



Ruimte, richting en ruggensteun



Voorstel landelijk leerplankader Onderwijs2032

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo

Verantwoording



2016 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.

Auteur: Wilmad Kuiper

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 9.7601.702

Inhoud

Vooraf	4
Context en probleemstelling	4
Eindadvies Platform Onderwijs2032	6
Eigentijdse invulling van 'geregelde ruimte': drie principes	6
Landelijk leerplankader Onderwijs2032 po en onderbouw vo	7
Wat verstaan we onder een 'landelijk leerplankader'?	7
Voorstel voor landelijk leerplankader Onderwijs2032 po en onderbouw vo	8
Overwegingen, beslispunten en alternatieven	10
Andere accenten in toetsing, verantwoording en toezicht	14
Heroriëntatie in licht van Onderwijs2032	14
Uitwerking voor bovenbouw vmbo en havo/vwo	16
Bovenbouw vmbo en havo/vwo	19
Noodzaak van nadere doordenking	19
Specialisatie en profielen	19
Specialisatie en samenhang	19
Doorwerking naar meso- en microniveau	20
Referenties	22

Vooraf

Met de Kamerbrief 'Toekomstgericht funderend onderwijs' is in november 2014 het startsein gegeven voor een koersbepaling voor het curriculum in het funderend onderwijs. In de kamerbrief wordt het doel als volgt getypeerd: vanuit een breed gedragen en samenhangende visie op de functie en opdracht van het funderend onderwijs onder meer komen tot (i) een herijking van de kerndoelen en eindtermen in perspectief van optimale voorbereiding van leerlingen op de toekomst en (ii) meer houvast voor leraren en scholen om deze ambitie te vertalen naar goed onderwijs in de klas. De opdracht tot het uitwerken van een samenhangende visie werd, zoals bekend, belegd bij het Platform Onderwijs2032, met als opbrengst het in januari 2016 gepresenteerde eindadvies *Ons onderwijs2032* (Platform Onderwijs2032, 2016).

Parallel aan dit proces van visieontwikkeling is door OCW en SLO gewerkt aan een gezamenlijke doordenking van mogelijke opties en uitdagingen in de context van de voorgenomen inhoudelijke herijking en van de uitlijning van het proces van totstandkoming van een en ander. Beide hangen nauw met elkaar samen, maar deze notitie beperkt zich tot het eerstgenoemde. Dit document bevat de neerslag van een verkenning - mede gebaseerd op ervaringen elders - van een eigentijdse invulling van het beleidsconcept 'geregelde ruimte' (Kuiper & Berkvens, 2013; Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013; Onderwijsraad, 2012; SLO, 2015c, pp. 15-21). Bij het vertalen van het advies van het Platform Onderwijs2032 naar een curriculumontwerp-op-hoofdlijnen zullen indachtig dit beleidsconcept tal van (soms lastige) knopen moeten worden doorgehakt. Met deze notitie worden daar eerste bouwstenen voor aangereikt. Alvorens dat te doen, schetsen we kort de context en probleemstelling.

Context en probleemstelling

De maatschappij vraagt van het onderwijs dat het leerlingen voldoende toerust voor het vervolgonderwijs, voor de arbeidsmarkt en voor participatie in de samenleving, terwijl er tevens ruimte moet zijn voor persoonlijke ontwikkeling. Vanuit haar verantwoordelijkheid voor het onderwijsstelsel stelt de overheid hiervoor inhoudelijke kaders. Hieraan ligt met de komst van het eindadvies van het Platform Onderwijs2032 een integrale visie ten grondslag waarin keuzes worden beargumenteerd in de driehoek toerusting, participatie en ontplooiing. Daarmee wordt 'aan de voorkant van het onderwijsgebouw' het inhoudelijke speelveld afgebakend, met als doel inhoudelijk houvast te bieden aan scholen, leraren en alle educatieve partners in landelijk beleid en schoolpraktijk. De centrale vraag daarbij is: *Wat is, met het oog op de toekomst, het meest de moeite waard om te leren?*

Verbonden met dit alles is de vraag wat bij het vormgeven van de koers verwacht mag worden van de overheid en van scholen en leraren. In de huidige situatie manifesteren zich enkele problemen die om een oplossing vragen. Er ontbreekt niet alleen een duidelijke en samenhangende visie (een behoefte waarin het Platform Onderwijs2032 heeft gepoogd te voorzien), ook is er sprake van onbalans. Onbalans onder meer in de zin dat de overheid verschillende vormen van regulering op de inhoud van het onderwijs hanteert. In het funderend onderwijs wordt globale sturing op het aanbod in de breedte (via huidige generatie kerndoelen uit 2006) gekoppeld aan specifieke sturing op basiskennis en -vaardigheden. Dat laatste gebeurt aan de voorkant (via de in augustus 2010 van kracht geworden referentieniveaus) en zeker ook aan de achterkant (in de vorm van verantwoordingsplicht, toetsing en inspectietoezicht). De kerndoelen zijn geformuleerd in termen van een klein aantal algemene streefdoelen. De achterliggende gedachte was om binnen een ruim kader zoveel mogelijk ruimte te bieden voor verschillende concretisering en niveaus, te kiezen door schoolleiders en leraren. De verwachting dat scholen het leerplan zouden uitwerken is niet bewaarheid: de

kerndoelen bieden te weinig houvast en de geboden ruimte wordt lang niet altijd herkend, gezien en benut. Het niet herkennen en benutten van de ruimte heeft bovendien te maken met de steun die scholen en leraren zoeken en ervaren bij lesmethodes. Die fungeren als een soort 'zelf opgelegde vorm van voorschrijvendheid' (Leat, Livingston, & Priestley, 2013). Daar komt bij dat het vaak lastig wordt gevonden (school)eigen curriculaire keuzes te maken. En het (terugslag)effect van verantwoording, landelijke toetsing/examinering en toezicht doet tevens een stevige duit in het zakje.

Voor de bovenbouw van het vmbo en voor de tweede fase havo/vwo is de inhoudelijke regulering enigszins anders georganiseerd. Daar zijn het de in examenprogramma's vervatte eindtermen waar een inhoudelijk sturende werking van uitgaat. Om scholen meer ruimte te geven voor eigen invullingen zijn per augustus 2007 geglobaliseerde examenprogramma's van kracht. Ook hier echter wordt de ruimte lang niet altijd benut. Voor een niet onbelangrijk deel is dat terug te voeren op handelingsverlegenheid van leraren bij het onderwijzen en begeleiden van leerlingen ten aanzien van schoolexamenonderdelen en bij het ontwikkelen, afnemen en beoordelen van schoolexamens. Bij de voorbereiding op de centrale examens ligt het nog weer iets anders. De daar beleden ruimte wordt feitelijk sterk ingeperkt door syllabi (opgesteld onder regie van CvTE), die na de globalisering van de eindtermen in 2007 onverminderd gedetailleerd zijn gebleven en daarmee inhoudelijk sterk (zijn) blijven sturen.

Voor de context en probleemstelling relevante analyses zijn in andere documenten verder uitgediept (zie vooral: SLO, 2015). Hier beperken we ons tot een karakterisering van de belangrijkste uitdagingen, met als kerngedachten 'ruimte bieden voor bouwen van onderop en voor eigen keuzes' (professionele **ruimte**), richting bieden en regisseren van bovenaf (**richting**) en 'ondersteunen bij eigen invullingen van opzij' (**ruggensteun**) (zie Kuiper, 2009; Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013; Onderwijsraad 2016; SLO, 2015a, b en c):

- komen tot een helder, gemeenschappelijk koersgevoel over wat met het oog op de toekomst relevant is om te leren;
- verschaffen van meer richting en houvast voor en benutte ruimte door scholen en leraren over wat te onderwijzen - daar waar de afgelopen jaren het accent heeft gelegen op specificeren (referentieniveaus) én globaliseren (eindtermen);
- verschaffen van ruimte voor en bieden van ruggensteun bij schooleigen keuzes, dynamiek en maatwerk;
- creëren van meer balans aan de voorkant, en tussen de voor- en de achterkant;
- zorgen voor meer horizontale en verticale, praktisch haalbare samenhang;
- creëren van een betere balans in de brede opdracht van het onderwijs;
- tegengaan (van het gevoel) van overladenheid;
- stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen en leraren.

Eindadvies Platform Onderwijs2032

In het eindadvies van het Platform Onderwijs2032 (2016) worden vier kenmerken van het onderwijs van de toekomst genoemd:

- Onderwijs prikkelt creativiteit en nieuwsgierigheid; leerlingen leren zich blijvend te ontwikkelen.
- Leerlingen leren omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid en over de grenzen heen te kijken.
- Leerlingen leren de kansen van de digitale wereld te benutten.
- Het onderwijs biedt maatwerk en is relevant.

Op basis van deze kenmerken doet het platform een voorstel op hoofdlijnen met daarin de volgende kernpunten.

De school van de toekomst besteedt tijd en aandacht aan de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten van leerlingen. Trefwoorden: weerbaarheid, zelfvertrouwen, rekening houden en samenwerken met anderen, creativiteit, en ontwikkelen van fysieke mogelijkheden. Deze kwaliteiten zouden als een rode draad door het gehele onderwijsaanbod moeten lopen.

Iedere leerling heeft een basis aan kennis en vaardigheden nodig. Voorgesteld wordt een vaste kern voor iedereen te definiëren, bestaande uit taalvaardigheid en rekenvaardigheid, digitale vaardigheid, maatschappelijke en sociale vaardigheid, en kennis van de wereld.

Het kernprogramma moet een samenhangend geheel vormen. Waar nodig kunnen daarbij de grenzen tussen de bestaande vakken worden doorbroken, ten gunste van interdisciplinaire vraagstukken en vaardigheden.

Door de kern in omvang te beperken kan er ruim baan gegeven worden aan ambitieuze verbreding en verdieping, per school en per leerling. Een impuls voor inzet en motivatie van leerlingen. Waar de kern zoveel mogelijk generiek is, gaat het hier juist om differentiatie naar interesse en capaciteiten.

Toetsen en examens moeten afgestemd worden op de kenmerken van het toekomstige onderwijs. Vormen van centrale examinering zullen belangrijk blijven, maar soms zijn vaardigheden alleen 'merkbaar' in plaats van meetbaar. Dergelijke kwaliteiten moeten op een andere manier worden beoordeeld en gewaardeerd, ook in het toezicht door de inspectie. Verder wordt gepleit voor een andere balans tussen centrale examinering en schoolexaminering.

Eigentijdse invulling van 'geregelde ruimte': drie principes

Ook deze visie illustreert de behoefte aan een nieuwe, meer eigentijdse invulling van de 'geregelde ruimte'. Daarbij zijn de volgende drie nauw verweven principes richtinggevend:

- *richting en ruimte door en binnen landelijke leerplankaders*
De overheid biedt meer helderheid en houvast door concretisering/specificering en scherpere afbakening van de bestaande landelijke leerplankaders. Hiermee wordt de professionele ruimte voor eigen keuzes door schoolleiders en leraren nadrukkelijk erkend en beter ondersteund. Als bekend is waar de grenzen liggen, is ook duidelijk waar de ruimte ligt.

- *curriculum in drie lagen*

De overheid kiest voor een rolverdeling die aansluit bij het gelaagde karakter van het curriculum. De overheid stuurt op landelijk niveau. Scholen en leraren worden uitgedaagd om welbewust inhoudelijke keuzes te maken op school- en leerlingniveau, met name daar waar het de geboden keuzeruimte betreft. Daar zijn inhoudelijke leerplangesprekken op school voor nodig (SLO, 2015 a en b). Dat vraagt om forse investeringen in het stimuleren en ondersteunen van de curriculaire bekwaamheid van schoolleiders en leraren (*ruggensteun*). Dat vraagt bovendien om 'zwaluwstaarten' tussen het landelijke niveau (macro), het niveau van de school (meso) en het niveau van de klas (micro) en de leerling (nano) (zie Diephuis, Nieveen & Kuiper, 2016).

- *andere accenten in toetsing, verantwoording en toezicht*

De overheid kiest voor accentverschuivingen in het beleid rond toetsing, verantwoording en toezicht. Het centrale motto voor wat betreft toetsing is: minder en beter. Daarmee wordt bedoeld (zie ook toelichting verderop): meer formatief en minder summatief, meer schoolgebonden en centraal minder prominent, meer aandacht voor kwaliteitsborging in termen van betrouwbaarheid én validiteit, met ook hier de erkenning dat forse investeringen nodig zijn in de bevordering van curriculaire en toetsdeskundigheid in de schoolpraktijk. Het toezicht zou niet alleen gericht moeten zijn op controle (op basiskwaliteit) maar ook op inhoudelijke stimulering (van eigen keuzes in het licht van zelf geformuleerde ambities), met een steviger accent op horizontale verantwoording in de breedte van wat gedaan, gerealiseerd en 'merkbaar' is. Het inhoudelijk-regulerende effect van toetsing, examinering en toezicht is traditioneel groot, in Nederland en daarbuiten.

Wat betekenen deze drie principes nu voor de voorgenomen inhoudelijke herijking?

Landelijk leerplankader Onderwijs2032 po en onderbouw vo

Wat verstaan we onder een 'landelijk leerplankader'?

Als we het hebben over een 'een herijking van de kerndoelen en eindtermen' gaat het om een op de toekomst gerichte herijking van bestaande landelijke leerplankaders. Kerndoelen en eindtermen zijn daar immers verschijningsvormen van, net als referentieniveaus en syllabi. Met het vastleggen van niet alleen (zoals tot nu toe het geval is) *doelen en inhouden* maar ook een onderliggende *visie* wordt op landelijk niveau het inhoudelijke speelveld afgebakend en onderbouwd. Tevens wordt inhoudelijk houvast geboden voor scholen, leraren en alle educatieve intermediairs tussen landelijk beleid en schoolpraktijk.

Een landelijk leerplankader omvat in algemene zin in onderlinge samenhang:

- een integrale **visie** op wat voor leerlingen, met het oog op de toekomst, het meest relevant is om te leren (de 'waartoe'-vraag), inclusief een schets van algemene doelen;
- een beschrijving van het **kerncurriculum**, zijnde de doelen en inhouden die onmisbaar worden geacht als basis voor elke leerling met het oog op de zojuist genoemde drie hoofddoelen van het onderwijs en in relatie met de algemene doelen;
- de verplichting invulling te geven aan **keuzeruimte**, zijnde de doelen en inhouden die naar eigen inzicht van scholen kunnen worden geformuleerd in relatie tot de algemene doelen. Een en ander ter aanvulling op verbreding en verdieping van het kernaanbod en passend bij behoeften en voorkeuren van leerlingen en aansluitend op mogelijkheden en ambities van scholen.

Inzoomend op een mogelijke invulling van het *kerncurriculum* als onderdeel van een op de toekomst herijkt landelijk leerplankader voor po en onderbouw vo, dienen zich grosso modo twee opties aan:

- een kerncurriculum dat zich toespitst op *een beperkt aantal kernvakken* (Nederlands, rekenen/wiskunde, Engels);
- een kerncurriculum dat zich richt op *de kern van alle vakken* (het hele aanbod dan wel leergebieden).

Bij onderstaande uitwerking voor po en onderbouw vo is uitgegaan van de tweede variant. Die geniet om allerlei redenen de voorkeur: een uitwerking van de kern van het hele aanbod aan vakken/leergebieden spoort met de genoemde drie principes, komt tegemoet aan maatschappelijke wensen, verhoudt zich uitstekend tot de door het platform gepresenteerde visie en accentueert het belang van (meer) balans en (meer) samenhang in de volle breedte van het onderwijsaanbod. Dat geldt allemaal duidelijk minder voor een uitwerking van een beperkt aantal kernvakken.

Voorstel voor landelijk leerplankader Onderwijs2032 po en onderbouw vo

Onderstaand voorstel voor de inrichting-op-hoofdpijnen is geënt op de zojuist genoemde driedeling. Voor de invulling van de drie onderdelen zijn legio opties denkbaar. Die kunnen gebaseerd zijn op onder andere politiek-strategische keuzes, innovatief gehalte, praktische haalbaarheid en afwegingen van curriculaire aard. Bij de uitwerking van het voorstel hebben we ons eerst en vooral laten leiden door de volgende twee algemene criteria:

- aansluiting bij bovengenoemde drie principes voor een meer eigentijdse invulling van de 'geregelde ruimte', daarmee pogend tegemoet te komen aan de geschetste problemen en uitdagingen;
- aansluiting bij de kenmerken van het onderwijs van de toekomst zoals uitgewerkt in het advies van het Platform Onderwijs2032.

De verschillende parameters van het kerncurriculum worden daar waar nodig voorzien van een nadere toelichting en soms ook van mogelijke alternatieven.

Op voorhand zij benadrukt dat de beoogde inhoudelijke herijking meer omvat dan onderstaande 'kale' typering van visie, kerncurriculum en keuzeruimte zou kunnen doen vermoeden. In meer uitgewerkte vorm moet het gaan om een inspirerend houvast, rijk voorzien van toelichtingen, illustraties en voorbeelduitwerkingen (zoals ook in een aantal andere landen het geval is), en gekoppeld aan flankerend beleid. Op basis van dat alles is het de bedoeling scholen en leraren uit te dagen welbewust inhoudelijke keuzes te maken op school- en leerlingniveau.

In het voorstel worden wat de formulering van doelstellingen betreft drie typen specificeringen onderscheiden:

- *algemeen*: streefdoelen die breed qua bereik zijn en neutraal qua niveau;
- *concreet*: beheersingsdoelen die helder zijn qua inhoud en neutraal qua niveau;
- *operationeel*: meetbare beheersingsdoelen met niveau-aanduiding.

Schematisch weergegeven ziet het voorstel er als volgt uit:

Overwegingen, beslispunten en alternatieven

Bij de uitwerking zijn er keuzes gemaakt op een aantal parameters:

- de visie (inclusief algemene doelen);
- de invulling van het kerncurriculum en de keuzeruimte;
- het specificatieniveau van doelen;
- de verdeling van tijd;
- en aan de 'achterkant' toetsing, verantwoording en toezicht.

Over het laatstgenoemde komen we in het vervolg van deze notitie apart te spreken.

Visie

Voor het eerst in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs is er een integrale, samenhangende visie op de functie en opdracht van het funderend onderwijs beschikbaar. Met het advies van het Platform Onderwijs2032 ligt er, net als in landen als Schotland, Australië, Zweden, Finland en Noorwegen, een koersdocument omtrent het 'waartoe' van het onderwijs. Kernpunt in het advies is de samenhang tussen persoonsvorming (als centraal uitgangspunt), kennisontwikkeling, toerusting voor vervolgonderwijs en maatschappelijke voorbereiding. Van scholen wordt gevraagd dit alles in te kleuren bij het maken van keuzes alsook te verantwoorden hoe aan het realiseren van keuzes is gewerkt en wat dat heeft opgeleverd.

De visie verschaft de mogelijkheid overkoepelende ambities op te nemen in de vorm van vaardigheden die alle vakken (dan wel leergebieden of domeinen) overstijgen. Deze vaardigheden passen goed in de categorie algemene doelen. Voorheen was er een preambule bij de kerndoelen. Daarin werden algemene thema's en vaardigheden benoemd, maar door systeemscheiding tussen vaardigheden en inhouden wist niemand hoe je dit type open-einde doelen zinvol kon integreren in het dagelijks werk en bovendien er was geen prikkel om er werk van te maken. Dat ligt nu, met de komst van de door het platform uitgewerkte visie, nadrukkelijk anders. Er is veel belangstelling voor de vraag hoe vakoverstijgende vaardigheden een geïntegreerde plek kunnen krijgen in het onderwijsaanbod. De insteek die hier is gekozen is, anders dan voorheen, de vakoverstijgende vaardigheden centraal te stellen in de algemene doelen en onderdelen uit het kerncurriculum en in de keuzeruimte expliciet te laten bijdragen aan de realisering van die algemene doelen. Een nadere uitwerking daarvan moet, in combinatie met voorbeelduitwerkingen, voorzien in concreet houvast

Kerncurriculum

Twee-eenheid

Het kerncurriculum vormt een twee-eenheid van:

- onderdelen waarin 'kennis en vaardigheden als basisgereedschap' centraal staan. In het voorstel zijn die benoemd als taalvaardigheid Nederlands, taalvaardigheid Engels, rekenvaardigheid/wiskunde, digitale geletterdheid en burgerschap;
- domeinen waarin het draait om 'kennis en vaardigheden omtrent de wereld': natuur en technologie, mens en maatschappij, en taal en cultuur.

Iedere leerling heeft beide typen kennis en vaardigheden (houdingen daarbij inbegrepen) nodig om deel te kunnen nemen aan de samenleving. Idee is dat beide als schering en inslag op elkaar worden betrokken. Leidende principes bij invulling van de drie domeinen zijn 'meer van minder', 'interdisciplinariteit' (werken met actuele vraagstukken) en 'verbondenheid met de buitenwereld'. Het kerncurriculum wordt in samenhang beschreven, expliciet bijdragend aan de realisering van visie en de algemene doelen die daarin besloten liggen.

Deze opzet van het kerncurriculum sluit qua terminologie en redenering goed aan bij het advies van het platform. Er dienen zich bij de gekozen indeling evenwel twee punten aan die nadere discussie en afweging behoeven.

Allereerst is er de positie van 'bewegen en sport'. In het voorstel is er min of meer in navolging van het advies van het platform voor gekozen het expliciet te benoemen als onderdeel van de visie (als element in persoonsvorming) en niet als onderdeel van het kerncurriculum, maar er zijn ook argumenten te geven om dat laatste juist wél te doen. De vraag is dan alleen: waar dan precies? Bewegen kan worden opgevat als 'basisgereedschap', maar operationele doelformuleringen passen niet goed bij dit vakgebied. Het is ook onder te brengen bij 'kennis en vaardigheden omtrent de wereld' als het inhoudelijke accent gelegd wordt op bewegingsonderwijs als introductie in de bewegingscultuur. Laatstgenoemde optie doet nadrukkelijk opgeld in de vakwereld en dient om die reden serieus overwogen te worden. Tegelijkertijd is 'bewegen en sport' geen voorwaarde om goed te kunnen functioneren in de maatschappij.

Het tweede punt betreft burgerschap. Ten aanzien van dit onderdeel wordt in het advies van het platform opgemerkt dat het voor alle scholen een opdracht is jongeren te leren hoe ze in een democratische samenleving kunnen functioneren. Bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtstaat is een gedeelde verantwoordelijkheid, evenals bevordering van kennis van staatsinrichting en democratie en de daarin geldende spelregels. Dat zijn steekhoudende argumenten om het op te nemen in de vaste kern van het aanbod. Net als bij het platform wordt burgerschap in het voorstel dan ook gerekend tot basisgereedschap, maar kennis genomen hebbend van opvattingen in de vakwereld behelst het meer dan dat. Er is ook wat voor te zeggen het domein mens en maatschappij te zien als thuisbasis, hetgeen ook weer niet uitsluit dat onderdelen van burgerschap ook aan de orde kunnen komen bij andere domeinen (bijvoorbeeld bij natuur en technologie daar waar het moreel-ethische kwesties betreft). Dat zou er tevens voor pleiten doelen omtrent burgerschap te specificeren op een meer concreet (in plaats van operationeel) niveau.

Bij het ordenen van doelen en inhouden gaat het er vooral om zichtbaar te maken dat er verschillende mogelijkheden zijn tot inhoudelijke samenhang in het aanbod op school- en klasniveau, zonder scholen de in het macroplaatje gepresenteerde ordening op te willen dringen. Sterker nog, scholen worden op basis van deze hoofdstructuur uitgenodigd op schoolniveau zelf een betekenisvol en samenhangend curriculum te realiseren.

Sprekend over samenhang kan worden vastgesteld dat de domeinen natuur en technologie, mens en maatschappij, en taal en cultuur elk een verschillende geschiedenis hebben op het vlak van inhoudelijke afstemming en integratie. De opvattingen over de verhouding tussen de monodisciplines en multi/interdisciplinaire thema's, begrippen en vaardigheden lopen zeer uiteen. Het platform heeft op dit punt de nek uitgestoken door onomwonden te kiezen voor drie brede leergebieden. Die verschillen nogal van elkaar. In de bètavakken wordt interdisciplinair werken veel positiever gewaardeerd en opgepakt dan in de andere leergebieden. Bij de mens- en maatschappijvakken ligt het anders. Daar is geen schoolse traditie van interdisciplinair werken. Een samenhangende opzet is best mogelijk, maar conflicteert met leerstofkeuzes uit de monodisciplines. De meningen hierover zijn sterk verdeeld, waarbij bedacht dient te worden dat kiezen voor samenhang niet betekent dat daarmee per definitie gekozen wordt tégen vakken. Taal en cultuur bestaat feitelijk nog niet: de kunstvakken zoeken nog naar samenhang en de culturele dimensie van taal (creatief schrijven, literaire vorming, theater) hoort op dit moment nog thuis bij Nederlands en bij de moderne en klassieke talen. Deze ingewikkelde situatie vraagt straks om een slim ontwerp dat in verschillende richtingen kan worden uitgewerkt. Naast deze kwestie van horizontale samenhang is er de samenhang over de jaren heen. Zolang de vakken in de bovenbouw vmbo en havo/vwo als ordeningskader intact blijven, betekent dat een zodanige ordening in po en onderbouw vo dat de brede leergebieden in de bovenbouw havo/vwo, waar gewenst, weer ontvlochten kunnen worden in monodisciplines.

Andere mogelijke ordeningen

Ook andere ordeningen van het kerncurriculum zijn denkbaar. Daarbij herhalen we het belang van een zodanige inhoudelijke ordening in een landelijk leerplankader dat deze ruimte laat voor verschillende ordeningen van het aanbod op schoolniveau. We worden het in ons land zeer waarschijnlijk niet eens over wat het beste is: een traditionele opbouw in vakken of een indeling die gebaseerd is op andere eenheden (projecten, brede leergebieden, modulaire systemen met leertaken). Ter bepaling van de gedachten schetsen we er vier.

1. de kern van alle losse schoolvakken

Nederlands, Engels, rekenen/wiskunde, informatiekunde, natuurkunde, techniek, scheikunde, biologie, verzorging, aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer, beeldende vakken, dans, drama, bewegen en sport.

Typing: no nonsense, maximale herkenbaarheid voor het vo maar juist niet voor het po, 'kale versie', thema's en vaardigheden in de uitwerking (inspirerende voorbeelden), groepering zodanig dat bundeling naar leergebieden mogelijk blijft, niet echt vernieuwend en ook niet goed passend bij het advies van het platform

2. kerncurriculum in twee groepen leerinhouden

Die twee groepen zijn:

- 'kennis en vaardigheden als basisgereedschap': Nederlands, Engels, rekenen/wiskunde, digitale geletterdheid;
- 'kennis en vaardigheden omtrent de wereld': oriëntatie in tijd en ruimte, leven in de maatschappij (inclusief burgerschap), bewegen en sport, kunst en cultuur, natuurwetenschap en technologie.

Typing: net als in het advies van het platform gaat het om instrumentele kennis en vaardigheden (gereedschap) in combinatie met meer thematische kennis en vaardigheden; geprobeerd is echter iets dichter te blijven bij de traditionele vakken dan in het advies gebeurt; op microniveau kunnen de twee groepen elkaar versterken; vaardigheden blijven wat impliciet of worden meegenomen in een verdere uitwerking of in voorbeelden.

3. kerncurriculum in drie groepen leerinhouden

Die drie groepen zijn:

- 'basisgereedschap': taalvaardigheid, taalvaardigheid Engels, digitale geletterdheid, rekenen;
- 'persoonlijke en sociale ontwikkeling': onder andere samenwerken, communiceren, presenteren, plannen en organiseren);
- 'kennis en vaardigheden omtrent de wereld': oriëntatie in tijd en ruimte, leven in de maatschappij, bewegen en sport, kunst en cultuur, natuurwetenschap en technologie.

Typing: expliciete verbinding met het advies, wellicht nog een tikje ambitieuzer en veel mogelijkheden tot variatie scheppend, maar wellicht minder herkenbaar en minder gebruiksvriendelijk.

4. kerncurriculum in drie dimensies

Een samenhangende ordening in:

- *inhouden* (vakspecifieke en vakoverstijgende concepten en contexten);
- *werkwijzen/vaardigheden* (eveneens vakoverstijgend en vakspecifiek);
- *denkwijzen* (idem).

Minimum ≠ maximum

Een nadrukkelijk punt van aandacht bij het formuleren van en communiceren over het kerncurriculum is dat dat wat tot de verplichte kern wordt gerekend (het minimum) niet tegelijkertijd geïnterpreteerd zal worden als het maximum. Als dat gebeurt, getuigt dat van te weinig of geen ambitie. Ervaringen elders laten zien dat met name doelformuleringen op operationeel niveau dat risico in zich dragen. Dit zou ondervangen kunnen worden door in (toelichting op) de doelformuleringen en in exemplarische uitwerkingen te benadrukken dat het belangrijk is de basis te realiseren en tegelijkertijd waar mogelijk de lat hoger te leggen. Maar hoe dit precies in te vullen?

Keuzeruimte

Naast de voorgestelde tweeledige, vaste kern voorziet het landelijke leerplankader Onderwijs2032 ook in keuzeruimte die scholen naar eigen inzicht kunnen invullen op een manier die past bij capaciteiten en interesses van leerlingen, de professionaliteit van leraren én schooleigen ambities en mogelijkheden. Dit aanvullen en verder invullen van de kern met een eigen aanbod kan in de richting gaan van verbreding (bijvoorbeeld een tweede of derde vreemde taal, ter aanvulling op de vaste basis), verdieping (waarbij een leerling dieper en meer gedetailleerd ingaat op een of meer onderwerpen uit de vaste basis) of verrijking (bijvoorbeeld in de vorm van een aanbod met andere vakken, projecten en stages of van schoolspecifieke accenten en profilering in de drie basisfuncties van het onderwijs).

De geboden keuzeruimte is niet vrijblijvend. Dat wil zeggen dat scholen verplicht zijn er invulling aan te geven. Hoe dat gebeurt, is aan de scholen zelf. De aard van de invulling is dus niet voorgeschreven, al zullen scholen zich daarover wel dienen te verantwoorden. Dat laatste roept de vraag op naar de wenselijkheid van het formuleren van criteria waaraan de beoogde verbreding of verdieping moet voldoen. Anders gezegd, hoe de kwaliteit van het eigen aanbod te borgen?

Specificatieniveau van doelformuleringen

Bij de formulering van algemene doelen als onderdeel van de visie is, zoals (ook elders) te doen gebruikelijk, gekozen voor een algemeen specificatieniveau. Het betreft hier streefdoelen met een breed bereik en neutraal qua niveau.

Doelen uit het kerncurriculum op het terrein van 'kennis en vaardigheden als functioneel basisgereedschap' worden op operationeel niveau gespecificeerd, dus als meetbare beheersingsdoelen met niveau-aanduiding. Dat is vergelijkbaar met het huidige beleid ten aanzien van taal en rekenen. Dit deel van het kerncurriculum omvat echter niet alleen taalvaardigheid Nederlands en rekenvaardigheid/wiskunde, maar ook taalvaardigheid Engels (aansluitend op het ERK), digitale geletterdheid en burgerschap. Voor wat betreft de laatste twee is de wenselijkheid/mogelijkheid van specificering op operationeel niveau een punt van nadere overweging. Wellicht verdient voor beide een specificering op concreet niveau de voorkeur.

Doelen uit het kerncurriculum voor 'kennis en vaardigheden omtrent de wereld' worden uitgewerkt tot op een middenniveau van specificatie: concreet. Ook als beheersingsdoelen dus, maar dan van het type waarmee de inhoud vastligt en het niveau door scholen gedifferentieerd kan worden ingevuld. Nog nader te bepalen is hoe concreet 'concreet' hier zou moeten zijn.

Door het formuleren van beheersingsdoelen op operationeel dan wel concreet niveau van specificatie kan, zo is de redenering, meer helderheid en houvast worden geboden omtrent wat gerekend wordt tot de voor alle leerlingen verplichte basis en waar keuzeruimte ligt (zie eerste principe). Het formuleren van doelen op operationeel niveau kent echter wel een aantal risico's:

een teveel aan operationele voorschriften kan leiden tot een gevoel van een keurslijf en minder eigenaarschap van leraren dan gewenst, de 'aan de voorkant' bestaande onbalans blijft gehandhaafd of wordt zelfs nog versterkt, en operationele voorschriften kunnen gemakkelijk leiden tot een nog sterkere outputregulering in de vorm van toetsing, toezicht en verantwoording. In de ontwerpfase moet samen met leraren worden bekeken hoe 'operationeel' en 'concreet' zo kunnen worden ingevuld dat leerdoelen voldoende houvast bieden zonder als keurslijf te worden ervaren. Het kerncurriculum kan zijn functie alleen vervullen als het ook echt tot de kern beperkt blijft. Wat waarom dient te worden gerekend tot de kern en wat waarom niet, vormt een curriculaire uitdaging in optima forma tijdens de ontwerpfase.

Verdeling van tijd

Een andere belangrijke kwestie is de verdeling van tijd tussen kerncurriculum en keuzeruimte. In het voorstel is uitgegaan van een verhouding van ongeveer twee derde voor het kerncurriculum en ongeveer een derde voor de keuzeruimte. Uiteraard zijn andere verdelingen denkbaar. De keuze voor twee derde-een derde is een compromis tussen twee extreme opvattingen. Wordt gekozen voor 80-20, dan betekent dat feitelijk één dag in de week keuzeruimte. Bij 50-50 beslaat de kern ongeveer de ene helft van de week en het keuzeprogramma ongeveer de andere helft. De aanname is dat de meningen verdeeld zijn en blijven over beide extremen. Voor vakleraren is een vermindering van uren altijd pijnlijk. Zij zullen dus naar verwachting pleiten voor beperkte keuzeruimte. Schoolleiders willen echter graag maximale vrije ruimte om de school te kunnen profileren. Er is geen inhoudelijke redenering voorhanden die leidt tot meer of minder tijd voor het ene of het andere vak, leergebied dan wel domein. Er kan dus voor gekozen worden scholen ruimte te geven om zelf de verdeling van leertijd in te vullen. In het voortgezet onderwijs is het lastig maar niet onmogelijk om vakinhoudelijke belangen met elkaar in balans te brengen. De mogelijkheden om flexibel en creatief met leertijd om te gaan zijn in het po veel groter dan in het vo. De groepsleerkracht heeft niet te maken met een in beton gegoten tabel en rooster. Het is dan ook denkbaar alleen op inhoud te sturen en de precieze verhouding in leertijd tussen kerndeel en keuzedeel over te laten aan de school.

We benadrukken dat de in de uitwerking gehanteerde verdeelsleutel louter *indicatief* van aard is. Variaties zijn denkbaar/wenselijk per schooltype (bijvoorbeeld meer tijd voor taal en rekenen in het primair onderwijs en minder in het voortgezet onderwijs) en ook tussen en binnen scholen (bijvoorbeeld om adequaat in te kunnen spelen op taalachterstanden bij leerlingen). Ook de verdeling van tijd binnen alles wat tot het kerncurriculum wordt gerekend kan variëren.

Andere accenten in toetsing, verantwoording en toezicht

Heroriëntatie in licht van Onderwijs2032

Aanpassingen in doelen en inhouden impliceren doorgaans ook andere accenten in het beleid en de praktijk rond toetsing, examinering, verantwoording en toezicht (zie Kuiper & Berkvens, 2013; SLO, 2015). Vorm volgt inhoud. Deze algemene constatering is zeker ook van toepassing op de voorgenomen inhoudelijke herijking van de kerndoelen en eindtermen in de context van Onderwijs2032. De door het platform bepleite andere balans in de hoofddoelen van het onderwijs - met veel aandacht voor brede vorming, verwerving van kennis en vaardigheden, inhoudelijke samenhang - zal ook weerspiegeld moeten worden in een systematiek van toetsing, examinering, verantwoording en toezicht, die daar op eigentijdse wijze recht aan doet.

Bewegen de toets- en examenpraktijk en ook het toezicht niet of onvoldoende mee, dan werkt dat remmend. Lukt het wel dat alles zo in te richten dat in *de volle breedte* recht wordt gedaan aan wat voor leerlingen, met het oog op de toekomst, het meest relevant is om te leren, dan werkt dat als een hefboom. Een heroriëntatie is cruciaal om (de voorgenomen uitwerking van) toekomstgericht onderwijs te realiseren.

In de context van Onderwijs2032 wordt als adagium voor toetsing bepleit: *minder en beter*. Daarmee wordt het volgende bedoeld.

Meer aandacht voor validiteit, of beter geformuleerd, voor kwaliteitsborging in termen van betrouwbaarheid, transparantie én validiteit. Kijkend naar de huidige (beleids)praktijk valt op dat er veel getoetst wordt, maar dat op de kwaliteit daarvan wel wat valt af te dingen. Een van de problemen is dat het accent bij toetsing - zeker als er grote belangen in het spel zijn, zoals bij landelijke examens - vooral ligt op betrouwbaarheid en transparantie en minder dan wenselijk is op validiteit. Dat wat er getoetst wordt, weerspiegelt over het algemeen vooral het 'betrouwbaar meetbare' deel van de doelstellingen. Vanuit leerplankundig perspectief is het essentieel te mikken op een valide toetssystematiek die de opbrengsten van alle doelen zichtbaar maakt. Daarbij is niet alles precies meetbaar. Ook wat het platform 'merkbaar' noemt zal beoordeeld en gewaardeerd moeten worden.

Meer formatief en minder summatief, onder verantwoordelijkheid van daarvoor toegeruste en adequaat ondersteunde leraren. Formatieve toetsing (dan wel formatieve evaluatie) wordt hier als verzamelterm gehanteerd voor het brede palet aan toetsings- en beoordelingsinstrumenten, -activiteiten en -procedures die kunnen worden ingezet om het leerproces van leerlingen te ondersteunen. Toetsing dus met leerwaarde als oogmerk en met meer aandacht dan nu het geval is voor het zichtbaar maken van wat 'merkbaar' is. Op het punt van formatieve toetsing valt veel winst te boeken. Dat vergt ook een stevige component in de lerarenopleiding en scholing van reeds ervaren leraren.

Meer schoolgebonden en centraal minder prominent. Om overgangen in het onderwijs te borgen en sociale ongelijkheid te voorkomen zijn vormen van centrale toetsing en examinering van belang. Een nadeel van centrale toetsing is evenwel dat sommige onderdelen - met name vaardigheden en aspecten van persoonsvorming - alleen 'merkbaar' zijn en zich niet lenen voor 'centrale meting'. Voor dergelijke onderdelen ligt door scholen zelf te organiseren rijke dossiervorming (portfolio) veel meer voor de hand, hetgeen overigens nu al kan en ook enigszins gebeurt. Belangrijk is dat de einduitkomst van het oordeel over wat een leerling kan en weet zo goed mogelijk gevalideerd is. Een ander nadeel van centrale toetsing is dat veel van de vrijheid om curriculumdoelen te detailleren verschuift van scholen en leraren naar toetsconstructeurs. Om leraren een werkbare prognose van die detaillering te bieden worden dan weer gedetailleerd uitgewerkte toetsdoelen afgesproken, die de leerplanruimte voor scholen de facto ingrijpend inperken.

Betrekken we dit alles op het eerder gepresenteerde voorstel voor een landelijk leerplankader Onderwijs2032 voor po en onderbouw vo, dan zou dat het volgende kunnen betekenen:

- Taalvaardigheid Nederlands, taalvaardigheid Engels en rekenvaardigheid worden centraal getoetst en, ervan uitgaande dat lang niet alle inhouden zich lenen voor centrale toetsing, ook anderszins. Voor burgerschap en digitale geletterdheid zou de wenselijkheid en haalbaarheid van centrale toetsing nader moeten worden onderzocht.
- Een nadere verkenning, in samenspraak met CvTE en Cito, van welke vorm van toetsing (centraal en/of schoolgebonden) het meest wenselijk is voor de drie domeinen die vallen onder 'kennis en vaardigheden omtrent de wereld'.

Het toezicht zou niet alleen gericht moeten zijn op controle van de basiskwaliteit zoals beoogd met het kerncurriculum, maar ook op inhoudelijke stimulering van eigen keuzes in het licht van zelf geformuleerde ambities. Bij dat alles zou een accent gewenst zijn op horizontale verantwoording in de breedte van wat gedaan, gerealiseerd en 'merkbaar' is.

Uitwerking voor bovenbouw vmbo en havo/vwo

Relativering van centrale examinering

Veel van het bovenstaande is niet alleen van toepassing op het po en de onderbouw vo, maar ook op de bovenbouw havo/vwo. De bovenbouw havo/vwo kent echter een systeem van centrale examens en schoolexamens. Wat betekent het advies van het platform voor de systematiek van toetsen en examineren in de bovenbouw? Een aantal overwegingen ter bepaling van de gedachten, mede ingegeven door de aanname dat vernieuwingen in het vo doorgaans pas echt kans van slagen hebben als de bovenbouw en de afsluiting van de bovenbouw mee veranderen.

De systematiek van schoolexaminering en centrale examinering biedt alle gelegenheid voor een wijze van toetsen en examineren die recht doet aan een breed, samenhangend curriculum. De balans tussen (de kwaliteit van) centrale examinering en (de kwaliteit van) schoolexamens zal echter onder de loep moeten worden genomen om de kracht van dit duo beter te benutten. Centrale examinering maakt op landelijk niveau de leeropbrengsten bij vakken zichtbaar. Door landelijke toetsing kan zichtbaar gemaakt worden hoe een individuele leerling presteert ten opzichte van het cohort waar hij/zij deel van uitmaakt. Ook is het mogelijk de prestaties van leerlingen van één school te vergelijken met de gemiddelde prestaties van andere scholen. Bij de centrale examens worden hoge eisen gesteld aan de betrouwbaarheid van de uitkomsten. Leerlingen die een vergelijkbare prestatie leveren moeten hetzelfde cijfer krijgen, ongeacht de vraag wie hen beoordeelt. Centrale examens zeggen dus iets over de kwaliteit van het onderwijs, op leerling-, school- én stelstelniveau. Centrale examinering kent echter ook een aantal beperkingen:

- Het schriftelijke karakter van de examens havo en vwo beperkt de mogelijkheden van het toetsen van vaardigheden. In de praktijk blijken centrale examens vooral kennis en inzicht te toetsen en slechts in mindere mate hogere denkvaardigheden, zoals analyseren. Voor vmbo geldt hetzelfde, met dien verstande dat het CSPE (centraal schriftelijk praktijkexamen) bij de beroepsgerichte vakken naast kennisonderdelen ook een praktijkopdracht bevat (en daarmee als inspiratiebron kan dienen voor multidisciplinaire examens, passend bij de drie domeinen, ook voor havo/vwo).
- De centrale examens toetsen noodgedwongen slechts een deel van het geheel. Niet alles wat getoetst zou moeten worden kan in één examen aan de orde komen.
- Het streven naar een zo groot mogelijke betrouwbaarheid resulteert vaak in een gesloten wijze van vragen die het lastig maakt inzicht te krijgen in hogere denkvaardigheden (waar de schoolexamens ruimte voor bieden, die echter onvoldoende wordt benut). Deze beperking is overigens niet uitsluitend ingegeven door betrouwbaarheid maar evenzeer door organiseerbaarheid.

Gezien deze beperkingen ligt *enige relativering van centrale examinering* in de rede. 'Enige relativering' betekent niet hetzelfde als 'schrappen'. Voor wat betreft het laatste, aansluitend op wat de Onderwijsraad (2015) stelt in zijn advies *Maatwerk binnen wettelijke kaders*: meer maatwerk in het stelsel is wenselijk onder gelijktijdig handhaven van ijkpunten, waaronder gelijke en betrouwbare centrale eindtoetsing.

De conclusie is gerechtvaardigd dat het centraal examen alleen onvoldoende zichtbaar maakt wat de opbrengsten van een beoogd curriculum in de volle breedte zijn. Het centraal examen geeft een indicatie van het bereikte niveau van kennis (in de zin van: weten dat, weten hoe,

weten waarom) omtrent bepaalde onderdelen van het examenprogramma en voor de beroepsgerichte vakken ook voor wat betreft het praktijkniveau, maar zegt weinig tot niets over de beheersing van vaardigheden en attitudeontwikkeling. Hoewel door het inzetten van andere toetstechnieken de beperkingen gedeeltelijk opgeheven kunnen worden, zijn en blijven andere vormen van toetsing noodzakelijk. Deze kunnen veelal niet voor centrale, schriftelijke examinering ingezet worden.

Herwaardering van schoolexaminering

Schoolexamens bieden wel de mogelijkheid andere toetsvormen en toetstechnieken te hanteren. Daar zijn de schoolexamens oorspronkelijk ook voor bedoeld. Immers, bij vakken die zowel met een centraal als met een schoolexamen worden afgesloten, toetst en beoordeelt het schoolexamen andere kennis en vaardigheden dan het centraal examen. Recht willen doen aan doelen en inhouden in de volle breedte vraagt om een herwaardering van het schoolexamen.

Het schoolexamen is de verantwoordelijkheid van de school. Het is belangrijk scholen meer richting en houvast te geven bij de invulling en verwerking van het schoolexamen en ook verwachtingen te formuleren ten aanzien van het te bereiken niveau. Ook het schoolexamen dient immers kwalitatief van hoog niveau te zijn, niet alleen in termen van validiteit maar ook waar het de betrouwbaarheid betreft. Dat laatste maakt dat een vergelijkbare prestatie van leerlingen op verschillende scholen een vergelijkbare beoordeling krijgt. Hoewel er bij de beoordeling van 'het merkbare' in het schoolexamen grenzen zijn aan de betrouwbaarheid, is waarschijnlijk grotere betrouwbaarheid (of intersubjectiviteit) te bereiken dan in de huidige praktijk het geval is.

Leraren moet meer houvast worden geboden bij het vormgeven van het schoolexamen. Dat kan door de landelijke leerplankaders die betrekking hebben op doelen en inhouden die in het schoolexamen getoetst kunnen worden gedetailleerder te beschrijven dan nu het geval is (namelijk 'concreet'). Daarnaast zou er in regelgeving meer aandacht moeten zijn voor het specifieke karakter van het schoolexamen door bijvoorbeeld te bepalen dat centrale examenonderwerpen niet ook nog in het schoolexamen getoetst mogen worden, althans niet op de wijze die in het centrale examen wordt toegepast. Het centraal examen is niet normstellend voor de inrichting van het schoolexamen. Verder zal er een kwaliteitssysteem voor het schoolexamen moeten komen. Daar kunnen regionale vaksteunpunten een rol in spelen. Leraren van verschillende scholen worden daar in de gelegenheid gesteld elkaars schoolexamens te bespreken onder begeleiding van toets- en vakexperts. Iets dergelijks zou ook door de vakverenigingen georganiseerd kunnen worden. Verder zou de kwaliteit van schoolexamens onderdeel kunnen zijn van onderlinge visitatie van scholen. Ook zou gedacht kunnen worden aan een systematiek waarin een gecommiteerde van een andere school een rol krijgt bij de beoordeling van mondelinge of meer praktijkgerichte toetsing. De inspectie is hier ook belangrijk. Die zou toezicht kunnen houden op het kwaliteitssysteem (bv. RCEC en COTAN; zie ook BKE/SKE in mbo en hbo) en de transparantie daarvan.

Naast aanpassing van de landelijke leerplankaders, de regelgeving en de kwaliteitssystematiek zullen leraren ook toegerust moeten worden om de kwaliteit van de schoolexamens op een hoger niveau te krijgen en aan te laten sluiten op de ambities van Onderwijs2032. Om te beginnen zal er bij de scholing en nascholing van leraren meer aandacht moeten komen voor toetsvaardigheid. Op dit moment is hiervoor in de opleidingen vrij weinig aandacht. Ook moeten leraren ondersteund worden bij de inzet van en het omgaan met ander toetsinstrumentarium. Voorbeelden van goede opdrachten, correctiemodellen, portfolio kunnen leraren helpen om de gewenste kwaliteit te bereiken. Daarbij is de inzet van experts onontbeerlijk. Er zouden toetsbanken kunnen worden ingericht, al of niet met ondersteuning van Cito of andere toetsspecialisten. Een goed beoordelingsmodel is belangrijk, maar ook dat leraren zoveel

mogelijk op dezelfde manier met dat toetsmodel omgaan (hetgeen tegelijkertijd enigszins op gespannen voet staat met gewenste flexibiliteit en eigenaarschap bij docent en school). Daar zou bij scholing en nascholing aandacht voor moeten zijn. Ook het collegiale overleg binnen de vakvereniging of binnen regionale steunpunten kan daaraan bijdragen.

Het platform pleit voor minder nadruk op kennisverwerving en voor een grotere nadruk op het ontwikkelen van algemene vaardigheden en de individuele ontwikkeling van leerlingen. Dat zou ook gevolgen kunnen hebben voor de weging van het centraal examen ten opzichte van het schoolexamen, waarbij de nadruk verschuift naar het schoolexamen. Dit alles rekening houdend met de benodigde doorstroominformatie en de aard van een diploma.

Ook voor de invulling van het keuzedeel in bovenbouw havo/vwo en vmbo is een nadere doordenking gewenst van welke vorm van toetsing (decentraal) en verantwoording door leerling en school het meest wenselijk is.

Het Platform Onderwijs2032 pleit voor meer maatwerk in het onderwijs. Dat zou ook moeten resulteren in meer maatwerk in de systematiek van toetsing en examineren. Wat hierboven beschreven is, geldt mutatis mutandis ook voor de situatie waarin gedifferentieerd getoetst wordt.

Samengevat:

- Toets in het centraal examen kennis, inzicht en vaardigheden die leerlingen hebben opgedaan binnen monodisciplines en bij multidisciplinaire onderwerpen, zoals verwoord in de aan het centraal examen toegewezen eindtermen.
- Herwaardeer de rol en het specifieke karakter van het schoolexamen, met inachtneming van de aan het schoolexamen toegewezen eindtermen. Een schoolexamen toetst andere doelen, naar inhoud en vorm, dan een centraal examen.
- Zorg dat het centraal examen en het schoolexamen samen de doelen van het examenprogramma in de volle breedte weerspiegelen (validiteit) en geef het centraal examen en het schoolexamen beide het belang dat ze, geredeneerd vanuit de eindtermen, moeten hebben. Dat kan resulteren in een relatief kleiner gewicht voor het centraal examen.
- Maak persoonsvorming zichtbaar binnen het schoolexamen.
- Bevorder de kwaliteit van de schoolexamens door specifieker te beschrijven wat in het schoolexamen aan de orde dient te komen.
- Bevorder de vergelijkbaarheid van de schoolexamens van de verschillende scholen door heldere regelgeving ten aanzien van het schoolexamen.
- Zorg voor een kwaliteitssysteem voor het schoolexamen, waar scholen en leraren, ondersteund door experts verantwoordelijk voor zijn.
- Zorg voor toerusting van leraren door verbetering van scholing en nascholing, maar ook door te zorgen voor geschikt instrumentarium.

Bovenbouw vmbo en havo/vwo

Noodzaak van nadere doordenking

Ook voor een inhoudelijke herijking van de eindtermen voor de bovenbouw vmbo en de bovenbouw havo/vwo zijn argumenten en ideeën aan te dragen, maar dan bij voorkeur wel op basis van eerst een grondige nadere doordenking. In beide onderwijssectoren spelen complexe kwesties als de verhouding tussen schoolexamen en centraal examen en het civiel effect van de diploma's. In de bovenbouw vmbo loopt op dit moment een ingrijpende herstructurering van de examenprogramma's. De bovenbouw havo/vwo en de bovenbouw vmbo kennen een geheel eigen systematiek van profielen en keuzevakken met een systeem van bijbehorende regelgeving. Kortom, er is tijd nodig om te bezien op welke punten curriculaire aanpassingen in de bovenbouw in het verlengde van het advies van het Platform Onderwijs2032 politiek gewenst en praktisch haalbaar zijn. Daarbij moet wel bedacht worden dat veranderingen in de onderbouw zeer beperkt zullen zijn als er in de bovenbouw niets verandert, hetgeen er voor pleit het denken over aanpassingen in de onder- en bovenbouw gelijk op te laten gaan. Dit geconstateerd hebbende kan ter bepaling van de gedachten het volgende worden opgemerkt.

Ook in de bovenbouw vmbo en havo/vwo zijn de drie hoofddoelen van het onderwijs onverminderd belangrijk. De ontwikkeling van de persoonlijke kwaliteiten van leerlingen is belangrijk. Niet alleen voor henzelf, maar ook voor hun keuze van een vervolgopleiding en de kansen op succes in die opleiding en, *last but not least*, voor de rol die zij in de toekomst gaan spelen in de samenleving.

Specialisatie en profielen

In de bovenbouw komt het vervolgonderwijs in beeld. Dat rechtvaardigt enige vorm van inhoudelijke specialisatie. De bovenbouw zal inhoudelijk minder breed zijn, dat wil zeggen dat niet alle inhoudelijke domeinen nog (in gelijke mate) aan de orde komen. Specialisatie vindt op dit moment plaats, in het havo/vwo bijvoorbeeld in de vorm van vier profielen. Hoeveel profielen noodzakelijk dan wel gewenst zijn in het licht van het advies van het platform is een punt ter nadere overweging. Het platform onderscheidt drie domeinen (natuur en technologie, mens en maatschappij, taal en cultuur) die ook in bovenstaand voorstel voor een landelijk leerplankader voor het po en de onderbouw vo herkenbaar zijn. Deze drie domeinen zouden ook model kunnen staan voor profielen in de bovenbouw havo/vwo. Maar in plaats van deze drie of de bestaande vier zijn ook twee profielen denkbaar (alfa/gamma versus bèta). Voor vmbo-gt moet onderzocht worden in hoeverre de huidige vier profielen (economie, zorg/welzijn, landbouw, techniek) onder de indeling van het platform kunnen vallen en/of samengevoegd kunnen worden. Met name de invulling van 'taal en cultuur' voor het vmbo, in een doorlopende leerlijn naar het mbo, behoeft aandacht. Voor vmbo-bk geldt dit in nog sterkere mate. Daar wordt op dit moment gewerkt aan een grootscheepse vernieuwing van de beroepsgerichte vakken met tien profielen. De invulling en structuur van profiel- en keuzevakken kan inspiratie bieden voor nadere invulling van een structuur voor de bovenbouw havo/vwo en vmbo-gt. Een curriculum met meer samenhang en keuzemogelijkheden voor school en leerling biedt overigens ook mooie kansen om de huidige structuur met vier leerwegen te vereenvoudigen.

Specialisatie en samenhang

Hoewel bij profielen de inhoudelijke breedte kleiner wordt, blijft daarbinnen de invulling breed: er blijft aandacht voor zowel kennis als vaardigheden (vakvaardigheden, algemene vaardigheden, beroepsvaardigheden, digitale vaardigheden, sociaal-culturele vaardigheden) als attitudevorming. De ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes vindt in de bovenbouw plaats binnen de context van het inhoudelijke profiel waar een leerling voor gekozen heeft. De vakken Nederlands, wiskunde en Engels worden als aparte vakken aangeboden, maar worden ook geïntegreerd in de inhoud van de domeinen en waar mogelijk verbreed in de domeinen.

Toegesplitst op het vak Nederlands kan dat betekenen dat werken aan geletterdheid in het standaard aanbod aan alle leerlingen zit. Geleerde vaardigheden worden toegepast in de context van de profielen. Het onderdeel literatuur kan verbreed en verdiept worden in het domein taal en cultuur. Voor wiskunde en Engels kan een vergelijkbare opzet gekozen worden. Specifiek voor vmbo-gt geldt dat het aanbeveling verdient om beroepscontexten in diverse vakgebieden zichtbaar te maken.

Voor de formulering van doelen betekent een en ander dat vaardigheden aan vakinhouden gekoppeld dienen te worden. De aandacht voor Nederlands, wiskunde en Engels en attitudeontwikkeling moet ook in de doelen zichtbaar zijn. Waar mogelijk moet een verbinding gelegd worden met andere domeinen/profielen: bij natuur en technologie wordt bijvoorbeeld aandacht geschonken aan de maatschappelijke en moreel-ethische aspecten van onderwerpen. Bij mens en maatschappij komt ook de relatie tussen mens en technologie aan bod.

Het platform neemt het standpunt in dat meer vanuit inhoudelijke samenhang gewerkt zou moeten worden. Deze benadering kan ook voor de bovenbouw worden gekozen. Daarbij kan gedacht worden aan een aantal multidisciplinaire thema's en onderwerpen waarbinnen monodisciplinaire kennis verworven wordt, gerelateerd wordt aan andere disciplines en in samenhang wordt toegepast. Voor de bovenbouw, zeker voor havo/vwo, is het belangrijk te constateren dat de multidisciplinaire benadering niet zonder monodisciplines kan. Afhankelijk van de vraag wat de kern van het curriculum wordt, moet bekeken worden in hoeverre inhouden multi- dan wel interdisciplinair kunnen worden aangeboden. De inhouden waarvoor dat niet mogelijk of wenselijk is, worden monodisciplinair behandeld. Daarnaast kunnen monodisciplinaire en multi/interdisciplinaire onderwerpen worden aangeboden waarvan sommige direct in relatie gebracht kunnen worden met vervolgopleidingen. Door voor deze onderwerpen te kiezen, specialiseren leerlingen zich verder in de richting waarin ze interesse hebben en waarvoor zij de kwaliteiten hebben. Op die manier kan keuzeruimte worden benut voor specialisatie binnen vak- en leergebieden en richting vervolgopleiding.

Doorwerking naar meso- en microniveau

Tot nu toe hebben we steeds gekeken vanuit landelijk beleid naar de scholen en dat levert allerlei mogelijkheden op die samenhangen met de gewenste inhoudelijke sturing 'van bovenaf'. We kunnen de kijkrichting ook omdraaien: het is ook nuttig om de inhoudelijke herijking te bezien vanuit het perspectief van de scholen (Diephuis, Nieveen, Kuiper, 2016). Het ligt dan voor de hand om in 'het veld' onderscheid te maken tussen de *concerns* van de leraren en die van de schoolleiders. Wat verwachten we van hen?

Wat de leraren betreft rijst onmiddellijk de vraag wat het nader invullen van landelijke inhoudelijke kaders precies betekent. Het is nuttig te beseffen dat dit al eens eerder is geprobeerd, in de eerste generatie kerndoelen 1993-1998. De kerndoelen waren in 1991 beschikbaar, er was twee jaar uitgetrokken voor de invoering. Leraren wisten in overgrote meerderheid niet hoe ze dit moesten aanpakken. SLO maakte uiteindelijk voor elk vak een operationele uitwerking, de educatieve uitgeverij gebruikten die als basis voor nieuwe leerplanken, die vervolgens door de meeste leraren redelijk trouw werden gevolgd. De inspectie constateerde in 1998 dat de vertrouwde onderdelen grosso modo goed liepen, maar dat vernieuwende elementen - waar het eigenlijk om te doen was in de toenmalige herijking - niet uit de verf waren gekomen. Het lukte niet meer om de leraren te activeren (in elk geval niet tot enkele jaren later de vernieuwde onderbouw werd geïntroduceerd). Inmiddels rekenden ze leerplankundig werk niet meer tot hun terrein. Dat het overigens ook heel anders kan lopen laat de geschiedenis van de beroepsgerichte leraren in het vmbo zien. In dat deel van het veld

bleken leraren steeds weer in staat eigen leerplanvarianten te bedenken en uit te voeren. Een (mogelijke) reden hiervoor was dat de deelmarkten te klein waren voor grote methoden en dus niet interessant voor educatieve uitgeverijen: de afhankelijkheid van lesmateriaal was veel minder aan de orde. Een andere belangrijke factor was de externe input vanuit bedrijven en instellingen.

Wat met de invoering van het inhoudelijk herijkte curriculum expliciet van leraren wordt gevraagd is dat ze zelf inhoudelijke keuzes maken en maatwerk leveren. Wat we daarmee impliciet van leraren vragen kan getypeerd worden in verschillende manieren om met lesmateriaal om te gaan:

- De leraar maakt een plan en stelt een assortiment samen met bestaande materialen.
- De leraar maakt een eigen arrangement door zelf iets toe te voegen aan bestaand materiaal.
- De leraar maakt een ontwerp en werkt grotendeels op basis van zelf gemaakt materiaal.

Het welslagen van de implementatie van landelijke inhoudelijke kaders is daarmee grotendeels afhankelijk van de beschikbaarheid van voorbeelden, van materiaal dat past in een systeem van massamaatwerk én van de beschikbaarheid van curriculum- en toetsexpertise en ervaring met het ontwerpen van onderwijs. De landelijke kaders zullen zelf overzichtelijk, helder en samenhangend geformuleerd moeten worden en voorzien van gebruiksaanwijzingen, zodanig dat leraren voldoende houvast wordt geboden.

Het mesoniveau is een andere kwestie. Wat we van de scholen als organisatie vragen is dat schoolleiders verantwoordelijkheid nemen om in een langjarig proces van schoolontwikkeling samen met de leraren eigen schoolkeuzes te realiseren. Het leerplan op mesoniveau bevat uitspraken over het inhoudelijk profiel van de school, een eigen rationale op schoolniveau. Daarmee kunnen de landelijke leerplankaders en de lokale keuzes weer bij elkaar gebracht worden. In de huidige situatie lopen schoolleiders die met hun teams een koers willen realiseren, tegen een systeem aan dat versnipperd is, overladen en gedomineerd door van elkaar los staande vakinhoudelijke ontwikkelingen. De leidinggevende moet bij uitstek deskundig worden op het thema samenhang. Daarnaast blijft de leiding verantwoordelijk voor de organiseerbaarheid en betaalbaarheid van de gekozen invullingen van de landelijke kaders. Alleen een herziening van het curriculum op landelijk niveau volstaat niet om de eerder genoemde uitdagingen op te pakken. Curriculumontwikkeling kan een belangrijke katalysator zijn. Maar inzetten op deskundigheidsbevordering van leraren en schoolleiders in combinatie met schoolontwikkeling alsook het ontwikkelen van flexibel inzetbare leermiddelen zijn cruciaal voor het in de praktijk doen slagen van de in de context van Onderwijs2032 voorgenomen curriculumvernieuwing.

Referenties

Diephuis, R., Nieveen, N., & Kuiper, W. (2016). *Pendelen tussen macro-, meso- en microniveau (concept)*. Enschede: SLO.

Kuiper, W. (2009). *Curriculumevaluatie en verantwoorde vernieuwing van bètaonderwijs. Oratie*. Enschede/Utrecht: SLO/Universiteit Utrecht.

Kuiper, W., & Berkvens, J. (Eds.) (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013*. Enschede: SLO.

Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum and freedom across Europe* (pp. 139-162). Enschede: SLO.

Leat, D., Livingston, K., & Priestley, M. (2013). Curriculum deregulation in England and Scotland – Different directions of travel. In W. Kuiper & J. Berkvens (eds.), *Balancing curriculum and freedom across Europe* (pp. 229-248). Enschede: SLO.

Onderwijsraad (2012). *Geregelde ruimte*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2015). *Maatwerk binnen wettelijke kaders*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte*. Den Haag: Onderwijsraad.

Platform Onderwijs2032 (12016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.

SLO (2015a). *Het leerplangesprek op school*. Brochure project Curriculumvensters. Enschede: SLO.

SLO (2015b). *Kaders voor een toekomstbestendig leerplan*. Brochure project Curriculumvensters. Enschede: SLO.

SLO (2015c). *Curriculumspiegel. Deel A: Generieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

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
7511 JE Enschede

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)

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)

slo