aan dat een summatieve kennistoets eigenlijk niet past bij het leerproces zoals de pabo dat voor ogen heeft: geleidelijk neemt de student de regie voor zijn opleidingsproces over; de invloed van de opleiding wordt geleidelijk kleiner en die van het veld groter en het leren vindt steeds meer plaats in de praktijk. De opleider wil liever een vakdossier of domeindossier inzetten als toets dan een landelijke digitale kennistoets.

Voor rekenen-wiskunde vragen sommigen zich af of de instroomeisen verhoogd moeten worden vanwege het hoge niveau van eigen wiskundekennis dat wordt gevraagd.

Opleiders rekenen-wiskunde op twee pabo's geven aan dat zij het jammer vinden dat in de toets geen vakdidactiek getoetst wordt.

Over het algemeen zijn opleiders van rekenen-wiskunde beter op de hoogte van de landelijke ontwikkelingen dan hun collega's van Nederlandse taal.

Tijd / Er is geen exact overzicht te geven van het aantal ects of contacturen dat aan de kennisbases wordt besteed op elke pabo. De vormgeving van het curriculum verschilt namelijk nogal per pabo en de kennisbasis wordt soms in aparte contacturen aangeboden en soms geïntegreerd in themalessen of in de praktijk of in andere vakken. Op vrijwel alle pabo's is

sprake van een toename van het aantal ects en/of contacturen. Op één pabo is het totaal aantal ects nog niet bekend. Daar wil men in eerste instantie de kennisbases implementeren door een herinrichting van de contacturen, waarbij geëxperimenteerd wordt met een andere opleidingsdidactiek dan in het huidige curriculum. Deze pabo is gestart met een pilotfase waarin deze herinrichting wordt onderzocht. Als uit deze pilot blijkt dat meer contacttijd nodig is dan wordt die eventueel uitgebreid. Op dit moment is er op deze pabo slechts een toename van één ects.

Leerbronnen en materialen / De bronnen en materialen waar mee gewerkt wordt zijn volgens de opleiders in grote lijnen toereikend om de kennisbasis te behandelen.

Rol van de leraar / Als het gaat om de rol van de opleider is er vooral voor rekenen-wiskunde zorg geuit over de eigen gecijferdheid van de opleiders. In één geval worden ook de mentoren op de basisscholen genoemd over wie men deze zorg heeft.

Vooraf voor de opleider die geen academische wiskunde-achtergrond heeft, kan het niveau dat gevraagd wordt een probleem zijn, zo wordt gesteld. Sommigen pleiten voor een academische opleiding wiskunde als voorwaarde voor het les geven op een pabo, anderen geven aan dat het goed is dat er een mix is van opleiders met een onderwijkskundige achtergrond en een wiskundige achtergrond. Daarnaast geven twee pabo's aan dat er op termijn meer opleiders rekenen-wiskunde nodig zijn vanwege de toename van het aantal ects en/of contacturen.

De rol van de opleiders Nederlandse taal is niet ter sprake gebracht door de geïnterviewden. Wel is gesproken over een veranderende rol van opleiders van andere vakgebieden wanneer er meer samenhang zal komen tussen taal en andere vakken. Op één pabo is in het taalbeleidsplan opgenomen dat elke vakdocent ook een taaldocent is.

6.2 Technisch-professioneel perspectief het proces, de ontwerpbeslissingen

Wordt aan het management gevraagd naar de wijze waarop het invoeringsproces wordt georganiseerd, dan geeft men een min of meer gedetailleerde beschrijvingen over aansturing door het management, aanstellingen van een projectgroep/werkgroep die wordt begeleid door het management en/of een stuurgroep. De formuleringen die managers gebruiken, wijzen in de richting van *top-down* processen. Het management biedt de kaders waarbij er soms ook een week-tot-weekplanning is. De afstand van het management tot werkgroepen verschilt per pabo. Ook de omvang van de vernieuwing die nodig is voor de invoering verschilt per pabo. Soms wordt de invoering geïntegreerd in een curriculaanpassing die veel verder gaat dan alleen de invoering van de kennisbases. In andere gevallen vindt er een meer pragmatische aanpassing plaats, gericht op concrete oplossingen, zoals het vergroten van het aantal ects voor rekenen-wiskunde en Nederlandse taal.

Uit het onderzoek blijkt niet dat studenten ook via het management actief bij het veranderproces worden betrokken. Wel zijn er studenttevredenheidsonderzoeken, waarvan de uitkomsten van invloed kunnen zijn op de vernieuwingen van het curriculum.

Op de ene pabo is het invoeringsproces verder gevorderd dan op de andere. Vooral die pabo's waar de invoering wordt geïntegreerd in een meer omvangrijke curriculumvernieuwing, zijn verder. Op enkele pabo's zijn er pas sinds januari 2011 werkgroepen bezig met de verandering. Dit maakt dat op de meeste pabo's het onderzoek zich veelal gericht heeft op de curriculumvernieuwing op het niveau van de pabo (meso-niveau). Op enkele pabo's waar het vernieuwde curriculum al draaide, heeft men wat kunnen vertellen over het lesniveau (micro-niveau).

Eén manager ziet de start van de verandering verlopen in drie fasen. In de eerste fase is het huidige curriculum afgezet tegenover de ontwikkelde kennisbases voor de vakgroepen

Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. In de tweede fase werd aan de vaksecties Nederlandse taal en rekenen-wiskunde gevraagd oplossingen te bedenken voor geconstateerde problemen, waarbij deze uitdrukkelijk werden uitgedaagd om ook *out of the box* te denken. Dat heeft een aantal scenario's opgeleverd, die in de derde fase zijn besproken door alle vaksecties. De gedachtenuitwisseling in deze fase vormt de input voor een commissie waarin management, vakgroepen Nederlandse taal en rekenen-wiskunde én alle andere vakgroepen zitting hebben. In deze commissie worden knopen doorgemaakt en wordt het kader voor de veranderingen bepaald. De hierboven genoemde fasen zijn in meer of mindere mate herkenbaar op de andere pabo's. Maar niet op alle pabo's worden de overige vakgroepen betrokken bij het implementatieproces. Hetgeen mede afhangt van de implicaties die de implementatie van beide kennisbases heeft voor de overige vakken.

Opvallend is dat er slechts één pabo is waar men start met een pilotfase, gebaseerd op ontwerponderzoek. Daarin wordt eerst kleinschalig, op lesniveau bij fase 2-studenten, onderzocht hoe de kennisbasis geïmplementeerd kan worden alvorens de curriculumvernieuwing vanaf fase 1 te implementeren. Het gegeven dat er een lector reken-wiskunde aanwezig is op deze pabo verklaart wellicht dat deze opleiding ervoor kiest een onderzoeksmatige pilot-fase in te richten.

In de vakgroepen is in de regel gewerkt vanuit door het management aangereikte kaders. In de meeste gevallen is het curriculum vergeleken met de kennisbases en naar aanleiding van deze analyse zijn vakgroepen aan het werk gegaan. Soms was het één persoon in de sectie die duidelijk het voortouw heeft genomen bij de voorgestelde veranderingen; in de meeste gevallen echter is het werk verdeeld. Soms gingen de opleiders in koppels modules herschrijven of opnieuw ontwikkelen. Bij rekenen-wiskunde is de oplossing vooral gezocht binnen de sectie en binnen het curriculum rekenen-wiskunde; bij Nederlandse taal is ook gezocht naar oplossingen buiten de sectie door relaties aan te gaan met andere vakgroepen.

De ontwerpbeslissingen voor veranderingen zijn ruwweg in twee groepen te verdelen. Op de meeste pabo's worden ontwerpbeslissingen pragmatisch genomen, meestal vanuit een vergelijking tussen de huidige vakcurricula en de kennisbases (knippen en plakken). Op grond van die vergelijking wordt bepaald waar 'iets bij moet' of iets anders moet. Op enkele pabo's betekent de invoering een fundamentele verandering van het curriculum, bijvoorbeeld door de instelling van een aparte vaklijn, of door de inbedding van de kennisbases in een – bestaande en al geplande – curriculumvernieuwing.

Men staat zeker niet negatief ten aanzien van de invoering van de kennisbases. Dit geldt voor zowel het management als de twee direct betrokken vaksecties. Er is echter nog veel onduidelijkheid over de door de overheid verstrekte of te verstrekken kaders. Vooral de toetsing baart zorgen.

Zolang er nog veel onduidelijk is, is de facilitering voor de ontwikkelaars die de veranderingen organiseren, niet in alle gevallen helder. De ontwikkeltijd valt vaak onder de algemene ontwikkeltijd die opleiders krijgen voor het verzorgen van een module, slechts enkele keren zijn er in dit stadium al aanvullende faciliteiten.

6.3 Sociaal-politiek perspectief zeggenschap over curriculumontwikkeling

Hoe zijn de verantwoordelijkheden met betrekking tot de invoering van de kennisbases georganiseerd? In de meeste gevallen is er duidelijk aansturing door het management, dat bijvoorbeeld een visiestuk schrijft, een werkgroep instelt die voorstellen schrijft, eventueel ondersteund door een klankbordgroep. Het management faciliteert. De inhoudelijke verantwoordelijkheid voor de 'dekking' van de kennisbases in het curriculum ligt meestal bij de vakgroepen.

Er is daar dus sprake van gedelegeerd leiderschap: het management delegeert taken en verantwoordelijkheden naar werkgroepen en vakgroepen. Bij enkele pabo's merkten de vakgroepen weinig van aansturing door het management. Deze vakgroepen hadden het gevoel in het lichtledige te werken: vanuit de buitenwereld wisten ze van komende veranderingen; hoe deze ingevoerd konden worden en wat voor soort veranderingen er in het huidige curriculum nodig waren, werd niet helder. Daar waar vakgroepleden nauw betrokken waren bij landelijke ontwikkelingen, ontstond een informatievoorsprong bij hen in vergelijking tot het management.

Hoe kijken de verschillende geledingen op de pabo aan tegen de invoering van de kennisbases: is er bij die geledingen voldoende draagvlak? Zowel het management als de vakgroepen rekenen-wiskunde en Nederlandse taal zijn blij met de ontwikkeling van de kennisbases. Ze zijn een goed ijkpunt voor de vakinhouden in het curriculum en een goed middel om de kwaliteit van de opleiding te verhogen. De vraag dringt zich echter zowel bij het management als bij de vakgroepen op of beide kennisbases in hun totaliteit aan de orde kunnen komen in vier jaar. De invoering betekent meer aandacht voor de vakinhouden en dat is voor een aantal pabo's een volgende stap in de richting die na de implementatie van competentiegericht opleiden al is ingezet.

Er wordt door het management van enkele pabo's opgemerkt dat door de invoering weerstand kan ontstaan bij andere vakgroepen, vanuit de gedachte dat tijd maar een keer besteed kan worden.

Over de interne communicatie wordt niet veel opgemerkt. Bij een enkele pabo wordt opgemerkt dat er ruis bestaat tussen management en de vakgroepen. Opmerkingen als 'Wat wil ons management precies?', 'Wat is onze taak en hoe moeten wij aan de gang?', 'Wat zijn de kaders?' en 'Wie weet wat van de invoering?' kwamen naar voren op pabo's waar sturing op kaders door het management ontbrak.

Daarnaast blijkt dat zowel het management en de opleiders niet op de hoogte zijn van elkaars aanwezigheid bij landelijke overlegbijeenkomsten en ook de informatie die daar verkregen is, bereikt elkaar niet altijd.

Over de externe communicatie is men minder tevreden; de invoering van de kennisbases staat onder politieke druk. Wat er in de HBO-raad is vastgesteld, komt niet altijd precies over. Dat geldt vooral voor de situatie rondom toetsingen. Wat het management ervaart bij de gesprekken met de HBO-raad spoort niet altijd met wat vakdocenten horen via landelijke netwerken als Panama en LOPON. Ontwikkelingen buitelen soms over elkaar heen. Vakgroepen voorzien met name in hun informatiebehoefte door zitting te nemen in resonansgroepen, bijvoorbeeld via de Panama-bijeenkomsten en tijdens landelijke studiedagen.

7. Conclusies en discussie

Dit onderzoek is erop gericht om een beeld te krijgen hoe pabo's komen tot een herontwerp van hun curriculum. Iedere paragraaf geeft antwoord op een van de in hoofdstuk 3 geformuleerde deelvragen:

1. *Inhoudelijk perspectief: Hoe komen pabo's met de implementatie van de kennisbases tot een samenhangend curriculum?*
2. *Technisch-professioneel perspectief: Hoe ontwikkelen pabo's de samenhang in het vernieuwde curriculum?*
3. *Sociaal perspectief: Hoe is de zeggenschap over het curriculum voor het management(team) en opleiders?*

Bij elke vraag worden eerst kort de conclusies samengevat zoals deze uit de cross-case analyse naar voren komen. Daarna worden enkele discussiepunten weergegeven die soms direct uit de conclusies voortkomen en die ook door pabo's zijn benoemd en in andere gevallen door ons naar voren worden gebracht. De discussiepunten bieden aanknopingspunten voor aanbevelingen en beleidsontwikkeling. Er worden in dit rapport echter geen harde aanbevelingen gedaan vanwege de aard van dit onderzoek (flankerend, exploratief, monitoring) en vanwege het feit dat pabo's onderling erg verschillen. Door de discussie verder te voeren met belanghebbenden en betrokkenen, kunnen vanuit de discussiepunten gezamenlijk aanbevelingen worden geformuleerd passend bij actuele ontwikkelingen en bij de eigen context van de pabo.

7.1 Samenhang in het curriculum

Kijkend naar de antwoorden op de vraag hoe pabo's komen tot samenhang in het curriculum, valt het op dat in de implementatiefase waar pabo's zich op dit moment in bevinden met name aandacht is voor de aspecten doelen/inhouden, toetsing en tijd.

Op vrijwel alle pabo's gaven opleiders aan dat 70 tot 80% van de inhoud van de kennisbases al een plek had in het huidige curriculum. Zij zijn erin geslaagd de ontbrekende onderdelen van de kennisbases een plek te geven in het nieuwe curriculum, hoewel de kanttekening wordt gemaakt dat niet alles even diepgaand behandeld kan worden in de beschikbare tijd en dat men wel zorgen heeft over de vereiste diepgang in relatie tot de landelijke toetsing. Men is het er unaniem over eens dat het onmogelijk is voor studenten om de kennisbases aan het einde van de pabo volledig te beheersen. Daarnaast geven sommige pabo's aan zich zorgen te maken over de 'brede balans' in het curriculum. Er gaat nu veel aandacht naar taal en rekenen. Opvallend is het verschil tussen het vakgebied rekenen-wiskunde en Nederlandse taal met betrekking tot de vraag hoe de inhoud van de kennisbases geordend wordt. Bij rekenen-wiskunde wordt de inhoud op de meeste pabo's per domein aangeboden, terwijl bij Nederlandse taal op de meeste pabo's gekozen wordt voor een aanbod waarbij onderdelen concentrisch aan bod komen. In het verlengde hiervan ligt een opvallend verschil tussen beide vakgebieden; daar waar het vakgebied rekenen-wiskunde zich meer focust op het eigen vakgebied, zoekt Nederlandse taal meer naar samenhang met de andere vakken. De opleiders uit de laatst genoemde vakgroep ervaren dit als een grote puzzel.

Bij de implementatie van de kennisbases wordt op de zeven betrokken pilot-pabo's een toename van zowel het aantal ects als het aantal contacturen voor beide vakgebieden geconstateerd. Daarbij is de toename van het aantal contacturen sterker dan het aantal ects. Maar of deze toename overeenkomt met de door de HBO-raad aangegeven vijf uur per week, was ten tijde van het onderzoek (nog) niet vast te stellen. De toename van het aantal ects gaat veelal ten koste van andere vak(overstijgende) onderdelen.

In deze fase van de implementatie geeft een aantal pabo's aan een begin te maken met de implementatie van de kennisbases op de werkplek (opleidingsscholen). Maar momenteel zijn er op dit punt nog maar weinig concrete acties door pabo's uitgezet. Pabo's geven daarnaast wel als aandachtspunt mee dat de kennisbases ook professionalisering van mentoren/zittende leerkrachten met zich meebrengen.

Niet alleen is er sprake van wenselijkheid tot verdere professionalisering van het werkveld (praktijkscholen), maar binnen het vakgebied rekenen-wiskunde voelt niet iedere opleider zich even goed toegerust om studenten te helpen bij het verwerven van de kennisbasis. De hoge eis op het gebied van gecijferdheid, de eigen wiskundekennis, ligt hieraan ten grondslag. Binnen het vakgebied Nederlandse taal wordt er met name gesproken over professionalisering van opleiders van andere vakgebieden. Dit vloeit voort uit het feit dat dit vak naar samenwerking met andere vakgebieden zoekt.

De ontwikkeling van de landelijke toets is in volle gang, maar de zorg om de landelijke toetsing blijft. Een aantal opleiders vindt het jammer dat er in de landelijke toets geen aandacht is voor didactiek. Dit gedeelte borgen opleidingen nu zelf binnen hun eigen toetsing. Binnen het vakgebied rekenen-wiskunde worden door sommige opleiders zorgen geuit over de haalbaarheid van opgaven uit de landelijke toetsing, die zij bestempelen als moeilijk. Opleiders van beide vakgebieden vragen zich af of gezien de vorm en de inhoud van de landelijke toets het mogelijk is dat de kennisbases nog betekenisvol aan bod komen in het (competentiegerichte) curriculum. In het algemeen wordt competentiegericht opleiden overigens niet als groot knelpunt genoemd in relatie tot de implementatie van de kennisbases.

De in deze paragraaf genoemde resultaten zijn veelal een beschrijving van hoe men beoogt het nieuwe curriculum in te richten. De focus in het onderzoek was niet in welke mate dit overeenkomt met het uitgevoerde, gerealiseerde curriculum. Daarvoor is het ook nog te vroeg. We gaan er hieronder verder op in.

Discussie

Zoals al eerder aangegeven zijn de pabo's in deze fase nog vooral bezig met het beschrijven van het beoogde curriculum. Er is op het moment van dataverzameling slechts op zeer beperkte schaal sprake van een uitgevoerd en gerealiseerd curriculum. De vraag is welke uitwerking en effecten we van het beoogde curriculum zien wanneer het curriculum daadwerkelijk uitgevoerd en gerealiseerd wordt.

- Leidt de focus op het eigen vakgebied (zoals vooral voor rekenen-wiskunde geldt) niet tot een gefragmenteerd curriculum en een gevoel van overladenheid bij studenten?
- Anderzijds: de beoogde samenwerking met andere vakken (zoals die vooral bij Nederlandse taal wordt nagestreefd) zal pas ten volle in beeld komen wanneer het vernieuwde curriculum uitgevoerd wordt. Hoe gaat men die samenwerking in de praktijk vormgeven? Wat vraagt dat (aan professionaliteit en wellicht professionalisering) van opleiders van andere vakken? In hoeverre zijn er faciliteiten beschikbaar om hieraan tegemoet te komen?
- Op verschillende pabo's wordt de zorg uitgesproken over de 'brede balans' in het curriculum. Er gaat veel aandacht naar Nederlandse taal en rekenen-wiskunde. Wij als

SLO onderschrijven het belang van een goede balans in het curriculum, zeker met de overige kennisbases in het verschieft.

- Verder wordt competentiegericht opleiden op dit moment door pabo's niet als groot knelpunt genoemd. Wellicht is de praktijk weerbarstiger? Hoe verhoudt het beoogde curriculum zich tot de het uitgevoerde curriculum (lespraktijk) op de competentiegerichte pabo? Mogelijk wordt dit pas duidelijk als het curriculum op microniveau (lesniveau) wordt uitgewerkt, en als de inhoud van de landelijke toets bekend is. Met betrekking tot het laatste vragen pabo's zich ook af in welke mate de vorm en inhoud van de landelijke toets passen bij het competentiegerichte aanbod op de pabo.
- In het verlengde van het voorgaande punt is de vraag in hoeverre de landelijke toetsing bij past bij een competentiegericht curriculum en bijbehorende toetsing? Leidt de invoering van de landelijke toetsing niet tot *teaching to the test*? Deze vraag werd door een aantal pabo's gesteld. De kwestie lijkt ons van belang.
- Opleiders uiten tevens hun zorgen over de vereiste diepgang in het 'behandelen' van de kennisbases in relatie tot beschikbare onderwijstijd en eisen van de landelijke toets. Deze kwestie wordt mogelijk pas echt duidelijk wanneer het curriculum uitgevoerd gaat worden. Wellicht blijkt het dan een groter knelpunt dan nu overzien kan worden, anderzijds zijn er misschien juist in de concrete uitvoering ook oplossingen voor handen die nu nog niet in beeld zijn.
- Vooral voor rekenen-wiskunde zijn er op verschillende pabo's zorgen om het niveau van de landelijke toets; er wordt volgens opleiders en management nogal wat gevraagd op het gebied van de eigen wiskundekennis. Deze zorgen blijken samen te hangen met de inschatting van docenten van de vraag hoe zij tegenover de kennisbasis en de toetsing hiervan staan en ook met de eigen kennis en vaardigheid op het gebied van het reken-wiskundeonderwijs (Keijzer, 2011).
- Gekoppeld aan het hierboven genoemde punt is de vraag naar de professionalisering van opleiders en het werkveld. Zeker waar het gaat om het werkveld werpen wij net als de pabo's de vraag op wie dit gaat oppakken. Kunnen de pabo's dat zelf of zijn er andere partijen die hier een rol in kunnen vervullen?

7.2 Ontwikkelen van samenhang

Op grond van de resultaten kunnen we concluderen dat op bijna alle pabo's management en opleiders hun strategieën baseren op datgene waar men ervaring mee heeft. Voor beide vakgroepen geldt dat zij in eerste instantie de inhoud van het oude curriculum hebben vergeleken met de inhoud van de kennisbases. Op basis daarvan wordt veelal een voorstel gedaan voor uitbreiding van de (contact)tijd om na herordening van de bestaande studieonderdelen de ontbrekende onderdelen een plek te geven in het curriculum (eigenlijk vooral 'knippen en plakken' dus). Op een tweetal pabo's wijkt de werkwijze hierin duidelijk af. Zo zijn opleiders van één pabo betrokken geweest bij het zoeken naar een ander scenario om het curriculum in te richten. En op een andere pabo is er met een beperkt aantal studenten een pilot gestart waarin een nieuwe opleidingsdidactiek uitgetoetst is. Deze pabo is de enige waar expliciet aandacht is voor ontwerponderzoek met formatieve evaluatie; het evalueren van het ontwerp.

We merken ook dat de mate waarin de opleider bekend en/of betrokken is (geweest) bij landelijke ontwikkelingen van invloed is op het herontwerp van het opleidingsonderwijs. Zij die bekend en/of betrokken zijn bij landelijke ontwikkelingen, zijn veelal op de pabo's ook de voortrekkers van de vernieuwing en zij hadden in een vroeg stadium al een helderder beeld van hoe het opleidingsonderwijs en bijbehorende didactiek eruit zouden moeten zien. Dit aspect komt duidelijker naar voren bij opleiders van de vakgroep rekenen-wiskunde dan bij Nederlandse taal. Dit kan te maken hebben met het gegeven dat meer opleiders rekenen-wiskunde nauwer betrokken zijn bij activiteiten van het netwerk Panama (ELWleR) dan opleiders Nederlandse taal bij LEONED. Opleiders Nederlandse taal hebben vaker het gevoel

de boot te missen. Er wordt door opleiders veel belang gehecht aan het goed functioneren van deze netwerken, het geeft hen vertrouwen in het maken van keuzes in en het vormgeven van het opleidingsonderwijs.

In de mate waarin pabo's samenhang ontwikkelen zien we een duidelijke tweedeling. Pabo's waarvan de implementatie van de kennisbases onderdeel uitmaakt van een grotere vernieuwing - veelal multisectorale pabo's - werken eerder met een projectteam dat duidelijke kaders en richtlijnen aan de vakgroepen meegeeft dan pabo's waarbij dat niet het geval is.

De facilitering van de implementatie van de kennisbases verschilt per pabo en is op het moment van schrijven ook nog niet altijd helder. Wanneer het gaat om een grote vernieuwing of de hierboven genoemde pilot, zijn er veelal meer uren beschikbaar voor opleiders. De implicaties voor het nieuwe curriculum zijn dan veelal ook groter.

Discussie

- Veelal wordt door betrokkenen een strategie gehanteerd die vrij pragmatisch is. Anderzijds werd uit de gesprekken duidelijk dat de leerplankaders zoals die in dit onderzoek werden gehanteerd vaak voor zowel opleiders als management een *eye opener* zijn. Daarnaast blijkt dat men de werkwijze van de twee pabo's die een andere ontwikkelstrategie hanteerden erg waardevol en leerzaam vindt. Een en ander kan te maken met de omvang van de curriculumvernieuwing en de beschikbaar gestelde facilitering. Maar dit roept ook de vraag op in hoeverre er op pabo's behoefte is aan meer leerplankundige expertise om toekomstige vernieuwingen vorm te geven, zowel op meso- als microniveau. Daarbij onderschrijven we tevens het belang van het betrekken van studenten bij vernieuwingen en het met hen gericht evalueren van de onderwijsvernieuwing.
- Aansluitend op het vorige punt wordt het belang van landelijke netwerken door ons onderschreven. Daar waar men meer bij landelijke netwerken betrokken was, voelde men zich beter geïnformeerd en gesterkt om de vernieuwing vorm te geven.

7.3 Zeggenschap over het curriculum

Uit het onderzoek blijkt dat op de deelnemende pabo's over het algemeen gekozen wordt voor een aanpak waarbij het management kaders meegeeft aan de opleiders en de verantwoordelijkheid voor de implementatie van de kennisbases op het niveau van het vakgebied bij de opleiders zelf gelaten wordt. Opvallend is dat daar waar kaders zijn deze voornamelijk organisatorisch zijn en sterk sturend op het proces. Daar waar het een grote vernieuwing betreft zijn er ook richtlijnen op het gebied van visieontwikkeling.

Als het management in eerste instantie voor minder of zelfs géén sturing zorgt, zien we wel een sterke mate van pro-activiteit bij de opleiders zelf om te gaan herontwerpen. Uit de gesprekken met opleiders maken we op dat hun mate van betrokkenheid bij een landelijk netwerk en daarbij het zicht hebben op de inhoud en de implicaties van de implementatie van de kennisbases, hiertoe kunnen hebben bijgedragen. De onzekerheid over de ontwikkeling wordt hierdoor voor een deel weggenomen.

Een groot aantal opleiders gaf aan niet of te weinig op de hoogte te zijn van (landelijke) overleggen waar het management bij aanwezig is. De informatie die daar aan de orde is geweest, sijpelt niet of langzaam door. Daarnaast wordt zowel door opleiders als het management ervaren dat informatie over elkaar heen buitelt; de vraag is of men altijd op de hoogte is van de meest recente informatie van beleidsmakers.

Discussie

- Zowel vanuit de pabo's als door ons wordt het belang van een goede interne en externe communicatie en afstemming onderstreept.

7.4 Slot

Uit dit onderzoek blijkt dat pabo's hun curriculum met de implementatie van de kennisbases in meerdere of mindere mate ingrijpend aan het herontwikkelen zijn. Dat dit proces niet altijd over rozen gaat is gezien de complexiteit van de ontwikkeltaak begrijpelijk, zeker ook gezien de korte termijn waarop de kennisbases geïmplementeerd en getoetst gaan worden. Met dit onderzoek hopen we een bijdrage te leveren aan het delen van kennis over hoe pabo's met de implementatie van de kennisbases komen tot een herontwerp. Kijken we naar de resultaten dan blijkt ook eens te meer hoe pabo's van elkaar verschillen. Dit gehele proces hebben we belicht vanuit een drietal perspectieven die in elkaar grijpen. De inhoudelijke samenhang, de verdeling van de zeggenschap en hoe het management de ontwerptaak definieert en welke kaders zij de opleiders meegeeft.

De centrale vraag blijft of de implementatie van de kennisbases leidt tot een verhoging van de kwaliteit van startbekwame leerkrachten. Dat de kennisbases goede aanknopingspunten bieden, daar is iedereen het over eens. Maar welk effect gaan de beoogde curriculumvernieuwingen hebben op het niveau van startende leerkrachten?

Literatuur

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (eds.) (2003), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 29-44). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Keijzer, R. (2010). Stand van zaken bij rekenen-wiskunde en didactiek op de lerarenopleiding basisonderwijs. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 28(1), 31-45.

Keijzer, R. (2011). Toetsing kennisbasis. *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, 30(1), 16-22.

Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: HBO-raad, LEONED.

Leeuw, B. van der (2010). Vijf uur taal per week is te weinig - Over professionele taalvaardigheid en de kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(3), 4-11.

MacMacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-366.

Nieveen, N., Handelzalts, A., & Eekelen, I. van (2011). Naar curriculaire samenhang in onderbouw van voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(4).

Paus, H., Rymenans, R., & Gorp, K. van (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Thijs, A. & Akker, J. van den (ed.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Zanten, M. van, Barth, F., Faarts, J., Gool, A. van, & Keijzer, R. (2009). *Kennisbasis rekenen-wiskunde lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo