



Curriculumspiegel 2015

Deel B: Vakspecifieke trendanalyse

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

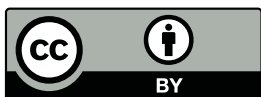
slo



Curriculumspiegel 2015

Deel B: Vakspecifieke trendanalyse

Verantwoording



2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Informatie SLO
Afdeling: Communicatie
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 484 08 40
Internet: www.slo.nl
E-mail: info@slo.nl

AN: 9.0000.627

ISBN: 978-90-329-2338-9

Hoe deze publicatie te citeren: SLO (2015). *Curriculumspiegel Deel B: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

Voorwoord

Zou het niet mooi zijn als we een totaaloverzicht zouden hebben, met een samenvatting en duiding van alle inhoudelijke ontwikkelingen rond alle vakken en thema's waar we aan werken? Dat was een lang gekoesterde wens, niet alleen binnen SLO, maar ook van vele anderen in beleid, praktijk en onderzoek van het onderwijs. Vervulling van die wens heeft lang op zich laten wachten. Onvoldoende ruimte in de programmering van ons werk, met voortdurende prioriteit voor deelvragen die als meer urgent werden ervaren, dreef het overkoepelende perspectief telkens weer naar de achtergrond. Maar daar is nu verandering in opgetreden.

De voorliggende *Curriculumspiegel 2015* biedt zo'n totaalbeeld, met een samenvattende beschrijving en analyse van trends, knelpunten en uitdagingen op curriculumgebied. Het is de eerste editie van wat volgens voornemen een traditie zal worden: om de twee jaar zal een geactualiseerde versie verschijnen. De uitgave van 2017 zal ongetwijfeld nog vollediger zijn, met nog meer informatie, analyses en reflecties, maar we zijn verheugd dat er nu een degelijke basis ligt. Zo kan er een spiegel worden voorgehouden aan allen die werken aan goed onderwijs in Nederland.

We hebben er voor gekozen de *Curriculumspiegel* in twee complementaire delen uit brengen. Deel A betreft een aantal generieke inhoudelijke thema's en deel B gaat in op een uitgebreide reeks van vakgebieden. Aan deel B liggen integrale *Vakspecifieke trendanalyses* ten grondslag die afzonderlijk zijn te downloaden van de door SLO ingerichte vakportalen (zie www.slo.nl/allesovermijnvak), een andere recent product waar we zeer content mee zijn.

Deze eerste *Curriculumspiegel* verschijnt op een gunstig moment, juist nu de discussie over de toekomst van het curriculum voor het funderend onderwijs zo centraal staat. Hopelijk kan dit rapport die discussie voeden. Ook bij toekomstige pogingen tot herijking van het curriculum zal het nuttig zijn over een actueel totaalbeeld te beschikken. SLO zal daartoe alle relevante ontwikkelingen voortdurend blijven monitoren en analyseren.

Aan de totstandkoming van deze *Curriculumspiegel* hebben veel SLO-collega's bijgedragen. Zonder deze gezamenlijke inzet had zo'n omvattende publicatie niet tot stand kunnen komen. Het is dan ook nadrukkelijk een instituutspublicatie geworden. Ook hebben we kunnen profiteren van feedback op deelconcepten door externe deskundigen. Aan allen onze hartelijke dank!

Over twee jaar mag u van ons een tweede editie tegemoet zien. Tot die tijd hopen we dat u op enigerlei wijze deze *Curriculumspiegel* kunt benutten in uw werkzaamheden. En natuurlijk verwelkomen we graag reacties en suggesties voor de volgende keer!

Jan van den Akker
directeur/bestuurder SLO

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inleiding	11
1. Nederlands	15
1.1 Introductie	15
1.2 Curriculaire stand van zaken	16
1.3 Ontwikkelingen	19
1.4 Toekomstperspectieven	23
Referenties	25
2. Moderne vreemde talen	31
2.1 Introductie	31
2.2 Curriculaire stand van zaken	31
2.3 Ontwikkelingen	40
2.4 Toekomstperspectieven	43
Referenties	45
3. Klassieke talen en klassieke en culturele vorming	49
3.1 Introductie	49
3.2 Curriculaire stand van zaken	50
3.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven	54
3.4 Samenvattend: naar een Gouden Standaard voor gymnasium onderwijs	58
Referenties	59
4. Rekenen/wiskunde	63
4.1 Introductie	63
4.2 Curriculaire stand van zaken	63
4.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven	68
Referenties	71
5. Natuur en techniek	75
5.1 Introductie	75
5.2 Curriculaire stand van zaken	75
5.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven	83
Referenties	91

6.	Geschiedenis	95
6.1	Introductie	95
6.2	Curriculaire stand van zaken	96
6.3	Ontwikkelingen en toekomstperspectieven	101
	Referenties	106
7.	Aardrijkskunde	111
7.1	Introductie	111
7.2	Curriculaire stand van zaken	114
7.3	Ontwikkelingen	120
	Referenties	126
8.	Maatschappijleer	129
8.1	Introductie	129
8.2	Curriculaire stand van zaken	132
8.3	Ontwikkelingen	137
	Referenties	142
9.	Kunst en cultuur	145
9.1	Introductie	145
9.2	Curriculaire stand van zaken	146
9.3	Ontwikkelingen en toekomstperspectieven	153
	Referenties	161
10.	Bewegingsonderwijs en sport	165
10.1	Introductie	165
10.2	Curriculaire stand van zaken	165
10.3	Ontwikkelingen en toekomstperspectieven	174
10.4	Nawoord	178
	Referenties	180
11.	Beroepsgerichte vakken	185
11.1	Introductie	185
11.2	Curriculaire stand van zaken	186
11.3	Ontwikkelingen en toekomstperspectieven	191
	Referenties	197

Inleiding

Voor u ligt de *Curriculumspiegel*, de eerste editie van wat volgens plan een tweejaarlijks te verschijnen SLO-product zal zijn. Dit rapport bestaat uit twee delen (A en B) en houdt een spiegel voor aan allen die werken aan goed onderwijs in Nederland, van beleidsmakers tot leraren en iedereen die zich daartussen en omheen beweegt.

De *Curriculumspiegel* bevat een beschrijving en analyse van trends, knelpunten en uitdagingen op curriculumgebied. Dat gebeurt op een aantal generieke inhoudelijke thema's (deel A) en op vakgebieden (deel B), in alle gevallen gezien vanuit beleid, praktijk, wetenschap en maatschappij. Centrale vragen bij de beschrijving en analyse zijn: Hoe krijgt het curriculum vorm in de dagelijkse praktijk van het basis-, speciaal en voortgezet onderwijs? Wat blijken leerlingen daarvan op te steken? Hoe verhoudt een en ander zich tot wat we willen? En als zich dat slecht tot elkaar verhoudt, wat valt daar dan aan te doen?

In deel A van de *Curriculumspiegel* komen de volgende zes generieke thema's aan de orde (voorzien van een korte slotbeschouwing met algemene conclusies en aanbevelingen):

- richting en ruimte door en binnen landelijke leerplankaders;
- samenhang in het curriculum;
- maatwerk;
- curriculum en toetsing;
- ICT en curriculum;
- professionalisering in relatie tot het curriculum.

De bijdragen over de vakgebieden (voorliggend deel B) bestaan uit *samenvattingen* van door de SLO-vaksecties uitgevoerde *Vakspecifieke trendanalyses*. Dergelijke vakspecifieke bijdragen zijn er voor respectievelijk:

- Nederlands;
- moderne vreemde talen;
- klassieke talen en klassieke en culturele vorming;
- rekenen/wiskunde;
- natuur en techniek;
- mens en maatschappij (geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer);
- kunst en cultuur;
- bewegingsonderwijs en sport;
- beroepsgerichte vakken.

Met deze bijdragen is het overgrote deel van de vakgebieden afgedekt. Om uiteenlopende redenen ontbreken nog enkele vakgebieden, bijvoorbeeld economie en filosofie. Integrale versies en samenvattingen van voor deze vakken in uitvoering zijnde trendanalyses komen op een later moment beschikbaar.

Bij de beschrijving van de generieke thema's wordt af en toe ter illustratie gebruik gemaakt van enkele voorbeelden uit de vakspecifieke samenvattingen. De generieke thema's en de vakspecifieke samenvattingen zijn in twee afzonderlijke delen gebundeld, maar vormen feitelijk een twee-eenheid. Deel B is via doorklikken ook direct te raadplegen in de digitale versie van deel A. De integrale *Vakspecifieke trendanalyses* zijn afzonderlijk te downloaden van de door SLO ingerichte digitale vakportalen (zie www.slo.nl).

De *Curriculumspiegel* is ook bedoeld ter voeding van de discussie over het curriculum van de toekomst zoals die momenteel (begin 2015) plaatsvindt onder de hoede van het daartoe ingestelde Platform #Onderwijs2032. De functie van 'onderlegger' zou het ook in de toekomst kunnen vervullen binnen een periodieke aanpak van curriculumherijking. De debatdeelnemers kan dan een actuele spiegel worden voorgehouden. In tussenliggende debatperioden kan de *Curriculumspiegel* bijdragen aan min of meer continue monitoring en bijsturing van curriculumbeleid op alle niveaus.

Bij de totstandkoming van deze *Curriculumspiegel* heeft SLO gebruik gemaakt van diverse bronnen:

- De *Curriculummonitor*: een periodieke peiling met het doel meer inzicht te krijgen in het curriculum-in-uitvoering in het basis-, speciaal en voortgezet onderwijs (gebruikspraktijken, percepties en wensen/behoefte van leraren en schoolleiders met betrekking tot curriculumvraagstukken). SLO voert de peiling uit door middel van een vragenlijst die wordt afgenomen bij een representatieve steekproef van leraren en schoolleiders. De eerste afname daarvan vond in 2013 plaats. De bedoeling is dergelijke peilingen om het jaar te herhalen.
- Trendanalyses van (clusters van) schoolvakken en van generieke inhoudelijke thema's. Daarbij past SLO een zogenaamde BUG-systematiek toe, hetgeen wil zeggen dat het curriculum wordt geanalyseerd volgens de driedeling *Beoogd, Uitgevoerd en Gerealiseerd*. Richtinggevende vragen daarbij zijn: Welke patronen en opvallende discrepanties tussen beoogd-uitgevoerd-gerealiseerd zijn zichtbaar? Welke ruimte hebben, ervaren en nemen scholen en leraren? Wat moet, mag en kan? Waar liggen aanknopingspunten en uitdagingen voor verbetering?
- Literatuurstudie naar relevante bevindingen uit onderzoek naar leerlingprestaties (bijvoorbeeld PPO, PISA, TIMSS), uit inspectieonderzoek naar lespraktijken en leeropbrengsten en uit ander internationaal onderzoek naar curriculumtrends.

- Informatie uit schoolbezoeken, raadpleging van experts en participatie in (inter)nationale netwerken.

1. Nederlands

1.1 Introductie

Het schoolvak Nederlands is vooral een praktisch ingesteld vak; het biedt een instrumentele vaardigheid voor alledag, zowel binnen als buiten de school.

Taalvaardigheid wordt in kerndoelen, eindtermen en het referentiekader taal beschreven als een set van talige gereedschappen waarmee je je als leerling, beroepsbeoefenaar en burger goed kunt redden in de moderne samenleving. Een belangrijke implicatie van deze omschrijving is dat het vak Nederlands ondersteunend is aan andere vakken; taal speelt immers een rol bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle vakken en leergebieden. Nederlands is een kernvak, dat wil zeggen dat het een verplicht vak is op alle niveaus en in alle sectoren.

Binnen het vak Nederlands gaat de meeste aandacht uit naar de vaardigheden lezen en schrijven. Deze 'geletterdheid' veronderstelt overigens - anders dan de term doet vermoeden - meer dan de techniek van lezen en schrijven. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve attitude maken er deel van uit. De ontwikkeling van geletterdheid begint eigenlijk al vóór de basisschool, bij het voorlezen en vertellen in de thuissituatie en in de voor- en voerschoolse educatie, en loopt via het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs door tot in voortgezet onderwijs tweede fase waar leerlingen steeds complexere teksten leren lezen en schrijven. Al staat de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid veelal centraal, de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid vormt ook een belangrijke inhoud van het vak. Uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, toepassen van luisterstrategieën, het voeren van gesprekken, discussies en debatten: het zijn allemaal activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen, en daarnaast voorwaardelijk zijn voor het schriftelijke domein.

Naast de praktische taalvaardigheid kent het vak Nederlands nog twee gezichten. Allereerst zijn er doelen beschreven voor *fictie en literatuur*. De Nederlandse taal is er ook om van te genieten, zowel van gedichten, verhalen, theater als van romans. De esthetische functie van taal speelt hierin - naast de historische en culturele betekenis - een belangrijke rol, met stijlfiguren, creatieve vondsten en associaties. Ook heeft fictie- en literatuuronderwijs een belangrijke waarde voor burgerschapsvorming, denk bijvoorbeeld aan het verbreden van de sociale en culturele horizon en het ontwikkelen van empathisch vermogen.

Bovendien is er aandacht voor reflectie op en beschouwing van het *verschijnsel* taal. Het gaat daarbij om het begrippenapparaat waarmee we over taal spreken (bijvoorbeeld grammaticale begrippen, kennis over teksten, stilistiek), maar ook om talige verschijnselen *an sich* zoals het gebruik van taal in verschillende contexten (bijvoorbeeld vaktaal, formeel/neutral taalgebruik, straattaal, streektalen etc.). In het po krijgt dit vorm in zowel grammatica als in het bredere domein taalbeschouwing. In de onderbouw havo/vwo en vmbo ligt de nadruk op woordbenoeming en zinsontleding en in de bovenbouw havo/vwo op het herkennen van stijlfiguren en formuleerfouten.

De inhoud van het vak Nederlands - met de onderdelen taalvaardigheid, literatuur en kennis over taal - correspondeert in grote lijnen met de wetenschappelijke discipline Neerlandistiek die is onderverdeeld in taalbeheersing, literatuurwetenschap en taalwetenschap. Bovendien is de maatschappelijke relevantie van het schoolvak Nederlands groot: het aangeboden taalgereedschap zorgt ervoor dat je je als beroepsbeoefenaar en burger in de moderne samenleving kunt redden. Dat houdt overigens ook in dat veranderingen in het maatschappelijke taalverkeer (denk aan internet en mobiele telefonie) ook nieuwe eisen met zich meebrengen, waar het schoolvak Nederlands op zijn beurt weer een gepast antwoord op moet formuleren.

1.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum

De overheid geeft met wettelijke leerplankaders vorm aan de hiervoor beschreven rationale van het schoolvak Nederlands. Het gaat daarbij om de kerndoelen voor het primair onderwijs (po) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en de examenprogramma's voor het (v)mbo, havo en vwo. Daarnaast is sinds augustus 2010 het referentiekader taal wettelijk van kracht en van toepassing is op alle onderwijssectoren, dus vanaf het po tot en met de eindexamenklassen van het (v)mbo en het havo/vwo.

In de *kerndoelen* voor respectievelijk het po en de onderbouw vo is het minimale onderwijsaanbod (de leerstof) beschreven in de vorm van aanbodsdoelen. Zo luidt kerndoel 1 van het po: 'De leerlingen leren informatie te verwerken uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.' In de *Karakteristiek* (Onderbouw-VO, 2006) bij de kerndoelen Nederlands worden ook suggesties gedaan voor de gewenste didactiek, bijvoorbeeld dat het onderwijs Nederlands gebaat is met een geïntegreerde aanpak en waar mogelijk uitgaat van levensechte communicatieve situaties.

In de *examenprogramma's* voor vmbo, havo en vwo is vastgelegd wat leerlingen aan het eind van hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen bij de verschillende domeinen van het vak Nederlands, zoals leesvaardigheid, mondelinge vaardigheid, schrijfvaardigheid, argumentatieve vaardigheden en literatuur. Het centraal examen voor havo/vwo heeft uitsluitend betrekking op leesvaardigheid, inclusief het analyseren en beoordelen van argumenten. De eindtermen van het schoolexamen zijn nader uitgewerkt in twee handreikingen schoolexamens (Meestringa, Ravesloot, Raymakers-Volaart, & Ebbers, 2013; Bonset, Meestringa, & Ravesloot, 2012).

Het *referentiekader taal* (Ministerie van OCW, 2009) is bedoeld om de curricula van de afzonderlijke sectoren (po, onderbouw vo, vmbo, havo, vwo en mbo) beter op elkaar af te stemmen en daarmee een algemene verhoging van het taalvaardigheidsniveau te bewerkstelligen. Dit document is in de discussie over de kwaliteit van het onderwijs Nederlands de afgelopen jaren een steeds belangrijkere rol gaan spelen. Het geeft voor de sleutelmomenten in de onderwijsloopbaan een beschrijving van het fundamentele en het streefniveau van taalvaardigheid van leerlingen in de vorm van beheersingsdoelen. Bijvoorbeeld: aan het eind van het po 'kan een leerling eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school'. Hij kan in een discussie of overleg 'de hoofdpunten volgen en de eigen mening verwoorden en onderbouwen met argumenten' (taak) en gebruikt daarbij 'redelijk accuraat eenvoudige zinsconstructies' (kenmerk van de taakuitvoering).

Het referentiekader taal onderscheidt vier fundamentele niveaus: 1F aan het eind van het po; 2F aan het eind van het vmbo; 3F aan het eind van het havo en mbo-4; 4F aan het eind van het vwo. Het referentiekader hanteert daarbij vier domeinen van taalvaardigheid en taalkennis:

- mondelinge taalvaardigheid, onderverdeeld in gesprekken, luisteren en spreken
- lezen, onderverdeeld in lezen van zakelijke teksten en van fictionele, narratieve en literaire teksten
- schrijven
- begrippenlijst en taalverzorging.

Met de vaststelling van het referentiekader taal beschikt het schoolvak Nederlands over een duidelijk omschreven *beoogd* curriculum. Het referentiekader biedt houvast wat betreft de doelen en gewenste opbrengsten in alle sectoren van het onderwijs en vormt daarmee een doorlopende leerlijn. Dankzij het onderscheid tussen de niveaus 3F en 4F heeft het niveauverschil tussen het examenprogramma havo (3F) enerzijds en vwo (4F) anderzijds nu ook een feitelijke basis.

Om po-scholen te ondersteunen in de uitwerking van het taalcurriculum heeft SLO bij het referentiekader de serie *Leerstoflijnen ... beschreven* ontwikkeld, waarin voor elk van de vier domeinen het referentiekader is geconcretiseerd en waarin adviezen worden gegeven voor leerstofkeuze voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 (Van der Beek & Paus, 2011; Van der Beek, te verschijnen; Van Gelderen, 2010; Oosterloo & Paus, 2010).

Voor de onderbouw vo zijn in 2012 op basis van het referentiekader taal tussendoelen beschreven die specificeren wat vmbo-leerlingen op weg van 1F naar 2F zouden moeten kunnen, en havo/vwo-leerlingen op weg van 2F naar 3F (Beeker, Den Braber, Ekens, Van der Hoeven, Ravesloot, Schmidt, Spek, & Trimbos, 2012). Deze leerstoflijnen (po) en tussendoelen (vo) helpen een brug te slaan tussen het beoogde curriculum en concreet onderwijsmateriaal.

In de wijze waarop leraren het curriculum uitvoeren spelen methodes een centrale rol en vormen een schakel tussen het beoogde curriculum enerzijds en het uitgevoerde curriculum anderzijds. In het po sluiten de taal- en leesmethodes aan bij de kerndoelen. In het po en vo hebben de educatieve uitgeverijen de nieuwste edities van hun methodes zoveel mogelijk afgestemd op het referentiekader taal.

Uitgevoerd curriculum

Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau, PPO (Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot, & Hemker, 2008; Jolink, Keune, Krom, Van Til, & Van Weerden, 2012; Kuhlemeijer, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013; Sijstra, Van der Schoot, & Hemker, 2002) en inventarisaties van empirisch onderzoek naar de verschillende domeinen van het taalonderwijs (Bonset & Hoogeveen 2007; 2009a; 2009b; 2010a; 2010b; 2011; 2012) brengen in beeld hoe in het po het curriculum van die verschillende domeinen wordt uitgevoerd. Daaruit kan geconcludeerd worden dat de kwaliteit van het onderwijs in de domeinen lezen en schrijven, mondelinge taalvaardigheid, taalbeschouwing en woordenschat nog te wensen over laat.

In de onderbouw van het vo (Bonset & Braaksma, 2008) besteden de methodes c.q. de leraren aandacht aan spreken, zakelijk lezen, fictie, spelling, grammatica, woordenschat en schrijven. De aanpak is doorgaans gericht op het oefenen van deelvaardigheden, bij zakelijk lezen overwegend in de vorm van tekst met vragen, preluderend op de vorm van het examen (Ravesloot & Van der Leeuw, 2013).

In de tweede fase is onder andere onderzoek gedaan naar de inrichting van het schoolexamen schrijfvaardigheid (Goosen, 2001) en het schoolexamen Nederlands in zijn geheel (Meestringa & Ravesloot, 2012). Uit dat laatste blijkt een grote diversiteit in de schoolexamens, onder meer in de weg van de verschillende onderdelen.

Ook een recent onderzoek naar onderwijs in schrijfvaardigheid (Bonset, Jansma, Meestringa, & Ravesloot, 2014) geeft een beeld van de praktijk van het schoolvak

Nederlands: het aandeel schrijfvaardigheid (inclusief formuleren, grammatica en spelling) in drie veelgebruikte methodes varieert van 32 tot 46%. Ervaren leraren die in dit onderzoek zijn geïnterviewd, melden dat ze bij het schrijfonderwijs nauwelijks gebruik maken van de methode (het is een naslagwerk voor de leerlingen), en dat ze 10 tot 33% van de tijd aan schrijfonderwijs besteden. Dus hoewel methodes veel ruimte maken voor schrijfvaardigheid, besteden leraren maar weinig tijd aan deze vaardigheid.

Gerealiseerd curriculum

De periodieke peilingen (PPON) geven een beeld van de prestaties van po-leerlingen op begrijpend lezen, schrijven, luisteren, spreken en traditionele schoolgrammatica en taalbeschouwing (in de zin van herkennen van systematische betekenis- en vormverschijnselen in schriftelijk taalgebruik). Op alle onderdelen, met uitzondering van taalbeschouwing, presteren leerlingen aan het einde van de basisschool onder de norm die door expertpanels wenselijk geacht wordt (Bonset & Hoogeveen, 2013).

Uit internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid (Progress in International Reading Literacy Study PIRLS) wordt geconcludeerd dat de leesprestaties van Nederlandse 10-jarigen redelijk stabiel zijn. Wel blijven basisscholieren terrein verliezen ten opzichte van leeftijdsgenootjes in andere landen. Nederlandse 10-jarigen presteren minder goed op de cognitief complexere teksttaken. Nederland telt vooral minder excellente lezers dan andere top 10-landen. Daar staat tegenover dat nergens ter wereld zo'n grote groep redelijk tot goed leert lezen (Meelissen, Netten, Punter, Droop, & Verhoeven, 2012).

Wat betreft de prestaties voor leesvaardigheid in het vo laat het internationaal vergelijkende PISA-onderzoek (Kuiper, Van der Hoeven, Folmer, Van Graft, & Van den Akker, 2010) zien dat de scores tussen 2003 en 2006 zijn gedaald, terwijl ze tussen 2006 en 2009 gelijk zijn gebleven. Opvallend is dat onze zwakste lezers in 2009 minder zwak waren dan in 2006. Nederlandse leerlingen blijken goed in zoekend lezen, maar minder bekwaam in begrijpend lezen.

1.3 Ontwikkelingen

Ontwikkelingen met betrekking tot het beoogde curriculum

Allereerst kan worden opgemerkt dat door de invoering van het referentiekader taal het onderwijs in het Nederlands meer aandacht heeft gekregen, waardoor er ook meer en doelgericht geïnvesteerd wordt in de kwaliteitsverbetering van het vak. Bij de invoering van het referentiekader taal is echter ook een aantal ontwikkelingen (opnieuw) aan het licht gekomen die extra aandacht vragen. We noemen er vijf.

1. Met de kerndoelen en de nieuwe examenprogramma's voor vmbo en havo/vwo is in de jaren negentig van de vorige eeuw een trend in gang gezet waarbij er vooral aandacht is

voor taalvaardigheid en minder voor andere onderdelen van het schoolvak Nederlands: fictie/literatuur en kennis over taal. Het referentiekader taal is een volgende stap in die trend: het heeft vooral betrekking op taalvaardigheid en is bedoeld om het niveau van taalvaardigheid in alle onderwijssectoren te verhogen. Het feit dat de *bildung*- en kennisonderdelen van het schoolvak in een vaardighedenjasje in het referentiekader zijn opgenomen, heeft deze ontwikkeling eerder versterkt dan afgeremd. Het is wenselijk de balans tussen de vakonderdelen te herstellen, bijvoorbeeld door meer aandacht te geven aan literatuur. Een te geringe aandacht voor literatuuronderwijs leidt immers tot verschraling van het onderwijs: door literatuuronderwijs ontwikkelen leerlingen cultureel, maatschappelijk en esthetisch bewustzijn.

2. Door zijn indeling en vormgeving legt het referentiekader sterk de nadruk op afzonderlijke communicatieve vaardigheden, waardoor discrepantie ontstaat met de meer integrale kerndoelen voor po en onderbouw vo. De presentatie van op zichzelf staande communicatieve vaardigheden in het referentiekader zien we ook terug in de methodes en leidt tot een verkaveld en gefragmenteerd onderwijsaanbod, waardoor het voor leerlingen vaak onduidelijk is waartoe zij die vaardigheden leren. Het is wenselijk deze overmatige verkaveling tegen te gaan; zie paragraaf 4, toekomstperspectief 1.
3. De relatie tussen het vak Nederlands en de andere vakken wordt in het referentiekader taal wel benoemd en belangrijk gevonden, maar wordt nog onvoldoende uitgewerkt. Het benutten van contexten uit de zaakvakken voor taalontwikkeling krijgt onvoldoende aandacht, niet in de laatste plaats doordat vakken los van elkaar worden onderwezen. Het is wenselijk de rol van taal in de curricula van andere vakken duidelijker te articuleren; zie paragraaf 1.4, toekomstperspectief 2.
4. Het referentiekader taal gaat uit van een monolinguaal taalvaardigheidsconcept; het veronderstelt dat alle leerlingen één taal leren, het Nederlands. Taalvaardigheid is binnen het referentiekader niet doordacht vanuit de mogelijkheid dat leerlingen het Nederlands als tweede taal leren, na en naast een reeds verworven andere moedertaal. Dit kan nadelige gevolgen hebben voor het onderwijs in multiculturele en meertalige klassen. Leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is, lopen het risico dat hun leerpotentieel niet volledig wordt benut. Het is wenselijk dat meertaligheid een plek krijgt binnen de doelstelling van het taalonderwijs c.q. het referentiekader taal.
5. Het vierde domein 'begrippenlijst & taalverzorging' baart zorgen vanwege zijn hybride karakter. Het bestaat enerzijds uit een matig gefundeerde set (taalkundige) begrippen waarmee de leraar en zijn leerlingen over taal en taalgebruik kunnen

reflecteren. Anderzijds gaat het vierde domein over de verzorging van geschreven taal; het correct toepassen van spelling- en interpunctieregels. Het is daarmee eigenlijk een onderdeel van het derde domein 'schrijven' en dus niet op zijn plaats in dit aparte kennisdomein. Het apart opnemen van deze regels ondersteunt de gedachte van onderwijs in deelvaardigheden. Het is wenselijk dat de taalkundige begrippen zodanig gesystematiseerd worden dat kennis over taal de ontwikkeling van taalvaardigheid kan ondersteunen; zie paragraaf 1.4, toekomstperspectief 3.

Ontwikkelingen met betrekking tot het uitgevoerde curriculum

Het referentiekader taal is ingevoerd in 2010. Er zijn nog maar weinig empirische gegevens beschikbaar over de wijze waarop dit document zijn weg naar de onderwijspraktijk heeft gevonden. Op basis van eerder onderzoek en op basis van eigen projectervaringen van SLO kunnen de volgende kritische kanttekeningen geplaatst worden bij het uitgevoerde curriculum:

- 1 Onder invloed van tradities in de lespraktijk en de daarmee samenhangende opbouw van methodes lijkt er sprake van een beperkte en gefragmenteerde benadering van het vak. Sommige vakonderdelen, zoals spelling en grammatica, krijgen relatief meer tijd en aandacht dan andere; zowel de traditionele inhoud van het schoolvak als het onderwijs- en toetsgemak spelen bij die keuze waarschijnlijk een belangrijke rol. In alle sectoren lijken met name mondelinge taalvaardigheid, fictie/literatuur en schrijfvaardigheid relatief weinig tijd en aandacht te krijgen. Dat is opmerkelijk gezien de eisen die de samenleving stelt aan zaken als geletterdheid, culturele vorming en burgerschap. Het is wenselijk de verschillende vakonderdelen beter met elkaar in balans te brengen en beter op elkaar af te stemmen; zie paragraaf 1.4. ontwikkelperspectief 1.
- 2 Leraren houden vaak sterk vast aan de methodes en ontwikkelen onvoldoende eigen didactisch repertoire. Effectieve en tijdbesparende didactieken, zoals *modeling* en *peer response*, worden maar mondjesmaat toegepast, evenals het efficiënt integreren van vaardigheden. Deze aanpakken zijn nauwelijks in methodes verwerkt en doen een stevig beroep op de professionaliteit van de leraar in interactie met zijn leerlingen. Ook ontbreekt het veel leraren aan didactisch repertoire om leerlingen op maat te bedienen en hen van zinvolle feedback te voorzien. Het is wenselijk leraren zodanig toe te rusten dat zij (lesmateriaal uit) methodes op een effectieve en efficiënte manier kunnen inzetten in hun eigen onderwijs Nederlands.
- 3 Ten slotte zien we nog maar weinig goede voorbeelden van taalonderwijs in samenhang met onderwijs in andere vakken, ondanks het pleidooi van de

commissie-Meijerink (in de toelichting op het referentiekader taal) in deze richting (Expertgroep, 2008). Door de focus op lees- en schrijfstrategieën lijkt het taalonderwijs minder betekenisvol en contextrijk geworden te zijn. Samenhang met andere vakken zou de aandacht voor betekenis en inhoud terug kunnen brengen; bij die andere vakken staat immers de inhoud van taal voorop. In het vakonderwijs zou men bewuster (vak) taal kunnen inzetten als middel voor gezamenlijke kennisconstructie, waarmee tegelijkertijd de taalontwikkeling van leerlingen wordt gestimuleerd. Het is wenselijk aandacht te geven aan taal van de vakken; zie paragraaf 1.4, toekomstperspectief 2.

Ontwikkelingen met betrekking tot het gerealiseerde curriculum

De stagnerende leerlingprestaties op het gebied van lezen en schrijven (zie paragraaf 1.2) hebben in het afgelopen decennium geleid tot kwaliteitsprojecten zoals *opbrengstgericht werken*. In deze projecten wordt sterker de nadruk gelegd op het stellen van leerdoelen en het toetsen van leerprestaties. Met behulp van dergelijke formatieve evaluatie kan het onderwijsleerproces worden verbeterd.

In lijn met dit opbrengstgericht werken wordt in het primair onderwijs een verplichte eindtoets ingevoerd. Deze eindtoets moet de bekende Cito-toets vervangen. Daarnaast is er ook een (niet verplichte) diagnostische tussentijdse toets voor Nederlands in het voortgezet onderwijs in voorbereiding. Beide toetsen zijn ontwikkeld op basis van de niveaubeschrijvingen in het referentiekader taal.

Bij deze ontwikkeling is een kanttekening op haar plaats. Bij het toetsen van leerprestaties worden doorgaans alleen de betrouwbaar te toetsen onderdelen meegenomen. Bij Nederlands gaat het dan vooral om technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en grammatica. Met name de productieve vaardigheden als spreken, gesprekken voeren en het schrijven van teksten worden veelal buiten beschouwing gelaten, waardoor een eenzijdig beeld van de taalleerprestaties van leerlingen ontstaat.

Naast deze beperkingen van het toetsen van leeropbrengsten kan ook geconstateerd worden dat leraren in veel gevallen onvoldoende taaldidactisch zijn toegerust om met de informatie uit de metingen hun onderwijs te verbeteren.

Een risico van eenzijdig toetsen kan zijn dat het onderwijs voorafgaand aan die toetsen verschrompelt en alleen nog maar aandacht heeft voor technische en toetsbare aspecten van het vak (*teaching to the test*). Een illustratief voorbeeld van dit mechanisme is de zogeheten discrepantieregeling in het eindexamen vo. De Inspectie controleert havo/vwo-scholen op de discrepantie tussen de cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen; die mag niet te groot worden. Dit leidt er op een flink aantal scholen toe dat men in het schoolexamen een grotere plaats inruimt voor de vaardigheden die ook

al in het centraal examen getoetst worden (lezen en argumentatie). Hierdoor worden leerlingen onvoldoende toegerust op vakonderdelen die niet in het centraal examen zitten (bijvoorbeeld schrijven en literatuur).

Onderliggende historische constante: verkaveling

De verkaveling in afzonderlijke domeinen of vaardigheden is een kenmerk van het schoolvak Nederlands dat in alle verschijningsvormen van het curriculum - beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd - bijzondere aandacht vraagt. Enerzijds is zo'n verkaveling nuttig om tot een hanteerbare beschrijving van het schoolvak te komen, anderzijds leidt het voor leraren en uitgevers ook tot lastige keuzes ten aanzien van de leerstof (welke domeinen krijgen voorrang en waarom?) en de didactiek (moeten de domeinen afzonderlijk worden onderwezen of in samenhang?). In het hiervoor geschetste beeld van het curriculum Nederlands lijkt de balans door te slaan in de richting van onderwijs in afzonderlijke vaardigheden, in het bijzonder de vaardigheden die makkelijk zijn te onderwijzen en eenvoudig en betrouwbaar zijn te toetsen.

De vakdidactische literatuur van de afgelopen decennia laat zien tot welke problemen dergelijk cursorisch en verkaveld taalonderwijs kan leiden (Van Gelderen & Van Schooten, 2011; Hillocks, 1984; Graham & Perin, 2007; Pressley et al., 2009; Shanahan, 2006). Twee in het oog springende problemen kunnen als volgt worden omschreven:

- De opsplitsing van het curriculum in hapklare brokken leidt tot verlies aan samenhang en tot motivatieproblemen bij leerlingen. Leerlingen maken schools-functionele deel oefeningen uit methodes (taalleren om het taalleren) waarbij een betekenisvolle inhoud en context voor taalgebruik ontbreekt.
- Het naast elkaar aanbieden van deelleergangen voor de verschillende vaardigheden leidt tot overladenheid van het curriculum en verhoogt de tijdsdruk die leraren ervaren. Er zou veel tijds- en leerwinst geboekt kunnen worden als onderdelen van het curriculum in samenhang aangeboden worden.

1.4 Toekomstperspectieven

1) Om problemen van verkaveling en eenzijdig toetsen aan te pakken, wordt de laatste jaren sterk gepleit voor ontkaveling van het onderwijs Nederlands, ofwel voor geïntegreerd taalonderwijs (Van Gelderen & Van Schooten, 2011; Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2004:). Daaronder verstaan we taalonderwijs waarin leerlingen vaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren) en kennis over taal (spelling, woordenschat, grammatica/taalbeschouwing) niet in cursorische deelleergangen maar in onderlinge samenhang verwerven. Hierbij staan de *taaltaken* die leerlingen uitvoeren centraal. Een taaltaak is een realistische taak in een zo authentiek mogelijke context die moet leiden tot een concreet

resultaat of product. Ook taaltaken die belangrijk zijn in 21e eeuwse gedigitaliseerde communicatie horen hierbij, zoals het omgaan met digitale bronnen, het lezen en schrijven van webteksten en het gebruik van korte tekstberichten. Bij het uitvoeren van taaltaken komen verschillende taalvaardigheden geïntegreerd aan de orde.

Cruciaal in deze aanpak is de inhoudsgerichte benadering van taalonderwijs: taal wordt niet geïsoleerd van een context onderwezen met het doel om taal te leren (bijvoorbeeld invuloefeningen in een methode), maar is een middel om *betekenissen te creëren* in communicatieve situaties. Teksten of gesprekken gaan altijd over inhouden en ze worden gelezen of gevoerd met een specifiek doel en voor een bepaald publiek. Taal heeft daarbij ook een faciliterende rol voor kennisconstructie: praten, schrijven en lezen om te leren (Berenst, 2012). Binnen geïntegreerd taalonderwijs hebben leerlingen een actieve rol, bijvoorbeeld door het inzetten van de werkvorm *peer response* bij het lezen en schrijven van teksten. Onderwijs in geïntegreerde betekenisvolle taaltaken is over het algemeen effectief.

Geïntegreerd taalonderwijs biedt niet alleen een ontwikkelperspectief c.q. alternatief voor het huidige veelal gefragmenteerde en onevenwichtige curriculum Nederlands, het biedt ook aanknopingspunten voor een tweetal andere aandachtspunten die hierna onder 2 en 3 worden benoemd.

2) De focus op de betekenis van taal maakt de rol van taal in andere vakken beter inzichtelijk. De context van een ander schoolvak biedt de relevante inhoud waaraan het in het taalonderwijs vaak ontbreekt; (vak)taal is dan het middel bij uitstek om over vakkennis te spreken en te schrijven.

3) Een geïntegreerde benadering van taalonderwijs geeft aan kennis over taal (zie ook de begrippenlijst in het referentiekader) een duidelijke functie: kennis over taal is nodig om over taal- en taalgebruik te kunnen spreken en op de eigen taalvaardigheid te kunnen reflecteren, met het doel die taalvaardigheid te verbeteren. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld inzicht verwerven in de kenmerken van een goede instructie (korte, heldere aanwijzingen voor wat er in welke volgorde moet gebeuren) kunnen zij deze kennis inzetten bij zowel het lezen als het schrijven van instructies.

Referenties

Beek, A. van der, & Paus, H. (2011). *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het domein begrippenlijst en taalverzorging op de basisschool*. Enschede: SLO.

Beek, A. van der (te verschijnen). *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven*. Enschede: SLO.

Beeker, A., Braber, N. den, Ekens, T., Hoeven, M. van der, Ravesloot, C., Schmidt, V., Spek, W., & Trimbos, B. (2012). *Advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo*. Enschede: SLO.

Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. Lectorale rede. Leeuwarden: NHL Hogeschool.

Berkel, S. van, Krom, R., Heesters, K. Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2008). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4: Uitkomsten van de 4e peiling in 2005*. Arnhem: Cito.

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009a). *Lezen in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009b). *Spelling in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010a). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010b). *Taalbeschouwing: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderzoek*. Enschede: SLO.

- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2012). *Technisch lezen in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2013). Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. *Tijdschrift Taal voor opleiders en begeleiders*, 4(6), 40-51.
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo: Analyse van drie methoden en interviews met leraren*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Gelderens, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO / Kohnstamm Instituut.
- Gelderens, A. van, & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs: Een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.
- Goosen, H. (2001). De inrichting van het nieuwe examen schrijfvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 2, 24-33.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study*. Doctoral dissertation. Enschede: University of Twente.

Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Til, A. van, & Weerden, J. van (2012). *Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal basisonderwijs 2: Uitkomsten van de peilingen in 2009*. PPON-reeks nummer 50. Arnhem: Cito.

Kuhlemeijer, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2: Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5 en groep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.

Kuiper, W., Hoeven, M. van der, Folmer, E., Graft, M. van, & Akker, J. van den (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. Enschede: SLO.

Meelissen, M.R.M., Netten, A.R., Punter, R.A., Droop, W., & Verhoeven, L.T.W. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011: Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen/ Enschede : Radboud Universiteit/Universiteit Twente.

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo: Uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO.

Meestringa, T., Ravesloot, C., Raymakers-Volaart, C., & Ebbers, D. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands vmbo*. Enschede: SLO.

Ministerie van OCW (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht: taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.

Onderbouw-VO (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Zwolle: Onderbouw-VO.

Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het lesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Pressley, M., Duke, N.K., Gaskins, I.W., Fingeret, L., Halladay, J., Hilden, K., Park, Y., Zhang, S., Bogaert, L.R., Reynolds, J., Golos, D., Reffitt, K., Mohan, L., Solic, K., & Collins, S. (2009). Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (eds.), *The handbook of school psychology, 4th ed.* (pp. 522-546). Hoboken, NJ: Wiley.

Ravesloot, C., & Leeuw, B. van der (2013). Van leesles naar complete taalles. *Levende Talen Magazine*, 100, 8, 17-20.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-186). New York: Guilford.

Sijstra, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3: Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Cito.

2. Moderne vreemde talen

2.1 Introductie

Moderne vreemde talen maken vanouds deel uit van het vakkenaanbod in het onderwijs. Welke en hoeveel talen, en naar welke beheersingsniveaus wordt gestreefd, verschilt per onderwijssector. Alleen Engels is in alle sectoren verplicht. In het voortgezet onderwijs - en incidenteel ook in het primair onderwijs - kunnen leerlingen daarnaast kiezen uit Duits, Frans, Spaans, Arabisch, Italiaans, Russisch, Turks en vanaf 2015 ook Chinees.

De keuze voor een taalonderwijsmethode is afhankelijk van de visie daarop: ligt het accent op de structuur van de taal, op de functionele rol van taal voor het overbrengen van inhoud, op de sociale, interculturele aspecten, of op een combinatie ervan? Met name de communicatieve en interculturele functie van taal in de maatschappij van de 21e eeuw zijn van cruciaal belang en hebben invloed op het vaststellen van doelen, inhouden, lesmateriaal, leeractiviteiten, rollen van leraar en leerling. Kortom, op het ontwerpen van het hele curriculum.

Talen leren verlegt grenzen en verrijkt. Leerlingen moeten al op jonge leeftijd toegerust worden om later volwaardig mee te kunnen draaien in een geglobaliseerde wereld en contacten buiten de landsgrenzen te kunnen onderhouden. Niet alleen voor primaire behoeften of toerisme maar ook ten behoeve van werk en studie. Talen zijn bovendien de deuren die toegang geven tot het leren kennen en begrijpen van andere culturen, en daarmee tot het leren reflecteren op de eigen taal en cultuur. Uitwisseling en kennisuitbreiding leiden tot begrip, acceptatie en waardering. De internationale richtlijnen voor vreemdetalenonderwijs houden rekening met deze zowel maatschappelijke als individuele waarden en pleiten sterk voor een communicatieve aanpak. Onderwijsinstellingen, leraren, leergangauteurs en toetsontwikkelaars worden in dit perspectief gestimuleerd om vreemdetaalverwerving vanuit een communicatief georiënteerd en vaardigheidsgericht perspectief te benaderen (Council of Europe, 2008).

2.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum po

In het po is Engels sinds 1986 vanaf groep 7 verplicht. Het aantal uren dat eraan besteed wordt, is niet wettelijk vastgelegd. Als richtlijn wordt uitgegaan van 1 uur per week, wat voor groep 7 en 8 zou uitkomen op 80 klokuren. Er bestaan drie varianten voor Engels in het po (Eibo): regulier Eibo voor groep 7 en 8; vervroegd Eibo vanaf groep 5; vroeg

vreemdetalenonderwijs (vvto) vanaf groep 1. Er wordt nog een vierde variant beproefd, het tweetalig primair onderwijs (TPO). Hierbij krijgen leerlingen vanaf groep 1 30 tot 50% van hun lessen in het Engels (scholen kunnen ook kiezen voor Duits of Frans). Het gaat daarbij niet uitsluitend om de taal als vak, maar ook om het aanbieden van andere vakken in de vreemde taal, bijvoorbeeld geschiedenis of bewegingsonderwijs. Een pilot met twaalf scholen is in augustus 2014 gestart. Daarnaast is nog een nieuwe mogelijkheid ontstaan: vanaf schooljaar 2015-2016 mogen scholen tot 15% van de onderwijstijd in het Engels (Frans of Duits) verzorgen.

Voor Engels zijn vier globale kerndoelen geformuleerd die geen indicaties voor beheersingsniveaus geven. Het gaat vooral om mondelinge communicatie en om het lezen van eenvoudige teksten. Het schrijven beperkt zich tot het kennismaken met de schrijfwijze van een beperkt aantal vaak voorkomende Engelse woorden. De kerndoelen Engels zijn door SLO ter illustratie uitgewerkt in inhouden en activiteiten (zie TULE; SLO, 2006).

Aandachtspunt: Het curriculum Engels in het po biedt basisscholen nog onvoldoende houvast voor de inrichting van een programma Engels. Doelen en te behalen beheersingsniveaus voor de verschillende varianten zijn onduidelijk, waardoor geen aansluiting bestaat met het voortgezet onderwijs (Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde, & De Graaff, 2011).

Beoogd curriculum onderbouw vo

Engels maakt deel uit van het kerndeel in de onderbouw. Naast Engels wordt in de eerste twee leerjaren van het vmbo (behalve in de beroepsgerichte leerweg) een tweede moderne vreemde taal aangeboden, te kiezen tussen Frans, Duits, Spaans, Arabisch of Turks. In de eerste drie leerjaren van havo/vwo zijn naast Engels twee talen verplicht: Frans, Duits, Spaans, Russisch, Italiaans, Arabisch, Turks of (vanaf 2015 in het vwo) Chinees.

Engels kent sinds 2006 als enige moderne vreemde taal kerndoelen. Voor Engels zijn acht globale kerndoelen beschreven; ze zijn aanbodgericht en communicatief van aard en hebben als uitgangspunt dat leerlingen in een aantal veel voorkomende situaties zich in een vreemde taal leren redden. Net zoals de kerndoelen voor het po, doen ze geen uitspraken over het te bereiken beheersingsniveau.

Aandachtspunt: Voor de andere talen zijn geen kerndoelen geformuleerd. Daardoor zijn er geen landelijke richtlijnen voor het uitzetten van een leerlijn voor deze talen. Wel kunnen de kerndoelen voor Engels ook als leidraad worden gebruikt voor het onderwijs in andere talen.

Beoogd curriculum bovenbouw vmbo en havo/vwo

In de gemengde en theoretische weg van het vmbo kan, naast Engels, een tweede taal worden gekozen. De keuze bestaat uit Frans, Duits, Arabisch, Turks en Spaans. In havo en vwo kunnen daarnaast ook Russisch, Italiaans en Chinees (vanaf 2015, alleen vwo) worden aangeboden. Het Nederlandse onderwijs kent één examenprogramma MVT voor alle leerwegen van het vmbo en één voor havo/vwo. In het eindexamen worden leesvaardigheid, kijk- en luistervaardigheid, gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid getoetst. Bij havo en vwo wordt aanvullend ook literatuur getoetst.

Met uitzondering van Italiaans en Chinees bestaat voor de talen een centraal examen dat bij zowel vmbo als havo/vwo 50% van het eindcijfer bepaalt. Het centraal examen (CE) heeft alleen betrekking op leesvaardigheid, alleen bij vmbo kbl en g/t wordt er bij Engels ook schrijfvaardigheid getoetst. In de centrale examens leesvaardigheid dient bij de constructie van de opgaven rekening te worden gehouden met de niveaus van het ERK (CvTE, 2014a, 2014b).

De overige eindtermen worden in het schoolexamen (SE) getoetst. Vorm, inhoud en weging van de schoolexamenonderdelen vallen onder de verantwoordelijkheid van de school. Daarnaast mag een school leesvaardigheid ook in het SE toetsen, en ook andere vakonderdelen buiten het examenprogramma zoals grammatica, woordenschat of producten van specifieke taalprojecten. In de SLO-handreikingen schoolexamens MVT (Heebing, 2007; Meijer & Fasoglio, 2007) zijn de eindtermen uitgewerkt per sector, taal en vaardigheid en gekoppeld aan de niveaus van het ERK. Het ERK is echter niet wettelijk verplicht.

Aandachtspunt: Het feit dat leesvaardigheid minstens 50% van het eindcijfer bepaalt, zorgt ervoor dat overige vaardigheden onvoldoende aandacht krijgen. De toevoeging van een tweede vaardigheid in het centraal examen havo/vwo zou de spreiding van de vaardigheden over centraal en schoolexamen evenwichtiger moeten maken. Overwegingen in deze richting zijn in de afgelopen tijd onderwerp van gesprek geweest tussen SLO, Cito, CvTE en de overheid maar nog niet uitgewerkt in concrete voorstellen. Het verankeren van het ERK in het eindexamenprogramma voor alle vaardigheden zou de transparantie en vergelijkbaarheid van beheersingsniveaus vergroten. De constructieopdrachten van het CvTE zijn aan het ERK gerelateerd. Echter, de nadere concretisering van de relevante ERK-niveaus alsmede de spreiding over de verschillende domeinen die het ERK kent, komen op dit moment nog onvoldoende terug in de examenopgaven.

Kernprogramma's

Voor Engels, Duits, Frans en Spaans zijn voor de onderbouw vo kernprogramma's ontwikkeld. Kernprogramma's zijn compacte weergaven van kerndoelen en eindtermen

van een vak, geordend in een doorlopende leerlijn van primair onderwijs naar bovenbouw vo. Door de kern van het programma te beschrijven en daarbij ook mogelijke keuzes aan te geven wordt maatwerk voor individuele leerlingen mogelijk gemaakt (SLO, 2013). Ook voor de bovenbouw zijn voor Engels in 2013 kernprogramma's ontwikkeld (SLO, 2013). In 2014 zijn ook kernprogramma's bovenbouw voor Duits, Frans en Spaans beschikbaar gekomen.

Engels als kernvak

Vanaf 2014 is Engels samen met Nederlands en wiskunde een kernvak in de onderbouw. Concreet betekent dit dat er voor Engels, evenals voor de andere twee kernvakken, tussendoelen, landelijke diagnostische tussentijdse toetsen (DTT) en een leerlingvolgsysteem worden ontwikkeld.

De tussendoelen voor Engels, nu nog in concept, houden rekening met de exameneisen, de kerndoelen en het Europees Referentiekader (ERK). Ze beschrijven doelen, inhouden en te bereiken beheersingsniveaus aan het eind van het tweede leerjaar vmbo en het derde leerjaar havo/vwo. De tussendoelen vormen de basis voor de DTT die onder verantwoordelijkheid van CvTE door Cito wordt ontwikkeld. De DTT is methode-onafhankelijk en is ervoor bedoeld om leerlingen en leraren gegevens te verschaffen op basis waarvan de leraar interventies kan plegen voor verbetering en maatwerk. De toets dient een formatief en adaptief karakter te hebben. De DTT is niet verplichtend van aard.

Aandachtspunt: Een sterke focus op enkele kernvakken als basis voor goed onderwijs dreigt ten koste te gaan van andere moderne vreemde talen die net zoveel aandacht verdienen. Zoals eerder gesteld is meertaligheid met de toenemende globalisering onontbeerlijk geworden voor werk en studie, en voor de interculturele communicatie tussen de toekomstige wereldburgers.

Tweetalig onderwijs

Tweetalig onderwijs (tto) bestaat in het Nederlandse voortgezet onderwijs sinds 1989. Bij tto wordt bij een gedeelte van de niet-talenvakken een moderne vreemde taal - bijna altijd Engels - als instructie- en communicatietaal gebruikt. Voorbeelden daarvan zijn geschiedenis, muziek, biologie en wiskunde. Tijdens de tto-lessen en buitenschoolse activiteiten spreken leraren en leerlingen geen Nederlands, maar de vreemde taal. De twee belangrijke doelen die het tto hiermee nastreeft, zijn het vergroten van de taalbeheersing van leerlingen en het verkrijgen van een Europees en internationaal perspectief. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* is de achterliggende didactische methode van het tto. Deze methode gaat ervan uit dat de taalverwerving niet alleen bij het betreffende taalvak plaatsvindt, maar ook bij andere vakken waar deze taal als voertaal gehanteerd wordt.

Bij tweetalig onderwijs dient in de onderbouw havo/vwo 50% van de onderwijstijd in het Engels te worden aangeboden; voor Duits en Frans is dat 30%. Voor de tweede fase is de minimumeis 1150 slv (vwo) en 850 slv (havo), dat komt neer op circa 25%. Bij vmbo gaat het om 30% in elk van de vier leerjaren.

Uitgevoerd curriculum po

De meeste scholen (66%) starten met Engels in groep 7 of 8. Een klein aantal scholen (17%) start in groep 5 of 6, eenzelfde percentage in groep 1-4 (Thijs, Trimbos, & Tuin, 2011). Dit percentage is echter de laatste paar jaar flink gestegen, van zo'n 200 scholen in 2008 naar bijna 1100 in 2014 (<http://www.europeesplatform.nl/vvto/scholen/>).

Engels wordt in de lespraktijk primair verzorgd door groepsleraren. Er is echter gering vertrouwen in de vakdidactische vaardigheden van (aankomende) leraren voor dit vak (Thijs et al., 2011). Door de verschillende scenario's in het primair onderwijs stromen leerlingen met zeer uiteenlopende niveaus voor Engels in het voortgezet onderwijs in. De reactie van veel vo-scholen daarop - zeker van de scholen die geen versterkt of tto-traject Engels hebben - is om met Engels van voren af aan te starten. Uit de periodieke peiling voor Engels blijkt ook dat slechts 49% van de scholen voor po leerlingresultaten overdraagt aan het vo (Geurts & Hemker, 2013).

Aandachtspunt: De bekwaamheid van leraren (zowel op taal- als op didactisch niveau) om Engels te kunnen geven in het po moet nog een verbeterslag krijgen. Engels krijgt bij de meeste pabo-opleidingen onvoldoende ruimte in het curriculum. Daarnaast moet de overdracht van po naar vo niet alleen worden gestimuleerd, maar ook worden verbeterd om de continuïteit tussen beide sectoren te bevorderen. Heldere aansluitende leerlijnen zouden die verbetering kunnen bewerkstelligen. Het ERK kan daarbij van dienst zijn door het hanteren van eenzelfde begrippenkader.

Uitgevoerd curriculum vo

Talenaanbod

Hoewel er onvoldoende gegevens bekend zijn over het talenaanbod op vmbo-, havo- en vwo-scholen, is de indruk dat de meeste scholen in de onderbouw kiezen voor het verplicht volgen van Duits en Frans naast Engels; Spaans volgt als derde, echter meestal als keuzevak naast Duits en Frans. Het gebrek aan richtlijnen over het aantal lessen in de onderbouw zorgt ervoor dat vooral met Spaans pas later wordt begonnen in het havo en vwo, doorgaans in het derde leerjaar. Dit terwijl de streef-beheersingsniveaus voor Spaans in de handreikingen schoolexamens gelijk zijn aan die voor Frans. De overige talen worden door slechts een klein aantal scholen aangeboden.

Taal in de les

Lesmethoden worden intensief gebruikt voor alle moderne vreemde talen en vormen als het ware het curriculum. Leraren vertrouwen erop dat de uitgevers rekening hebben gehouden met kerndoelen, eindtermen en de niveaus van het ERK. Er is een breed scala aan methodes beschikbaar voor alle moderne vreemde talen. De manieren waarop leermaterialen worden gebruikt in de les kunnen nogal uiteenlopen.

Nederland loopt achter in Europa als het gaat om het gebruik van de doeltaal tijdens het taalonderwijs in de klas (Kordes & Gille, 2012). Het gebruik van de vreemde taal als voertaal in de les gebeurt op een beperkte en niet-structurele manier. Er zijn wel uitzonderingen hierop, onder andere de tto-scholen waar Engels (en op twee scholen Duits) als voertaal - ook bij andere vakken - consequent wordt gebruikt.

Toetsing en examinering

Uit onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (Canton et al., 2013) blijkt dat scholen verschillende invullingen geven aan het PTA voor de moderne vreemde talen. Ongeveer 20% van de scholen toetst naast de domeinen ook schooleigen onderwerpen, waaronder grammatica en woordenschat. Daarnaast telt leesvaardigheid voor gemiddeld 13% ook in het schoolexamen mee, hetgeen zorgt voor een onevenwichtige weging van de vier vaardigheden bij het tot stand komen van het eindcijfer. Leesvaardigheid wordt immers al in het centraal examen getoetst en bepaalt daarmee al 50% van het eindcijfer.

De zwaardere weging van leesvaardigheid is vaak het resultaat van sturing van de schoolleiding als gevolg van de aanpassingen in het toezichtkader van de Inspectie: sinds het schooljaar 2009/10 is het verschil tussen het cijfer voor het schoolexamen en het cijfer voor het centraal examen opgenomen als een van de normindicatoren voor de beoordeling van de opbrengsten van een school. Dit verschil mag niet hoger zijn dan 0,5 (gemiddelde voor alle vakken). Een school die gemiddeld over drie jaren daarop onvoldoende scoort, krijgt de beoordeling 'zwak'. Scholen passen deze norm vaak toe op de afzonderlijke vakken. Dit betekent voor de talen dat het verschil tussen het cijfer voor één receptieve vaardigheid (lezen) en dat voor alle overige vaardigheden gezamenlijk niet groter mag zijn dan 0,5.

Het voorkomen van een te grote discrepantie CE-SE is bij de talen een belangrijke rol gaan spelen bij het inrichten van het PTA. Het onderzoek van Levende Talen toont dat de discrepantie tussen SE- en CE-cijfers voor de talen in de examenjaren 2007 tot en met 2012 tussen 0,21 en 0,38 op het havo en tussen 0,35 en 0,63 op het vwo ligt. Dat is groter dan het gemiddelde verschil over alle vakken. Sinds de invoering van de nieuwe

regeling van de Inspectie is dit verschil licht gedaald, en dat lijkt bij de talen verklaard te kunnen worden door een daling van het SE-cijfer. In het vmbo lijkt zich een vergelijkbare problematiek met betrekking tot de onbalans tussen CE en SE voor te doen. Er zijn echter geen onderzoeksgegevens voorhanden.

Aandachtspunt: Het resultaat van dit schoolbeleid is dat één vaardigheid het eindcijfer voor de betreffende taal voor meer dan 50% bepaalt, terwijl de overige vaardigheden ondergewaardeerd blijven. Dit wordt door leraren in het vervolgonderwijs als tekortkoming beschouwd. De aansluiting met het vervolgonderwijs kent bij alle sectoren en trajecten grote knelpunten. Dit geldt voor vmbo-mbo, mbo-hbo, maar ook voor havo-hbo en vwo-wo (Beeker, 2012; Jansma & Pennewaard, 2013; Wierda-Boer, 2008). Het lezen en synthetiseren van langere teksten, zoals later nodig tijdens een universitaire studie, wordt vrijwel niet geoefend noch getoetst. Ook de (literaire) boekenlijst verdwijnt steeds meer uit beeld. Lezen blijft dus beperkt tot tekstverklaring en detaillezen ter voorbereiding op examenopgaven.

Voor het toetsen van luistervaardigheid Engels, Duits en Frans wordt vrijwel overal gebruik gemaakt van de Cito-toetsen. Voor schrijf- en gespreksvaardigheid worden, naast de schrijftoetsen van Cito, vaak ook schooleigen toetsen ingezet, die qua inhoud, duur en beoordelingscriteria behoorlijk van elkaar kunnen verschillen.

De toetsopdrachten voor schrijfvaardigheid bestaan bij Frans en Duits vaak uit het schrijven van een formele en/of informele brief, aangevuld met vertaalvragen of vragen over grammatica en woordenschat. Bij gespreksvaardigheid horen mondelinge toetsopdrachten tot de meest gebruikte toetsopdrachten. Ze veronderstellen voorbereiding vooraf en zijn voorgestructureerd, bijvoorbeeld een geleide gespreksopdracht of een vooraf uitgeschreven spreekbeurt. Dit laatste geldt vooral bij Frans en Duits (Fasoglio, 2014).

Aandachtspunt: De resultaten van schooleigen toetsen voor de productieve vaardigheden zijn moeilijk met elkaar vergelijkbaar. Uit verschillende peilingen en lesobservaties blijkt dat eindtermen en streef-beheersingsniveaus vaak niet of niet volledig getoetst worden, waardoor de validiteit van de toetsen zelf in het geding komt. Bij het toetsen van schrijfvaardigheid is er weinig sprake van andere tekstsoorten die eigen, creatiever taalgebruik mogelijk maken. Het toetsen van gespreksvaardigheid blijft, hoewel in mindere mate bij Engels, vaak beperkt tot reproductie, in de vorm van min of meer uit het hoofd geleerde presentaties of dialoogjes. Deze tendens komt de validiteit van het toetsen van deze vaardigheid niet ten goede; anders gezegd: dat wat je met taalverwerving beoogt, wordt niet getoetst. De beoordeling van gespreksvaardigheid wordt door leraren als lastig en tijdrovend ervaren. Verbetering van randvoorwaarden zou het toetsen van gespreksvaardigheid ten goede komen.

Internationale certificaten

Het behalen van internationale certificaten Engels (Cambridge, Anglia), Duits (Goethe), Frans (DELFL) en Spaans (DELE) naast het reguliere lesprogramma wint bij havo en vwo aan populariteit. Deze examens bestaan uit vaardigheidstoetsen die aan het ERK gerelateerd zijn en hebben vaak een positief effect op motivatie en prestaties van de leerlingen, waarschijnlijk omdat doelstellingen - en daarmee ook leeractiviteiten - meer gefocust zijn op het actief beheersen van alle vier de vaardigheden. Hiervan valt zeker iets te leren voor alle overige toetsen. Een internationaal erkend taaldiploma zegt bovendien meer over de bereikte taalbeheersing dan een cijfer op het einddiploma havo of vwo, en wordt ook door bijvoorbeeld een buitenlandse onderwijsinstelling of stageplek als bewijs voor het taalniveau erkend. Dit geldt niet voor het cijfer voor de betreffende taal op het einddiploma.

Tweetalig onderwijs

Momenteel zijn er in Nederland 127 scholen die tweetalig onderwijs aanbieden. Daarvan zijn 117 vwo-afdelingen, 49 havo-afdelingen en 24 vmbo-afdelingen. De tweede taal is bijna altijd Engels, op twee scholen wordt tto-Duits aangeboden.

Gerealiseerd curriculum po

De periodieke peiling van het onderwijsniveau van Cito voor Engels (Geurts & Hemker, 2013) meet de leerprestaties van leerlingen aan het einde van het po volgens door Cito ontwikkelde standaarden *minimum* en *voldoende*, die gerelateerd zijn aan de kerndoelen voor het basisonderwijs. De leesprestaties waren in 2012 licht beter dan in 2006, terwijl de luister- en spreekprestaties gelijk zijn gebleven. Leerlingen in groep 8 voldeden in 2012 voor lezen en luisteren aan de standaard *minimum*. Deze standaard betreft het door Cito vastgestelde niveau waarop leerlingen minstens moeten presteren. De woordenschatkennis lag echter onder dit niveau. Leerlingen op vvto-scholen (vroeg vreemdetalenonderwijs) spreken significant beter Engels dan Eibo-leerlingen.

Gerealiseerd curriculum onderbouw vo

Op dit moment is niet bekend welke leerprestaties in de onderbouw van het voortgezet onderwijs bereikt worden. De geplande diagnostische tussentijdse toets (DTT) Engels aan het einde van de onderbouw zou vanaf 2016 voor deze taal wellicht indicaties op kunnen leveren.

In 2010-2011 heeft Nederland deelgenomen aan een Europees onderzoek (ESLC) naar de prestaties van leerlingen in het derde leerjaar havo/vwo en het vierde leerjaar vmbo bij Engels en Duits. Daaruit bleek dat bijna 60% van de leerlingen B2-luisteren voor Engels haalde, terwijl bij lezen Engels het percentage leerlingen dat B2 haalt lager is dan in andere landen; de meeste leerlingen beheersen een B-niveau voor Duits, vooral bij luisteren (Kordes & Gille, 2012).

Gerealiseerd curriculum tweede fase

De landelijke resultaten voor het CE laten de afgelopen vijf jaar geen grote verschillen zien bij Duits, Frans en Spaans. Bij Engels zijn de examenresultaten havo en vwo licht gestegen. In alle opleidingen is het cijfer voor Duits altijd het laagste van de vier talen. De Inspectie van het Onderwijs maakt tevens het percentage leerlingen bekend met een voldoende voor de drie kernvakken wiskunde, Nederlands en Engels (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Over de periode 2011-2013 (steekproef 2013 n=2.782) is een stijgende lijn te zien. De Inspectie plaatst enkele kanttekeningen bij de interpretatie van deze gegevens. De eerste betreft de moeilijkheid om het niveau van een vaardigheids- of niveaustijging vast te stellen, de tweede de toenemende aandacht van scholen voor examentrainingen. De Onderwijsraad waarschuwt in dit verband voor een te smalle kijk op onderwijskwaliteit: leerlingen trainen trucjes voor het examen in plaats van dat zij de stof goed beheersen (Onderwijsraad, 2013). Voor Engels, evenals voor de overige talen, betekent dit bovendien een grotere nadruk op tekstverklaring, dat maar een onderdeel is van leesvaardigheid, ten koste van andere aspecten van leesvaardigheid en van de overige vaardigheden.

In september 2013 heeft in opdracht van OCW een internationale standaardsetting van de opgaven van de eindexamens lees- en luistervaardigheid vmbo, havo en vwo plaatsgevonden voor de talen Engels, Duits en Frans. Opgaven uit de eindexamens zijn aan een twintigtal experts uit verschillende Europese landen voorgelegd om het ERK-niveau vast te stellen. De resultaten van dit onderzoek zijn in 2014 door Cito aan OCW gerapporteerd (Feskens, Keuning, Van Til, & Verheyen, 2014). Ten opzichte van eerdere ijkingsonderzoeken van 2006 en 2007 (Noijons & Kuijper, 2006; Noijons, Kuijper, & Reichard, 2007) worden de prestaties van leerlingen in Nederland nu met een hoger ERK-niveau gewaardeerd. Dit geldt voor alle talen en alle onderwijstypen. De meest waarschijnlijke verklaring hiervoor ligt in de verschillende samenstelling van de expertpanels. In 2006 en 2007 namen alleen Nederlandse vakexperts deel aan het ijkingsonderzoek, terwijl in 2013 ook internationale experts deelnamen.

Ook voor schrijfvaardigheid is door SLO een vergelijkbaar onderzoek voor havo en vwo uitgevoerd, op basis van een representatieve steekproef van leerlingproducten (Fasoglio, Beeker, De Jong, Keuning, & Van Til, 2014). Daaruit blijkt dat alleen het streefniveau Engels havo wordt behaald (B1). Bij Engels vwo haalt ongeveer de helft B2. Dit geldt ook voor B1 bij havo Duits, terwijl slechts 35% van de vwo'ers B2 Duits haalt. Bij Frans havo en Frans vwo haalt iets meer dan de helft van de leerlingen het streefniveau, respectievelijk A2 en B1. Bij de waardering van deze resultaten wordt ervan uitgegaan dat 75% van de leerlingen het streefniveau zou moeten behalen. Dit percentage wordt ontleend aan de norm die door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal (2008) gehanteerd wordt als indicatie

voor de fundamentele kwaliteit van het onderwijs. De streefniveaus die voor MVT zijn geformuleerd, geven immers een indicatie van realistisch haalbare eindniveaus voor de gemiddelde leerling bij goede onderwijscondities. Vanuit dit perspectief concludeert het onderzoek dat de leeropbrengsten van het schrijfonderwijs in de moderne vreemde talen voor verbetering vatbaar zijn.

Aandachtspunt: Het ERK is in Nederland niet verankerd in het examenprogramma en het gebruik ervan is daarom vrijblijvend, terwijl werken vanuit het ERK een communicatieve aanpak in het vreemdetalenonderwijs zou bevorderen. De concretisering van de relevante ERK-niveaus komt onvoldoende terug in de examenopgaven. De overweldigende aandacht voor resultaten op gestandaardiseerde toetsen lijkt in tegenstelling te zijn met de behoefte aan meer gepersonaliseerd leren en competenties die in de 21e eeuw van belang worden geacht.

2.3 Ontwikkelingen

Uit het bovenstaande springen enkele ontwikkelingen in het MVT-onderwijs in het oog. Hieronder volgt een beknopte beschrijving van deze ontwikkelingen.

Toenemende aandacht voor Engels

Engels is in alle onderwijssectoren een verplicht vak. De beheersing van het Engels wordt door zowel het beleid als de onderwijspraktijk steeds meer als bepalend gezien voor succes in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. Daarom krijgt Engels toenemende aandacht die zich vertaalt in allerlei ontwikkelingen:

- Vanaf het schooljaar 2015-2016 wordt het mogelijk tot 15% van de lessen in het po in het Engels, Frans of Duits te verzorgen. De verwachting is dat scholen daarvoor vooral Engels zullen gebruiken.
- Engels is een kernvak in de onderbouw vo, waarvoor tussendoelen, een diagnostische tussentijdse toets en een leerlingvolgsysteem bestaan; voor Engels waren al eerder kerndoelen geformuleerd, in tegenstelling tot de andere talen.
- Vanaf het schooljaar 2013 - 2014 mag een leerling in het havo en vwo maximaal één 5 voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde op de eindlijst hebben.
- De mogelijkheden die geboden worden voor versterkte MVT-trajecten, worden door het veld in toenemende mate benut. Ook al is die ruimte ook voor andere talen mogelijk, toch kiezen scholen vanwege het maatschappelijk belang meestal voor Engels. Dit geldt voor zowel het po als het vo.

In een wereld waarin internationale contacten blijven toenemen, heeft Engels de rol van *lingua franca* verworven, waarvan een goede beheersing onontbeerlijk is. Aan de andere kant brengt de nadruk op Engels het risico met zich mee van een versmalde blik op het

begrip meertaligheid; er zou minder aandacht voor het onderwijs in talen anders dan Engels kunnen komen en voor de interculturele meerwaarde van vreemdetalenonderwijs aan jongeren.

Het feit dat Engels in de schijnwerpers staat, betekent niet dat er geen uitdagingen zijn voor de toekomst van het schoolvak Engels. Er is nog een slag nodig voor bijvoorbeeld:

- doelstellingen en leerlijnen voor de verschillende varianten Engels in het vo, verbetering van onderwijskwaliteit en aansluiting op het vo;
- professionalisering van leraren in het primair onderwijs;
- intensivering van vaardigheidstraining in het vo, verbetering van de aansluiting met het vervolgonderwijs;
- ontwikkeling van instrumenten voor gepersonaliseerde leertrajecten, en bevordering van competenties bij de leraren om deze in te zetten;
- bevordering van het gebruik van Engels als voertaal in de klas.

Ambitieuze leercultuur, opbrengstgericht werken

Het beleid van de overheid is er sinds enkele jaren op gericht om in het onderwijs opbrengstgericht te werken: duidelijke doelen stellen, onderwijs afstemmen op de behoeften van leerlingen, regelmatig formatief evalueren moeten uiteindelijk voor optimale resultaten zorgen. Uitvloeisel ervan is de ontwikkeling van tussendoelen, DTT en kernprogramma's. Zoals eerder vermeld, worden de eerste twee alleen voor Engels ontwikkeld, terwijl er ook kernprogramma's voor Duits, Frans en Spaans bestaan. Door het concreter vaststellen van evalueerbare doelen, inhouden en te bereiken taalbeheersingsniveaus en door het verbinden van resultaten aan doelstellingen, wordt het voor leraren inzichtelijk op welk niveau hun leerlingen worden geacht uit te stromen, waar de leerling staat in de leerlijn en hoe ver de weg nog is naar het einddoel. Formatieve evaluatie kan gebruikt worden om te diagnosticeren en om gerichte leeractiviteiten aan te bieden om de leerling verder te helpen in zijn leerproces.

Opbrengstgericht werken doet een groot appel op de professionaliteit van leraren.

De komende jaren loopt een pilot waarin leraren Engels ervaring kunnen opdoen. Zij leren de uitkomsten van de DTT te interpreteren en in te zetten voor het plannen van leeractiviteiten en het kiezen van leermaterialen. Zo kunnen leraren hun aanpak meer toespitsen op de behoefte van de individuele leerling.

Toenemend aantal maatwerkroutes: implicaties voor de moderne vreemde talen

Talentontwikkeling, vakmanschap- en technologieroutes en het Zweedse *Kunskapsskolan Educational* (KED) in Nederland zijn voorbeelden van ontwikkelingen die om maatwerktrajecten vragen voor de moderne vreemde talen. Dat varieert van leertrajecten

voor kleine groepjes leerlingen tot individuele leertrajecten, al dan niet over sectoren heen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld op een hoger niveau uitstromen, zoals havoleerlingen die voor een vreemde taal op vwo-niveau presteren. Een andere mogelijkheid is talige talenten van leerlingen ontwikkelen door verrijkende opdrachten aan te bieden. In het mbo worden maatwerkprogramma's voor Engels in de sectoren zorg en welzijn, techniek en economie ontwikkeld; in de sector economie gebeurt dit bij een aantal mbo 4-opleidingen ook voor Duits en Frans.

Het zogenaamde KED-programma is een Zweeds onderwijsmodel dat in de komende tijd ook in Nederland wordt beproefd. Daarbij wordt nagegaan of de kernprogramma's Engels en Frans ingezet kunnen worden bij het ontwikkelen van een gepersonaliseerd curriculum.

In het kader van gepersonaliseerd leren is het nodig dat talendocenten leren denken in termen van persoonlijke routes (door het selecteren van passende leermaterialen) op weg naar doelen en eindtermen/-niveaus. ICT speelt hierbij een belangrijke rol.

Toenemend gebruik van ICT in het talenonderwijs

Verdergaande ontwikkelingen op het gebied van ICT bieden steeds meer en nieuwe mogelijkheden die ook in het vreemdetalenonderwijs bruikbaar zijn. De integratie van ICT in het talenonderwijs kan bijdragen aan het personaliseren van het leren en het ontwikkelen van individuele leerroutes; daartoe zijn er voor de talen steeds meer toepassingen voorhanden voor zowel leraren als voor leerlingen. Daarbij gaat het aan de ene kant om instrumenten voor het vinden en het ontsluiten van leer materiaal dat is toegesneden op specifieke behoeften. Aan de andere kant gaat het om applicaties voor het communiceren via platforms, de uitvoering van gerichte leeractiviteiten, het delen van eigen producten en resultaten en het reflecteren op het eigen taalleerproces.

Adequaat gebruik van ICT in het onderwijs vraagt om leraren met kennis van de verschillende ICT-toepassingsmogelijkheden in relatie tot taalverwerving. Het is van belang dat talendocenten zich bewust zijn van de behoeften van de samenleving voor wat betreft ICT en talen. Ze moeten ook kunnen inzien hoe ICT functioneel geïntegreerd kan worden in het hele curriculum, de doelstellingen van het vreemdetalenonderwijs kan helpen bereiken, en de effecten ervan kan versterken. De uitdaging is het professionaliseren van leraren zodat zij ontwikkelingen op ICT-gebied kunnen vertalen naar een leerplan dat past bij hun visie op goed talenonderwijs bij verschillende denkbare scenario's. Hier zal de komende tijd nog aandacht aan besteed moeten worden.

Door ICT wordt een vreemde taal in nieuwe contexten gebruikt, met nieuwe taalconventies die bij die contexten horen. Ook dit nieuwe digi-taalgebruik met bijbehorende 'netiquette' (cultuurgebonden beleefdheidsregels en de omgangsvormen online) maakt deel uit van het leren van de vreemde taal en verdient een plek in het vreemdetalenonderwijs.

Omarming van het ERK

Sinds de herziening van de tweede fase in 2007 heeft het ERK steeds meer bekendheid gekregen onder leraren en leerlingen. De overheid heeft de afgelopen jaren diverse keren opdracht gegeven om zaken te concretiseren in termen van het ERK, zoals koppeling van eindexamenprogramma's en streefniveaus, ontwikkeling van tussendoelen en kernprogramma's. Tevens is er tussen 2007 en 2010 met subsidie van de overheid een zogenaamd Masterplan ERK uitgevoerd met als doel het geven van brede bekendheid aan het ERK en het zorgen voor voldoende instrumenten voor de implementatie ervan in het onderwijs. Ook is onderzoek uitgevoerd naar het ERK-niveau van de prestaties van leerlingen bij de examens lees-, luister- en schrijfvaardigheid.

Het omarmen van het ERK geeft duidelijk het belang aan van het communicatieve perspectief waaruit taalonderwijs in de 21e eeuw gezien wordt. Werken vanuit het ERK betekent dat de doelstellingen communicatief van aard zijn. De focus ligt sterk op het gebruik van taal in sociale contexten. De leerlingen worden gestimuleerd op het eigen leren te reflecteren om uiteindelijk zelfstandige gebruikers van de vreemde taal te worden. De leraar heeft de rol leerlingen gedurende dit proces te helpen, zowel communicatief als metacognitief. Het ERK is een instrument om curriculum, didactiek en toetsing op elkaar af te stemmen zodat ze elkaar kunnen versterken. De vrijblijvendheid van de koppeling van het ERK aan de streefniveaus MVT zorgt echter regelmatig voor verwarring. Leraren vragen dan ook om helderheid en om een betere formele verankering van het ERK in de MVT-programma's. Het ministerie van OCW zou in deze behoefte moeten voorzien, zodat leraren verder kunnen werken aan het optimaliseren van het taalonderwijs vanuit een helder gemeenschappelijk kader.

2.4 Toekomstperspectieven

Uit deze analyse vloeit vanuit een leerplankundig perspectief een aantal wenselijke activiteiten voort die aansluiten bij ingezette ontwikkelingen of kunnen helpen bij het oplossen van geconstateerde knelpunten:

- Versterken van het aandeel van productieve vaardigheden in het uitgevoerde curriculum, om daarmee het niveau van schrijf- en gespreksvaardigheid te verhogen.
- Aansluitend erop, de weging van de verschillende vaardigheden evenwichtiger verdelen over de hele examinering.
- Toetsen beter integreren in het curriculum, met name verbetering van de aansluiting van toetsen op de doelstellingen van het taalonderwijs; daarbij vormen van formatieve evaluatie inzetten als onderdeel van het curriculum.
- Realiseren van een betere verankering van het ERK in het beoogde curriculum, daarmee communicatief taalonderwijs stimuleren en helderheid scheppen over te bereiken doelen.

- Versterken van activiteiten gericht op het ontwikkelen van ICT-middelen met een meerwaarde voor het talenonderwijs en de integratie van ICT in de verschillende elementen van het MVT-curriculum.
- Ontwikkelen van doorlopende leerlijnen gebaseerd op de kernprogramma's ten behoeve van bijvoorbeeld aansluiting (po-vo, onderbouw-bovenbouw, vmbo-mbo, havo-hbo, vwo-wo) en gepersonaliseerd leren; evalueren van de bruikbaarheid ervan. Ontwikkelen van activiteiten om de aansluiting beter te laten verlopen.
- Opzetten van gepersonaliseerde routes voor taalonderwijs, zonder het belang van samenwerken te verliezen.
- Besteden van aandacht aan meertaligheid, initiatieven ontwikkelen om leerlingen te stimuleren meerdere talen op een goed niveau te beheersen.
- Volgen en onderzoeken van nationale en internationale actuele ontwikkelingen waarmee het talenonderwijs in Nederland gevoed kan blijven worden.
- Benadrukken van het belang van interculturele communicatie in het vreemdetalenonderwijs; stimuleren van het invoeren van activiteiten in het curriculum die taalverwerving met de cultuur van de sprekers van die taal integreren.

Referenties

Beeker, A. (2012). *Is havo Engels goed genoeg voor het hbo?* Enschede: SLO.

Canton, J., Aler, T., Heemskerk, K., Westen, W. van der, Willemsen, K., Schut, K., & Lamé, M. (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen*. Utrecht: Levende Talen.

College voor Toetsen en Examens (2014a). *Syllabus 2015 moderne vreemde talen vmbo*. Utrecht: CvTE.

College voor Toetsen en Examens (2014b). *Syllabus 2015 moderne vreemde talen havo/vwo*. Utrecht: CvTE.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*. Strasbourg: Council of Europe.

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

Fasoglio, D., Beeker, A., Jong, K. de, Keuning, J., & Til, A. van. (2014). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans: Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo*. Enschede: SLO.

Fasoglio, D., & Meijer, D. (2007a). *Handreiking schoolexamens moderne vreemde talen havo/vwo: Arabisch en Turks*. Enschede: SLO.

Fasoglio, D., & Meijer, D. (2007b). *Handreiking schoolexamens moderne vreemde talen havo/vwo: Italiaans, Russisch en Spaans*. Enschede: SLO.

Fasoglio, D. (2014). *Doelstellingen en toetsing van gespreksvaardigheid Engels, Frans en Duits in het havo en vwo: Resultaten digitale enquête*. Enschede: SLO.

Feskens, R., Keuning, J., Til, A. van, & Verheyen, R. (2014). *Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar: Een internationaal ijkingsonderzoek*. Arnhem: Cito.

Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4: Uitkomsten van de vierde peiling in 2012*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 52).

Heebing, S. (2007). *Handreiking schoolexamens MVT vmbo*. Enschede: SLO.

Inspectie van Onderwijs (2014). *Onderwijsverslag 2012/2013*. Op 3 september 2014 ontleend aan: <http://publicaties.onderwijsinspectie.nl>

Jansma, N., & Pennewaard, L. (2014). *Aansluiting Engels tussen vmbo-tl en mbo: Ervaringen vanuit de onderwijspraktijk*. Enschede: SLO.

Kordes, J., & Gille, E. (2012). *Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief*. Arnhem: Cito.

Meijer, D., & Fasoglio, D. (2007). *Handreikingen schoolexamens moderne vreemde talen havo/vwo: Engels, Frans, Duits*. Enschede: SLO.

Noijons, J., & Kuijper, H. (2006). *De relatie tussen de centrale examens leesvaardigheid en het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.

Noijons, J., Kuijper, H., & Reichard, E. (2007). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid Arabisch, Russisch, Spaans en Turks aan het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.

Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

SLO (2006). *Tussendoelen Engels po*. Op 15 oktober 2013 ontleend aan: <http://tule.slo.nl/>

SLO (2013). *Leerplan in beeld*. Op 15 november 2013 ontleend aan: www.leerplaninbeeld.slo.nl

Thijs, A., Trimbos, B., & Tuin, D. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & Graaff, R. de (2011). *Engels in het basisonderwijs: Vakdossier*. Enschede: SLO.

Wierda-Boer, H. (2008). *Aansluiting Engels: Een onderzoek naar de aansluitingsproblematiek van het vwo-vak Engels met de universiteit*. Nijmegen: IOWO.

3. Klassieke talen en klassieke en culturele vorming

3.1 Introductie

De schoolvakken Grieks en Latijn behoren tot de oudste vakken in het Nederlandse onderwijs. De lange traditie draagt bij aan zowel een vanzelfsprekendheid van deze vakken als vast onderdeel van gymnasiale vorming, als ook aan een zekere starheid: een bestaansrecht waaraan niet getornd kan worden. Daarnaast wordt het gymnasiumonderwijs altijd nog gezien als vwo+-onderwijs. In het afgelopen decennium is op dit punt veel concurrentie gekomen (o.m. tto, technasium, masterclass, Leonardo-onderwijs, vwo met versterkt talenonderwijs). Het vwo+-recht ontleent de gymnasiumopleiding aan haar breed vormende karakter, het *bildungsideaal*, waarin academische vaardigheden in dienst van *cultivating humanities* de pijlers van kennisverwerving zijn. De klassieke vakken zijn tevens de enige schoolvakken van het algemene vormende onderwijs die exclusief voor een bepaalde doelgroep zijn. Deze status aparte heeft onder meer ertoe geleid dat er geen officiële kerndoelen voor de vakken zijn opgesteld, omdat de vakken niet tot de onderbouw vo behoren. Hoewel in de examenprogramma's de opzet van de gymnasiumvakken staat beschreven in de vorm van eindtermen, is de weg daar naartoe volledig open.

Al vanaf eind jaren zestig, met de invoering van de Mammoetwet, heeft dit ruimte gegeven aan de discussie hoe de vakdoelstellingen zich verhouden tot de eindtermen en toetsing enerzijds en de lespraktijk anderzijds. Als het vakgebied onder druk komt te staan, door teruglopende leerlingenaantallen of teruglopende CE-resultaten, wordt het probleem steeds grondig geanalyseerd en ontbeend: in de praktijk slaagt men er niet voldoende in de vakdoelstellingen over het voetlicht te brengen en de huidige toetsvormen zijn niet voldoende valide noch adequaat voor toetsing van de breedte van de eindtermen. Daar doorheen loopt een tweede discussielijn: in welke mate moet het onderwijs in de onderbouw in dienst staan van de keuze voor dit vak in de bovenbouw of moeten de vakken Grieks en Latijn in de onderbouw op zichzelf bijdragen aan de beoogde gymnasiale vorming?

In 2010 heeft de Verkenningcommissie Klassieke Talen, ingesteld door de staatssecretaris van OCW, in haar eindrapport een analyse gemaakt van de status quo van het onderwijs klassieke talen en aanbevelingen gedaan voor het oplossen van het complex van problemen waarvan de dalende eindexamenresultaten bij Latijn slechts een uitvloeisel zijn (Kroon & Sluiter, 2010). De publicatie van het eindrapport was voor de minister aanleiding om op twee punten de regie te nemen: de invoering van de geïntegreerde

vakken Latijnse taal en cultuur (LTC) en Griekse taal en cultuur (GTC), en het opstellen van de *Gouden Standaard* (Kroon & Sluiter, 2010). De rest van de aanbevelingen laat zij over aan de andere stakeholders. Kort daarna is een tweede rapport verschenen over succes bevorderende en succes belemmerende factoren bij het vak Latijn op gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen (Waslander, 2011). Dit onderzoek is uitgevoerd in aanvulling op het eerder verschenen rapport over de situatie van het vak Latijn op zelfstandige gymnasia (Waslander, 2009). De onderzoekers herbevestigen in het rapport uit 2011 vooral de aandacht voor de noodzakelijke samenhang in de aanpak van gymnasiale vorming en het brede draagvlak binnen de school. Gymnasiale vorming houdt niet op bij de muren van het vaklokaal klassieke talen. Samen met andere vakken moet dus een breed gymnasiaal curriculum neergezet worden.

3.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum

De schoolvakken Grieks en Latijn zijn beperkt tot het vwo van het voortgezet onderwijs en vormen een *conditio sine qua non* voor gymnasiale vorming. Het is bij wet vastgelegd dat een gymnasiumdiploma aan een tweetal criteria moet voldoen (Ministerie van OCW, 2013b). Om een gymnasiumdiploma te krijgen, moeten leerlingen in de onderbouw Grieks én Latijn volgen (*ibidem*). Voor de bovenbouw geldt voor degenen die voor augustus 2014 met het tweede-faseprogramma zijn gestart aanvullend, dat zij examen doen in tenminste een van beide klassieke talen in combinatie met het vak klassieke culturele vorming (KCV) (*ibidem*). Hoewel KCV formeel alleen wordt gegeven in de bovenbouw, bieden sommige scholen het vak ook aan in de onderbouw.

Sinds 1 augustus 2014 is de bovenbouw heringericht door de integratie van het KCV in de beide talen Grieks en Latijn en zijn twee nieuwe vakken ontstaan: Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC). Beide kennen een studiebelasting van 760 uur. De keuze voor tenminste het examenvak LTC of GTC is voldoende om het gymnasiumdiploma te behalen. Omdat de integratie recht doet aan de oorspronkelijk beoogde doelen (de vormende waarde) van de schoolvakken Grieks en Latijn, betekent de integratie van de cultuur in de programma's van de talen dat de centrale examenprogramma's niet gewijzigd hoeven te worden. Voor het schoolexamenprogramma zijn de oude eindtermen voor KCV toegevoegd aan de eindtermen van de talen bij wijze van explicitering van de beoogde vakdoelen (SLO, 2012; SLO, 2013).

Beoogd curriculum onderbouw vo

Voor het inhoudelijke curriculum van de onderbouw van de vakken Grieks en Latijn is bij wet niets vastgelegd. Leraren en schoolboekmakers werken intuïtief toe naar de minimumlijst van de morfologie, syntaxis en stilistische en literaire termen die door

het CvTE zijn opgesteld. Het kernprogramma (SLO, *in ontwikkeling*) beoogt inzichtelijk te maken wat het curriculum in de praktijk inhoudt. Met ingang van het schooljaar 2013-2014 doet ook een aantal vo-scholen in Nederland mee met een pilot voor de ontwikkeling en implementatie van het *European Certificate for Classics Language* (ECCL, ie. ELEX en EGEX).

Beoogd curriculum bovenbouw vo

In de examenprogramma's Grieks, Latijn en KCV (geldig tot 01-08-2014) en de examenprogramma's voor LTC en GTC (geldig vanaf 01-08-2014) (Ministerie van OCW, 2013a) is de inhoud van de vakken in grote lijnen vastgesteld in de eindtermen. In aanvulling op de examenprogramma's publiceert het CvTE jaarlijks de stofomschrijving inclusief het *pensum* voor het centraal examen (CE) in syllabi voor de vakken Grieks en Latijn waarmee de exacte CE-stof is vastgesteld (CvTE, 2012; CvTE, 2012). Voor het centraal eindexamen vanaf 2017 zullen syllabi voor de vakken LTC en GTC gepubliceerd worden. In de bijlagen van deze eindexamensyllabi staat ook voor Grieks en voor Latijn de *minimumlijst voor de vormleer, syntaxis en literaire termen*. Er is geen algemeen overzicht vastgesteld voor de basiskennis van het vocabularium of de cultuurhistorische achtergronden. In de bovenbouw ligt het accent op het begrijpen - via een woordelijke vertaling - van authentieke Griekse of Latijnse teksten in hun context en in relatie met latere tijd. Deze vaardigheid wordt getoetst in het schoolexamen (SE) aan de hand van de eindtermen. De school stelt in het PTA de vorm, inhoud en weging vast binnen het wettelijke kader. Het schoolexamencijfer bepaalt voor 50% het eindexamencijfer. Het CE bestaat uit een ongeziene vertaling (vertaalvaardigheid) en vragen naar aanleiding van gelezen teksten (tekstreflectie) aan de hand waarvan een deel van de eindtermen wordt getoetst. Beide CE-onderdelen hebben een weging van 50%.

Bij KCV wordt aandacht besteed aan verschillende aspecten van de klassieke cultuur: beeldende kunst, filosofie, verhalengoed, theater, beeldhouwkunst. Sinds 2014 worden in het vernieuwde examenprogramma taal en cultuur geïntegreerd aangeboden.

Uitgevoerd curriculum onderbouw vo

In de praktijk richt het curriculum voor de taalverwerving in de onderbouw zich - in een doorlopende leerlijn - op het programma van de bovenbouw en de eindtermen. Methodemakers houden immers de *Minimumlijst Grieks/Latijn voor de vormleer, syntaxis en literaire termen* als leidraad aan voor de opzet van de onderbouwmethodes. Dat wil zeggen dat zij in principe alles in de basismethode opnemen, tenzij zij expliciet melden dat een onderdeel buiten de basisstof valt. Zij doen dat op basis van hun eigen opvattingen over wat belangrijk is. In de onderbouw ligt het accent op de opbouw van een kennisbasis van het vocabularium (ca. 1200-1500 basiswoorden), de grammatica en cultuur. Leerlingen hoeven uitgaande van de eindtermen van de bovenbouw de taal alleen passief te beheersen: het gaat primair om het kunnen vertalen en in context begrijpen van eenvoudige teksten.

In de onderbouw worden de bestaande lesmethodes over het algemeen als leidraad gehanteerd voor het onderwijs. De 'klassieke' markt is overzichtelijk: er zijn twee lesmethodes voor Grieks (*Pallas* (1994), *Kosmos* (2006)), en vijf methodes voor Latijn (*Fortuna* (1996), *Lingua Latina* (2002), *Disco* (2004), *Vivat Roma* (2006) en *Via Latina* (2012)). Bij navraag bij de auteurs blijkt dat op een zeer beperkt aantal scholen een Belgische methode voor Latijn wordt gebruikt (*Tolle, Lege* (2006)), omdat deze methode meteen vanaf les één originele - geadapteerde - Latijnse teksten aanbiedt. Incidenteel wordt 'methodeloos' lesgegeven. Op een aantal andere scholen wordt de didactiek van 'levend' Latijn gevolgd (Ørberg, 1990) of de mogelijkheid daartoe onderzocht. Dergelijke ontwikkelingen en initiatieven komen voort uit de behoefte om de schooltaal meer als echte, oorspronkelijke taal te presenteren door direct met originele teksten te beginnen of door in de klas Latijn te spreken. Leraren vertrouwen erop dat de uitgevers rekening hebben gehouden met de minimumlijsten en eindtermen die voor het CvTE het uitgangspunt vormen voor de kennisbasis van de leerling. In de docentenhandleiding wordt in de regel aangegeven als een onderwerp van de minimumlijst niet in de methode is opgenomen. Het aanbieden van de items van de minimumlijst is echter geen synoniem voor het voorbereiden op de eindtermen. De Verkenningscommissie heeft daarom geadviseerd het taalverwervings- en leatuuronderwijs Latijn en Grieks in de onderbouw grondig te herzien met in elk geval aandacht voor de aansluiting van grammaticaonderwijs bij het leesonderwijs en voor de rol van ICT (Kroon & Sluiter, 2010).

Traditioneel wordt nog steeds veel aandacht besteed aan grammaticale en lexicale kennis en het basisvocabularium, echter vaak als doel op zich en niet in een functioneel perspectief voor het verwerven van de passieve taalvaardigheid gericht op (literair) tekstbegrip. De opbouw en beheersing van de kennisbasisstof van taal staat centraal. Omdat met betrekking tot de klassieke cultuur geen algemene kennis en vaardigheden zijn vastgelegd voor de onderbouw, is het afhankelijk van de gebruikte methode en leraar welke kennis (onderwerpen) wordt aangeboden, wat de leerling daarmee moet kunnen (vaardigheden) en in welke mate (tijd en gewicht) de cultuur aandacht krijgt in de lessen en toetsing. Dit geldt *mutatis mutandis* ook voor de vaardigheden taalbegrip, tekstbegrip en vertaalvaardigheid. In de minimumlijst van het CvTE staan immers alleen kennisbegrippen met betrekking tot het *wat*, niets over het *hoe*. Ook ontbreekt een lijst met vaardigheden.

Nederlandse classici doen actief mee met een pilot voor de ontwikkeling en implementatie van het *European Certificate for Classics Language* (ECCL, ie. ELEX en EGEX). De focus op deze examens is nu nog vooral op cultuur, omdat hier de verschillen tussen het onderwijs in de verschillende landen kleiner lijken. De niveaoverschillen en/of verschillen in curriculum en eindtermen voor het taalonderwijs zijn groot. In een later stadium zullen ook examens op hoger niveau (*advanced/proficiency*) worden ontwikkeld.

Uitgevoerd curriculum bovenbouw vo

De lespraktijk in de bovenbouw is in grote lijnen bijzonder eenvormig: er wordt vooral aandacht besteed aan het een-op-een vertalen van authentieke teksten met een focus op de talige reflectie daarop. Daarnaast is juist sprake van een grote diversiteit in de lespraktijk. Formeel bepaalt het bevoegd gezag van de school de inhoud van het schoolexamen; in de praktijk bepalen de classici zelf welke auteurs en teksten behandeld worden in het schoolexamenprogramma met inachtneming van de wettelijke kaders zoals vastgelegd in de examenprogramma's. De klassieke cultuur wordt nog in een apart vak, KCV, aangeboden aan een gemengde groep graecisten en latinisten.

Voor de schoolexamenstof is niets vastgelegd over de cultuurkennisbasis. De eindtermen voor het vak KCV zijn alleen gericht op globaal en algemeen geformuleerde vaardigheden, niet op specifieke kennis. Leraren hebben hierin een grote vrijheid. Ook ten aanzien van taal- en tekstbegrip en de vertaalvaardigheid is sprake van grote vrijheid en diversiteit in de lespraktijk. Voor deze vaardigheden is alleen het *wat de leerling moet kennen* vastgelegd waar het de vormleer, syntaxis en literaire termen betreft en een minimum aantal te lezen pagina's in originele tekst en in vertaling, maar niets over het *wat de leerling daarmee moet kunnen*. Sinds de landelijke globalisering van de eindtermen in 2007 bieden deze de leraar ook nauwelijks expliciete sturing.

Er is geen formeel orgaan of instelling van waaruit schoolexamentoetsen worden aangeleverd. Informeel vindt wel uitwisseling van toetsen plaats, op individuele basis of via *Grex, de vakcommunity klassieke talen* (Digischool). De correctie vindt uitsluitend plaats onder verantwoordelijkheid van de vakdocent en heeft in aanleg (het primaire doel is begrip van literaire teksten) een mate van subjectiviteit. Ook over de correctie van de proefvertaling in het CE is veel discussie op de jaarlijkse eindexamenbijeenkomsten en in het vakblad van de Vakvereniging Classici Nederland (Huisman, 2012). De toetsvorm is vrij, maar in de praktijk voornamelijk schriftelijk. Er zijn geen gegevens bekend over of, en zo ja en in welke mate, de praktische opdracht nog deel uitmaakt van het PTA van de klassieke talen sinds de laatste wijziging in 2007. Het vermoeden bestaat dat dat slechts op enkele scholen het geval is.

Gerealiseerd curriculum onderbouw vo

Het beheersingsniveau van leerlingen voor Grieks en Latijn wordt niet anders beoordeeld dan door de eigen leraar, waardoor resultaten niet vergeleken kunnen worden.

Een aantal Nederlandse scholen heeft dit jaar voor het eerst deelgenomen aan de pilot voor het opstellen van een ERK voor Grieks en Latijn. Er wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een internationaal examen, het *European Certificate for Classics Language* (ECCL-examen niveau 1). 1120 Nederlandse leerlingen kwamen op voor het *European Latin Exam* (ELEX) en 470 leerlingen voor het *European Greek Exam* (EGEX). Het verschil in achtergrond tussen de

leerlingen die het examen afleggen is groot. In Nederland zijn de leerlingen niet specifiek voorbereid op het examen. De evaluatie met de andere Europese partners heeft in het najaar van 2014 plaatsgevonden; de resultaten daarvan zijn nog niet bekend.

Gerealiseerd curriculum bovenbouw vo

De examenresultaten, met name voor Latijn op het onderdeel van de proefvertaling, geven reden tot zorg: een hoog percentage onvoldoendes zelfs na ophogingen (Kroon & Sluiter, 2010). Op het onderdeel van de proefvertaling (eindterm subdomein A1 eerste lid; 50% van het CE-cijfer) zijn de cijfers nog meer afgetekend: in de periode van 2002-2010 is op dit onderdeel alleen in het jaar 2002 en 2004 gemiddeld een zes of hoger gescoord (*ibidem*). Bij de vakken Grieks en Latijn zijn de verschillen in leeropbrengsten tussen scholen het grootst. Een goede school kan voor het CE Latijn of Grieks zelfs gemiddeld 5 punten hoger scoren dan een collega-school, terwijl tussen diezelfde scholen de gemiddelde CE-cijfers van andere vakken maar met maximaal twee punten verschillen. Leerlingen onder gelijke omstandigheden zakken op een zwakke school bij Grieks en Latijn dus opvallend harder door het ijs (Goris, 2007; Waslander, 2011). Verder bleek uit een Inspectieonderzoek uit 2007 naar discrepantie tussen school- en eindexamenresultaten dat met name bij de klassieke talen het verschil tussen beide gemiddelden opvallend vaker ver boven de toegestane 0,5 punt uitkwam (ANP, 2008; Obbink, 2008). Diezelfde gymnasiumleerlingen scoorden in vergelijking met hun atheneumleerlingen juist 0,3-0,6 punt hoger voor de andere vakken. Om onduidelijke redenen zie je de excellentie van die leerlingen niet terug in hun cijfers bij de vakken Grieks en Latijn.

3.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven

Samenhang in aanpak

'Het is essentieel dat het veld de reeds bestaande doelstellingen en eindtermen bevestigt en ter harte neemt.' Daarmee opent de Verkenningscommissie de reeks van aanbevelingen over zes pagina's per thema of gericht aan de stakeholders (Kroon & Sluiter, 2010, pp. 51-56). Na grondige analyse is zij tot de conclusie gekomen dat het schoolvak per se geen herziening behoeft, maar dat de vertaling van de brede vakdoelstellingen in de lespraktijk en toetsing de aandacht vraagt van alle betrokkenen: goede gymnasiale vorming behelst meer dan een voldoende op het centraal examen voor het vak Latijn of Grieks. Deze visie op het schoolvak vraagt om een herbezinning op de praktijkverwerking van de leerinhoud van de vakken Grieks en Latijn in de onder- en bovenbouw. De commissie biedt daartoe een palet aan aanbevelingen die in *samenhang* bijdragen aan een oplossing van de decennialang bestaande problemen in het onderwijs klassieken. Ook in *De toren van Jenga* (Waslander, 2011), een onderzoek naar succes bevorderende en succes belemmerende factoren bij het vak Latijn op de gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen,

wordt de noodzaak tot *samenhang in aanpak* benadrukt, om te voorkomen dat ‘de toren omvalt, als je hapsnap stukjes uit het bouwwerk trekt’. De minister legt de verantwoordelijkheid voor het bewaken van de samenhang in oplossingen neer bij de classici, waarmee voor hen de rol van belanghebbende en initiator van de nodige aanpassingen wordt uitgebreid met de rol van coördinator en procesbewaker. Voor de onderliggende visie op de noodzakelijke samenhangende veranderingen wordt verwezen naar het rapport *Het geheim van de blauwe broer* (Kroon & Sluiter, 2010) of de vakspecifieke trendanalyse (SLO, in voorbereiding).

Naar een curriculum gericht op vakdoelstellingen (leerdoelen vs. leerinhoud)

De vakdoelstellingen, c.q. het vertrekpunt voor gymnasiale vorming, moeten zichtbaar worden gemaakt in een doorlopende leerlijn van klas een tot en met zes. Dat impliceert de ontwikkeling van een evenwichtige geïntegreerde doorlopende leerlijn voor de talen en cultuur vanuit deze doelstellingen. Deze verandering begint bij de leraar. Professionalisering en aanpassing van de opleiding (initieel en nascholing) zijn hiervoor nodig, omdat de historie laat zien dat een dergelijke (gedrags)verandering niet vanzelf plaatsvindt (zie: *Het geheim van de blauwe broer* p.51). De minister kiest er niet voor om via ‘de achterdeur’, het CE, het veld te prikkelen tot deze gedragsverandering, maar laat het over aan de leraren en de opleidingsinstituten. Het ligt nog open wie van hen tijd en middelen beschikbaar stelt om voorbeeldlesmateriaal te ontwikkelen en het voortouw te nemen bij het opzetten van een supervisenetwerk voor professionalisering van leraren.

Naar een doelmatiger curriculum (tijd vs. leerinhoud)

Gymnasiale vorming als uitgangspunt voor het schoolvak vraagt veel tijd, inzet, ervaring en kennis van de vakdocent, maar ook veel durf. Leraren krijgen de opdracht nu serieus werk te maken van de beoogde vakdoelstellingen en de vormende waarde van de klassieken en de gymnasiumopleiding en dit ook door te trekken naar de toetsing tot en met het centraal examen. Dat staat op gespannen voet met beperkte contacttijd en dalende leerresultaten op het centraal examen en de druk het SE-gemiddelde niet te ver uiteen te laten lopen met het gemiddelde CE-cijfer. Meer doen in dezelfde tijd en het liefst ook nog met een hogere leeropbrengst. Effectieve en flexibel inzetbare leermiddelen (e.g. digitaal lesmateriaal) die onderzoeksmatig worden geïmplementeerd, ontlasten de leraar en kunnen de leraar overtuigen om zijn lespraktijk te veranderen. Effectiviteit kan ook worden gezocht in samenhang tussen vakken. Zo wordt incidenteel per school een *schoolgrammaticaleerlijn* voor de talen in kaart gebracht. Door overzicht in te behandelen stof en kennis van de gebruikte terminologie kunnen de talendocenten hun onderwijsrendement verhogen, terwijl de leerling nu nog al te vaak denkt dat hij bij elk vak een eigenstandige trukendoos moet opentrekken. Zo is er veel variatie in terminologie

(bijvoorbeeld passivum vs. lijdende vorm), in stappenplannen (zinsanalyse bij Latijn en soms ook in de methode Nederlands is een inconsequente mix van redekundig en taalkundig ontleden), in volgorde en naam van naamvallen (Duits en Latijn) en gebrek aan overzicht waar de overlap of het raakvlak tussen schoolvakken zit (vergelijk de theorie over retorische middelen in de methode Latijn of Nederlands, of de filosofische kennis bij de klassieken met die bij het vak godsdienst of filosofie. (Vervolg)afspraken over volgorde van de onderwerpen en over uniformering van de terminologie vergroten bij de leerling het begrip en de leerbaarheid. Dat zal direct doorwerken in het doorstroomrendement van de (hoog)begaafde leerling.

Duidelijkheid over de klassieke vakinhoud en het vakleerplan is een eerste voorwaarde voor het maken van afspraken met collega's. Het formeel ontbreken van enige vorm van omschrijving van de leerinhoud in de onderbouw leidt ook tot een misplaatst idee van vrijblijvendheid en levert aansluitingsproblemen op in de bovenbouw en onduidelijkheid voor de examenmakers. In het eindrapport van de Verkenningscommissie, onder vakdidactici en in gesprek met leraren wordt het idee opgeworpen om de cultuur-historische component van de klassieke talen in de onderbouw te expliciteren. Door bijvoorbeeld te beginnen met een inventarisatie van de cultuur-historische component in de gangbare basismethodes, kan een eerste concept van een gemeenschappelijke basis (kennen en kunnen) worden opgesteld. Het cultuurdeel van de klassieke talen moet vanaf het eerste begin serieus genomen worden, omdat zonder kennis en begrip van de cultuur waarin taal en tekst heeft gefunctioneerd, een leerling geen literair tekstbegrip kan ontwikkelen. De Verkenningscommissie adviseert dan ook om voor de onderbouw de leerinhouden en eindtermen behorend bij de brede vakdoelstellingen op te stellen waarin taalverwerving, lectuuronderwijs en cultuuronderwijs in onderlinge samenhang een duidelijke plaats krijgen in de doorlopende leerlijn en toetsing (Kroon & Sluiter, 2010).

Het vastleggen van de leerinhouden en eindtermen in een onderbouwleerlijn gericht op het begrijpend lezen van literaire klassieke teksten biedt ook een uitgelezen kader om de taalverwervingsfase en het leesonderwijs te herzien naar recente wetenschappelijke ontwikkelingen. Ondersteuning vanuit de universiteiten en nascholingsinstituten kan de classicus hierbij helpen om te voorkomen dat ieder op eigen kracht het wiel moet uitvinden. De website *Quamlibet*, een initiatief van de Vrije Universiteit van Amsterdam met financiering van NWO, is een goed voorbeeld hoe het wetenschappelijk onderwijs in samenspraak met leraren nieuwe ontwikkelingen en inzichten in de wetenschap snel in de lespraktijk kan implementeren. Dit vaknetwerk klassieke talen is positief ontvangen en gewaardeerd en biedt kant-en-klaar lesmateriaal voor de leraren in het veld (PowerPointpresentaties en geannoteerde lectuur). Over de grens is ook kennis en ervaring te halen: in België is onlangs in het curriculum voor het katholieke onderwijs verplichtend opgenomen dat het grammaticaonderwijs Latijn uitgaat van de functionele grammatica.

Naar valide en evenwichtige toetsing van het curriculum en de vakdoelstellingen (toetsing vs. leerdoelen)

Vanaf begin jaren '80 wordt in onderzoek en rapporten gesignaleerd dat de opzet van de toetsen in het kader van het schoolexamen voor klassieke talen niet voldoet aan de vakdoelstellingen (Verhoeven, 1996; Kroon & Sluiter, 2010). Deze discrepantie betreft ook de toetsing van vakdoelstellingen in het centraal examen. Ondanks deze steeds terugkerende discussie en de twijfel over validiteit van de toetsing, blijft alles bij het oude. De gevoeligheden, met name over het toetsonderdeel van de ongeziene vertaling (Kroon & Sluiter, 2010), frustreren elke actie richting onderzoek naar een alternatieve toetspraktijk. Daarnaast signaleert de Verkenningcommissie een verschraving in toetsing doordat alles wat niet centraal wordt getoetst, uit het curriculum wordt geschrapt (*ibidem*). De gevraagde gedragsverandering van de vakdocenten zal niet spontaan optreden. Dat vraagt om scholing en tijd voor vakinhoudelijke ontwikkeling. Het vertrouwen van de minister om aan de vakdocent zelf de inhoudelijke verandering (integratie van KCV in de beide talen en de consequenties daarvan voor het SE en CE) over te laten, wordt door in elk geval vier externe krachten ondermijnd: tijdsdruk, c.q. overvraging van de leraar, geldgebrek op veel - kleine - scholen, de urennorm en het SE/CE-cijfer als normindicator. Dat leidt er toe dat bepaalde schoolexamenspecifieke vaardigheden onderbelicht blijven of op een te oppervlakkig niveau worden getoetst. Terwijl aandacht voor de hele set eindtermen en het niveau waarop deze worden getoetst juist nodig is om ook de nodige diepgang en nuancering inherent aan de gymnasiale vorming te bereiken. Leraren zullen dus veel support kunnen gebruiken bij het zoeken naar alternatieve toetsing. Daarbij is het van belang dat alternatief toetsmateriaal valide is.

Naar een professioneel curriculum: ICT

Een professioneel curriculum laat ruimte voor keuzes in volgorde en aanbod van de onderdelen. De methode ondersteunt het leerproces, maar moet flexibel te gebruiken zijn. Digitalisering van (extra) lesmateriaal ondersteunt de leraar bij het werken met meer individuele leerarrangementen waarmee leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. De drie uitgevers van klassieke methodes zijn volop bezig met de ontwikkeling van digitaal materiaal bij de bekende methodes. Leraren maken nog niet breed en vanzelfsprekend gebruik van dit extra materiaal, hetzij door onbekendheid met of ontoereikendheid van ICT-middelen, hetzij doordat het materiaal niet goed aansluit op de behoeften van leraar en leerling. Inzicht in de principes waar (digitaal) lesmateriaal aan moet voldoen, is nodig en draagt bij aan kwaliteitsborging van het onderwijs.

Naar een professioneel curriculum (visie en docentrollen)

De leraar klassieke talen speelt een cruciale rol bij vakinhoudelijke vernieuwing. Als professional moet hij kunnen aangeven welke ondersteuning hij daarbij van de andere

stakeholders nodig heeft. Tegelijk is hij de motor in het proces van toetsing van de eigen school aan 'een Gouden Standaard voor gymnasiumopleiding'. Dat vraagt om vakinhoudelijke professionalisering zodat de classicus, na herbezinning op het curriculum in de onderbouw, een doorlopende leerlijn gericht op de eindtermen en vakdoelstellingen kan verzorgen waarbij de ontwikkeling van de leerling centraal staat in plaats van het centraal examen. Onder classici is behoefte aan vakspecifieke scholing, maar tijdsdruk en druk op het voorkomen van lesuitval werken tegen (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

3.4 Samenvattend: naar een Gouden Standaard voor gymasiaal onderwijs

Het rapport van de Verkenningcommissie heeft het probleem in het klassieke onderwijs in Nederland grotendeels blootgelegd en vele aanbevelingen gedaan om de klassieke onderwijspraktijk te verbeteren. De minister heeft twee aanbevelingen laten uitwerken: de integratie van de talen en cultuur in de bovenbouw en de ontwikkeling van een *Gouden Standaard* voor gymnasiale vorming. De overige aanbevelingen zijn overgelaten aan de kracht van het klassieke veld. Nu, vier jaar na de publicatie van het rapport, blijkt dat er op verschillende plaatsen hard wordt gewerkt aan de vernieuwing van de klassieke onderwijspraktijk, maar dat overzicht en samenhang hierin nog onvoldoende zijn. Daarnaast wordt op een aantal terreinen geen activiteit ontplooid, omdat niet duidelijk is wie de verantwoordelijkheid moet nemen en wie tijd en middelen kan vrijmaken. Recent onderzoek (Kroon & Sluiter, 2010; Waslander, 2011; Waslander, 2009) heeft echter benadrukt dat de onderliggende problematiek van zwakke examenresultaten alleen opgelost wordt door een totaalaanpak vanuit een breed gedragen visie op de vormende waarde van een gymnasiumopleiding. Uit de voorgaande analyse vloeit de noodzaak voort tot het monitoren van en het inspelen op alle geconstateerde - veelal losstaande - ontwikkelingen. Uit de voorgaande analyse vloeit de noodzaak voort tot het monitoren van en het inspelen op alle geconstateerde - veelal losstaande - ontwikkelingen. Het is van belang om samenhang te creëren tussen curriculumvernieuwing, het incorporeren van alternatieve toetsvormen, het vinden en ontwikkelen van bruikbaar lesmateriaal, het identificeren van educatieve ICT toepassingen en de professionalisering van leraren. Alleen via samenwerking en samenhang in aanpak en beleid krijgt de *Gouden Standaard* betekenis als instrument voor alle participanten om te blijven streven naar verbetering van de brede gymnasiale vorming. Vooral de ontwikkeling van educatief materiaal (voorbeelden van vakoverstijgende projecten, geïntegreerde lessen) en instrumenten waarmee participanten hun werkelijke positie en gewenste positie op weg naar de *Gouden Standaard* in kaart kunnen brengen, is daarbij van belang.

Referenties

ANP (2008, 05 24). Cijfers Grieks en latijn schoolexamen te hoog. *Volkskrant*.

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

CvTE (2012). *Grieks, vwo in 2014 examenstof*. Opgehaald van www.examenblad.nl: http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mviq7lphrgg3h_n11vg41h1h4i9qe/vhiinc4phqy9?topparent=vg41h1h4i9qe

CvTE (2012). *Latijn, vwo in 2014 examenstof*. Opgehaald van www.examenblad.nl: http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mviq7lphrgg3h_n11vg41h1h4i9qe/vhiinc4phqy8?topparent=vg41h1h4i9qe

Digischool (sd). *Vakcommunities Klassieke Talen*. Opgehaald van [digischool](http://digischool.klassieketalen.vakcommunity.nl/): <http://digischool.klassieketalen.vakcommunity.nl/>

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

Goris, M. (2007). *Vakdossier tweede fase klassieke talen: problemen in het onderwijs klassieke talen in Nederland en mogelijke wegen naar een betere toekomst*. Enschede: SLO.

Gravemeijer, K., Heuvel-Panhuizen, M. van den, Ruesink, N., Streefland, L., Vermeulen, W., Woerd, E. te (1993). *Methoden in het reken-wiskundeonderwijs, een rijke context voor vergelijkend onderzoek*. Utrecht: Cd-β Press.

Huisman, A. (2012). Correctie vertaling CE: discussiestuk. *Het Bulletin*, 7-12.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *Ruimte voor professionalisering leraar niet altijd benut*. Opgehaald van [nieuwsberichten](http://www.owinsp.nl/actueel/nieuwsberichten/ruimte-voor-professionalisering-leraar-niet-altijd-benut.html): <http://www.owinsp.nl/actueel/nieuwsberichten/ruimte-voor-professionalisering-leraar-niet-altijd-benut.html>

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrenstgericht werken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssen, J., Schoot, F. van, & Hemker, B. (2005). *Balans [32] van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito.

- Kennisnet (2013). *Vier in balans monitor 2013*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Knecht, A. de, Gille, E., & Rijn, P. van (2007). *Resultaten PISA-2006*. Arnhem: Cito.
- Koopmans-van Noorel, A., Blockhuis, C., Folmer, E., & Voorde, M. ten (2014). *Curriculummonitor 2014: Verkenning van de curriculumpraktijk in primair en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Kroon, C., & Sluiter, I. (2010). *Het geheim van de blauwe broer: eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden/Enschede: UFB/SLO.
- Ministerie van OCW (2011). *Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van OCW (2013a). *Examenprogramma Klassieke Talen vwo*. Opgehaald van Examenblad: http://www.examenblad.nl/examenstof/grieks-vwo-5/2014/vwo/f/griekslatijn_vwo.pdf
- Ministerie van OCW (2013b). *Inrichtingsbesluit geldig op 20-06-2013*. Opgehaald van www.overheid.nl: http://wetten.overheid.nl/BWBR0005946/geldigheidsdatum_20-06-2013#HoofdstukIII
- Obbink, H. (2008). Gymnasia geven leerlingen te hoge cijfers. *Trouw*.
- Ørberg, H. (1990). *Lingua Latina per se illustrata*. Domus Latina.
- Scheltens, F., Hemker, B., & Vermeulen, J. (2013). *Balans van het rekenwiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 5. PPON-reeks nummer 51*. Arnhem: Cito.
- SLO (2009). *TULE inhouden & activiteiten*. Opgeroepen op april 7, 2014, van <http://tule.slo.nl/index.html>
- SLO (2012). *Handreiking schoolexamen Klassieke Talen*. Enschede: SLO.
- SLO (2013). *Toelichting vernieuwd examenprogramma klassieke talen vwo 2014*. Enschede: SLO.
- Verhoeven, P. (1996). *Tekstbegrip in het onderwijs klassieke talen: een onderzoek naar de verwezenlijking van nieuwe doelstellingen in het schoolonderzoek Grieks en Latijn*. Dissertatie. Leiden: Universiteit Leiden.

Vrije Universiteit Amsterdam (sd). Opgehaald van Quamlibet: www.quamlibet.nl

Waslander, S. (2009). *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid*. Haarlem: LSZG.

Waslander, S. (2011). *De toren van Jenga*. Utrecht: AOb*BGV.

4. Rekenen/wiskunde

4.1 Introductie

Rekenen/wiskunde heeft een vaste plek in het primair onderwijs (po), speciaal onderwijs (so) en voortgezet onderwijs (vo). Sinds een kleine tien jaar worden rekenen en wiskunde samen met Nederlands en Engels als kernvakken voor de genoemde onderwijssectoren beschouwd.

Al vanaf de kleuterleeftijd voeren leerlingen op school rekenleeractiviteiten uit. Deze activiteiten vormen een eerste kennismaking met getallen, aantallen, hoeveelheden, vormen, ruimte en maten. Gaandeweg het po wordt deze informele kennismaking uitgebouwd naar een formeler niveau van denken en handelen voor zover een leerling een formeler niveau aankan. In de onderbouw van het vo vindt de rekenlijn een natuurlijk vervolg in de wiskunde. Een klein deel van de leerlingen kiest er voor na de onderbouw geen examen in wiskunde af te leggen. De andere leerlingen volgen wiskunde zoals dat deel uit maakt van hun examenprofiel of leerweg. In havo en vwo is het onder voorwaarden mogelijk examen af te leggen in een tweede wiskundevak, in het bijzonder in wiskunde D. Dit is een keuzevak dat naast wiskunde A en C alleen in combinatie met wiskunde B kan worden gekozen.

4.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum

Kerdoelen, examenprogramma's en syllabi

Het formele curriculum rekenen/wiskunde wordt beschreven in een aantal documenten. Voor po (2006), so (2010) en de onderbouw vo (2006) zijn sinds de aangegeven jaren kerndoelen van kracht. Kerndoelen zijn aanboddoelen in de zin dat scholen leerlingen de gelegenheid moeten bieden deze doelen te realiseren. Beheersingsdoelen worden geformuleerd in de examenprogramma's voor vmbo en voor havo/vwo die sinds respectievelijk sinds 1998 en 2007 van kracht zijn. Voor havo en vwo worden met ingang van 2015 nieuwe examenprogramma's ingevoerd. Daarnaast zijn er tussendoelen wiskunde voor de onderbouw vo ontwikkeld. Ook deze tussendoelen zijn beheersingsdoelen waarvan de mate van beheersing door middel van diagnostische tussentijdse toetsen bepaald kan worden. In hoeverre en wanneer deze tussendoelen een wettelijke status krijgen, is nog ongewis. Het formele curriculum is uitgewerkt in examensyllabi, maar ook in handreikingen

voor het schoolexamen, concretisering en uitgewerkte doelenlijsten voor specifieke doelgroepen (vroeg- en voorschoolse educatie, passende perspectieven). Verder kennen po en so leerlijnbeschrijvingen, zoals de TAL-brochures (TAL-team, 1999, 2001, 2004, 2006, 2007), TULE (SLO, 2009) en de leerlijnbeschrijvingen van Passende Perspectieven (Boswinkel, Buijs, & Van Os, 2012). De examensyllabi hebben een formele status, maar de meeste andere documenten zijn doorgaans meer vrijblijvend van aard. Dat laat onverlet dat deze in sommige gevallen door het veld toch als standaard worden beschouwd.

Referentieniveaus

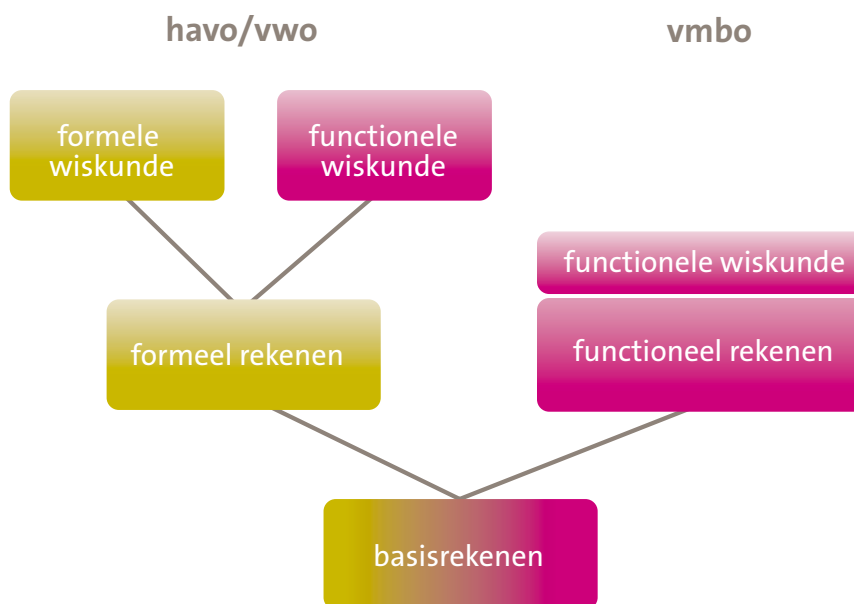
In het schooljaar 2008 - 2009 zijn referentieniveaus rekenen/wiskunde (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009) uitgebracht. Aanleiding voor de ontwikkeling van deze referentieniveaus was een lichte, maar gestage teruggang in de resultaten van het PPOON-onderzoek (Janssen, Schoot, & Hemker, 2005), de uitkomsten van het PISA-onderzoek (Knecht, Gille, & Rijn, 2007), en enkele in het oog springende incidenten rond de rekenvaardigheid van studenten aan de pabo. De referentieniveaus zijn in 2010 tot wettelijk kader verheven voor alle onderwijstypen met uitzondering van het hoger onderwijs. Beheersing van de doelen uit het referentiekader wordt getoetst door middel van een eindtoets in het primair onderwijs, rekentoetsen in het voortgezet onderwijs en centraal ontwikkelde examens in het mbo. Voor deze toetsen en examens zijn onder leiding van de aangegeven instellingen rekentoetswijzers (SLO) en examensyllabi (CvTE) ontwikkeld.

Formeel en functioneel rekenen/wiskunde

De verdere ontwikkeling van het beoogde curriculum wordt beïnvloed door gebrek aan consensus in de reken-wiskundegemeenschap over de hoofdfunctie van het onderwijs. Aan de ene kant is er een visie waarin het formele rekenen/wiskunde voor alle leerlingen het hoofddoel vormt. Aan de andere kant bestaat een opvatting waarin dit slechts voor een deel van de leerlingen het geval is en waarin voor een ander deel van de leerlingen functioneel leren rekenen/wiskunde het hoofddoel vormt. Verder worden in de eerstgenoemde visie de voornaamste manco's van het reken-wiskundeonderwijs aan het didactische concept van de realistische onderwijsbenadering toegeschreven. In de andere visie is dat niet het geval. Het ontbreken van consensus bemoeilijkt verdergaande ontwikkeling van het reken/wiskundeonderwijs.

Een belangrijke ontwikkeling die ten grondslag ligt aan dit verschil in inzicht, is de opkomst van ICT in het algemeen en de zakrekenmachine in het bijzonder (Boswinkel & Schram, 2011). Beheersing van formeel rekenen, en van standaardrekenprocedures in het bijzonder, is als gevolg daarvan geen noodzakelijke (wel voldoende) voorwaarde meer om functioneel te kunnen rekenen. Voor leerlingen voor wie functioneel rekenen einddoel van

het rekenonderwijs is, volstaan basiskennis, -inzicht en -vaardigheden op een lager niveau van denken en handelen. Voor functionele *wiskunde* geldt dit in zekere zin ook, hoewel in dit geval formeel rekenen (niet formele wiskunde) wél van belang is, want formeel kunnen rekenen is wél een noodzakelijke voorwaarde voor het leren van wiskunde (zie figuur 1). Dit zorgt voor aansluitingsproblemen van de ene naar de andere sector.



Figuur 1. Formeel en functioneel rekenen en wiskunde in het onderwijsbouwwerk

Het heeft er de schijn van dat formeel en functioneel rekenen uit elkaar groeien en verschillende belangengroepen de één of de andere vorm van rekenen niet als 'rekenen' bestempelen of op zijn best bagatelliseren. Het ontbreken van consensus heeft tot gevolg dat ontwikkeling van het vak moeizaam verloopt.

Lesmethoden

Examenprogramma's, kerndoelbeschrijvingen, leerlijnoverzichten, handreikingen en concretisering vormen de basis voor de inhoud van lesmethoden. Daarnaast hanteren lesmethoden een didactisch concept. In het primair onderwijs hanteert de meerderheid van de zeven beschikbare rekenmethoden het concept van realistisch rekenen. De mate waarin aan dit concept vastgehouden wordt, verschilt per methode. De twee grote wiskundemethoden in het voortgezet onderwijs onderscheiden zich van elkaar in de mate waarin aandacht is voor verwerving van wiskundige (basis)vaardigheden en verwerving van wiskundig inzicht. Aandacht voor systematisch problemen oplossen,

mathematiseren, reflecteren en redeneren is in de meeste reken- en wiskundemethoden beperkt. Beide methoden worden uitgegeven door dezelfde uitgever, waardoor de noodzaak tot ingrijpende herzieningen niet snel vanuit deze hoek verwacht hoeft te worden.

Uitgevoerd curriculum

Lespraktijk

Van het uitgevoerde curriculum bestaat geen totaalbeeld. Er zijn wel gegevens beschikbaar, maar die staan in verschillende bronnen en hebben doorgaans slechts betrekking op deelaspecten van het curriculum. Zo worden in de *Curriculummonitor* (Koopmans-van Noorel et al., 2014) leraren geënquêteerd over talrijke aspecten van het uitgevoerde curriculum. De Inspectie voor het onderwijs beoordeelt op haar beurt scholen vooral op opbrengst, maar kent ook enkele kwaliteitsindicatoren op het gebied van onderwijsuitvoering. Verder worden in internationale vergelijkingsonderzoeken als PISA en TIMSS en in het vijfjaarlijkse PPON-onderzoek aan schoolleiders, leraren en leerlingen achtergrondvragen gesteld over het uitgevoerde curriculum. Uit het More-onderzoek (Gravemeijer et al., 1993) bleek dat leraren die destijds een realistische lesmethode gebruikten, soms toch op een mechanistische manier lesgaven: De nadruk lag voornamelijk op inoefenen in plaats van begripsvorming. Vakdidactisch onderzoek tenslotte biedt vaak een inkijk in een bepaalde lespraktijk, maar is doorgaans vrij kleinschalig en kwalitatief van karakter. Ondanks deze beperkingen valt er over het uitgevoerde curriculum wel wat te zeggen.

Gebruik van een lesmethode

De lesmethoden bieden in het algemeen een uitgebreid en dekkend aanbod aan les- en leraarmaterialen. Dat kan er toe leiden dat leraren na een doorgaans afgewogen keuze voor een lesmethode nauwelijks genegen zijn van de methode af te wijken. Hiervan is zowel in het basis- als in voortgezet onderwijs sprake (Koopmans-van Noorel et al., 2014). Bij rekenen in het voortgezet onderwijs heeft deze praktijk verkeerd uitgedrukt, omdat de eerste versies van de rekenmethoden niet goed overeenstemden met de referentieniveaus 2F en 3F. Als gevolg daarvan is een beperkt beeld ontstaan van het rekendomein onder leraren in het voortgezet onderwijs.

Opbrengstgericht werken

In het overheidsbeleid ligt een sterk accent op meer opbrengstgericht werken in het primair, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs (Koopmans-van Noorel et al., 2014). De overheid heeft daartoe de aanzet gegeven door het Actieplan Beter Presteren (Ministerie van OCW, 2011). Er zijn serieuze aanwijzingen dat dit concept effect resorteert

(Inspectie van het Onderwijs, 2010). Daarentegen bestaat het risico dat de aanpak zijn doel voorbij schiet en verwordt tot bureaucratie waarbij het schrijven van groeps- en handelingsplannen doel op zich wordt.

Differentiatie en maatwerk

De aandacht voor maatwerk in de klas houdt verband met het bovenstaande. In het po en so wordt het belang van maatwerk tamelijk breed onderschreven en in de meerderheid van de scholen met succes toegepast. In het vo is dat in mindere mate het geval. Leraren hebben vaak een beperkt kader voor maatwerk en methoden maken het lang niet altijd gemakkelijk om gepersonaliseerde trajecten samen te stellen.

Samenhang met andere vakken

Verder zetten sommige scholen voorzichtige stappen op het gebied van samenhang tussen rekenen of wiskunde en andere vakken. In het vmbo en bij het vak natuur, leven en technologie in de tweede fase van havo en vwo zijn voorbeelden van deze samenhang te vinden. Een enkele school boekt interessante resultaten met rekenen in andere vakken, waarbij vooral het onderhoud van rekenvaardigheden in vakken als economie, natuurkunde of aardrijkskunde plaatsvindt. Op dit terrein is nog aanzienlijke winst te boeken.

ICT

Informatie- en communicatietechnologie is ook in het onderwijs doorgedrongen (Kennisset, 2013). In de lespraktijk worden op grote schaal digitale schoolborden en elektronische leeromgevingen gebruikt. Het ICT-gebruik richt zich met deze producten vooral op digitalisering van de bestaande lespraktijk, maar er zijn ook enkele voorbeelden van ICT-toepassingen die aanvullende functionaliteiten bieden. Een veelbelovend voorbeeld uit het vakgebied rekenen/wiskunde is geautomatiseerde feedback op fouten aan leerlingen. Daarnaast zijn er digitale lesmaterialen, oefenprogramma's en toetsen ontwikkeld voor rekenen en wiskunde. De uitdaging op het terrein van ICT is gelegen in het ontwikkelen van reken/wiskundeleerplannen die deze nieuwe mogelijkheden benutten en daarmee verder reiken dan digitalisering van de bestaande lespraktijk.

Gerealiseerd curriculum

In het vakgebied rekenen/wiskunde wordt het beheersingsniveau van leerlingen op verschillende momenten en met verschillende doeleinden gemeten. Het betreft hier summatieve examens en rekentoetsen, toetsen in het kader van internationale vergelijkingen of periodieke metingen van het onderwijspeil, formatieve toetsen als onderdeel van een leerlingvolgsysteem en in de nabije toekomst een diagnostische tussentijdse toets aan het einde van de onderbouw. Deze toetsen zijn methode-

onafhankelijk. Daarnaast nemen scholen hun leerlingen methode-specifieke toetsen af, onder meer in het kader van het schoolexamen. Uit de beschikbare openbare toetsresultaten kan een beeld geschetst worden van het beheersingsniveau rekenen/wiskunde in Nederland.

Beheersingsniveau - algemeen

De grote lijn is dat het beheersingsniveau over de jaren voldoende is, maar een gestage licht dalende trend vertoont. In internationale vergelijkingsonderzoeken daalt Nederland ook in de rangorde der landen, maar dat komt niet in de laatste plaats omdat er steeds meer landen of landsdelen aan dergelijke onderzoeken deelnemen. Deze trend geldt bovendien niet over de hele linie. Zo stijgt in het po juist het beheersingsniveau op het domein Verbanden (Scheltens, Hemker, & Vermeulen, 2013) en vertonen de examenresultaten voor het vak wiskunde A op het vwo eveneens een stijgende trend. Voorts is uit een recent vergelijkingsonderzoek (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop, & Velden, 2013) gebleken dat met name jong volwassene in Nederland qua rekenvaardigheidsniveau tot de wereldtop behoren.

Beheersingsniveau - specifiek

Specifieke problemen rond het gerealiseerde curriculum doen zich voor bij de rekentoets bij vmbo-bb, havo en het mbo en rond mathematiseren, reflectie en redeneren in de opeenvolgende PISA-onderzoeken. Op de rekentoets worden door sommige groepen leerlingen opmerkelijk slechte resultaten behaald. In een recent PISA-onderzoek (OECD, 2014a) blijken de prestaties van Nederlandse leerlingen op het gebied van mathematiseren, reflectie en redeneren matig te zijn ten opzichte van wat op grond van hun rekenen/wiskunde prestaties verwacht mag worden.

4.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven

Vershil in inzicht over inhoud en doelen van reken/wiskundeonderwijs

De vakontwikkeling van rekenen/wiskunde wordt op dit moment voor een substantieel deel bepaald door verschil van inzicht over inhoud en doelen van reken/wiskundeonderwijs. Zoals eerder beschreven, wordt in de wiskundegemeenschap discussie gevoerd over de vraag of leerlingen primair formeel rekenen/wiskunde of functioneel rekenen/wiskunde geleerd moet worden. Het verloop van deze discussie is grillig en onoverzichtelijk. Daarom zou het goed zijn begrippen te verhelderen, de verschillen van inzicht nader te analyseren en nieuwe invalshoeken aan te dragen met als doel de verschillende inzichten dichter bij elkaar te brengen.

Voldoende bij de tijd?

Verwant met het voorgaande is de vraag of het reken/wiskundeonderwijs nog voldoende bij de tijd is. Uit opeenvolgende PISA-onderzoeken blijkt dat beheersing van een 21e eeuwse vaardigheid als het oplossen van praktische rekenproblemen onder leerlingen matig genoemd kan worden (Knecht, Gille, & Rijn, 2007; OECD, 2014a). Hierin kan verbetering gebracht worden door ontwikkeling van bijvoorbeeld een leerlijn *probleemoplossen met bijbehorend instrumentarium*. Onderzoek naar hoe leraren in hun les nu al aandacht schenken aan het aanleren van probleemoplossingsvaardigheden kan inzicht geven in oorzaken voor de matige beheersing van deze vaardigheden

Opbrengstgericht werken, verlenen van maatwerk en omgang met excellentie verloopt niet probleemloos

Uit internationale vergelijkingsonderzoeken (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012; OECD, 2014b) blijkt dat Nederlandse leerlingen uit de onderkant van het onderwijsstelsel relatief goed presteren, wat een verdienste van het reken/wiskundeonderwijs genoemd mag worden. Veel onderwijsinspanning is er op gericht deze groep leerlingen adequaat onderwijs aan te bieden. De bovenkant wordt echter matig bediend. Mede om hieraan tegemoet te komen wordt van het concept opbrengstgericht werken (OGW) veel verwacht.

OGW kent een aantal fasen, zoals leerdoelen stellen, leervoortgang meten, registreren en vervolgens analyseren van resultaten om het onderwijsaanbod en/of de leerdoelen (al dan niet per groep van leerlingen) bij te stellen. Invoering van dit onderwijsconcept stelt scholen, wiskundeleraren en leraren voor serieuze problemen, variërend van het hebben van moeite met het stellen van (gedifferentieerde) leerdoelen en het analyseren van voortgangsgegevens, tot het kunnen formuleren van een toepasselijk onderwijsaanbod. Aan een oplossing van deze problemen kan worden bijgedragen door leraren te voorzien van een instrumentarium ten behoeve van het stellen van doelen, het interpreteren van voortgangsgegevens en voorbeelden te geven van een onderwijsaanbod dat in lijn ligt met verschillende niveaus van leervoortgang. In dit kader kan ook onderzocht worden welke stappen leraren die nu reeds succesvol opbrengstgericht werken zetten en hoe zij daarmee excellente leerlingen bedienen.

Toetsen van summatieve aard lenen zich matig voor formatieve evaluatie

Een probleem voor het leveren van maatwerk en opbrengstgericht werken is dat gestandaardiseerde toetsen talrijk in aantal, maar vaak nogal summatief van karakter zijn. Toetsresultaten worden uitgedrukt in scorepunten of percentielen, soms per domein, soms ook niet. Het is voor leraren niet eenvoudig om op basis van deze statistisch georiënteerde gegevens leerlingen een passend leerstofaanbod te doen.

Daarom verdienen ook andere vormen van evaluatie dan (digitale) voortgangstoetsen nadere beschouwing. In hoeverre kunnen leraren eigen observaties en uitwerkingen van opgaven in hun voortgangsanalyse en leerstofaanbod betrekken? Inzicht in de wijze waarop leerlingen rekenproblemen oplossen is daarbij belangrijk. Door deze oplossingsstrategieën te observeren kan een leraar inzicht krijgen in het denk- en handelingsniveau van een leerling en hem vervolgens een gericht aanbod doen om een hoger niveau te bereiken. Om deze formatieve evaluatievormen te realiseren zou leraren een instrumentarium ter hand gesteld moeten worden waarmee zij de leerlingen een leerstofaanbod kunnen doen dat gericht is op individuele niveauverhoging van denken en handelen.

Meer uit ICT halen

Informatie- en communicatietechnologie is van invloed op het onderwijs in het algemeen en natuurlijk ook op rekenen/wiskunde. Kansen en uitdagingen die ICT biedt aan het onderwijs in het algemeen, zoals gebruik van digiborden, tablets en elektronische leeromgevingen, *flipping the classroom* en gepersonaliseerd leren, gelden ook voor rekenen/wiskunde. Daarnaast zijn er reken/wiskunde-specifieke kansen en uitdagingen, voornamelijk in het gebruik van ICT voor uitleg van reken/wiskunde inhouden.

Leerplankundige professionalisering leraren

Professionalisering van leraren op leerplankundig terrein is een belangrijke sleutel om met bovenstaande ontwikkelingen om te gaan en kansen en uitdagingen te benutten. Daarmee kan bereikt worden dat leraren zich minder afhankelijk van hun lesmethode opstellen, beter in staat zijn opbrengstgericht te werken, zich beter inzicht te verschaffen in onder meer strategiegebruik door hun leerlingen en beter gebruik te maken van de mogelijkheden van ICT. Het verdient daartoe aanbeveling nader te onderzoeken hoe leraren het reken/wiskundecurriculum op hun school ten uitvoer brengen, en welke professionaliteit zij daarbij ten toon spreiden. In het algemeen kan gesteld worden dat professionalisering wenselijk is op het gebied van reken/wiskundedidactiek, met name voor het voortgezet onderwijs.

Referenties

Boswinkel, N., Buijs, K., & Os, S. van (2012). *Passende perspectieven rekenen: Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.

Boswinkel, N., & Schram, E. (2011). *De toekomst telt*. Enschede: SLO.

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

Gravemeijer, K., Heuvel-Panhuizen, M. van den, Ruesink, N., Streefland, L., Vermeulen, W., Woerd, E. te, & Ploeg, D. van der (1993). *Methoden in het reken-wiskundeonderwijs, een rijke context voor vergelijkend onderzoek*. Utrecht: Cd-β Press.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssen, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2005). *Balans [32] van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito.

Kennisnet (2013). *Vier in balans monitor 2013*. Zoetermeer: Kennisnet.

Knecht, A. de, Gille, E., & Rijn, P. van (2007). *Resultaten PISA-2006*. Arnhem: Cito.

Ministerie van OCW (2011). *Actieplan Beter Presteren: Opbrengstgericht en ambitieus*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS. Boston: Boston College.

OECD (2014). *PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems (Volume V)*. Parijs: OECD.

OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do - student's performance in mathematics, reading and science (volume I, revised edition, February 2014)*. Parijs: OECD Publishing.

Scheltens, F., Hemker, B., & Vermeulen, J. (2013). *Balans van het rekenwiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 5. PPON-reeks nummer 51*. Arnhem: Cito.

Koopmans-van Noorel, A., Blockhuis, C., Folmer, E., & Voorde, M. ten (2014). *Curriculummonitor 2014: Verkenning van de curriculumpraktijk in primair en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

TAL-team (1999). *Jonge kinderen leren rekenen: Hele getallen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

TAL-team (2001). *Kinderen leren rekenen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

TAL-team (2004). *Jonge kinderen leren meten en meetkunde*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

TAL-team (2006). *Breuken, procenten, kommagetallen en verhoudingen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

TAL-team (2007). *Meten en meetkunde in de bovenbouw*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

5. Natuur en techniek

5.1 Introductie

Natuur en techniek (N&T) bestrijkt alle leergebieden en vakken die in het bètagebied vallen. In het primair onderwijs (po) zijn dat Oriëntatie op Jezelf en de Wereld (OJW) en in het voortgezet onderwijs (vo) nask1 en nask2, biologie, natuurkunde, scheikunde, algemene natuurwetenschappen (ANW), onderzoek en ontwerpen (O&O) en natuur, leven en technologie (NLT). Het beslaat een veelzijdig terrein waarin er soms overeenkomsten tussen vakken bestaan, maar vakken ook een eigen identiteit en vakinhoud hebben. Met dergelijke overeenkomsten en verschillen is het beschrijven van de huidige stand van curriculaire zaken, en de trends en uitdagingen daarbij, tamelijk complex. Het eerste deel van dit hoofdstuk beschrijft de stand van zaken van het beoogde curriculum, het uitgevoerde curriculum (waarbij scholen zelf hun eigen keuzes uitwerken) en tot slot het gerealiseerde curriculum per onderwijssector. Het tweede deel beschrijft de curriculaire trends en uitdagingen die van belang zijn voor Natuur en techniek.

5.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum po

Het beoogde curriculum voor het po wordt beschreven door kerndoelen. Voor N&T is dat gebeurd met de kerndoelen voor het leergebied OJW (Ministerie van OCW, 2006).

De kerndoelen voor OJW (doelen 40 tot en met 46) zijn globaal omschreven doelen voor:

- biologie: over de bouw en vorm en functie van organen van planten, dieren en de mens; het kunnen onderscheiden van planten en dieren en leren over hoe ze functioneren in hun leefomgeving;
- natuurkunde: onderzoeken van materialen en natuurkundige verschijnselen zoals licht, geluid, elektriciteit, kracht, magnetisme en temperatuur;
- weer: beschrijven van het weer met behulp van temperatuur, neerslag en wind;
- techniek: over het leggen van relaties tussen de werking, de vorm en het materiaalgebruik van voorwerpen uit hun omgeving en over het ontwerpen van oplossingen voor technische problemen, deze uitvoeren en evalueren;
- heelal: over de positie van de aarde ten opzichte van de zon, seizoenen en dag en nacht.

De inhoud van deze doelen heeft met name betrekking op kennis. De vaardigheden zijn terug te vinden in de preambule. De preambule noemt vaardigheden als goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen handelen en leren, kritiseren van anderen, en verwerven en verwerken van informatie. In beperkte mate bevatten

de kerndoelen zelf ook vaardigheden, zoals het onderzoeken bij natuurkunde en het ontwerpen bij techniek. Daarnaast is er een karakteristiek voor OJW beschreven. Een karakteristiek is een inleiding bij de kerndoelen die aangeeft waar het vakgebied over gaat zonder uit te wijden over wat een leerling moet kunnen en kennen.

De kerndoelen voor OJW zijn - net als de overige kerndoelen - nader uitgewerkt in Tule (Beker, Van Graft, Greven, Kemmers, Klein Tank, & Verheijen, 2009). Tule is een hulpmiddel voor leraren en methodeschrijvers waarin per kerndoel een mogelijke opbouw van inhouden is uitgewerkt voor de duur van het gehele basisonderwijs.

In de Wet op het primair onderwijs staat dat de inhoud zoals beschreven in de kerndoelen, waar mogelijk in samenhang moet worden aangeboden. Het gaat dan niet alleen om samenhang binnen eenzelfde domein of leergebied, maar ook tussen leergebieden. Desondanks zijn er door educatieve uitgeverij op basis van kerndoelen en de karakteristiek in de meeste gevallen aparte methodes ontwikkeld voor natuuronderwijs, naast methodes voor aardrijkskunde en geschiedenis. In methodes natuuronderwijs komen veelal de inhouden voor biologie, natuurkunde en techniek aan de orde. Daarnaast zijn er verschillende instanties die voor specifieke thema's (denk aan duurzaamheid, dierenwelzijn, etc.) aparte lespakketten, lesbrieven en lesmaterialen aanbieden, zowel op papier als in digitale vorm. In het po wordt nagenoeg geen lesmateriaal voor N&T door leraren zelf ontwikkeld.

Uitgevoerd curriculum po

De manier waarop natuuronderwijs in de praktijk wordt uitgevoerd varieert per school, zowel in tijd, als in didactische aanpak. De praktijk loopt uiteen van helemaal geen of weinig aandacht voor natuuronderwijs (af en toe een techniekles in sommige groepen) tot een gestructureerde manier aan de hand van thema's of met behulp van een methode (Van Graft, Ottevanger, Folmer, & Kuiper, 2013). Het periodieke peilingsonderzoek van Cito (Kneepkens, Van der Schoot, & Hemker, 2011; Thijssen, Van der Schoot, & Hemker, 2011) laat zien dat 90% van de leraren natuur- en techniekonderwijs als apart vak binnen OJW onderwijzen en dat de tijdsinvestering voor biologie 45 minuten per week is en voor natuurkunde en techniek slechts 30-45 minuten per maand. Driekwart van de leraren gebruikt een methode om les te geven. Bij natuurkunde en techniek worden onder andere proefjes uitgevoerd en bij biologie worden onder andere excursies georganiseerd. Verder neemt het internetgebruik aanwijsbaar toe ten opzichte van eerdere peilingen.

Ruim 50% van de leraren is tevreden over de door hen gebruikte methode. Toch ondervinden leraren ook bij natuur en techniek problemen bij de uitvoering. Gedeeltelijk is dit toe te kennen aan de globale beschrijving van de kerndoelen. Het uitwerken van de kerndoelen in leerlijnen en meer concrete leerdoelen wordt zowel door veel leraren als

door schoolleiders en bestuurders als een oplossing gezien (Van Graft, Klein Tank, & Beker, 2014). Verder vindt een meerderheid van de leraren het programma voor natuurkunde en techniek overladen, terwijl dat voor biologie wat lager ligt. Van de leraren vindt ongeveer de helft dat het hen soms of vaak aan deskundigheid ontbreekt om goed natuurkunde- en techniekonderwijs te kunnen geven. Ruim 60% van de leraren geeft aan over voldoende deskundigheid te beschikken om de biologielessen te kunnen verzorgen (Kneepkens et al., 2011; Thijssen et al., 2011).

Gerealiseerd curriculum po

Het gerealiseerde curriculum wordt getoetst met schooltoetsen, een tweetal facultatieve toetsen waar scholen aan deel kunnen nemen, en het periode peilingsonderzoek (PPON) uitgevoerd door Cito. De eerste facultatieve toets is een nationale eindtoets van Cito voor OJW waarin opgaven voor biologie, natuurkunde en techniek zijn opgenomen. Ongeveer 65% van de basisscholen doet mee aan de toets. De tweede facultatieve toets is het vierjaarlijkse TIMSS-onderzoek. Het periodieke peilingsonderzoek wordt jaarlijks uitgevoerd voor rekenen en taal, voor biologie in 2003 en 2010, en voor natuurkunde en techniek in 2002 en 2010.

De resultaten van de facultatieve Cito-toets laten zien dat Nederlandse leerlingen op vrijwel alle onderdelen onder de minimumstandaard presteren. De standaard 'voldoende' wordt door minder dan de helft van de leerlingen gehaald. Natuurkundeonderdelen worden het best gemaakt, gevolgd door biologieonderdelen. Techniekonderdelen worden het slechts gemaakt (22% van de leerlingen haalt de standaard voldoende) (PPON informeert, 20, 2012). Het periodieke peilingsonderzoek voor biologie (Thijssen et al., 2011) laat zien dat de leerprestaties van leerlingen in groep 8 verder gedaald zijn ten opzichte van de vorige peiling uit 2001.

De resultaten in TIMSS (Meelissen, Drent, & Punter, 2012) onder leerlingen in groep 6 laat anderzijds een significante stijging van de prestaties zien die vooral is toe te schrijven aan verbeterde resultaten in natuurkunde- en scheikundeonderdelen. Aan de andere kant is echter een significante daling geconstateerd in het percentage excellent presterende leerlingen ten opzichte van de meting in 1995: van 6% naar 3%. De TIMSS-onderzoekers concluderen dan ook dat het erop lijkt dat het Nederlandse onderwijs wel in staat is om zwakkere leerlingen op een basisniveau te brengen, maar moeite heeft om beter presterende leerlingen te laten excelleren.

De slechte prestaties zijn zorgwekkend. Deels lijkt dit te komen door te weinig aandacht voor N&T omdat de resultaten van de eindtoets niet meetellen voor verdere determinatie waardoor er te weinig onderwijstijd voor het leergebied wordt vrijgemaakt, en deels door een tekort aan N&T-kennis bij leraren. Hierdoor stromen kinderen door naar het vo met

een te zwakke basis voor N&T. Schoolbestuurders hebben behoefte aan een handreiking om met schoolleiders in gesprek te gaan over wetenschap en techniek, waar het domein natuur en techniek deel van uit maakt. Daartoe zijn door de Verkenningscommissie Wetenschap en Technologie Primair Onderwijs (2013) aanbevelingen opgenomen in haar adviesrapport.

Beoogd curriculum onderbouw vo

De vakken biologie, natuurkunde, scheikunde, nask, techniek en verzorging maken allemaal deel uit van het leergebied mens en natuur. Het leergebied sluit aan op de kerndoelen 'mens en samenleving' en 'natuur en techniek' van het primair onderwijs. Voor het leergebied mens en natuur zijn de kerndoelen deels gericht op natuurwetenschappelijke vaardigheden (kerndoelen 28 t/m 31) en deels op natuurwetenschappelijke inhouden (kerndoelen 32 t/m 35). Voor de onderbouw betreft het een globale aanbodgerichte beschrijving op hoofdlijnen. De kern van dit brede leergebied is te typeren naar twee verschillende perspectieven. Van kinds af aan wil de mens zijn omgeving begrijpen en zoekt hij naar verklaringen. Daarnaast wil de mens de omgeving duurzaam beheren om nu en in de toekomst in de eigen behoeften te voorzien.

Binnen het leergebied ontwikkelen leerlingen vaardigheden om verschijnselen in de levende en niet-levende natuur op een planmatige manier te onderzoeken, zoveel mogelijk uitgaande van eigen waarnemingen. Er wordt in de kerndoelen relatief veel aandacht gevraagd voor vaardigheden, zoals omgaan met vakgerichte informatie en onderzoeken. Daarnaast zijn de kerndoelen gekoppeld aan contexten van het dagelijks leven (Ministerie OCW, 2006). Om leraren en methodeontwikkelaars meer houvast te geven, zijn de kerndoelen voor mens en natuur geconcretiseerd in tussendoelen, inhouden en vakbegrippen (zie www.leerplaninbeeld.nl) (SLO, 2010).

In 2014 is het leerplanvoorstel voor natuurwetenschappen en technologie voor de onderbouw vo (Ottevanger, Oorschot, Spek, Boerwinkel, Eijkelhof, Van der Hoeven, & Kuiper, 2014) gepubliceerd. Dit leerplanvoorstel is een richtinggevende uitwerking van de kerndoelen met als doel een bijdrage te leveren aan de verbetering van de leeropbrengst in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, in internationaal perspectief (PISA) zonder verplichtingen voor scholen ten aanzien van de wijze van realisering (het 'hoe') te geven. Het leerplanvoorstel beoogt het realiseren van die ambitie te ondersteunen en richting en inspiratie te bieden, maar laat ook voldoende ruimte voor curriculaire uitwerkingen op schoolniveau. In het voorstel zijn de inhouden in *Leerplan in beeld* verder uitgewerkt en gecombineerd met werk- en denkwijzen. In het leerplanvoorstel is gekozen voor de vakken biologie, natuurkunde, scheikunde, technologie en fysische geografie. Verzorging is opgenomen in het vak biologie.

Uitgevoerd curriculum onderbouw vo

Uit de onderbouwmonitor (Onderbouw-VO, 2008) blijkt dat vmbo-scholen vrij sterk ingezet hebben op het creëren van leergebieden, terwijl havo/vwo-scholen de samenhang door middel van vakoverstijgende projecten willen bereiken. 16% van de scholen biedt het brede leergebied mens en natuur aan, nog eens 12% het leergebied mens en zorg (biologie/verzorging) en 12% het leergebied mens en techniek (natuur- en scheikunde/techniek). Er is geen onderzoek beschikbaar dat de invulling van het vak in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in kaart heeft gebracht. De ervaring leert echter dat leraren in veel gevallen de methode als leidraad gebruiken en zich niet voldoende bewust zijn van de ruimte die er in de onderbouw is voor het maken van eigen keuzes. Door een deel van de leraren wordt eigen materiaal ontwikkeld. Dat wordt in sommige gevallen gedeeld via de vakcommunities en Wikiwijs.

Om samenhang te brengen in het ontwerpen en uitvoeren van natuurwetenschappelijk onderwijs heeft SLO een leerlijn onderzoeken en ontwerpen ontwikkeld. Hierin zijn lesvoorbeelden opgenomen waar leraren gebruik van kunnen maken bij het aanleren van onderzoekvaardigheden (Spek & Rodenboog-Hamelink, 2011).

Scholen waar onderzoeken als vak of training op het programma staat (bijvoorbeeld Technasium-scholen), zoeken vaak sterker dan andere scholen de samenhang tussen de natuurwetenschappelijke vakken.

Het vak techniek en in nog sterkere mate het vak verzorging zijn op weinig scholen nog een apart vak en worden vaak geïntegreerd met een ander vak of leergebied. In de praktijk blijkt dat daardoor voor de kerndoelen van techniek en verzorging minder of geen aandacht is.

In het vmbo wordt over het algemeen in beide leerjaren van de onderbouw biologie gegeven. Natuur- en scheikunde volgen de leerlingen over het algemeen in leerjaar 2. Techniek en verzorging worden heel wisselend in de verschillende leerjaren aangeboden. In havo/vwo worden biologie, nask, natuurkunde en scheikunde meestal aangeboden in twee van de drie leerjaren. Ook hier is het wisselend of techniek en verzorging worden aangeboden.

Gerealiseerd curriculum onderbouw vo

Er is, behalve de PISA-scores (OECD, 2010) niet veel bekend over de leerprestaties van het leergebied mens en natuur in de onderbouw. Er is geen centrale toetsing en pas als leerlingen de vakken uit het leergebied kiezen komt er via de eindexamens landelijk zicht op de leerlingenprestaties. Uit de analyse van de Nederlandse PISA resultaten (Kuiper, Van der Hoeven, Folmer, Van Graft, & Van den Akker, 2010) blijkt dat leerlingen voor alle natuurwetenschappelijke items hoger scoren dan het gemiddelde van OESO-lidstaten. Het feit dat Nederlandse leerlingen goede resultaten laten zien op contextrijke opgaven,

is verklaarbaar op grond van het feit dat in het Nederlandse onderwijs relatief veel aandacht wordt besteed aan contexten, ook in de natuurwetenschappelijke vakken. Nederlandse leerlingen scoren relatief laag op belangstelling voor natuurwetenschappelijke onderwerpen, levende natuur en natuurwetenschappelijk onderzoek (OECD, 2010). Daarbij zou de geringe aandacht die binnen scholen wordt gegeven aan natuurwetenschappelijke beroepen en ook de geringe mate van interactie in de lessen bij de natuurwetenschappelijke vakken een belangrijke rol kunnen spelen.

Beoogd curriculum bovenbouw vmbo

De examenprogramma's biologie en natuurscheikunde 1 (nask1) kennen een gelijksoortige opbouw voor de basisberoepsgerichte (bb), kaderberoepsgerichte (kb) en de gemengd/theoretische leerweg (gt). Natuurscheikunde 2 (nask2) kent alleen een examenprogramma voor de gemengd/theoretische leerweg (gt). In het examenprogramma is aandacht voor vaardigheden en inhouden. Voor de gt zijn er daarnaast verrijkingsdelen benoemd in de eindtermen. Een deel van de eindtermen is toegewezen aan het centraal examen (CE) en een deel aan het schoolexamen (SE). Voor de uitwerking van de CE-eindtermen voor vmbo zijn door het CvTE syllabi opgesteld die als basis voor de examenontwikkeling gelden. Daarmee fungeren deze ook als toets voor de kwaliteit van het gegeven onderwijs. Voor de uitwerking van de SE-eindtermen zijn door SLO-handreikingen gepubliceerd die door uitgeverij gebruikt bij de invulling van de SE-eindtermen. Biologie is een verplicht vak in de sectoren groen en zorg & welzijn en een keuzevak in de andere sectoren. Nask1 is een verplicht vak in de sector techniek en een keuzevak in de andere sectoren. Nask2 is niet gebonden aan een sector en wordt alleen als keuzevak gegeven. Voor de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg geldt dat de leerlingen naast het beroepsgerichte vak en de daarbij horende verplichte vakken, meestal geen keuzevak meer hebben. In de gemengd/theoretische leerweg kiest de leerling één tot drie keuzevakken.

Uitgevoerd curriculum bovenbouw vmbo

Leerlingen kiezen vaker biologie dan nask1 en nask2. Dat is te verklaren doordat biologie bij twee sectoren (groen en zorg & welzijn) een verplicht vak is. De praktijk bij de schoolexamens voor biologie, nask1 en nask2 is dat alle CE-stof ook in het SE aan de orde komt, ten eerste omdat veel CE- en SE-onderwerpen samenhang vertonen en ten tweede omdat het als goede examentraining gezien wordt. Veel leraren gebruiken oude CE-opgaven in het SE. Praktische opdrachten waarin leerlingen experimenteren en ontwerpen zijn gemeengoed. De kwaliteit van deze opdrachten en de beoordeling daarvan is wisselend. Biologie, nask1 en nask2 hebben in de bovenbouw van het vmbo meestal de beschikking over drie tot vier lessen per week per leerjaar.

Gerealiseerd curriculum bovenbouw vmbo

De examenuitslagen biologie, nask1 en nask2 laten voor de periode 2010 - 2012 een vergelijkbare bandbreedte zien voor alle leerwegen. De langjarige gemiddelden liggen tussen de 5,9 en 6,4 voor alle vakken (biologie, nask1 en nask2), de percentages onvoldoende tussen de 16 en 31%.

Voor het vak biologie valt op dat in de kaderberoepsgerichte leerweg een groter percentage van de leerlingen een onvoldoende scoort. Ten opzichte van andere examenuitslagen is biologie een gemiddeld vak wat betreft het percentage onvoldoendes. De doorstroom van leerlingen van vmbo naar mbo en havo geeft geen specifieke problemen voor het vak biologie. De aansluiting is goed. SLO heeft voor de verschillende vakken (waaronder biologie) de doorlopende leerlijn op het gebied van inhouden en vaardigheden onderzocht (Jansma, Van Kleunen, & Schmidt, 2011). Voor biologie geeft de overstap van vmbo-tl naar havo programmatisch geen probleem. Nu in havo het nieuwe examenprogramma van start is gegaan, met een context-conceptbenadering, is nog niet duidelijk of dit problemen kan geven voor de overstap van tl naar havo.

Ten opzichte van andere examenuitslagen is nask1 een gemiddeld vak wat betreft het percentage onvoldoendes, bij bb 21%, bij kb en gt rond de 26%. De doorstroom van leerlingen van vmbo naar mbo en havo geeft geen specifieke problemen voor het vak nask1. De aansluiting is goed. Er is voor de verschillende vakken (waaronder nask1) onderzocht hoe de doorlopende leerlijn naar havo is op het gebied van inhouden en vaardigheden (Jansma et al., 2011). Voor nask1 is de overstap van vmbo-tl naar havo inhoudelijk geen probleem. Wel zal er speciale aandacht gegeven moeten worden aan natuurwetenschappelijke denk- en werkwijzen.

Ten opzichte van andere examenuitslagen is nask2 een gemiddeld vak wat betreft het percentage onvoldoendes, namelijk rond de 24%. De doorstroom van leerlingen van vmbo naar mbo en havo geeft geen specifieke problemen voor het vak nask2. Wel zal er speciale aandacht gegeven moeten worden aan natuurwetenschappelijke denk- en werkwijzen.

Beoogd curriculum tweede fase

De tweede fase kent de volgende bètavakken: ANW, biologie, natuurkunde, NLT, scheikunde en O&O. Voor biologie, natuurkunde en scheikunde zijn in 2013 nieuwe examenprogramma's ingevoerd in de tweede fase, voor NLT in 2012. Een belangrijk reden voor deze vernieuwing was de roep om actualisering en verhoging van de relevantie van de inhoud om zo meer leerlingen te interesseren voor bèta- en techniekstudies. Andere motieven waren iets te doen aan de overladenheid van de bètavakken en te werken aan onderlinge samenhang.

Basis van de vernieuwingen wordt gevormd door de concept-contextbenadering. Deze benadering - die verschillende uitwerkingen kent tussen vakken - is erop gericht

leerlingen te leren de (kern)concepten van het vak wendbaar te gebruiken in verschillende contexten uit wetenschap, beroep en het leven van alledag. Met uitzondering van natuurkunde en NLT schrijven de eindtermen uit het examenprogramma's geen specifieke contexten voor, hooguit het kunnen gebruiken van concepten in bepaalde typen contexten. Door variatie in contexten kunnen de programma's blijven aansluiten bij actuele ontwikkelingen in de samenleving, de wetenschap en kenniseconomie en recht doen aan verschillen tussen leerlingen met een N&G- en N&T-profiel.

Uitgevers hebben voor de vernieuwde vakken diverse digitale en papieren methodes op de markt gebracht. In veel gevallen zijn dit aan de nieuwe inhoud en herschikkingen aangepaste versies van oude methoden. Naast de methodes worden ook voorbeeldmodules gebruikt die zijn ontwikkeld tijdens de invoeringspilot. VO-content biedt complete leerlijnen voor scheikunde (havo/vwo) en biologie (havo/vwo/vmbo). Voor ANW en NLT gebruiken leraren zelf ontwikkelde materialen of landelijk geproduceerde en 'gecertificeerde' modules, met name vanwege het gebrek aan (goede) methoden.

Uitgevoerd curriculum tweede fase

In het onderwijs bij natuurkunde, scheikunde en biologie ligt veel nadruk op de eindtermen die in het CE getoetst en in de syllabi gespecificeerd worden. De uitwerking van de globale eindtermen die in het schoolexamen moeten worden getoetst is aan de school. Soms blijft deze uitwerking heel beperkt, maar over het algemeen laten leraren zich daarbij leiden door de beschikbare methodes. Sommige leraren zijn zich niet bewust van de ruimte die er is voor het maken van eigen toetsen. Er is door de nadruk op de voorbereiding voor het CE bij biologie, natuurkunde en scheikunde relatief veel aandacht voor de kenniscomponent en minder tijd voor onderzoekend leren, natuurwetenschappelijk denken en instrumentele vaardigheden die ook van belang zijn voor de loopbaan van leerlingen. Deze vaardigheden, die vanwege het type toetsing vooral in het SE worden getoetst, staan extra onder druk omdat leraren het risico willen reduceren dat hun SE-cijfer hoger uitvalt dan hun CE-cijfer; zij besteden ook in de schoolexamens veel tijd aan CE-onderwerpen. Ditzelfde mechanisme tast nieuwe examendomeinen aan die in het SE-deel zijn opgenomen, waardoor de implementatie van een aantal vernieuwende aspecten van de nieuwe examenprogramma's onder druk komt te staan.

Leraren moeten goed op de hoogte zijn van de nieuwe examenprogramma's en de doelen van de vernieuwing. Om tot succesvolle implementatie van de beoogde vernieuwing te komen moet het kennisniveau van leraren worden versterkt door nascholing, gericht op de nieuwe inhoud en de context-conceptbenadering.

Een van de beoogde doelen is het versterken van samenhang tussen de bètavakken. Uit het multipilotproject 2009-2011 (Ottevanger, Folmer, Bruning, & Kuiper, 2010) is gebleken dat de condities voor meer samenhangend bètaonderwijs door de leraren en de school zelf worden gecreëerd. Gensberger (2010, p.21) beaamt dat: “Als de leraren zelf aan samenhang willen werken en de schoolleiding en het schoolklimaat stimuleren dat, dan komt meer samenhangend bètaonderwijs wel in een of andere vorm tot stand”. Een basale organisatie (een groep met een trekker, een regelmatig ingeroosterd overleg en de mogelijkheid af en toe lessen van elkaar bij te wonen) is daarbij een belangrijke voorwaarde. Het aanbrengen van samenhang lijkt succesvol te geschieden bij ANW en NLT (omdat het beoogde curriculum al op die manier is geformuleerd) en in projectmatig onderwijs (omdat de condities daarvoor dan zijn gecreëerd, zie hierboven).

Gerealiseerd curriculum tweede fase

CE-resultaten van alle bètavakken in de tweede fase vertonen in de periode 2010-2013 een stabiel beeld, variërend tussen 6,2 - 6,5 en met uitschieters naar 6,7 en 6,8 in 2012 en 2013 (natuurkunde havo en scheikunde vwo). Ditzelfde geldt voor de SE-resultaten (6,2-6,3 voor havo biologie, natuurkunde en scheikunde; 6,6 voor vwo biologie, natuurkunde en scheikunde), resultaten van ANW (6,7 havo en 7,1-7,2 vwo) en NLT (6,6 havo en 7,0-7,1 vwo). Gemiddelde scores voor havo en vwo zijn vergelijkbaar, behalve bij ANW en NLT waarbij voor alle weergegeven jaren de vwo-scores 0,4 - 0,5 hoger liggen dan de havo-scores. Voor alle vakken zijn de SE-cijfers over 2010-2013 opvallend constant.

4.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven

Uit de beschrijving van de curricula en geobserveerde trends komt een aantal leerplankundige ontwikkelingen naar voren die hieronder vakspecifiek zijn uitgewerkt. Het gaat om:

- doorlopende leerlijnen;
- samenhang;
- 21e eeuwse vaardigheden;
- maatschappelijke thema's in de bètavakken;
- talentontwikkeling;
- nieuwe vakontwikkelingen;
- professionalisering van leraren.

Doorlopende leerlijnen: werken aan de breukvlakken van sectoren

Op de breuklijnen van de sectoren is er - om het zacht uit te drukken - meestal geen sprake van een vloeiende overgang. In het vo wordt niet voortgebouwd op wat in het po is geleerd, de overgang van onderbouw naar bovenbouw is vaak een inhoudelijke schok voor

leerlingen en de aansluiting tussen vo en hoger onderwijs wordt ook als problematisch ervaren. Oorzaken hiervan liggen onder andere in beperkte kennis bij leraren van andere sectoren dan de eigen, verschil in gehanteerde terminologie en didactische accenten of simpelweg in het feit dat sommige vakken vaak niet in alle leerjaren gegeven worden (zoals natuurkunde niet in de eerste klas van het vo en biologie meestal niet in 3 havo en 3 vwo). Daarnaast is de vaak onduidelijke maar sterk wisselende invulling van natuur en techniek in po aanleiding voor leraren in onderbouw vo om van nul af te beginnen. Op alle drie de overgangen wordt gewerkt aan verbetering van de aansluiting, onder andere door kernprogramma's (het 'wat' in het onderwijs beschrijvend, dat wat 'moet en mag', en aangevend wat de 'kern' van het programma is en wat keuzeonderdelen zijn) te formuleren waarin doorlopende inhoudelijke lijnen zichtbaar worden. Deze kernprogramma's liggen aan de basis van projecten als Leerplan in Beeld en Proeftuin Examens.

Focus op samenhang en afstemming bètavakken

Vanuit de samenleving liggen er grote natuurwetenschappelijke vraagstukken die bètabreed benaderd moeten worden. Wetenschappelijke onderzoekers werken veelal in teamverband, maar wel ieder vanuit een vakspecifieke discipline en eigen perspectief. Vanuit deze werkwijze wordt onderzoek gedaan naar discipline overstijgende en interdisciplinaire thema's, contexten en domeinen. Ook in het onderwijs zou meer oog moeten zijn voor samenhang. Op bepaalde punten vindt het zoeken naar samenhang plaats:

- tussen wiskunde en andere bètavakken, waarbij gekeken wordt hoe wiskundige concepten in natuurkunde, scheikunde en biologie vorm krijgen;
- via vakoverstijgende vaardigheden (21e eeuwse vaardigheden, A-domein vaardigheden in examenprogramma's);
- inhoudelijke samenhang zoals bij NLT en O&O (zie ook *Geïntegreerde vakken in het bètadomein*, hieronder);
- tussen bètavakken in vo-onderbouw door middel van aandacht voor gemeenschappelijke werk- en denkwijzen, en vakinhouden geïntegreerd, zoals in de recent ontwikkelde kennisbasis voor natuurwetenschappen en techniek voor onderbouw vo (Ottevanger et al., 2014);
- in het beoogde curriculum van de nieuwe bètavakken is aandacht voor samenhang tussen de vakken (Boersma, Bulte, Krüger, Pieters, & Seller, 2010). Overigens lijkt die samenhang in het uitgevoerde curriculum nog maar weinig tot uiting te komen. Leraren lijken er behoefte aan te hebben eerst vooral de vernieuwingen van hun eigen vak/kennisdomein onder de knie te krijgen, alvorens aan samenhang met andere vakken te denken.

Aandacht voor 21e eeuwse vaardigheden

Globalisering, de toenemende rol van technologie, de nadruk op ICT en (het verwerken van) informatie, maar ook de verdergaande individualisering van de maatschappij verlangen nieuwe vaardigheden van leerlingen, nu en in de toekomst (zie bijvoorbeeld www.p21.org). Met deze nadruk op technologie passen deze vaardigheden bij uitstek in het leergebied natuur en techniek.

In de vernieuwde bètavakken in de tweede fase en in de kennisbasis natuurwetenschappen en technologie voor onderbouw vo is er al veel aandacht voor zogenaamde 21e eeuwse vaardigheden. Bij de implementatie van de 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van de bètavakken doet zich een aantal uitdagingen voor: Hoe kunnen deze vaardigheden geïntegreerd worden in het curriculum, hoe kunnen vaardigheden getoetst worden, en hoe kunnen traditionele methoden die nog onvoldoende oplossingen geven voor deze uitdagingen versterkt worden? (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014; Voogt & Pareja Roblin, 2010). De noodzaak van professionele ontwikkeling van leraren die zich voor deze taken gesteld zien is evident.

Maatschappelijke thema's in de bètavakken

In alle sectoren is er aandacht voor maatschappelijke thema's. In de tweede fase gebeurt dit door het gebruik van contexten als duurzaamheid, gezondheid, en voeding. In het basisonderwijs geldt hetzelfde, maar dan wordt de onmiddellijke omgeving als uitgangspunt genomen voor de lessen biologie en techniek. Ook voor de onderbouw vo geven kringlopen, stabiliteit en verandering, duurzaamheid en risico's en veiligheid vorm aan maatschappelijke thema's. In de kennisbasis natuurwetenschappen en technologie zijn deze geformuleerd als denkwijzen (Ottevanger et al., 2014).

In de bovenbouw van het vmbo worden maatschappelijke thema's gekozen afhankelijk van de sector. Denk bijvoorbeeld aan thema's als gezondheid, ecologie en/of duurzaamheid.

Maatschappelijke thema's krijgen op verschillende manieren vorm. Een van de knelpunten bij het gebruik van maatschappelijke thema's is dat de problematiek van de thema's meerdere vakken raakt, maar meestal niet de kern van het vak bestrijkt. Dit betekent voor scholen doorgaans dat deze thema's leiden tot extra onderdelen in het lesprogramma. Een duidelijk kader zoals bijvoorbeeld het Leerplankader sport, bewegen en gezonde leefstijl (SBGL) dat momenteel in ontwikkeling is, kan scholen daarbij ondersteunen. Het vormgeven van de maatschappelijke thema's op schoolniveau kan versterkt worden door aanvullende professionalisering van leraren.

Talentontwikkeling in de bètavakken

Wetenschappelijk onderzoek naar talentontwikkeling vindt onder andere plaats in *Talentenkracht*, een onderzoekprogramma van zeven universiteiten. *Talentenkracht* doet onderzoek naar de talenten van kinderen op het gebied van wetenschap en techniek. Dit onderzoek laat zien dat de 20% best presterende vwo-leerlingen een N-profiel hebben (zie bijvoorbeeld www.talentenkracht.nl). Na de middelbare school kiezen deze excellente leerlingen veelal voor (bèta)technische opleidingen. Voor deze leerlingen is een focus in het curriculum op hogere denkvaardigheden, samenhang en afstemming tussen de bètavakken en persoonlijke leerplannen (nano-curriculum) van belang. Een dergelijke focus impliceert dat meer nadruk komt te liggen op uitdagende opdrachten, aandacht voor dwarsverbanden tussen en binnen concepten, het aanbieden van complexe opdrachten die leerlingen uitdagen om abstract te denken en mogelijkheden bieden voor het toepassen van metacognitieve vaardigheden, mogelijkheden bieden voor actief leren en oplossen van problemen en gebruikmaken van authentiek assessment, zoals portfolio's (De Boer, Poell, & Schouten, 2011).

In 2012 is het programma *School aan Zet* gestart voor scholen in primair en voortgezet onderwijs. Binnen dit programma werken scholen aan hun eigen ambities op verschillende thema's waaronder 'wetenschap en techniek' en 'excellentie en hoogbegaafdheid'. Hieruit zijn verschillende initiatieven voortgekomen waaronder:

- Verbreding techniekonderwijs (VTB): verschillende trajecten ter stimulering van techniek;
- Vindplaatscholen: samenwerkingsverbanden van basisscholen met universiteiten;
- JetNet: initiatief vanuit bedrijfsleven om leerlingen op jonge leeftijd al met wetenschap en technologie in aanraking te laten komen.

De beperkte looptijd van de vele initiatieven en de afhankelijkheid van overheidssubsidies en donaties van het bedrijfsleven zijn een punt van zorg. Het blijkt doorgaans lastig deze goedlopende initiatieven te verankeren in het landelijke onderwijs, waardoor ze niet worden opgeschaald en uiteindelijk weer uit het onderwijsveld verdwijnen. Een ander punt is hoe professionalisering van leraren vorm te geven om talentgericht onderwijs te ontwikkelen. Tot slot kan geconcludeerd worden dat de initiatieven zich vooral op vwo concentreren, veel minder op havo en vmbo. Het recent opgerichte netwerk Talentontwikkeling in het vmbo kan daar mogelijk verandering in brengen.

Geïntegreerde vakken in het bètadomein

De 'nieuwe' N&T-vakken (NLT, ANW, O&O en wetenschapsoriëntatie) hebben primair als doel de instroom van leerlingen in bèta vervolgstudies te bevorderen.

- Natuur, Leven en Technologie (NLT) - NLT legt een focus op interdisciplinariteit binnen de bètavakken en de wisselwerking tussen natuurwetenschap en technologie, de rol van wiskunde in natuurwetenschap en technologie, en aandacht voor de studie- en beroepscontext.
- Binnen het NLT-onderwijs is daarnaast meer dan bij de monovakken aandacht voor relevante praktische vaardigheden (onderzoeken, ontwerpen en modelleren), communicatieve vaardigheden (diverse presentatievormen) en leervaardigheden (samenwerken, reflectie). Dit sluit aan bij al langer bestaande internationale trends om aandacht te besteden aan hoe wetenschappers werken en denken, in combinatie met vakinhouden (Harlen, 2010; National Research Council, 2012). Op vrijwel alle scholen wordt voor het grootste deel van de onderwijstijd gebruik gemaakt van gecertificeerde NLT-modules, ontwikkeld door leraren en experts uit het HO en vrij beschikbaar via internet onder *creative commons* licentie.
- Onderzoek & ontwerpen (O&O) - De bedoeling van het vak, ontwikkeld door de Stichting Technasium, is het voorbereiden van leerlingen op opleidingen en beroepen in de bètatechnische sector van de maatschappij door ze intensief in contact te laten komen met authentieke vragen uit bedrijven en instellingen uit die sector. In de onderbouw werken alle leerlingen aan dezelfde projecten, in de bovenbouw zoeken ze zelf een opdrachtgever. In 2013 is in samenwerking met SLO een examenprogramma en een handreiking bij het schoolexamen geschreven (Schalk & Bruning, 2014).
- Algemene Natuurwetenschappen (ANW) - ANW werd als verplicht vak ingevoerd in 1998 voor alle leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo, maar wordt nu uitgefaseerd. De belangrijkste invalshoeken van ANW zijn in het havo ondergebracht in examenprogramma's voor de natuurwetenschappelijke profielvakken en in de kennisbasis natuurwetenschappen en technologie voor de onderbouw. De kernvragen die bij ANW aan de orde komen zijn:
 - Hoe komt natuurwetenschappelijke kennis tot stand?
 - Hoe wordt natuurwetenschappelijke kennis gebruikt?
 - Hoe bepaal je de betrouwbaarheid van natuurwetenschappelijke kennis?
 - Hoe beïnvloeden samenleving en natuurwetenschap elkaar?
 - Mag alles wat kan?
- De vragen die bij ANW worden gesteld, sluiten aan bij internationale kaders als de 21e eeuwse vaardigheden (Oetelaar, 2012) en het raamwerk van het PISA-programma (OECD, 2010) - respectievelijk bij de vaardigheid kennisconstructie en bij de kennisgebieden procedurele kennis en epistemologische kennis.
- Wetenschapsoriëntatie - is ontwikkeld door de WON-Akademie en heeft tot doel vwo-leerlingen vertrouwd te maken met wetenschappelijk denken en werken. Wetenschapsoriëntatie kan als vak of methodiek aangeboden worden passend bij alle profielen. Leerlingen houden zich vanaf de brugklas tot het eindexamen bezig met

wetenschappelijk onderzoek in alle disciplines: talen, natuurwetenschappen en maatschappijwetenschappen, en combinaties hiervan. Er zijn ruim 50 scholen aangesloten bij de WON. De doelen, eindtermen en de leerlijn van de WON-Academie beschrijven en structureren de wetenschappelijke kennis, vaardigheden en attitudes. Centraal staat het streven naar de ontwikkeling van kritisch denken, nieuwsgierigheid, creativiteit en *open-mindedness*.

Bij deze geïntegreerde vakken wordt een aantal typische knelpunten en uitdagingen geconstateerd, waaronder:

- De kwaliteitsborging van het SE is nog urgenter dan deze bij de reguliere vakken al is.
- De behoefte aan gestandaardiseerde beoordelingsinstrumenten voor niet-schriftelijke toetsen (sluit aan bij 21e eeuwse vaardigheden hierboven) geven richting en kwaliteit aan de toetsing.
- Bij de uitfasering van ANW en de indaling ervan in reguliere bètavakken zullen de doelstelling (*scientific literacy*) voor leerlingen met een maatschappijprofiel niet verder aan de orde komen. Door aandacht voor ANW-aspecten in onderbouw vo (via de kennisbasis Nw&T) kan dit probleem mogelijk gedeeltelijk aangepakt worden.
- O&O wordt afgesloten met een SE. Bij de beoordeling zijn ook de opdrachtgever van een project en de expertbegeleider uit het hoger onderwijs betrokken. Dit is een complexe beoordeling die zeker aandacht behoeft om te zorgen dat het niveau van de prestaties en competenties van de leerlingen goed in een schoolexamencijfer tot uitdrukking komen.
- Er bestaan grote verschillen in de pedagogisch-didactische vormgeving van onderzoeken voor wetenschapsoriëntatie.
- Voor wetenschapsoriëntatie wordt samenwerking gezocht met onderzoekers of onderzoeksinstituten, in de vorm van gastlessen, bedrijfsbezoek of uitvoeren van (een deel van) het onderzoek door leerlingen op een wetenschappelijke 'werkplek'. Dit sluit aan bij de wens om naast vakinhouden ook aandacht te besteden aan werkwijzen en denkwijzen van wetenschappers, technici en technologen. Deze benadering vraagt van de begeleidende leraar om te bouwen aan een netwerk van onderzoekers. Hoewel wetenschappers in veel gevallen bereid zijn een gastles te geven, blijkt het moeilijk ze structureel in te zetten.

Professionalisering in de bètavakken

De kwaliteit van leraren is een van de belangrijkste bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs: "De kwaliteit van het onderwijs wordt voornamelijk bepaald door de kwaliteit van de leraren. Het regeerakkoord kondigt een gezamenlijke aanpak aan, waarbij leraren, scholen, lerarenopleidingen en studenten samen werken aan een permanente verbetering van het onderwijs" (Tweede Kamer, 2012).

Door de globale formulering van kerndoelen en examenprogramma's wordt voor het vormgeven van het onderwijs uitdrukkelijk meer verantwoordelijkheid gelegd bij de school, de leraren en technisch onderwijsassistenten (toa's). Van leraren en toa's wordt zowel inhoudelijke als (vak)didactische expertise verwacht, maar ook dat ze vorm kunnen geven aan 21e eeuwse (bètabrede en vakoverstijgende) vaardigheden (zie hierboven), vanwege:

- het actuele karakter van de nieuwe bèta-examenprogramma's. Het is nodig informatie te verzamelen over actuele en nieuwe onderwerpen in de vakliteratuur;
- het kunnen bieden van meer maatwerk met differentiatie naar onderwerpen en/of niveau;
- het kunnen kiezen voor onderwerpen die meer gericht zijn op beroep en vervolgstudie;
- de wens om meer samenhang tussen bètavakken te creëren.

Een aantal zaken is al gerealiseerd:

- Docentontwikkelteams (DOT's) en professionele Leergemeenschappen (PLG's: voor leraren en toa's) zijn actief bezig met professionalisering. Een docentontwikkelteam bestaat uit leraren of toa's van hetzelfde vak of aan elkaar verwante vakken die gezamenlijk werken aan de vernieuwing of verbetering van hun onderwijs, waarbij specialisten vakspecialistische kennis inbrengen en ervaren coaches (vakdidactici/lerarenopleiders) het proces aansturen en begeleiden.
- Vanuit het Techniepact wordt gewerkt aan het opzetten van een systeem voor bedrijfsstages in de eerste- en tweedegraadsopleidingen en voor huidige leraren om op die manier te komen tot 'deskundige leraren voor inspirerend techniekonderwijs' (techniepact.nl).
- Regionale bètasteunpunten zijn actief. Professionalisering is een van de doelstellingen, waarbij leraren uit het voortgezet en het hoger onderwijs in teams intensief samenwerken bij de ontwikkeling en uitvoering van nieuw bètaonderwijs.
- Door registratie op de site www.registerleraar.nl (Onderwijscoöperatie) geven leraren aan dat ze bevoegd zijn, en dat ze zich willen blijven ontwikkelen.

Leraren zijn niet altijd overtuigd van de noodzaak van scholing en zijn zich ook niet altijd bewust van het aanbod van nascholingsprogramma's. Deels kan dit komen door de versnippering van het aanbod, maar wat ook een rol speelt is het niet-verplichtende karakter van nascholing of bijscholing. Leraren moeten doorgaans zelf inschatten of zij scholing nodig hebben of niet. Zo is er bijvoorbeeld minder behoefte aan nascholing op het gebied van de nieuwe examenprogramma's dan zou mogen worden verwacht gezien de aard van de vernieuwingen. Mogelijk is dit terug te leiden op een te beperkt begrip van wat de nieuwe examens inhouden. Hierdoor zullen leraren minder goed toegerust zijn voor de komende examens van de nieuwe programma's dan nodig is.

Conclusie

Dit alles beschouwend kan worden gesteld dat het bètadomein een dynamisch deel van het onderwijs is dat momenteel in alle sectoren met vernieuwen bezig is. Er zijn nieuwe examenprogramma's voor de bètavakken in de tweede fase, een richtinggevend leerplankader natuurwetenschappen en technologie voor de onderbouw vo en een leerplankader wetenschap en technologie voor po. Aandachtsgebieden in het onderwijs zoals 21e eeuwse vaardigheden, samenhang en vakkenintegratie, talentontwikkeling, en professionalisering hebben ook in het bètadomein een duidelijke plaats. De huidige vernieuwingen vereisen veel aandacht voor leerplankundige professionalisering, willen ze succesvol zijn.

Referenties

Beker, T., Graft, M. van, Greven, J., Kemmers, P., Klein Tank, M., & Verheijen, S. (2009). *TULE - Oriëntatie op jezelf en de wereld - Inhoud en activiteiten bij de kerndoelen*. Enschede: SLO.

Boer, E. de, Poell, J., & Schouten, E. (2011). *Excellentie in ontwikkeling: Werken met een persoonlijk leerplan*. Zaltbommel: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC).

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

Gensberger, R. (2012). *Op weg naar meer samenhang in het bètaonderwijs: Eindverslag multipilotproject (2008-2011)*. Enschede: SLO.

Graft, M. van, Ottevanger, W., Folmer, E., & Kuiper, W. (2013). *Interviews with teachers and learners about MST education in the Netherlands*. Enschede: SLO.

Graft, M. van, Klein Tank, M., & Beker, T. (2014). *Wetenschap & technologie in het basis- en speciaal onderwijs. Richtinggevend leerplankader bij het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Enschede: SLO.

Harlen, W. (ed.) (2010). *Principles and big ideas of science education*. Hatfield: ASE

Jansma, N., Kleunen, E. van, & Schmidt, V. (2011). *Scenario's voor de aansluiting tussen vmbo-tl en havo*. Enschede: SLO.

Kneepkens, B., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans van het natuurkunde- en techniekonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito.

Kuiper, W., Hoeven, M. van der, Graft, M. van, Akker, J. van den (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. Enschede: SLO.

Meelissen, M.R.M., Drent, M., & Punter, R.A. (2012). *Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs. PIRLS TIMSS 2011*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit/ Universiteit Twente.

Ministerie van OCW (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

National Research Council (2012). *Framework for K-12 science education*. Washington, D.C.: National Academies Press.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do - Student performance in reading, mathematics and science (volume I)*. Parijs: OECD.

Oetelaar, F. van den, (2012). *Whitepaper 21st century skills in het onderwijs*.
<http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper>

Onderbouw-VO (2008). *Monitor 2005-2008: Blijvend in beweging*. Zwolle: Onderbouw-VO.

Ottevanger, W., Folmer, E., Bruning, L., & Kuiper, W. (2010). *Evaluatie multipilots. Rapportage 2009-2010*. Enschede: SLO.

Ottevanger, W., Oorschot, F., Spek, W., Boerwinkel, D.J. Eijkelhof, H., Hoeven, M. van der, & Kuiper, W. (2014). *Kennisbasis natuurwetenschappen en technologie. Een richtinggevend leerplankader*. Enschede: SLO.

PPON informeert (2012). *PPON Biologie en natuurkunde en techniek einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito.

Schalk, H., & Bruning, L. (2014). *Handreiking schoolexamen Onderzoek & ontwerpen in de tweede fase*. Enschede: SLO.

Spek, W., & Rodenboog-Hamelink, M. (2011). *Natuurwetenschappelijke vaardigheden onderbouw havo-vwo*. Enschede: SLO.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

Tijssen, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans van het biologieonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito.

Tweede Kamer (2012). *Vergaderjaar 2012-2013, kamerstuk 27 923, nr. 147*. Den Haag: Tweede Kamer.

Verkeningscommissie wetenschap en technologie primair onderwijs. (2013). *Advies Verkeningscommissie wetenschap en technologie primair onderwijs*. Utrecht/Den Haag: PO-Raad/Platform Beta Techniek.

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills: Een discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.

Websites geraadpleegd

- Examenverslagen 2010 - 2013, geraadpleegd op 26 maart 2014 op www.cito.nl
- Ministerie van OCW (2014), duo. Geraadpleegd op 28 februari 2014 op www.duo.nl
- Partnership for 21st Century Skills. Geraadpleegd op 28 februari 2014 op www.p21.org.
- OECD, (2010), www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm. Geraadpleegd op 28 februari 2014.
- Platform Betatechniek (2013). *Talentkracht*. Geraadpleegd op 14 november 2013, op <http://www.talentenkracht.nl>
- SLO (2010). *Leerplan in beeld*. Geraadpleegd op 28 februari 2014 op www.leerplaninbeeld.nl.
- SLO (2006) kerndoelen. Geraadpleegd op 28 februari 2014 op www.ko.slo.nl.

6. Geschiedenis

6.1 Introductie

Er is de afgelopen zestig jaar veel gediscussieerd over inhoud en methodiek van het vak geschiedenis en geregeld is er een andere inhoud aan het vak gegeven. De meest recente visie op het schoolvak, een visie die niet door iedereen wordt gedeeld, is gebaseerd op het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, 2001). In de loop van de jaren negentig kwam er steeds meer kritiek op het geschiedenis-
onderwijs. Deze kritiek richtte zich, voor wat betreft het examenprogramma, op de soms exotische onderwerpkeuze en op de thematische aanpak. Het werken met historische vaardigheden werd gekwalificeerd als ‘trucjes met bronnen’ en de leerlingen wisten te weinig van de geschiedenis als geheel. Met name deze laatste verwijten richtten zich niet alleen op de tweede fase, maar ook op de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en, zij het in mindere mate, op het primair onderwijs (po).

Een van de problemen van het vak geschiedenis (en misschien wel het belangrijkste) is dat het lijkt te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Dit maakt het vak voor leerlingen buitengewoon moeilijk te leren. Bijna alles komt bij geschiedenis slechts één keer aan de orde om daarna nooit meer te worden gebruikt of toegepast.

In maart 1998 concludeerde de Adviescommissie Geschiedisonderwijs daarom dat de programma's geschiedenis en staatsinrichting in basisonderwijs, basisvorming en bovenbouw op elkaar afgestemd zouden moeten worden. Er moest een doorlopende leerlijn komen met een ‘nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden’ (Adviescommissie Geschiedisonderwijs, 1998). De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV) kreeg de opdracht dit advies verder uit te werken. Deze commissie ging op zoek naar een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk kader dat de leerlingen zouden kunnen gebruiken als instrument om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te plaatsen. Leerlingen zouden dit kader steeds opnieuw moeten gebruiken om nieuwe kennis een plaats te kunnen geven. De commissie noemde deze kennis oriëntatiekennis die, aangevuld met het aanleren van historisch denken en redeneren, zou moeten leiden tot historisch besef.

Om dit te realiseren stelde de commissie een concentrische ordening van het onderwijs voor, met een in alle onderwijsvormen steeds terugkerend herkenbaar stelsel van benaderingswijzen, vaardigheden en oriëntatiekennis.

Door in het po en vo zoveel mogelijk overeenkomstige doelen na te streven, werd het mogelijk om in een volgende onderwijsfase uit te gaan van wat in een vorige fase als basis is gelegd. De commissie stelde, om didactische redenen, voor om in alle onderwijsfasen een stelsel van tien tijdvakken te gebruiken. Deze tijdvakken werden vervolgens 'aangekleed' met kenmerkende aspecten. Bewust heeft de commissie er echter van afgezien voor elk tijdvak kenmerkende gebeurtenissen, ontwikkelingen, verschijnselen en gedachtegangen of handelingen van personen te kiezen die als verplichte 'stof' zouden moeten dienen. Dit gebeurde niet alleen omdat elke keuze arbitrair zou zijn, maar ook omdat het bij oriëntatiekennis niet gaat om de personen, gebeurtenissen enzovoorts *an sich*, maar om algemene kenmerkende aspecten van een bepaald tijdvak. Hoewel het systeem met de tien tijdvakken op kritiek kon rekenen, is het rapport wel de basis geworden voor de vakvernieuwing in de jaren erna.

6.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum

In de kerndoelen voor het po en de onderbouw vo is de systematiek van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten overgenomen, zonder dat de afzonderlijke kenmerkende aspecten met name worden genoemd. Deze kerndoelen hebben een wettelijke status.

Beoogd curriculum po

Voor het po zijn deze kerndoelen door SLO, op basis van de twintig in het rapport van de CHMV genoemde kenmerkende aspecten, nader uitgewerkt en geconcretiseerd, gebruik makend van en van voorbeelden voorzien in Tussendoelen en Leerlijnen (tule.slo.nl/). Op basis van zogenoemde cultuurpedagogische discussies heeft Cito een domeinbeschrijving, een gedetailleerde beschrijving van de kennis voor geschiedenis, gemaakt. Hierin is rekening gehouden met het rapport van de CMHV en is ook de canon (zie hieronder) verwerkt. Deze domeinbeschrijving vormt de basis voor het onderdeel wereldoriëntatie (inclusief geschiedenis) van de Cito-toets.

Beoogd curriculum onderbouw vo

De kerndoelen voor de onderbouw vmbo en havo/vwo zijn door SLO nader gespecificeerd in tussendoelen die een plaats hebben gekregen in Leerplan in Beeld. Deze zijn gebaseerd op de 27 (vmbo), respectievelijk 37 (havo/vwo) in het rapport van de CHMV genoemde kenmerkende aspecten.

In 2010 heeft de canon van de Nederlandse geschiedenis een plaats gekregen in de kerndoelen van zowel het po als de onderbouw vo. Deze dient als uitgangspunt ter illustratie. SLO heeft in een tweetal publicaties de canon in het systeem van de tien

tijdvakken ingevlochten (Beker et al., 2009; De Boer, Van der Kaap, Oorschot, Paus, Roozen, & Van Tuinen, 2009). Deze publicaties maken bovendien duidelijk dat de canon niet alleen de verantwoordelijkheid is van het vak geschiedenis, maar ook van andere vakken, bijvoorbeeld aardrijkskunde, Nederlands en de kunstvakken.

Beoogd curriculum tweede fase

Het examenprogramma voor de tweede fase is gebaseerd op het systeem van de tien tijdvakken en telt 49 kenmerkende aspecten. Voor het centraal examen wordt dit programma nader gespecificeerd in een syllabus, waarin een deel van de kenmerkende aspecten nader gespecificeerd wordt in zogenaamde historische contexten. Het deel van het examenprogramma dat specifiek betrekking heeft op het schoolexamen (de geschiedenis van de parlementaire democratie en de rechtsstaat en twee, respectievelijk vier en vijf keuzeonderwerpen) wordt nader toegelicht in een door SLO gemaakte handreiking (Van der Kaap & Wilschut, 2013).

Uit onderzoek van Van der Kaap (2014) blijkt dat een grote meerderheid van de havoleraren van mening is dat het programma voor schoolexamen en centraal examen voor havoleerlingen te overladen is. In hetzelfde onderzoek doen leraren verschillende suggesties om dit probleem aan te pakken. Deze variëren van het schrappen van domein C tot het beperken van het centraal examen tot de laatste (vijf) tijdvakken.

Voor het schoolexamen maken leraren een keuze uit een vijftal onderwerpen, namelijk de koloniale relatie Indonesië - Nederland, de industriële samenleving in Nederland, sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland, de Koude Oorlog en cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945. In het centraal examen worden de leerlingen bevraagd op hun kennis van de staatsinrichting van ons land en van de twintigste eeuw. Het deel van het examenprogramma dat specifiek betrekking heeft op het schoolexamen wordt nader toegelicht in een door SLO gemaakte handreiking (Rozing, 2007).

Uitgevoerd curriculum po

Het periodieke peilingsonderzoek van Cito (PPON) is samen met een onderzoek van De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros en Harnett (2014) waarschijnlijk de beste bron voor het in beeld brengen van de praktijk van het geschiedenisonderwijs in het po. Uit de in 2008 uitgevoerde PPON-peiling (Wagenaar, Van der Schoot, & Hemker, 2010) blijkt, in vergelijking met peilingen die tien jaar daarvoor zijn uitgevoerd:

- dat geschiedenis voor de meeste leraren als afzonderlijk vak wordt gegeven;
- dat de gemiddelde lestijd voor geschiedenis bij alle drie jaargroepen in de bovenbouw één uur per week is (dit zou echter nog wel een te hoge schatting kunnen zijn);
- dat vrijwel alle leraren gebruik maken van een geschiedenismethode die zij ook daadwerkelijk op de voet volgen;

- dat het aanbod opnieuw meestal longitudinaal is volgens de tijdvakken, dat er veel gebruik wordt gemaakt van internet en het digitale schoolbord;
- dat de nieuwe tijdvakindeling door de meeste leraren wordt gebruikt.

Experts en lerarenopleiders zijn van mening dat het systeem van de tien tijdvakken het ontwikkelen van historisch tijdsbesef beter bevordert dan het gebruik van periodes als middeleeuwen en moderne tijd. De kenmerkende aspecten zouden volgens hen zowel leraren als leerlingen moeten helpen richting te geven aan de invulling van de tien tijdvakken, maar zij zien dat in de praktijk niet terug (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros, & Harnett, 2014).

Hoewel de kerndoelen globaal zijn geformuleerd en leraren dus een grote mate van vrijheid hebben bij de invulling van hun curriculum, menen zij toch dat er sprake is van een overladen geschiedenisprogramma. Blijkbaar hebben zij het gevoel dat zij de methode moeten volgen en dat daarvoor te weinig tijd beschikbaar is.

De canon in het basisonderwijs

Uit onderzoek van Oberon (Van Haalen & Kieft, 2012) blijkt dat de bekendheid van de canon onder leraren in het basisonderwijs sinds 2008 flink is toegenomen. Op vrijwel alle onderzochte basisscholen is bekend dat de canon is opgenomen in de kerndoelen. Leraren die gebruik maken van de canon doen dat in de eerste plaats omdat zij het van belang vinden dat leerlingen kennis nemen van de onderwerpen in de canon. Zij zien de canon als een goede verdieping van de lesstof. Natuurlijk speelt ook het feit dat de canon verplicht gesteld is in de kerndoelen een belangrijke rol.

Leraren die de canon in hun onderwijs gebruiken zijn er over het algemeen positief over net als over de canonwebsite Entoen.nu. Uit het onderzoek blijkt ook dat er een grote variëteit bestaat in de manier waarop de canon in het onderwijs wordt gebruikt. Sommige leraren gebruiken er af en toe een klein onderdeel van, bij anderen heeft de canon de methode vrijwel overbodig gemaakt (Van Haalen & Kieft, 2012).

Uitgevoerd curriculum onderbouw vmbo

De tien tijdvakken worden in het vmbo behandeld in de onderbouw, dus in de eerste twee leerjaren. Op verschillende scholen is geschiedenis vanaf leerjaar drie al een keuzevak, op andere pas na het vierde leerjaar. Leerlingen van het vmbo hebben gedurende deze periode in totaal twee tot vier lessen geschiedenis. Op scholen waar gewerkt wordt met het leergebied mens en maatschappij is het systeem met de tien tijdvakken mogelijk minder herkenbaar. Op deze scholen wordt meestal gewerkt met vakoverstijgende of vakverbindende thema's, waarbij de bij geschiedenis gebruikelijke chronologie wordt losgelaten.

Uitgevoerd curriculum onderbouw havo/vwo

In de onderbouw van havo en vwo worden de tien tijdvakken in alle methodes verdeeld over drie leerjaren. In de onderbouw van havo/vwo wordt minder gewerkt binnen het leergebied mens en maatschappij dan in het vmbo. Waar dat wel het geval is, hebben leerlingen in de tweede fase soms meer moeite met chronologie omdat het onderwijs in dat geval eerder thematisch dan chronologisch is.

De canon in het voortgezet onderwijs

Hoewel er nog geen onderzoek gedaan is naar het gebruik van de canon in het voortgezet onderwijs, blijkt uit analyse van de methodes dat het overgrote deel van de canonvensters aan de orde komt bij de behandeling van de tien tijdvakken. Waar dat niet het geval is, gaat het om vensters waarvan het voor de hand ligt dat andere vakken (aardrijkskunde, Nederlands en de kunstvakken) hier aandacht aan besteden (zie de paragraaf over het beoogde curriculum).

Uitgevoerd curriculum bovenbouw vmbo

Het vak geschiedenis is in geen enkele sector een verplicht vak. Het is een keuzevak in de sector zorg en welzijn. Daarnaast kan het vak gekozen worden in de vrije ruimte. Al geruime tijd doet, zo blijkt uit de jaarverslagen van Cito, niet meer dan 1% van de bb- en kb-leerlingen er examen in. Op tl ligt dit percentage beduidend hoger, 33-35%.

Uitgevoerd curriculum tweede fase

Geschiedenis is een verplicht vak in de profielen C&M en E&M en een keuzevak in de overige profielen. Volgens de jaarverslagen van Cito doet ongeveer 65% van alle havoleerlingen en 50% van alle vwo-leerlingen examen in geschiedenis. Het aantal lessen in de bovenbouw van havo bedraagt gemiddeld vijf, in het vwo acht (lessen van 50 minuten). Leraren zijn druk doende vorm te geven aan een nieuw leerplan met het oog op het nieuwe centraal examen dat in 2015 voor het eerst op alle scholen wordt afgenomen. Uit onderzoek (Van der Kaap, 2014) blijkt dat leraren over het algemeen goed zijn voorbereid op dit nieuwe examen.

Desondanks, zo blijkt uit hetzelfde onderzoek, is er nog wel sprake van een zekere onzekerheid, vooral met betrekking tot de te verwachten examenvragen. Deze onzekerheid is met name het gevolg van het globale karakter van het examenprogramma. De verwachting is dat deze onzekerheid minder zal worden nu in 2014 op een dertigtal pilotscholen een examen 'nieuwe stijl' is afgenomen en leraren dus kennis kunnen nemen van het soort vragen dat leerlingen kunnen verwachten.

Gerealiseerd curriculum po

Zo'n 80% van de scholen die deelnemen aan de Cito-toets neemt het onderdeel wereldoriëntatie af. Dit onderdeel bestaat onder andere uit dertig geschiedenisvragen. Volgens de laatste PPON-peiling (Wagenaar et al., 2010), uitgevoerd in 2008, zijn over het geheel genomen de prestaties van de leerlingen sinds 2000 gelijk gebleven, maar deze voldoen niet aan de norm. Standaarden illustreren dat blijvend te weinig leerlingen het gewenste niveau van voldoende beheersing bereiken. Dit geldt voor bijna alle historische periodes. Alleen vragen over de huidige samenleving worden relatief goed gemaakt. Uit een aparte toets over de canon blijkt dat leerlingen ook op dit onderdeel slecht presteren. Het geringe aantal lessen geschiedenis en het feit dat in geschiedstoetsen in het basisonderwijs geen vragen worden gesteld over eerder behandelde tijdvakken, zijn hieraan mogelijk mede debet.

De gemiddelde scores zijn in 2013, ten opzichte van 2012, flink gedaald, met ongeveer 5 punten (Cito, 2013). Dit geldt zowel voor jongens als voor meisjes. De onderlinge verschillen tussen jongens en meisjes zijn in 2013 vrijwel onveranderd gebleven. Meisjes scoren onveranderd duidelijk lager dan jongens. Een sluitende verklaring hiervoor ontbreekt vooralsnog.

Uit onderzoek van De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros en Harnett (2014) en De Groot-Reuvekamp (2014) blijkt dat leraren de toetsen behorend bij de methode gebruiken, maar ze houden de resultaten wat betreft historische tijdsbegrip niet consequent bij. Ze vinden het dan ook moeilijk om voortuitgang op dit gebied zichtbaar te maken. Voor geschiedenis als geheel worden de resultaten over het algemeen wel goed bijgehouden.

Gerealiseerd curriculum onderbouw vo

Het effect van de beoogde doorlopende leerlijn lijkt tegen te vallen, zo tonen gegevens uit een vragenlijstonderzoek (Van der Kaap, 2009, 2014) aan. Leraren in de tweede fase zijn in meerderheid van mening dat zij onvoldoende kunnen voortbouwen op oriëntatiekennis bij leerlingen die afkomstig zijn van het vmbo-tl of uit de onderbouw van havo en vwo.

Gerealiseerd curriculum bovenbouw vo

Gegevens over kwaliteit en opbrengsten van het schoolexamen ontbreken. De indruk bestaat dat de kwaliteit zeer wisselend is.

Met de komst van het nieuwe centraal examen havo/vwo in 2015 wordt invulling gegeven aan de belangrijkste doelstelling van het rapport van de CHMV (2001) dat leerlingen de middelbare school verlaten met in hun bagage een referentiekader van oriëntatiekennis van de tien tijdvakken. De resultaten in 2015 en de jaren daarna zullen moeten uitwijzen of deze doelstelling ook daadwerkelijk wordt gehaald. Het zou nuttig en dus wenselijk zijn als onderzocht zou worden hoe het met deze oriëntatiekennis is gesteld vijf of tien jaar

nadat de leerlingen de school hebben verlaten. Uit toets- en itemanalyses van Cito blijkt dat vmbo-tl leerlingen vooral slecht scoren op vragen waarin een beroep gedaan wordt op redeneervaardigheden en op chronologievragen.

6.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven

Doorlopende leerlijn komt nog onvoldoende uit de verf

In hoeverre worden de oorspronkelijke doelstellingen, zoals beschreven in de rapporten van de Adviescommissie Geschiedenisonderwijs en de CHMV, ook daadwerkelijk gehaald? Onderzoek (Van der Kaap, 2009, 2014) onder leraren tweede fase is voorlopig niet erg hoopgevend over de opbrengsten in de onderbouw. Leraren zijn van mening dat zij onvoldoende kunnen voortborduren op in de onderbouw aangebrachte oriëntatiekennis, terwijl zij zeggen dat wel belangrijk te vinden. Opvallend is daarbij wel dat een meerderheid van de leraren in 2009 zegt dat zij geen problemen zien in de aansluiting onderbouw-bovenbouw. Misschien zijn geschiedenisleraren het 'gewoon' gaan vinden dat zij in de bovenbouw de geschiedenis behandelen zonder rekening te houden met al dan niet aanwezige voorkennis. Zeker vanwege het ervaren van overladenheid op met name havo lijkt er alle reden aandacht te besteden aan een effectieve doorlopende leerlijn van onderbouw naar tweede fase.

Hoewel leraren ook de oriëntatiekennis van havo 4-leerlingen die afkomstig zijn van het vmbo onvoldoende vinden, zijn zij bepaald niet ontevreden over de prestaties van de leerlingen in de hele tweede fase. Voor zover bekend is er geen onderzoek gedaan naar de kennis die leerlingen in de brugklas meebrengen vanuit het basisonderwijs. Maar gezien de resultaten op de vrijwillige Cito-toets over wereldoriëntatie is ook bij deze overgang geen reden voor optimisme.

Verschil havo/vwo oud pijnpunt

Een oud pijnpunt dat nog steeds actueel is en dat met name in de tweede fase gevoeld wordt, maar dat ook in de onderbouw een rol speelt, is het geringe programmatische verschil tussen havo en vwo. Havoleerlingen en vwo-leerlingen verschillen echter van elkaar. Daarover bestaat geen verschil van mening en al heel lang vindt het onderwijsveld dat deze verschillen zichtbaar moeten zijn in het onderwijs en in de examinering. In het vakdossier 2002 wordt vermeld: "Opnieuw blijkt hoe belangrijk het onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen gevonden wordt. De verschillen in methoden, didactiek en examens komen te weinig uit de verf. De invoering van de tweede fase heeft deze problematiek alleen maar versterkt. Een onderzoek naar het profiel van de havo-leerling en aandacht voor de ontwikkeling van meer specifieke havomethoden, een havodidactiek en havo-examens is gewenst" (Van Zon, 2002, p.14). En "Het lijkt van groot belang een didactiek te ontwikkelen die beter aansluit bij de havoleerling en meer op de havoleerling

toegesneden methoden en examens te maken. Daarvoor zou in kaart gebracht moeten worden waarin de havoleerling zich onderscheidt van de vwo-leerling” (Van Zon, 2002, p.34). Een paar jaar later, in 2006 meent het bestuur van de VGN: “Al jaren pleiten we voor een doordacht onderscheid tussen het havo- en vwo-examen” (VGN, 2006). In diverse publicaties wordt het belang van het maken van onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen onderstreept.

Tot nu toe is het echter niet gelukt het probleem op te lossen. Dat geldt ook voor de lastige kwestie van het concretiseren van het niveauverschil tussen havo en vwo in toetsvragen. Mede op verzoek van CvTE-Cito verdiepte de havo/vwo commissie van de VGN zich in deze problematiek. De commissie heeft een aantal criteria geformuleerd en bestaande CE-vragen en eigen toetsvragen geanalyseerd. CvTE-Cito bleken de aangedragen criteria niet tastbaar genoeg te vinden om er consequenties voor toetsvragen aan te (kunnen) verbinden.

Weinig verschil tussen schoolexametoetsen en het centraal examen

Een tendens die al langer bestaat, maar die door de verscherpte exameneisen en het belang dat de Inspectie hecht aan een minimaal verschil tussen SE en CE nog is versterkt, is dat vragen in schoolexamens steeds meer gaan lijken op vragen in het centraal examen. Dat is spijtig omdat het eigen karakter van het schoolexamen daardoor onder druk komt te staan. Bepaalde historische vaardigheden die niet of slechts moeizaam in het centraal examen kunnen worden getoetst, zouden in het schoolexamen meer aandacht moeten krijgen dan nu het geval is. Op sommige scholen wordt aan de vaksectie al gevraagd om de praktische opdracht te schrappen als onderdeel van het schoolexamen omdat dit onderdeel soms een zodanig effect heeft op het schoolexamencijfer dat de discrepantie tussen SE en CE te groot wordt.

Discrepantie CE-SE vooral op vwo groot

Al enkele jaren wordt geconstateerd dat het gemiddelde cijfer voor het schoolexamen lager ligt dan het gemiddelde cijfer voor het centraal examen. In de periode 2004/05 t/m 2008/09 was het gemiddelde verschil tussen het cijfer voor het centraal examen en het schoolexamen op havo 0,16 en op het vwo 0,64. De N-term voor het vwo ligt in de periode 2000-2012 11 van de 13 keer lager dan die voor havo, 1 keer is de N-term dezelfde en 1 keer is die voor vwo (0,1) hoger. De range van de N-termen voor havo loopt van 0,2-2, die voor vwo van 0,0-1,2. Gemiddeld ligt de N-term voor vwo in de periode 2000-2012 gemiddeld 0,53 lager dan die voor havo.

Worden de mogelijkheden van ICT genoeg benut bij geschiedenis

De computer heeft al geruime tijd geleden zijn intrede gedaan in het geschiedenislokaal. Computer en beamer zijn niet meer weg te denken uit het geschiedenisonderwijs.

Leraren maken ook geregeld gebruik van digitaal beschikbaar lesmateriaal. In welke mate het gebruik van digitaal lesmateriaal en de computer invloed heeft gehad op bijvoorbeeld een meer activerende didactiek, is onbekend. Dit geldt bijvoorbeeld voor een onderwijskundig concept dat de laatste jaren geregeld in het nieuws is, *flipping the classroom*. Bij dit onderwijsconcept gaat het om een organisatievorm, waarbij klassikale kennisoverdracht (deels) vervangen wordt door video's en eventuele andere vormen van online instructie die leerlingen thuis bekijken. Tijdens de lessen op school is er dan meer tijd beschikbaar voor het beantwoorden van vragen, individuele aandacht, verdieping en activerende didactiek. *Flipping the Classroom* kan bijdragen aan gedifferentieerd onderwijs en maakt het voor leerlingen mogelijk om instructie te krijgen op hun eigen tempo. Volgens Walsh (2014) is er toenemend empirisch bewijs dat daardoor de betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijs toeneemt en dat ook dat de resultaten beter worden.

21e eeuwse vaardigheden

21e eeuwse vaardigheden zijn die generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te kunnen functioneren in en bij te dragen aan de toekomstige samenleving. Tot deze vaardigheden behoren (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014):

- Creativiteit: het bedenken van nieuwe ideeën en deze kunnen uitwerken en analyseren.
- Kritisch denken: het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening.
- Probleemoplosvaardigheden: het (h)erkennen van een probleem en tot een plan kunnen komen om het probleem op te lossen.
- Communiceren: het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap.
- Samenwerken: het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen.
- Digitale geletterdheid: het effectief, efficiënt en verantwoord gebruiken van ICT.
- Sociale en culturele vaardigheden: het effectief kunnen leren, werken en leven met mensen met verschillende etnische, culturele en sociale achtergronden.
- Zelfregulering: het kunnen realiseren van doelgericht en passend gedrag.

Het examenprogramma voor de bovenbouw bevat onderdelen die aansluiten bij deze vaardigheden, met name waar het gaat om informatievaardigheden. Leerlingen moeten een historische vraag en/of hypothese kunnen formuleren en informatie verzamelen en die als bewijs gebruiken bij het beantwoorden van die vraag. Zij moeten daarbij niet alleen oog hebben voor de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van de informatie, maar ook voor bedoelingen van de auteur en het publiek waarvoor de informatie bedoeld is. Leerlingen moeten feiten van meningen kunnen onderscheiden, maar ook vooroordelen en stereotypen kunnen onderscheiden.

Overladenheid van het programma

Uit het periodieke peilingsonderzoek van Cito (PPON) voor geschiedenis (Wagenaar et al., 2010) blijkt dat leraren in het primair onderwijs de overladenheid van het onderwijsprogramma als grootste knelpunt zien. Uit onderzoek onder leraren (Van der Kaap, 2009, 2014) blijkt ook dat veel tweede fase leraren verwachten dat het nieuwe examenprogramma 2015 te overladen zal zijn. Bijna negen van de tien leraren zijn van mening dat er op de havo te weinig tijd is om alle tijdvakken naar behoren te kunnen behandelen. Leraren op het vwo ervaren veel minder tijdsdruk, al geeft nog altijd ruim 40% aan die wel degelijk te voelen. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of deze vrees wat betreft de overladenheid reëel is.

Professionalisering van leraren

Investeren in de kwaliteit van de leraar lijkt zeker ook voor het vak geschiedenis geen overbodige luxe. In het basisonderwijs worden bijvoorbeeld vraagtekens geplaatst bij de competentie van leraren als het gaat om de uitvoering van het curriculum. Het kennisniveau, de vaardigheden en attitude van zittende leraren zouden verbeterd kunnen worden door nascholing. De vakspecifieke toelatingstoets voor aspirant-studenten kan bijdragen aan een hoger instapniveau van pabo-studenten. Per 1 augustus 2015 moeten sommige aankomende studenten aan de pabo een toelatingstoets afleggen voor onder meer geschiedenis. Havoleerlingen hoeven deze toetsen alleen te maken voor de vakken waarin zij op de havo geen eindexamen hebben gedaan. Deze toets meet of zij de kennis en vaardigheden bezitten die zij bij het begin van de pabo nodig hebben om de opleiding met succes af te kunnen ronden.

Ook de kennisbasis geschiedenis voor de pabo zal bijdragen aan een hoger niveau van beheersing door toekomstige leraren. In de kennisbasis wordt de essentie van het pabo-vak geschiedenis beschreven.

Ook het niveau van de (tweedegraads)lerarenopleiding moet omhoog, volgens Terpstra in het voorwoord van de kennisbasis voor de bachelor geschiedenis (HBO-Raad, z.d.). Om deze ambitie te kunnen realiseren moet volgens hem bij de basis worden begonnen, het gewenste eindniveau worden vastgesteld en worden aangegeven wat men precies met de kennisbasis beoogt.

Taalbeheersing

Het vak geschiedenis stelt hoge eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen. Uit allerlei publicaties en onderzoek (Van der Kaap, 2009, 2014; Van Zon, 2001, 2002;) blijkt dat leraren vraagtekens zetten bij de taalvaardigheid en dan met name de leesvaardigheid van leerlingen. Het grootschalige internationaal vergelijkende onderzoek *Programme for the*

International Assessment of Adult Competencies (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop, & Van de Velden, 2013) suggereert dat het met de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen echter nog niet zo slecht gesteld is. Bij de scores van de 16-24-jarigen neemt Nederland bij taalvaardigheid met 295 punten een derde plaats in achter Japan en Finland.

Taalbeheersing bij geschiedenis heeft echter niet alleen een algemene, maar ook een vakspecifieke component. Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is dat leerlingen de taal en de wijze van redeneren die bij geschiedenis hoort leren te gebruiken. Het gaat hierbij om het zogenoemde historisch redeneren. Historisch redeneren kan omschreven worden als 'een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert ten einde historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en/of verklaren en waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruik maakt van historische en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen' (Van Boxtel & Van Drie, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008). Het gebruik van inhoudelijke begrippen en meta-begrippen of structuurbegrippen is een belangrijk aspect van historisch redeneren. Het leren gebruiken van inhoudelijke begrippen kan voor leerlingen problemen opleveren (Van Drie & Van Boxtel, 2003; Husbands, 1996).

Soms kennen leerlingen een bepaald begrip wel, bijvoorbeeld uit het dagelijks leven, maar dan heeft het in het verleden een andere betekenis. Daardoor kunnen misconcepties ontstaan. Daarnaast zijn veel historische begrippen verbonden aan een specifieke periode uit het verleden. Leerlingen komen deze begrippen dan ook niet zo vaak tegen, wat het leren ervan bemoeilijkt. Bij meta- of structuurbegrippen gaat het om begrippen die de structuur van het vak vormgeven, zoals tijdsaanduidingen, oorzaak, gevolg, verandering, continuïteit, betrouwbaarheid, etc. Het redeneren met en over deze begrippen is niet eenvoudig. Diverse onderzoeken laten zien hoe leerlingen hiermee worstelen (voor een overzicht zie Van Drie & Van Boxtel, 2008).

Referenties

Adviescommissie Geschiedenisonderwijs (1998). *Het verleden in de toekomst*. Den Haag: Author.

Beker, T., Boer, M. de, Greven, J., Hoogeveen, M., Kaap, A. van der, Kooij, C. van der, Paus, H., Roozen, I., & Tuinen, S. van (2009). *De canon in het basisonderwijs*. Enschede, SLO.

Boer, M. de, Kaap, A. van der, Oorschot, F., Paus, H., Roozen, I., & Tuinen, S. van (2009). *De canon in de onderbouw vo*. Enschede, SLO

Boxtel, C.A.M., & Drie, J.P. van (2008). *Het vermogen tot historische redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd van <http://www.kerknet.be/vic.onderwijs.mb/SO/Vakdocs/Geschiedenis/historischRedeneren.pdf>

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, T. van de (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven: resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Geraadpleegd van: <http://www.ecbo.nl/smartsite.dws?ch=ECB&id=4501>.

Cito (2013). *Eindtoets basisonderwijs*. Geraadpleegd op 29 september 2014 van http://www.cito.nl/Onderzoek%20en%20wetenschap/achtergrondinformatie/primair_speciaal_onderwijs/eindtoets_onderzoek_achtergrond.aspx

Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: SLO.

Drie, J. van & Boxtel, C. van (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110, 27-32.

Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Groot, O. de (z.j.). *Huiswerk wordt klassenwerk en andersom*. Geraadpleegd op 29 september 2014 van <http://www.kennisnet.nl/themas/flipping-the-classroom/>

Groot-Reuvekamp, M. (2014). Historisch tijdsbesef in het basisonderwijs. Een vergelijking tussen Engeland en Nederland. *Kleio*, 2, 46-51.

Groot-Reuvekamp, M. de, Boxtel, C. van, Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>

Haalen, J. van, & Kieft, M. (2012). *De canon in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 29 september 2014 van http://entoen.nu/doc/Oberon_Canon_in_het_basisonderwijs_2012.pdf

HBO-Raad (z.d.) *Kennisbasis docent geschiedenis bachelor*. Geraadpleegd van https://10voordeleraar.nl/documents/documenten/kennisbases_bachelor/kb_geschiedenis_bachelor.pdf

Husbands, C.T. (1996). *What is history teaching*. Philadelphia: Open University Press.

Kaap, A. van der (2009). *Enquête nieuw examenprogramma voor het vak geschiedenis*. Enschede, SLO.

Kaap, A. van der (2010). *Vakdossier geschiedenis 2009*. Enschede, SLO

Kaap, A. van der, & Wilschut, A. (2013). *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo: bij het nieuwe examenprogramma geschiedenis geldig vanaf schooljaar 2012-13 (vwo) en 2013-14 (havo)* Enschede, SLO.

Kaap, A. van der (2014). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase*. Enschede, SLO.

Rozing, G. (2007). *Handreiking schoolexamens geschiedenis vmbo*. Enschede, SLO.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede, SLO.

Wagenaar, H. (2008). *Geschiedenis voor de basisschool: Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie*. Arnhem: Cito.

Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito.

Walsh, K. (2014). *10 common misconceptions about the Flipped Classroom*. Geraadpleegd op 29 september 2014 van <http://www.teachthought.com/trends/10-common-misconceptions-flipped-classroom/>

VGN (2006). VGNatuurlijk: rubriek van het bestuur. *Kleio*, 6, 54

Zon, T. van (2002). *Vakdossier 2002: Geschiedenis*. Enschede, SLO.

7. Aardrijkskunde

7.1 Introductie

“In algemene zin kunnen drie kerncompetenties in het aardrijkskundeonderwijs onderscheiden worden:

1. Leerlingen verwerven een geografisch wereldbeeld.
2. Leerlingen verwerven kennis van en inzicht in ruimtelijke vraagstukken.
3. Leerlingen leren de geografische benadering hanteren.

De competenties zijn samen te vatten als ruimtelijk of geografisch besef (...) een begrip dat een combinatie is van een manier van denken en een bepaalde basis van kennis.” (Van der Schee, 2007).

Ontwikkeling van het vak

Aardrijkskunde werd als vak in Nederland in 1857 ingevoerd in het toen nog zogeheten lager onderwijs. Tot de jaren zestig van de vorige eeuw bestond het schoolvak aardrijkskunde voornamelijk in de vorm van regiobeschrijvingen en het bestuderen daarvan. Er was veel aandacht voor het aanleren van feiten en topografie. Concreet ging het om de kennis over plaatsen, landen en volken (oftewel de ‘kapen- en baaienkunde’).

De jaren zestig markeren een keerpunt in de geschiedenis van het aardrijkskundeonderwijs. Vanaf die tijd kwam er steeds meer aandacht voor aardrijkskunde op basis van thema’s (en daarmee werd aardrijkskunde minder ‘encyclopedisch’). Langzaam maar zeker kwam de begripsmatige kennis centraal te staan in plaats van gebiedsbeschrijvingen en feitenkennis.

Die ontwikkeling zette zich door in de zeventiger, tachtiger en negentiger jaren van de vorige eeuw. Vankan (2000) vat de periode van dertig jaar (1970-2000) samen als een ontwikkeling van het aardrijkskundeonderwijs van weetjesvak naar een vak waarbij leerlingen zelf kennis moeten construeren door er actief mee om te gaan. Aardrijkskundige werkwijzen zijn langzaamaan belangrijker geworden ten opzichte van aardrijkskunde-inhouden.

Po

De thematische benadering is ook voor een belangrijk deel herkenbaar in de invulling van aardrijkskunde in het po aan het eind van de vorige eeuw. Meer nog dan de kerndoelen was de zogenaamde domeinbeschrijving, samengesteld onder regie van Cito, bepalend voor de inhoud van de methodes en dus de inhoud van de lespraktijk. De domeinbeschrijving aardrijkskunde legt het accent op de ontwikkeling van geografisch besef bij kinderen.

Dit wordt op basis van de volgende activiteiten ontwikkeld:

- het stimuleren van een geografische denkwijze. Leerlingen stellen bij verschijnselen in de wereld vragen als 'Wat zie ik?', 'Waar zie ik dat', 'Waarom zie ik dat daar?'
- het stimuleren van de geografische beeldvorming. Leerlingen ontwikkelen een beeld van de ligging van steden, wateren, gebieden, landschappen, etc.

Daarbij hanteert men een thematische ordening van vakinhouden opdat de samenhang tussen (aardrijkskundige) verschijnselen beter tot zijn recht komt.

Onderbouw voortgezet onderwijs

De Ontwikkelingsgroep Eindtermen Aardrijkskunde (ook genoemd eindtermencommissie aardrijkskunde, onder voorzitterschap van Hoekveld) heeft in het begin van de jaren negentig het nieuwe programma van aardrijkskunde in de basisvorming met adviezen voorbereid (Van der Vaart, 1992). Centraal uitgangspunt was te komen tot 'bruikbare aardrijkskunde': voor de selectie van vakinhouden zijn maatschappelijke rollen en situaties in het dagelijks leven bepalend. Als in 1993 de basisvorming wordt ingevoerd, worden de kerndoelen (in eerste versie) voor aardrijkskunde getypeerd als abstract en veelomvattend. Vernieuwend is de eigen omgeving als een extra inhoudsdomain, naast de vertrouwde domeinen Nederland, Europa en de wereld. Daarnaast is er net als bij de andere zaakvakken een A-domein gericht op vaardigheden, met algemene vaardigheidsdoelen die gelden voor meerdere (mens- en maatschappij)vakken. Hier gaat het onder meer om het verrichten van een eenvoudig onderzoek, het verwoorden van een eigen standpunt, samenwerken of het leggen van een relatie met de praktijk van beroepen. Tevens is er aandacht voor het verwerven van een kaartbeeld, topografische kennis en kaart- en atlasvaardigheden. In de negentiger jaren kent het aardrijkskundeonderwijs toenemende aandacht voor ontwikkelingseducatie (het bekende thema 'arm en rijk'), natuur- en milieueducatie, Europese samenwerking en integratie, en omgevingsonderwijs.

Rond de millenniumwisseling wordt in aardrijkskundeland een sterke behoefte ervaren om te komen tot een herbezinning op het aardrijkskundeonderwijs. Er zijn steeds meer kritische geluiden over de thematische invulling van aardrijkskunde en er is een breed gevoelde behoefte om aardrijkskunde weer concreter en herkenbaarder te maken. Dat betekent niet zozeer opnieuw of terug naar een traditionele regionale geografie in de schoolaardrijkskunde, maar wel kennis en inzicht over gebieden op verschillende (schaal) niveaus.

De opkomende aandacht voor de maatschappelijke relevantie van het vak bracht vakdidactici en onderwijsgeografen er toe de inhoud van aardrijkskunde meer tegemoet te laten komen aan de eisen van een eigentijds geografisch wereldbeeld. Tegelijkertijd kwam er weer meer aandacht voor de fysische geografie die met de meer thematische schoolaardrijkskunde van voorheen toch enigszins in de verdrukking was gekomen.

Al deze ontwikkelingen en ideeën zijn voor een groot deel herkenbaar in de twee KNAG-adviezen die in het eerste decennium van deze eeuw zijn verschenen in het kader van de nieuwe examenprogramma's voor havo/vwo en vmbo (Terwindt, Oost, Bakker, Beukenkamp, Bijsterbosch, Meisner, & Van der Wusten, 2003; Van Schendelen, Van der Schee, Ankoné, Eiling, Van Kesteren, Lucas, & De Wolf, 2008).

Tweede fase

De commissie-Terwindt leverde aan het begin van deze eeuw een advies voor een nieuw examenprogramma aardrijkskunde voor havo en vwo. De titel *Gebieden in perspectief* (Terwindt et al., 2003) geeft een typering van de voorgestelde koerswijziging. Aardrijkskunde dient zich te richten op kennis van de wereld en de ruimtelijke vraagstukken die in uiteenlopende gebieden spelen. Er is veel informatie over deze gebieden en het is van belang deze op een goede wijze te analyseren en interpreteren. Hiervoor is overzichtskennis nodig: 'Kennis van de wereld waarin complexe samenhangen, zoals de wisselwerking tussen natuur en samenleving, hun plaats krijgen' (Terwindt et al., 2003, p. 10).

Het doel van aardrijkskunde is dat jongeren leren zich te oriënteren op de wereld waarin ze opgroeien, dichtbij en veraf. Bij het kunnen duiden van onder meer mondialiseringsprocessen komen gebieden weer nadrukkelijk centraal te staan. Het object van aardrijkskunde is de aarde als leefomgeving van de mens in combinatie met het effect van het gedrag van de mens op zijn leefomgeving. Ook aan de balans tussen sociaal-geografische en fysisch-geografische onderwerpen wordt belang gehecht. Een *geografische manier van denken en onderzoeken* moeten daarbij een houvast bieden voor leerlingen. Compact verwoord: aardrijkskunde heeft een eigen inhoudelijk domein (*de aarde en haar verscheidenheid aan gebieden*) met twee invalshoeken (*sociaal-geografisch en fysisch-geografisch*) en een eigen aardrijkskundeaanpak (*aardrijkskundige benadering, werkwijze en onderzoek*).

Vmbo

In 2008 leverde de commissie Van Schendelen een advies over het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde voor het vmbo. Het verscheen onder de titel *Kijk op een veranderende wereld* (Van Schendelen et al., 2008). Ook hier is de nieuwe koers herkenbaar: meer aandacht in het aardrijkskundeonderwijs voor regio's en een balans tussen fysische en sociale geografie. De commissie verwoordt het doel van aardrijkskunde als een dynamische kijk op een veranderende wereld, zowel dichtbij als ver weg. Centraal staan het verwerven van een wereldbeeld, de relatie mens en natuur, een bijdrage aan burgerschap, de eigen leefomgeving en mondiale problemen, en gebieden op verschillende niveaus en in relatie tot elkaar.

Het vak aardrijkskunde gaat over gebieden en beschrijft en verklaart welke verschijnselen, processen en samenhangen er spelen. Aardrijkskunde is ook vanuit beroepsperspectief van belang, met aandacht voor thema's als waterkwaliteit, energie en grondstoffen, goederenvervoer en migratie. Verder wordt met name het accent gelegd op burgerschapsvorming en duurzame ontwikkeling. Burgerschapsvorming vertaalt zich in de examenthema's arm en rijk, migratie, grenzen en identiteit en ruimtelijke ordening. Duurzaamheid is herkenbaar in de thema's water, energie en grondstoffen. Dit zijn thema's waarbij van de leerling ook enig oordeelsvermogen en betrokkenheid worden verwacht of gestimuleerd. Binnen het domein van de vaardigheden is er aandacht voor kaart- en atlasgebruik en het stellen van aardrijkskundige vragen.

7.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum po

Aardrijkskunde behoort in het po tot het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld en is voor het grootste deel ondergebracht in het domein ruimte (Ministerie van OCW, 2006). Naast het domein ruimte zijn relevante onderwerpen voor aardrijkskunde te vinden in de domeinen mens en samenleving en natuur en techniek. De zogenoemde domeinbeschrijvingen zijn meer richtinggevend voor de concrete invulling van aardrijkskunde in het primair onderwijs dan de kerndoelen. Deze vormen de leidraad voor methodenschrijvers. Voor aardrijkskunde gaat het om de volgende drie deeldomeinen die als basis dienen: geografisch perspectief, ruimtelijke inrichting, en topografie en wereldbeeld. Op basis hiervan is men gekomen tot in totaal zes inhoudelijke thema's, te weten: aarde en landschappen, bevolking, landbouw, industrie, dienstverlening, en topografie. De eigen regio en de rest van Nederland krijgen speciale aandacht bij de behandeling van deze thema's (Notté, 2008). Daarnaast is er een lijst met 300 topografische namen die aan het eind van de basisschool als bekend worden verondersteld.

Beoogd curriculum onderbouw vo

Aardrijkskunde maakt in de onderbouw vo deel uit van de kerndoelen van het leergebied mens en maatschappij. Aardrijkskundige doelen en leerstof zijn voor een belangrijk deel verweven in kerndoelen waarin ook de vakken geschiedenis, economie en (in beperkte mate) levensbeschouwelijke vorming hun plek hebben gekregen. Binnen het leergebied mens en maatschappij zijn er kerndoelen gericht op geografische vaardigheden, te weten: kerndoel 38 leren denken en gebruiken van schaalniveaus (geografische werkwijzen); kerndoel 41 atlas en kaartgebruik (geografische hulpmiddelen); kerndoel 42 leren denken in meerdere dimensies (geografische werkwijzen). Verder zijn er kerndoelen (43, 45, 46 en 47) gericht op geografische inhouden (onderwerpen of thema's). Tenslotte zijn er kerndoelen

binnen het leergebied mens en natuur. Het betreft de kerndoelen 29 en 32 waarin de fysisch-geografische onderwerpen worden benoemd.

Kerndoelen waaraan aardrijkskunde net als andere (mens- en maatschappij)vakken een bijdrage kan leveren zijn: kerndoel 36 dat zich in algemene zin richt op maatschappelijke kwesties (betekenisvolle vragen en een standpunt hierover innemen) en kerndoel 39 doen van onderzoek naar een actueel maatschappelijk verschijnsel. In de twee meest gebruikte methodes (de *Geo* en *BuiteNLand*) spreken de auteurs over het 'aanbrengen van een eigentijds wereldbeeld bij de leerlingen'. De inhoud van deze methodes is een klassieke mengeling van sociaalgeografische en fysisch-geografische thema's.

Beoogd curriculum bovenbouw vmbo

In het schooljaar 2013-2014 is gestart met het nieuwe examenprogramma voor aardrijkskunde vmbo. In het voorjaar van 2015 wordt dit voor het eerst geëxamineerd.

De uitgangspunten en doelstellingen betreffen:

- meer balans tussen sociale en fysische onderwerpen;
- leerlingen een wereldbeeld bijbrengen;
- de relatie tussen mens en natuur verhelderen;
- een bijdrage leveren aan burgerschap;
- naast mondiale problemen ook aandacht schenken aan de eigen leefomgeving;
- kleine onderzoeken uitvoeren, zowel binnen als buiten de school.

Belangrijke vakinhouden worden aangeleerd in of vanuit de eigen regio. Daarna wordt die aardrijkskundige kennis toegepast op hogere schaalniveaus: Nederland, Europa en de wereld. Naast de algemene kerndelen (niet te verwarren met kerndoelen) met onder meer de leervaardigheden in het vak aardrijkskunde (aardrijkskundige vragen, werkwijzen en eenvoudig aardrijkskundig onderzoek) zijn er kerndelen over de volgende aardrijkskundige onderwerpen: weer en klimaat, bronnen van energie, water, arm en rijk, bevolking en ruimte, grenzen en identiteit. Voor de gemengde en theoretische leerweg (gl en tl) zijn er tevens verrijkingsdelen in de vorm van casussen die aansluiten bij de genoemde onderwerpen en vaardigheden.

Beoogd curriculum tweede fase

Het examenprogramma aardrijkskunde havo en vwo is vanaf 2007 ingevoerd. Er is meer dan voorheen sprake van aandacht voor gebieden en de verhouding tussen fysische en sociale geografie is meer in balans. Bij het verwerven van een wereldbeeld staan de systemen Wereld en Aarde centraal. Wat betreft de hernieuwde aandacht voor gebieden gaat het concreet om Zuidoost-Azië (vwo), Indonesië (havo), het Middellandse Zeegebied en de VS (beide vwo). In het domein leefomgeving komt het Nederlandse schaalniveau aan bod, met zowel sociale (de stedelijke omgeving) als fysische aspecten (problematiek rondom water). De behandeling van het verdelingsvraagstuk (onder

meer het klimaatvraagstuk en wereldvoedselvraagstuk) kan aanleiding geven voor meningsvorming en debat.

Domeinen in het examenprogramma (zowel havo als vwo):

- domein A Vaardigheden in de vorm van geografische werkwijzen en geografisch onderzoek. De geografische benadering handelt over het omgaan met geografische informatie, over het stellen van geografische vragen en het hanteren van geografische werkwijzen.
- domeinen B Wereld en C Aarde bieden het mondiale perspectief met regionale uitwerkingen vanuit respectievelijk het sociaalgeografisch en het fysisch-geografisch oogpunt.
- in domein D staat één gebied met zijn unieke kenmerken centraal. Voor havo is dat ontwikkelingsland Indonesië, voor vwo de regio Zuidoost-Azië. Met ingang van het schooljaar 2017/2018 zijn dat Brazilië (havo) en Zuid-Amerika (vwo).
- domein E Leefomgeving behandelt actuele ruimtelijke vraagstukken in de leefomgeving van de leerlingen (lokaal, regionaal of nationaal met eventueel relevante internationale kaders).

Uitgevoerd curriculum po

Het uitgevoerde curriculum aardrijkskunde voor po is sinds 1991 in totaal vier keer onderzocht in het kader van de zogenaamde periodieke peiling van het onderwijsniveau (PPON). In de publicatie Balans van het basisonderwijs (Van Weerden & Hiddink, 2013) wordt teruggeblikt op 25 jaar PPON. Voor aardrijkskunde zijn de volgende tendensen geconstateerd:

- In 2008 krijgen de leerlingen gemiddeld een kwartier minder aardrijkskunde per week dan in 1990 (gemiddeld per week gaat het voor aardrijkskunde om een uur).
- Leerlingen leren bij aardrijkskunde de basisvaardigheden kennis van de topografie en kaartlezen en over de onderwerpen landschappen, bevolking en bestaansmiddelen.
- In groep 6 staat het aardrijkskundeonderwijs in de context van Nederland: in groep 7 is dat Europa, in groep 8 de wereld.
- Leraren gebruiken steeds meer internet in hun aardrijkskundeonderwijs (in 1995 deed niemand dat nog; in 2008 was dat 90%).

Aanvullend enkele conclusies uit de laatste periodieke peiling uit 2008 (Notté, Van der Schoot, & Hemker, 2010):

- 90% van de leraren geeft aan dat aardrijkskunde een apart vak is.
- De gemiddelde lestijd in de groepen 6,7 en 8 is ongeveer een uur per week.
- Vrijwel alle leraren gebruiken voor aardrijkskundeonderwijs een methode (slechts 50% van de leraren is ook tevreden met de methode die wordt gebruikt).

Door leraren ervaren knelpunten zijn een gevoel van overladenheid van het programma en de onderbelichting van kaart- en atlasvaardigheden.

Uitgevoerd curriculum onderbouw vo

In de afgelopen jaren is er geen onderzoek verricht dat betrekking heeft op het vak aardrijkskunde in de onderbouw vo. Alom bekend is evenwel dat methodes sterk bepalend zijn voor de wijze waarop de leraar invulling geeft aan aardrijkskunde. In de praktijk zou men kunnen stellen: 'de methode is het curriculum'. Leraren laten zich sterk leiden door de veelheid van lesstof, de onderwerpen die aan de orde komen in de afzonderlijke leerjaren, de volgorde ervan en de in de methode aangeboden opdrachten en (enigszins) werkvormen. In de praktijk neemt maar een beperkt deel van de leraren de ruimte om (school)eigen keuzes te maken en eigen invullingen te geven.

Uit een in 2011 gehouden enquête (Noordink, 2011) onder aardrijkskundeleraren tweede fase blijkt dat op circa 10% van de scholen voor havo/vwo aardrijkskunde deel uitmaakt van het leergebied mens en maatschappij en dus niet als apart vak wordt aangeboden. Op vmbo-scholen is dit percentage hoger; een op de vijf leraren die heeft deelgenomen aan een enquête over het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde vmbo geeft aan dat in de onderbouw op hun school het leergebied mens en maatschappij op het rooster staat.

Uitgevoerd curriculum bovenbouw vmbo

In de bovenbouw vmbo (alle leerwegen tezamen) kiest 18% van de leerlingen aardrijkskunde (2013). De verschillen tussen de leerwegen zijn groot: bij bb en kb gaat het om slechts 2% van de leerlingen; bij gl is dit 15% en in vmbo-tl 35%.

Aardrijkskunde is een keuzevak in de sector zorg en welzijn. Verder staat het in de sector economie op een aanzienlijk aantal scholen op het rooster. Het aantal leerlingen dat aardrijkskunde in het examenpakket heeft in de sectoren techniek en landbouw is relatief gering (op basis van verkregen gegevens van de inspectie over het examenjaar 2013). Het aantal kandidaten aardrijkskunde in het vmbo is de afgelopen jaren gestaag afgenomen. Van meer dan 21.000 in 2004 (vmbo breed) naar 18.200 in 2013 (waarvan 16.300 leerlingen in tl). Een duidelijke verklaring hiervoor is niet te geven.

Uit de eerder genoemde enquête onder leraren aardrijkskunde vmbo in leerjaar 3 en 4 blijkt dat meestal twee lessen per week worden gegeven in het derde leerjaar en vier (of drie) lessen in het vierde leerjaar. Ook zijn er scholen die drie lessen voor beide leerjaren aanhouden.

Van de beoogde aandacht voor het uitvoeren van aardrijkskundige onderzoekjes binnen of buiten de school komt in de praktijk nog niet veel terecht. Uit een enquête (Noordink, Oorschot, & Folmer, 2014) onder 600 leerlingen in het derde leerjaar van het vmbo blijkt dat de meerderheid aangeeft dat er van het uitvoeren van een aardrijkskundig onderzoekje geen sprake is.

Uitgevoerd curriculum tweede fase

Sinds 2007 maakt aardrijkskunde geen vast deel meer uit van het profiel Economie & maatschappij. Dat is waarschijnlijk de belangrijkste reden voor de afname met ongeveer 25% van het aantal leerlingen dat aardrijkskunde kiest in de tweede fase. Dat percentage daalde voor havo van ca. 48 in 2006 naar 35 in 2013; voor vwo van ruim 40 in 2006 naar 31 in 2013 (Noordink, 2011). Het aantal studielasturen is per 2007 verhoogd: voor havo van 200 naar 320 SLU, voor vwo van 360 naar 440 SLU.

Aardrijkskunde is 'slechts' nog een keuzevak in de profielen economie & maatschappij, cultuur & maatschappij, natuur & gezondheid. Op een aantal scholen wordt aardrijkskunde zelfs ten onrechte niet aangeboden in het profiel N&T omdat het geen bètavak zou zijn. Aardrijkskunde is echter een vak dat zowel sociaal-geografische als fysisch-geografische aspecten omvat en daarmee als gamma- en bètavak gezien kan worden. Daarnaast kan aardrijkskunde natuurlijk in het vrije deel gekozen worden.

Het aantal lessen (van 50 minuten) in havo 4 en havo 5 is meestal drie per week (in totaal ca. 300 minuten contacttijd per week voor havo 4 en havo 5 samen). Het aantal lessen (van 50 minuten) in vwo 4 is meestal twee; in vwo 5 en vwo 6 meestal drie per week (in totaal ca. 400 minuten contacttijd per week voor vwo 4, 5, 6 samen).

Het schoolexamen biedt mogelijkheden om een schooleigen invulling te geven en keuzes te maken. Veldwerk doen of werken met geografische informatiesystemen (GIS) horen bij aardrijkskunde en bereiden goed voor op vervolgstudies en de praktijk. Ze zouden meer dan nu in de praktijk het geval is een plek moeten krijgen in het schoolexamen.

Gerealiseerd curriculum po

Vanaf 1996 maakt aardrijkskunde (facultatief) deel uit van de eindtoets in het po. Vanaf 2015 is aardrijkskunde ook (facultatief) opgenomen in de verplichte centrale eindtoets. Er is geen overzicht beschikbaar van de resultaten van het aardrijkskundedeel van de eindtoets over de verschillende jaren.

Uit de periodieke peiling in 2008 (Notté, 2010) blijkt het volgende:

- Het kaartlezen is bij veel leerlingen onder de maat. Slechts 36% van de leerlingen bereikt op het onderwerp kaartlezen de standaard voldoende.
- De kennis van de topografie is (zeer) beperkt. Bij de onderwerp topografie van Nederland, van Europa en van de wereld bereiken slechts 15%, 20% respectievelijk 24% van de leerlingen de standaard voldoende.
- De aardrijkskundige basiskennis blijft onvoldoende. Daarbij is gekeken naar de drie onderwerpen: aarde en landschappen, bevolking en bestaansmiddelen.
- Opvallend is dat jongens beter presteren dan meisjes. Dat doen ze op vrijwel alle onderwerpen, met uitzondering van het kaartlezen.

De prestaties op de meeste onderwerpen zijn vergelijkbaar met de eerdere peiling in 2001. Alleen bij de onderwerpen topografie en bevolking is er sprake van een significante

achteruitgang in vaardigheidsniveau. Kijkend over de afgelopen 25 jaar dan is de tendens voor aardrijkskunde (Van Weerden & Hiddink, 2013):

- Bij het onderwerp bestaansmiddelen zijn de leerlingen (in vergelijking met 1991) iets beter gaan presteren, op het gebied van bevolking iets minder. Het onderwerp aarde en landschappen laat geen verschillen zien.
- De kennis van de topografie, met name de topografie van Nederland is achteruitgegaan, vooral in de periode 1995-2001. Ook op het gebied van kaartlezen zijn leerlingen (vooral in dezelfde periode) achteruitgegaan. Behalve de afgenomen onderwijstijd zijn daar geen duidelijke oorzaken voor aan te wijzen.
- Het kennisniveau is in de periode 2001 - 2008 niet verder gedaald.
- Jongens scoren door de jaren heen beter dan meisjes, behalve bij het onderwerp kaartlezen.

De KNAW uit haar zorg over de kwaliteit van het onderwijs in de wereldoriënterende vakken aardrijkskunde, biologie, geschiedenis en natuurkunde & techniek in het primair onderwijs. De KNAW stoelt deze zorg op de dalende prestaties van basisschoolleerlingen in deze vakken. Zij wijst op het belang van deze vakken voor de vorming van kinderen en geeft aan dat dit een onwenselijke ontwikkeling is voor de maatschappij (KNAW, 2013).

Gerealiseerd curriculum onderbouw vo

Er is weinig bekend over de leerprestaties met betrekking tot aardrijkskunde in de onderbouw vo. Die worden pas zichtbaar bij het eindexamen. Een vergelijkbaar onderzoek zoals de periodieke peiling (PPON) in het primair onderwijs, ontbreekt voor het vo.

Gerealiseerd curriculum bovenbouw vmbo en tweede fase

In 2013 is SLO in afstemming met vakdidactici, KNAG en Cito gestart met de monitoring van het nieuwe eindexamen aardrijkskunde vmbo. De eerste examens op basis van het nieuwe programma vinden in mei 2015 plaats.

Het huidige examenprogramma havo/vwo is in 2009 voor het eerst geëxamineerd op havo; in 2010 voor het eerst op vwo. Voor het vwo is er sprake van enig verschil tussen de gemiddelde cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen in de jaren 2010, 2011 en 2012. In 2013 was dit verschil kleiner. Het percentage onvoldoendes voor het centraal examen (havo en vwo) schommelt de laatste jaren telkens rond de 25 (met uitzondering van 2013) en wijkt daarmee niet wezenlijk af van (het gemiddelde van) de andere vakken (gebaseerd op examenresultaten van Cito)

Voor leerlingen (en daarmee leraren) gaat het om een goed examenresultaat. Leraren richten zich daarom vaak nauwgezet op de examenstof die in de methodes volledig aan de orde komt. Net als bij veel andere vakken geldt ook voor aardrijkskunde: de methode is het curriculum. De schoolexamentoetsen zijn in de praktijk de 'vakinhoudelijke maat' voor de leerlingen en geven een indicatie of leerlingen op het vereiste niveau van het centraal

examen zitten. In die zin vormen de schoolexamens de opmaat voor het centraal examen en worden ze door leraren ook als zodanig gebruikt.

Over het algemeen heerst er tevredenheid over het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde voor havo/vwo (Noordink, 2011). Het gaat dan met name om de balans tussen sociale en fysieke geografie. Het programma is eigentijds, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het thema globalisering. Het gaat weer meer over gebieden; het is concreter geworden. Het vak sluit beter aan bij het beeld dat de meeste mensen en met name leerlingen hebben van aardrijkskunde, namelijk leren wat verschillende gebieden zijn en zicht krijgen op de veranderende wereld om je heen. Verder is positief dat er aandacht is voor specifieke ruimtelijke vraagstukken zoals het voedselvraagstuk en het watervraagstuk. Enkele problematische punten komen in het volgende hoofdstuk aan de orde.

7.3 Ontwikkelingen

Een doorlopende leerlijn komt onvoldoende uit de verf

Rode draad in de doorlopende leerlijn bij aardrijkskunde is het ontwikkelen van geografisch besef. Dit kan het best omschreven worden als een combinatie van een aardrijkskundige manier van denken en aardrijkskundige basiskennis (Steenstra & Van der Schee, 2009). Van belang is het gegeven dat het merendeel van de leerlingen het aardrijkskundeonderwijs afsluit aan het eind van de onderbouw. Het is dan zeer de vraag of het geografisch wereldbeeld en het geografisch besef op dat moment voldoende ontwikkeld zijn. Ze zijn in ieder geval niet 'uitontwikkeld'.

De commissie Terwindt heeft in haar advies geschetst waaraan aardrijkskunde in het po en de onderbouw vo zou moeten voldoen. Naast bepaalde kennisinhouden gaat het ook om kaart- en atlasvaardigheden en het stellen van geografische vragen (Terwindt et al., 2003).

Een goede indicatie voor het eindniveau van het po voor aardrijkskunde zou de Cito-toets kunnen zijn. Wereldoriëntatie is echter geen verplicht onderdeel van deze toets; de vragen tellen niet mee in de totaalscore. Daarmee ontbreekt het zicht op wat leerlingen aan aardrijkskundige kennis meedragen als ze het voortgezet onderwijs binnenstappen. In dit opzicht is het niet zo vreemd dat leraren in het voortgezet onderwijs tamelijk blanco starten met hun aardrijkskundelessen, waarbij ze nauwelijks aanhaken bij hetgeen in het primair onderwijs aan de orde is gekomen. Daarmee is er geen sprake van een doorlopende leerlijn.

De kerndoelen po en onderbouw vo zijn bepalend voor de invulling van het onderwijsprogramma. De kerndoelen zijn echter open en globaal geformuleerd. Voor de afzonderlijke vakken geven ze weliswaar richting maar onvoldoende inhoudelijk houvast, ook als het gaat om het zicht krijgen op een doorlopende leerlijn. In feite is de vrijheid die

kerndoelen bieden onlosmakelijk verbonden met het gevaar van het ontbreken van een consistente opbouw in het (aardrijkskunde)onderwijs van primair onderwijs naar examenprogramma.

Op de lerarenopleidingen zou meer aandacht moeten worden besteed aan een leerlijn aardrijkskunde. Op dit terrein is grote winst te boeken (Steenstra & Van der Schee, 2009). Een enigszins vergelijkbare situatie zien we bij de overgang van onderbouw naar bovenbouw in het vo. Er is niet altijd sprake van een gezamenlijke vaksectie. Afstemming leidt in voorkomende gevallen wel tot gemeenschappelijke toetsen binnen een jaarlaag. Discussies over de visie en vormgeving van het aardrijkskundeonderwijs in onderbouw en bovenbouw die uitmonden in expliciete strategieën voor leerlijnen zijn evenwel niet algemeen bekend (Steenstra & Van der Schee, 2009).

Kijkend naar de aardrijkskundemethodes dan kan geconstateerd worden dat er maar weinig uitgeverijen zijn die zich richten op zowel po als vo en als dit wel het geval is dan is er sprake van methodes waarvan de namen (en naar verwachting de concepten) niet eensluidend zijn. Het lijken verschillende werelden te zijn (Steenstra & Van der Schee, 2009).

Ook een belangrijk deel van de leraren zelf (zo blijkt uit SLO-enquêtes uit 2011 onder leraren havo/vwo tweede fase en uit 2013 onder leraren aardrijkskunde bovenbouw vmbo) geeft aan dat in de bovenbouw in beperkte mate kan worden voortgebouwd op de kennis en vaardigheden die reeds in de onderbouw bij leerlingen is aangebracht. Een grote groep geeft aan dat in de onderbouw aardrijkskunde kennis en vaardigheden worden gemist die van belang zijn als basis voor het aardrijkskundeprogramma in de bovenbouw

Vakkenintegratie: wereldoriëntatie (po) en leergebied mens en maatschappij (vo)

In het verleden zijn verschillende pogingen gedaan om in po en de onderbouw vo een geïntegreerd leergebied mens en maatschappij aan te bieden. Aardrijkskunde maakt in het po deel uit van de kerndoelen van het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld. In de onderbouw vo maakt het (voornamelijk) deel uit van het leergebied mens en maatschappij. Dit impliceert dat kennis en vaardigheden binnen deze leergebieden in samenhang aan de orde kunnen komen. Eind jaren negentig gaf de tweede generatie kerndoelen aanleiding tot een tendens naar meer vakkenintegratie. Deze tendens heeft zich uiteindelijk niet doorgezet.

In grote lijnen zijn er drie benaderingen van vakkenintegratie (Van Boxtel et al., 2009): multidisciplinair (de afzonderlijke vakken blijven bestaan); interdisciplinair (aan de hand van verschillende vakken wordt een thema of vraag bestudeerd); transdisciplinair (de grenzen tussen de vakken zijn onduidelijk of zelfs verdwenen). Thema's, (kern)concepten of betekenisvolle kwesties die voor vakkenintegratie in aanmerking komen zijn bijvoorbeeld milieuproblematiek, vredesvraagstukken, macht, voedselproblematiek en globalisering.

Bij thema's die integratief aangeboden worden, kan de benadering plaatsvinden vanuit perspectieven, sleutelvragen of bestaansdimensies die op hun beurt ontleend zijn aan denkwijzen en aanpakken vanuit afzonderlijke disciplines (vakken).

In de onderbouw van het po worden aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs vaak in samenhang gegeven onder de noemer wereldoriëntatie; onderwijs gericht op kennis van de wereld. In de groepen 6, 7 en 8 wordt aardrijkskunde voornamelijk gegeven als een afzonderlijk vak. In de onderbouw vo wordt op een beperkt aantal scholen les gegeven in leergebieden. In de onderbouw havo/vwo is dat op minder dan 10% van de scholen het geval. In de onderbouw van het vmbo gaat het om ongeveer 20% van alle scholen.

De meningen over vakkenintegratie in het MM-domein zijn verdeeld. Voorstanders spreken over een betekenisvoller en aantrekkelijker leerstofaanbod voor leerlingen. Tegenstanders wijzen vaak op het ontbreken van de vakspecifieke werkwijzen en aanpakken die karakteristiek zijn voor de afzonderlijke vakken. Daarmee komt de essentie van de afzonderlijke vakken onvoldoende uit de verf. Bij aardrijkskunde gaat het dan om (het ontbreken van) de specifiek aardrijkskundige kennis en werkwijzen die bijdragen aan geografisch besef en het verwerven van een wereldbeeld.

Belangrijk is het gegeven dat vakkenintegratie hogere eisen stelt aan de leraar.

Implementatie van een geïntegreerd curriculum vereist derhalve scholing op vakinhoudelijk en vakdidactisch gebied (Van Boxtel et al., 2009). Uit een in 2014 gehouden enquête (Van der Pot & Wilschut, 2014) achten bijna twee op de drie leraren (geschiedenis en aardrijkskunde) zich voldoende bekwaam om les te geven in het leergebied mens en maatschappij. Daarnaast vinden ze in meerderheid dat het vak mens en maatschappij niet moet worden ingevoerd in de bovenbouw.

Aardrijkskunde en haar rol op het gebied van burgerschap

In de loop der jaren zijn vanuit een groot aantal educaties verwachtingen of claims gelegd bij aardrijkskunde (en andere mens- en maatschappijvakken), overigens zonder wettelijke status. Het gaat om educaties als ontwikkelingseducatie, natuur- en milieueducatie, watereducatie en Europese vorming. Een uitzondering vormt burgerschapsvorming. Sinds 2006 wordt van scholen voor po, so en vo verwacht dat zij bijdragen aan burgerschapsvorming.

Aardrijkskunde maakt leerlingen bewust van het feit dat ze verantwoord moeten omgaan met de planeet aarde. Zo draagt aardrijkskunde bij aan burgerschapsvorming en duurzame ontwikkeling (Van den Berg, 2009). Aardrijkskunde draagt bij aan de vorming van jonge mensen tot zelfstandige en kritische burgers waarmee ze zich een mening kunnen vormen over de dynamische regionale verscheidenheid in de wereld, Europa, Nederland en hun eigen omgeving (Van der Hoek, Keissen, Nieuwelink, Pauw, & Wilschut,

2012). In die zin voelen aardrijkskundigen zich beter thuis bij de term wereldburgerschap. Het accent ligt daarbij op de vorming van de geïnformeerde burger: de burger die weet hoe mensen afhankelijk zijn van hun natuurlijke omgeving, hoe menselijk ingrijpen in de natuur milieuproblemen veroorzaakt, hoe internationale handelsstromen verlopen tussen rijke en arme landen in een context van economische ongelijkheid, welke belangen en problemen samenhangen met de ruimtelijke inrichting van een streek of land en welke afwegingen een rol spelen bij de besluitvorming in dezen.

Gebruik van ICT en geografische informatiesystemen (GIS)

Vanaf de jaren negentig in de vorige eeuw is er, met de opkomst van de computer en het gebruik van internet, in het aardrijkskundeonderwijs ook belangstelling voor de toepassing van ICT. In eerste instantie ging het om simulatieprogramma's als SimCity (het bouwen van een virtuele stad) en later ook de inzet van digitale kaarten (denk aan Google Earth en Google Maps). De laatste jaren wordt er steeds meer belang gehecht aan de inzet van zogenaamde geografische informatiesystemen (GIS) voor aardrijkskunde. Van der Schee (2007) maakt zich in zijn oratie sterk voor de inzet van deze systemen, met name ook in het kader van de maatschappelijke relevantie van het aardrijkskundeonderwijs in de nabije toekomst. Echter, om aardrijkskundig te leren denken met GIS moet voldaan worden aan een aantal voorwaarden. Concreet gaat het onder meer om het toevoegen van GIS aan het curriculum, de beschikbaarheid van adequate GIS-software en -data alsmede goede lesopdrachten.

Bij geo-informatietechnologie gaat het om de inzet van informatietechnologie in een geografische setting (de aarde, locaties, invulling van de ruimte, ruimtelijke netwerken, etc.). Geo-informatietechnologie of geomedialiteit geeft de mogelijkheid om grote hoeveelheden geo-informatie op een gebruiksvriendelijke manier te ontsluiten (Favier, 2013). Het speelt een steeds grotere rol in het dagelijks leven en wordt volop ingezet bij de overheid (bijvoorbeeld bij de planologische ontwikkelingen en watermanagement), bedrijfsleven (denk aan de transportsector, marketing, winning van grondstoffen) en wetenschap (bijvoorbeeld in klimaatonderzoek en meteorologie). In het dagelijks gebruik is geo-informatietechnologie het duidelijkst herkenbaar in het gebruik van GPS in combinatie met digitale kaarten, met de navigatiesystemen als meest universeel gebruikte toepassing. Daarnaast worden veel gegevens van bedrijven, organisaties en (overheids)instellingen gepresenteerd in digitale kaarten. Een voorbeeld is de ontsluiting van de zee aan gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) in tabellen en kaarten. Ook op het gebied van de politiek (stemgedrag in provincies, steden, wijken, dorpen, zelfs op straatniveau) en de herkomst van consumenten ten behoeve van een gerichte marketing van producten en diensten zijn de mogelijkheden legio. De leerplankundige consequenties van de inzet van GIS in het aardrijkskundeonderwijs zullen de komende jaren verder verkend moeten worden wil het een volwaardige plek

krijgen in de onderwijspraktijk. Met het opnemen van het gebruik van geo-ICT applicaties, waaronder GPS en eenvoudige GIS in het domein A van de syllabus havo en vwo (examenprogramma 2019 resp. 2020) is in ieder geval een belangrijke eerste stap gezet om dit te verwezenlijken.

Overladenheid

Overladenheid van vakprogramma's in po, onderbouw vo en bovenbouw vo is een terugkerend punt van aandacht en zorg. Dit geldt ook voor aardrijkskunde. Signalen van individuele leraren (ondermeer van leraren die participeren in SLO-projecten) duiden er op dat het programma als 'behoorlijk vol' wordt ervaren; een onderbouwing hiervan in cijfers is echter lastig te geven. De indruk bestaat dat de aardrijkskundemethodes voor po en onderbouw vo 'goed gevuld' zijn. De inschatting is dat een groep leraren zich onvoldoende bewust is van de mogelijkheid om eigen keuzes te maken in het leerstofaanbod. Daarnaast is het de vraag of deze groep zich daartoe voldoende bekwaam acht.

Uit enquêtes onder leraren aardrijkskunde tweede fase (Noordink, 2011) en leraren aardrijkskunde vmbo bovenbouw (in het kader van de monitoring van het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde vmbo, 2013) blijkt dat ruim 40% van de vmbo-leraren overladenheid als grootste knelpunt ziet. Bij havo en (in mindere mate) vwo gaat het om vergelijkbare percentages.

Schoolexamen

Het programma van het schoolexamen staat de laatste jaren, ook bij het vak aardrijkskunde, steeds meer onder druk. Door het toegenomen gewicht van het CE hebben leraren steeds meer de neiging het accent te leggen op de stof van het CE. Schoolexamens worden in de praktijk ook vaak gezien als voorbereiding op het CE en als zodanig ingevuld. Dat is legitiem maar niet de intentie bij het ontwerpen van het examenprogramma. Voor leraren is het soms ook lastig om een goede onderscheid te maken in leerstof die valt onder het SE en leerstof voor het CE. Elk domein bevat zowel CE- als SE-leerstof. Ook in de methodes is dit onderscheid moeilijk herkenbaar.

Verskil havo en vwo

Havo- en vwo-leerlingen verschillen van elkaar. Daarover bestaat eigenlijk geen verschil van mening. Ook in het advies van de commissie Terwindt (2003) wordt ingegaan op het belang van differentiatie. Zij wijst op differentiatie die gebaseerd is op de aspecten kwantiteit (omvang van de leerstof), complexiteit, manier van leren, (mate en aard van) reflectie, beheersingsniveau van de leerstof, mate van zelfstandigheid in de te verrichten taken en de mate van praktische inslag (in verhouding tot theoretische inslag). In de praktijk krijgt de differentiatie tussen havo en vwo echter nog onvoldoende gestalte.

Taalbeheersing

Aardrijkskunde stelt net als de andere zaakvakken de nodige eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen, vooral als het gaat om het lezen van schoolboekteksten en allerlei bronnen en bij het maken van opdrachten die vragen om een uitgebreid antwoord. Voor een vak als aardrijkskunde is goede informatieverwerking wezenlijk. Een relatief grote groep leraren bestempelt de leesvaardigheid van leerlingen als onvoldoende en ervaart dit als een knelpunt voor aardrijkskunde. Wat betreft het verbeteren van de leesvaardigheid kan - meer dan tot nu toe gedaan wordt - aansluiting worden gezocht bij de eisen van het referentiekader taal en rekenen. Verder zijn er op het gebied van het zogenaamde taalgericht vakonderwijs ontwikkelingen gaande waarmee het aardrijkskundeonderwijs haar voordeel kan doen.

21e eeuwse vaardigheden

Aan modern aardrijkskundeonderwijs worden de nodige eisen gesteld. Actueel is de aandacht voor de zogenaamde 21e eeuwse vaardigheden. Het betreft generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te functioneren in en bij te dragen aan de toekomstige samenleving. Bij 21e eeuwse vaardigheden gaat het om de volgende (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014): communiceren, samenwerking, creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend denken en handelen, digitale geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden, zelfregulering. Ook aardrijkskunde kan hier een wezenlijke rol in vervullen, met name als het gaat om de vaardigheden creativiteit, kritisch denken (actief leren denken met aardrijkskunde), probleemoplossend denken en handelen (scenariodenken bij aardrijkskunde) en digitale geletterdheid (GIS-gebruik).

Geo future-school

Tot slot kort aandacht voor een recent opgestart initiatief in de vorm van een nieuw concept voor havo/vwo-scholen, de zogenaamde *Geo future*-school. De achterliggende gedachte is de intentie jongeren te laten denken over de grote (ruimtelijke) vraagstukken van nu en de toekomst. Te denken valt aan vraagstukken zoals de *sustainable* en *smart city* (duurzame stad), het (wereld)watervraagstuk en het (wereld)voedselvraagstuk. Deze vraagstukken worden bekeken met gebruikmaking van geo-informatietechnologie. Voor de *Geo future*-school zijn verder de volgende aspecten van belang: een duurzame samenwerking tussen onderwijs, bedrijfsleven en (kennis)instituten; de brug die geslagen wordt tussen het gepolariseerde alfa- en bètadenken en het internationale (mondiale) karakter van de grote ruimtelijke vraagstukken. De rol van aardrijkskunde bij de invulling van dit concept is evident, het gaat immers om huidige en toekomstige ruimtelijke vraagstukken.

Referenties

Berg, G. van den, Bosschaart, A., Kolkman, R., Pauw, I., Schee, J. van der, & Vankan, L. (red.) (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Boxtel, C. van, Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B.J., Smulders, P., & Weme, B. de (2009). *Vakintegratie in de mens en maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Favier, T. (2013). *Geo-informatietechnologie in het voortgezet aardrijkskundeonderwijs: Een brochure voor docenten*. Proefschrift. Amsterdam: NWO en VU.

Hoek, B. van der, Keissen, H., Nieuwelink, H., Pauw, I., & Wilschut, A. (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

KNAW (2013). *Brief aan staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, betreffende wereldoriëntatie in het primair onderwijs*. Amsterdam: KNAW.

Ministerie van OCW (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011). *Kerdoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Noordink, H. (2011). *Vakdossier aardrijkskunde. Stand van zaken in de tweede fase*. Enschede: SLO.

Noordink, H., Oorschot, F., & Folmer, E. (2014). *Monitoring vernieuwde examenprogramma aardrijkskunde vmbo. Resultaten leerlingvragenlijst derde leerjaar*. Enschede: SLO.

Notté, H. (2008). *Aardrijkskunde voor de basisschool. Een domeinbeschrijving als resultaat van een cultuurpedagogische discussie*. Arnhem: Cito.

Notté, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2010). *Balans van het aardrijkskundeonderwijs aan het eind van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2008*. Arnhem: Cito

Pot, G. van der, & Wilschut, A. (2014). Leergebied mens en maatschappij: Een versnipperd veld. *Geografie*, 23(7), 38-40.

Schendelen, M. van, Schee, J. van der, Ankoné, H., Eiling, L., Kesteren, T. van, Lucas, P., & Wolf, M. de (2008). *Kijk op een veranderende wereld. Voorstel voor een nieuw examenprogramma aardrijkskunde vmbo*. Utrecht: KNAG.

Schee, J. van der, & Béneker, T. (red.) (2012). *Aardrijkskundeonderwijs onderzocht*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken - Centrum voor Educatieve Geografie.

Schee, J. van der (2007). *Gisse leerlingen. Geografische Informatie Systemen, geografisch beseft en aardrijkskundeonderwijs*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Steenstra, C., & Schee, J. van der. (2009). *Waar vandaan en waar naartoe. Leerlijnen in het aardrijkskundeonderwijs*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Terwindt, J., Oost, K., Bakker, A., Beukenkamp, P., Bijsterbosch, E., Meisner, K., & Wusten, H. van der (2003). *Gebieden in perspectief. Natuur en samenleving, nabij en veraf. Voorstel voor een nieuw examenprogramma aardrijkskunde in de tweede fase van havo en vwo*. Utrecht: KNAG.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

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

Vankan, L., & Schee, J. van der (2004). *Leren denken met aardrijkskunde*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.

Vankan, L. (red.) (2008). *Veertig jaar aardrijkskundeonderwijs: Een licht voor de geest*. Molenhoek: Stichting Omgeving & Educatie.

Vaart, R. van der (red.) (1992). *Aardrijkskunde in de basisvorming. Terugblik en perspectieven*. Nederlandse Geografische Studies 149. Amsterdam/Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap/Centrum voor Educatieve Geografie VU/Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen UU.

Weerden, J. van, & Hiddink, L. (red.) (2013). *Balans van het basisonderwijs. PPO: 25 jaar kwaliteit in beeld*. Arnhem: Cito.

8. Maatschappijleer

8.1 Introductie

Intrede van het vak in de jaren zestig

Maatschappijleer is een relatief jong vak. Met de invoering van de zogenaamde Mammoetwet deed het in 1968 haar intrede in het voortgezet onderwijs (vo). In de jaren zestig beoogde de toenmalige minister Cals van onderwijs met het vak 'enige kennis en inzicht bij te brengen van menselijke en groepsverhoudingen', overigens zonder dat het sociologie in zakformaat moest zijn. Aan de invulling van maatschappijleer zou niet alleen moeten worden bijgedragen door de sociologie, maar ook door de sociale psychologie, de politieke wetenschap, economie, de rechtswetenschappen en geschiedenis. Verder leefde de gedachte dat maatschappijleer geen leervak zou moeten zijn in de gebruikelijke zin, maar meer gericht zou moeten zijn op 'doorleefd' inzicht. Zelfwerkzaamheid en persoonlijke ontwikkeling van de leerling werden van belang geacht (Meijs & Need, 2009).

De jaren zestig en zeventig werden gekenmerkt door een kritische houding ten opzichte van de maatschappij. Zo was er onder meer kritiek op de kapitalistische verhoudingen (ongelijkheid), de dominantie van de man, de tegenstelling tussen arm en rijk mondiaal, de (kern)wapenwedloop, het superieure geloof in westerse rationaliteit en ontwikkeling, de verhoudingen gebaseerd op anciënniteit en macht (Olgers, Van Otterdijk, Ruijs, Kievid, & Meijs, 2010). In dit maatschappelijk klimaat stond de wieg van maatschappijleer en werden de gedachten gevormd over de doelen en inhoud van het vak. Daarnaast was van belang dat het vak vanuit het perspectief van de leerling werd opgezet, als tegenhanger van het 'autoritaire' onderwijs. Ook de maakbare samenleving vormde in die jaren een belangrijke inspiratiebron voor de leerplanontwikkeling van maatschappijleer (Meijs & Need, 2009).

In de beginjaren werd er zonder boek gewerkt en kwamen onderwerpen aan de orde die door de leraren zelf, al dan niet in overleg met de leerlingen, werden bepaald. Er was een bepaalde 'vaagheid van het vak' en dat kwam de status en het imago van het vak niet ten goede. Een veelheid aan zeer uiteenlopende onderwerpen en aanpakken kreeg er zijn plek. Maatschappijleer was het vak van experimenten met allerlei werkvormen; een gestructureerde inhoud ontbrak. Terugkijkend op deze beginperiode kan men spreken van een 'valse start' waar maatschappijleer nog lange tijd last van heeft gehad: het ontbreken van een wettelijk vastgesteld en breed gedragen programma, het ontbreken van een lerarenopleiding en methodes, een bevoegdheidsregeling die ruim en in de praktijk flexibel toepasbaar was, een marginaal aantal uren, experiment didactische werkvormen en uiteenlopende thema's die de revue konden passeren. Voorwaar, het vak had een betere start verdiend.

Ontwikkeling van het vak in de jaren zeventig, tachtig en negentig

In de jaren zeventig werd naast sociale vorming ook politieke vorming als een belangrijk doel van maatschappijleer gezien (Meijs & Need, 2009). Het in 1976 verschenen Raamleerplan werd als abstract beschouwd. Leraren hadden behoefte aan een meer concrete invulling. Vervolgens kwamen de opleiders in de jaren daarna tot de volgende zogenoemde themavelden die nog lange tijd stand hielden:

- primaire samenlevingsvormen;
- socialisatie, waaronder massamedia;
- politiek;
- arbeid en kapitaal;
- criminaliteit en strafrecht;
- internationale verhoudingen.

Het feit dat veel van deze thema's nu nog herkenbaar zijn in de examenprogramma's maatschappijleer en maatschappijwetenschappen zegt op zich genoeg.

In de jaren tachtig verscheen op initiatief van de universitaire lerarenopleiding in Nijmegen het boekje *Hoofdlijnen in de serie Maatschappijleer een open boek* (Van der Kallen & Cras, 1984). De hoofddoelstelling van het vak werd omschreven als kritische sociale en politieke bewustwording. Er werden invalshoeken benoemd die later de vorm kregen van een drietal benaderingswijzen: de politiek-juridische (of politieke), de sociaal-economische en de sociaal-culturele.

Inmiddels was een formele bevoegdheidsregeling een feit (1981). De jaren tachtig stonden vervolgens in het kader van het streven om maatschappijleer als eindexamenvak ingevoerd te krijgen. Eind jaren tachtig (1988) werd er voor het eerst een eindexamenprogramma aangeboden (en afgenomen) op een aantal lbo- en mavo-scholen. Een eindexamenprogramma voor havo/vwo-scholen volgde. Vanaf 1990 was er sprake van een regulier (keuze-) examenvak maatschappijleer op alle niveaus van het voortgezet onderwijs (Rexwinkel & Veldhuis, 2007; De Weme & Meijs, 1998). De invoering van maatschappijleer als examenvak leidde tot een verhoging van de status van het vak. Met de intrede van het examenvak kreeg het vak maatschappijleer vanaf begin negentiger jaren meerdere verschijningsvormen (zie paragraaf 7.2). De thema's in de jaren negentig waren: politiek, arbeid en vrije tijd, primaire samenlevingsvormen, criminaliteit, massamedia en internationale betrekkingen. Ze werden in methodes vaak losstaand van elkaar behandeld.

Vanaf 1998 bij de invoering van het vmbo bestond het examenprogramma voor maatschappijleer I uit de volgende domeinen: politiek en beleid; mens en werk; criminaliteit en strafrecht; massamedia; multiculturele samenleving. De eerder genoemde benaderingswijzen werden vooral in de vorm van sleutelvragen gepresenteerd bij de behandeling van een maatschappelijk vraagstuk of thema (Olgers et al., 2010).

Naast de bovengenoemde drie invalshoeken werd ook gesproken over een veranderings- en vergelijkende invalshoek. Het totaal van sleutelvragen en invalshoeken vormde de benaderingswijze van maatschappijleer, oftewel de wijze waarop je vanuit maatschappijleer een vraagstuk behandelt. Tevens was van belang de leerlingen uit te dagen en betrokken te laten zijn bij politieke en maatschappelijke ontwikkelingen.

Tegen het eind van de vorige eeuw bestond de behoefte aan een samenhangende theorie en een eenduidig begrippenapparaat voor het vak. Bij de invoering van de tweede fase havo/vwo in 1998 kreeg het vak maatschappijleer zijn plek in het gemeenschappelijk deel. Na een vernieuwingstraject werden de thema's (domeinen), die nu nog steeds gelden: parlementaire democratie; rechtstaat; verzorgingsstaat; pluriforme samenleving. Rond het jaar 2000 was de status en positie van het vak maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel van het tweede faseprogramma havo en vwo echter allerm minst duidelijk. Eerst kwam het vak mens- en maatschappijwetenschappen (MMW) in beeld. Vervolgens zag het er naar uit dat maatschappijleer plek zou krijgen in een combinatievak geschiedenis/maatschappijleer. Nadat deze optie in 2002 van de baan was, speelde vervolgens nog de discussie over welke leerlingen maatschappijleer zouden moeten krijgen aangeboden. In eerste instantie werd voorgesteld het alleen verplicht aan te bieden aan leerlingen met een natuurprofiel. Dit zou niet stroken met het doel alle leerlingen in aanraking te laten komen met een vak dat (mede) op burgerschapsvorming is gericht. Uitgerekend leerlingen met een maatschappijprofiel en zonder maatschappijleer II (dat maar beperkt op scholen wordt aangeboden) zouden hier geheel van verstoken blijven (Noordink, 2002). Nadat hier fel tegen geageerd werd nam het ministerie van OCW het besluit maatschappijleer integraal deel uit te laten maken van het gemeenschappelijk deel van het vakkenpakket. Het cijfer voor maatschappijleer maakt sindsdien deel uit van het zogenaamde combinatiecijfer en telt daarmee enigszins bescheiden maar desalniettemin mee in de zak/slaagregeling van het examen.

Ontwikkeling van het vak vanaf 2000

Onderstaande aspecten spelen in de verschillende verschijningsvormen van maatschappijleer een rol en zijn bepalend voor de inhoud en didactiek van het vak (Olgers et al., 2010):

- kennis en theorievorming uit de academische disciplines sociologie en politicologie;
- het recht doen aan de verschillende niveaus van leerlingen (vmbo, havo en vwo);
- de keuze van leerstof die betrekking heeft op actuele maatschappelijke en politieke ontwikkelingen, processen en vraagstukken (die vaak complex zijn);
- de doelstelling om leerlingen hierover een gefundeerd standpunt te kunnen laten vormen (waardendilemma's);
- het bewerkstelligen van maatschappelijke en politieke betrokkenheid (burgerschap) bij leerlingen.

Een goede uitwerking van bovenstaande aspecten kan zorgen voor een steviger fundament als het gaat om de maatschappelijke relevantie van het vak. In 2007, bij de vernieuwing van de tweede fase, werd de benaming maatschappijleer II gewijzigd in maatschappijwetenschappen. In de adviezen van twee commissies onder voorzitterschap van Schnabel (Schnabel, Noordink, & De Weme, 2007; Schnabel & Meijs, 2009) werd vervolgens een voorstel gedaan voor een nieuw examenprogramma maatschappijwetenschappen havo/vwo. In dit nieuwe programma staat de concept-contextbenadering centraal. De *body of knowledge* van het vak is vastgelegd in een kader van concepten (Meijs & Need, 2009). Voor zowel havo als vwo gaat het om vier hoofdconcepten (Vorming, Verhouding, Binding, Verandering) met een onderverdeling in 23 zogenoemde kernconcepten. De concepten, ontleend aan de sociologie en politicologie, vormen de rode draad van het nieuwe programma. Contexten zijn te zien als 'bruggen' tussen de werkelijkheid en de concepten; ze vormen tevens een verbinding tussen de concepten onderling. Contextkennis wordt daarmee minder relevant. In feite beschikt maatschappijwetenschappen over een zeer groot aanbod van maatschappelijke contexten. De verschillen tussen het havo- en het vwo-programma zijn herkenbaar in de keuze van verschillende contexten. Met de intrede van de concept-contextbenadering is het programma in opzet meer wetenschappelijk van aard; het gaat dieper dan het aanbieden van een sociale en politieke kaart. Er wordt inzicht gegeven in de structuren en processen die de samenleving en het menselijk handelen vormen (Meijs & Need, 2009). Sinds augustus 2011 wordt op veertien pilotscholen gewerkt met het nieuwe examenprogramma. In 2013 is dit programma voor het eerst op deze scholen geëxamineerd voor havo; in 2014 gevolgd door het eerste examen voor vwo. Vanaf augustus 2017 zal het programma landelijk ingevoerd worden. De eerste examens zullen in mei 2019 (havo) en mei 2020 (vwo) afgenomen worden (zie: www.maatschappijwetenschappen.slo.nl)

8.2 Curriculaire stand van zaken

Verschijningsvormen

Het vak maatschappijleer in het vo kent verschillende verschijningsvormen, met verschillende vakinhouden en verschillend in omvang. In tegenstelling tot de meeste curricula in het buitenland worden de leerlingen in Nederland pas in de bovenbouw of tweede fase van het vo (dus vanaf hun vijftiende) onderwezen in maatschappijleer. In andere landen krijgen leerlingen al veel eerder met het vak te maken.

Maatschappijleer voor alle leerlingen

Voor alle leerlingen in het vo is maatschappijleer een verplicht vak met een klein aantal uren op het lesrooster in de bovenbouw van het vmbo (leerjaar 3 en/of 4) en de tweede fase (havo leerjaren 4 en/of 5 en vwo leerjaren 4, 5 en/of 6). Op het vmbo gaat het (in principe) om 80 lessen verdeeld over de leerjaren 3 en 4; op havo en vwo gaat het om

120 studielasturen. In de praktijk betekent dit dat het voor leerlingen een éénuursvak is in leerjaar 3 en 4 vmbo of twee lessen per week in leerjaar 3 vmbo gegeven wordt. In de tweede fase havo en vwo wordt het vak vaak in leerjaar 4 havo en 4 vwo gegeven; op sommige scholen ook in leerjaar 5 vwo. Staat het in één leerjaar op het rooster dan gaat het meestal om twee lessen per week (Gelinck, 2011). Het programma voor maatschappijleer wordt afgesloten met een schoolexamen (SE).

Maatschappijleer II (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo/vwo)

Naast het verplichte vak maatschappijleer met een beperkt aantal lessen is er nog een tweede verschijningsvorm van het vak in het voortgezet onderwijs:

- Maatschappijleer II als keuzevak in de bovenbouw vmbo.
Dit vak wordt op een beperkt aantal vmbo scholen aangeboden en het wordt door ca. 10% van de leerlingen gevolgd (cijfers verkregen van de Onderwijsinspectie). Het gaat met name om leerlingen in de sector zorg en welzijn en (in mindere mate) economie. Dit programma wordt afgesloten met een centraal examen (CE) en beslaat meestal vier lessen verdeeld over de leerjaren vmbo 3 en 4 (meestal een lesuur in leerjaar 3 en drie lessen in leerjaar 4) (Gelinck, 2011).
- Maatschappijwetenschappen als profielkeuzevak of keuzevak in de tweede fase havo/vwo.
Het betreft de profielen economie en maatschappij en cultuur en maatschappij of als keuzevak in het vrije deel. Maatschappijwetenschappen wordt door een beperkt aantal scholen aangeboden en op havo door ca. 9% van de leerlingen gevolgd; op vwo door ca. 8% (cijfers Onderwijsinspectie). Binnen de scholen die het vak aanbieden kiest een behoorlijk deel van de leerlingen het vak in zijn examenpakket. Echter, de meeste scholen bieden het vak niet aan en een deel daarvan heeft invoering nooit overwogen. Van de leraren die betrokken waren bij de invoering is 80% van mening dat zowel de school, de leerlingen als zichzelf daar baat bij hebben gehad (Gilhuis & Van Dijk, 2012).

Het programma maatschappijwetenschappen wordt afgesloten met een centraal examen (CE) en beslaat in totaal 320 studielasturen voor havo en 440 studielasturen voor vwo; in de praktijk komt dit neer op twee of drie lessen per week in de leerjaren 4 en 5 havo en 4, 5 en 6 vwo (Gelinck, 2011). Maatschappijleer II (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo/vwo) zijn daarmee relatief 'kleine' vakken, niet vanwege de omvang van het programma, maar vanwege het relatief gering aantal leerlingen dat het in zijn pakket heeft.

Beoogd curriculum

De vier verschijningsvormen van maatschappijleer in het vo worden gekenmerkt door duidelijk van elkaar te onderscheiden examenprogramma's. Een deel van de programma's dateert van eind jaren negentig toen invulling werd gegeven aan de examenprogramma's van het vmbo (1999) en de tweede fase haar intrede deed (1998).

De programma's voor maatschappijleer in het verplichte gemeenschappelijk deel van vmbo en havo/vwo zijn voor een belangrijk deel gericht op burgerschapsvorming (zie ook paragraaf 7.3).

De programma's voor de keuze examenvakken maatschappijleer II (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo/vwo) zijn te zien als een inleiding in of kennismaking met elementaire sociaal-wetenschappelijke begrippen. Maatschappijleer II (vmbo) bouwt tevens voor een deel voort op maatschappijleer I in het gemeenschappelijk deel.

Examenprogramma maatschappijleer (I) vmbo:

Kerndelen:

- K1 Oriëntatie op leren en werken
- K2 Basisvaardigheden
- K3 Leervaardigheden in het vak maatschappijleer
- K4 Cultuur en socialisatie
- K5 Sociale verschillen
- K6 Macht en zeggenschap
- K7 Beeldvorming en stereotypering

Examenprogramma maatschappijleer II vmbo:

Kerndelen en verrijkingsdelen (deze gelden alleen voor de gemengde en theoretische leerweg):

- K1 Oriëntatie op leren en werken
- K2 Basisvaardigheden
- K3 Leervaardigheden in het vak maatschappijleer
- K4 Politiek en beleid
- K5 Mens en werk
- K6 De multiculturele samenleving
- K7 Massamedia
- K8 Criminaliteit en rechtsstaat
- V1 Analyse maatschappelijk vraagstuk
- V2 Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie
- V3 Vaardigheden in samenhang

Examenprogramma maatschappijleer havo/vwo:

Domeinen:

- A Vaardigheden
- B Rechtsstaat
- C Parlementaire democratie
- D Verzorgingsstaat
- E Pluriforme samenleving

Examenprogramma maatschappijwetenschappen havo/vwo:

Domeinen:

- A Vaardigheden
- B Politieke besluitvorming
- C Massamedia
- D Multiculturele samenleving (SE)
- E Mens en werk (SE)
- F Criminaliteit en rechtsstaat
- G Milieu en beleid (SE)
- H Ontwikkelingssamenwerking (SE)

Zoals in paragraaf 1 aangegeven zal dit programma per 2017 vervangen worden door een volledig vernieuwd programma:

- A Vaardigheden
- B Vorming (context havo: samenlevingsvormen; vwo: religie)
- C Verhouding (context havo: maatschappelijke verschillen; vwo: machtsverhoudingen in de wereld)
- D Binding (context havo: veiligheid; vwo: natievorming en de rol van de staat)
- E Verandering (context vwo: media; vwo: de wording van de moderne westerse samenleving)
- F Analyse van een sociale actualiteit
- G Analyse van een politieke actualiteit

Uitgevoerd en gerealiseerd curriculum

Over het uitgevoerde curriculum in de afgelopen decennia is weinig bekend. Er zijn geen gegevens bekend van onderzoeken naar de invulling van de afzonderlijke examenprogramma's in de (les)praktijk. De vrijheid die leraren hadden in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw in de keuze van thema's, is sinds begin jaren negentig verdwenen met de intrede van maatschappijleer (in al zijn vormen) als examenvak en met een voorgeschreven examenprogramma.

Voor de invulling van maatschappijleer in de praktijk heeft decennialang meegespeeld dat een deel van de leraren die het vak gaven, in eerste instantie niet opgeleid waren als

leraar maatschappijleer. Met de komst van de formele bevoegdheidsregeling (per augustus 1981) nam het percentage (tijdelijk) onbevoegde leraren af. Een deel van de leraren met een bevoegdheid voor een ander vak ontving in de jaren tachtig de bevoegdheid voor maatschappijleer op basis van de zogenaamde artikel 114 verklaring. Op de website van de NVLM (Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer) staat de huidige bevoegdheid voor het geven van het vak maatschappijleer duidelijk beschreven. Op scholen blijkt er nog steeds sprake te zijn van een percentage onbevoegde leraren die het vak geven: ongeveer 10% is helemaal niet bevoegd; 10% is onderbevoegd; van 10% is de verwachting dat ze de bevoegdheid op korte termijn halen (Gelinck, 2011).

De bekendste onbevoegde leraar maatschappijleer is premier Mark Rutte. Hij is sinds 2008 gastdocent aan de Johan de Witt Scholengroep in Den Haag, waar hij les geeft in Nederlands en maatschappijleer.

De indruk bestaat dat maatschappijleer sinds het begin van haar bestaan meer 'last' heeft van het feit dat onbevoegde leraren worden ingezet dan andere vakken. Het betreft een groep leraren die van huis uit minder geschoold is in de maatschappijleerthema's en de vakeigen aanpak (benaderingswijze). Tevens speelt mee dat een deel van de bevoegde leraren geen studie heeft gevolgd in sociologie of politicologie, de wetenschappelijke disciplines die als moederwetenschap worden gezien van maatschappijwetenschappen (in ieder geval van het volledig vernieuwde examenprogramma maatschappijwetenschappen dat naar verwachting per augustus 2017 een feit is).

Met de toegenomen positie en status van het vak als eindexamenvak ontstond er een ruim aanbod van methodes voor maatschappijleer (gemeenschappelijk deel). Dit is te meer van belang omdat maatschappijleer uit een tijd komt waarin methodes ontbraken. De lesstof en de bijbehorende toetsen uit de methodes zijn voor leraren vaak leidend en daarmee bepalend voor het uitgevoerde curriculum. Veel leraren maatschappijleer gingen meer kennisgericht lesgeven. Het eindcijfer voor maatschappijleer bestond steeds meer uit het gemiddelde van kennistoetsen.

Net als voor het uitgevoerde curriculum geldt voor het gerealiseerde curriculum dat weinig bekend is van onderzoek op dit gebied. Wel is bekend dat er in het veld van leraren maatschappijleer enige zorg is over de waardering van het examencijfer voor maatschappijleer (in het gemeenschappelijk deel). Dat cijfer maakt onderdeel uit van het zogenaamde combinatiecijfer en heeft daardoor een bescheiden plek. Wil het vak voor leerlingen van belang blijven, dan zal het combinatiecijfer in de zak/slaagregeling zijn plek dienen te behouden en zal maatschappijleer daarin een prominente(re) plek moeten krijgen. In dit opzicht is ook het beeld van belang dat er voor maatschappijleer weinig onvoldoendes gegeven worden, vooral onder druk van schoolleidingen die een onvoldoende voor maatschappijleer als ongewenst beschouwen. Uit landelijke

examenresultaten (verkregen van de inspectie; examenjaren 2012 en 2013) blijkt dat het SE-cijfer voor maatschappijleer voor vmbo, havo en vwo gemiddeld 0,4 of 0,5 hoger is dan dat van de andere algemeen vormende vakken. Tevens is in het vmbo examenbesluit vastgelegd dat een onvoldoende voor het eindcijfer maatschappijleer via één herkansing naar een voldoende 'getild' kan worden. Voor de status van het vak is dit geen wenselijke situatie.

Als in augustus 2017 de landelijke invoering van het vernieuwde examenprogramma voor maatschappijwetenschappen een feit is, zullen naar verwachting de ervaringen met dit programma (door SLO) gemonitord worden. Het is echter juist van belang om ook maatschappijleer, met alleen een schoolexamen, aan een nader onderzoek te onderwerpen.

8.3 Ontwikkelingen

Burgerschapsvorming

Sinds 2006 wordt van scholen voor po, so en vo verwacht dat zij bijdragen aan burgerschapsvorming. Deze wettelijke opdracht is niet vastgelegd in de kerndoelen en eindtermen maar via de sectorwetten waarin de volgende zinsnede is opgenomen: 'Het onderwijs is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie'. De betreffende wet plaatst burgerschap in de context van de pluriforme samenleving en culturele diversiteit en een streven naar meer sociale cohesie in de samenleving. De Inspectie ziet toe op naleving van de wet.

Maatschappijleer is bij uitstek een vak waarin (aspecten van) burgerschapsvorming haar plek kan krijgen. In deze paragraaf gaan we in algemene zin in op de eisen die aan burgerschapsvorming worden gesteld. We schetsen hoe Nederland het doet in internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschap en zoomen vervolgens in op de bijdrage die maatschappijleer kan leveren aan de opdracht tot burgerschapsvorming in het onderwijs.

Het is aan de school zelf om te bepalen wat haar visie is op burgerschap en hoe die visie in het onderwijsaanbod gerealiseerd wordt. Burgerschap maakt onderdeel uit van het schoolklimaat en afspraken over omgangsvormen en conflicthantering; het kan onderwerp zijn van projectonderwijs bijvoorbeeld over de verkiezingen; het kan verbonden worden aan de maatschappelijke stage en onderdeel uitmaken van diverse vakken.

Zowel de Onderwijsinspectie als de Onderwijsraad wijzen op de relatie tussen burgerschap en enkele kerndoelen behorend tot het domein oriëntatie op jezelf en de wereld (po)

en het leergebied mens en maatschappij (vo). Deze leergebieden bieden een basis voor burgerschap. Een kenmerk van burgerschapsonderwijs is dat leerlingen ervaringen geboden moet worden gerelateerd aan burgerschap zoals deelnemen aan discussie en debat, het ontwikkelen van eigen standpunten, inspraak uitoefenen, conflicten oplossen en dergelijke. De onderwijsinspectie spreekt in dit verband over 'de school als oefenplaats'. Hoe dan ook, burgerschap gaat met name ook de mens- en maatschappijvakken aan en meer expliciet maatschappijleer. Hetzij omdat deze vakken kennis en vaardigheden omvatten die bij kunnen dragen aan de schooldoelen voor burgerschap, hetzij omdat leraren mens- en maatschappijvakken een rol toebedeeld krijgen om de realisatie van de burgerschapsopdracht te coördineren.

Voorbeelden van doelen voor burgerschap die overlappen met doelen voor de mens- en maatschappijvakken zijn af te leiden uit het voorbeeldleerplan voor burgerschap dat door SLO is ontwikkeld. In dit leerplan wordt uitgegaan van drie domeinen:

- democratie, waaronder formele en informele democratische beginselen, rechten en plichten, omgaan met conflicten, informatievaardigheden;
- participatie, waaronder inzetten voor gemeenschapsbelangen, betrokkenheid bij omgeving tonen, deelnemen aan discussie en overleg, communicatievormen;
- identiteit, waaronder waardeverheldering, kennismaken met diversiteit, discriminatie, geestelijke stromingen en multiculturele samenleving.

Uit internationaal onderzoek blijkt dat in vergelijking met andere landen Nederlandse jongeren niet al te positief scoren op het gebied van burgerschap. Dit heeft vooral te maken met het feit dat de onderzoekspopulatie (14- en 15-jarigen) in Nederland nog geen maatschappijleer heeft gehad. Met name Scandinavische leerlingen doen het op dit gebied beter dan Nederlandse (Van der Hoek, Kleissen, Nieuwelink, Pauw, & Wilschut, 2012). Overigens geeft Nederlands onderzoek een wat positiever beeld: leerlingen schatten hun burgerschapscompetenties redelijk positief in (Van der Hoek, et al., 2012). Verder is het van belang te benadrukken dat naast onderwijs ook andere actoren een wezenlijke rol spelen bij burgerschapsvorming.

In de publicatie *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken* (Van der Hoek et al., 2012) wordt uitgebreid ingegaan op de rol die de verschillende mens- en maatschappijvakken kunnen vervullen. Voor maatschappijleer worden de volgende relevante aspecten in relatie tot burgerschapsvorming genoemd:

- analyseren welke actoren bij een vraagstuk betrokken zijn;
- denken in doelen en middelen in het kader van beleid;
- zien dat actoren op grond van waarden (ideologieën) en belangen verschillend denken over oorzaken en gevolgen van maatschappelijke vraagstukken;

- analyseren in welk politiek, sociaal-economisch en sociaal-cultureel systeem om het vraagstuk gestreden en gedebatteerd wordt;
- analyseren hoe via macht, invloed en representatie gestreden en gedebatteerd wordt om de (voorlopige) oplossingen van maatschappelijke vraagstukken;
- een analyse maken van waarden en waardesystemen van maatschappelijke en politieke actoren;
- de eigen maatschappelijke en politieke waarden leren kennen en ontwikkelen (Olgers et al., 2010).

Voor maatschappijleer worden concreet de volgende invalshoeken en vaardigheden genoemd (Van der Hoek et al., 2012):

- bestaan in een globaliserende wereld (globalisering en grensoverschrijdende relaties);
- verantwoordelijkheid voor de wereld (denk aan duurzaamheid);
- relativering en uitbreiding van het blikveld (kennis van 'alternatieven', vergelijkende godsdienst, respect voor anderen, wisselen van schaalniveau en multiperspectiviteit);
- leven in een informatiesamenleving (informatie selecteren, verwerken en weergeven; omgaan met complexiteit en onzekerheid);
- omgaan met hoe media het nieuws presenteren;
- werken aan identiteit als burger in diverse dimensies: lokaal, nationaal, globaal (kennis van de wijze waarop naties, bijvoorbeeld de Nederlandse, zich een nationaal verhaal hebben gevormd en dat hebben verheven tot nationaal erfgoed);
- leven in een democratische samenleving (inzicht in de waarde van democratie).

Vrijwel al deze thema's zijn in de huidige examenprogramma's voor maatschappijleer, maatschappijleer II en/of maatschappijwetenschappen herkenbaar. In dit opzicht kan men stellen dat maatschappijleer als vak evident bijdraagt aan de vorming van sociaal en democratisch burgerschap. De huidige voorzitter van de NVLM bevestigt desgevraagd dit beeld en stelt daarbij aan de orde dat het des te meer van belang is dat bevoegde leraren les geven in het vak en dat er voldoende contacturen zijn. Dit om voldoende te waarborgen dat burgerschapsvorming in het onderwijs daadwerkelijk gestalte krijgt.

Overige aspecten in vogelvlucht

Met economie is maatschappijwetenschappen het enige mens- en maatschappijvak waarin de concept-contextbenadering de basis vormt voor de vakinhoud. Daarmee loopt het vak voorop: concepten, ontleend aan de sociaal-wetenschappelijke disciplines, vormen het gereedschap waarmee leerlingen maatschappelijke processen en vraagstukken kunnen analyseren. Doel van de concept-contextbenadering is de overladenheid tegen te gaan door de beperking van de *body of knowledge*. De nadruk komt te liggen op inzicht in plaats van reproductieve kennis door het toepassen van concepten op nieuwe contexten. Meer nog dan in andere vakken is er een duidelijke differentiatie aangebracht in de programma's voor havo en vwo. Dit komt tot uiting in de keuze van de verschillende

contexten. Voor havo zijn deze concreter en meer herkenbaar voor leerlingen; voor vwo zijn ze wat meer abstract, complex en internationaler van karakter. Maatschappijwetenschappen is in dit opzicht een goed voorbeeld voor andere vakken in de tweede fase waar de differentiatie tussen havo en vwo nauwelijks zichtbaar is.

21e eeuwse vaardigheden

Aan modern onderwijs worden de nodige eisen gesteld. Dat geldt zeker voor een vak als maatschappijleer met haar actuele contexten. Een belangrijke ontwikkeling is die van de zogenaamde 21e eeuwse vaardigheden. Het betreft generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te functioneren in en bij te dragen aan de toekomstige samenleving. Bij 21e eeuwse vaardigheden gaat het om de volgende (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014): communiceren, samenwerken, creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend denken en handelen, digitale geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden, zelfregulering. Ook maatschappijleer kan hier een wezenlijke rol in vervullen, met name als het gaat om de vaardigheden kritisch denken (analyseren van maatschappelijke processen en vraagstukken), probleemoplossend denken en handelen, communiceren en sociaal en culturele vaardigheden. Vaardigheden die in meerdere opzichten ook gerelateerd zijn aan burgerschap en burgerschapsvorming.

Tot slot

Maatschappijleer heeft zich, na de moeizame start in de jaren zeventig en een moeizame zoektocht in de decennia daarna (al dan niet in concurrentie met geschiedenis), ontwikkeld tot een volwaardig vak. Toen er duidelijkheid was over de verschillende verschijningsvormen van het vak konden de programma's zich ontwikkelen. Mede door het verleden heeft het relatief lang geduurd voordat in alle rust aan een goed en breed gedragen nieuwe examenprogramma voor maatschappijwetenschappen gewerkt kon worden.

Op dit moment staat het vak stevig op de kaart. Er is een heldere bevoegdheidsregeling en er zijn gedegen en breed gedragen examenprogramma's, waarin de bijdrage aan burgerschapsvorming is verankerd. De positie van maatschappijleer in al haar verschijningsvormen staat (vooralsnog) niet meer ter discussie. De vakinhouden zijn voor leerlingen aansprekend en actueel. De positie van de vakvereniging NVLM is stevig en er is een positief gewaardeerde en drukbezochte jaarlijkse lerarendag die in samenwerking met Prodemos op een prominente plek -in het gebouw van de Tweede Kamer- plaatsvindt. Het vaktijdschrift *Maatschappij & Politiek* biedt artikelen die leraren helpen om hun onderwijs vorm te geven, signaleert nationale en internationale relevante ontwikkelingen en vertaalt deze in voorkomende gevallen naar de onderwijspraktijk. Ten behoeve van het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen is een gedegen traject gevolgd

dat heeft geleid tot een programma met de nodige pretentie en dat voor leerlingen een fundament vormt voor een eventuele vervolgstudie in de sociaal-wetenschappelijke disciplines en beroepsopleidingen.

Voor maatschappijleer is het noodzakelijk dat het vak actueel is en bij de tijd blijft. In dit licht bezien zullen -in navolging van maatschappijwetenschappen- de examenprogramma's van maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel en maatschappijleer II (vmbo) die in de kern al bijna twee decennia ongewijzigd zijn, vernieuwd moeten worden. Maatschappijleer II (vmbo) sluit ook niet goed aan bij maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel en is mede daarom toe aan een inhoudelijke 'update'.

Tot slot: maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel (vmbo, havo en vwo) kent alleen een schoolexamen. Onderzoek naar dit vak en de examinering is dan ook cruciaal voor de borging van de kwaliteit van het vak en de opbrengsten daarvan, nu en in de toekomst.

Referenties

- Bernaerts, M., Kesteren, C. van, Jeliaskova, M., Hoppe, R., Ruijs, G., Hoek, B. van der, & Olgers, T. (2012). *Maatschappijleer hoofdzaak: Een sociaal-wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Boxtel, C. van, Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B.J., Smulders, P., & Weme, B. de (2009). *Vakintegratie in de mens en maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Gelinck, C. (2011). Onderzoek positie maatschappijleer. *Maatschappij & Politiek*, (42)7, 30.
- Gilhuis, H., & Dijk, J. van (2012). Windows of opportunity: Kansen en barrières voor maatschappijwetenschappen. *Maatschappij & Politiek*, (43)6, 22-24.
- Hoek, B. van der, Keissen, H., Nieuwelink, H., Pauw, I., & Wilschut, A. (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Kallen, T. van, & Cras, B. (1984). *Maatschappijleer een open boek: Hoofdlijnen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijs, L., & Need, A., (2009). Sociology, basis for the secondary-school subject of social sciences. *Journal of Social Science and Education*, 8(4), 20-28.
- Noordink, H. (2002). *Vakdossiers 2002: Maatschappijleer*. Enschede: SLO.
- Olgers, T., Otterdijk, R. van, Ruijs, G., Kievid, J. de, & Meijs, L. (2010). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken / Instituut voor Publiek en Politiek.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Otterdijk, R. van, Harbers, A., Faas, I., & Leenders, P. (2010). *Veertig keer maatschappijleer: Bespiegelingen bij het veertigjarig jubileum van de NVLM*. Den Haag: Huis voor democratie en rechtsstaat/Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer.

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A., & Dam, G. ten (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Schnabel, P., Noordink, H., & Weme, B. de (2007). *Het vak maatschappijwetenschappen: Voorstel examenprogramma*. Enschede: Commissie Maatschappijwetenschappen.

Schnabel, P., & Meijs, L. (2009). *Maatschappijwetenschappen. Vernieuwd examenprogramma*. Enschede: Vervolgcommissie maatschappijwetenschappen.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito B. (2010). *Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study*. Amsterdam: IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

Weme, B. de, & Meijs, L. (1998). *Brochure voor docenten maatschappijleer: Achtergronden bij het vak in de tweede fase*. Enschede : SLO.

9. Kunst en cultuur

9.1 Introductie

“Cultuur biedt mens en maatschappij mogelijkheden om zich te ontplooiën. Cultuuronderwijs geeft kinderen en jongeren kennis mee over kunst, media en erfgoed. De kunstvakken in het bijzonder hebben een functie in het stimuleren van creativiteit en het ontwikkelen van creatieve vaardigheden.” (Ministerie van OCW, 2013).

In deze tijd waarin zeer kritisch wordt gekeken naar de opbrengsten van het onderwijs is het belangrijk de waarde van kunstvakken en onderwijs in kunst en cultuur te expliciteren. In diverse visiestukken, manifesten, artikelen, columns en video's wordt door lectoren, vakverenigingen, culturele instellingen het belang van kunst en cultuuronderwijs onder de aandacht gebracht. De grote gemeenschappelijke deler in deze stukken is dat kunst- en cultuuronderwijs een duidelijke bijdrage levert aan de culturele, sociaal-emotionele, cognitieve en motorische ontwikkeling van leerlingen. Vraag een willekeurige vakdocent naar het waartoe van kunst en cultuuronderwijs, dan zal een verklaring volgen in termen als ontwikkeling van creativiteit, ontwikkeling van de identiteit, zelfontplooiing en *Bildung* (ofwel een brede culturele vorming). Dit correspondeert met de uitgangspunten en doelstellingen van het onderwijs zoals geformuleerd in de Wet op het primair onderwijs (WPO) en de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO). Onderwijs -en onderwijs in 'expressieve vakken'- is in de WPO gericht op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en op vaardigheden op sociaal, cultureel en lichamelijk gebied. Volgens de WVO dient het onderwijs - en kunst en cultuur als onderdeel daarvan - tot 'algemene maatschappelijke voorbereiding en persoonlijke vorming', of dient het als (algemene of bijzondere) voorbereiding op naar inhoud verwante vervolgopleidingen in het naastgelegen onderwijs. De kunstvakken onderwijzen leerlingen in kennis, houding en vaardigheden van meerdere kunstdisciplines. Leerlingen ontwikkelen culturele competenties. Zij leren kunst te maken en mee te maken ofwel te verbeelden en te beleven. Zij leren op eigen en professionele kunstzinnige activiteiten te reflecteren waarmee zij kritisch leren beschouwen, kunstuitingen leren interpreteren en deze leren plaatsen in een breder maatschappelijk of (kunst)historisch perspectief. In een poging om de discussie over het nut en de waarde van kunst en cultuur en in het verlengde daarvan het onderwijs in kunst en cultuur te funderen en meer samenhang te geven, wordt vanuit de cognitiewetenschappen aan de hand van een theoretisch perspectief op cultuur onderzoek gedaan naar het universele aspect van (onderwijs in) kunst en cultuur (Van Heusden & Van Es, 2014).

Er bestaat onduidelijkheid over het waartoe en waarom van het kunst- en cultuuronderwijs. Deze onduidelijkheid heeft effect op de inhoud van het curriculum. Want als het gaat om onderwijs in kunst en cultuur, dan valt op dat Nederlandse leerlingen te maken krijgen met een enorme diversiteit aan onderwijsprogramma's en daaruit voortkomende lesactiviteiten. Deze diversiteit komt ook tot uiting in de naamgeving en wordt veroorzaakt door het brede pallet aan aparte kunstvakken, kunstvakken geïntegreerd in leergebieden en in de bovenbouw van havo/vwo bestaan twee systemen naast elkaar. Hier kunnen scholen kiezen voor examenvakken oude stijl en examenvakken nieuwe stijl. Bij de oude stijl ligt het accent op vaktheorie en de praktijk van één kunstdiscipline: beeldende vakken of muziek. Nieuwe stijl is een combinatie van een multidisciplinaire theoretische benadering met een praktijkdeel van één discipline: beeldende vakken, muziek, dans of drama. De onderliggende visie op het kunstonderwijs (de mono-, multi- of interdisciplinaire benadering) en de interpretatie van het onderwijsteam (po) en de vaksectie (vo) over de inhoud zijn direct van invloed op het uiteindelijke onderwijs dat de leerling krijgt. De 'ruimte' voor deze diversiteit is ontstaan omdat er op landelijk niveau in po en onderbouw vo enerzijds globale richtlijnen over de inhoud van het kunstonderwijs gehanteerd worden, en anderzijds in de tweede fase twee systemen naast elkaar bestaan. De ervaring leert dat het globale wettelijke kader voor po en vo leraren te weinig richting geeft en als te weinig verrijkend en inspirerend ervaren wordt. Leraren in po en onderbouw vo benutten de mogelijkheden voor de invulling van het onderwijsprogramma niet ten volle.

9.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum po

De overheid heeft kerndoelen geformuleerd die zeer globaal aangeven wat er voor welk leergebied gedurende het po geleerd moet worden. Binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie staan drie kerndoelen centraal: De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed. Bij de herziening van de kerndoelen in 2006 is ook cultureel erfgoed aan dit leergebied toegevoegd (Ministerie van OCW, 2006). Sinds de invoering van de subsidieregeling Versterking Cultuureducatie in 2003 wordt naast kunstzinnige oriëntatie ook de term cultuureducatie gebruikt. Voor cultuureducatie zijn geen specifieke kerndoelen geformuleerd. De drie globale kerndoelen gaan over het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Het verschil in naamgeving tussen kunstzinnige oriëntatie en cultuureducatie zorgt voor verwarring in het veld. Het leerplankader kunstzinnige oriëntatie, dat in opdracht van het ministerie van OCW is ontwikkeld (SLO, 2014) neemt

de kerndoelen als uitgangspunt. Dit leerplankader is niet verplichtend maar geeft leraren zicht op het onderwijsaanbod voor het leergebied.

Uitgevoerd en gerealiseerd curriculum po

Kunstzinnige oriëntatie is niet stevig verankerd in het curriculum van de po-scholen (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). De bewust globaal geformuleerde kerndoelen zijn bedoeld om ruimte te geven aan scholen, zodat zij binnen deze kaders hun leerplan kunnen invullen. De ervaring leert dat deze globale formuleringen scholen in de praktijk onvoldoende houvast geven. Mede onder invloed van de nadruk op taal en rekenen, maar ook door invoering van opbrengstgericht onderwijs, is de onderwijstijd voor kunstzinnige oriëntatie de laatste jaren afgenomen. Tussen 1994 en 2012 is in de groepen 3 tot en met 8 de tijd voor kunstzinnige oriëntatie afgenomen. In 1994 werd hier gemiddeld nog 3 uur en 45 minuten per week aan besteed, terwijl dat in 2012 nog 2 uur is (Inspectie van het Onderwijs, 2013). De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2012) constateren dat de Inspectie niet of nauwelijks toeziet op de uitvoering van kunstzinnige oriëntatie en cultuureducatie. Uit de door SLO uitgevoerde *Curriculummonitor* (Koopmans-van Noorel, Blockhuis, Folmer, & Ten Voorde, 2014) blijkt dat ongeveer 40% van de ondervraagde leraren onvoldoende zicht heeft op de doelen en inhouden van kunstzinnige oriëntatie. Daarbij geeft rond de 20% van de leraren aan behoefte te hebben aan nadere uitwerkingen voor dit vakgebied, tegen bijvoorbeeld 11% van de leraren die een nadere uitwerking voor taal en rekenen wenselijk vinden. Dit roept de vraag op of leraren voldoende worden voorbereid op hun taak om het leergebied kunstzinnige oriëntatie vorm te geven. Deze gegevens pleiten voor meer sturing en de ontwikkeling van een richtinggevend kader voor kunst- en cultuuronderwijs.

Beoogd curriculum onderbouw vo: leergebied kunst & cultuur

In de onderbouw vo spreekt men van het leergebied kunst & cultuur, waarvoor vijf globale kerndoelen zijn beschreven. Deze zijn te typeren als vaardigheden, te weten: produceren, presenteren, leren kijken en luisteren, verslag doen van ervaringen en reflecteren. Juist door deze globaal geformuleerde kerndoelen hebben scholen meer ruimte gekregen om zelf inhoudelijke keuzes te maken ten aanzien van het onderwijsprogramma.

Uitgevoerd en gerealiseerd curriculum onderbouw vo: leergebied kunst & cultuur

Scholen en leraren maken met behulp van de kerndoelen zelf keuzes voor het onderwijsprogramma in kunst & cultuur. Er is sprake van een grote diversiteit op uitvoeringsniveau. Sommige scholen bieden de kunstdisciplines aan als monovakken, andere scholen voeren naast de monovakken projecten uit, weer andere scholen verzorgen de invulling in de vorm van een (samenhangend) leergebied. Er zijn nauwelijks

gegevens over het gerealiseerde curriculum. In de Curriculummonitor 2014 geeft 43% van de groep ondervraagde vo-leraren die werkzaam is in de onderbouw aan dat hun school zich profileert op het gebied van kunst en cultuur. Met de globale kerndoelen is ruimte gecreëerd voor scholen om de vaak losse, zelfstandige kunstvakken vanuit een overkoepelend, breed leergebied aan te bieden. In dezelfde *Curriculummonitor* geeft driekwart van de kunstvakdocenten uit de onderbouw van het vo aan dat er binnen hun school niet of nauwelijks aandacht besteed wordt aan de samenhang tussen vakken. Belemmeringen op het gebied van onderwijstijd worden als voornaamste reden gegeven. De ruimte die de globaal geformuleerde kerndoelen biedt heeft dus lang niet overal geleid tot een meer integrale visie op de vormgeving van de inhoud van het leergebied. Hier blijven kansen liggen.

Beoogd curriculum vmbo: kunstvakken 1 (CKV)

Kunstvakken 1 wordt ook wel aangeduid als Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). Dit is een voor alle leerlingen in het vmbo verplicht vak en wordt in leerjaar 3 of 4 afgesloten met een schoolexamen. Centraal staat de deelname aan vier culturele activiteiten. Dit vak betreft alleen een schoolexamen dat 'naar behoren' moet worden afgerond. Het examenprogramma voor kunstvakken 1 bestaat uit vier eindtermen: oriëntatie op leren werken, basisvaardigheden, deelname aan vier culturele activiteiten en reflectie daarop door middel van het samen te stellen kunstdossier. Daarnaast dient rekening gehouden te worden met de preambule. Dit zijn zes algemene onderwijsdoelen die voor alle vakken en sectoren in het vmbo gelden.

Uitgevoerd en gerealiseerd curriculum vmbo: kunstvakken 1 (CKV)

De vorm waarin kunstvakken 1 aangeboden wordt varieert per school. Het is de bedoeling dat leerlingen zelfstandig een keuze maken uit het aanbod van culturele activiteiten en deze vooral beleven op locatie. Scholen benutten de ruimte die zij krijgen wanneer het gaat om de uiteindelijke uitvoering en realisatie van CKV: Sommige scholen bieden georganiseerde (buitenschoolse) activiteiten aan in de vorm van workshops tijdens ingeroosterde cultuurdagen, andere brengen CKV onder bij een van de kunstdisciplines, terwijl weer andere scholen het plaatsen onder de noemer van een ander vak, bijvoorbeeld Nederlands of geschiedenis. Daarnaast is het opvallend dat CKV, ondanks de verplichting van het schoolexamen, niet per se meer op de lessentabel hoeft voor te komen. De schaal waarop dit gebeurt lijkt toe te nemen, zo blijkt uit het groeiend aantal vragen van CKV-leraren hierover.

Beoogd curriculum vmbo: kunstvakken 2,

Op scholen waar kunstvakken 2 (beeldende vorming, muziek, dans en drama) wordt aangeboden, kunnen gl- en tl-leerlingen het als examenvak kiezen. Leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg hebben die optie niet. Voor dit niveau is er

geen examenprogramma voor kunstvakken 2. Dit is opmerkelijk, gezien de algemene doelstellingen en uitgangspunten van de vwo. Omdat door veel vmbo-scholen ook voor deze leerlingen in de bovenbouw van het vmbo een kunstvak waardevol wordt gevonden, zijn er veel scholen die een van de kunstdisciplines als verplicht vak in de derde klas van het vmbo op het rooster zetten naast CKV. In dat geval zullen de meeste vmbo-scholen zich voor de bovenbouw van het vmbo (bb en kb) baseren op het programma voor de onderbouw dat officieel geldt voor de eerste drie leerjaren van het vo.

Voor gl en tl bestaat het examenprogramma voor kunstvakken 2 uit een centraal examen (CE) en een schoolexamen (SE). Daarnaast bouwen leerlingen een examendossier op. De school heeft de mogelijkheid om aan de exameneenheden die gerekend worden tot het schoolexamen een eigen invulling te geven. Produceren of maken, musiceren, dansen en spelen worden getoetst in een schoolexamen. Het theoretische deel van de verschillende disciplines - beschouwen, beluisteren en kennis over 'de betreffende discipline in de maatschappij' en 'de betreffende discipline en andere kunsten' - wordt getoetst in een centraal schriftelijk examen (CSE). Het examen beeldende vorming kent naast een CSE ook een centraal praktisch examen (CPE). In het CPE ligt het accent op het zelf produceren van beeldend werk. Leerlingen kunnen onder andere zelfstandig een probleemstelling formuleren en tot autonoom of toegepast werk komen, diverse fasen van het werkproces zelfstandig doorlopen, het tijdspad bewaken en een relatie leggen tussen het eigen beeldend werk en dat van anderen. Van de vier examenprogramma's voor de kunstvakken kent alleen beeldende vorming een CPE. Dit geeft het vak een ander gewicht en meer status. Het kan zich immers op hetzelfde niveau laten meten als de andere vakken. Daar staat tegenover dat de drie andere kunstdisciplines juist in een uitzonderingspositie zitten. Voor deze vakken is er geen CPE.

Uitgevoerd en gerealiseerd curriculum vmbo: kunstvakken 2

Wanneer scholen in het derde leerjaar een kunstvak als verplicht vak aanbieden, besluiten leerlingen dikwijls pas aan het eind van leerjaar 3 of ze examen willen doen in het betreffende kunstvak. In dat geval blijft er relatief weinig tijd over om leerlingen voor te bereiden op het examen en dat zet het programma onder druk. Als richtlijn wordt aangehouden dat het centraal examen betrekking heeft op een derde deel van het examenprogramma en het schoolexamen op twee derde deel. Het SE heeft de vorm van een examendossier en bevat een overzicht van de toetsen en opdrachten en van de behaalde resultaten en vorderingen plus informatie over het handelingsdeel. De opbouw daarvan start in leerjaar 3. Bij het centraal praktisch examen (alleen van toepassing op beeldende vorming) gaat het om het uitvoeren van een centraal vastgestelde opdracht waarbij zowel het proces van uitvoering als het product wordt beoordeeld. De tijdsduur van het CPE bedraagt 12 klokuren die de school naar eigen inzicht kan inroosteren in de daarvoor vastgestelde periode.

Wanneer het gaat om het gerealiseerde curriculum is de beoordeling van leerlingewerk een knelpunt. De ervaring leert dat de Inspectie steeds strenger let op de verschillen tussen SE- en CE-cijfers. Landelijk is afgesproken dat het verschil tussen de beide examens niet groter mag zijn dan een 0,5 punt, gemiddeld genomen over drie jaar, over alle vakken en alle leerlingen. In de regel halen leerlingen vaak hogere cijfers voor praktijkopdrachten dan voor theorie. Om te voorkomen dat leraren verantwoording moeten afleggen over het grote verschil tussen SE en CE-cijfer worden praktijkopdrachten bij beeldend, dans, drama en muziek lager beoordeeld. Het gevolg is dat getalenteerde leerlingen en leerlingen die erg goed zijn in bepaalde praktische vaardigheden maar mogelijk minder sterk zijn in theoretische kennis, hierdoor tekort worden gedaan.

Beoogd curriculum bovenbouw havo en vwo: oude en nieuw stijl

Op dit moment kent de tweede fase twee systemen van kunstvakken: kunstvakken oude stijl en kunstvakken nieuwe stijl. Oude stijl kunstvakken omvat de vakken muziek en tehatex (tekenen, handvaardigheid en textiel). Tehatex kent een centraal praktisch examen (CPE) voor vwo. Nieuwe stijl omvat kunst (algemeen) in combinatie met kunst (beeldende vormgeving), kunst (dans), kunst (drama) en kunst (muziek). Deze in de loop der jaren ontstane tweedeling zorgt voor onduidelijkheid bij leraren en leerlingen. Bij de oude stijl kunstvakken ligt het accent op vaktheorie en praktijk van de mono-kunstdiscipline. Bij nieuwe stijl wordt er een combinatie gemaakt: enerzijds een multidisciplinaire vaktheoretische benadering, zoals bij het vak kunst (algemeen). Anderzijds omvat nieuwe stijl een praktijkdeel van één discipline, of kunst (beeldende vormgeving), kunst (dans), kunst (drama) of kunst (muziek). Het kan dus voorkomen dat er op één school zowel muziek ('oude stijl') als kunst (drama) in combinatie met kunst (algemeen) wordt gegeven.

In 2010 is op verzoek van het ministerie van OCW een verkenningcommissie geïnstalleerd met de opdracht te onderzoeken hoe er een eind gemaakt zou kunnen worden aan de ontstane tweedeling en hoe deze examenvakken in de bovenbouw havo en vwo in de toekomst op eenduidige wijze verankerd kunnen worden. In het rapport van deze Verkenningcommissie Kunstvakken (2012) zijn aanbevelingen gedaan hoe deze situatie in de toekomst gewijzigd zou kunnen worden. In juni 2014 is door het ministerie van OCW besloten het advies van de Verkenningcommissie niet over te nemen en de hierboven geschetste situatie in stand te houden. In de verantwoording aan de Kamer (Kamerbrief - Ministerie van OCW, 2014) schrijft de staatssecretaris eerst meer duidelijkheid te willen hebben over het vak CKV alvorens een reactie op het eerder uitgebracht advies te geven. Inmiddels is ook duidelijk dat CKV als verplicht examenvak blijft bestaan. Sinds maart 2014 is de Vernieuwingscommissie CKV actief met de ontwikkeling van een nieuw examenprogramma havo/vwo. Dit examenprogramma

moet een kwaliteitsimpuls voor het vak opleveren. In de opdrachtbrief van OCW zijn onderzoeksvragen opgenomen met betrekking tot duidelijker stofomschrijving van het domein Kennis van Kunst en Cultuur en het wel/niet opnemen van praktische activiteiten en het wel/niet afsluiten van dit vak met een cijfer (dat dan meetelt in het combinatiecijfer).

De Vernieuwingscommissie heeft in juni 2014 het eerste concept-examenprogramma aan het ministerie gepresenteerd. Dit concept-examenprogramma is in september 2014 tijdens een besloten veldraadpleging voorgelegd aan het veld. Andere leraren, betrokkenen en/of geïnteresseerden konden gedurende een afgebakende periode hun reacties kwijt via een internetconsultatie. De Vernieuwingscommissie heeft in december 2014 het definitieve advies over dit examenprogramma CKV havo-vwo aan het ministerie opgeleverd. Het veld is in afwachting van een reactie.

Uitgevoerd en gerealiseerd curriculum bovenbouw havo en vwo: oude en nieuw stijl

Voor havo en vwo geldt dat er, los van het aantal leerlingen dat geslaagd is voor een bepaald kunstvak, weinig zicht is op het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum van de hierboven genoemde kunstvakken. Uitzondering zijn de cultuurprofiel scholen die enige inzage geven in hun gerealiseerde en uitgevoerde curriculum in onder- en bovenbouw (zie www.cultuurprofiel scholen.nl). De al eerder besproken landelijke regeling met betrekking tot de eindcijfers SE-CE (niet meer dan 0,5 punt verschil), speelt ook bij havo en vwo (www.onderwijsinspectie.nl). Er zijn leraren die hierop hun becijfering aanpassen, hun leerlingen krijgen voor het SE-deel standaard bijvoorbeeld nooit hoger dan een 7 terwijl ze op grond van hun praktijkwerk wel een hoger cijfer hadden verdiend.

Conclusies

Monitoring

Om betere uitspraken te kunnen doen over het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum is het van belang het kunst- en cultuuronderwijs in po, onderbouw vo, vmbo en tweede fase te monitoren. Met name voor de aansluiting van po naar onderbouw vo en van onderbouw vo naar tweede fase is het interessant meer inzicht te krijgen hoe scholen invulling geven aan de kerndoelen voor po en onderbouw vo, kunstvakken 1 en 2 in vmbo en het examenprogramma binnen de twee systemen in havo/vwo. Door de diversiteit en het tekort aan afstemming op het gebied van vakvernieuwing is er nauwelijks sprake van goede aansluiting.

Doorlopende leerlijn

Er bestaat een duidelijke kloof tussen de globale kerndoelen in po en de uitwerking daarvan in het leerplankader enerzijds, en de kerndoelen van de onderbouw vo voor het leergebied kunst en cultuur anderzijds. Tussen de onderbouw vo en de kunstvakspecifieke eindtermen in bovenbouw vo (vmbo, havo/vwo) is eveneens een hiaat te bespeuren. In havo/vwo bemoeilijkt de keuze van de school voor een kunstvak 'oude stijl' (verdiepend van aard), of 'nieuwe stijl' (verbredend) de inrichting en daarmee de doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw naar de bovenbouw en van tl naar havo. Hier is duidelijkheid gewenst.

Kwaliteit van cultuureducatie in basisonderwijs

Om grip te krijgen op de kwaliteit van cultuureducatie is op verzoek van het ministerie van OCW een leerplankader kunstzinnige oriëntatie ontwikkeld (SLO, 2014). Binnen dit kader zijn competenties met betrekking tot het creatieve proces uitgewerkt in leerlijnen voor beeldend, dans, drama en muziek. Het leerplankader heeft geen verplichtend karakter en is een eerste aanzet om de kwaliteit van cultuureducatie te optimaliseren. De opbrengsten dienen verzilverd te worden door aandacht voor implementatie bij onder andere uitgevers, culturele instellingen, pabo's en nascholingstrajecten voor huidige leraren en kunstvakdocenten. Het leerplankader dient als hulpmiddel voor scholen bij het vorm geven van een onderwijsaanbod voor kunstzinnige oriëntatie met kwaliteit. Scholen maken zelf de vertaalslag naar hun onderwijs. Om de kwaliteit ook op langere termijn te kunnen borgen is een continue vorm van monitoring, zowel op landelijk als op lokaal niveau gewenst. Dit maakt het mogelijk om gefundeerde uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van het curriculum voor kunstzinnige oriëntatie en om daar waar mogelijk te kunnen ondersteunen of bij te sturen.

Beoordeling in vo

De landelijke regeling met betrekking tot de eindcijfers (nooit meer dan een 0,5 punt verschil tussen SE- en CE- cijfer) speelt zowel in vmbo als in havo/vwo. In het SE wordt praktijk getoetst, in het CE theorie. De beide onderdelen zijn van onvergelykbare orde. Juist het praktijkdeel (afgesloten met een SE) spreekt leerlingen aan. Ze hebben veelal meer affiniteit met het praktische 'doe-deel' van de desbetreffende discipline dan met kunst- en cultuurgeschiedenis of de vaktheorie. Vaak kiezen leerlingen een kunstvak juist omdat ze willen dansen, musiceren of tekenen en hun technische vaardigheden op dat gebied willen vergroten. Leerlingen scoren vaak hoger op het praktijkdeel - waar zij dikwijls meer affiniteit mee hebben - dan op het theoriedeel. Om het verschil tussen CE en SE niet groter te laten zijn dan die 0,5 punt, worden leraren door hun schoolleiding weleens geforceerd tot het bewust geven van 'lagere' praktijkcijfers dan een leerling eigenlijk voor zijn praktijkwerk zou verdienen. Dit doet geen recht aan de inzet van leerlingen en hun talenten.

9.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven

Op basis van het hierboven geschetste beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum en op basis van de huidige situatie en recente ontwikkelingen binnen het vakgebied, zijn de volgende leerplankundige ontwikkelingen waarneembaar. Deze zijn geordend rond de volgende drie aandachtsgebieden (1) verscheidenheid in vorm en inhoud, (2) verscheidenheid in visie en focus en (3) verscheidenheid in professionaliteit.

Verscheidenheid in vorm en inhoud

Het onderwijs in de kunst- en cultuurvakken kenmerkt zich vooral door een grote verscheidenheid die gevoed wordt door de verschillende opvattingen die er heersen over de volle breedte van het onderwijs in kunst- en cultuur en de bijbehorende curricula. Een gemeenschappelijk gedragen, landelijk bepaald fundament voor onderwijs in kunst en cultuur ontbreekt. Inspelend op de behoefte aan een fundament voor kunst- en cultuuronderwijs was het ministerie van OCW in 2009 medefinancier van een grootschalig onderzoek onder de naam 'Cultuur in de Spiegel'. Dit onderzoek heeft onder meer geleid tot een theoretisch kader van cultuur (Van Heusden, 2010) en een leerplankader voor cultuuronderwijs (Van der Hoeven, Jacobse, Van Lanschot Hubrecht, Rass, Roozen, Sluijsmans, & Van de Vorle, 2014). Dit leerplankader biedt een denkkader om het eigen onderwijs te beschouwen en geeft bovendien handvatten om de discussie over het belang van cultuuronderwijs - dus het waartoe - meer te gronden. Het is aan de scholen of zij met de theorie en het leerplankader willen werken. Met de huidige situatie en de recent ontwikkelde nieuwe visies op kunst- en cultuuronderwijs en vernieuwingen op technologisch gebied neemt die diversiteit toe. Een direct gevolg van die grote verscheidenheid is dat er grote verschillen zijn ontstaan in de inhoud en vormgeving van kunst- en cultuurvakken. Daarnaast is de wereld van de kunst zelf door technologische ontwikkelingen in beweging: Er ontstaan nieuwe (meng)vormen van kunst, zogenaamde *cross-overs*, en nieuwe opvattingen over kunst (hybride kunst, conceptuele kunst) en er is discussie over de functie die kunst heeft in de hedendaagse en toekomstige maatschappij.

De diversiteit en de nieuwe opvattingen over onderwijs in kunst en cultuur hebben leerplankundige consequenties. Met de diversiteit van opvattingen, de globale kerndoelen en de verschillende onderwijsniveaus, is het nauwelijks mogelijk een eenduidige aanpak te hanteren. Geconstateerd moet worden dat er geen landelijk geaccepteerd kader is voor kunst- en cultuuronderwijs en er een doorlopende leerlijn voor van 4 t/m 18 jaar ontbreekt. Op basis van de analyse in het vorige hoofdstuk blijkt een duidelijke kloof tussen de globale kerndoelen in po en onderbouw vo en de kunstvak specifieke eindtermen in bovenbouw vo. In havo/vwo bemoeilijkt de keuze van de school voor een kunstvak 'oude stijl' (verdiepend van aard) of een 'nieuwe stijl' (verbredend) de inrichting en daarmee de

doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw naar de bovenbouw en van tl naar havo. In het rapport van de Verkenningcommissie Kunstvakken (2012) zijn aanbevelingen gedaan hoe de kunstvakken als examenvakken in de bovenbouw van havo en vwo in de toekomst op eenduidige wijze kunnen worden verankerd. In juni 2014 is door het ministerie van OCW besloten de twee systemen voort te laten bestaan. Het veld heeft via LKCA en de vertegenwoordigers van de vakverenigingen over deze beslissing vragen gesteld aan OCW. Het veld is in afwachting van een reactie.

Na de positieve reactie van de staatssecretaris op het behoud van CKV als school-examenvak in de tweede fase, is in maart 2014 de vernieuwingscommissie CKV gestart met het formuleren van een conceptexamenprogramma CKV (havo/vwo). De Vernieuwingscommissie heeft in december 2014 het Advies examenprogramma CKV havo-vwo aan het ministerie van OCW opgeleverd. Het is nu aan OCW om een eerste reactie op dit advies te geven.

In alle gevallen is aandacht voor de aansluiting van vmbo naar havo gewenst. Het blijkt dat vmbo-scholen de ruimte die zij krijgen benutten wanneer het gaat om de uiteindelijke uitvoering en realisatie van CKV. Vmbo-leraren geven signalen af dat CKV niet meer op de lessentabel staat, maar dat dit wordt ondergebracht bij andere vakken, of dat het vorm krijgt in 'cultuurdagen'. Zij maken zich zorgen over de kwaliteit. Daartegenover staat dat het nieuwe examenprogramma CKV voor havo en vwo juist een kwaliteitsimpuls moet geven aan het vak.

Ter bevordering van de kwaliteit in cultuureducatie in het primair onderwijs heeft het ministerie van OCW in 2013 daartoe de regeling 'cultuureducatie met kwaliteit' in het leven geroepen. Hiervoor is een landelijk leerplankader kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014) ontwikkeld. Binnen dit kader, dat enthousiast door het veld ontvangen is, zijn leerlijnen uitgewerkt voor beeldend, dans, drama en muziek waarbij het creatieve proces centraal staat. Ook hiervoor geldt dat het geen verplichtend karakter heeft.

Om de kwaliteit van het kunst en cultuuronderwijs te garanderen en aansluiting door middel van een doorlopende leerlijn te vergroten, is het van belang om in de hele keten meerdere stappen te zetten. Door de nieuwe leerplankundige initiatieven in po en tweede fase vo ontstaan er hiaten, met name op de overgangen van po naar onderbouw vo en van vmbo naar havo. Ook de aansluiting van een onderbouwprogramma, gebaseerd op de globale kerndoelen naar een duale systematiek in de tweede fase is een aandachtspunt. Scholen kunnen zowel oude stijl kunstvakken als nieuwe stijl kunstvakken blijven aanbieden. Een combinatie daarvan is ook nog steeds mogelijk. Dit maakt de vormgeving van het onderwijsprogramma in de onderbouw en het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn gecompliceerd. De vraag die beantwoord moet worden is waarop leerlingen moeten worden voorbereid en hoe de aansluiting gegarandeerd kan worden.

Verscheidenheid in visie en focus

Naast de grote verscheidenheid aan opvattingen en mogelijkheden, leven er verschillende visies op *het waartoe* van kunst- en cultuuronderwijs. Deze visies lopen uiteen en hebben vervolgens consequenties voor de invulling van het onderwijsprogramma voor kunst en cultuur. De leerplankundige ontwikkelingen in deze bijdrage zijn geplaatst in vier verschillende perspectieven: het perspectief vanuit de inhoud het ontwikkelingsgerichte perspectief, het maatschappelijke perspectief en het economisch perspectief. Hoewel In de praktijk leraren vaak elementen uit alle perspectieven combineren, zal de nadruk vaak op een van de vier perspectieven liggen. Al deze verschillende visies en de belangen die in het brede vakgebied leven maken discussies over vernieuwing ingewikkeld, en staan het maken van broodnodige keuzes over het 'wat' in de weg.

Perspectief vanuit de inhoud

Enkele scholen in Nederland werken vanuit het concept 'Cultuurgebaseerd onderwijs'. Dit is een visie op onderwijs waarbij kunst en cultuur het vertrekpunt is van het leren. In de regel worden de vakken thematisch en in samenhang aangeboden. De thema's zijn afkomstig uit de dagelijkse werkelijkheid en leefwereld van de leerlingen. Waar mogelijk brengen leerlingen onderwijstijd door in de omgeving van de school en bij instellingen op het gebied van cultuur, kunst, media en erfgoed. Dit type onderwijs is te herkennen binnen de cultuurprofiel scholen in het vo. In het po komt dit versterkt voor bij de Kunstmagneetscholen, Wanitascholen en een grote groep aspirant cultuurprofiel scholen. De ideeën over 'authentieke kunsteducatie', gebaseerd op authentiek leren (Haanstra, 2001, 2011), bieden evenals de Art Based Learning-methode (Lutters, 2012) en de Alter Modernstroming (Bourriaud, 2009) eveneens cultuurgebaseerde concepten die kunst en cultuur als uitgangspunt en/of kennisbron nemen. Een handjevol scholen is inmiddels bekend met deze visies. Op de lerarenopleidingen is meer bekendheid met deze vorm van onderwijs. Deze benadering vraagt om leraren die op thematische en vakoverstijgende wijze samen met collega's het curriculum uit kunnen werken.

Ontwikkelingsgericht perspectief

Elke vakdocent stemt zijn onderwijs voortdurend af op de ontwikkeling en leefwereld van de leerling, maar er zijn scholen die sterker dan andere vanuit een ontwikkelingsgerichte visie werken. Hierbij leggen scholen het accent op de algemene ontwikkeling van individuele leerlingen. Een bekende ontwikkelingsgerichte invalshoek is die van de OGO-scholen (Ontwikkelingsgericht Onderwijs scholen). In de opvatting dat het ontwikkelde kind niet in delen (afzonderlijke vakken) maar in zijn geheel moet worden benaderd, wordt het onderwijs afgestemd op het kennen en kunnen van de leerling in een bepaalde leeftijdsfase. Ook de Freinet-, Montessori-, Dalton-, Jenaplan- en Vrije scholen vallen op door hun sterke visie op de aansluiting bij de ontwikkeling en leerbehoefte van het

kind. Het kunst- en cultuuronderwijs op deze scholen kenmerkt zich door betekenisvolle contexten die passen bij zowel de ontwikkeling van de leerling als bij de ontwikkelingen in de kunsten en de maatschappij. Het doel is om leerlingen een brede culturele vorming te bieden, ook wel *bildung* genoemd. Dit vraagt van leraren dat zij de ontwikkeling van de leerling kunnen volgen, het niveau kunnen duiden, doelen kunnen stellen en gedifferentieerd les kunnen geven.

Maatschappelijk perspectief

De maatschappelijk gerichte visie staat in relatie tot thema's die op dit moment actueel zijn in het onderwijs, zoals maatwerk, talentontwikkeling en excellentie. Vanuit deze benadering worden leerlingen opgeleid tot het maximum van hun mogelijkheden. Sligte (2012) benoemt met betrekking tot talentontwikkeling het 'spanningsveld tussen het ontdekken van talent en het verder ontwikkelen van talent'. Voor het ontdekken van talent is een breed en gevarieerd aanbod nodig. Voor het ontwikkelen en verder ontplooiën van talent is een bepaalde mate van diepgang vereist. Leerplankundig bezien betekent dit maatwerk.

Het is niet ongebruikelijk om de link te leggen tussen talentontwikkeling en de reguliere kunstvakken op school. Steeds vaker geven scholen ruimte aan zogenoemde talentklassen, lessen die naast het reguliere programma plaatsvinden. Binnen deze trajecten krijgen leerlingen de mogelijkheid hun talenten te ontdekken doordat ze mogen 'proeven' van een breed aanbod van verschillende (kunst-)disciplines. Ook het leren reflecteren op het eigen leerproces en het ervaren van kunstuitingen die vastgelegd worden in een talentdossier zijn onderdeel van het curriculum. Het curriculum kan bij dergelijke klassen zowel vraaggestuurd (vanuit de persoonlijke leervragen van de leerling) als aanbodgericht zijn (vanuit de leraren). Een andere vraag rijst wanneer het gaat om de ontwikkeling van toptalent. Is de school de plek waar een leerling met bijvoorbeeld een toptalent voor dans of muziek dit verder kan ontwikkelen, of zijn er plekken (buitenschools) die daartoe beter toegerust zijn? Deze talentvolle leerlingen zijn dikwijls meer gebaat bij extra opleiding en training aan bijvoorbeeld een dansschool, muziekschool, een vooropleiding kunstacademie of conservatorium. Om dans- en muziektalenten te stimuleren is de Beleidsregel verstrekking DaMu-licentie vo opgesteld. Het doel van deze regeling is om een DaMu-leerling in staat te stellen gedurende het vo-onderwijs deel te nemen aan een hbo-voortraject, met verlichting van een dubbele studielast en integratie van regulier en kunstonderwijs. Ook dit betekent een pleidooi voor leerplankundig maatwerk: elke leerling zijn persoonlijke curriculum! Hiervoor is het noodzakelijk om de verrijkings- en verdiepingsbehoeften van de leerling in te kunnen schatten, de mogelijkheden in de omgeving te benutten en daarvan een gepersonaliseerd curriculum samen te kunnen stellen.

Economisch perspectief

Vanuit economisch perspectief gaat het de leraren om de bijdrage van het vakgebied aan de economie. Deze visie wordt gestimuleerd door het actieve beleid dat de overheid voert ten aanzien van de Nederlandse economie. Het kabinet heeft negen topsectoren benoemd waarop de Nederlandse economie wil uitblinken. Dat wil de sector bereiken door kennis, creativiteit en ondernemerschap met elkaar te verbinden. Sectors die onder de topsector vallen zijn onder meer architectuur, mode, *gaming*, design, muziek, media, en *entertainment*. Voor al deze vakgebieden geldt dat technologische ontwikkelingen elkaar snel opvolgen. De creatieve industrie heeft belang bij een betere aansluiting van voortgezet onderwijs op vervolgopleidingen. Inhoudelijk gezien betreft dit onder andere nieuwe digitale (print)technieken en hogere denkvaardigheden als innovatief en creatief denken en vraaggericht ontwerpen. Deze vaardigheden worden ook wel aangeduid als 21e eeuwse vaardigheden. Veel van deze vaardigheden zijn van oudsher in het curriculum van de kunstvakken opgenomen. Het is belangrijk de begrippen regelmatig te actualiseren en het onderwijs daarop aan te passen.

In de *Human capital* agenda van de creatieve industrie en de ambities van deze sector worden ook expliciet en als kansrijk de *cross-overs* tussen de creatieve sector, de wetenschap en de techniek genoemd. Het gaat hierbij vooral om de interdisciplinaire samenwerking tussen opleidingen/onderwijs en het bedrijfsleven. Men streeft naar een sterk gedifferentieerd onderwijslandschap, waar leerlingen met nieuwe en actuele (digitale) technieken worden uitgedaagd tot excellentie en talentontwikkeling. Leerlingen leren daarbij een ondernemende houding aan te nemen zoals risico's durven nemen, nieuwsgierig zijn, vragen stellen en een open houding te hebben (zie ook <http://topsectoren.nl/creatieve-industrie>). Om mee te bewegen met technologische ontwikkelingen zou verkend moeten worden of kerndoelen en examenprogramma's zowel op het gebied van (digitale) technieken als vaardigheden geactualiseerd moeten worden.

Verscheidenheid in professionaliteit

Het gebrek aan eenduidige definities en uitgangspunten en de grote diversiteit in de manier waarop kunst- en cultuuronderwijs in de praktijk wordt uitgevoerd vragen een hoge mate van professionaliteit en brede inzetbaarheid van de leraar. De leraar in po wordt breed opgeleid voor alle vakgebieden, terwijl de (bachelor) kunstvakdocent voornamelijk voor één kunstvak wordt opgeleid. Zowel leraren als kunstvakdocenten moeten niet alleen kennis hebben van meerdere kunstdisciplines, maar moeten tevens inhoud kunnen geven aan vakoverstijgend en leergebiedoverstijgend onderwijs in kunst en cultuur. Een leraar dient daarbij niet alleen pedagogisch-didactisch competent te zijn, maar ook over vakmanschap (vaktechnische en vakinhoudelijke expertise) te beschikken. Daarbij kan de kunstvakdocent, eenmaal werkzaam in de beroepspraktijk, te maken krijgen met enerzijds onderwijsactiviteiten die vanuit een ambachtelijke visie op kunst- en cultuuronderwijs

zijn ontworpen (met focus op materialen en nieuwe (digitale) technieken) en anderzijds met onderwijsactiviteiten die een beroep doen op een brede of theoretische kennis van kunst- en cultuuronderwijs.

Kunstvakdocenten en leraren zien zich in de praktijk geconfronteerd met een groot aantal leerplankundige ontwerptaken. Zo ontwikkelen kunstvakdocenten dikwijls hun eigen materiaal, ontwikkelen ze leerlijnen al of niet in samenhang met andere vakken en/of werken ze samen met culturele instellingen. Tevens is er voor kunstvakdocenten sprake van een grote diversiteit aan doelgroepen waarvoor zij worden opgeleid. In vier jaar tijd behaalt een kunstvakdocent/-student, afhankelijk van zijn opleiding, een tweede of een eerstegraads bevoegdheid (HBO Raad, 2011, 2012a, 2012b). In 'Actieplan leraar 2020 -Een krachtig beroep-' (Ministerie van OCW, 2011) wordt de wens geuit om ook de ontwikkelvaardigheden van leraren te versterken. Ook de Onderwijscoöperatie (2014) onderstreept in haar voorstel aan het ministerie van OCW de herijking van de bekwaamheidseisen en het belang van curriculumontwikkeling door leraren. Vanuit de overheid en de verschillende raden en verenigingen leven er hoge verwachtingen ten aanzien van de curriculaire (ontwerp)taken van kunstvakdocenten en (gespecialiseerde) leraren.

De schoolpraktijk kenmerkt zich door uiteenlopende leerplankundige ontwerptaken (denk aan het ontwerpen van lessen, maar ook van projecten, *cross-overs* en leerlijnen), terwijl leraren in opleiding hier onvoldoende op worden voorbereid. Het ontwikkelen van een actueel samenhangend en doorlopend programma met een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden is voor de meeste kunstdocenten niet eenvoudig. Gezien de breedte van het werkveld, de technologische vernieuwingen daarbinnen en het brede vakgebied waarin kunstvakdocenten en leraren terecht komen mag men verwachten dat deze groep leraren goed moet worden voorbereid op het ontwerpen van kunst en cultuuronderwijs.

Conclusies

Curriculum en doorlopende leerlijnen

Concluderend kan gesteld worden dat er sprake is van een grote diversiteit binnen het onderwijs in kunst en cultuur. Niet alleen de inhoud is divers, ook de visie van waaruit scholen en leraren werken is divers en bepalend voor de wijze waarop vorm gegeven wordt aan het onderwijs. Dit betekent dat het mogelijk is dat op het gebied van kennis en vaardigheden leerlingen met een vergelijkbare leeftijd en een vergelijkbaar opleidingsniveau op de belangrijke schakelmomenten in het onderwijs niet over dezelfde kunstbagage beschikken. Dat zegt uiteraard niks over het niveau. Tot en met klas 3 van het

vo wordt de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van leerlingen in grote mate bepaald door het onderwijsprogramma, gebaseerd op globale kerndoelen: scholen hanteren hierbij wel of niet het leerplankader (po), gebruiken wel of niet het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel als kritische reflectie, hebben een onderwijsprogramma voor de kunstvakken dat gericht is op verdieping of juist op verbreding, of werken in mono-, multi- of interdisciplinair binnen de kunstvakken.

Zoveel scholen, zoveel smaken en zelfs binnen één school kunnen smaken verschillen. Want weliswaar komen leerlingen die een kunstvak als examenvak kiezen uiteindelijk terecht in de trechter naar het (centraal theoretisch) examen, ook de keuze van de school voor de oude of de nieuwe stijl is onderhevig aan diversiteit en persoonlijke voorkeuren. In de huidige situatie is het daardoor vrijwel onmogelijk om leerlingen op een vergelijkbaar opleidingsniveau af te leveren aan vervolgonderwijs. Willen we leerlingen, net zoals dat bij alle andere vakken het geval is, naar een vergelijkbaar opleidingsniveau brengen, dan zal daarvoor een meer eenduidig en minder globaal curriculum nodig zijn. Een curriculum dat ruimte biedt voor de scholen, maar aansluit bij de bijzondere aard van de kunstvakken. Om de kwaliteit van het kunst- en cultuuronderwijs in een doorlopende leerlijn van 4 tot en met 18 jaar te borgen, is het van belang dat er in die hele keten meerdere stappen ter verbetering worden gezet met speciale aandacht voor de belangrijke schakelmomenten in de leerroute van de leerlingen.

Talentontwikkeling

Wanneer het curriculum voor kunst en cultuur helder is, kan beter ingespeeld worden op talentontwikkeling. De ontwikkeling van talent vindt in het brede kunstzinnige vakgebied niet alleen binnenschools plaats, juist wordt hierin de samenwerking gezocht met buiten- en naschoolse trajecten. Talentvolle leerlingen zijn geïnteresseerd in een extra uitdaging bij bijvoorbeeld een dansschool, een muziekschool, een vooropleiding van de kunstacademie of conservatorium. Dit betekent een pleidooi voor leerplankundig maatwerk; elke leerling zijn persoonlijke curriculum! Hiervoor is het noodzakelijk om de verrijkings- en verdiepingsbehoeften van de leerling in te kunnen schatten, samen te werken met culturele instellingen en hogescholen en een gepersonaliseerd curriculum samen te stellen, wat door leerlingen verzilverbaar is in het licht van de toelatingsprocedures van vervolgopleidingen.

Modernisering en actualisering

De wereld van kunst en cultuur en de vakgebieden in de creatieve sector (design, media, *gaming*, muziek, *entertainment*) is mede dankzij de technologische ontwikkelingen sterk in beweging. Het lijkt er op dat de huidige kerndoelen en examenprogramma's scholen en leraren onvoldoende uitdagen het mediagebruik binnen de kunstvakken te moderniseren

en actualiseren. Ook de deskundigheid van leraren speelt daarin een rol. Onderzocht moet worden in hoeverre het onderwijs in kunst en cultuur meegaat met de tijd en of actualisering van kerndoelen en examenprogramma's op dit onderdeel wenselijk is. Daarin zou de professionaliseringbehoefte van leraren meegenomen kunnen worden.

Professionalisering

Veel kunstvakdocenten ontwikkelen hun eigen materiaal. De hoge verwachtingen die er leven ten aanzien van de curriculaire ontwerpvaardigheden van leraren vragen om scholing. Het ontwikkelen van een actueel, samenhangend programma met een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden is voor de meeste kunstdocenten een uitdaging waarvoor curriculaire competenties nodig zijn. Dit geldt ook voor het ontwikkelen van een gepersonaliseerd curriculum in het kader van talentontwikkeling. De vraag is of en in hoeverre, leraren vanuit hun opleiding voorbereid zijn op deze taak.

Referenties

- Bourriaud, N. (2009). The nomad and the altermodern: The Tate Triennial. *Third text: Critical perspectives on contemporary art and culture*, 23 (6), 803 -812.
- HBO Raad (2011). *Generieke kennisbasis tweedegraads docentenopleidingen*. Den Haag: HBO Raad.
- HBO Raad (2012a). *Kennisbasis docent beeldende kunst & vormgeving -Bachelor-*. Den Haag: HBO Raad
- HBO Raad (2012b). *Kennisbasis Docent muziek -Bachelor-*. Den Haag: HBO Raad
- Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In R. van Gerwen, L. Green, J. Gullikers, F. Haanstra, & B. Wilson. J., *Cultuur + Educatie 31: Authentieke Kunsteducatie* (pp. 8 - 35). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Heusden, B. van, & Es, E. van (2014). Tussen waarheid en waarde: Over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs. *Cultuur + Educatie*, 39(14), 93-104.
- Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V. van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & Vorle, R. van de (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk: Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Over de volle breedte. Stand van zaken met betrekking tot het onderwijsaanbod in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: Art-based learning in de praktijk*. Antwerpen: Garant uitgevers.
- Koopmans-van Noorel. A., Blockhuis, C., Folmer, E., & Voorde, M. ten (2014). *Curriculummonitor 2014: Verkenning van de curriculumpraktijk in primair en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

Ministerie van OCW (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011). *Kerdoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011). *Actieplan leraar 2012 een krachtig beroep*. Geraadpleegd via www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html

Ministerie van OCW (2013). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2014). *Kamerbrief 9 september 2014. Reactie op het advies van de verkenningscommissie Kunstvakken*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Onderwijscoöperatie (2014). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Onderwijscoöperatie: Utrecht.

Onderwijsraad & Raad voor cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Sligte, H. (2012). *Presentatie: De dag van de talentontwikkeling: inspireren en informeren*. Geraadpleegd op 21 januari 2015 van <http://www.slideshare.net/hsligte/121116-dag-van-de-talentontwikkeling-hku>

SLO (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie*. Enschede: SLO.

Verkenningscommissie Kunstvakken (2012). *De kunst van het nieuwe: Vier disciplines, één doel. Advies Verkeningscommissie Kunstvakken*. Enschede: SLO.

Websites

www.cultuurprofielcholen.nl

www.onderwijsinspectie.nl

http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/geldigheidsdatum_30-09-2014

http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/geldigheidsdatum_30-09-2014

http://wetten.overheid.nl/BWBR0033513/geldigheidsdatum_16-01-2015

www.topsectoren.nl

10. Bewegingsonderwijs en sport

10.1 Introductie

Bewegingsonderwijs en sport wordt verzorgd in bijna alle onderwijssectoren en heeft allerlei benamingen. In het primair onderwijs (po) heet het vak meestal bewegingsonderwijs en in het voortgezet onderwijs (vo) lichamelijke opvoeding (LO), bewegingsonderwijs of bewegen en sport. Varianten hierop zijn sport en bewegen, sportonderwijs of gewoon gym zoals het vaak door leerlingen wordt genoemd. In deze bijdrage worden de termen bewegingsonderwijs en sport op school gebruikt als aanduiding voor het gehele vakgebied van po tot en met mbo.

De verschillende benamingen vinden hun oorsprong in de kleur van of visie op het vak. Bij toevoeging van het lichamelijke aspect ziet men het bewegen als lichaamsbeweging of fysieke activiteit of als bewegingsvorm. Bijvoorbeeld: wordt er genoeg bewogen in de gymles of met welke techniek wordt er geserveerd? Met bewegingsonderwijs wordt bedoeld onderwijs in bewegen. Bewegen wordt daarbij gezien als gedrag of als bewegingshandeling waarin de beweger ingaat op een bepaalde bewegingsuitdaging. Bijvoorbeeld een tennisspeler probeert de bal in te plaatsen en de ander probeert dat te voorkomen. Verder zijn er verschillende visies op de bewegingscultuur. Bij 'bewegen' is er een brede opvatting over de bewegingscultuur in al haar verschijningsvormen, zoals recreatie- en avontuursport. Bij 'sport' richt men zich vaak op de dominante wedstrijd sport met vastgestelde regels en eindvormen.

Zowel binnen als buiten de vakwereld verschuift in de tijd de dominante opvatting over het vak en daarmee wat men de leerlingen beoogt te leren. De verschillende visies hebben invloed op wat men met het curriculum beoogt te bereiken, hoe het curriculum wordt uitgevoerd en welke leeropbrengsten worden gerealiseerd.

10.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum

Voor bewegingsonderwijs zijn in alle sectoren de inhouden via globaal geformuleerde doelen wettelijk vastgelegd. Het gaat ten eerste om de kerndoelen voor het primair onderwijs (po), het (voortgezet) speciaal onderwijs (vso) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (onderbouw vo) en om de eindtermen voor het vmbo, havo en vwo in de bovenbouw (bovenbouw vo). Daarnaast biedt een groeiend aantal scholen in de bovenbouw van het vmbo lichamelijke opvoeding 2 (LO2) en in de bovenbouw van havo/vwo Bewegen, Sport en Maatschappij (BSM) aan als keuze-examenvak in het vrije deel. Voor zowel LO2 als BSM zijn er eindtermen. In de bovenbouw van de kader-

en beroepsgerichte leerweg van vmbo wordt bovendien op een aantal scholen het intersectorale programma Sport, Dienstverlening en Veiligheid (SDV) aangeboden. Voor SDV zijn er eindtermen opgesteld. In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is groeiende belangstelling ontstaan voor bewegen en sport via het kwalificatiedossier loopbaan en burgerschap zoals dat vanaf 2012 is gaan gelden (zie ook www.platformbewegenensport.nl).

Nederland kent een aantal richtinggevend curriculumdocumenten. Er zijn basisdocumenten met een uitwerking van de kerndoelen voor het basisonderwijs (Mooij, 2011), zeer moeilijk lerenden (ZML) (Van Berkel, De Graaff, Rietberg, & Wijffels, 2009), Cluster 4 scholen (Van Berkel, Biesterbosch, Bertijn, & Willemsen, 2011) en voor onderbouw vo (Brouwer, Houthoff, Massink, Mooij, van Mossel, Swinkels, & Zonnenberg, 2012). De kerndoelen zijn geformuleerd als streefdoelen en hebben een wettelijk verplichtend karakter. De uitwerkingen geven mogelijke richtingen aan waaraan scholen kunnen denken bij het inrichten van hun onderwijs.

Voor het praktijkonderwijs (Pro) is er een programmablaauwdruk (Brouwer & Schade, 2003a) met twee lesvoorbeelden (Brouwer & Schade, 2003b; Schade, 2003).

In de bovenbouw vo zijn er voor LO1 (Mooij, Brouwer, Breukelman, Massink, & Hendriks, 2007) en LO2 (Mooij, 2008) in vmbo en LO (Brouwer, Houthoff, & van Mossel, 2007) en BSM (Brouwer & Swinkels, 2007) op havo/vwo-handreikingen bij het schoolexamen. Deze documenten geven een beeld van wat onder de wettelijke doelen verstaan kan worden, maar hebben geen formele status. Daarnaast is er voor het mbo een lessendatabase 'Vitaal MBO' met inspirerende lesvoorbeelden. Voor het primair onderwijs zijn er complete methoden die leraren kunnen gebruiken. Voor LO2 (Massink, Van Mossel, Swinkels, & Witsiers, 2013) en BSM (Anthoni, Van de Kamp, Schrik, Swinkels, & Witsiers, 2010) zijn er toetsvoorbeelden van praktische opdrachten en enkele studieboeken met verdiepingsopdrachten voor de leerlingen.

Bewegingsonderwijs beoogt jongeren steeds vanuit een pedagogisch perspectief (meer) bekwaam te maken voor deelname aan sport en bewegingssituaties, als onderdeel van een gezonde en actieve leefstijl (Brouwer et al., 2011). Voor de onderbouw van het vo vertaald naar leer- en ontwikkellijnen, zijn er vier *perspectieven* of *sleutels* voor kwaliteit te onderscheiden: bewegen verbeteren, bewegen regelen, gezond bewegen en bewegen beleven (Brouwer et al., 2012). Deze vier kwaliteitssleutels vormen een rode draad voor de inhouden in de onderbouw van het vo. Op dit moment is binnen de ontwikkeling van het Leerplankader sport, bewegen en een gezonde leefstijl een discussie gaande over de vraag welke sleutels of kernbegrippen de verbindende rode draad kunnen vormen tussen de inhouden van alle onderwijstypen om tot meer samenhang en een doorlopende leerlijn te komen door de onderwijskolom heen.

In de samenleving en de politiek wordt bewegingsonderwijs steeds meer gezien als middel voor andere doelen, zoals het verbeteren van gezondheid, het verhogen van cognitie en het versterken van integratie. In de vakwereld van het bewegingsonderwijs zelf en in het visiedocument *Human movement and sports in 2028* (Brouwer et al., 2011) worden deze doelen vooral gezien als positieve neveneffecten (bijvangst) van lessen bewegingsonderwijs. Bij bewegingsonderwijs gaat het primair om de intrinsieke waarde van bewegen en sport.

Als de taak van het bewegingsonderwijs breder wordt opgevat, zoals bijvoorbeeld het aanbieden van naschoolse bewegingsactiviteiten en sport binnen de context van de brede school, ontstaat voor scholen ruimte om ook activiteiten te ontplooiën waarin bewegen als middel wordt gebruikt. Bijvoorbeeld ten dienste van reductie van schooluitval in het vmbo. Nadere verheldering van de positie van zulke activiteiten in het curriculum voor bewegingsonderwijs is buitengewoon wenselijk.

Naast de reguliere lessen bewegingsonderwijs kennen scholen in pauzes, na schooltijd en in schoolvakanties een extra aanbod aan bewegen en sport. Dit aanbod is veelvormig van aard. Aan schoolsport kunnen leerlingen vrijwillig deelnemen. Het ideaal is dat scholen een aanvullend sportaanbod organiseren zodat iedere leerling de mogelijkheid heeft dagelijks op of via school deel te nemen aan beweeg- of sportactiviteiten. Voor een deel gaat dat om deelname aan de lessen bewegingsonderwijs, daarnaast om vrijwillige deelname aan het naschoolse sportaanbod. De naschoolse sport is vooral bedoeld voor leerlingen die anders niet deelnemen aan dagelijkse bewegings- en sportactiviteiten.

Het aanvullende aanbod kan allerlei vormen aannemen. Denk aan steunlessen of Motorische Remedial Teaching (MRT) voor minder vaardige leerlingen, school-sportactiviteiten in het kader van Olympic Moves, sportdagen, sportclinics, deelname aan regionale toernooien, interne of externe toernooien of evenementen, een aanbod gericht op het verbeteren van bijvoorbeeld de fysieke gezondheid of de weerbaarheid van leerlingen. Gemeenten, sportverenigingen en commerciële sportaanbieders doen ook steeds vaker een beroep op scholen om samen te werken aan een gezamenlijk aanbod van bewegen en sport. De ene school speelt daar beter op in dan de andere.

Voor po zijn er zogenaamde sportkennismakingsmappen gemaakt door sportbonden, NOC*NSF en SLO. De lessen die hierin zijn beschreven zijn vooral bedoeld voor groep 5/6. Er is sprake van binnenschools naar buitenschools leren: van bewegingsonderwijs via de naschoolse lessen naar de training op de verenigingen.

Uitgevoerd curriculum

Het is op dit moment lastig conclusies te trekken over de uitvoering van bewegingsonderwijs in de praktijk. Wel kan gesteld worden dat er grote verschillen bestaan tussen scholen en leraren in de manier waarop ze het curriculum op schoolniveau vormgeven. Die verschillen zijn niet in alle sectoren even groot. In het po zijn ze groot door de grote variatie in het opleidingsniveau van de leraren. In het voortgezet onderwijs zijn de verschillen groot vanwege verschillen in visie op het vak. Daarnaast speelt de mate waarin scholen zich profileren met bewegen en sport mee. Dit geldt ook voor de wijze waarop scholen inspelen op de kenmerken van hun leerlingenpopulatie. In het mbo zijn de verschillen groot vanwege het verschillend belang dat instellingen hechten aan bewegingsonderwijs en sport, in het licht van beroeps- en burgerschapsvorming of andere beleidsdoelstellingen. Daarnaast bestaan verschillen in faciliteiten, gebruikte accommodaties, lerarenteams en samenwerkingspartners.

Uitgevoerd curriculum po

In het po worden de meeste leerlijnen in de praktijk voldoende vaak aangeboden. Stoeispelen en bewegen op muziek vallen op sommige scholen buiten het programma. Een mogelijke verklaring is de persoonlijke voorkeur en de competenties van de leraren. Op de scholen waar geen vakleerkracht of vakspecialist is, is het aanbod veel minder breed en diepgaand (Stegeman et al., 2007). Volgens Van Weerden, Van der Schoot en Hernker (2008) is er bij vakleerkrachten meer aandacht voor regelende rollen voor leerlingen (dingen klaar zetten, scheidsrechter zijn, etc.) dan bij de groepsleerkrachten.

Vakleerkrachten hebben de eerstegraads lerarenopleiding LO afgerond en zijn volledig bevoegd en adequaat opgeleid om bewegingsonderwijs te verzorgen. Vakspecialisten hebben na de pabo de Leergang Vakleerkracht Bewegingsonderwijs via de pabo afgerond. Door bezuinigingen op verschillende niveaus verschuift het verzorgen van bewegingsonderwijs steeds meer naar groepsleerkrachten die daartoe niet bekwaam zijn. Naast de niet-bevoegde groepsleerkracht en de groepsleerkracht waarbij de kennis en vaardigheden in de loop van de jaren zijn weggezaakt, geven ook mbo-ers met de opleiding sport en bewegen les in het po. Zij zijn formeel niet bevoegd om zelfstandig les te geven. Ook bij vakspecialisten die uitsluitend aan hun eigen groep lesgeven, komt de kwaliteit na enige tijd onder druk te staan, omdat de startcompetentie niet uitgebouwd wordt (Reijgersberg, Van der Werff, & Lucassen, 2013). Dit is onwenselijk. De Tweede Kamer noemt in haar debat op 24 september 2014 dat het verzorgen van drie uur bewegingsonderwijs door vakleerkrachten of vakspecialisten een hoge prioriteit verdient.

Ook zijn er po-scholen die slechts 1 uur per week bewegingsonderwijs geven, ten gunste van onderwijs in taal en rekenen. Daarnaast beschikken lang niet alle scholen over een

adequate accommodatie, of de afstand van school naar sporthal is zo groot dat de lesduur van bewegingsonderwijs wordt ingekort (Reijgersberg et al., 2013).

Op een klein deel van de po-scholen is er voor leerlingen met grote motorische achterstanden motorische remedial teaching (MRT). Voor kinderen die moeite hebben om op een sportclub te gaan vanwege motorische achterstanden is er Club Extra (of een soortgelijke benaming) (Reijgersberg et al., 2013).

In het (v)so is ruimte voor extra aandacht voor leerlingen met grote bewegingsachterstanden in de vorm van MRT of remediërend bewegingsonderwijs. In sommige gemeenten zijn ook naschoolse bewegingsactiviteiten geregeld.

Uitgevoerd curriculum onderbouw vo

Uit de onderzoeken *Naar beter bewegingsonderwijs* (Stegeman, 2007) en *Werken aan kwaliteit van het vak bewegen en sport* (Duteweerd, 2012) blijkt dat in de onderbouw vo in verhouding veel meer tijd en aandacht wordt besteed aan spel, turnen en atletiek dan aan bewegen op muziek, zelfverdediging, zwemmen en actuele activiteiten (zoals mountainbiken, klimmen, golfen, kanovaren, etc.). Het uitvoeren van regelende rollen door leerlingen komt slechts incidenteel en op impliciete wijze aan de orde. Uit onderzoek van Duteweerd (2007) blijkt dat het basisdocument vo en de bijhorende planningstools en videobeelden nog onvoldoende zijn geïmplementeerd bij leraren en lerarenopleidingen, hoewel zij zeer geïnteresseerd zijn in het gebruik ervan.

De sterke indruk bestaat dat er in onderbouw vo twee profileringen ontstaan: scholen die zich op sport richten en scholen die zich op andere terreinen richten. Enerzijds zijn er scholen die allerlei extra faciliteiten hebben, bijvoorbeeld in de vorm van sportklassen en een uitgebreid schoolsportprogramma. Anderzijds zijn er scholen zonder extra aandacht voor bewegen en sport. Aantallen zijn niet bekend.

Van een structureel schoolsportprogramma is op veel scholen geen sprake. Uit het onderzoek *School, bewegen en sport* (Stuij, Wisse, Van Mossel, Van den Dool, & Lucassen, 2011) blijkt dat een groot deel van de vo-scholen (82%) nooit of slechts een tot enkele keren per jaar een schoolsportactiviteit na schooltijd aanbiedt. Deze constatering komt overeen met die van de *Brede analyse 2010* (Lucassen, Wisse, Smits, Beth, & Van der Werff, 2011). Niet alleen is het aanbod beperkt, ook voelen niet alle jongeren zich aangetrokken tot het huidige aanbod van bewegen en sport op school (Van Mossel & Stegeman, 2007; Stuij et al., 2011). Uit het onderzoek van Stuij (2011) blijkt dat aanbod van schoolsport vooral bestaat uit op wedstrijd georiënteerde sport en dat het vooral leerlingen trekt die toch al aan clubsport doen. Daarmee wordt de beoogde doelstelling, namelijk het bieden van sport aan leerlingen die daar anders niet aan toekomen, niet gehaald.

Uitgevoerd curriculum bovenbouw vmbo

Ook in de bovenbouw vmbo zijn de verschillen in onderwijspraktijk groot. Uit de trendanalyse *LO in bovenbouw VO* (Brouwer, Houthoff, & Van Mossel, 2012) onder 151 vmbo-leraren blijkt dat leraren zelf veel leerplankeuzes maken die afwijken van de richtlijnen in het examenprogramma. Een aantal vmbo-leraren noemt de volgende tekortkomingen in of knelpunten in hun programma:

- Het programma zelf en de aanpak van de vaksectie kunnen beter (in de zin van meer dekkend ten opzichte van het examenprogramma, meer gestructureerd en actueler, met meer verdiepingsmogelijkheden en met duidelijkere eisen voor de leerlingen om aan te voldoen).
- Mogelijkheden voor sportoriëntatie en keuzeprogramma's (SOK) ontbreken.
- Het programma heeft te weinig keuzemogelijkheden en variatie voor leerlingen.
- De juiste randvoorwaarden (tijd, accommodaties, materialen, geld, lesuitval, te grote groepen, samenwerking met externe sportaanbieders) ontbreken.
- Leerlingen zouden zich meer verantwoordelijk moeten voelen voor het programma.

Overigens noemen andere vmbo-leraren deze punten juist als sterk van hun programma. De verschillen in de onderwijspraktijk zijn dus aanzienlijk.

Sinds 2008 is LO2 een examenvak in het vmbo en geniet het groeiende belangstelling. De eerste pilotscholen hebben inmiddels ruime ervaring, maar er zijn de laatste jaren veel scholen aangesloten die nog zoekend zijn naar de juiste invulling van hun programma. Dit geldt bijvoorbeeld voor het toetsen van praktische opdrachten. Uit de docentennetwerken LO2 blijkt dat het theoretische deel van LO2 zeer verschillend (en vermoedelijk vaak minimaal) wordt aangeboden. Leraren proberen die theorie zo praktisch mogelijk aan te bieden. Leraren hebben enerzijds behoefte aan de ondersteuning van een methode, maar het werken met een boek voor LO2 schrikt zowel leerlingen als leraren af.

Uitgevoerd curriculum bovenbouw havo/vwo

Uit de trendanalyse *LO in bovenbouw VO* (Brouwer et al., 2012) onder 151 havo- en vwo-leraren blijkt dat in ruim 20% van de gevallen de in het examenprogramma voorgeschreven studielast voor LO niet wordt gehaald omdat er te weinig lestijd is geprogrammeerd. De havo/vwo-leraren noemen de volgen de verbeterpunten:

- Leerlingen moeten zich meer betrokken voelen bij de lessen. Anders gezegd: leraren willen dat zij in staat zijn om leerlingen meer uit te dagen om meer (of het beste) uit zichzelf te halen.
- Leerlingen en externe partners moeten ingezet worden bij het geven van lessen (in hun eigen expertisegebied).
- Scholen willen gebruik maken van een gevarieerder aanbod aan meer up to date accommodaties.

- Het programma kan gestructureerder en gevarieerder zijn met meer keuzemogelijkheden voor de leerlingen en met meer aandacht voor de nieuwere programmaonderdelen als bewegen regelen, bewegen en gezondheid en maatschappelijke aspecten van bewegen en sport.

Voor BSM is er naast het PTA een raamwerk voor het programma dat de meeste scholen op hoofdlijnen volgen. Uit een gehouden enquête in 2011 blijkt dat leraren redelijk tevreden zijn over de invulling van het programma BSM. Het toetsen van de theoretische onderdelen wordt als knelpunt ervaren. Op dit gebied is behoefte aan ontwikkelwerk en ondersteuning.

Uitgevoerd curriculum praktijkonderwijs

Na extra aandacht ten tijde van de ontwikkeling van een programmablauwdruk (Brouwer & Schade, 2003) en enkele lesvoorbeelden (Brouwer & Schade, 2003; Schade, 2003), en na het ontstaan van docentennetwerken en landelijke studiedagen voor bewegingsonderwijs, is de aandacht voor bewegingsonderwijs in het PrO sterk teruggelopen. Op dit moment is onbekend hoe het bewegingsonderwijs ervoor staat in het PrO. Bewegingsonderwijs verdient vanwege de specifieke eigenschappen van de leerlingen en vanwege het feit dat PrO voor de meeste leerlingen eindonderwijs is, een eigen specifieke benadering. Er is behoefte aan meer exemplarische uitwerkingen van bewegingsonderwijs in het PrO, met daarin een PrO-specifieke pedagogisch-didactische benadering. Deze moeten in samenwerking met 'het veld' ontwikkeld worden met daaraan gekoppeld een vorm van scholing of ondersteuning.

Voor zover bekend zijn er op scholen voor PrO relatief goede faciliteiten om programma's vorm te geven, met veel mogelijkheden voor variatie en maatwerk voor verschillende groepen leerlingen. Ook hier zijn de verschillen tussen scholen aanzienlijk. Het zou goed zijn om na te gaan wat de situatie op dit moment is met betrekking tot bewegingsonderwijs in het PrO.

Uitgevoerd curriculum mbo

Toen ruim tien jaar geleden lichamelijke opvoeding verdween uit de examenprogramma's voor het mbo en later uit de kwalificatieprofielen voor het mbo, verdwenen gaandeweg de lessen lichamelijke opvoeding en werden de gymzalen omgebouwd tot studiezalen of werkplaatsen. Leraren lichamelijke opvoeding werden omgeschoold. De laatste jaren is er enige kentering zichtbaar en komt er meer belangstelling voor bewegen en sport in het mbo (Platform bewegen en sport in het mbo). Deze kentering is vooral ontstaan omdat men steeds meer gaat inzien dat het belangrijk is dat jonge werknemers gezond en vitaal zijn en dat zij in hun levenshouding een gezonde levensstijl met beweging integreren. Dat is een taak van het onderwijs, dus ook van het mbo.

Het aanbod aan bewegen en sport in het mbo is zeer divers (Duijvestijn & De Groot, 2011; De Groot & Duijvestijn, 2012; Postma - De Groot & Duijvestijn, 2014), zowel qua omvang als qua bedoelingen; van helemaal niets tot een zeer gevarieerd pakket aan geboden mogelijkheden. Maar zelfs in die gevallen waarbij een roc als geheel er op basis van visie voor kiest om bewegen en sport structureel deel te laten uitmaken van hun onderwijsaanbod, blijft het aanbod qua omvang beperkt tot ongeveer een uur per week voor de eerste en soms tweedejaars bol-leerlingen en is de deelname voor het overgrote deel gebaseerd op de keuze van de student. Vanwege financiële overwegingen verminderen veel roc's hun aanbod aan bewegen en sport momenteel weer. Vitaal burgerschap maakt geen deel uit van het beroepsgerichte deel van de kwalificatiedossiers en roc's zijn erg vrij in hun interpretatie van de wijze waarop zij er vorm aan willen geven.

Gerealiseerd curriculum

Inzicht in de ervaringen en de leerresultaten van leerlingen is wenselijk om inzichtelijk te maken welke kwaliteitsverschillen zijn ontstaan en waar extra zorg nodig is. Er is weinig bekend over de ervaringen van leerlingen en bijna niets over bereikte leerresultaten voor bewegingsonderwijs. Voor het primair onderwijs is er één onderzoek uit 2008 naar de leerresultaten. Voor het voortgezet onderwijs zijn drie onderzoeken gehouden naar ervaringen van leerlingen en één casestudy naar leerprestaties.

In *Balans van het bewegingsonderwijs aan het einde van de basisschool 3* (Van Weerden, Van der Schoot, & Hemker, 2008) is bij 25 bewegingsactiviteiten onderzocht of kinderen uit groep acht de bewegingsopdracht correct uitvoeren. Leerlingen van vakleerkrachten halen hogere scores dan leerlingen van groepsleerkrachten, bijvoorbeeld ook bij spelactiviteiten. Dit is opmerkelijk, omdat op veel scholen waar zowel een vakleerkracht als bevoegde groepsleerkrachten bewegingsonderwijs geven er een taakverdeling is waarbij de groepsleerkrachten de spelactiviteiten voor de leerlingen verzorgen.

In het veldonderzoek *Vaksecties en de ervaringen van hun leerlingen* onder 1312 leerlingen van de tweede en de voorexamenklas van 24 scholen van het voortgezet onderwijs blijkt dat de leerlingen de lessen over het algemeen positief waarderen (Van Mossel & Stegeman, 2007). De belangrijkste factor is de leraar: hoe positiever de leerlingen zijn over hun leraar LO, hoe positiever zij de lessen bewegingsonderwijs beleven. Hoe meer activiteiten leerlingen van het programma leuk vinden, hoe positiever de beleving over de lessen. Sportieve leerlingen, jongens, leerlingen uit de tweede klas en sportklassen beleven de lessen positiever dan minder sportieve leerlingen, meisjes, leerlingen uit de voorexamenklassen en reguliere klassen. Slechts één op de vijf leerlingen vindt dat zij voldoende op de hoogte zijn gebracht van het sportaanbod in de nabije omgeving.

Uit een jaarlijks terugkerend onderzoek onder ruim 1400 leerlingen van stageklassen in po en vo van een lerarenopleiding in Den Haag blijkt dat naarmate de leerlingen ouder worden de waardering voor bewegingsonderwijs geleidelijk afneemt (Van Ekdorn & Van Mossel, 2014). In dit onderzoek is leerlingen gevraagd naar de psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid met de leerkracht (zie ook Deci & Ryan, 1985). De realisatie van deze gevoelens neemt af naarmate de leerling ouder wordt. Dit geldt in sterkere mate voor meisjes, niet-clubsporters en leerlingen met een negatief sportief zelfbeeld.

Dezelfde tendens wordt geschetst in een interventieonderzoek onder 279 leerlingen van dertien klassen in de onderbouw van drie scholen van het voortgezet onderwijs (van Mossel, 2014a). Na vier lessen *freerunning* worden vooral bij jongens en de motorisch vaardige leerlingen in *freerunning* positieve effecten op de psychologische basisbehoeften bewerkstelligd. Bij meisjes en leerlingen met minder motorische vaardigheden in *freerunning* worden echter negatieve effecten gerealiseerd.

In 2014 heeft SLO in een kleinschalig onderzoek de leerprestaties bij elf kernactiviteiten in de onderbouw van drie scholen in het voortgezet onderwijs in kaart gebracht (Van Mossel, 2014b). De verdeling van de deelnameniveaus komt grotendeels overeen met de normverdeling van het basisdocument vo: 9% zorg, 45% basis, 33% vervolg en 12% gevorderd. Echter, de deelnameniveaus van meisjes, in het bijzonder in de uitbouwperiode en bij het activiteitsgebied spel, zijn lager dan van jongens.

Er is behoefte aan vervolgonderzoek. Het onderzoek in po geeft te weinig aanwijzingen. Uit de onderzoeken in het voortgezet onderwijs is de tendens dat ervaringen en leerprestaties van meisjes, leerlingen van de derde klas en leerlingen met een laag sportief zelfbeeld, in verhouding minder positief zijn dan die van jongens, leerlingen in de eerste klas en leerlingen met een positief zelfbeeld. Echter, het eerste veldonderzoek in het vo dateert al weer uit 2007 en dat in het po uit 2008. Het tweede onderzoek onder stageklassen wordt weliswaar jaarlijks gehouden, maar is niet representatief voor alle leerlingen in Nederland. Het interventieonderzoek richt zich slechts op één beweegactiviteit. En het onderzoek naar leerprestaties is gehouden bij weinig scholen en voor een beperkt aantal kernactiviteiten. Ook een onlangs in Duitsland uitgebracht onderzoek schetst soortgelijke bevindingen (Mutz & Burrmann, 2014).

10.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven

Eerst zullen de leerplankundige ontwikkelingen die voor alle sectoren van belang zijn besproken worden. Daarna volgt een aantal ontwikkelingen die sectorspecifiek zijn.

Alle sectoren

Meer toenadering tussen sport en lichamelijke opvoeding

Bewegingsonderwijs en sport zijn steeds minder gescheiden werelden. Dit komt mede door veranderingen in de sport. De sportverenigingen proberen zowel goede als minder goede sporters te bereiken en zeker voor jongere kinderen de sport aan te passen aan hun bewegingsvaardigheid. Daardoor zien leraren weer duidelijker hun taak van inleiding op de bewegingscultuur. Nieuwe activiteiten verschijnen in het curriculum, naschools aanbod gaat samen met verenigingen, invloed van het naschoolse aanbod op het binnenschoolse curriculum neemt toe en het werken met trainers als gastdocenten eveneens. Op steeds meer scholen zijn er mogelijkheden voor de leerlingen om onder of na schooltijd mee te doen aan allerlei sport- en beweegactiviteiten. Het aanbod aan clubjes, een eigen schoolsportvereniging, *clinics*, toernooien, schoolsportactiviteiten, vaak in samenwerking met sportbonden, etc. wordt steeds uitgebreider. Veel scholen sluiten aan bij landelijke of lokale sportstimuleringsprojecten en werken samen met externe sportaanbieders als sportverenigingen en sportcentra.

In de bovenbouw vo staat sportoriëntatie en -keuze (SOK) in de eindtermen. SOK-programma's worden vaak aangeboden op de locatie van de sport zelf. Daarmee komt tot uitdrukking dat in het voortgezet onderwijs de sport, zoals die zich in de buitenschoolse context voordoet, in toenemende mate ook binnen de lichamelijke opvoeding een rol speelt. Het programma kan gevarieerder: breder, dieper, realistischer qua context en met meer keuzemogelijkheden voor leerlingen. Uiteindelijk gaat het erom dat leerlingen enthousiast worden voor bewegen en sport en een sportieve leefstijl leren ontwikkelen. Daar moet het leerplan handvatten voor bieden.

Groei van het aantal beweegteams

Vooral op po-scholen en inmiddels ook op een aantal vo-scholen ontstaan beweegteams die bestaan uit leraren, instructeurs en buurtsportcoaches. Beweegteams zijn georganiseerd op één school of met en rond verschillende scholen (Van Berkel & Hazelebach, 2009). De vorming van een beweegteam geeft meestal a priori al aan dat bewegingsonderwijs en sport belangrijk wordt gevonden door de scholen en het leidt vaak tot veel activiteiten binnen en buiten schooltijd. De beweegteams dragen bij aan het realiseren van de beoogde doelen.

Toenemende aandacht voor toetsen en volgen

Beoordelen is bij bewegingsonderwijs een onderwerp waarover de meningen uiteenlopen en de gemoederen verhit kunnen raken. Mede onder invloed van externe partijen is er een trend waar te nemen om de opbrengsten van bewegingsonderwijs steeds meer in een leerlingvolgsysteem zichtbaar te maken (Brouwer, Consten, Dekker, & Doeschot, 2012). Deels komt dit door de externe legitimeringsdruk, deels om beter te kunnen signaleren en verantwoorden welke leerlingen extra zorg nodig hebben en als didactisch hulpmiddel om leerlingen meer bij hun eigen leerproces te kunnen betrekken.

TNO heeft in twee rapporten bestaande leerlingvolgsystemen beoordeeld. Het rapport van Slinger, Van Trijp, Verheijden en Van Empelen (2011) gaat over leerlingvolgsystemen over beweging, gewicht, schooluitval en talentontwikkeling. Het rapport van Van den Driessen Mareeuw, Harting, Van der Knaap en Stubbe (2012) is een inventarisatie van veertien leerlingvolgsystemen in po. Leerlingvolgsystemen zouden verder doorontwikkeld moeten worden en worden getoetst op bruikbaarheid, betrouwbaarheid, validiteit, leerplankundige consistentie (sluit het aan op de visie op toetsen en evalueren?), overdraagbaarheid en duurzaamheid.

Toenemende digitalisering in bewegingsonderwijs

Een nieuwe ontwikkeling is de digitalisering in de gymles (Van Hilvoorde & Kleinpaste, 2014). Steeds meer leraren gebruiken computers, laptops en iPad's in de les. ICT en videobeelden worden gebruikt voor instructie, voor feedback op het bewegingsgedrag van leerlingen en als hulpmiddel voor zelfreflectie. Dit is ook terug te zien in het toenemende aantal artikelen over het gebruik van ICT in de les in de vakbladen, in de toenemende vraag naar nascholing op dit gebied en in een groeiend aantal onderzoeksprojecten. ICT in de gymles of *digigym* staat aan de beginfase van de ontwikkeling.

Toenemende aandacht voor freesport

De bewegingscultuur ontwikkelt zich steeds gedifferentieerder als het gaat om plaatsen / accommodaties / omgeving, contexten en motieven. Er worden steeds meer lessen verzorgd in freesporten of leefstijlsporten, waarbij leerlingen op eigen speelse wijze ingaan op de bewegingsuitdaging van de landschappelijke of stedelijke omgeving. Vaak worden dergelijke activiteiten op een veilige en toegankelijke wijze vertaald naar de eigen gymzaal, zoals freerunning. Reguliere activiteiten worden op deze wijze in een andere verschijningsvorm met deelnamemotieven aangeboden. Door de opkomst van freesport of leefstijlsporten verschuift de behoefte bij jongeren steeds meer naar een eigen speelse wijze van bewegen. Zowel het aanbod van freesporten en het pedagogisch-didactisch klimaat moeten nog verder worden doorontwikkeld en geïmplementeerd.

Toenemende aandacht voor gezondheid, leefstijl en overgewicht

Zowel in de publieke opinie als in de politiek is er veel aandacht voor gezondheid, leefstijl en overgewicht in relatie tot het bewegingsonderwijs. De *Onderwijsagenda sport, bewegen en gezonde leefstijl* (Van der Putten, Van Oostrom, & Faber, 2012) is daar het resultaat van. Onder coördinatie van SLO wordt een *Leerplankader sport, bewegen en gezonde leefstijl* ontwikkeld waarbinnen deze onderwerpen een plaats krijgen voor bewegingsonderwijs en andere vakgebieden.

Toenemende zorg over motivatie van leerlingen

De motivatie van jongeren om te bewegen en te sporten is in toenemende mate een zorg van leraren LO. Dit blijkt onder andere uit de belangstelling voor dit onderwerp op studiedagen. De leraren wisselen ervaringen uit en zoeken naar oorzaken. Mogelijk houdt het verband met de afname van de competentiegevoelens op het gebied van bewegen en andere interesses van bepaalde doelgroepen. Ook het programma LO zou zich te veel op de wedstrijd georiënteerde sport richten. De leraren LO zijn bereid om hun programma aan te passen aan de beweeg- en sportvraag van jongeren.

Ontwikkelingen po

Nog steeds onvoldoende bevoegde leraren in het basisonderwijs

Vanaf 2005 geldt voor po een bevoegdheidswijziging voor de leraar bewegingsonderwijs. Deze wetswijziging was bedoeld om een kwaliteitsimpuls te geven aan het bewegingsonderwijs in het po. Uit de *Nulmeting bewegingsonderwijs* (Reijgersberg et al., 2013) blijkt dat deze impuls niet wordt gerealiseerd als de groepsleraren alleen aan hun eigen klas bewegingsonderwijs geven. Die kwaliteitsimpuls werkt vooral als alle (of een behoorlijk aantal) klassen bewegingsonderwijs worden onderwezen door vakleerkrachten. Een verdere vereenvoudiging van de mogelijkheid om deze bevoegdheid te halen zal contraproductief werken op de kwaliteit van het bewegingsonderwijs en de beoogde doelstellingen van de eerder in dit hoofdstuk genoemde ontwikkelingen. Als scholen blijven kiezen voor groepsleraren die bevoegd zijn om bewegingsonderwijs geven, kunnen complexe lessen waarin kinderen veelzijdige bewegingservaring opdoen niet gegeven worden.

Ontwikkelingen onderbouw vo

Schoolprofilering met sport en talentherkenning

In het voortgezet onderwijs zijn er steeds meer scholen met sportklassen voor geïnteresseerde en getalenteerde sporters (precieze aantallen zijn onbekend). Verder zijn er speciale arrangementen voor topsporters op Topsport Talentscholen, die zijn verenigd

in de Landelijke Organisatie Onderwijs en Topsport, de zogenaamde LOOT-scholen. Met sportklassen proberen scholen (een bepaald soort) leerlingen te trekken. Sport wordt meer en meer een element waarmee scholen zich willen profileren, ook in het mbo, of waarmee vroegtijdig schoolverlaten wordt tegengegaan.

Toenemende aandacht voor vakoverstijgende thema's

In de onderbouw vo besteden scholen naast vakspecifieke kennis en vaardigheden steeds meer aandacht aan vakoverstijgende kwesties zoals loopbaanoriëntatie, algemene vaardigheden en sociaal-emotionele ontwikkeling. Op scholen ontstaat de behoefte in vakoverstijgende teams te werken. De indruk bestaat dat daarmee de aandacht vermindert voor het werken in vaksecties en vakontwikkeling, waardoor de kwaliteit van het vakcurriculum afneemt.

Ontwikkelingen bovenbouw vo

Toenemende aandacht voor meer uitdaging voor leerlingen

Leraren in de bovenbouw van het vo geven aan dat ze meer invloed van en keuzemogelijkheden voor leerlingen zouden willen, zowel verbreding als verdieping van het programma. Ook willen ze meer aandacht voor de domeinen bewegen en gezondheid en bewegen en samenleving. Daarnaast willen leraren leerlingen meer betrekken bij de lessen en hen meer uitdagen om het beste uit zichzelf te halen. Geraadpleegde experts menen dat daartoe duidelijkere eisen aan leerlingen mogen worden gesteld dan nu soms het geval lijkt.

Lichamelijke opvoeding steeds vaker als keuze-examenvak

LO2 en BSM als keuze-examenvak neemt een steeds grotere vlucht. Sport en bewegen wordt daarmee ook een beroepsgerichte factor. De groei en diversificatie van aan sport gerelateerde opleidingen in het hbo spreken daarbij voor zich. Binnen scholen richten vaksecties zich vooral op het ontwikkelen van LO2 en BSM. De aandacht voor het ontwikkelen van het reguliere vak bewegingsonderwijs wordt daardoor minder.

Ontwikkelingen mbo

Divers aanbod van bewegen en sport op mbo-scholen

In het mbo gaat men steeds meer inzien dat het belangrijk is vitale burgers op te leiden die ook in hun werk vitaal en flexibel inzetbaar zijn. Daar staat tegenover dat er op dit moment een grote herzieningsoperatie in het mbo gaande is (focus op vakmanschap) die tevens een bezuiniging is. Er is een enorme diversiteit in het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum. Het *Platform Bewegen en Sport* houdt zich bezig met het stimuleren van

bewegen en sport in het mbo. Zij nemen initiatieven voor het organiseren van landelijke schoolsporttoernooien voor het mbo en hebben onder andere een lessendatabase ontwikkeld, zie www.vitaalmb.nl. Deze lessendatabase moet nog verder worden geïmplementeerd op de mbo-scholen. Het gaat om een curriculumadvies aan roc's, waarin uitspraken worden gedaan over wat een minimaal wenselijk aanbod zou zijn en welke aanvullende keuzes daarbij gemaakt kunnen worden. De lessendatabase zou uitgebreid moeten worden met passende voorbeelden bij de diverse aspecten van het curriculumadvies.

10.4 Nawoord

De kerndoelen en eindtermen geven globaal aan wat met het curriculum bewegings- onderwijs en sport wordt beoogd. Zowel binnen als buiten de school worden er allerlei verwachtingen uitgesproken over de bijdrage van het vak bewegingsonderwijs aan andere doelen, bijvoorbeeld aan een gezonde en actieve leefstijl. Met de visienota *Human Movement and Sports in 2028* is geprobeerd meer duidelijkheid en overeenstemming te scheppen over de waarde van het vak. De kerndoelen zijn in basisdocumenten voor po, onderbouw vo, zlm- en cluster 4-scholen nader uitgewerkt in doorlopende leerlijnen en tussendoelen. Voor bovenbouw vo zijn de eindtermen nog niet nader geconcretiseerd.

Ten aanzien van het uitgevoerde curriculum zijn er allerlei ontwikkelingen. De kloof tussen school en sport wordt kleiner. Er is een toename te zien van beweegteams die zowel vanuit de school als de sport opereren. Leraren LO oriënteren zich op betere toetsing en het volgen van de leervorderingen van de leerlingen. De digitalisering in de gymles staat volop in de belangstelling. In het po is de vakleerkracht LO nog steeds geen gemeengemoed. In het vo en mbo zijn er twee stromingen: enerzijds zijn er scholen die zich met sport profileren en anderzijds zijn er scholen met extra ruimte voor bewegingsonderwijs en allerlei beweeg- en sportkeuzes voor leerlingen. Verder is het onduidelijk hoe het vak in diverse sectoren in de dagelijkse schoolpraktijk wordt uitgevoerd. Er is een grote behoefte aan onderzoek naar kansen en knelpunten in de dagelijkse onderwijspraktijk. Op basis daarvan kunnen voorbeelduitwerkingen worden doorontwikkeld en geïmplementeerd in de vakwereld.

Welk aanbod, waar en hoe dat wordt gecreëerd, de belangrijkste vraag blijft nog altijd: welke leerlingen worden op school bereikt? Over het gerealiseerde curriculum is echter vrij weinig bekend. Er is slechts sporadisch onderzoek gedaan naar wat is gerealiseerd bij leerlingen. Uit die onderzoeken blijkt dat de beoogde doelstellingen bij een aantal doelgroepen minder worden gerealiseerd. Het bevorderen van de motivatie voor bewegen

en sport, in het bijzonder bij de minder sportieve leerlingen, verdient de komende jaren extra aandacht. Dit betekent meer consistentie tussen het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum binnen bewegingsonderwijs en sport.

Referenties

- Anthoni, K., Kamp, W. van de, Schrik, E., Swinkels, E., & Witsiers, D. (2010). *BSM toetsvoorbeelden*. Enschede: SLO.
- Berkel, M. van, Biesterbosch, S., Bertijn, K., & Willemsen, E. (2011). *Bewegingsonderwijs op cluster 4-scholen*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Berkel, M. van, Graaff, R. de, Rietberg, C., & Wijffels, I. (2009). *Bewegingsonderwijs aan ZML*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Berkel, M. van, & Hazelebach, C. (2009). *Beweegteams in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Brouwer, B., Aldershof, A., Bax, H., Berkel, M. van, Dokkum, G. van, Mulder, M.J., & Nienhuis, J. (2011). *Human movement and sports in 2028*. Enschede: SLO.
- Brouwer, B., Consten, A., Dekker H., & Doeschot, J. ten (2012). *Eindrapportage pilot digitaal leerling-volg-(jezelf)-systeem VO*. Geraadpleegd <http://bewegingsonderwijs.slo.nl/voortgezet/onderbouw/publicaties/leerlingvolgjezelfsysteem/>
- Brouwer, B., Houthoff, D., Massink, M., Mooij, C., Mossel, G. van, Swinkels, E., & Zonnenberg, A. (2012). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zeist: Jan Luitingfonds.
- Brouwer, B., Houthoff, D., & Mossel, G. van (2007). *Handreiking schoolexamen lichamelijke opvoeding havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Brouwer, B., Houthoff, D., & Mossel, G. van (2012). *LO in bovenbouw VO. Trendanalyse voor lichamelijke opvoeding in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. SLO: Enschede.
- Brouwer, B., & Schade, R. (2003a). *Bewegingsonderwijs in het praktijkonderwijs. Voorstellen voor een programma bewegingsonderwijs in het praktijkonderwijs*. Enschede: SLO.
- Brouwer, B., & Schade, R. (2003b). *Eerlijk spelen. Een lesvoorbeeld voor bewegingsonderwijs in het praktijkonderwijs*. Enschede: SLO.
- Brouwer, B., & Swinkels, E. (2007). *Handreiking BSM*. Enschede: SLO.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

- Driessen Mareeuw, F.A. van den, Harting, L.J., Knaap, E.T.W. van der, & Stubbe, J.H. (2012). *Inventarisatie leerlingvolgsystemen bewegingsonderwijs*. Leiden: TNO.
- Duijvestijn, P., & Groot, M. de (2011). *Monitor bewegen en sport in het mbo. Meting schooljaar 2010-2011*. Amsterdam: DSP Groep.
- Duteweerd, L. (2012). *Werken aan kwaliteit bewegen en sport*. Enschede: SLO.
- Eldom, H. van, & Mossel, G. van (2014). Wat beweegt onze leerlingen? *Lichamelijke opvoeding*, 102(7), 8-13.
- Groot, M. de, & Duijvestijn, P. (2012). *Bewegen en sport in het mbo*. Amsterdam: DSP Groep.
- Hilvoorde, I. van, & Kleinpaste, J. (2014). *Van tikken naar taggen*. Deventer: DaMu uitgeverij.
- Lucassen, J., Wisse, E., Smits, F., Beth, J., & Werff, H. van der (2011). *Sport, bewegen en onderwijs: Kansen voor de toekomst. Brede analyse 2010*. 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut. Geraadpleegd http://www.mulierinstituut.nl/publicaties/publicatie-detail.html?publication_id=12252
- Massink, M., Mossel, G. van, Swinkels, E., & Witsiers, D. (2013). *LO2 toetsvoorbeelden van praktische opdrachten*. Enschede: SLO.
- Mooij, C. (2008). *Handreiking schoolexamens LO2 vmbo GL en TL*. Enschede: SLO.
- Mooij, C. (Red). (2011). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luitingfonds.
- Mooij, C. Brouwer, B., Breukelman, H., Massink, M., & Hendriks, J. (red.) (2007). *Handreiking schoolexamens LO1 vmbo*. Enschede: SLO.
- Mossel, G. van (2014a). *Freerunning in het voortgezet onderwijs. Mogelijke effecten van vier lessen freerunning in onderbouw vo op motivatie en deelnamemotieven bij jongeren van 12 tot 15 jaar*. Enschede: SLO (interne uitgave).
- Mossel, G. van (2014b). *Deelnameniveaus bewegingsonderwijs in onderbouw vo*. Enschede: SLO.

Mossel, G. van, & Stegeman, H. (2007). Vaksecties LO en de ervaringen van hun leerlingen. In H. Stegeman (red.), *Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school* (pp. 163-229). 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut.

Mutz, M., & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwissenschaft*, 44(3), 171-181.

Onderwijsraden PO, VO en MBO (2012). *Onderwijsagenda Sport, Bewegen en Gezonde Leefstijl*. Geraadpleegd <http://www.gezondeschool.nl/gezonde-school-en-over-ons/initiatieven-gezonde-leefstijl/onderwijsagenda/>

Postma - de Groot, M., & Duijvestijn, P. (2014). *Een gezonde leefstijl in het MBO - stand van zaken. Monitor gezonde leefstijl 2013-2014*. Amsterdam: DSP-groep.

Putten, H. van der, Oostrom, H. van, & Faber, J. (2012). *Onderwijsagenda sport, bewegen en gezonde leefstijl*. Den Haag: Ministerie van OCW en Ministerie van VWS. Geraadpleegd <http://www.gezondeschool.nl/gezonde-school-en-over-ons/initiatieven-gezonde-leefstijl/onderwijsagenda/>

Reijgersberg, N., Werff, H. van der, & Lucassen, J. (2013). *Nulmeting bewegingsonderwijs*. Utrecht: Mulier Instituut. Geraadpleegd http://www.poraad.nl/sites/www.poraad.nl/files/nulmeting-bewegingsonderwijs_16-11-2013.pdf

Schade, R. (2003). *Heb jij jezelf in de hand? Een lesvoorbeeld voor bewegingsonderwijs in het praktijkonderwijs*. Enschede: SLO.

Slinger, J.D., Trijp, S.M.A. van, Verheijden, M.W., & Empelen, P. van (2011). *Leerlingvolgsystemen op het gebied van beweging, gewicht, schooluitval en talentontwikkeling*. Leiden: TNO.

Stegeman, H. (red.) (2007). *Naar beter bewegingsonderwijs*. Den Bosch/Nieuwegein: W.J.H. Mulier Instituut/Arko Sports Media.

Stuij, M., Wisse, E., Mossel, G. van, Dool, R. van den, & Lucassen, J. (2011). *School, bewegen en sport*. 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut. Geraadpleegd http://www.mulierinstituut.nl/projecten/overige-projecten/school_bewegen-en-sport/volledige-publicatie.pdf

Weerden, J. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2008). *Balans van het bewegingsonderwijs aan het einde van de basisschool 3*. Arnhem: Cito.

Websites

<http://bewegingsonderwijs.slo.nl>

<http://bsm.slo.nl>

<http://freesport.slo.nl>

<http://basisdocumentinbeeld.slo.nl>

<http://www.kvlo.nl>

<http://lichamelijkeopvoeding.vakcommunity.nl>

<http://www.hetweb.nl>

<http://www.platformbewegenensport.nl>

<http://gezondeschool.nl>

<http://www.nisb.nl>

<http://nocnsf.nl/schoolensport>

<http://www.stichtingloot.nl>

<http://www.verenigingsportengemeenten.nl>

<http://www.vitaalmbro.nl>

<http://www.sportindebuurt.nl>

<http://www.mulierinstituut.nl>

11. Beroepsgerichte vakken

11.1 Introductie

Beroepsgerichte vakken worden aangeboden in de bovenbouw van het vmbo, in het vso en in praktijkonderwijs. De beroepsgerichte vakken zijn niet-kwalificerend van aard. Binnen het vmbo zijn zij voorbereidend op het vervolgonderwijs en in het vso en pro vooral gericht op voorbereiding op een beroep.

De beroepsgerichte vakken in het vmbo worden officieel ook wel afdelingsvakken genoemd. Naast algemene vorming oriënteren leerlingen zich op allerlei beroepen en de opleidingen die daarbij horen. Dit begint in de onderbouw met oriëntatie op de verschillende sectoren of profielen, door middel van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) of praktische sectororiëntatie (PSO), maar nog niet met beroepsvoorbereiding als zodanig. In de bovenbouw krijgen leerlingen van de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg ongeveer twaalf uur per week een beroepsgericht programma aangeboden. Voor de gemengde leerweg is dit ongeveer vier uur per week. Het programma wordt afgesloten met een schoolexamen en een centraal examen dat naast theoretische opgaven ook uit praktische opdrachten bestaat. Voor sommige beroepsgerichte vakken nemen deze praktische opdrachten meerdere dagen in beslag. Leerlingen in de theoretische leerweg volgen in principe geen beroepsgericht vak. De school heeft wel de mogelijkheid om dit als extra vak aan te bieden.

De beroepsgerichte vakken in het praktijkonderwijs en in het vso hebben een wat afwijkende positie ten opzichte van die in het vmbo. Het betreft hier vaak eindonderwijs, hoewel er geen diploma wordt afgegeven. Het praktijkonderwijs en het vso kennen gedeeltes waarin de leerlingen worden voorbereid op de arbeidsmarkt beneden het niveau van de mbo-1 opleidingen. Naast algemene vorming moet het praktijkonderwijs voorbereiden op een plaats op de arbeidsmarkt. Ditzelfde geldt voor leerlingen in het vso die het uitstroomprofiel arbeidsmarkt volgen. De beroepsgerichte vakken worden aangeboden onder verschillende namen, met een verschillende omvang, en afhankelijk van wat past bij de groep leerlingen en de regio. Het succes van de school wordt mede afgemeten aan succesvolle plaatsing op de arbeidsmarkt.

De beroepsgerichte vakken zijn volop in beweging. Het vmbo, vso en praktijkonderwijs hebben te maken met veranderende inhouden (denk aan nieuwe examenprogramma's, maar ook kerndoelen vso) en een veranderende wettelijke verankering (Wet kwaliteit (v)so en Wet passend onderwijs). Nu de contouren van deze veranderingen helder zijn

geworden, doet de vraag zich voor wat dit betekent voor het leerplan en de scholen. In deze bijdrage worden de ontwikkelingen die zich voordoen binnen de onderwijspraktijk van de beroepsgerichte vakken, nu en in de toekomst, beschreven. Daarvoor wordt gekeken naar zowel ontwikkelingen in het beleid als in de sector en het onderwijsveld. De ontwikkelingen worden benoemd op basis van beschrijvingen van het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum in het vmbo, praktijkonderwijs en vso.

11.2 Curriculaire stand van zaken

Beoogd curriculum

Het beoogde curriculum wordt beschreven aan de hand van de wettelijke kaders, voorgeschreven inhouden en beleidsinitiatieven voor de beroepsgerichte vakken binnen het vmbo, vso en praktijkonderwijs. Daarvoor is gebruik gemaakt van examenprogramma's, wetteksten, kennisbases van de lerarenopleidingen en beleidsadviezen.

Beoogd curriculum vmbo

In 2011 heeft het ministerie van OCW opdracht gegeven voor de vernieuwing van beroepsgerichte examenprogramma's van het vmbo. Momenteel zijn nog de oude examenprogramma's van kracht, maar in 2018 worden naar verwachting de eerste examens nieuwe stijl afgelegd.

Het nu nog geldende wettelijk beoogde curriculum is vastgelegd in de examenprogramma's. Op basis van onder andere de sectororiëntatie in de onderbouw kiezen leerlingen voor een van de beroepsgerichte vakken. De bijbehorende examenprogramma's zijn nu nog ingedeeld binnen (sectoraal) en over (intersectoraal) de vier sectoren. Naast zes intersectorale examenprogramma's worden per sector meerdere examenprogramma's (afdelingsprogramma's) aangeboden:

- economie: zeven examenprogramma's;
- techniek: veertien examenprogramma's;
- zorg en welzijn: drie examenprogramma's;
- landbouw: twee examenprogramma's (ook wel sector groen genoemd).

Eind 2011 is door SLO in nauwe samenwerking met SPV, Cito en CvTE een start gemaakt met de vernieuwing van beroepsgerichte examenprogramma's voor de sectoren economie, techniek en zorg & welzijn. Hiermee wordt een verbeterde aansluiting op het vervolgonderwijs en de beroepspraktijk beoogd. Elk examenprogramma bestaat uit een kern, een beroepsgericht profielvak en keuzevakken (Kerkhoffs & Abbenhuis, 2014). In de nieuwe structuur wordt niet meer gesproken over sectoren, maar over profielen.

Inmiddels zijn de volgende examenprogramma's ontwikkeld:

- produceren, installeren en energie (PIE);
- mobiliteit en transport (M&T);
- bouwen, wonen en interieur (BWI);
- media, vormgeving en ICT (MVI);
- zorg en welzijn (Z&W);
- economie en ondernemen (E&O);
- horeca, bakkerij en recreatie (HBR);
- groen;
- dienstverlening en producten (D&P);
- maritiem en techniek (MT).

Omdat verschillende examenprogramma's gecombineerd worden in de nieuwe profielen, wordt hiermee het totaal aantal examenprogramma's teruggebracht naar tien. In het voorjaar van 2014 heeft de Regiegroep Vernieuwing Beroepsgerichte Examenprogramma's (2014) de staatssecretaris geadviseerd om de nieuwe examenprogramma's in 2016 in te voeren. Ten behoeve van de pilot zijn alle tien concept-examenprogramma's inmiddels opgeleverd. Het eerste cohort leerlingen van de pilotscholen doet in 2015 examen in de profielen PIE, M&T, BWI, Z&W en HBR.

Beoogd curriculum praktijkonderwijs

Het praktijkonderwijs leidt toe naar plaatsing op de arbeidsmarkt. De kerndoelen voor de onderbouw van het vo vormen het inhoudelijk kader waar het praktijkonderwijs zich op richt. Daarbij worden leerlingen voorbereid op werk. Om meer richting te geven aan de inhoud van het onderwijsprogramma, werkt het Platform Praktijkonderwijs samen met een aantal scholen aan het opstellen van een geheel van streef- en beheersingsdoelen (Platform Praktijkonderwijs, 2013). Hier kunnen praktijkscholen zich op vrijwillige basis op gaan richten.

Beoogd curriculum vso

Met de invoering van de Wet kwaliteit (v)so in augustus 2013 is voor het vso een aantal zaken veranderd. Zo moet iedere vso-school het onderwijs inrichten in een of meer van de uitstroomprofielen vervolgonderwijs, arbeidsmarkt of dagbesteding. Dit betekent dat voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vastgesteld moet worden. Afhankelijk daarvan wordt de leerling in een van de uitstroomprofielen geplaatst. Voor alle uitstroomprofielen gelden de kerndoelen vso. Deze kerndoelen vormen het inhoudelijk kader voor het vso. Voor het uitstroomprofiel vervolgonderwijs zijn de kerndoelen gelijk aan de kerndoelen van het vo. De vso-scholen moeten voor alle uitstroomprofielen een aanbod ontwikkelen op leergebied specifieke kerndoelen en leergebied overstijgende kerndoelen. Deze laatste kennen vier thema's: leren leren, leren taken uitvoeren,

leren functioneren in sociale situaties en het ontwikkelen van een persoonlijk toekomstperspectief. Voor de uitstroomprofielen arbeidsmarkt en dagbesteding zijn naast bovengenoemde kerndoelen ook de kerndoelen 'voorbereiding op arbeid' en 'voorbereiding op dagbesteding' vastgesteld. Hierbij gaat het om het verkennen van het werkveld en beroepen, loopbaanvaardigheden, en algemene en specifieke beroepsvaardigheden.

Uitgevoerd curriculum

Bij het uitgevoerde curriculum gaat het om de wijze waarop het beoogde curriculum vorm en inhoud krijgt in de onderwijspraktijk. Van het uitgevoerde curriculum bestaat geen totaalbeeld. Er zijn wel gegevens beschikbaar, maar die hebben doorgaans slechts betrekking op deelaspecten van het curriculum. Voor de beschrijving van het uitgevoerde curriculum is onder andere gebruik gemaakt van verschillende rapporten van de Inspectie van het Onderwijs en van het ministerie van OCW. Daarnaast is gebruik gemaakt van de praktijkervaring en verkennend onderzoek vanuit SLO.

Uitgevoerd curriculum vmbo

Binnen de structuur van de huidige examenprogramma's doet zich in de praktijk een aantal knelpunten voor. Deze knelpunten vormen mede aanleiding voor de vernieuwing van de beroepsgerichte vakken die in 2011 van start is gegaan en waarmee het beoogde curriculum wordt herzien (Ministerie van OCW, 2011b). Drie van deze knelpunten worden hieronder nader omschreven.

Het eerste knelpunt betreft de aansluiting tussen de inhoud van de beroepsgerichte programma's en de inmiddels veranderde beroepspraktijk en vervolgopleidingen. De huidige examenprogramma's voor het vmbo zijn in de jaren 90 ontstaan. Inmiddels hebben zich vele veranderingen voorgedaan, zoals de verdere ontwikkeling van de informatietechnologie.

Een volgend knelpunt komt voort uit een daling van de leerlingaantallen in het vmbo als gevolg van demografische ontwikkelingen en een toename van het percentage leerlingen dat naar havo/vwo gaat (Ministerie van OCW, 2012). Dit maakt het voor scholen moeilijk om verschillende, kleiner wordende maar dure afdelingen te blijven faciliteren. De sector techniek is voor deze daling het gevoeligst, omdat deze sector een groot aantal afdelingsprogramma's kent waarbij iedere afdeling specifieke inventaris nodig heeft. De daling in leerlingaantallen leidt over alle sectoren heen tot een toename van het aanbod van inter- en intrasectorale examenprogramma's. Dit reduceert het aantal leerlingen in de overige afdelingen nog verder.

Als laatste noemen we de positie van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). Beroepsoriëntatie is een van de functies van het vmbo. Dit begint in de onderbouw

met oriëntatie op de sectoren en wordt in de bovenbouw vervolgd met oriëntatie op beroepen en opleidingen. Formeel wordt dit onder andere beschreven in de preambule en in één eindterm die onderdeel uitmaakt van het schoolexamen. Omdat LOB in de huidige examenprogramma's slechts een beperkte positie inneemt, is er een aanzienlijk inhoudelijk en kwalitatief verschil ontstaan in het LOB-aanbod van scholen. Dit begint al in de onderbouw waar leerlingen niet altijd de juiste sectorkeuze maken: de beroepsbeelden die leerlingen hebben, blijken niet overeen te komen met de werkelijke aard van de sectoren. Het resultaat van deze verkeerde keuzes zijn een lage sectorverwante doorstroom naar het mbo, switch-gedrag en uitval bij vervolgopleidingen. De VO-raad (Project Stimulering LOB, 2012) benoemt twee duidelijke verbeterpunten ten aanzien van LOB: het realiseren van doorlopende leerlijnen LOB en het integreren van LOB in het curriculum.

Uitgevoerd curriculum praktijkonderwijs

De Inspectie van het Onderwijs (2013) stelt in het Onderwijsverslag 2011/2012 dat de kwaliteit van het praktijkonderwijs voor een aantal aspecten zeer goed op orde is. Met het oog op hun toekomstige werksituatie zijn er voor de leerlingen betere leermiddelen gekomen, is er meer afwisseling in lesactiviteiten en is het schoolklimaat voldoende gericht op het creëren van zelfvertrouwen. In 2012/2013 is het aantal praktijkscholen met onvoldoende kwaliteit verder afgenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Een knelpunt dat in de praktijk door leraren wordt ervaren heeft te maken met een verbreding van de doelgroep. Aan de 'onderkant' worden in toenemende mate leerlingen met een IQ tussen de 55 en 60 aangemeld. Aan de 'bovenkant' worden meer leerlingen aangemeld die een hoger IQ hebben, maar die nergens anders terecht kunnen door bijkomende problematieken. Leraren vinden het lastig om al deze doelgroepen te bedienen.

Uitgevoerd curriculum vso

Er is nog weinig informatie beschikbaar over de kwaliteit van het huidige vso-onderwijs omdat de Wet kwaliteit (v)so pas recent in werking is getreden en veel scholen zich nog oriënteren op de uitstroomprofielen en de kerndoelen vso. Uit een nulmeting (Pietersen & Van der Laan, 2014) naar de wijze waarop vso-scholen omgaan met de actuele ontwikkelingen rondom invoering van uitstroomprofielen en de daaraan gekoppelde kerndoelen voor het vso, blijkt dat scholen nog moeite hebben met het maken van een denkomslag. Zij moeten omschakelen van het denken in termen van doelgroepen met beperkingen, naar het denken in uitstroomprofielen met mogelijkheden. Deze insteek maakt dat de diversiteit van de leerlingpopulatie van het vso als een knelpunt wordt ervaren. Ondertussen kan ook geconstateerd worden dat het vso in toenemende mate voldoet aan de kwaliteitseisen van de overheid: steeds minder vso-scholen zijn onder intensief toezicht gesteld (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

Gerealiseerd curriculum

Over het gerealiseerde curriculum, ofwel over de daadwerkelijke leeropbrengsten van het vmbo, praktijkonderwijs en vso is nog minder bekend. Er bestaan wel uitstroomgegevens naar het vervolgonderwijs en het werkveld (de zogenaamde beroepskolom). Omdat een succesvolle doorstroom naar vervolgonderwijs (vmbo en vso) en naar werkveld (praktijkonderwijs en vso) een van de functies van de beroepsgerichte vakken is, worden deze gegevens gebruikt voor de onderstaande analyse van het gerealiseerde curriculum.

Gerealiseerd curriculum vmbo

De aansluiting op het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt verschilt per sector. Voor de sectoren Zorg en welzijn en Economie geldt dat er slechts een geringe behoefte is aan werknemers met een mbo-diploma op niveau 2, waardoor het voortbestaan van niveau 2-opleidingen in het mbo onder druk staat. Leerlingen uit de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg hebben hierdoor een steeds beperkter doorstroom- en arbeidsmarktperspectief (Denktank Economie, 2011; Visiegroep Zorg & Welzijn, 2010). Om voor deze leerlingen toch doorstroommogelijkheden te behouden, kan gedacht worden aan de invoering van een verlengd vmbo of een schakeljaar in het mbo om doorstroming naar niveau 3 mogelijk te maken (Onderwijsraad, 2013b).

In de groene sector dreigt het tegenovergestelde: een tekort aan gediplomeerden terwijl de sectorverwante doorstroom vanuit het vmbo in deze sector steeds verder is afgenomen, tot zelfs 29% (Aequor Arbeidsmarkt, 2012). Ook in de sector techniek constateren bedrijfsleven, onderwijs en overheid al geruime tijd een (dreigend) tekort aan gekwalificeerde werknemers. Met een sterke lobby en diverse beleidsinitiatieven pogen het bedrijfsleven en de overheid hier verandering in te brengen (VNO-NCW & MKB-Nederland, 2013). In samenwerking tussen de ministeries van Economische Zaken en Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is wetgeving aangepast en zijn activiteiten en geld beschikbaar gesteld ter stimulering van een positieve keuze voor technische richtingen en van een intensievere samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven.

Gerealiseerd curriculum praktijkonderwijs

Het praktijkonderwijs dient zich te verantwoorden op basis van het aantal leerlingen dat succesvol uitstroomt naar werk of vervolgopleiding. Hoewel het praktijkonderwijs formeel gezien eindonderwijs is, is het aantal leerlingen dat doorstroomt naar vervolgonderwijs verrassend hoog. Zo gaat 17% van de leerlingen na afronding van het praktijkonderwijs een niveau 1-opleiding volgen. Ook stijgt het aantal leerlingen dat tijdens het praktijkonderwijs een niveau 1-diploma behaalt en uitstroomt naar een niveau 2-opleiding in het mbo (Heijns, 2013). Hoewel de hoge doorstroomcijfers duiden op succes van het praktijkonderwijs, roepen ze tegelijk de vraag op of de doelgroep niet te breed is geworden.

In het praktijkonderwijs verwacht men dat het aantal doorstromers naar vervolgonderwijs in de toekomst weer zal afnemen, omdat een deel van deze leerlingen niet aan het gevraagde taal- en rekenniveau kan voldoen (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Het is niet verplicht om leerlingen uit het praktijkonderwijs op een bepaald referentieniveau te brengen, maar nu leerlingen toch ook doorstromen naar vervolgonderwijs, zijn de referentieniveaus ook voor deze leerlingen van belang geworden. Daarnaast verdwijnt de drempelloze instroom voor het mbo niveau 2. De verwachting van het Platform Praktijkonderwijs is daarom dat aanzienlijk minder leerlingen in staat zullen zijn om tijdens of na het praktijkonderwijs door te stromen naar niveau 1 of niveau 2 van het mbo (Schoonhoven & De Haan, 2013).

Gerealiseerd curriculum vso

In de praktijk heeft het vso zijn leerlingen altijd toegeleid naar vervolgonderwijs, arbeidsmarkt of dagbesteding. Met de invoering van de Wet kwaliteit (v)so wordt deze werkwijze geformaliseerd. Cijfers over de uitstroom van leerlingen zullen in de loop van de komende jaren beschikbaar komen.

11.3 Ontwikkelingen en toekomstperspectieven

Nieuwe leerplankundige uitdagingen

Op basis van de nieuwe examenprogramma's beroepsgerichte vakken moeten vmbo-scholen zich gaan heroriënteren, nieuwe keuzes maken en bepalen hoe zij de geboden ruimte voor eigen keuzes kunnen benutten. Scholen staan hiermee voor de uitdaging een onderwijsprogramma samen te stellen dat bestaat uit een profielvak en keuzevakken dat ook past bij de leerling, de regio en de vervolgopleiding. Scholen zullen zich moeten verdiepen in de vertaling van het beoogde naar het uitgevoerde curriculum. Zo moeten zij:

- examenprogramma's naar onderwijsprogramma's vertalen;
- profielvakken en keuzevakken ontwikkelen en afstemmen op het vervolgonderwijs en regionale bedrijfsleven;
- een doorlopende leerlijn voor LOB uitwerken;
- desgewenst vrije keuzevakken ontwikkelen.

In 2015 ontwikkelt SLO handreikingen voor scholen om de schoolexamens in te richten. De verwachting is dat scholen daarnaast behoefte hebben aan ondersteuning op alle bovengenoemde punten voor het maken van de vertaling van het beoogde naar het uitgevoerde curriculum. Leerplanvoorstellen kunnen daar een belangrijke rol bij spelen.

Om in de nabije toekomst uitspraken te kunnen doen over de daadwerkelijke mate van vernieuwing binnen de beroepsgerichte vakken, is het wenselijk de implementatie te

volgen en te evalueren. Het monitoren van implementatie is belangrijk om in kaart te brengen welke keuzes scholen maken ten aanzien van de hierboven genoemde leerplankundige uitdagingen en op welke wijze handreikingen en syllabi daarbij benut worden. Dergelijke informatie helpt om adviezen te formuleren waarmee de implementatie en eventuele verdere vernieuwing gestimuleerd en knelpunten met geïnformeerde beleidsmaatregelen verholpen kunnen worden.

Gelijktijdig met de vernieuwing die plaatsvindt in de beroepsgerichte vakken van het vmbo, vindt in het mbo een herziening van de kwalificatiestructuur plaats. Deze herziening is onder andere gericht op het verduidelijken van de inhoud van de kwalificaties. Kwalificatiedossiers spelen hierbij een belangrijke rol. Hierin wordt omschreven wat de leerlingen in het mbo moeten kennen en kunnen. De nieuwe kwalificatiedossiers gaan gelden vanaf het schooljaar 2016/2017. De kwalificaties uit het kwalificatiedossier dienen voort te bouwen op verwante examenprogramma's van het vmbo (SBB, 2013). Naar verwachting zal er na de invoering van de nieuwe examenprogramma's meer variatie in voorkennis van doorstromende leerlingen zijn als gevolg van de invoering van beroepsgerichte keuzevakken. Deze keuzevakken kunnen meer of minder verwantschap hebben met de vervolgopleiding. Hiermee staat het mbo voor de uitdaging om voor alle instromende leerlingen interessante onderwijsprogramma's samen te stellen. Curriculair is het van belang te bepalen hoe wordt omgegaan met de toegenomen diversiteit in aanwezige voorkennis en (beroeps) vaardigheden. Samenwerking tussen vmbo en mbo bij de beroepsgerichte keuzevakken biedt daarvoor mogelijkheden.

Meer aandacht voor talenten

Vanuit de landelijke politiek en de koepel- en onderwijsorganisaties is een verschuiving te zien van een focus op probleemgevallen in het vmbo (waaronder de aanpak van voortijdig schoolverlaten) naar de noodzaak iedere leerling zo goed mogelijk te faciliteren (Inspectie van het Onderwijs, 2012; Ministerie van OCW, 2011a; VNO-NCW & MKB-Nederland, 2013). Ook binnen het vmbo wordt in toenemende mate aandacht voor excellentie en talentontwikkeling gevraagd. Dit heeft consequenties voor de inhoud en inrichting van de beroepsgerichte vakken. Scholen worden gestimuleerd niet alleen de nadruk te leggen op cognitieve talenten, maar ook op ambachtelijke, creatieve, ondernemende of sportieve talenten. Het realiseren van doorlopende leerlijnen vmbo-mbo is een voorbeeld van een manier waarop getalenteerde leerlingen reeds aan de slag kunnen met inhoud en uit het mbo of bedrijfsleven. Andere voorbeelden van dergelijke doorlopende leerlijnen vmbo-mbo zijn de VM2-experimenten en de in 2014 gestarte experimenten met de vakmanschaproute en de technologieroute.

Een nieuwe kans voor talentontwikkeling doet zich momenteel voor bij de ontwikkeling van de keuzevakken van de nieuwe beroepsgerichte examenprogramma's. De structuur van de nieuwe examenprogramma's biedt volop ruimte voor talentontwikkeling. LOB kan, binnen de beroepsgerichte programma's, ingezet worden om talenten te ontdekken die vervolgens uitgebouwd kunnen worden binnen bestaande en nieuw te ontwikkelen keuzevakken.

Behoeftte aan integratie avo-vakken en beroepsgerichte vakken

Voor leerlingen is er sprake van onvoldoende samenhang tussen het beroepsgerichte vak en gerelateerde algemeen vormende (avo) vakken. Hierdoor verzwakt de relatie tussen theoretische kennis en de betekenis daarvan voor de praktijk. Dit is een gemiste kans om enerzijds de algemeen vormende vakken meer praktische betekenis te laten hebben en anderzijds het beroepsgerichte programma meer diepgang te geven. Binnen de sector zorg en welzijn gaat het om het optimaliseren van de samenhang met biologie en maatschappijleer. Beide vakken bevatten kennis die essentieel is voor het beroepsgerichte vak. Binnen de sector techniek is het belangrijk de wiskundige en natuurkundige principes en grootheden te koppelen aan het beroepsgerichte vak. Voor de sector economie speelt de behoefte tot meer samenhang te komen ook sterk. Hier gaat het om het zichtbaar maken van de relatie met het algemeen vormende vak economie. Zo concludeert Tubbing (2011) dat de praktijk meer als uitgangspunt genomen zou moeten worden binnen het vak algemene economie in het vmbo. De relatie tussen theorie en praktijk zou nog sterker tot zijn recht komen als het algemeen vormende vak geïntegreerd zou worden in het beroepsgerichte programma. Dit zou ook helpen om leerlingen meer inzicht in het beroepsperspectief van de economische sector te laten krijgen.

Het probleem van de beperkte aansluiting verdient juist nu de aandacht, omdat de vernieuwing van de beroepsgerichte vakken een impuls zou kunnen geven aan een sterkere inbedding van avo-vakken. Onderzocht zou moeten worden hoe examenhandreikingen een bijdrage kunnen leveren aan deze verdere integratie.

Grotere rol voor technologie

De invoering van techniek op de basisschool (Techniekpact, 2013) kan in het voordeel werken van alle sectoren op het vmbo. Het zou immers logisch zijn om ontwikkelingen die zijn ingezet in het po voort te zetten in het vo. De mogelijkheid bestaat dat leerlingen die niet geïnteresseerd zijn in de 'techniek om de techniek' vanuit andere invalshoeken of sectoren tóch geïnteresseerd raken (YoungWorks, 2011). Dit is van belang in verband met het dreigend tekort aan gekwalificeerde werknemers in de technische sector, maar ook omdat technologische ontwikkelingen een steeds grotere rol gaan spelen binnen alle sectoren. Het onderwijs moet immers kunnen inspelen op een toenemend aantal

technologische vernieuwingen. Het is zinvol om de betekenis van deze ontwikkelingen voor de beroepsgerichte vakken in het vmbo, vso en praktijkonderwijs verder te doordenken op leerplankundige consequenties.

Professionalisering leraren

De ontwikkelingen rondom LOB, passend onderwijs en de nieuwe examenprogramma's versterken de noodzaak tot een gedegen en diverse kennisbasis bij (aankomende) beroepsgerichte vmbo-leraren. Zowel de Onderwijsraad (2013a) als de VO-raad (2013) doen aanbevelingen richting professionalisering van leraren. Voor leraren van beroepsgerichte vakken kan specifiek gedacht worden aan versterking van de volgende competenties:

- leerplankundige competenties, mede naar aanleiding van de vernieuwing van de beroepsgerichte vakken;
- competenties op het gebied van LOB: de verandering van 'smalle' vakdocent naar 'profiel' leraar die ook leerlingen kan begeleiden in het keuzeprocess;
- competenties om regionale samenwerkingsverbanden vmbo-mbo(-hbo) en/of bedrijfsleven vorm te geven;
- orthopedagogische competenties, voortvloeiend uit een verbreding van de leerlingpopulatie als gevolg van de invoering van het passend onderwijs;
- competenties om aan te sluiten op actuele ontwikkelingen en behoeften vanuit de arbeidsmarkt (zie bijvoorbeeld Techniepact, 2013).

Daarnaast heeft de vernieuwing van de beroepsgerichte vakken, met de wijziging in structuur, inhouden en keuzemogelijkheden, grote consequenties voor de inhoud van de lerarenopleidingen.

Kwaliteitsslag vso

Als gevolg van de invoering van de Wet kwaliteit (v)so zal het vso een kwaliteitsslag maken. Daarbij zullen de uitstroomprofielen en kerndoelen vso houvast en richting moeten bieden. Bovendien valt te verwachten dat, mede onder invloed van de wetgeving rond passend onderwijs, meer leerlingen met een specifieke behoefte binnen het reguliere onderwijs een plek krijgen. Dit vergroot niet alleen de druk op het reguliere onderwijs, maar ook op het vso dat straks een kleinere groep leerlingen met een concentratie van complexere problemen bedient. Dit vraagt om maatwerk ten aanzien van het onderwijsaanbod en de leerlingbegeleiding, zowel in het vmbo als in het vso. Omdat er nog onvoldoende zicht is op de wijze waarop het vso om zal gaan met de huidige ontwikkelingen, is aanbevolen dit te gaan monitoren (Pietersen & Van der Laan, 2014). Daarom is in 2014 door LECSO in samenwerking met SLO en andere organisaties een onderzoek uitgevoerd bij een aantal vso-scholen (rapportage in voorbereiding). Tegelijkertijd heeft SLO een verkenning uitgevoerd bij vso-scholen naar leerplankundige

vraagstukken rondom de invoering van de Wet kwaliteit (v)so en de kerndoelen vso (Koopmans-van Noorel & Pietersen, in voorbereiding). Een andere uitdaging rondom de invoering van de Wet kwaliteit (v)so doet zich voor in de bevoegdheden en competenties van leraren. De meeste vso-leraren hebben van oudsher een pabo-achtergrond. Zij hebben echter niet in alle gevallen de juiste bevoegdheden en competenties om leerlingen voor te bereiden op een vmbo-diploma. Daarnaast ontbreekt het bij leraren met een tweedegraads bevoegdheid meestal juist aan de orthopedagogische en didactische competenties die voor het vso noodzakelijk zijn (Pietersen & Van der Laan, 2014).

Monitoring praktijkonderwijs

Zoals eerder beschreven is de uitstroom vanuit het praktijkonderwijs naar het (v)mbo verrassend hoog. Het praktijkonderwijs bedient een doelgroep waarvan aanvankelijk de inschatting was dat zij, op basis van grote leerachterstanden, geen startkwalificatie kon behalen. Praktijkonderwijs is voor deze doelgroep bedoeld als eindonderwijs, hoewel in de praktijk een aanzienlijk deel van de leerlingen toch nog een mbo 1-diploma behaalt. Wellicht zou de indicatiestelling van leerlingen bijvoorbeeld ook tussentijds geëvalueerd en bijgesteld moeten worden en zou het leerplan aangepast moeten worden aan verschillende uitstroommogelijkheden om leerlingen daarmee zo goed mogelijk voor te bereiden op het vervolg. Dat stelt vervolgens weer eisen aan de competenties van leraren.

Behoeftte aan meer samenwerking

Genoodzaakt door de dalende leerlingaantallen in het vmbo, veranderde eisen uit de sector, de invoering van de Wet kwaliteit (v)so en de Wet passend onderwijs, zijn scholen voor vmbo, mbo, praktijkonderwijs én het vso genoodzaakt om meer inhoudelijk en organisatorisch samen te werken. Daarnaast moeten zij samenwerking met het bedrijfsleven en het vervolgonderwijs verder gestalte geven. Samenwerkingsverbanden (bijvoorbeeld in het kader van VM2) tussen vmbo en mbo laten helaas regelmatig zien dat samenwerking lang niet altijd gemakkelijk van de grond komt. Als oorzaken hiervoor wordt de geringe betrokkenheid van het mbo genoemd: het experiment vindt immers op het vmbo plaats, terwijl het gezien wordt als concurrentie voor het mbo (Schoonhoven & Bouwmans, 2013). Zo wordt de samenwerking in dit kader door de bewindslieden in hun brief aan de eerste kamer (Ministerie van OCW, 2013) gekenschetst als 'weerbarstig'. Beide schooltypen ontwikkelen zich nog te veel als separate onderwijssoorten. Hierdoor blijven organisatorische, inhoudelijke en onderwijskundige problemen in de aansluiting bestaan, hetgeen de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen bemoeilijkt terwijl deze leerlijnen juist ontwikkeld moeten worden om leerlingen zo naadloos mogelijk door te laten stromen.

De ontwikkelingen in het praktijkonderwijs, vso en vmbo leiden er toe dat er behoefte ontstaat aan nauwere samenwerking:

- De verwachting is dat scholen voor praktijkonderwijs en vso-scholen met een uitstroomprofiel arbeidsmarkt nauwer met elkaar gaan samenwerken omdat de doelgroepen dichter bij elkaar zijn komen te liggen.
- De verwachting is dat nauwere samenwerking van vso-scholen met het vmbo nodig is om praktijkruimtes te kunnen delen en vso-leerlingen toe te leiden naar diplomering. Door samenwerking te zoeken wordt de kwaliteit van de beroepsgerichte vakken versterkt en adequater gebruik gemaakt van leeromgevingen (Pietersen & Van der Laan, 2014).
- Het is wenselijk te onderzoeken of het uitstroomprofiel arbeidsmarkt in de onderbouw van het vso geïntegreerd kan worden in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Hiermee kan de keuze voor het uitstroomprofiel arbeidsmarkt worden uitgesteld, waardoor mogelijk toch nog een diploma gehaald kan worden voor leerlingen in het uitstroomprofiel arbeid.

Het zou goed zijn om deze samenwerkingsverbanden te ondersteunen in het doordenken van de leerplankundige consequenties en zo de aansluiting te helpen versterken.

Referenties

Aequor Arbeidsmarkt (2012). *Doorstroomcijfers vmbo-mbo groen*. Geraadpleegd op 10 oktober 2014, van: <http://www.aequor.nl/getmedia/fd37d1b6-475c-4494-adf1-3bo446c7dfdb/Doorstroomcijfers-vmbo-mbo-groen.pdf>

Denktank economie (2011). *De balans opgemaakt, visiedocument sector economische dienstverlening vmbo*. Ootmarsum: SPV.

Heijmans, D.M.S. (2013). *Uitstroommonitor praktijkonderwijs 2011-2012, rapportage van de uitstroommeting 2011/12 en de volgmetingen in het najaar van 2012*. Geraadpleegd: www.platformpraktijkonderwijs.nl

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Van latent naar talent. Een inventariserend onderzoek naar talentontwikkeling in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kerkhoffs, J., & Abbenhuis, R. (2014). *Structuur beroepsgericht vmbo*. Gedownload op 22 januari 2015, van <http://www.vernieuwingvmbo.nl/wp-content/uploads/2012/06/Structuur-beroepsgerichte-programmas-dec-14.docx>

Koopmans-van Noorel, A., & Pietersen, H. (in voorbereiding). *Curriculummonitor (voortgezet) speciaal onderwijs en praktijkonderwijs. Verkenning van de curriculumpraktijk in 2014*. Enschede: SLO.

Ministerie van OCW (2011a). *Actieplan beter presteren*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011b). *Beleidsbrief 'Op weg naar een toekomstbestendig vmbo'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2012). *Trends in beeld 2012. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2013). *Brief aan de voorzitter van de Eerste Kamer naar aanleiding van vragen inzake experimenten doorlopende leerlijnen vmbo-mbo*, kenmerk 151931.01u. Den Haag: Ministerie van OCW.

Onderwijsraad (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013b). *Meer kansen voor kwetsbare jongeren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pietersen, H., & Laan, A. van der (2014). *VSO Nulmeting kerndoelen* (interne publicatie). Enschede: SLO.

Platform Praktijkonderwijs (2013). *Curriculum praktijkonderwijs, invoeringsplan d.d. 12 maart 2013*. Rotterdam: Platform Praktijkonderwijs.

Project Stimulering LOB (2012). *LOB, de investering waard. Opbrengsten van drie jaar project stimulering LOB*. Utrecht: VO-Raad.

Regiegroep Vernieuwing Beroepsgerichte Programma's Vmbo (2014). *Advies concept examenprogramma Dienstverlening & Producten en voortgang vernieuwing beroepsgerichte programma's vmbo*. Geraadpleegd op 18 maart 2014, van <http://www.vernieuwingvmbo.nl/wp-content/uploads/2013/02/Advies-aan-OCW-drs.-Dekker.docx>

SBB (2013). *Toetsingskader kwalificatiestructuur mbo*. Geraadpleegd op 28 februari 2014, van <http://www.mbo15.nl/sites/default/files/5.Toetsingskader%20okfs%20mbo.pdf>

Schoonhoven, R. van, & Bouwmans, M. (2013). *Vijf jaar VM2, samenvatting van de uitkomsten van de VM2-monitor 2008-2012*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Schoonhoven, R. van, & Haan, M. de (2013). *Voor de leerling aan het werk! Handreiking samenwerking praktijkonderwijs - mbo*. Rotterdam: Platform praktijkonderwijs.

Techniepact (2013). *Nationaal Techniepact 2020*. Geraadpleegd op 4 juni 2013, van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2013/05/13/nationaal-techniepact-2020.html>

Tubbing, M. (2011). *Eindrapportage project revitalisering vmbo sector economie*. Ede: Platform Vmbo Sector Economie.

Visiegroep Zorg & Welzijn (2010). *VMBO Zorg & welzijn voor een brede basis. Verduidelijken, vereenvoudigen en actualiseren*. Ootmarsum: SPV.

VNO-NCW & MKB-Nederland (2013). *Aanbevelingen en actieprogramma Naar versterking van het vmbo; bedrijfsleven over vmbo beroepsgericht*. Geraadpleegd op 28 februari 2014, van http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/VMBO%20alg/aanbevelingen_en_actieprogramma_vmbo-onderzoek.pdf

VO-Raad (2013). *Basis voor betere kwaliteit onderwijs*. Geraadpleegd op 23 augustus 2013, van <http://www.vo-raad.nl/dossiers/professionalisering-docenten>.

Youngworks (2011). *Bèta mentality 2011-2016, jongeren boeien voor bèta en techniek*. Geraadpleegd op 23 augustus 2013, van <http://blog.youngworks.nl/facts/betamentality-2011-nieuw-onderzoek-en-inzichten>

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo