



Mens & maatschappij

Vakspecifieke trendanalyse 2017

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Mens & maatschappij

Vakspecifieke trendanalyse 2017

December 2017

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2017 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

Vaksectie Mens & maatschappij

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 9.7784.738

Inhoud

Inleiding 5

1.	Wat is het domein mens en maatschappij?	7
1.1	M&M in de actuele discussie over de vernieuwing van het onderwijs	7
1.2	Mens en maatschappij in het po	8
1.3	Mens en maatschappij in de onderbouw van het vo	9
1.4	Mens en maatschappij in de bovenbouw van het vo	10
1.5	Het domein mens en maatschappij en de wetenschappelijke disciplines	11
1.6	Wat is kenmerkend voor de afzonderlijke M&M-vakken?	12
2.	Beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum in het domein M&M.	37
2.1	Primair onderwijs	37
2.2	Onderbouw vo	49
2.3	Bovenbouw vo	56
3.	Ontwikkelingen en trends binnen M&M	95
3.1	Maatschappelijke toerusting en burgerschapsvorming	95
3.2	De wereld buiten de school	98
3.3	Actuele en maatschappelijke vraagstukken	98
3.4	Samenhang binnen M&M	99
3.5	Tijd en overladenheid	101
3.6	Feiten, denken en redeneren	101
3.7	Persoonsvorming	102
3.8	Doorlopende leerlijn	102
3.9	Investeren in professionele ontwikkeling en samenwerking	104
3.10	M&M en taalvaardigheid	106
3.11	Het schoolexamen onder druk	107
3.12	21e eeuwse vaardigheden	107
3.13	Differentiatie havo/vwo	108
3.14	Schoolconcepten en nieuwe vakken	109
3.15	ICT	109
4.	Ontwikkelingen en trends in de M&M-vakken	111
4.1	Geschiedenis	111
4.2	Aardrijkskunde	111
4.3	Economie	113
4.4	Management en organisatie (M&O)	117
4.5	Maatschappijleer, Maatschappijkunde en Maatschappijwetenschappen	118
4.6	Filosofie	119

5.	Curriculaire uitdagingen	123
5.1	M&M algemeen	123
5.2	Geschiedenis	126
5.3	Aardrijkskunde	127
5.4	Economie	128
5.5	Management en organisatie (M&O)	130
5.6	Maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen	130
5.7	Filosofie	131

Referenties	133
--------------------	------------

Bijlage 1: aandeel mens en maatschappijvakken in het aantal lesuren VO	143
---	------------

Bijlage 2: Bevoegd/onbevoegd lesgeven in de M&M-vakken (VO)	145
--	------------

Inleiding

Dit is de eerste vakspecifieke trendanalyse (VTA) voor het domein mens en maatschappij (M&M). De VTA beschrijft de huidige situatie in het domein en schetst vanuit een leerplankundig perspectief de actuele ontwikkelingen in praktijk, beleid en maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek. Daarmee is de VTA niet alleen voor leraren, lerarenopleidingen, onderzoekers en beleidsmedewerkers een interessante bron, ook voor de werkzaamheden op het gebied van leerplanontwikkeling heeft dit document een belangrijke functie. Met 'huidige situatie' bedoelen we de situatie van begin 2017. Relevante ontwikkelingen in en na 2017 zullen niet in deze VTA verwerkt worden, maar worden beschreven in het vakportaal mens en maatschappij (<http://mensmaatschappij.slo.nl/>).

In deze VTA worden de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie, management en organisatie/bedrijfseconomie, maatschappijleer, maatschappijkunde, maatschappijwetenschappen en filosofie tot het domein mens en maatschappij gerekend. Met de term domein duiden we het terrein van de mens en maatschappijvakken aan. Als deze vakken geïntegreerd worden aangeboden gebruiken we de term leergebied. Het schetsen van trends op het gebied van mens en maatschappij brengt specifieke uitdagingen met zich mee omdat deze vakken sterk van elkaar verschillen en ieder hun eigen traditie hebben. Door deze vakken samen te brengen in één VTA kunnen we laten zien welke ontwikkelingen en trends bij meerdere vakken in het domein voorkomen. In deze VTA ligt daar de nadruk op, maar er is ook aandacht voor de huidige situatie en de ontwikkelingen per vak.

Deze VTA verschijnt tegen de achtergrond van de discussie over de vernieuwing van het onderwijs; bij het schetsen van een groot aantal ontwikkelingen wordt daaraan gerefereerd. Deze ontwikkelingen zijn meestal niet in gang gezet door het werk van het Platform Onderwijs2032, maar het werk van het Platform kan bepaalde ontwikkelingen wel in een stroomversnelling brengen. Of en hoe dat gebeurt, is op dit moment afwachten.

De trendanalyse beschrijft de huidige situatie en schetst vanuit leerplankundig perspectief de actuele ontwikkelingen in praktijk, beleid, maatschappij en onderzoek. Daarbij kijken we naar het curriculum of leerplan zoals dat **beoogd** is, welke aspecten of onderdelen daarvan (door leraren en/of leerlingen) zijn **uitgevoerd** en, ten slotte, naar dat wat er van al die bedoelingen en plannen (bij leerlingen) is **gerealiseerd**.

Voor deze VTA zijn de analyses die per vak zijn geschreven een belangrijke bron. De conceptversie van dit document is voor collegiale feedback voorgelegd aan externe vakdeskundigen. Van hun opmerkingen is dankbaar gebruik gemaakt.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 beschrijft het domein mens en maatschappij en gaat daarna in op de vakspecifieke eigenschappen van de verschillende M&M-vakken. In hoofdstuk 2 beschrijven we het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum voor de mens en maatschappijvakken. Eerst voor het primair onderwijs, daarna voor de onderbouw en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In hoofdstuk 3 staan de ontwikkelingen en trends in het domein mens en maatschappij centraal, hoofdstuk 4 gaat in op de ontwikkelingen binnen de afzonderlijke vakken. Ten slotte beschrijven

1. Wat is het domein mens en maatschappij?

Doel van een vakspecifieke trendanalyse is het schetsen van de stand van zaken, de belangrijkste ontwikkelingen en curriculaire uitdagingen ten aanzien van een vak of vakgebied, in dit geval het domein mens en maatschappij. Het schetsen van trends op het gebied van mens en maatschappij brengt specifieke uitdagingen met zich mee, omdat niet alle trends voor het volledige domein gelden. Soms gelden trends voor het hele domein of overstijgen ze het domein.

Hoe ziet het domein M&M eruit in het primair en voortgezet onderwijs? In het primair onderwijs (po) gaat men uit van een breder leergebied (oriëntatie op jezelf en de wereld), dat onderverdeeld is in vier domeinen: mens en samenleving, ruimte, tijd en natuur en techniek. In de praktijk wordt wereldoriëntatie ook gegeven in drie aparte vakken: aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) wordt wel gewerkt in het leergebied mens en maatschappij, maar dat geldt slechts voor een deel van de scholen. Op tachtig procent van de vmbo-scholen en negentig procent van de havo/vwo-scholen worden aardrijkskunde, geschiedenis en economie als aparte vakken gegeven. In de bovenbouw van het vo bestaat geen leergebied mens en maatschappij: hier staan de vakken maatschappijleer, geschiedenis, economie en aardrijkskunde los van elkaar. Op havo/vwo worden deze vakken nog aangevuld met filosofie, maatschappijwetenschappen en management en organisatie, op het vmbo met maatschappijkunde.

Wat wel en niet tot het domein van de mens en maatschappijvakken behoort, is vanuit de wetenschappelijke wereld gezien voor discussie vatbaar. Aardrijkskunde heeft met fysische geografie een component die duidelijk niet binnen het domein mens en maatschappij past. Voor de academische geschiedwetenschappen en filosofie geldt dat ze tot de geesteswetenschappen gerekend worden, terwijl economie, sociale geografie, sociologie en politicologie tot de sociale wetenschappen gerekend worden. Over de vraag hoe deze academische indeling zich verhoudt tot het domein mens en maatschappij later meer.

1.1 M&M in de actuele discussie over de vernieuwing van het onderwijs

De mogelijke vernieuwing van het po en vo en de actuele discussie hierover heeft natuurlijk ook implicaties voor de ontwikkeling van het domein van de M&M-vakken. Eén van de intenties is om de samenhang tussen de vakken te bevorderen en te benutten en het onderwijs voor leerlingen meer betekenisvol te maken.

Binnen de kennisbasis is één van de kennisdomeinen dat van *Mens & Maatschappij*: *"Leerlingen leren vanuit verschillende perspectieven naar de samenleving en de leefomgeving kijken: een historisch perspectief (op de impact die gebeurtenissen van nu en uit het verleden hebben op de samenleving), een geografisch perspectief (op de eigen leefomgeving, Nederland, Europa en de rest van de wereld) en een politiek, economisch en maatschappelijk perspectief (op bestuur, welvaart en samenleven)."* (Platform Onderwijs2032, 2016).

Aan de ene kant gaat het dus om verbreding en verdieping van de (afzonderlijke) mens en maatschappijvakken; aan de andere kant speelt de beoogde samenhang een belangrijke rol. Leerlingen werken voor wat betreft de oriëntatiekennis en (vak)vaardigheden meestal binnen vakdisciplines zoals geschiedenis, aardrijkskunde, (bedrijfs)economie of maatschappijwetenschappen; daarnaast werken ze in voorkomende gevallen en indien relevant interdisciplinair aan actuele en maatschappelijke vraagstukken. Verder zijn de (integrale) doelen op het gebied van digitale geletterdheid, burgerschap en persoonsvorming (afhankelijk van de keuzes van de school) bepalend voor de toekomstige ontwikkeling van de M&M-vakken.

1.2 Mens en maatschappij in het po

Het po kent geen leergebied *mens en maatschappij*, maar een leergebied *oriëntatie op jezelf en de wereld*. De kerndoelen zijn gegroepeerd binnen dit leergebied. Dat betekent echter niet dat alle scholen een geïntegreerd leergebied aanbieden: de meeste scholen bieden geschiedenis, aardrijkskunde en natuur en techniek apart aan.

In de eerste versie van de kerndoelen voor het basisonderwijs (1993) was nog geen sprake van een leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld, dat ontstond in 1998. Er was op dat moment nog geen nadere omschrijving van het leergebied, er wordt slechts vermeld dat aardrijkskunde, geschiedenis, samenleving, gezond en redzaam gedrag, natuuronderwijs, milieu en techniek onderdeel uitmaken van dit gebied. In de huidige versie van de kerndoelen (2006) wordt wel een karakteristiek gegeven van het leergebied. Naast de kerndoelen mens en samenleving, ruimte en tijd zijn er in dit leergebied ook kerndoelen over natuur en techniek opgenomen. Als we de karakteristiek van het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld ontdoen van de 'natuur en techniek-aspecten' houden we de volgende beschrijving over:

- In dit leergebied oriënteren leerlingen zich op zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan. Leerlingen oriënteren zich ook op de wereld, dichtbij, veraf, toen en nu en maken daarbij gebruik van cultureel erfgoed.
- Kinderen zijn nieuwsgierig. Ze zijn voortdurend op zoek om zichzelf en de wereld te leren kennen en te verkennen. Die ontwikkelingsbehoefte is een aangrijpingspunt voor dit leergebied. Tegelijk stelt de samenleving waarin kinderen opgroeien haar eisen. Kinderen vervullen nu en straks taken en rollen, waarop ze via onderwijs worden voorbereid. Het gaat om rollen als consument, als verkeersdeelnemer, als burger in een democratische rechtstaat. Kennis over en inzicht in belangrijke waarden en normen, en weten hoe daarnaar te handelen, zijn voorwaarden voor samenleven. Respect en tolerantie zijn er verschijningsvormen van. Bij het leren kennen van de wijze waarop mensen hun omgeving inrichten spelen economische, politieke, culturele en sociale aspecten een belangrijke rol. Het gaat daarbij om datgene wat van belang is voor betekenisverlening aan het bestaan, om duurzame ontwikkeling, om (voedsel)veiligheid en gezondheid en om technische verworvenheden.
- Bij de oriëntatie op de wereld gaat het om de vorming van een wereldbeeld in ruimte en tijd. Leerlingen ontwikkelen een geografisch wereldbeeld aan de hand van gebieden en met behulp van kaartvaardigheden. Ze ontwikkelen een historisch wereldbeeld. Dat betekent dat ze kennis hebben van historische verschijnselen in delen van de wereld en van chronologie. Leerlingen leren hun wereldbeeld (over henzelf en de wereld), aan de hand van actuele onderwerpen, voortdurend 'bij de tijd' te brengen.

De in deze VTA gemaakte scheiding tussen 'mens en maatschappij' en 'natuur en techniek' zal voor professionals uit het po wellicht kunstmatig overkomen. De karakteristiek van het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld is vrij expliciet over de samenhang tussen deze

twee domeinen: "Waar mogelijk worden onderwijsinhouden over mensen, de natuur en de wereld in samenhang aangeboden. Dit komt het 'begrijpen' van de leerlingen ten goede en draagt voorts bij aan de vermindering van de overladenheid van het programma."

1.3 Mens en maatschappij in de onderbouw van het vo

De basisvorming werd in 1993 ingevoerd met 15 verplichte zelfstandige vakken, er was nog geen sprake van leergebieden of domeinen. Wel bracht het Projectmanagement Basisvorming het 'TVS-instrument' in stelling waarmee de ambitie werd onderstreept van meer toepassing, vaardigheden en samenhang. Maar tegelijkertijd werden scholen door de overheid gewezen op de mogelijkheid van 'beleidsarme' invoering. (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004). Al eerder, bij de behandeling van de Basisvorming in de Tweede Kamer, bleek dat het combineren van vakken mogelijk was, maar niet noodzakelijk. Staatssecretaris Wallage gaf aan dat de combinatie geschiedenis en aardrijkskunde traditioneel behoorde tot het onderwijsaanbod in het lbo (Beleidsbrief vakkencombinaties¹, 1992). In de basisvorming kon het bevoegd gezag besluiten om twee of drie van de vakken geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde en economie te combineren. Bij de eerste herziening van de kerndoelen basisvorming in 1998 is het accent sterker komen te liggen op de samenhang in en tussen de vakken. Er kwamen algemene onderwijsdoelen, waaraan de verschillende vakken een bijdrage leveren. En er werd meer samenhang aangebracht tussen de domeinen van de vakken die in combinatie gegeven mogen worden, zoals aardrijkskunde, economie en geschiedenis en staatsinrichting.

Uit de evaluatie van de eerste vijf jaar van de basisvorming door de Inspectie van het Onderwijs (1999) bleek dat leerlingen het onderwijsaanbod als onsamenhangend en versnipperd ervaren. Als reactie hierop stelt de Onderwijsraad in het rapport 'De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld' (2001) een kerncurriculum voor van vakken/leergebieden. Over mens en maatschappij schreef de Onderwijsraad:

"De raad gaat ervan uit dat ook voor deze vakken een sterkere inhoudelijke afstemming kan worden bereikt, analoog aan die van de exacte vakken, in de richting van een leergebied 'mens en maatschappij'. Feit is wel dat de ervaringen met vakkencombinaties van aardrijkskunde en geschiedenis beperkt zijn, zowel in Nederland als daarbuiten. De raad acht het daarom noodzakelijk dat hiermee eerst meer ervaring wordt opgedaan, voordat besloten kan worden of landelijke invoering mogelijk en gewenst is. Gepleit wordt op dit punt experimenten te laten starten. Scholen kunnen voorlopig zelf bepalen of ze deze vakken apart willen blijven aanbieden, of direct willen overgaan tot de vorming van een leergebied. De raad adviseert voor de korte termijn de kerndoelen van de genoemde vakken nader op elkaar af te laten stemmen, minder cruciale en onhaalbare kerndoelen te laten schrappen en de ontwikkeling van geïntegreerde leermethoden met kracht te bevorderen. Ook een betere inhoudelijke afstemming met het vak maatschappijleer is, gelet op de verwantschap in onderwerpen, nodig."

In 2006 wordt de evaluatie gevolgd door nieuwe kerndoelen, nu wel gegroepeerd in het kader van het leergebied mens en maatschappij. De karakterisering van dat leergebied kent de volgende elementen:

- In dit leergebied staat de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen centraal: bij zichzelf en bij ontwikkelingen in de wereld, in het verleden en in de maatschappij om hem heen. Leerlingen moeten immers in de toekomst standpunten bepalen en beslissingen nemen over zaken van persoonlijk en van algemeen belang. Het gaat daarom niet alleen om het begrijpen van verschijnselen in de actuele maatschappelijke

¹ Kamerstuk Tweede Kamer 1992-1993 kamerstuknummer 22832 ondernummer 1

werkelijkheid (hoe zit het?), maar ook om het waarderen en beoordelen daarvan (wat vind ik ervan?).

- Het leergebied mens en maatschappij is erop gericht een kader op te bouwen om die wereld beter te begrijpen. Het leergebied sluit daarbij aan bij de kerndoelen mens en samenleving, ruimte en tijd van het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld, in het po. Het ruimtelijk perspectief biedt een kader door het besef deel uit te maken van gebieden op verschillende schaal: de directe eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld. Het tijdsperspectief helpt de veranderende wereld te begrijpen vanuit een chronologische samenhang. Het maatschappelijk en economisch perspectief doen dat vanuit het gezichtspunt van de burger als producent en consument, en als deelnemer aan de 'civil society'.
- Het uiteindelijke doel is dat leerlingen gestimuleerd worden op informatie gebaseerde, beargumenteerde beslissingen te leren nemen als burgers van een cultureel diverse, democratische samenleving waarin de onderlinge afhankelijkheden groot zijn. Ze moeten leren standpunten te bepalen en te onderbouwen met behulp van veelzijdige informatie. In het leergebied mens en maatschappij leren leerlingen dan ook wegwijst te worden in verschillende soorten bronnen en deze gericht te gebruiken. Het internet en andere digitale bronnen verdienen daarbij een belangrijke plaats om hun complexiteit, hun aantrekkelijkheid voor leerlingen en hun toenemende communicatieve invloed. In dit leergebied leren leerlingen ook nadrukkelijk de eigen omgeving te gebruiken als bron en onderzoeksobject.
- De leerinhoud kan op verschillende manieren aan de orde komen: in één integraal leergebied, in afzonderlijke vakken, in projecten of in mengvormen daarvan. In alle gevallen is het nodig inhoud uit het leergebied in onderlinge samenhang met andere vakken of leergebieden aan te bieden. Daardoor krijgen leerlingen inzicht in de samenhang in hun groter wordende leefwereld. Ze leren om binnen democratische kaders de overeenkomsten en verschillen tussen mensen te waarderen en te respecteren, en dat te uiten in betrokkenheid op zichzelf, elkaar en de omgeving.

Hoe het onderwijs op basis van de nieuwe kerndoelen wordt vormgegeven wordt overgelaten aan de scholen. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming onderscheidde vier scenario's. In het eerste scenario blijft de school dicht bij het bestaande. De vakken blijven bestaan en er worden afspraken gemaakt om overlap te voorkomen. In scenario 2 is er daarnaast op gezette tijden ruimte voor vakoverstijgende projecten. In scenario 3 wordt inhoud van verschillende vakken geclusterd tot leergebieden zoals mens en maatschappij. Scenario 4 gaat niet uit van de leerstofinhoud, maar van de competenties die leerlingen moeten ontwikkelen. Het onderwijs is daarbij volledig thematisch en leerlingen hebben zelf een ruime invloed op de inhoud. De taakgroep liet in exemplarische uitwerkingen zien² hoe het leergebied in de vier verschillende scenario's vorm zou kunnen krijgen. De taakgroep vond niet dat scenario 4 beter was dan scenario 1. "Scenario's 1 tot en met 4 lopen op in ambitieniveau, maar de nummering geeft geen oplopende kwaliteit aan." (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004)

1.4 Mens en maatschappij in de bovenbouw van het vo

In de bovenbouw van het vo is er geen sprake van een leergebied 'mens en maatschappij'. Bij de start van de tweede fase is wel gewerkt aan het bevorderen van samenhang binnen dit domein. Dat gebeurde om te beginnen door voor de afzonderlijke vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer in een gezamenlijke vakontwikkelgroep te komen tot afstemming op het gebied van met name vaardigheden. Daarnaast werd het voorstel gedaan om in het gemeenschappelijk deel het vak mens en maatschappijwetenschappen in te voeren,

² Werkdocument 6 in Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004

een combinatie van geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer. Dat voorstel riep echter veel verzet op van de vakverenigingen en werd uiteindelijk niet uitgevoerd. Vervolgens gebeurde hetzelfde met het combinatievak geschiedenis-maatschappijleer. Een latere poging van de profielcommissies in 2007 om tot samenhang te komen binnen het domein mens en maatschappij kwam niet van de grond omdat er geen politiek draagvlak voor was. De profielcommissies pleitten in hun eindadvies *Kennis, kwaliteit en keuze in de tweede fase (2007)* voor invoering van een vak maatschappijkennis. De inhoud van dit vak zou bestaan uit basale kennis op voortgezet niveau op het gebied van de huidige maatschappijvakken: aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer/maatschappijwetenschappen en filosofie. De commissie wilde maatschappijleer verrijken met de dimensies ruimte en tijd. Ook de harde elementen van de economie zouden moeten worden toegevoegd. *“Een nadrukkelijker verbinding van maatschappijleer met aardrijkskunde, geschiedenis en economie kan tot versterkte en verrijkte maatschappijkennis leiden, waardoor ook meer begrip voor situaties in andere landen en meer begrip voor en erkentelijkheid jegens voorgaande generaties ontstaat. En tot het besef dat de verworvenheden een bezit zijn dat zowel verdedigd als verder ontwikkeld moet worden. Filosofie kan in deze benadering een onmisbaar verbindend vak zijn”*. Bij latere herzieningen van de examenprogramma's van bovengenoemde mens en maatschappijvakken bestond er geen gezamenlijke vakontwikkelgroep meer, waardoor onderlinge afstemming niet langer gegarandeerd is.

In het vmbo zijn geen pogingen gedaan om te komen tot het combineren of afstemmen van de mens en maatschappijvakken in de bovenbouw. In het vmbo hebben alle leerlingen maatschappijleer, maar afstemming tussen en met de andere vakken is vaak weinig zinvol omdat leerlingen met name in vmbo-bb en -kb vaak geen of slechts één ander maatschappijvak hebben. In vmbo-t ligt dat overigens anders.

Concluderend kan worden gesteld dat het leergebied mens en maatschappij sinds 2006 deel uitmaakt van de onderbouw van het vo. In het po bestaat sinds 1998 een breder leergebied, in de bovenbouw van het vo komen alleen vakken voor. Als de vakken binnen het domein mens en maatschappij geïntegreerd worden aangeboden, ligt de nadruk vaak op de verschillende perspectieven die de 'onderliggende' vakken of disciplines op de samenleving hebben.

1.5 Het domein mens en maatschappij en de wetenschappelijke disciplines

“Geschiedenis en filosofie worden tot de geesteswetenschappen gerekend. Deze geesteswetenschappen bestuderen de producten van de menselijke geest zoals kunst, muziek, taal, literatuur, theater, en teksten in de breedste zin van het woord. Grosso modo bestaan de geesteswetenschappen uit de volgende vakgebieden: taalkunde, literatuurwetenschap (of letterkunde), geschiedwetenschap, filosofie, kunstgeschiedenis, archeologie, musicologie, theaterwetenschap, religiestudies en mediastudies.” (Bod, 2013). Bod ziet de bronkritische en hermeneutische methode als typerend voor deze wetenschappen.

(Sociale) geografie, sociologie, politicologie en economie worden tot de sociale wetenschappen gerekend. Maar een complete en ook logische scheiding tussen de verschillende wetenschapsgebieden is er niet. Schnabel constateert dat in zijn inleiding op de Gammacanon (2010): “In de life sciences zien we geneeskunde, biologie en psychologie een steeds hechtere samenwerking aangaan. De verbinding tussen sociologie en psychologie, toch al nooit heel sterk, is vrijwel verdwenen, maar die tussen psychologie en economie lijkt juist steeds belangrijker te worden. In de criminologie gingen rechtswetenschap, sociologie en psychologie samen, maar neemt nu ook de betekenis van biologie en genetika duidelijk toe. Sociologie had altijd al sterke banden met politicologie en bestuurswetenschap, maar ook met een typische alfawetenschap als geschiedenis. Culturele antropologie is weer duidelijk verbonden met de

geesteswetenschappen, inclusief filosofie, godsdienst- en taalwetenschappen, maar de voor alle andere gammawetenschappen zeer belangrijke methodologische oriëntatie op wiskunde en statistiek is bij de antropologen weer veel minder aanwezig.”

Elke indeling is aanvechtbaar, dat geldt net zo goed voor de indeling van academische disciplines in de wetenschap als voor de indeling van het funderend onderwijs in domeinen. Tegenstanders van vakintegratie wijzen met name op de verschillende aard van de vakken. Bij de integratie van mens en maatschappijvakken gaat het om een combinatie van verschillende *typen* disciplines: geesteswetenschappen en sociale wetenschappen. Waarschijnlijk omdat object en methoden van de verschillende mens en maatschappijvakken van elkaar verschillen, ligt bij een geïntegreerde aanpak vaak de nadruk op het vanuit verschillende perspectieven onderzoeken van maatschappelijke kwesties (Van Boxtel et al, 2009b).

1.6 Wat is kenmerkend voor de afzonderlijke M&M-vakken?

Als we ons richten op de specifieke historische ontwikkelingen en perspectieven per vakgebied zien we een heel divers beeld. Sommige vakken hebben een lange geschiedenis, andere vakken zijn relatief recent aan het curriculum toegevoegd. Aardrijkskunde en geschiedenis hebben van oudsher een plek in het curriculum van po en vo, de andere M&M-vakken maken alleen deel uit van het curriculum van middelbare scholen. In de publicatie *Vakintegratie in de mens en maatschappijvakken* (van Boxtel et al, 2009b) worden de doelen, inhouden en denken redeneerwijzen die specifiek zijn voor respectievelijk aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie op een rij gezet. De VTA's van deze vakken en filosofie gaan nader in op de historische ontwikkelingen van de vakken. Onderstaande paragrafen geven de grote lijnen van die ontwikkelingen weer.

1.6.1 Geschiedenis

Geschiedenis van het vak

Sinds ruim tweehonderd jaar wordt het vak geschiedenis op Nederlandse scholen onderwezen. Aan het vak werd van meet af aan een opvoedkundige en politiek- maatschappelijke werkzaamheid toegeschreven. Historici en (geschiedenis)docenten geloven graag dat het schoolvak zulke effecten op opeenvolgende generaties (gehad) heeft. Bij de huidige stand van onderzoek is echter niet te zeggen, of en hoe geschiedenislessen hebben uitgewerkt op kinderen of op de samenleving als geheel.

In 1806 werd geschiedenis als facultatief vak op de lagere school ingevoerd. Het belangrijkste oogmerk van het vak was haar veronderstelde bijdrage aan de zedelijke vorming van kinderen. Ook in het middelbaar onderwijs, waar geschiedenis vanaf 1863 een verplicht vak verplicht was, diende het later in de negentiende eeuw in de eerste plaats een ethisch doel dat kan worden samengevat als: het vormen van moreel hoogstaande mensen die nuttige leden van de samenleving zullen worden. Van meet af aan had geschiedenis daarnaast een politiek-staatsburgerlijk doel. Een specifiek politiek doel was daarbij het opwekken van warme vaderlandsliefde. Aan het einde van 19^e eeuw gaan er stemmen op om het geschiedenisonderwijs te hervormen. Al ruim voor de Tweede Wereldoorlog werd ervoor gepleit om het primaat van de politieke geschiedenis te doorbreken en meer aandacht te besteden aan sociale en economische geschiedenis en aan het dagelijkse leven van gewone mensen. (De Vletter, 1919; Te Lintum 1897). Albers brak daarbij al in de dertiger jaren een lans voor geschiedenisonderwijs dat het zelfstandig kritisch denken van de leerlingen zou helpen bevorderen, onder meer ook door bronnen te analyseren (Albers, 1935). Het lijkt er echter op dat de invloed van deze vernieuwers zeer beperkt is gebleven.

Na de Tweede Wereldoorlog ontwikkelt het geschiedenisonderwijs zich sterk in de jaren zestig en zeventig. Daarbij ontstonden wel verschillende scholen of richtingen. Zocht men de oplossing voor 'Geschiedslosigkeit' in Duitsland vooral in het ontwikkelen van historisch besef en historisch denken bij leerlingen, in Engeland en de VS werd vooral de methode van onderzoek (*mode of inquiry*) uit de *New Social Studies* voor het geschiedenisonderwijs een belangrijk vormgevend kader. Geschiedenis werd (en wordt) daarin opgevat als een vak waarin je, net als in de andere social studies, vooral moet leren kritisch met informatie om te gaan. Hier heeft vooral deze laatste richting, met haar nadruk op bewijsvoering op basis van historische bronnen, lange tijd veel invloed gehad.

In Nederland publiceerde de Vereniging voor Geschiedenisleraren (VGN) in 1967 een doelstellingenrapport. Daarin sloot zij aan bij trends in de onderwijsvernieuwing van de jaren zestig, zoals het bevorderen van zelfstandig denken, voelen en handelen. De 'oude school' zou te veel de nadruk leggen op het verwerven van kennis en de overdracht van bepaalde opvattingen. Daarvoor in de plaats moesten de leerlingen vaardigheden ontwikkelen om zelf kennis en opvattingen te verwerven. Daarbij zou het vooral om oriëntatie in de wereld van het heden moeten gaan, om bestaansverheldering dus, en niet meer zozeer om de wereld van vroeger. Amerikaanse invloeden werden in Nederland in de loop van de jaren zeventig vooral zichtbaar in het werk van de Leidse didacticus Leo Dalhuisen, die vooral bekend werd door de methode *Sprekend Verleden*. In 1971 publiceerde hij een brochure waarin hij de 'methode van onderzoek' propageerde, een vrijwel letterlijke weergave van wat de Amerikaan Fenton in het kader van de *new social studies* voorstond.

Examens

Aanvankelijk kende het schoolvak geschiedenis geen centraal schriftelijk eindexamen maar een mondeling examen met een gecommiteerde. Na de invoering van de Mammoetwet (1968) duurde het nog een aantal jaren en een periode van experimentele examens voordat een centraal schriftelijk eindexamen landelijk kon worden ingevoerd. De commissie die met dit proces belast was, de CEGES (*Commissie Experimenten Geschiedenis en Staatsinrichting*, 1971), voerde precies die vakinhoudelijke vernieuwingen door waar 'traditionele' docenten wars van waren. Docenten moesten hun leerlingen leren werken met bronmateriaal, toen nog "historisch materiaal" genoemd, waaruit zij "kritisch kennis kunnen nemen van tekstuele en niet-tekstuele informatie" (Bosch, 1979).

Een volgende *Werkgroep Herziening eindexamen Geschiedenis en staatsinrichting* (HEG) maakte in het midden van de jaren tachtig een begin met een nieuwe doordenking van de stofkeuze. Nog steeds stonden daarbij vragen over de relevantie en de actualiteit van geschiedenisonderwijs centraal. Ook nieuwe ontwikkelingen in de geschiedwetenschap, zoals bijvoorbeeld de opkomst van vrouwengeschiedenis, werden in dit advies meegewogen. Met behulp van zogenaamde structuurbegrippen, zo adviseerde de werkgroep, en de daaruit voortvloeiende vaardigheden zouden leerlingen aangezet moeten worden tot 'historisch denken en handelen', zonder van hen echte historici te willen maken. Daarnaast pleitte de werkgroep voor een thematische, probleemgerichte aanpak, ondersteund door gedegen aandacht voor chronologie en periodisering. Het vertrekpunt van de thema's moest een eigentijdse vraagstelling zijn en binnen de thema's moesten structuurbegrippen en vaardigheden voldoende aan bod kunnen komen. De werkgroep onderschreef de gedachte dat leerlingen kennis moeten hebben van en inzicht moeten verwerven in de historische dimensie van een aantal belangrijke hedendaagse verschijnselen en problemen, zowel op nationaal als internationaal gebied.

Thema versus Tijd

In 1990 werd de *Werkgroep Implementatie Examen Geschiedenis en staatsinrichting* (WIEG) ingesteld. Zij kreeg als opdracht mee een examenprogramma te maken waarin structuurbegrippen en de daarbij behorende historische vaardigheden (oorzaak/ en gevolg, feit en mening, continuïteit en verandering, standplaatsgebondenheid en het analyseren en interpreteren van bronnen) zouden worden getoetst en niet waarin de hele geschiedenis aan de orde zou komen. Zo'n 'groot overzicht' was, aldus het eindrapport van de werkgroep, een ideaalbeeld dat nog gebaseerd was op het geschiedenisonderwijs uit een ver verleden met veel lesuren, met bovendien een voorkeur voor een louter politieke, dominant mannelijke en eurocentristische benadering van het verleden'.³ In het voorstel van de WIEG staat daarom geen lijst met beknopt omschreven onderwerpen, maar in plaats daarvan voorstellen voor thema's met een '*beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling.*' Nieuw in het programma was het opzetten en uitvoeren van een historisch onderzoek, waarbij de school het onderzoeksthema en de vorm en de beoordeling van de presentatie bepaalde. Van het onderdeel staatsinrichting wordt vastgelegd dat het zich richt op de ontwikkeling van het Nederlandse politieke bestel in relatie tot de werking ervan, waarbij ook het thema 'politieke cultuur' aandacht krijgt.

Op dit nieuwe eindexamenprogramma komt al snel forse kritiek. Dat betrof niet alleen of zozeer de soms wat exotische onderwerpkeuze, maar de thematische aanpak als zodanig. Die zou ervoor verantwoordelijk zijn dat leerlingen veel te weinig weten van de geschiedenis in z'n geheel. Daarnaast wordt het werken met historische vaardigheden ook wel gekwalificeerd als 'trucjes met bronnen'.

De *Adviescommissie Geschiedenisonderwijs* (bekend als Commissie-De Wit), die de opdracht kreeg het programma kritisch onder de loep te nemen, concludeert in maart 1998 dat de programma's geschiedenis en staatsinrichting in basisonderwijs, onderbouw en bovenbouw op elkaar afgestemd zouden moeten worden. Er moet een longitudinaal leerplan komen met een '*nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden*'. Een dergelijk leerplan zou een doorlopende leerlijn, van basisonderwijs naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, mogelijk moeten maken. In 2001 krijgt de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, 2001, beter bekend als de Commissie-De Rooij) de opdracht om deze visie verder uit te werken. Het is deze visie die ten grondslag ligt aan het geschiedeniscurriculum zoals dat nu in po en vo geïmplementeerd is.

Visie op het vak

Zoals in het historische overzicht hiervoor al kort is uiteengezet is de huidige visie op het geschiedenisonderwijs in hoge mate schatplichtig aan het werk van twee commissies: de *Adviescommissie Geschiedenisonderwijs* (De Wit, 1998) en de *Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (De Rooij, 2001). De visie van beide commissies, mede gevoed door brede maatschappelijke en politieke discussies in de jaren negentig, rust op twee pijlers.

De eerste pijler is een 'nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden', waarvoor in het rapport van de Commissie-De Wit wordt gepleit (De Wit, 1998). Daarmee neemt het rapport kritisch stelling tegen het sterk thematisch georganiseerde onderwijs van de jaren negentig. Om de nieuwe balans tot stand te brengen is het volgens de commissie allereerst nodig de programma's van geschiedenis en staatsinrichting in het basisonderwijs, de onderbouw en de bovenbouw goed op elkaar af te stemmen, zodat een longitudinaal en iteratief (semi-concentrisch) leerplan gestalte kan krijgen. Elke onderwijsvorm moet een identiek minimumpakket aan historische overzichtskennis en vaardigheden krijgen aangeboden, zodat

³ <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/archief/article/detail/2506494/2001/02/23/Geschiedenis-wordt-een-tijdvak.dhtml>

alle leerlingen gaan beschikken over een gemeenschappelijke basis van historische kennis en vaardigheden. De consequentie hiervan is een accentverschuiving in de richting van de historische overzichtskennis. De tweede pijler is het antwoord dat de *Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (CHMV) formuleerde op wat zij 'een van de grootste problemen van het vak geschiedenis' noemt (De Rooy, 2001). Voor leerlingen, aldus de commissie, lijkt het vak geschiedenis te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Dit maakt het vak buitengewoon moeilijk te leren. Bijna alles komt bij geschiedenis bovendien slechts één keer aan de orde om daarna nooit meer te worden gebruikt of toegepast. Dat is een probleem, want wat niet wordt herhaald, gebruikt of toegepast, wordt niet alleen gemakkelijk vergeten, het is leerlingen ook moeilijk duidelijk te maken waarom ze dat eigenlijk moeten leren.

Volgens De Rooy c.s. is de ontwikkeling van historisch besef, net als overigens in veel andere landen (bijvoorbeeld, Canada, Duitsland, Engeland en Australië) de belangrijkste doelstelling van het geschiedenisonderwijs. In aansluiting op een langere geschiedenis-didactische traditie in Duitsland wordt dit historische besef gedefinieerd als 'de complexe relatie tussen de interpretatie van het verleden aan de ene kant en de perceptie van de werkelijkheid in het heden en verwachtingen ten aanzien van de toekomst aan de andere kant.' Historisch besef is weliswaar niet hetzelfde als chronologisch besef of chronologisch inzicht, maar men kan zich geen verantwoord beeld vormen van de historisch-maatschappelijke werkelijkheid zonder een chronologisch correct kader. Om aan deze uitgangspunten recht te doen en een antwoord te geven op de genoemde problemen stelde de commissie een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk tijdvakkenkader voor. In samenhang met de inmiddels welbekende pictogrammen zouden leerlingen dat als instrument kunnen (leren) gebruiken om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te ordenen. Het praktische nut van het leren en onthouden van een zekere hoeveelheid algemene historische kennis zou leerlingen hierdoor duidelijker worden. In de loop van hun schoolloopbaan zullen zij zich geleidelijk steeds beter in de tijd leren oriënteren. De commissie noemde deze kennis daarom 'oriëntatiekennis'. Dit is niet hetzelfde als het "minimumpakket aan historische overzichtskennis", dat De Wit voorstelde. Bewust is gekozen voor kenmerkende aspecten, waarbij de docent (of de leerling) zelf een keuze kan maken uit daarbij passende voorbeelden.

Oriëntatiekennis en historische vaardigheden

Deze oriëntatiekennis is een onmisbaar hulpmiddel bij de ontwikkeling van historisch besef. Maar historisch besef gaat verder. Het heeft te maken



met de manier waarop iemand zijn werkelijkheid interpreteert en zijn positie ten opzichte van die werkelijkheid bepaalt. Het gaat dus (ook) om activiteiten van leerlingen, om een historisch verantwoorde wijze van benaderen van historische kwesties en om historisch redeneren. Daarom is historisch besef onlosmakelijk verbonden met een aantal benaderingswijzen en vaardigheden zoals die zich in de afgelopen decennia in het geschiedenisonderwijs hebben ontwikkeld.

Deze benaderingswijzen en vaardigheden betreffen enerzijds informatieverwerkingsvaardigheden en onderzoeksvaardigheden (zoals het verzamelen, beoordelen en interpreteren van bronnen), anderzijds beeldvormende (structurende) vaardigheden, zoals het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden en standplaatsgebondenheid. De commissie is van mening dat voor het ontwikkelen van historisch besef vooral die structuurkenmerken van belang zijn. Daarom ligt in de kerndoelen en eindtermen het accent meer op wijzen van verklaren, op beeldvorming en oordeelsvorming dan op het kritisch beschouwen van bronnenmateriaal.

Een concentrische ordening

Op basis van vorenstaande is er bewust niet voor gekozen om een programma te maken beginnend met de prehistorie in het po en eindigend met het heden aan het eind van de onderbouw. Zo'n ordening zou immers betekenen dat tijdvakken voor de meeste leerlingen alsnog slechts éénmaal aan de orde komen, waarbij het geleerde nooit meer wordt herhaald, gebruikt of toegepast. In plaats daarvan stelt de commissie een (op zichzelf al heel oude), concentrische ordening van het onderwijs voor, met een in alle onderwijsvormen steeds terugkerend herkenbaar stelsel van benaderingswijzen, vaardigheden en oriëntatiekennis. Op die manier wordt het voor leraren idealiter mogelijk om in een volgende onderwijsfase uit te gaan van wat in een vorige fase als basis is gelegd. Voor leerlingen betekent dit dat zij in een volgende fase van onderwijs zaken herkennen die zij in een vorige fase hebben geleerd. Daardoor zullen zij het gevoel krijgen verder te komen met het vak, waardoor de kans groter wordt dat iets van het geleerde beklijft. Dit maakt het voor sommige leerlingen wellicht onoverzichtelijke en moeilijk leerbare vak geschiedenis beter hanteerbaar.

Een Europees perspectief

Het tijdvakkenkader met tien tijdvakken en de daarbij behorende kenmerkende aspecten is onmiskenbaar geënt op de Nederlandse en Europese geschiedenis. Je zou kunnen menen dat dit de algemene bruikbaarheid ervan beperkt. De commissie geeft hier echter aan dat er een didactische keuze is gemaakt. Een universeel systeem voor een benadering van de gehele wereldgeschiedenis is volgens de commissie ofwel weinig zeggend, ofwel buitengewoon onoverzichtelijk en zodoende om didactische redenen af te raden. Er moest gekozen worden voor één samenhangende benadering. Je kunt ook zeggen dat een Europees perspectief vanuit het Nederlandse onderwijs voor de hand ligt omdat je je het best oriënteert vanuit een bekende situatie. De gereedschapskist (oriëntatiekennis) heeft weliswaar een Europees karakter, maar daarmee kun je idealiter de hele wereldgeschiedenis in kaart brengen.

Kritiek op de visie

In het veld is heel verschillend gereageerd op de hier geformuleerde visie op het geschiedenisonderwijs. Bijval voor de tijdvakindeling kwam vooral uit het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Wilschut en Sniekers, 2005). De keuze voor een longitudinaal programma werd breed toegejuicht. Maar niet iedereen reageerde enthousiast op de tijdvakkenindeling.

Sommigen (o.a. de Intercommissie KNHG/VGN, Cito, Euroclio en Dalhuisen & Van der Dussen) onderschreven de noodzaak van een nieuw tijdvakkenkader niet en meenden dat deze indeling

een internationale uitwisselbaarheid van het curriculum bemoeilijkt. Kritiek kwam er ook op de tijdvakken, omdat de indeling als onjuist of wetenschappelijk niet verantwoord zou zijn, de benaming bovendien kinderachtig en stereotiep. De reactie hierop luidde dat de tijdskaders niet gekozen zijn op wetenschappelijk gronden; het gaat erom dat een bepaalde tijd geassocieerd wordt met bepaalde beelden. Dat daar van alles op af te dingen valt, spreekt vanzelf. Er is bewust gekozen voor eenvoudige benamingen die ook leerlingen in het po aanspreken. Zeker in (de bovenbouw van) het vo kunnen leerlingen op een vruchtbare manier aan de slag, zowel met die namen als met de afbakening van de tijdvakken waarnaar ze verwijzen.

Een ander punt van kritiek gold en geldt de zeer westerse, eurocentrische benadering. Degenen die voor de indeling van de tijdvakken verantwoordelijk waren pareerden de kritiek door te wijzen op de beperkte tijd die voor geschiedenisonderwijs beschikbaar is en op het beperkte bevattingvermogen van leerlingen op de meeste niveaus van onderwijs. Ook het argument dat leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond zich zo minder zouden herkennen in het vak wijzen zij van de hand: 'allochtone' leerlingen identificeren zich niet per se meer met het land van hun voorouders en moeten functioneren in de Nederlandse samenleving. 'Autochtone' kinderen hebben bovendien niet als vanzelf meer affiniteit met onderwerpen als de christelijke kerk in de middeleeuwen of de Nederlandse opstand (of welke dan ook) dan leerlingen van 'allochtone afkomst'. Ook in die zin is het verschil tussen autochtonen en allochtonen met andere woorden niet zo groot.

Opmerkingen in de media dat het geschiedenisonderwijs met het nieuwe programma weer terug is naar het leren van feiten, zijn volgens de opstellers ervan onjuist. Het leren van veel feiten is nooit weggeweest. Juist daarom is expliciet de vraag gesteld welke feiten er geleerd moeten worden en hoe, wetende dat veel 'weetjes' op langere termijn niet worden onthouden. Menig geschiedenisdocent deelt immers de ervaring dat je leerlingen aan het eind van (bijvoorbeeld) het derde leerjaar niets meer 'kunt vragen' over wat ze in de brugklas geleerd hebben, omdat ze daar dan 'natuurlijk niets meer van weten'.

Om de onderwijsdoelen die vanuit deze visie ontwikkeld zijn gepast te toetsen stellen Wilschut en Sniekers zich een examen voor waarin een of meerdere casus centraal staan. Tegenstanders vrezen dat dit zal neerkomen op handigheid in lezen en schrijven en op het toetsen van taalvaardigheid meer dan op historisch besef. De redenering die leidt naar casustoetsing is, opnieuw volgens Wilschut en Sniekers, glashelder: leerlingen hebben een vak geleerd, namelijk geschiedenis. De kern van dat vak bestaat uit historisch denken en redeneren en uit het in juiste kaders plaatsen van dingen – uit historisch besef, dus. Op het eindexamen laten leerlingen hun bedrevenheid daarin zien door een en ander toe te passen in een voor hen nieuwe, onverwachte situatie. Dat sluit overigens niet uit dat er mogelijk andere vormen van examinering denkbaar zijn om aan historisch besef als onderwijsdoel recht te doen.

In een reactie op het conceptadvies van het Platform Onderwijs2032 (Van Boxtel, 2015) vraagt Carla van Boxtel, hoogleraar geschiedenisdidactiek aan de UvA zich recentelijk opnieuw hardop af of de huidige periodisering in tien tijdvakken bij het specificeren van historische basiskennis moet worden gebruikt. Dat kader was immers bedoeld als didactisch hulpmiddel, maar is steeds meer gaan functioneren als een periodisering die leerlingen moeten leren – naast (!) de ook nog gangbare oudere indeling in Oudheid, Middeleeuwen, enz. Historische ontwikkelingen zitten nu 'opgesloten' in de tijdvakken – zijn daar zelfs een 'kenmerk' van. Met hun ronde jaartallen kunnen de tijdvakken niet functioneren als betekenisvolle ankerpunten om de verwerving van overzichtskennis te ondersteunen. Bovendien lijken zij meer aandacht voor vakoverstijgende thema's en thema's uit de wereldgeschiedenis in de praktijk in de weg te staan. Om dat wel (meer) mogelijk te maken zou de huidige lijst van kenmerkende

aspecten kunnen worden aangepast c.q. omgevormd tot een (beperkte) lijst van historische ontwikkelingen en verschijnselen die:

- samen voldoende overzicht kunnen geven van de Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis;
- het mogelijk maken om relaties te leggen tussen ontwikkelingen op deze verschillende niveaus;
- voldoende aanknopingspunten bieden voor het leggen van relaties met vraagstukken en verschijnselen in het heden;
- aanknopingspunten bieden voor het onderzoeken van vakoverstijgende thema's en vraagstukken.

1.6.2 Aardrijkskunde

Aardrijkskunde werd als vak in Nederland in 1857 ingevoerd in het toen nog zogeheten lager onderwijs. De reden hiervoor was dat het van belang werd geacht om de nationale eenheid in Nederland te versterken en voor de handel met andere gebieden. Kort daarna (1863) werd het ingevoerd op de 'Hoogere Burger School' (Van den Berg, 2009).

'Onderwijsvernieuwing is een zaak van alle tijden', zo schrijft Praamsma in een artikel over de Haagse schoolmeester Jan Ligthart, aan het begin van de 20^e eeuw een didactiek voor het aardrijkskundeonderwijs ontwikkelde (Praamsma, 1998). Ligthart probeerde aardrijkskunde dicht bij de kinderen te brengen en deze actief te betrekken. Hij legde het accent op verband en samenhang in het zaakonderwijs in de vorm van een leerplan met de titel 'het volle leven'. Aardrijkskunde zou meer moeten zijn dan kaartkennis. Kinderen moesten een beeld krijgen van de verschillende aardrijkskundige landschappen (natuur- en cultuurlandschappen). Het verhaal en de vertelling stond centraal in de didactiek van Jan Ligthart.

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 oudere generatie is opgegroeid met dit beeld van aardrijkskunde; zo veel mogelijk weten over landen en gebieden en weten waar alles te vinden is op de (wereld)kaart. De indeling was jarenlang grofweg: Europa in het eerste leerjaar vo, de wereld in het tweede leerjaar, Nederland in het derde leerjaar.

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. Met begripsmatige kennis en inzicht moet het voor leerlingen mogelijk zijn om allerlei regio's te bekijken, te verkennen en met elkaar te vergelijken. In 1968 verscheen de Geo Geordend. In deze aardrijkskundemethode voor het vo, die de afgelopen decennia de schoolboekenmarkt domineerde, was de nieuwe ontwikkeling om meer vanuit thema's te werken duidelijk herkenbaar. Verschillende gebieden kwamen in deze methode aan de orde om de belangrijke aardrijkskundige thema's te behandelen.

In de zeventiger, tachtiger en negentiger jaren van de vorige eeuw ging het vooral om thematische aardrijkskunde. Je zou kunnen stellen dat de gebieden in deze periode 'ten dienste stonden' van de aardrijkskundige thema's.

Basis-/primair onderwijs

De thematische aardrijkskunde is ook voor een belangrijk deel herkenbaar in de invulling van aardrijkskunde in het basisonderwijs aan het eind van de vorige eeuw. Meer nog dan de kerndoelen waren de zogenaamde domeinbeschrijvingen, waaronder die van aardrijkskunde, samengesteld onder regie van Cito, bepalend voor de inhoud van de methodes en dus de inhoud van de lespraktijk. In de periode van 1994 tot 2002 werd gewerkt aan een nieuwe domeinbeschrijving voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuuronderwijs. 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?', 'Wat betekent dat voor mij?' 'Wat zie ik als ik in- of uitzoom?'
- Het stimuleren van de geografische beeldvorming. Leerlingen ontwikkelen een beeld van de ligging van steden, wateren, gebieden, landschappen, etc. (functionele topografie). Hoe liggen die ten opzichte van elkaar?

Het gebruik van de thematische ordening wordt in de domeinbeschrijvingen verantwoord: de samenhang tussen verschijnselen kan dan beter worden beschreven en belangrijke begrippen en inzichten uit de aardrijkskunde komen dan beter tot hun recht. Om daarnaast ook beeldvorming van de wereld mogelijk te maken, is er ook de nodige aandacht voor de (regionale) spreiding van verschijnselen bij een thema (Notté, 2008).

Onderbouw vo

De Ontwikkelingsgroep Eindtermen Aardrijkskunde heeft in het begin van de jaren negentig het nieuwe programma van aardrijkskunde in de basisvorming (1993) met adviezen voorbereid. De groep hanteerde daarbij als uitgangspunt: 'bruikbare aardrijkskunde'. Het vertrekpunt voor de selectie van vakinhouden zou moeten liggen in maatschappelijke rollen en situaties in het dagelijks leven. Aardrijkskunde moet dan vanuit het eigen vak bijdragen aan de noodzakelijke bekwaamheden die passen bij die rollen en dan met name te maken hebben met de leefbaarheid van de eigen omgeving (bewoner van en levend in een bepaalde woonomgeving). Leerlingen moeten volgens de groep aan het eind van de basisvorming onder meer:

- een goed beeld van de structuur van hun eigen woongebied kunnen geven;
- verband kunnen leggen tussen de inrichting van de dagelijkse leefomgeving en de woon- en leefomstandigheden ter plekke;
- aan kunnen geven hoe zij zelf de ruimtelijke kwaliteit van de eigen omgeving beïnvloeden;
- een weloverwogen mening kunnen geven over inrichtings- en milieuvraagstukken in de eigen omgeving;
- zelf actief bij kunnen dragen aan de leefbaarheid van de eigen omgeving.

Zoals uit deze opsomming blijkt schenkt de ontwikkelingsgroep in dit advies nadrukkelijk aandacht aan de eigen omgeving: de buurt, het dorp, de stad, de streek. Dit correspondeert met de trend in die jaren van omgevingsonderwijs waarvoor met name de vakdidacticus Vankan zich sterk maakte. In de eigen omgeving: "woon je, neem je deel aan het verkeer, werk je, besteed je een belangrijk deel van je vrije tijd en kun je je stem laten horen." (Knoester, 1992). Andere accenten die door de groep gelegd worden zijn: betrokkenheid, waardenbesef en oordeelsvermogen, bijvoorbeeld ten aanzien van Europa. Dit sluit aan bij een andere ontwikkeling in die jaren, namelijk de aandacht voor Europese vorming.

Wat betreft vakspecifieke vaardigheden komt de ontwikkelingsgroep tot:

1. Basale geografische werkwijzen: een verschijnsel vanuit verschillende ruimtelijke vertrekpunten kunnen bekijken.
2. Kaartvaardigheden.
3. Atlasvaardigheden.

Aan de vooravond van de basisvorming maakt Van der Vaart (1992) melding van een aantal ontwikkelingen in de geografie die van belang zijn voor de ontwikkeling van de schoolaardrijkskunde. Hij benoemt achtereenvolgens:

- de multidisciplinaire onderzoeksterreinen in de geografie (stedelijke processen, derde wereld, milieuvraagstukken);
- het meer toepassingsgericht en probleemgericht denken (in tegenstelling tot het leren kennen van aardrijkskundige verschijnselen op zich).
- het aspect van samenhang: 'alles hangt met alles samen'; een geïsoleerde behandeling van verschijnselen heeft weinig realiteitsgehalte, zo wordt gesteld.

Die samenhang is er in de geografie op veel terreinen: samenhang van schaalniveaus; van structuren en processen; tussen analyseniveaus; tussen wetenschappelijke disciplines; tussen determinanten (ruimtelijke factoren) en invloeden.

Voor het aardrijkskundeonderwijs zou dit moeten leiden tot:

1. het functionele en probleemgerichte karakter als mogelijk ordeningskader voor leerstof; uitgaan van uitdagingen en vraagstukken van de moderne samenleving;
2. een vakeigen zienswijze waarbij het geografisch denken als nuttig wordt ervaren omdat dit bijdraagt;
3. verwevenheid van (geografische) kennis en beleid zou een van de objecten moeten zijn van schoolaardrijkskunde;
4. interdependentie van kennis: een meer realistisch beeld van de verscheidenheid aan invloeden op ruimtelijk ontwikkeling.

Bij het invoeren van de basisvorming speelde in 'aardrijkskundeland' ook de discussie over het benodigde aantal uren om het aardrijkskundeprogramma uit te kunnen voeren. Het programma zou volgens de Eindtermencommissie bij een adequate invulling ongeveer 200 uur in beslag nemen. Bij het invoeren van de basisvorming is er in de minimumlessentabel 140 uur geadviseerd, maar dat is een adviesurentabel en daarmee niet verplichtend.

In de negentiger jaren is in het aardrijkskundeonderwijs een toenemende aandacht voor ontwikkelingseducatie (het bekende thema 'arm en rijk'), natuur- en milieueducatie, Europese samenwerking en integratie en omgevingsonderwijs. Aardrijkskunde krijgt daarmee aan het eind van de vorige eeuw als schoolvak een meer dynamisch karakter (minder gericht op structuur en meer op processen); het wordt 'realistischer' oftewel dichter bij de maatschappelijke vraagstukken en ontwikkelingen; meer vanuit samenhang (interdisciplinaire karakter van deze vraagstukken) en meer bezien in relatie tot beleid, etc. Het gaat dus minder om het kennen van de geografische werkelijkheid, maar meer om het kunnen duiden ervan en hoe aardrijkskundige denkwijzen hier een wezenlijke bijdrage aan kunnen leveren. Aardrijkskundige werkwijzen zijn langzaam aan belangrijker geworden ten opzichte van aardrijkskunde inhouden.

Net na de eeuwwisseling, in 2001, spreekt Van der Vaart een rede uit bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Geografie voor het Aardrijkskundeonderwijs. De rede is getiteld *Kiezen en delen. Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*. (Van der Vaart, 2001). Hij stelt verschillende kwesties aan de orde:

- de zorg over de groeiende afstand tussen geografie als wetenschappelijke discipline en het schoolvak aardrijkskunde
- het fysisch geografische perspectief van aardrijkskunde in de basisvorming en in de examenprogramma's is 'veel minder benut' dan het sociaalgeografische perspectief. 'Aardrijkskunde krijgt zo steeds meer het imago van een maatschappijvak'.
- het zware accent op Nederland

- de domeinindeling van aardrijkskunde in de basisvorming: 'overduidelijk niet regionaal, maar thematisch is zij evenmin te noemen'. De domeinen vormen een 'hybride verzameling van geografische en maatschappelijke labels'.

De rede verwoordt goed wat er in die jaren onder een groep didactici en vakdocenten 'onderhuids' speelt. Een herbezinning op het aardrijkskundeonderwijs is noodzakelijk en is dan ook aanstaande. Er zijn steeds meer kritische geluiden over de thematische invulling van aardrijkskunde en er is een breed gevoelde behoefte om de aardrijkskunde weer meer concreet en herkenbaar te maken. Dat betekent niet zozeer opnieuw of terug naar een traditionele regionale geografie in de schoolaardrijkskunde, maar wel aandacht voor kennis en inzicht over gebieden op verschillende (schaal)niveaus. Belangrijker nog is het bijbrengen van geografisch besef dat onder te verdelen is in: het creëren van een wereldbeeld, kennis van en inzicht in ruimtelijke vraagstukken en het hanteren van een geografische benadering.

De opkomende aandacht voor de maatschappelijke relevantie van het vak (ook in het licht van de steeds terugkerende discussie over ruimte die het vak zou moeten innemen in het vo) bracht vakdidactici en onderwijsgeografen ertoe om 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 het 'kind van de rekening' was geworden.

Al deze ontwikkelingen en ideeën zijn voor een groot deel herkenbaar in de twee KNAG-adviezen die in het afgelopen decennium zijn verschenen in het kader van de nieuwe examenprogramma's voor havo/vwo (vanaf 2007 ingevoerd) en vmbo (vanaf 2013 ingevoerd). De twee rapporten geven duidelijk de richting waarin het aardrijkskundeonderwijs in Nederland aan het begin van de 21e eeuw zich beweegt. Daarom is het goed ze afzonderlijk nader te belichten.

Gebieden in perspectief – aardrijkskunde in de tweede fase havo/vwo

De invoering van de tweede fase (voor de meeste scholen in 1999) had voor aardrijkskunde de nodige voeten in de aarde. Naast allerlei didactische veranderingen (studiehuis, samenwerkend leren, zelfstandig leren, onderzoekend leren) werd het aardrijkskundeprogramma flink gewijzigd. De regio's Marokko en Frankrijk en de wisselende Nederlandse landschappen verdwenen. Daarvoor in de plaats kwamen thema's en ruimtelijke vraagstukken zoals migratie en mobiliteit; politiek en ruimte; regionale beeldvorming. Voor het werkveld waren deze veranderingen groot en er ontstond de nodige kritiek.

In deze tijd werd door het KNAG een commissie samengesteld onder voorzitterschap van professor Terwindt (2001). Deze commissie moest op verzoek van het ministerie van Onderwijs voorstellen ontwikkelen voor een nieuw examenprogramma aardrijkskunde voor havo en vwo (Terwindt et al., 2003). De titel *Gebieden in perspectief* geeft een indicatie voor de koerswijziging van aardrijkskunde die in het voorstel onderbouwd en toegelicht is. 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 aldus de commissie. Hiervoor is overzichts-kennis nodig: *'Kennis van de wereld waarin complexe samenhangen, zoals de wisselwerking tussen natuur en samenleving, hun plaats krijgen'*. Daarmee *'reikt het programma handvatten aan om de complexe hedendaagse werkelijkheid te begrijpen'*. Het doel van aardrijkskunde is jongeren te oriënteren op de wereld waarin ze opgroeien, dichtbij en veraf.

Daarmee is de relevantie van het vak voor jongeren aangegeven. Verschillende gebieden hebben verschillende kenmerken en uitgangssituaties en deze zijn bepalend voor de deelname aan mondialiseringsprocessen. Vooral de samenhang tussen gebiedskenmerken wordt benadrukt. Gebieden komen daarmee weer nadrukkelijk centraal te staan. Het object van aardrijkskunde is de aarde als leefomgeving van de mens en het effect van het gedrag van de mens op zijn leefomgeving.

Ook aan de balans tussen sociaalgeografische en fysisch geografische onderwerpen is belang gehecht: *Aardrijkskunde gaat over de relaties tussen natuur en samenleving, waarin sociaalgeografische en fysisch-geografische processen een even belangrijk rol spelen. Aardrijkskunde biedt jongeren overzichtskennis vanuit de sociale en fysische geografie.* Naast deze inhoudstypering van aardrijkskunde is *de geografische manier van denken en onderzoeken* een houvast voor leerlingen. Aardrijkskunde heeft daarmee een eigen inhoudelijk domein (de aarde en haar verscheidenheid aan gebieden) met twee invalshoeken (sociaalgeografisch en fysisch geografisch) en een eigen aardrijkskunde aanpak (aardrijkskundige benadering, werkwijze en onderzoek).

In de geest van de tendens die aan het begin van de 21e eeuw waarneembaar is in het onderwijs en de noodzaak om de maatschappelijke relevantie van het vak te verantwoorden wordt ook het belang van het leven van jongeren in een democratische samenleving onderschreven en het vermogen om daarin te participeren. Aardrijkskunde draagt in die zin bij aan burgerschapsvorming. Concreet komen dan de ruimtelijke beleidsthema's van met name de eigen leefomgeving letterlijk in beeld: milieubeleid, de ontwikkeling van stad en platteland en waterbeheer.

Dit heeft uiteindelijk geleid tot een voorstel voor een nieuw examenprogramma voor havo en vwo. Het specifieke doel voor de tweede fase is volgens de commissie het verwerven van een (complex) geografisch wereldbeeld, met het besef van samenhangen en differentiatie. Tevens gaat het om het vormen van denk- en onderzoeksvaardigheden nodig voor het hoger onderwijs. De commissie spreekt tevens de verwachting uit van wat aardrijkskunde in de onderbouw zou moeten behelzen: 'algemene geografische vorming voor iedereen'. Concreet gaat het (onder meer) om een goede geografische kennismaking met Europa. Dit ook vanwege het feit dat dit schaalniveau niet afzonderlijk een plek krijgt in het programma van de bovenbouw havo/vwo.

Kijk op een veranderende wereld – aardrijkskunde in de bovenbouw vmbo

In 2009 leverde een KNAG-commissie onder voorzitterschap van Van Schendelen op verzoek van het ministerie van Onderwijs een adviesrapport over het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde voor het vmbo. Dit verscheen onder de titel *Kijk op een veranderende wereld* (van Schendelen et al., 2008). De koers die in het havo/vwo-adviesrapport is uitgezet is ook in dit rapport herkenbaar: meer aandacht in het aardrijkskundeonderwijs voor regio's en een balans tussen fysische en sociale geografie.

In de inleidende zinnen van het voorwoord is een duidelijk beeld geschetst van wat aardrijkskunde de leerlingen moet bieden: 'een dynamische kijk op een veranderende wereld, zowel dichtbij als ver weg. Dat biedt aardrijkskunde als schoolvak. Aardrijkskunde is het boeiende verhaal over de relatie tussen mens en natuur, die op verschillende plekken op aarde verschillend vorm krijgt en in de tijd ook steeds verandert. Aardrijkskunde is bij uitstek een schoolvak dat jonge mensen opleidt tot zelfstandig denkende, kritische burgers. Het brengt kennis over de leefomgeving dicht bij huis. Ook geeft het leerlingen inzicht in mondiale problemen als klimaatverandering, welvaartsverdeling en duurzame ontwikkeling. Aardrijkskunde richt zich op het lokale en het mondiale, op gebieden op verschillende ruimtelijke niveaus, hun kenmerken en hun onderlinge relaties'.

Kortom ook hier zijn de accenten: het verwerven van een wereldbeeld; de relatie mens en natuur; bijdrage aan burgerschap; de eigen leefomgeving en mondiale problemen; gebieden op verschillende niveaus en in relatie tot elkaar. Aardrijkskunde is het vak dat 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.

De belangrijkste twee noties zijn volgens de commissie: burgerschapsvorming en duurzame ontwikkeling. Ze vormen de rode draad voor de inhoudelijke invulling van het nieuwe programma. Burgerschapsvorming vertaalt zich in de examenthema's arm en rijk, migratie, grenzen en identiteit en ruimtelijke ordening. Duurzaamheid is herkenbaar in thema's water, energie en grondstoffen. Daarnaast is er het domein van de vaardigheden, met een (aardrijkskundig) accent op kaart en atlasgebruik.

Samengevat schetst de commissie de volgende 'opvallende' veranderingen in het nieuwe aardrijkskundeprogramma voor het vmbo:

- meer aandacht voor regio's;
- een betere balans tussen sociale en fysische geografie;
- geen wisselende examenonderwerpen meer;
- eenvoudig aardrijkskundig onderzoek buiten de school, als onderdeel van het schoolexamen.

Tot slot noemt de commissie oordeelsvorming als een belangrijk onderdeel van aardrijkskunde. Waardeneducatie leidt tot meer betrokkenheid van leerlingen bij de samenleving en tot meer participatie. In dit opzicht is oordeelsvorming noodzakelijk voor het realiseren van burgerschapsvorming. Het ethische aspect van een aantal ruimtelijke vraagstukken geeft hier voldoende aanzetten toe, bijvoorbeeld de discussies over klimaatverandering, duurzaam omgaan met je omgeving en het (klassieke) vraagstuk van de verdeling van welvaart.

1.6.3 Economie

Geschiedenis van het vak

Havo/vwo

Het schoolvak economie werd voor 1968 alleen onderwezen op de hbs. De Mammoetwet introduceerde het vak in de bovenbouw van havo/vwo. De doelstelling was leerlingen in te wijden in het vak economie, zoals dat op de universiteit werd onderwezen. Het programma was eigenlijk een verdund eerstejaars universitair programma economie en was bedoeld om leerlingen in te leiden in de economische wetenschap. Het was formeel en wiskundig. De examenopgaven waren vooral technisch en bestonden voor het grootste deel uit het berekenen van modellen: leerlingen die goed waren in wiskunde haalden hoge cijfers zonder dat ze veel begrip van de economie hoefden te hebben.

Vanaf ongeveer 1970 ontstond er bij leraren protest tegen dit programma. Uit dit protest ontstond in 1974 de Landelijke Werkgroep Economie Onderwijs, die tot doel had het economieonderwijs dichter bij de leerling te brengen. Een leerplanontwikkelingsperiode van acht jaar (1974 – 1982) bracht echter geen of weinig nieuwe inzichten. De commissie die de taak had tot een vernieuwd leerplan te komen (Adviescommissie Leerplanontwikkeling ACLO) had wel de doelstelling van het vak bijgesteld. Die luidde nu als volgt: 'Dit onderwijs dient enerzijds de beginselen bij te brengen van de economische theorie en inzicht te verschaffen in het economische aspect van het maatschappelijke gebeuren, anderzijds de leerling vertrouwd te maken met de beginselen van de wijze waarop de economische wetenschap (doch deze niet

alleen) maatschappelijke verschijnselen analyseert met behulp van het redeneren binnen een geheel van veronderstellingen'. Er is hier een toenadering te zien tot het inzicht verschaffen in het economisch aspect van de samenleving, maar het programma bestond, evenals eerder, weer uit een opsomming van onderwerpen.

In de volgende vernieuwingsperiode in aanloop naar de invoering van de Tweede Fase moest het programma van het vak economie aansluiten bij de algemene doelstellingen voor het onderwijs in de Tweede Fase, maar al direct na invoering van dat programma in 1998 kwam de roep om herziening. Niet alleen vanwege de uitvoerbaarheid van het programma, maar ook vanwege verschillende visies op het vak. In het vakdossier 2000 (Voorend & Gijssen, 2001) worden die visies vertaald in een aantal dilemma's die bij de discussie over het economieonderwijs centraal staan. Het gaat om de volgende dilemma's:

- De centrale vragen betreffende de ontwikkeling van begrippen versus analyse-instrumenten
- Veel onderwerpen breed aan de orde laten komen versus enkele onderwerpen in de diepte uitspitten
- Het vak benaderen vanuit de praktijk (maatschappelijke ontwikkelingen) versus een vak dat aansluit bij de theoretische fundamenteën.

De Commissies-Teulings (2001-2005) kozen nadrukkelijk voor de maatschappelijke functie van het vak economie: "Voor veel leerlingen is het economieonderwijs in het voortgezet onderwijs eindonderwijs. Het vak dient dus allereerst om mensen een beter begrip bij te brengen van de maatschappij waarin zij leven en waarin economische mechanismen een grote rol spelen. Inzicht in die mechanismen is nodig om op niveau als burger te functioneren, een verwachting die men wel van havo- en vwo- leerlingen mag koesteren." De concept-context benadering vormt sinds de Commissies-Teulings de basis voor het examenprogramma economie op havo/vwo. Deze benadering is erop gericht om leerlingen de belangrijkste concepten van een vak in wisselende (maatschappelijke) contexten te laten toepassen, tegelijkertijd geven die contexten betekenis aan de concepten. Je hebt de theorie die de werkelijkheid verklaart of die zicht op deze werkelijkheid wil bieden. Deze werkelijkheid is de context - en juist deze verandert - en daarop wordt via lessen / lesmethoden op ingespeeld. Door die concept-contextbenadering kunnen leerlingen zoeken naar universele economische principes in een veranderende maatschappelijke context. De gedachte is dat leerlingen door de concept-context benadering een "economische bril" krijgen aangereikt die transfer (beter) mogelijk maakt. Een belangrijke verandering was ook dat er werd gekozen voor een sterkere micro-economische invulling, die deels in de plaats kwam van het meer macro-economische perspectief waarin Keynesiaanse modellen (en multipliers) een belangrijke plaats hadden. Een verandering die niet onomstreden was.

Vmbo

Op de mulo, de voorloper van de mavo en later het vmbo, konden leerlingen les volgen en examen doen in boekhouden, bedrijfsrekenen, handelskennis, bedrijfsleer en rechts- en wetkennis. Als leerlingen hiervoor slaagden kregen ze een aantekening op het diploma, die gelijk stond aan het middenstandsdiploma. Na de invoering van de Mammoetwet werd het vak handelskennis aangeboden op de mavo, de inhouden kwamen overeen met de hierboven beschreven inhouden van de mulo. In 1982 is het vak handelskennis vervangen door het vak economie. Men vond dat boekhouden en handelsrekenen nog overblijfselen waren uit de „mulo-tijd". Boekhouden en handelsrekenen hoorden thuis bij het beroepsonderwijs, zo vond men. De mavo moest algemeen vormend zijn en economie moest meer gericht zijn op de praktijk van het leven. Het bestond toen uit de volgende onderwerpen:

- Algemene vaardigheden en houdingen
- Kopen/verkoopen

- Budgetteren/administreren
- Sparen/lenen
- Collectieve voorzieningen
- Verzekeren
- Wonen
- Werken
- Actuele sociaal-economische vraagstukken (inkomensverdeling, werkloosheid, inflatie, wereldhandel, internationale economische orde, milieu)

In het lager economisch en administratief onderwijs (leao) – een variant binnen het lager beroepsonderwijs (lbo) - werden de vakken handelskennis 1 (bedrijfseconomie) en handelskennis 2 (boekhouden en handelsrekenen) aangeboden en tevens de praktijkvakken kantoorpraktijk en verkooppraktijk. In de jaren tachtig ontstond ook de eerste simulatie van de kantoorpraktijk, namelijk HOMED, Handels Onderneming Met Educatieve Doelstelling. De leerlingen kregen in een open simulatie met andere scholen administratieve opdrachten uit te voeren en stonden telefonisch met elkaar in contact. In deze periode kwam ook de eerste computer in het kantoorpraktijklokaal.

Het lbo werd vbo en ging in 2002 op in het vmbo. Tot 2016 kende het vmbo binnen de sector economie een aantal afdelingen:

- Administratie
- Handel en administratie
- Handel en verkoop
- Mode en commercie.

In 2016 zijn al deze opleidingen vervangen door het profiel Economie en ondernemen. Leerlingen die dit profiel volgen hebben (algemene) economie als profielgebonden vak. Dat geldt ook voor leerlingen met het profiel Horeca, bakkerij en recreatie. In vmbo-t is (algemene) economie het profielgebonden vak van het profiel economie. Daarnaast kunnen leerlingen het vak vaak kiezen in de vrije ruimte.

Het huidige examenprogramma van economie is grotendeels geënt op de eerste (mavo-) versie. Het vak kent al jarenlang een robuust geheel van vakinhoudelijke domeinen:

1. consumeren,
2. produceren, arbeid
3. de overheid,
4. internationale ontwikkelingen
5. natuur en milieu.

Wel is de syllabus voor het centraal examen van 2017 grondig gewijzigd om meer samenhang aan te brengen in het programma. Ook is een aantal inhoudelijke aanpassingen gedaan.

Stromingen en visies

Binnen het economenveld (havo/vwo) is traditiegetrouw discussie over twee onderwerpen: de verhouding tussen de micro- en de macro-economie en de aandacht voor modellen of het kunnen redeneren binnen modellen. Er is vanwege een beperkte hoeveelheid onderwijstijd een afweging die gemaakt moet worden. Het zoeken van een juiste balans tussen micro- en macro-economie is lastig, terwijl bijvoorbeeld de inbreng van een onderdeel als institutionele economie, de dialoog hierover noodzakelijk maakt.

Binnen het vmbo speelt deze discussie veel minder. Macro-, micro- maar ook bedrijfseconomische begrippen worden geconcretiseerd in het vmbo- programma aangeboden, zonder dat daar expliciet een afweging is gemaakt tussen macro- en micro-economie.

Als in september 2008 de financiële crisis uitbreekt en de Lehman Brothers bank failliet gaat, lijkt de discussie tussen meer of minder macro-economie een verdere impuls te krijgen, resulterend in een voorstel tot aanpassing van de examensyllabus. De macro-concepten "Welvaart en Groei" en "Goede Tijden, Slechte Tijden" dienen aangepast te worden. Zo lezen we in 2009 dat "Het belang van het begrijpen van de werking van markten steeds verder toeneemt, vergelijk ook de moeilijkheden bij het vrijgeven van de taxibranche, de privatisering van energiebedrijven of Schiphol, enzovoort. Hoewel op dit punt een puur micro-economische oriëntatie voor de hand liggend is, is dit niet voldoende als we de vraag stellen of het marktproces leidt tot een voldoende rechtvaardige inkomensverdeling, of hoe een fatsoenlijk, menswaardig sociaal zekerheidsstelsel zich verhoudt met de toenemende marktorientatie en internationalisatie van economieën" (Boot, 2009).

De discussie over de plek van economische modellen is een meer fundamentele: er is geen gedeeld idee over de keuze voor één model of meerdere modellen. Er is in het huidige programma gezien de beperkte tijd voor één model gekozen, de Philipscurve. Dat geeft leerlingen een beperkt beeld, omdat het immers maar een van de modellen is. Daarnaast is er een ander probleem: weerspiegelt dit model de essentie van de keuzen die we als samenleving moeten maken en is dit een model waar belangrijk instituten (zoals CPB of DNB, de EU of de VN) mee werken?

In 2014 staat Gerrit Gorter (Gorter, 2014) stil bij het ontbreken van "gestructureerd denken binnen een enigszins gecompliceerd, hecht in elkaar stekend model. Het Nederlandse economieonderwijs op het vwo hoeft echt niet van modellen aan elkaar te hangen, maar het kan geen kwaad één enkel model goed uit te werken. In de eerste plaats werkt het redeneren binnen een model vormend en daarnaast laat het zien op welke manier economen denken". In september 2014 volgt een reactie van (voormalig) CvTE vaksectievoorzitter Menno Rol (Rol, 2014): "De conclusie is dat dieper nagedacht moet worden over de vraag welke theoretische invulling van de macro-economie voor het vwo gewenst is. Het antwoord op die vraag is hier ook gegeven: de Nieuw-Keynesiaanse Philipscurve aangevuld met de nieuwste gedragseconomische inzichten toegepast op de financiële markten." Waar vervolgens de vereniging van leraren in de economisch-maatschappelijke vakken (VECON) weer op reageert dat met het huidige programma modelmatig denken of redeneren voldoende aandacht krijgt. Meer modellen leidt slecht tot "trucjes", aldus Peter Voorend, sectielid Algemene Economie van de VECON. Gerrit Gorter merkt hierover op: "Voorends bezwaar tegen modellen is vooral een bezwaar tegen het doorgeschooten gebruik van modellen in het economieonderwijs in de jaren zeventig en tachtig, toen de economie werd gepresenteerd als een soort sociale natuurkunde. Dertig jaar geleden zou dat bezwaar relevant zijn geweest, maar het huidige economieonderwijs, tenminste als je kijkt naar de centrale examens, is wat het gebruik van wiskundige modellen betreft bescheidener geworden." (Gorter, 2016) Gorter vindt de Philipscurve ongeschikt voor onderwijsdoeleinden. In de conclusie van zijn artikel meldt hij: "De conclusie is ontmoedigend. De Philipscurve is geen theorie, maar slechts een curve, het woord zegt het al." Bovendien is de Philipscurve volgens Gorter niet in overeenstemming te brengen met macro-economisch vraag-en-aanbodmodel uit de vwo-syllabus 2017. Alphons F. Mantel wijst ook op de beperkingen en gevaren van de Philipscurve (Mantel, 2017). De dreigende misconcepten die hij noemt, zijn bijvoorbeeld 'een stijgende inflatie is gunstig voor de werkgelegenheid' en 'er bestaat altijd een oorzakelijk verband tussen inflatie en werkloosheid'.

Ook recente ontwikkelingen in de economische wetenschap maken dat de discussie over de modellen in het economieonderwijs met verve gevoerd wordt. Binnen de economische wetenschap wordt de vraag gesteld of de huidige modellen, het bestaande instrumentarium van economisch wetenschappers, voldoende is om de wereld om ons heen te begrijpen en door een

verklaring van de werkelijkheid te komen tot inschattingen van toekomstige economische ontwikkelingen. Moeten wellicht de oude paradigma's overboord en is het tijd voor een nieuw raamwerk? Economische theorie, zo leerden Marshall en Friedman, is een 'engine of discovery' en zeker geen camera die de werkelijkheid een-op-een vangt. En toch is de verleiding om model en werkelijkheid met elkaar te verwarren gaandeweg opgetreden.

In zijn artikel 'Vijf jaar programma Teulings in de praktijk: wat kan er beter?' (Teulings, 2016) stelt Teulings zich de vraag hoe meer aandacht voor macro-economische politiek het beste zou kunnen. Hij pleit niet voor meer aandacht voor conjunctuurtheorie, maar geeft aan dat er sprake is van teveel deelconcepten en dat er meer focus in de discussie moet komen. Wat de gevolgen van deze discussie zijn voor het huidige examenprogramma zal de komende jaren helder worden. Dat een of enkele episoden uit de economische geschiedenis worden gebruikt als context lijkt evident.

In het visiestuk 'Economie = Relaties' van Lans Bovenberg, Marcel Canoy en Ferry Haan (2016) pleiten de auteurs voor een andere, bredere, kijk op economieonderwijs. Zij koppelen die oproep aan de ontwikkelingen binnen de economische wetenschap.

"Economieonderwijs is gebaat bij een breed, relationeel mensbeeld dat aansluit bij andere menswetenschappen zoals psychologie en sociologie. In plaats van het rationele en a-morele mensbeeld van de 'homo economicus,' staan begrensde rationaliteit en begrensde moraliteit centraal. Recente ontwikkelingen in de economische wetenschap ondersteunen een breder mensbeeld. Zo geeft de gedragseconomie aan dat mensen lang niet altijd rationeel handelen: ze doen vaak niet wat ze willen. Als mensen moeite hebben met kiezen, zijn ze meer aangewezen op vertrouwen in anderen. Wat mensen willen en wie ze zijn, wordt medebepaald door hun sociale relaties. Uit de experimentele economie blijkt dat mensen hechten aan rechtvaardigheid en wederkerigheid. Ze waarderen niet alleen de materiële uitkomsten van samenwerking maar ook de kwaliteit van relaties. Een meer relationeel mensbeeld betekent niet dat de mens een brave Hendrik is. Ook jaloezie, conformisme en wraakzucht komen voort uit het relationele karakter van de mens. Het verlangen bij een groep te horen kan het inlevingsvermogen in mensen buiten die groep juist schaden.

Hoe de aandacht voor een meer relationeel mensbeeld zijn weerslag krijgt in het economieonderwijs is onderdeel van het levendige debat om economie als een pluriform en niet louter neoklassiek ingestoken wetenschapsgebied te benaderen. Gorter beschrijft de veranderingen in het economieonderwijs aan het begin van de 21ste eeuw mooi, waarbij hij professor Miriam Sent parafraseert. 'Als resultaat van dit soort nieuwe ontwikkelingen ziet Sent het dominante neoklassieke keynesiaanse *monism* de afgelopen decennia vervangen worden door een *pluralism*, een situatie waarin verschillende benaderingen naast elkaar bestaan. (Gorter 2013, p. 69). De ontwikkelingen waarop hij wijst zijn de micro-economische fundering van de macro-economie, de speltheorie, een institutionele factor als eigendomsrecht, gedragseconomie en de rol van (asymmetrische) informatie. Onderwerpen die in het huidige programma van de havo/vwo-bovenbouw aan de orde komen.

In zijn proefschrift stipt Gorter ook een andere belangrijk punt van dialoog aan, namelijk de rol van algebra. De algebraïsche benadering van de economie was lange tijd dominant in het vo, Gorter wijt dit aan de specifieke context waarin het vak economie na de Mammoetwet gestalte kreeg. Via deze benadering werd de rationeel economische mens in de op school aangeboden economische theorie op een verkapt manier centraal gesteld. Hoe de rol van wiskunde wel moet zijn, vormt voer voor discussie. Dat geldt ook voor het mensbeeld, de rol van geschiedenis, filosofie en economische modellen

1.6.4 Management en organisatie (M&O)

Geschiedenis van het vak

Voor 1968 werd op de HBS A economieonderwijs verzorgd als scholing voor de middenstand. De inhoud spitste zich toe op boekhouden, handelsrekenen en handelskennis, handelsrecht en handelscorrespondentie in het Engels, Frans en Duits (Vernooij, 2015). Van 1973 tot 1998 heette het vak Handelswetenschappen en Recht (HWR, havo) en Economische wetenschappen II en Recht (ECR, vwo). Sinds 1998 heet het vak Management en Organisatie, het wordt gegeven in de bovenbouw van havo en vwo. Het is een profielkeuzevak in het profiel Economie en Maatschappij en kan worden aangeboden in de vrije ruimte.

Begin 2013 roept het ministerie van OCW een vakvernieuwingscommissie in het leven om M&O opnieuw vorm te geven. De kernvraag voor deze werkgroep, geleid door Prof. Dr. Arnoud Boot, is als volgt: is het wenselijk het vak M&O te vernieuwen? Dit debat over vernieuwing sluit aan bij de eerdere ontwikkelingen van het vak, waarbij met name de maatschappelijke relevantie en latere toepasbaarheid voor leerlingen centraal stond. Zo was de discussie bij het voortbestaan van het vak HWR en ECR – voorafgaand aan de invoering van de tweede fase – gericht op veralgemeniseren of specialiseren. Indien het vak te inhoudelijk zou blijven, zou het namelijk worden geschrapt.

De vakken HWR en ECR waren vooral technisch. Boekhouden, wetgeving, financiële rekenkunde en het lezen van financiële stukken waren de kern. Met de uitkomst hoefde niets te worden gedaan. Het proces om tot een antwoord te komen stond centraal. Een voorbeeld hiervan is het fabrieksboekhouden. Een vast onderdeel van beide vakken, maar voor veel leerlingen een struikelblok. Met de invoering van M&O is hierin verandering gekomen. Boekhouden is uit het curriculum gehaald en daarmee is het aanleren van een kunstje grotendeels verdwenen. Binnen het vak M&O staat veel meer de maatschappelijke relevantie en toepasbaarheid centraal: wat je eraan hebt en wat je ermee kunt. Hoe je een jaarrekening van zowel commerciële als niet-commerciële organisaties leest en op basis van de gegevens uit die jaarrekening een besluit neemt, is daarvan een voorbeeld. De nadruk op algemene vorming en toepasbaarheid, en het weghalen van technische obstakels om het vak tot een goed einde te brengen, hebben M&O een totaal andere inhoud gegeven.

In "Management en organisatie, een nieuw vak" (Fons Vernooij, 2012) is een uitgebreide beschouwing opgenomen over de totstandkoming van het vak M&O. Vooral over het al dan niet handhaven van boekhouden in het examenprogramma vond een fundamentele discussie plaats. Ook na invoering van M&O hield de discussie aan, onder meer over inhoud, naam en examenprogramma. Uit het vakdossier management en organisatie 2007 blijkt dat de roep om een herziening van het programma voor M&O bleef bestaan. (Welp, 2007)

<i>15) Bent u van mening dat het examenprogramma M&O herzien zou moeten worden, zoals bijvoorbeeld het examenprogramma voor economie is herzien?</i>	
Ja	40%
Nee	45%
Geen mening	15%

Dat brengt ons weer bij 2013, het jaar waarin de vakvernieuwingscommissie M&O (Commissie-Boot) wordt ingesteld. De langverwachte herziening van M&O lijkt oktober 2014 eindelijk gestalte te krijgen, als het volgende advies aan het ministerie van OCW wordt gegeven:

“Na initiële beraadslagingen was de commissie het er snel over eens, dat het vak M&O zoals het bestaat veel goeds bevat en dat de kern van de vernieuwing gevonden moest worden in het herstructureren en uitbouwen van al dat goede. Bestaande vakonderdelen en leerstof hebben diensgevolge grotendeels hun plaats behouden in het nieuwe programma. Er is dus geen sprake van een revolutie, maar wel van een flinke herziening. Het nieuwe vak dat de commissie voorstaat, legt op verschillende plaatsen nieuwe accenten en maakt andere keuzes.”
(Vakvernieuwingscommissie M&O, 2014, p. 13)

Commissielid Jan Stevens geeft aan dat de vakvernieuwingscommissie heeft vastgehouden aan de veralgemenisering van M&O en dat de echte herziening terug te vinden is in de componenten ‘ondernemerschap’ en ‘persoonsovorming’. Ook krijgt het vak M&O een nieuwe naam waarin bovenstaande aspecten terugkeren: Bedrijfseconomie, Ondernemerschap en Financiële zelfredzaamheid. De roepnaam wordt Bedrijfseconomie. Dit nieuwe programma wordt in schooljaar 2018/2019 ingevoerd.

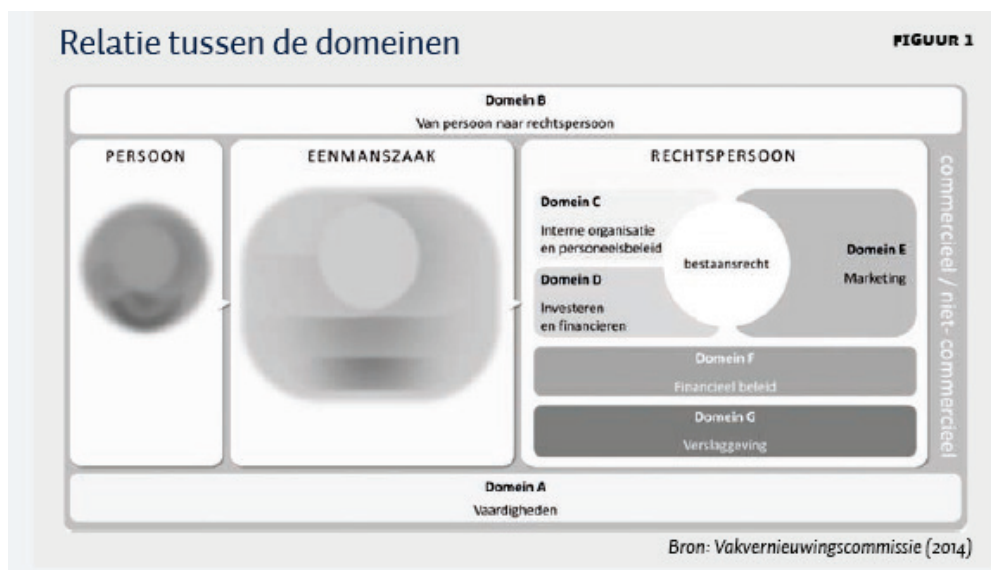
De visie op het vak is verschoven, in dit schema is aangegeven op welke manier.

Tijdsperiode	Kern van het vak	Persoon
1973-1997	Regels en processen	De Boekhouder/ Administrateur
1998-2018	Welk besluit neem ik binnen het geheel van de organisatie?	De Manager
2018 en verder	De ondernemende burger met kennis van organisaties	De Ondernemer

Wat is het doel van het vak M&O?

Het doel van het huidige M&O is dat de leerling leert te analyseren en interpreteren vanuit economische context. Het vak kent zeven domeinen. Bij ieder domein is het doel te werken met economische vraagstukken, economische instrumenten en economische perspectieven en belangen. Het vak is gericht op het bevorderen van zelfredzaamheid als burger, op de voorbereiding op het hoger onderwijs en meer specifiek op het kijken met een economische bril naar vraagstukken die zich afspelen binnen organisaties.

Met de vakvernieuwing vanaf het schooljaar 2018/2019 wijzigen de leerdoelen. Bedrijfseconomie zal met name gericht zijn op maatschappelijk relevante persoonsovorming met als context bedrijfseconomische vraagstukken. Dat is bijvoorbeeld goed te zien in domein B van het nieuwe examenprogramma. Boot en Kolkman (2016) zeggen hierover: De kern is dat er veel nauwer wordt aangesloten op de belevingswereld van de leerling. Het overkoepelende domein B biedt hiertoe een kapstok, zowel als rode draad voor het gehele programma, als voor de vertaalslag van individuele keuzes naar het functioneren van en binnen organisaties.



In het nieuwe programma van Bedrijfseconomie ligt de nadruk op algemene vorming en is diepgaande kennis over de totstandkoming van een balans minder relevant. Relevanter is het dat leerlingen een analyse kunnen geven op basis van een balans en dan een besluit kunnen formuleren. Boot en Kolkman (2016) schrijven: " in het algemeen geldt ook dat elk onderwerp nu gericht is op het bijbrengen van begrip – bijvoorbeeld dat men op de middelbare school niet de verschillende accountingstandaarden centraal stelt, maar dat er inzicht wordt gecreëerd om de juiste conclusies te kunnen trekken uit de externe verslaglegging (het jaarverslag) van bijvoorbeeld een bedrijf of vereniging. Het algemeen vormende karakter van het vak wordt hiermee versterkt. Hetzelfde geldt voor een onderwerp als marketing. In plaats van techniek en definities centraal te stellen, stuurt men nadrukkelijker op de invloed die marketing heeft op consument en samenleving. "

Vernieuwingen in de praktijk

Bij de invoering van de vernieuwingen rondom M&O, tekent de vernieuwingscommissie aan dat er geen revolutie plaatsvindt maar wel sprake is van een flinke herziening. Het waartoe voor het "nieuwe" vak kent een verschuiving die zit opgesloten in de naam. Het doel is de leerling meer financieel zelfredzaam te maken om zo voor te bereiden op de maatschappij. Ondernemersperspectief en ondernemerschap komen naar voren als de andere grondige vernieuwing van het vak. De vernieuwingscommissie omschrijft het waartoe van het nieuwe vak als volgt in een missie:

Bedrijfseconomie, ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid is een zelfstandig en volwaardig tweede fase (profiel) keuzevak dat:

- havo- en vwo-leerlingen inzicht laat verwerven in het bestaansrecht en functioneren van organisaties gericht op het produceren en leveren van producten of diensten;
- het eigen functioneren binnen organisaties;
- bijdraagt aan het eigen financieel bewustzijn.

(Vakvernieuwingscommissie M&O, 2014 p. 14)

Management en Organisatie is te beschrijven als een meer technisch vak dat vraagstukken behandelt in een economische context waardoor deze wereld ook beter begrepen wordt. Vanaf 2018/2019 is er in het vak Bedrijfseconomie, Ondernemerschap en Financiële zelfredzaamheid meer aandacht voor persoonsvorming en maatschappelijke vorming. Dit sluit ook aan op de uitkomst van het rapport van het Platform Onderwijs2032.

1.6.5 Maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen

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 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, zo werd betoogd door onder meer Langeveld in 1964, zou moeten worden bijgedragen door sociologie, maar ook door de sociale psychologie, de politieke wetenschap, de economie, de rechtswetenschappen de 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, et al., 2014). 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 voor 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 docenten 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.

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. Docenten hadden behoefte aan een meer concrete invulling. Vervolgens kwamen de opleiders in de jaren daarna tot de volgende zogenoemde themavelden die lang stand hielden:

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

Veel van deze thema's zijn nog steeds herkenbaar in de huidige examenprogramma's maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen.

In de jaren tachtig verscheen op initiatief van de universitaire lerarenopleiding in Nijmegen het boekje *Hoofddijnen* 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 sociaaleconomische 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 gestart met een pilot met maatschappijleer als eindexamenvak op een aantal lbo- en mavo-scholen, gevolgd door een pilot op havo/vwo. Vanaf 1990 was er sprake van een regulier (keuze-) examenvak maatschappijleer op alle niveaus van het vo (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. De thema's waren in de jaren negentig: 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 van maatschappijleer 1 uit de volgende inhoudelijke domeinen: cultuur en socialisatie; sociale verschillen; macht en zeggenschap; beeldvorming en stereotypering. In dit programma is het begin zichtbaar van de omslag van een programma op basis van thema's naar een programma op basis van vakspecifieke concepten. Het examenprogramma voor maatschappijleer 2 ging nog wel uit van thema's en bevatte de volgende domeinen: politiek en beleid; mens en werk; criminaliteit en rechtsstaat; massamedia; multiculturele samenleving.

De eerdergenoemde benaderingswijzen werden vooral in de vorm van sleutelvragen gepresenteerd bij de behandeling van een maatschappelijk vraagstuk of thema (Olgers, et al., 2014). Naast de bovengenoemde drie invalshoeken 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.

Vanaf het eind van de vorige eeuw ging het idee om te komen tot een samenhangend begrippenapparaat voor het hele vak dat toegepast kon worden op de actuele maatschappelijke en politieke werkelijkheid steeds meer leven (Olgers, et al., 2014). Bij de invoering van de tweede fase havo/vwo in 1998 kreeg het vak maatschappijleer zijn plek in het gemeenschappelijk deel. Het vak omvat de volgende domeinen, die nu nog steeds gelden: parlementaire democratie; rechtstaat; verzorgingsstaat; pluriforme samenleving. Het cijfer voor maatschappijleer maakt sindsdien deel uit van het zogenaamde combinatiecijfer en telt zo mee in de zak/slaagregeling van het examen. In het vmbo telt het cijfer voor maatschappijleer als zelfstandig cijfer mee in de zak/slaagregeling.

Ontwikkeling van het vak vanaf 2000

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 in totaal 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 vwo programma zijn onder meer 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 er op 14 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).

De meest recente ontwikkeling betreft de benaming van maatschappijleer 2 in het vmbo. In november 2015 heeft de Tweede Kamer een wetsvoorstel aangenomen waarin de naam wordt gewijzigd in maatschappijkunde. De wetswijziging houdt verband met de invoering van profielen in het vmbo en is in werking getreden per 1 augustus 2016. Aan de inhoud van het vak verandert vooralsnog niets.

1.6.6 Filosofie

Geschiedenis van het schoolvak filosofie in Nederland

Vooraf

De geschiedenis van de filosofie als *discipline* gaat terug tot in de vroege oudheid. In de zevende eeuw voor Christus braken oude Griekse denkers met het gangbare mythologisch wereldbeeld, en stelden er logische verklaringen tegenover, gebaseerd op het verstand en/of de waarneming. Daaruit groeide de filosofie - het systematisch onderzoek naar grondvragen van het bestaan en de grondslagen van onze kennis.

Die filosofie was en is een stevig gewortelde *academische* discipline. Het werd en wordt ook in Nederland onderwezen aan vrijwel alle universiteiten. Hoewel er zeker filosofen zijn geweest die een groter publiek hebben aangesproken, is filosofie lang academisch gebleven: een gesprek onder kenners. Vooral in de laatste drie decennia, maar eigenlijk al sinds de jaren zestig van de vorige eeuw, is filosofie in Nederland in brede kringen ook *buiten* de academie populair geworden. Over de oorzaken van deze populariteit en vooral over de waarde van die 'publieksfilosofie' wordt getwist (Verbeij, 2000; Huijter, 2017). Voor de ontwikkeling van het schoolvak filosofie in Nederland lijken beide - de academische traditie en de 'populaire' - elk op een eigen manier en op een ander niveau relevant.

Filosoferen en/of filosofie

Zoals in veel andere westerse landen groeide ook in Nederland vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw interesse in filosofie als vak of als activiteit op school. Door in aanraking te komen met rijke denktradities van Socrates tot Sartre zouden kinderen kunnen leren meer systematisch en/of kritisch te denken, en zo bewuster deel kunnen nemen aan het democratische proces. De interesse in schoolfilosofie weerspiegelt daarmee de kritische geest van de jaren zestig, en valt in tijd ook samen met het begin van de hierboven beschreven 'popularisering' van de filosofie.

Zeer invloedrijk was en is de Amerikaan Matthew Lipman, die sinds 1967 in de geest van Nelson en Dewey over filosofie en onderwijs publiceert. Filosofie is in zijn ogen een democratische praktijk, waarin kinderen en jongeren onder begeleiding gesprekken aangaan

over filosofische kwesties die zich aan hen voordoen. Dit filosoferen met kinderen bestaat niet alleen *technisch* uit het voeren van 'socratische gesprekken', maar gaat ook uitdrukkelijk uit van de vragen en de kennis die kinderen zelf meebrengen (vgl. Gaya y Gutierrez & Visser, in voorbereiding). Daartegenover staan een stroming die meent dat filosofie op school óók of juist een invoering moet zijn in tradities van het (westerse) denken. Ook in deze richting staat het kritisch, zelfstandig denken van leerlingen centraal, hun vorming voor en in een democratische samenleving. Maar dat denken wordt gestimuleerd als het kan bouwen op bijzondere gedachten van ánderen, die zinnige en verfrissende dingen hebben gezegd, en ook op ándere filosofische vaardigheden dan de dialoog.

In verschillende landen zijn stevige debatten gevoerd over 'kindgericht' versus 'stofgericht' filosofieonderwijs (vgl. Steenblock, 2012; Tiedemann, 2011). In Nederland lijkt minder debat te hebben plaatsgevonden. Van der Leeuw en Mostert (1991) onderscheidden drie aanpakken van filosofen: een probleemgerichte, historisch gerichte en persoonsgerichte aanpak. Zij pleitten voor een combinatie van die drie. Deze benadering heeft invloed gehad op de ontwikkeling van het schoolvak filosofie. Voor het vo is tussen 1973 en 1998 een academisch geworteld, 'canoniek' schoolvak ontwikkeld waarin actief filosofisch denken een van de beoogde vaardigheden is (vgl. Kienstra, 2016).

Voor de onderbouw vo en het po bestaan er voor filosofie (nog) geen erkende vakken, kerndoelen of eindtermen. Wel zijn er, in verschillende golven van populariteit, praktijken rond (vooral) 'filosoferen' ontwikkeld, al dan niet als voorbereiding op filosofie in de bovenbouw (o.a. Marsman & Noordink, 2013). Spreken we in het hiernavolgende over filosofie als schoolvak, dan hebben we het over het geïnstitutionaliseerde keuzevak filosofie in de bovenbouw van havo en vwo. Tenzij anders aangegeven gaat het in andere gevallen om (vormen van) filosoferen met kinderen of jongeren.

Schoolvak in ontwikkeling (1973-2007)

Met ondersteuning van de *Vereniging Filosofieonderwijs* (VFO, opgericht in 1970), startte in 1973 een pilot met het vak filosofie in de bovenbouw van het vwo. Dat vak zou "...het kritische denken, het redelijke argumenteren en het expliciteren van vooronderstellingen ... [bevorderen] en leerlingen helpen vakoverstijgend te denken en beter inzicht te krijgen in maatschappelijke verhoudingen" (Oosthoek, 2007: 784). Van dertien leerlingen uit een klas in Leeuwarden die in 1974 voor het eerst een filosofie-examen deden, groeide filosofie in haar pioniersfase (1973 – 1990) uit tot een vak dat op twaalf scholen op het vwo werd aangeboden. Net als veel andere vakken kende het eindexamenprogramma ook in die tijd al een schoolexamen en een centraal schriftelijk deel. Naar de aard van het vak en haar beoefenaars, en ook in het licht van de rijkdom en de diversiteit van de filosofische traditie, bleek het echter niet eenvoudig een min of meer eenduidig, behapbaar programma voor scholieren te ontwikkelen.

Na het beëindigen van de pilot werd filosofie in 1990 officieel erkend als keuzevak in de bovenbouw van het vwo. Mede door de inspanningen van de *Begeleidingscommissie filosofie voortgezet onderwijs* (Bcfvo), maar ook aan de hand van het rapport *Deelkwalificaties filosofie* (Kessels & Wessels, 1990) en het *leerplan filosofie* (SLO, 1993) kreeg het vak en haar curriculum in deze periode een meer vaste vorm. Evengoed groeide het aantal scholen dat filosofie op de lessentabel had staan tot 1998 nog beperkt, namelijk tot 42 in totaal (Oosthoek, 2007; www.vfvo.nl).

Met de invoering van de tweede fase (1998) werd filosofie, mede door stevige inzet van de *Vereniging filosofiedocenten in het voortgezet onderwijs* (VFVO), een keuzevak voor én vwo én havo. Voor beide schooltypes was al sinds 1995 een vakontwikkelgroep bezig, nadrukkelijk verschillende examenprogramma's te ontwikkelen. De programma's voor havo en vwo kenden dezelfde vaardigheden, maar hadden ándere verplichte inhoudelijke domeinen die elk verwijzen

naar een filosofische deeldiscipline. Door het vaststellen van zo'n vaste kern is geborgd dat alle leerlingen een gedegen maar afgebakende kennismaking krijgen met een *capita selecta* uit de (continentale) filosofie en met een set filosofische vakvaardigheden. Ter voorbereiding op het centrale eindexamen bestuderen leerlingen op het vwo (sinds 2001) en het havo (sinds 2004) daarnaast elk een ander verdiepend thema, waarmee zij eerder geleerde kennis en filosofische vaardigheden ook met andere vakperspectieven kunnen verbinden en productief kunnen inzetten (zie 2.3.1.6).

Aanvankelijk (1998) waren de eindtermen voor filosofie tot in detail uitgewerkt (Oosthoek, 2007; Verbeij, 2000: 138). Bij de herziening van de tweede fase (2007) werden deze eindtermen 'geglobaliseerd', dat wil zeggen, meer in algemene termen herschreven. Om docenten en methodenmakers toch houvast te geven verscheen in datzelfde jaar een handreiking schoolexamens filosofie havo/vwo waarin de meer specifieke kendoelen evengoed zijn opgenomen (Wessels, 2007).

Sinds 1991 al bestaan de eindexamens filosofie uit vragen rond drie (havo) of vier (vwo) casussen, aan de hand waarvan leerlingen hun (re)productieve kennis en hun filosofische vakvaardigheden kunnen demonstreren. Er wordt inmiddels ook weer nagedacht over mogelijk andere, meer 'vrije' onderdelen in het eindexamen, zoals het schrijven van een essay. Al met al kan gesteld dat het schoolvak zich door en na de invoering van de tweede fase verder geprofessionaliseerd heeft, zeker ook doordat er meer docenten met een eerstegraads bevoegdheid filosofie voor de klas staan. Daardoor is het een volwaardig en ook zeer gewaardeerd keuzevak geworden: tussen 1998 en 2007 verviervoudigde het aantal scholen dat filosofie - in ieder geval op het vwo - aanbiedt van 42 tot 158 scholen.

Filosofie anno nu

Na de spectaculaire groei na deze periode van professionalisering en groei is het aantal scholen dat filosofie aanbiedt op het vwo na 2007 stabiel gebleven op zo'n 25% van het totaal. Een 'groot' vak is filosofie daarmee niet: net iets meer dan 8% van de vwo-leerlingen doet er eindexamen in, tegen slechts 2,5% van de havo-leerlingen – en dat zelfs met een licht dalende tendens.⁴

Er is een nog kleine, maar wel groeiende infrastructuur voor vakdidactisch onderzoek en er zijn voorzieningen voor scholing en nascholing van docenten. Voor excellente leerlingen is er jaarlijks bij de ISVW te Leusden een nationale filosofie-olympiade als voorronde op de internationale krachtmeting (in 2017 in Rotterdam gehouden), en tijdens de maand van de filosofie debatteren in diezelfde stad jaarlijks leerlingen van verschillende scholen over filosofische thema's.

⁴ Op het vwo stijgt het aantal van 3.132 leerlingen (8.1%) in 2010 naar 3.453 leerlingen (8.3%) in 2016. Voor havo zijn de getallen: van 1.537 leerlingen in 2010 (2.7%) naar 1.484 in 2016 (2.4%). Oorzaken voor de lichte daling in het havo zijn niet onderzocht, maar liggen mogelijk in relatief kleine groepen leerlingen in tijden van kostenbesparing. Ook de studielast speelt mogelijk een rol: waar het aanslag SLU voor het vwo in 2007 verhoogd werd van 360 naar 420 uur, daalde dat in het havo van 360 naar 320.

2. Beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum in het domein M&M.

2.1 Primair onderwijs

2.1.1 Beoogd curriculum po

2.1.1.1 Oriëntatie op jezelf en de wereld

Het curriculum voor het po staat beschreven in de kerndoelen voor 'oriëntatie op jezelf en de wereld' (OCW, 2006). Er zijn geen concrete eindtermen in de vorm van te behalen leerdoelen voor leerlingen in groep 8. Het zijn in technische termen aanbodsdoelen en geen beheersingsdoelen. Het gaat dan voor mens en maatschappij om de kerndoelen die worden beschreven bij de domeinen mens en samenleving, ruimte en tijd. Deze doelen zijn door SLO nader uitgewerkt, geconcretiseerd en van voorbeelden voorzien in 'Tussendoelen en Leerlijnen' (<http://tule.slo.nl/>). Op Leerplan in beeld (<http://leerplaninbeeld.slo.nl/>) staat een beschrijving van de inhoudelijke leerlijnen zoals die doorlopen vanuit het leergebied 'oriëntatie op jezelf en de wereld' in het po naar het vo.

Op basis van de globale beschrijving in kerndoelen en de karakteristiek van het leergebied zijn door educatieve uitgevers methodes ontwikkeld, die voor de onderbouw (groep 1 – 4) doorgaans thematisch zijn ingevuld en vanaf groep 5 uitgewerkt zijn voor het leergebied als geheel of in vakken: aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek.

Niet alleen SLO, ook Cito heeft zich, met name ten behoeve van de (facultatieve) Cito-toets wereldoriëntatie, de vraag gesteld wat leerlingen zouden moeten kennen. Daartoe hebben zij in 2003 zogenoemde cultuurpedagogische discussies gevoerd (Imelman, 2003). De uitkomsten van deze discussie zijn vastgelegd in domeinbeschrijvingen: gedetailleerde uitwerkingen van de wenselijk geachte kennis voor wereldoriëntatie. Daarbij is men uitgegaan van een indeling in aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs. *"Het bleek mogelijk om binnen deze ordening alle leerstof voor wereldoriëntatie te beschrijven die voor de basisschool wenselijk wordt geacht. Leerstof voor geestelijke stromingen en staatsinrichting kon bijvoorbeeld grotendeels worden ondergebracht bij de geschiedenis van de 20e eeuw. Natuur- en milieueducatie en gezond en redzaam gedrag kan grotendeels worden beschreven bij natuuronderwijs en aardrijkskunde. Daarmee is een zo groot mogelijke samenhang tussen de onderwerpen bewerkstelligd. Verdere integratie van vakken is onwenselijk, omdat alle hierboven genoemde vakken eigen gezichtspunten op de werkelijkheid vertegenwoordigen. Verdere integratie zou die gezichtspunten diffuus maken. Dit betekent niet dat het onderwijs in de klas ook per se volgens de hier genoemde indeling moet worden afgewerkt. Het is zeer wel mogelijk om op basis van deze domeinbeschrijvingen een themagericht en/of projectgericht curriculum te ontwerpen, bijvoorbeeld door uit te gaan van maatschappelijke problemen of de belangstelling van leerlingen. Daarbij moet natuurlijk wel gelet worden op het aanleren van verschillende benaderingen, denkwijzen en waardeoriëntaties die inherent zijn aan de genoemde schoolvakken."* (Opzet, achtergronden en deelnemers Cultuurpedagogische discussies Wereldoriëntatie, www.cito.nl)

2.1.1.2 Geschiedenis

Het geschiedeniscurriculum voor het po staat beschreven in de kerndoelen voor 'oriëntatie op jezelf en de wereld' (OCW, 2006) en is voor het grootste deel ondergebracht in het domein tijd. De systematiek van de tien tijdvakken en de (twintig) kenmerkende aspecten is daarin overgenomen. Uitgaande van het rapport van de CHMV (De Rooy, 2001) zijn deze kerndoelen door SLO nader uitgewerkt, geconcretiseerd en van voorbeelden voorzien in 'Tussendoelen en Leerlijnen' (<http://tule.slo.nl/>).

Naar aanleiding van een lang, breedlopend en soms fel maatschappelijk debat over de rol van de vaderlandse geschiedenis is in 2007 een zogenoemde canon geformuleerd, bestaande uit 50 'vensters' op de vaderlandse geschiedenis. In 2010 heeft die canon, die onafhankelijk van de kerndoelen tot stand is gekomen, een plaats gekregen in de kerndoelen van het po. Het besluit de canon van Nederland op te nemen in de kerndoelen wordt gemotiveerd in een aanvulling op kerndoel 52: *'De vensters van de canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken.'* In *De Canon in het primair onderwijs* wordt toegelicht hoe de canonvensters zich verhouden tot de tien tijdvakken (Beker et al., 2009). De laatste domeinbeschrijving van Cito voor het vak geschiedenis dateert van 2008 en heeft behalve de tijdvakindeling van de huidige kerndoelen ook de zogenaamde vijftig canonvensters in zich opgenomen.

Methodes

Voor het ontwikkelen van methodes gaan educatieve uitgeverijen uit van de globale beschrijving van vakken in de kerndoelen en karakteristieken, mogelijk aangevuld met de voorbeelden van TULE en/of de domeinbeschrijving van Cito. Voor de onderbouw worden die kerndoelen en karakteristieken doorgaans thematisch ingevuld, en pas vanaf groep 5 voor geschiedenis uitgewerkt in een chronologisch, soms semi-concentrisch, overzicht. Geschiedenismethodes die veel worden gebruikt in het po zijn Argus Clou-geschiedenis en Brandaan (Malmberg), Wijzer! Geschiedenis (Noordhoff Uitgevers), Eigentijds (Blink) en Tjdzaken (Zwijsen). Ook is er een tendens naar gebruik van geïntegreerde wereldoriëntatiemethodes en wordt de vraag naar digitalisering van de methodes steeds groter.

2.1.1.3 Aardrijkskunde

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 OCW, 2006). Naast het domein ruimte zijn relevante onderwerpen voor aardrijkskunde te vinden in de domeinen mens en samenleving en natuur en techniek. Het gaat om onderwerpen als de zorg voor het milieu en de positie van de aarde ten opzichte van de zon, die leidt tot seizoenen en dag-/ nachtritme. Het betreft ook hier een aanbodgerichte beschrijving van de inhoud op hoofdlijnen. Het zijn geen concrete eindtermen in de vorm van te beheersen leerdoelen voor leerlingen in groep 8.

Zoals in 2.1.1.1 beschreven zijn de domeinbeschrijvingen die sinds de jaren negentig zijn verschenen en voor het laatst zijn herzien in 2008 (gepubliceerd in 2009) meer richtinggevend voor de concrete invulling van aardrijkskunde in het po. Deze domeinbeschrijvingen vormen de leidraad voor methodenschrijvers.

Voor aardrijkskunde gaat het om de volgende drie deeldomeinen die als basis dienen:

- a. Geografisch perspectief.
- b. Ruimtelijke inrichting.
- c. Topografie en wereldbeeld.

Op basis hiervan is men gekomen tot in totaal zes inhoudelijke thema's, te weten:

1. Aarde en landschappen.
2. Bevolking.
3. Landbouw.
4. Industrie.
5. Dienstverlening.
6. Topografie.

In het po krijgen de eigen regio en de rest van Nederland speciale aandacht bij de behandeling van deze thema's (Notté, 2008). Daarnaast hanteren alle methodes een lijst van 300 topografische namen die als bekend worden verondersteld aan het eind van de basisschool. Deze topografielijst is voor het eerst in de jaren negentig opgesteld en is telkens bij een nieuwe periodieke peiling (PPON) geactualiseerd. De lijst heeft geen formele status, maar voldoet aan een behoefte van leerkrachten, opleiders en uitgevers en wordt breed geaccepteerd en toegepast. De lijst staat bijvoorbeeld als bijlage in de Toetswijzer bij de centrale eindtoets po wereldoriëntatie en wordt tevens gehanteerd door de Junior Bosatlas (die in het po ingezet wordt).

Methodes

Voor het ontwikkelen van methodes gaan educatieve uitgeverijen uit van de globale beschrijving van vakken in de kerndoelen en karakteristieken, mogelijk aangevuld met de voorbeelden van TULE en/of de domeinbeschrijving van Cito. Voor de onderbouw worden die kerndoelen en karakteristieken doorgaans thematisch ingevuld. Vanaf groep 5 wordt vaak gekozen voor een thematisch-concentrische benadering waarbij in groep 5 het geografische accent ligt op de eigen omgeving en Nederland, in groep 6 op Nederland, in groep 7 op Europa en in groep 8 op de rest van de wereld. Topografie (gebaseerd op de lijst van 300 namen uit de domeinbeschrijving van Cito) wordt in de methoden meestal geïntegreerd aangeboden. Aardrijkskundemethoden die veel worden gebruikt in het po zijn Argus Clou – aardrijkskunde en Meander (Malmberg), Wijzer! Aardrijkskunde (Noordhoff Uitgevers), Grenzeloos (Blink) en Wereldzaken (Zwijsen). Ook is er een tendens naar gebruik van geïntegreerde wereldoriëntatiemethoden en wordt de vraag naar digitalisering van de methodes steeds groter.

2.1.1.4 Overige vakgebieden

De kerndoelen van het leergebied *oriëntatie op jezelf en de wereld* zijn onderverdeeld in vier domeinen. Natuur en techniek valt buiten het aandachtsgebied van dit VTA, in de domeinen tijd en ruimte staan respectievelijk geschiedenis en aardrijkskunde centraal. Het vierde domein, mens en samenleving, bestaat uit doelen waarin naast bovengenoemde vakken ook elementen van maatschappijleer, levensbeschouwing en economie herkend kunnen worden. Omdat kerndoelen en eindtermen nooit in samenhang tot stand zijn gekomen heeft SLO doorlopende leerlijnen voor de afzonderlijke vakken en leergebieden gemaakt. De weerslag daarvan is te vinden op leerplaninbeeld.slo.nl. Daar worden doorlopende leerlijnen weergegeven die zijn opgebouwd rondom vakkernen. De vakkernen van economie, management en organisatie, maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen⁵ uit de bovenbouw van het vo worden in die doorlopende leerlijnen gekoppeld aan de kerndoelen mens en samenleving van het po.

Een aantal vakken die in het vo deel uitmaken van het domein mens en maatschappij bouwt dus voort op de kerndoelen mens en samenleving uit het po. In de kerndoelen 36,37 en 38 zijn bijvoorbeeld inhouden te herkennen die ook bij maatschappijleer in de bovenbouw van het vo

⁵ De vakken filosofie en levensbeschouwing zijn niet opgenomen in Leerplan in beeld.

aan de orde komen, zoals geestelijke stromingen, de multiculturele samenleving, normen en waarden en het politieke systeem. Ook een aantal economische aspecten maakt deel uit van het curriculum in het po. Consumentengedrag maakt onderdeel uit van kerndoel 35: leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument. SLO heeft alle 58 geformuleerde kerndoelen uitgewerkt in inhouden en activiteiten. Bij de uitwerkingen van kerndoelen 33 (rekenen/wiskunde) en 35 (zie <http://tule.slo.nl/>) zijn de economische aspecten duidelijk herkenbaar.

Filosofie of 'leren filosoferen' maakt niet expliciet deel uit van het curriculum van de basisschool. In 1992 en 1994 verscheen bij SLO wel een tweetal handreikingen voor leraren die vorm willen geven aan het filosoferen met kinderen in de basisschoolleeftijd (Bouwmeester, 1992, 1994). Er zijn sterke aanwijzingen voor dat dit filosoferen in het po op schoolniveau weer in opkomst is (al dan niet in verband met de zgn. *bildungsbeweging*, of het humanistisch vormingsonderwijs). Hoe verschillende scholen daar vanuit hun eigen visie concreet vorm aan geven, en hoe een en ander is ingebed in het schoolcurriculum, is niet in het algemeen te zeggen. Bekend is wel dat de filantropische stichting Rotterdam Vakmanstad recent op basis van de bestaande kerndoelen een leerlijn filosofie⁶ heeft ontwikkeld voor het po die bruikbaar is (wordt) gemaakt voor andere basisscholen.

2.1.2 Uitgevoerd curriculum po

2.1.2.1 Oriëntatie op jezelf en de wereld (M&M)

Uit de meest recente PPON-balansen voor geschiedenis en aardrijkskunde, uitgevoerd in 2008, (Wagenaar, H., Schoot, F. van der & Hemker, B., 2010; Notté, G, Schoot, F. van der, & Hemker, B., 2010) blijkt dat tussen de 10 en 20 procent van de leerkrachten deze vakken geïntegreerd geeft in groep 6,7 en 8. Het percentage is hoger in groep 8 dan in groep 6 en 7, de auteurs van de balans veronderstellen dat leerkrachten in de laatste maanden van groep 8 de indeling in vakken gemakkelijker loslaten. Onderzoek naar het leergebied oriëntatie op jezelf en de wereld door de Inspectie van het onderwijs uit 2015 laat zien dat op 58 procent van de bezochte scholen de vakgebieden (aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek) apart worden aangeboden. Daarnaast gaat 27 procent van de scholen uit van vakgebieden, gecombineerd met geïntegreerde thema's/projecten. Op 15 procent van de scholen worden twee of alle drie domeinen overwegend geïntegreerd aangeboden. Voor dit onderzoek bezocht de inspectie in totaal 418 lessen op 149 scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Op 40 procent van de bezochte scholen is volgens hun directeurs bewust sprake van samenhang met taal, maar veel minder met rekenen/wiskunde en kunstzinnige oriëntatie.

De inspectie stelt vast dat scholen in de groepen 5 tot en met 8 per week gemiddeld (ruim) drie uur besteden aan wereldoriëntatie. In een kwart van die lessen zetten leerkrachten, aldus het rapport, maar één werkvorm in en passen ze (naast de lesmethode) nauwelijks leer- en hulpmiddelen toe. Dit terwijl juist dit vakgebied zich, aldus de Inspectie, bijzonder leent om met een kaart, een tijdlijn of een wandplaat onderwerpen of begrippen te verklaren en het onderwijs op deze wijze 'aanschouwelijk' en concreet te maken.

Ruim 40 procent van de leerkrachten stelt in de lessen niet of nauwelijks begrip- en controlevragen. Tijdens de uitleg en de verwerkingsactiviteiten gaan zij niet of in onvoldoende mate na of leerlingen de leerstof wel begrijpen en tot zich nemen. In minder dan de helft van de

⁶ Gekoppeld aan aspecten van mediawijsheid en computational thinking. De verantwoordelijken, die les geven op 'moeilijke' basisscholen in Rotterdam Zuid, geven deze 'filosofie' vorm als 'filosoferen met kinderen', maar nemen daarbij expliciet afstand van de opvattingen daaromtrent van M. Lipman (mond. Med. A. Griffioen)

lessen worden leerlingen gestimuleerd om over de leerstof te praten. In die gevallen waarin leerkrachten wel de betekenis van woorden en begrippen uitleggen, laat volgens de inspectie de kwaliteit van de uitleg te wensen over.

Meer dan driekwart van de scholen biedt de leerstof aan met behulp van een methode. Een relatief klein deel werkt daarnaast of uitsluitend met zelf ontwikkelde lesstof, thema's of projecten. Ongeveer een kwart van de directies die in het onderzoek bevraagd werden geeft aan dat hun school verouderde en/of kwalitatief slechte lesboeken voor wereldoriëntatie in huis heeft.

In de meeste lessen die de Inspectie bezocht creëren leraren een taakgerichte werksfeer, brengen ze structuur aan en leggen ze duidelijk uit. Leerlingen zijn meestal actief bij de lessen betrokken. In tweederde van de lessen werken leerlingen samen aan taken en de meeste leerlingen tonen interesse in de lessen. Een verhoudingsgewijs gering aantal leerlingen levert creatieve ideeën of oplossingen, onderzoekt zelf een probleem of legt verbanden.

Net als de leerkrachten zelf hebben ook de gevraagde directeuren weinig zicht op de kwaliteit van het wereldoriëntatieonderwijs, op de doelen die ermee worden nagestreefd en de prestaties die er worden geleverd. Ze zijn in algemene zin van mening dat de nadruk die taal en rekenen krijgen ten koste gaat van andere vakken. Wel volgen de meeste scholen vorderingen van hun leerlingen op het gebied van wereldoriëntatie systematisch en regelmatig, vooral aan de hand van methodetoetsen. Op slechts een kwart van de scholen maken leraren foutenanalyses om duidelijk te krijgen welke onderdelen lastig zijn. Minder dan een kwart daarvan trekt vervolgens conclusies uit deze analyses. Ontwikkeling op het gebied van vaardigheden die bij wereldoriëntatie aan bod komen wordt op maar weinig scholen gevolgd. Juist hier liggen grote kansen: aan de hand van een nadere beschouwing of een analyse kunnen leerkrachten hiaten in kennis en vaardigheden bij leerlingen opsporen en ze vervolgens bijspijkeren, net zoals dat bij taal of rekenen gebeurt.

De bevindingen over de samenhang tussen wereldoriëntatie en taal laten volgens de inspectie geen optimistisch beeld zien. Er is nog weinig sprake van wat in de literatuur de win-winsituatie wordt genoemd, waarbij aandacht voor taal bij wereldoriëntatie zowel bijdraagt aan kennis van de wereld als aan taalontwikkeling van leerlingen. Voor geen van de vier taalonderdelen (woordenschat, leesstrategieën, mondelinge communicatie, schrijven) is een significant verschil gevonden tussen scholen met relatief veel en relatief weinig gewichten- en/of allochtone leerlingen. Scholen die relatief veel (potentieel) taalzwakke leerlingen hebben, brengen niet vaker samenhang aan met taal dan andere scholen. Juist op deze scholen ligt het voor de hand dat er heldere afspraken worden gemaakt over de inzet van taal bij wereldoriëntatie, aldus de inspectie.

2.1.2.2 Geschiedenis

Bruikbare bronnen voor onderzoek naar praktijken van geschiedenisonderwijs, en daarmee naar het uitgevoerde curriculum in het po zijn o.a. het periodieke peilingsonderzoek van het Cito (PPON; Wagenaar, Schoot & Hemker, 2010), een recent onderzoek van De Groot-Reuvekamp, Van Bortel, Ros & Harnett, (2014) en een rapport van de onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

In het PO is geschiedenis een onderdeel van het leergebied 'oriëntatie op jezelf en de wereld.' Uit de meest recente PPON-peiling, uitgevoerd in 2008, (Cito, 2010) blijkt niettemin dat geschiedenis door de meeste leerkrachten als een apart vak wordt gegeven. De gemiddelde lestijd voor geschiedenis bij alle drie jaargroepen in de bovenbouw blijkt één uur per week te zijn, 10 minuten minder dan in 2000 (Van Weerden & Hiddink, 2013). Vrijwel alle leerkrachten

maken daarbij gebruik van een geschiedenismethode, die zij vaak ook op de voet volgen, zo mogelijk ondersteund door Internet en de mogelijkheden van het digi-bord (De Groot-Reuvekamp et al, 2014). Het aanbod is daardoor meestal longitudinaal.

De meeste leerkrachten hanteren de nieuwe tijdvakindeling. Experts, onder wie lerarenopleiders, zijn van mening dat het systeem van de tien tijdvakken het ontwikkelen van een historisch besef van tijd beter bevordert dan het gebruik van de oudere periode-indeling (middeleeuwen, moderne tijd, enz.). De kenmerkende aspecten zouden de leerkrachten goed kunnen ondersteunen, maar in de praktijk zien deze experts dat niet terug. Wel betwijfelen zij of de kenmerkende aspecten leerlingen ook helpen bij het ontwikkelen van historische tijdsbesef (De Groot-Reuvekamp et al, 2014).

Hoewel de kerndoelen voor het po globaal zijn geformuleerd en de leerkrachten dus een grote mate van vrijheid hebben, 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. Vergelijkend onderzoek laat zien dat leerkrachten zich bij het aanleren van historisch tijdsbesef in meerderheid uitsluitend baseren op de gebruikte methode. In een land als Engeland ligt het percentage dat dat doet ter vergelijking ver onder de tien. In Nederland ontwikkelen leerkrachten ook slechts mondjesmaat eigen materiaal, opnieuw in tegenstelling tot o.a. Engeland (De Groot-Reuvekamp et al, 2014). Mogelijk verklaart dit (mede) waardoor leerlingen in Engeland geschiedenis als een leuk vak beschouwen, terwijl ze het in Nederland in het algemeen maar een vermoeiend en monotoon vak vinden (De Groot-Reuvekamp et al, 2014, p. 18).

Zie verder ook de gegevens uit het rapport van de Onderwijsinspectie over wereldoriëntatie, in paragraaf 2.1.2.1.

2.1.2.3 Aardrijkskunde

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 te destilleren:

- In 2008 krijgen de leerlingen gemiddeld een kwartier minder aardrijkskunde per week dan in 1990.
- 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.
- De meeste leerkrachten hanteren een methode.
- De leerkrachten gebruiken steeds meer internet in hun aardrijkskundeonderwijs (in 1995 deed niemand dat nog; in 2008 was dat 90%).

Hieronder staat de samenvatting met de belangrijkste conclusies van de laatste periodieke peiling uit 2008 (Notté et al., 2010):

90% van de leraren: aardrijkskunde is een apart vak

Ongeveer 90% van de leraren in de jaargroepen 6 en 7 geeft aan dat zij aardrijkskundeonderwijs voornamelijk geven als een afzonderlijk vak. In jaargroep 8 zegt 19% voor een geïntegreerde onderwijsvorm te kiezen, dus in het kader van wereldoriëntatie. Dat is

vergeleken met 2001 (7%) een aanzienlijk hoger percentage. De reden daarvoor is niet duidelijk.

Gemiddeld ongeveer een uur aardrijkskunde per week

De lestijd voor aardrijkskunde bedraagt in alle drie de jaargroepen (6,7 en 8) gemiddeld ongeveer één uur per week. Dat is ongeveer 10 minuten per week minder dan bij de peiling in 2001. Meer dan de helft van de leraren geeft aan dat de lestijd per week voor aardrijkskundeonderwijs 60 tot 90 minuten bedraagt.

Vrijwel alle leraren gebruiken voor aardrijkskundeonderwijs een methode

92% tot 95% van de leraren in de jaargroepen 6, 7 en 8 maakt voor het aardrijkskundeonderwijs gebruik van een methode. Vijf methodes worden (elk) door meer dan 5% van de leraren genoemd en gezamenlijk hebben zij een marktaandeel van bijna 80%. Vrijwel alle leraren volgen de methode voor meer dan 50%. Ongeacht de jaargroep is slechts 50% van de leraren ook tevreden met de methode die wordt gebruikt.

Aardrijkskundige oriëntatie breidt zich uit met jaargroepniveau

Alhoewel er in de jaargroepen 6, 7 en 8 ook overeenkomsten zijn in onderwijsaanbod, concentreert het aardrijkskundeonderwijs zich in belangrijke mate op Nederland in jaargroep 6, op Europa in jaargroep 7 en op de wereld in jaargroep 8. Wel is er vergeleken met 2001 toenemende aandacht voor Nederland in jaargroep 8.

Navraag bij Notté⁷, die vanaf het begin betrokken en (mede)verantwoordelijk was voor de PPON aardrijkskunde, leert dat er enkele knelpunten in het uitgevoerde curriculum aardrijkskunde te benoemen zijn: een gevoel van overladenheid van het programma voor aardrijkskunde bij veel leerkrachten en de teneur dat weinig aandacht geschonken wordt aan kaart- en atlasvaardigheden.

2.1.2.4 Overige vakgebieden

Maatschappijleer, filosofie en economie komen – zoals beschreven in 2.1.1.4 – niet als aparte vakken voor in het curriculum van het po. De kerndoelen mens en samenleving die gerelateerd kunnen worden aan de vakgebieden economie en maatschappijleer werden in het PPON-onderzoek ondergebracht bij aardrijkskunde en geschiedenis (zie paragraaf 2.1.1.1).

Daar kwam verandering in nadat scholen in 2006 wettelijk verplicht werden om aandacht te schenken aan actief burgerschap en sociale integratie. Dat leidde tot een domeinbeschrijving voor Burgerschapsvorming in het kader van een peilingsonderzoek naar burgerschapsvorming op de basisschool (Wagenaar, H., van der Schoot, F, Hemker, B., 2011). Deze peiling beperkt zich niet tot het domein mens en samenleving, maar geeft wel inzicht in het uitgevoerde curriculum op dit terrein. In de domeinbeschrijving onderscheidt men sociaal-cultureel burgerschap, politiek burgerschap en economisch burgerschap. De doelen op het gebied van sociaal-cultureel burgerschap passen volgens een overzicht op pagina 22 van de publicatie bij kerndoel 34, 37 en 38, die van politiek burgerschap bij 34,36 en 37 en economisch burgerschap bij 35 en 39. Uit het onderzoek blijkt dat de leraren in groep 6, 7 en 8 de meeste tijd besteden aan sociaal-cultureel burgerschap en de minste tijd aan economisch burgerschap. De populairste onderwerpen waren respectvol handelen, emancipatie/discriminatie en christendom, terwijl vakbonden door een meerderheid van de leraren helemaal niet behandeld werden.

⁷ Najaar 2014

Ook uit een kwalitatief onderzoek van ProDemos (Bootsma, 2013) onder 20 leraren van groep 7 en 8 blijkt dat zij meer aandacht schenken aan sociaal-cultureel burgerschap dan aan politiek burgerschap. Economisch burgerschap werd in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Vooral kennis van politiek en staatsinrichting vinden veel leerkrachten niet zo belangrijk. Als redenen geven zij dat onderwerp vaak nog te ver bij kinderen vandaan staat. Daarnaast geven zij aan het een moeilijk onderwerp te vinden, het niet belangrijk te vinden of het een saai onderwerp te vinden voor leerlingen van groep 7 en 8.

Als het gaat om economische onderwerpen ontwikkelen verschillende instanties (zoals De Nederlandsche Bank, het Centraal Bureau voor de Statistiek, de Kamer van Koophandel en het NIBUD) lesmaterialen, games, video's en/of verzorgen gastlessen voor basisschoolleerlingen. Zo heeft De Nederlandsche Bank een lessenserie ontwikkeld genaamd "aan de slag met de Euro". Uiteraard zijn er meer voorbeelden van dit soort lessenseries. Wijzer in geldzaken is bijvoorbeeld een initiatief van het ministerie van Financiën, waarin partners uit de financiële sector, de wetenschap, de overheid en onderwijs-, voorlichtings- en consumentenorganisaties hun krachten bundelen om verantwoord financieel gedrag in Nederland te bevorderen. Voor het po heeft Wijzer in geldzaken, in samenwerking met uitgeverij Zwijsen, verschillende lespakketten ontwikkeld die gratis te bestellen en te downloaden zijn. In de week van het geld⁸ in 2015 bestelden 17.933 groepen het gratis lesmateriaal hoe om te gaan met zakgeld (bron: Ministerie van Financiën). [DUO Onderwijsgroep](#) heeft in opdracht van Wijzer in Geldzaken⁹ in 2015 onderzocht in hoeverre de leerkrachten de lespakketten gebruiken, in welke mate de lespakketten aansluiten op de wensen en behoeften van leerkrachten en wat het verwachte leereffect is van het lesmateriaal op het leren omgaan met geld door leerlingen. De lespakketten zijn met name voor de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) besteld. 71% van de respondenten vindt dat de lespakketten (zeer) sterk bijdragen aan het doel om leerlingen beter te leren omgaan met geld. Deze conclusie lijkt in tegenspraak met de constatering "dat de huidige lespakketten weinig opleveren". Deze constatering in een publicatie van de WRR is het resultaat van het bestuderen van onderzoeken naar de effecten van verschillende lespakketten (Jungmann en Madern, 2016). Het ging daarbij niet alleen om lespakketten voor het po, maar ook voor vo en mbo. Voor het po is niet gekeken naar Wijzer in Geldzaken, maar wel naar de gastles Bank voor de klas. Uit de effectmeting blijkt dat de kennis van geldzaken bij twee derde van de leerlingen is toegenomen na de gastles. Ook de kennis van de controlegroep (die de gastles niet heeft gekregen) neemt toe tussen voor- en nameting, maar minder dan bij de leerlingen die de les wel hebben gehad. (Nibud, 2016).

Leerkrachten vinden het over het algemeen een goed idee om leren omgaan met geld op te nemen in het onderwijsprogramma. In de uitwerking van kerndoel 33 (zie www.tule.nl) is die vaardigheid nader uitgewerkt. Het gaat daar niet alleen over rekenen met geld, maar ook om het besteden van zakgeld, budgetteren, een kritische blik op reclames e.d.

In het po is 'filosoferen met kinderen' is momenteel weer een aandachtsveld. Er zijn scholen waar de leerkrachten regelmatig een filosofisch gesprek met hun leerlingen aangaan. Die leerkrachten doen dit vanuit hun eigen deskundigheid op dit gebied. Zij maken daarbij gebruik van eigen thema's /lesmateriaal of van uitgegeven oefenmateriaal. Soms wordt er een (externe) filosoof uitgenodigd om, bijvoorbeeld in het kader van bepaalde projecten, samen met leerlingen (en leerkrachten) te filosoferen. Vragen over verschillende mogelijkheden op dit gebied kunnen

⁸ De Week van het geld is een nationale projectweek voor het po. Het doel van deze week is om leerlingen te leren omgaan met geld.en is een initiatief Wijzer in geldzaken.

⁹ Rapportage Evaluatie lesmateriaal Wijzer in geldzaken - juni 2015 - DUO Onderwijsonderzoek

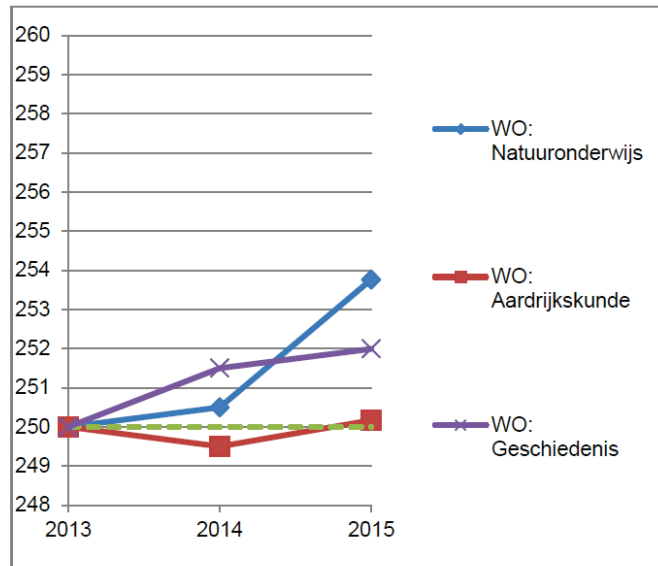
scholen bespreken met bijvoorbeeld het Centrum voor Kinderfilosofie¹⁰ of een organisatie als Wonder Why?¹¹. Een thema dat voor deze doelgroep opgepakt wordt is filosoferen met of over kunst. Zo heeft het Kröller-Müller museum meerdere lesmethodes ontwikkeld met betrekking tot filosoferen en (beeldende) kunst. In november 2016 organiseerden de Museumpleinmusea (het Rijksmuseum, het Van Gogh Museum en het Stedelijk Museum) de studiedag 'Filosoferen met kunst' voor leerkrachten po.

2.1.3 Gerealiseerd curriculum po

2.1.3.1 Oriëntatie op jezelf en de wereld (M&M)

Centrale eindtoets

Vanaf het schooljaar 2014-2015 is een centrale eindtoets primair onderwijs verplicht voor alle leerlingen van groep 8 van de basisschool. Naast de verplichte onderdelen taal en rekenen is er een facultatief onderdeel wereldoriëntatie. De cito eindtoets bevat vragen over drie domeinen: 'natuur en techniek', 'tijd' en 'ruimte'. De kennis uit het domein 'mens en samenleving' is bij die drie domeinen ondergebracht. In dat domein wordt naast kennisontwikkeling ook aandacht gevraagd voor de ontwikkeling van attituden en vaardigheden van leerlingen ten aanzien van maatschappelijke thema's. Deze aspecten maken geen deel uit van de centrale eindtoets omdat ze niet goed te toetsen zijn in een meerkeuzetoets (CvTE, 2014). De resultaten voor geschiedenis en aardrijkskunde komen aan de orde in de volgende twee paragrafen. In de centrale eindtoets 2015 hebben 110.228 leerlingen de wo-toetsen gemaakt en 48.459 niet¹² (Hemker, 2016). Onderstaande figuur geeft weer hoe de leerlingen in 2013, 2014 en 2015 gescoord hebben op de wereldoriëntatie-onderdelen. Het is te vroeg om op basis van deze gegevens uitspraken te doen over structurele trends in de prestaties van leerlingen.



Trends over de jaren voor de wereldoriëntatie-onderwerpen in jaargang 8

Het gemiddelde van de basismeting in 2013 voor alle wo-schalen is per definitie 250. Alle schalen beginnen zodoende met een gemiddelde vaardigheid van 250 in 2013.

¹⁰ Zie: <http://www.kinderfilosofie.nl/>

¹¹ Zie: <http://www.wonderwhy.nl/>

¹² Het percentage leerlingen dat de WO-toetsen heeft gemaakt is iets lager dan in 2013 en 2014.

2.1.3.2 Geschiedenis

Het onderdeel geschiedenis van de centrale eindtoets bestaat uit dertig vragen. Het resultaat telt niet mee voor het bepalen van de standaardscore. De doelstellingen van het onderdeel wereldoriëntatie op de diverse scholen in Nederland zijn namelijk (nog) niet zodanig op elkaar afgestemd dat de prestaties voor geschiedenis meegewogen kunnen worden in de berekening van de standaardscore. (Cito, 2013).

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON)

Vanaf 1987 peilde Cito periodiek de kennis van geschiedenis en aardrijkskunde. Voor het laatst gebeurde dit in 2008. In datzelfde jaar gaf Van der Schoot (2008) een samenvatting van 20 jaar PPON. Wat geschiedenis betreft ging het om peilingen in 1990/91, 1995 en 2000/02 en 2008. De peiling is sinds 2000/02 gebaseerd op de domeinbeschrijving 'Geschiedenis voor de basisschool' (Wagenaar, 2008).

In 1995 waren de geraadpleegde experts kritisch over het bereikte kennisniveau van de leerlingen voor wat betreft de standaard 'voldoende'. Alleen op het onderwerp sociaal-culturele verschijnselen voldeden voldoende leerlingen aan deze standaard. In 2000 was het niet anders. Ook toen oordeelden de beoordelaars opnieuw kritisch. Op vrijwel alle onderwerpen voldeed minder dan 60% van de leerlingen aan het niveau van de standaard voldoende. En voor drie onderwerpen – 'Middeleeuwen', 'Nieuwe tijd: 19e eeuw' en 'Nieuwste tijd: 20e eeuw' – zelfs minder dan 50%. Alleen het onderwerp 'samenleving' bleef overeind. Het percentage leerlingen dat hiervoor aan de standaard 'voldoende' beantwoordt, komt overeen met het voor deze standaard beoogde percentage.

In de peilingen van '91 en '95 ging het onder meer over de brede deelgebieden 'Oude geschiedenis' en 'Nieuwe geschiedenis'. Ten opzichte van het eerste peilingjaar werd in het tweede onderzoek in het perspectief van de standaard een klein negatief effect gevonden voor het onderwerp 'Oude Geschiedenis' en een klein positief effect voor 'Nieuwe geschiedenis'.

In 2000 zijn zeven onderwerpen gepeild, vijf meer dan in de eerste jaren. Om een vergelijking mogelijk te maken, zijn die zeven onderwerpen ondergebracht in de twee onderwerpen die er aanvankelijk al waren. Wat blijkt? Het eerder gevonden negatieve effect voor het onderwerp 'Oude geschiedenis' is stabiel gebleven. En het eerder geconstateerde kleine positieve effect voor 'Nieuwe geschiedenis' is geheel verdwenen. 'Tijdsbesef' was pas in 1995 een afzonderlijk onderwerp. In 2000 vinden we voor dit onderwerp een significant negatief effect, waarbij de effectgrootte als matig gekwalificeerd kan worden. Het is daarom des te opvallender, dat de experts wat het onderwerp 'Tijdsbesef' betreft, in 2000 positiever oordeelden over het bereikte resultaat dan in 1995.

Volgens de laatste PPON-peiling, uitgevoerd in 2008, zijn weliswaar over het geheel genomen de prestaties van de leerlingen sinds 2000 op de verschillende onderwerpen (historische periodes en samenleving) gelijk gebleven, maar voldoen ze daarmee niet aan de norm. Standaarden illustreren dat blijvend te weinig leerlingen het gewenste prestatieniveau bereiken. Dit geldt voor bijna alle historische periodes. Alleen vragen over de samenleving worden relatief goed gemaakt. Uit een aparte toets over de canon blijkt dat leerlingen ook op dit onderdeel slecht presteren. Mogelijk is het geringe aantal lessen geschiedenis, de opleiding van de leerkrachten en het feit dat er bij geschiedenis in het po niet cumulatief wordt getoetst, hieraan mede debet.

Uit het onderzoek uit 2008 (Cito, 2011) blijkt dat de prestaties van de leerlingen sinds 2000 over het algemeen genomen op de verschillende onderwerpen gelijk zijn gebleven. Voor de

onderwerpen 'Oudheid' en 'Middeleeuwen' wordt een significant negatief effect gevonden voor 2008 ten opzichte van 2000. Nog steeds bereiken te weinig leerlingen het door Cito gewenste niveau van voldoende beheersing.

Jongens bereiken op alle onderwerpen betere prestaties dan meisjes. De verschillen zijn vergelijkbaar met die uit 2000. Er is vrijwel steeds sprake van een statistisch significant negatief effect voor meisjes. De kwalificatie van het verschil varieert voor de verschillende onderwerpen tussen klein en matig negatief. In 2011 maakte educatief platform Scula (2011) bekend dat jongens beter presteren dan meisjes wat betreft de verplichte leerstof van groep 4 t/m 8 en dat de grootste verschillen te zien waren bij topografie en geschiedenis (jongens 5,8; meisjes 5,3).

Uit de *Meting taal, rekenen en wereldoriëntatie 2015* blijkt dat de scores op de wereldoriëntatievaardigheden voor geschiedenis in de periode 2013-2015 elk jaar iets hoger uitvallen (Hemker, 2016). Daarbij moet worden aangetekend dat de gemeten stijging in de betreffende vaardigheden niet significant was. Jongens scoren (significant) beter dan meisjes voor de vaardigheden van geschiedenis (Hemker, 2016).

Geschiedeniscanon

Aan het peilingsonderzoek in 2008 was een aparte toets toegevoegd die specifiek betrekking had op een aantal (26) kenniselementen uit de canon. Bij de meeste vragen moesten de leerlingen een historische gebeurtenis of persoon plaatsen op de tijdbalk met de nieuwe tijdvakindeling. Ze konden daarbij steeds kiezen uit vier alternatieven. De leerling beheerst gemiddeld slechts twee opgaven over de Geschiedeniscanon goed – waaronder een vraag over de Anne Frank Stichting – en elf opgaven redelijk goed tot net voldoende. Dat zijn bijvoorbeeld vragen over de periode waarin Hugo de Groot leefde, de eerste Nederlandse tekst verscheen en de watersnood plaatsvond. Vragen die door de leerling onvoldoende werden beheerst hadden onder andere betrekking op de periode waarin Karel V leefde, door Willem Drees de AOW werd ingevoerd, Nederland werd aangeduid als de 'Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden' en Suriname onafhankelijk werd.

Uit onderzoek van De Groot-Reuvekamp et al. (2014) blijkt dat leerkrachten de toetsen behorend bij de methode gebruiken en dat ze de resultaten wat betreft historische tijdsbegrip niet consequent bijhouden. Ze vinden het dan ook moeilijk om vooruitgang op dit gebied zichtbaar te maken. Voor geschiedenis als geheel houden de leerkrachten de resultaten over het algemeen wel goed bij.

2.1.3.3 Aardrijkskunde

Vanaf 1996 maakt aardrijkskunde deel uit van de eindtoets in het PO. Weliswaar facultatief, maar de meeste scholen nemen dit onderdeel af. Vanaf 2015 is aardrijkskunde ook opgenomen in de verplichte centrale eindtoets, al blijft dit onderdeel facultatief. Kaartlezen maakte altijd deel uit van de studievoordigheden die (in het verplichte deel) getoetst werden; vanaf 2015 is kaartlezen overgeheveld naar het aardrijkskunde-deel van de centrale eindtoets (en is daarmee een facultatief onderdeel geworden). Er is geen overzicht beschikbaar van de resultaten van het aardrijkskundedeel van de eindtoets over de verschillende jaren.

Het gerealiseerde curriculum aardrijkskunde voor po is voor het laatst onderzocht in de periodieke peiling van het onderwijsniveau (PPON) 2008 (Cito, 2010). Hieronder volgen de belangrijkste conclusies in een notendop:

- 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 onderwerpen 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.
- De kennis van het onderwerp 'Nederland leeft met water' is oppervlakkig. Dit specifieke onderwerp is in 2008 belicht.
- 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.

Inmiddels zijn de onderzoeken in het kader van de PPON gestopt. In de *Balans van het basisonderwijs* (Van Weerden & Hiddink, 2013) wordt een tendens geschetst op basis van 25 jaar PPON. Het gaat hier om het beeld anno 2008, ten aanzien van aardrijkskunde wordt het volgende geconcludeerd:

- 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. (Eerder is al vermeld dat leerlingen in 2008 in vergelijking met 1991 een kwartier minder aardrijkskunde krijgen per week.)
- 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.

In het kader van de peiling met behulp van de Centrale Eindtoets worden sinds 2013 de resultaten voor Wereldoriëntatie gevolgd. Voor wereldoriëntatie zijn nu de gemiddelde scores per toets voor natuuronderwijs, aardrijkskunde en geschiedenis beschikbaar voor de jaren 2013, 2014 en 2015. Voor aardrijkskunde waren de verschillen tussen deze jaren niet significant. Jongens scoren (significant) beter dan meisjes voor de vaardigheden van aardrijkskunde (Hemker, 2016).

2.1.3.4 Overige vakgebieden

Het domein Mens en samenleving wordt in de centrale eindtoets niet apart getoetst, maar als onderdeel van aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs. In 2.1.2.4 is het peilingsonderzoek naar burgerschapsvorming op de basisschool (Cito, 2011) besproken. Deze peiling is niet specifiek gericht op het domein mens en samenleving, maar geeft wel enig inzicht in het gerealiseerde curriculum op dit terrein.

In de domeinbeschrijving onderscheidt men sociaal-cultureel burgerschap, politiek burgerschap en economisch burgerschap. De doelen op het gebied van sociaal-cultureel burgerschap passen bij kerndoel 34, 37 en 38, die van politiek burgerschap bij 34,36 en 37 en economisch burgerschap bij 35 en 39. Uit het onderzoek blijkt minder dan de helft van de leerlingen (41%)

voldoet aan het niveau van de standaard voldoende bij de vragen over sociaal-cultureel burgerschap, terwijl het beoogd percentage leerlingen dat dit niveau zou moeten bereiken, 70% tot 75% bedraagt. Ook bij politiek burgerschap hebben de beoordelaars de lat hoog gelegd, want slechts 25% van de leerlingen bereikt dit vaardigheidsniveau, terwijl de standaard voldoende door een meerderheid van de leerlingen (70 tot 75%) bereikt zou moeten worden. Bij economisch burgerschap is het percentage dat de standaard voldoende haalt 31 %, ook hier is het beoogde percentage 70 tot 75% van de leerlingen. Leerlingen die op grond van hun sociaal-economische status een groter 'gewicht' krijgen toegekend doen het op alle drie gebieden beduidend slechter dan leerlingen die geen extra 'gewicht' krijgen toegekend. De prestaties van jongens en meisjes verschillen vrijwel niet.

Dat leerkrachten het meeste aandacht besteden aan sociaal-cultureel burgerschap in vergelijking met economisch en politiek burgerschap zou een verklaring kunnen zijn voor de hogere score op dat gebied. Dat leerlingen het op het gebied van economisch burgerschap beter doen dan op het gebied van politiek burgerschap is op basis van een vergelijkbare redenering minder goed te plaatsen omdat economisch burgerschap volgens de leerkrachten de minste aandacht krijgt in de klas. De lage scores voor het volledige domein burgerschap hangen wellicht wel samen met de beperkte tijd die eraan wordt besteed (44 minuten per week in groep 6, ongeveer 55 en 56 minuten in groep 7 en 8).

Hoewel deze peiling zich niet richt op het domein mens en samenleving, kan uit de bovenstaande cijfers wellicht wel een beeld worden verkregen van het geleerde curriculum binnen dit domein. Deze resultaten zijn van belang als je kijkt naar de doorlopende leerlijn richting bijvoorbeeld de vakken economie en maatschappij in het vo.

2.2 Onderbouw vo

2.2.1 Beoogd curriculum onderbouw vo

2.2.1.1 Leergebied M&M

Het curriculum voor de onderbouw van het vo staat beschreven in de kerndoelen voor het domein mens en maatschappij. SLO heeft net als voor de afzonderlijke mens en maatschappijvakken ook voor het leergebied mens en maatschappij in het vmbo tussendoelen geformuleerd. Het zijn voorstellen voor het te behalen eindniveau van de onderbouw. Deze zijn te vinden op de website http://leerplaninbeeld.slo.nl/vmbo_onderbouw/mens-en-maatschappij/leergebied-mens-en-maatschappij/mens-en-maatschappij-inhouden-po-vmbo/tussendoelen/. Voor havo/vwo is dit niet gebeurd, omdat de mens en maatschappijvakken daar bijna niet gecombineerd worden aangeboden. Belangrijke methodes voor het leergebied, waarin meerdere mens en maatschappijvakken zijn geïntegreerd, zijn *Plein M* (Noordhof), een geïntegreerde methode voor actief leren met aardrijkskunde, geschiedenis, economie en levensbeschouwing, *GaMMa* (Malmberg) voor de vakgebieden geschiedenis, aardrijkskunde en economie en ten slotte *Mundo* (ThiemeMeulenhoff), eveneens voor de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie.

2.2.1.2 Geschiedenis

Ook bij de globale formulering van kerndoelen voor de onderbouw van vmbo, havo en vwo is de systematiek van de tien tijdvakken gevolgd. De zogenoemde kenmerkende aspecten worden wel benoemd, maar zijn in de kerndoelen niet gespecificeerd. Het aanvankelijke onderscheid tussen vmbo enerzijds en havo/vwo anderzijds (CMHV, 2001) is verdwenen. De door SLO-geformuleerde tussendoelen (<http://leerplaninbeeld.slo.nl/>) gaan wel uit van de 27 (vmbo), respectievelijk 37 (havo/vwo) kenmerkende aspecten, die de commissie noemt. Deze tussendoelen hebben geen verplichtend karakter.

Net als in het vo is de canon van Nederland in 2010 officieel opgenomen in de kerndoelen van de onderbouw van het vo. Kerndoel 37 is aangevuld met: *'De vensters van de canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken.'* SLO heeft een publicatie gemaakt waarin de canon in het systeem van de tien tijdvakken is ingevlochten (de Boer, van der Kaap, Oorschot, Paus, Roozen en van Tuinen, 2009). Deze publicatie maakt duidelijk dat het onderwijzen van de canon niet alleen de verantwoordelijkheid is van het vak geschiedenis, maar ook van andere vakken, zoals aardrijkskunde, Nederlands, de kunst- en zelfs de natuurwetenschappelijke vakken.

Methodes

Ook voor de onderbouw van het vo geldt dat de educatieve uitgevers, met de door hen ontwikkelde methodes een belangrijke, vaak laatste schakel vormen in de keten van het geschreven leerplan. Veelgebruikte methodes voor geschiedenis als afzonderlijk vak zijn Memo (Malmberg), Geschiedeniswerkplaats (Noordhoff Uitgevers), Feniks (ThiemeMeulenhoff) en Sprekend Verleden (WalburgPers Educatief). Inmiddels is van sommige van deze methoden ook een Engelstalige vertaling beschikbaar, al dan niet onder dezelfde naam. Speciaal voor het tweetalig onderwijs (TTO) is daarnaast een Engelse methode op de markt: Digging Deeper (Pearson Education).

2.2.1.3 Aardrijkskunde

Aardrijkskunde maakt in de onderbouw van het vo deel uit van de kerndoelen van het leergebied mens en maatschappij. In deze kerndoelen is een aantal kenmerkende aspecten van aardrijkskunde herkenbaar, echter niet op een (aardrijkskundig) gestructureerde wijze (oftewel gebaseerd op aardrijkskundige thema's, gebieden of aardrijkskundige werkwijzen). Aardrijkskundige doelen en leerstof zijn voor een belangrijk deel verweven in kerndoelen waarin ook de vakken geschiedenis, economie en (in mindere 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 (betreft geografische werkwijzen)
- Kerndoel 41: atlas en kaartgebruik (betreft geografische hulpmiddelen)
- Kerndoel 42: leren denken in meerdere dimensies (betreft geografische werkwijzen)

Verder zijn er kerndoelen gericht op geografische inhouden (onderwerpen of thema's), te weten de kerndoelen 43, 45, 46 en 47. Deze tippen aan onderdelen van geografische inhouden.

Ten slotte zijn er kerndoelen binnen het leergebied Mens en natuur. Het betreft de kerndoelen 29 en 32 die de fysische geografische onderwerpen behandelen.

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. Het beoogde curriculum van aardrijkskunde in de onderbouw vo is niet expliciet gericht op het ontwikkelen en aanleren van geografisch besef bij leerlingen.

In de methodes voor de onderbouw van het vo is er invulling gegeven aan bovenstaande kerndoelen voor aardrijkskunde. In de twee meest gebruikte methodes (de Geo en BuitenLand) spreken de auteurs over het 'aanbrengen van een eigentijds wereldbeeld bij de leerlingen'. Citaat uit de docentenhandleiding van BuitenLand: *'Er ontbreken relevante onderwerpen in de kerndoelen, die in de methode wel opgenomen zijn. Het gaat om actuele thema's en onderwerpen die zorgen voor een beter begrip van 'de wereld waarin we leven en de*

bedreigingen die er voor de leefbaarheid van de wereld zijn'. Dit heeft geleid tot hoofdstukken over cultuur, bevolking en de draagkracht van de wereld.'

Dit betekent dat de auteurs in feite bewust de keuze maken om meer leerstof in de methode op te nemen dan op grond van de kerndoelen beoogd is.

Het basisboek van de Geo gaat in op de volgende onderwerpen: 1. Wat is aardrijkskunde. 2. Hulpmiddelen in de aardrijkskunde. 3. Weer en klimaat. 4. Bewegende aarde. 5. Natuurlandschappen. 6. Ecosysteem. 7. Bevolking en cultuur. 8. Bestaansmiddelen. 9. Ruimtelijke inrichting. 10. Ontwikkelingspeil. 11. Globalisering. Een 'klassieke' mengeling van sociaalgeografische en fysisch geografische thema's.

Beide methodes gaan ervan uit dat in de onderbouw per week twee lesuren beschikbaar zijn voor aardrijkskunde. Zijn deze uren op het rooster niet beschikbaar, dan is de consequentie dat docenten een (bewuste) keuze (zouden) moeten maken om de leerstof behandeld te krijgen. Hoe dan ook is het goed om – indien docenten een gevoel van overladenheid ervaren – het leerstofaanbod in methodes tegen het licht (lees: kerndoelen) te houden.

De uitgevers werken met zogenaamde dakpan methodes (bk, kgt, tl h, hv en v). In principe is er sprake van het zogenaamde 'theezakjes-model'. De methodes voor het vmbo (bk en kgt) bevatten kortere teksten, eenvoudigere zinnen en opdrachten. De vragen doen vaker een beroep op de lagere beheersingsniveaus (reproductie) in de vorm van bijvoorbeeld meer invul- en aanvul oefeningen en gesloten vragen.

2.2.1.4 Economie

Het vak economie maakt in de onderbouw van het vo deel uit van het leergebied mens en maatschappij. De lesstof is voor een belangrijk deel verweven in kerndoelen waar ook de vakken aardrijkskunde en geschiedenis hun plek hebben gekregen. In kerndoelen 42 en 46 gaat het respectievelijk over keuzes op het gebied van consumeren en budgetteren en over de verdeling van welvaart. Het beoogde curriculum voor de onderbouw is globaal geformuleerd en de docent heeft veel vrijheid om lesinhouden te kiezen.

De door SLO-geformuleerde tussendoelen (<http://leerplaninbeeld.slo.nl/>) zijn gebaseerd op de kerndoelen en zijn gekoppeld aan de kernconcepten van het examenprogramma havo/vwo. Deze tussendoelen hebben geen verplichtend karakter. Voor de onderbouw vmbo hebben de kernconcepten een andere indeling dan bij havo/vwo. Bij vmbo zijn er vijf kernconcepten en bij havo/vwo zijn er acht kernconcepten. Het programma voor het vmbo is meer gericht op de burger als consument en producent, zijn relatie tot de overheid, tot internationale ontwikkelingen en tot natuur en milieu, terwijl het programma bij havo/vwo meer gericht is op de voorbereiding van de wetenschappelijke benadering van (macro en micro) economie.

De lesmethodes die veel docenten in de onderbouw gebruiken voor het vak economie gaan veel verder dan de globaal geformuleerde kerndoelen voor de onderbouw. De methodes bereiden daarmee vooral de leerlingen voor op het vak economie in de bovenbouw. Dit geldt zowel voor het vmbo als havo/vwo. Docenten in de onderbouw hebben een ruime keuze uit methodes voor economie. Zo hebben alle grote uitgevers (Malmberg, Thieme, LWEQ, Noordhoff) een methode op de markt gebracht en er zijn ook een aantal kleine (digitale) uitgevers actief.

2.2.1.5 Overige vakgebieden

Maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen, management en organisatie en filosofie maken geen deel uit van het leergebied mens en maatschappij in de onderbouw van het vo. Op leerplaninbeeld.slo.nl worden doorlopende leerlijnen weergegeven die zijn opgebouwd rondom vakkernen. De vakkernen van management en organisatie, maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen uit de bovenbouw van het vo worden in die doorlopende leerlijnen gekoppeld aan een aantal van de kerndoelen mens en maatschappij uit de onderbouw van het voorgezet onderwijs. Bij maatschappijleer in al zijn varianten gaat het om de kerndoelen 42 tot en met 47. Bij Management en Organisatie gaat het om kerndoel 42, 45 en 46. Filosofie is nog niet opgenomen in Leerplan in beeld. Wel bestaat er het Voorbeeldleerplan Filosofie in de onderbouw (Marsman en Noordink, 2013), dat op sommige scholen wordt gebruikt bij het vormgeven van filosofie / filosoferen in de onderwijs.

2.2.2 Uitgevoerd curriculum onderbouw vo

Voor het uitgevoerde curriculum is van belang wat het aandeel van de mens en maatschappijvakken is in het totaal aantal gegeven lessen. Die informatie is alleen bekend voor onderbouw en bovenbouw samen en is te vinden in bijlage 1. In bijlage 2 vindt u per vak het percentage lessen dat bevoegd wordt gegeven, ook dat voor het vo als geheel.

2.2.2.1 Leergebied M&M

Uit een in 2011 gehouden enquête (Noordink, 2011) onder aardrijkskundedocenten tweede fase blijkt dat op ca. 10 procent 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 docenten die heeft deelgenomen aan een enquête (november/december 2013) over het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde vmbo geeft aan dat in de onderbouw op hun school het leergebied mens en maatschappij op het rooster staat. (Het eindrapport wordt in 2017 gepubliceerd.)

Sinds 2006 staat in de wet dat scholen een samenhangend curriculum moeten creëren. Scholen mogen zelf bepalen hoe ze dat doen, het inrichten van leergebieden is slechts één van de mogelijkheden om samenhang te bevorderen. In de generieke trendanalyse wordt nader ingegaan op de motieven om naar meer samenhang te streven. Over de specifieke overwegingen om een leergebied mens en maatschappij in te voeren is minder bekend. Er is ook weinig bekend over de effecten van de invoering van het leergebied mens en maatschappij in de onderbouw van het vo. Waarom kiest de ene school wel en de andere juist niet voor dit leergebied? Wat zijn de ervaringen van docenten die erin lesgeven? Van der Pot en Wilschut (2014a en 2014b) legden deze en andere vragen voor aan 137 docenten van 113 scholen in een online enquête. Hieronder volgt een samenvatting van hun bevindingen. De vakken aardrijkskunde en geschiedenis vormen het vaakst het leergebied mens en maatschappij, regelmatig aangevuld met maatschappijleer, economie en soms vakken als levensbeschouwing en Nederlands.

Docenten vinden weliswaar dat een leergebied het geven van vakken in samenhang vergemakkelijkt, maar of er daadwerkelijk meer samenhangend onderwijs gegeven wordt, blijft de vraag.

Docenten weten wel dat er kerndoelen zijn, maar paraat hebben zij de kerndoelen niet. De leerboeken lijken leidend te zijn in het naar behoren behandelen van de kerndoelen. (Van der Pot en Wilschut, 2014a en 2014b). Van de 137 docenten die lesgeven in het leergebied uit het onderzoek, gebruikt 80% een mens en maatschappijmethode. Bij de overige 20% wordt

afwisselend met een aardrijkskunde- en een geschiedenismethode gewerkt, werkt men met eigen materiaal of projectmatig zonder lesmethoden.

2.2.2.2 Geschiedenis

Onderbouw vmbo

In het vmbo worden de welbekende tien tijdvakken alleen behandeld in de onderbouw, dus in de eerste twee leerjaren. Op verschillende scholen is geschiedenis vanaf leerjaar drie al een keuzevak, op andere pas in het vierde leerjaar. Leerlingen van het vmbo hebben gedurende deze hele 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.

Onderbouw havo/vwo

In de onderbouw van havo en vwo worden de tien tijdvakken in alle methodes verdeeld over drie leerjaren. Havo- en vwo-leerlingen hebben in deze drie leerjaren meestal twee uur geschiedenis per week. In de onderbouw van havo/vwo wordt minder gewerkt binnen het leergebied mens en maatschappij dan in het vmbo. Het leergebied mens en maatschappij kenmerkt zich eerder door een thematische dan door een chronologische aanpak. Daardoor hebben leerlingen van havo/vwo die in de onderbouw kennis hebben gemaakt met een thematische benadering in de tweede fase soms moeite met de veelal chronologische opzet.

De canon

Uit een analyse van de methodes blijkt 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 hier aandacht aan besteden. In onderzoek (Vegt, A. van der, M. Kieft, K. Hoogeveen & M. van der Grinten, 2008) bleek echter dat de canon vooral wordt gebruikt bij geschiedenis en in mindere mate bij aardrijkskunde en wereldoriëntatie. Hij is nauwelijks in beeld bij andere vakken. De gewenste vakoverstijgende behandeling van de onderwerpen uit de canon leek op dat moment ook nog ver weg. Of dat ondertussen is veranderd is niet onderzocht.

2.2.2.3 Aardrijkskunde

Methodes sterk bepalend voor de invulling van het vak

Methodes zijn in de onderbouw vo (net als in het po) sterk bepalend voor de wijze waarop de docent invulling geeft aan aardrijkskunde. In de praktijk zou men kunnen stellen: 'de methode is het curriculum'. Docenten laten zich sterk leiden door de onderwerpen die er 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 percentage docenten daadwerkelijk de ruimte om schooleigen keuzes te maken en eigen invullingen te geven.

Ontbreken van een doorlopende leerlijn.

In een publicatie van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en maatschappijvakken (Steenstra & Van der Schee, 2009) wordt aangegeven dat, mede door de globaal geformuleerde kerndoelen in het basisonderwijs en de onderbouw vo er 'een knelpunt bij het nastreven van een longitudinale aardrijkskundeleerlijn' is. Die vrijheid in po en vo kan niet anders dan er toe leiden dat schoolboekenauteurs en docenten hun eigen interpretatie van de kerndoelen maken.

"Het lijkt erop dat in de wereld van het schoolboek basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs verschillende werelden zijn" (Steenstra & Van der Schee, 2009). Dit roept de vraag op of de kerndoelen van po en onderbouw vo voldoende op elkaar aansluiten of dat het verschil in de methodes te wijten is aan de interpretatie van de auteurs.

Verder worden er door Steenstra en Van der Schee vraagtekens gezet bij het gegeven dat er zo weinig bekend is over de vraag 'Hoe leren leerlingen in de loop van hun schoolperiode optimaal aardrijkskunde?' Van vergelijkbare orde is de vraag 'waarom er zo weinig scholen lijken te zijn met een helder eigen leerplan aardrijkskunde?' Overigens, de gegevens uit het vakdossier aardrijkskunde tweede fase (Noordink, 2011) bevestigen de veronderstelling dat van een doorlopende leerlijn in het aardrijkskundeonderwijs onvoldoende sprake is.

2.2.2.4 Economie

Veel scholen bieden het vak economie aan in de onderbouw van het vo. Van de 75 aanwezige havo/vwo- docenten op de algemene ledenvergadering van de VECON in mei 2015 gaf 90 procent aan dat op zijn of haar school het vak economie twee uur op het rooster staat in de derde klas. De 15 aanwezige vmbo-docenten gaven aan dat dat beeld ook geldt voor hun scholen, maar dan in de tweede klas. Deze cijfers zijn een indicatie van het aantal uren dat in de onderbouw wordt besteed aan economie. Scholen kiezen soms ook voor andere varianten, zoals de leergebieden-variant, het concept *business school* met extra aandacht voor ondernemendheid, of scholen bieden het vak economie een half jaar aan als voorbereiding op de vakken economie en M&O in de bovenbouw. In het onderzoek van Wildschut en Van der Pot (2014) gaf bijna 60 procent van de respondenten aan dat economie deel uitmaakt van het leergebied mens en maatschappij.

In jaar 2 of 3 bereiden scholen hun leerlingen voor op de schoolvakken economie en M&O zoals die in de bovenbouw worden aangeboden. Vaak gebeurt dit fragmentarisch en is er te weinig structurele verbinding met de stof in de bovenbouw.

2.2.2.5 Overige vakgebieden

De overige mens en maatschappijvakken maken geen deel uit van het curriculum in de onderbouw, maar soms is er wel enige aandacht voor. Inhouden van het vak Maatschappijleer zijn bijvoorbeeld herkenbaar in het leergebied mens en maatschappij, en een methode economie laat leerlingen alvast kennismaken met het bovenbouwwak management en organisatie.

Op enkele scholen wordt er ook al in de onderbouw aan filosofie gedaan. Hier en daar gebeurt dat ter aanvulling op of als vervanging van de lessen levensbeschouwelijke / humanistische vorming, of in het kader van een project. Ook is filosofie/filosoferen een onderdeel van het lesprogramma van plusklassen of andere (academische) arrangementen voor snellere leerlingen. Op andere scholen is dit filosoferen nadrukkelijk een voorbereiding op het vak in de bovenbouw. Op één school in Amsterdam staan twee filosofische vakken in de onderbouw elk één uur per week op het rooster: 'logica en argumentatieleer' en 'grote denkers'.¹³

Voor leerlingen is vaak niet duidelijk welke aspecten van mens en maatschappij een vervolg krijgen in bovenbouwwakken als maatschappijkunde, maatschappijwetenschappen, management en organisatie en filosofie. Dat maakt het kiezen van vakken voor de bovenbouw vaak erg lastig. Een proeflesje volstaat vaak niet om een goed beeld van een vak te krijgen.

¹³ En wel op het Hyperion Lyceum te Amsterdam

2.2.3 Gerealiseerd curriculum onderbouw vo

2.2.3.1 Leergebied M&M

Er is niet zo veel bekend over het gerealiseerde curriculum. Hoe het leergebied door docenten wordt ervaren kan slechts worden afgeleid uit een eerdergenoemd onderzoek van Van der Pot en Wilschut (2014). De onderzoekers geven aan dat de reponse op de enquête minder hoog was dan zij hadden gehoopt, dus het is de vraag of aan dit onderzoek stevige conclusies kunnen worden verbonden. Een aantal docenten ervaart de geïntegreerde lesmethoden als versnipperd en oppervlakkig. Docenten denken dat leerlingen minder vakken en vakspecifieke vaardigheden opdoen als ze les krijgen in het leergebied, maar met die inschatting is dat nog niet aangetoond. De meeste van de 137 respondenten antwoorden neutraal op de vraag of de prestaties van leerlingen zijn veranderd door de invoering van het leergebied. Blijkbaar presteren zij volgens de docenten niet beter, maar ook niet slechter dan een situatie waarin de vakken apart gevolgd worden. Docenten denken ook dat leerlingen het leergebied niet aantoonbaar als leuker of nuttiger ervaren. Zij maken zich zorgen over de vraag of het leergebied voldoende vakinhoudelijke basis geeft voor de (afzonderlijke) vakken in de bovenbouw.

2.2.3.2 Geschiedenis

Gegevens over het bereikte curriculum in de onderbouw zijn er niet of nauwelijks. Enige, subjectieve, informatie is afkomstig uit onderzoek (Van der Kaap, 2009, 2014) onder docenten in de tweede fase. In 2009 vond ongeveer de helft van de docenten, werkzaam in de tweede fase dat het belangrijk is dat er in de onderbouw een goede basis voor oriëntatiekennis wordt gelegd. Veel bovenbouwdocenten zijn echter van mening dat de onderbouw hier onvoldoende in slaagt. 17% van de havo- en 9% van de vwo-docenten zegt helemaal niet voort te kunnen bouwen op oriëntatiekennis die de leerlingen hebben opgedaan in de onderbouw. 69% (zowel havo als vwo) meent dat dat wel enigszins, maar in onvoldoende mate het geval is. Ook in 2013 vond driekwart van de docenten tweede fase dat zij onvoldoende kunnen voortborduren op oriëntatiekennis die leerlingen vanuit de onderbouw hadden moeten meebrengen. Deze gegevens geven aanleiding om nader te onderzoeken of leerlingen in klas vier van havo en vwo inderdaad over te weinig basiskennis beschikken. In dat onderzoek zou ook de vraag meegenomen moeten worden of cumulatief toetsen en/of een eindtoets in de onderbouw een bijdrage aan de oplossing van dit probleem kunnen leveren.

2.2.3.3 Aardrijkskunde

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

Ten behoeve van vakdossier aardrijkskunde (Noordink, 2011) is er wel een enquête gehouden onder docenten aardrijkskunde tweede fase (N=214). In totaal 40 procent van de docenten havo en 35 procent van de docenten vwo ervaren een knelpunt als het gaat om de aansluiting van de onderbouw met de tweede fase. Het grootste ervaren knelpunt onder havo docenten (64%) is dat de leerlingen onvoldoende leesvaardig zijn. Een kwart tot een derde van de docenten geeft aan dat in de tweede fase maar in beperkte mate voortgebouwd kan worden op de aardrijkskundige kennis en vaardigheden die in de onderbouw is aangebracht. Ongeveer de helft van de docenten geeft aan dat dit in zekere mate het geval is. Circa 45 procent geeft aan dat er in de onderbouw bij aardrijkskunde kennis en vaardigheden worden gemist die van belang zijn als basis voor het aardrijkskunde programma in de bovenbouw. Circa 38 procent vindt dat er geen sprake is van een gemis in de onderbouw. De gegevens uit het vakdossier bevestigen de veronderstelling dat van een doorlopende leerlijn onvoldoende sprake is.

Doordat methodes leidend zijn, evenals de strakke organisatie op school (verplichte lesuren, weinig ruimte om naar buiten op onderzoek te gaan met als mogelijk gevolg lesuitval) zit het vak in een enigszins ongemakkelijk keurslijf. De beoogde vrijheid van globale kerndoelen is in zekere mate een illusie doordat er aan de andere kant (organisatorisch, etc.) veel regels zijn. Docenten kunnen veel meer uit het vak halen op basis van de ruime kaders die er nu zijn. Voor een deel willen ze dat ook, maar zij zien zich daartoe onvoldoende uitgedaagd en/of gefaciliteerd. De website *Leerplan in beeld* (www.leerplaninbeeld.slo.nl) kan docenten helpen bij het checken en ontwerpen van hun eigen onderwijsprogramma en geeft aanwijzingen voor het maken van keuzes in het ruime aanbod van leerstof dat in methodes is opgenomen.

2.2.3.4 Economie

Over de prestaties van leerlingen bij het vak economie in de onderbouw van het vo is niet veel bekend. Vanuit het veld van bovenbouw vmbo en bovenbouw havo/vwo komen geluiden dat de aansluiting van onder- naar bovenbouw veel te wensen overlaat. Zeker bij scholen waar economie is ondergebracht bij het leergebied M&M. Het vak wordt meestal nog niet aangeboden in het eerste leerjaar en komt in methodes vaak als laatste aan bod. Ook speelt een rol dat de lessen M&M vaak door één docent worden gegeven, meestal is dat geen docent economie.

2.3 Bovenbouw vo

2.3.1 Beoogd curriculum bovenbouw vo

In de bovenbouw van het vo is er geen sprake van een domein 'mens en maatschappij'. Er zijn afzonderlijke vakken, slecht op enkele punten (bijv. vaardigheden en benaderingswijzen van aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer) heeft afstemming plaatsgevonden. Bij de start van de tweede fase zijn voorstellen gedaan om mens en maatschappijvakken te combineren in een verplicht vak voor alle leerlingen, maar die voorstellen zijn niet uitgevoerd. Voor de bovenbouw van het vmbo zijn geen voorstellen in die richting gedaan.

2.3.1.1 Geschiedenis

Bovenbouw vmbo

Het examenprogramma voor het vmbo hanteert niet de systematiek van de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Het huidige programma dateert van 2008 en is met het oog op het examen van 2018 (cohort 2016) onlangs licht herzien (zie hieronder). Het examenprogramma wordt nader gespecificeerd in syllabi die jaarlijks worden uitgegeven door het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Per jaar verschillen zulke syllabi doorgaans weinig van elkaar, maar de syllabus voor het examenjaar 2018 wordt grondig herzien. De syllabi worden bekend gemaakt op www.examenblad.nl. Vanaf 2018 ziet een en ander er voor de bovenbouw van het vmbo als volgt uit:

Schoolexamen

Het schoolexamen moet in ieder geval bestaan uit twee (BB) of drie (KB en GTL) exameneenheden, waarbij de school de keuze heeft uit:

- De koloniale relatie Indonesië - Nederland (GS/K/4)
- De industriële samenleving in Nederland (GS/K/6)
- Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland (GS/K/7)
- Cultureel - mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945 (GS/K/8)
- De Koude Oorlog (GS/K/9)
- Het conflict tussen Israël en de Arabische wereld (GS/K/11)

Het deel van het examenprogramma dat specifiek betrekking heeft op het schoolexamen wordt nader toegelicht en van toetsvoorbeelden voorzien in een door SLO gemaakte handreiking (van der Kaap en Rozing, 2016).

Centraal examen

Het centraal examen bestaat vanaf 2018 uit:

- Staatsinrichting van Nederland (GS/K/5)
- Historisch overzicht vanaf 1900 (GS/K/10)
- Twee thema's bij het Historisch Overzicht vanaf 1900 (alleen vmbo-tl):
 - het communisme in de Sovjetunie (1917-1941);
 - Indonesië als voorbeeld van dekolonisatie (1942-1949);

Herziening syllabus in 2015

De aangepaste syllabus wordt van kracht in het schooljaar 2016-2017 (examen 2018). De herziening heeft vooral betrekking op de indeling van de syllabus. Die wordt overzichtelijker en consistent. Belangrijkste inhoudelijke veranderingen zijn het toevoegen van een historische context aan de staatkundige ontwikkelingen in de periode 1848-1914 en (voor GTL-leerlingen) het verplaatsen van het onderdeel over het Midden-Oosten van het centraal examen naar het schoolexamen.

Methodes

Belangrijke methodes die in de bovenbouw van het vmbo gebruikt worden, zijn Memo (Malmberg), Geschiedeniswerkplaats (Noordhoff Uitgevers) en Feniks (ThiemeMeulenhoff).

Tweede fase havo/vwo

Het examenprogramma voor de tweede fase is gebaseerd op 320 studielasturen voor het havo-programma en 440 of 480 voor het vwo-programma (afhankelijk van het gekozen profiel). Het programma is in tegenstelling tot het examenprogramma voor het vmbo wél gebaseerd op het systeem van de tien tijdvakken en telt 49 kenmerkende aspecten. Voor havo en vwo is de syllabus in 2013 ingrijpend gewijzigd. Het ging vooral om het opnemen van drie (havo) of vier (vwo) historische contexten. Ook domein A ('historisch denken en redeneren', voorheen 'historische vaardigheden') wordt sindsdien anders beschreven. Net als op het vmbo bestaat het examenprogramma havo/vwo uit twee delen, te weten een schoolexamen en het landelijke centraal schriftelijk eindexamen.

Schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op historisch denken en redeneren (domein A) en op twee (havo), respectievelijk vier of vijf (vwo) thema's naar keuze van de docent (of desgewenst de leerling) (domein C). Ook het thema De geschiedenis van de democratische rechtsstaat en de parlementaire democratie (domein D) is verplichte stof voor het schoolexamen. Het deel van het examenprogramma dat specifiek betrekking heeft op het schoolexamen wordt nader toegelicht in een door SLO gemaakte handreiking (Van der Kaap en Wilschut, 2013).

Centraal examen

Het centraal examen bestaat uit historische vaardigheden (domein A) en oriëntatiekennis van de tien tijdvakken (49 kenmerkende aspecten, die deels zijn gespecificeerd in drie (havo) en vier (vwo) historische contexten (domein B)). Voor havo zijn de tijdvakken 1-4 met ingang van het schooljaar 2016-2017 verplaatst van het centraal examen naar het schoolexamen.

Methodes

Belangrijke methodes in deze sector van het onderwijs zijn Memo (Malmberg), Geschiedeniswerkplaats (Noordhoff Uitgevers), Feniks (ThiemeMeulenhoff) en Sprekend verleden (WalburgPers Educatief).

2.3.1.2 Aardrijkskunde

Bovenbouw vmbo

In het schooljaar 2013-2014 is gestart met het nieuwe examenprogramma voor aardrijkskunde vmbo. In 2015 werd dit voor het eerst geëxamineerd. Het nieuwe programma is in 2010 vastgesteld en gebaseerd op het adviesrapport 'Kijk op een veranderende wereld' (van Schendelen et al., 2008).

In termen van uitgangspunten en doelstellingen komt het nieuwe examenprogramma op het volgende neer:

- meer balans tussen sociale en fysieke 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.

Het programma heeft daarmee weer een inhoudelijk sterkere focus op geografie dan voorheen. Belangrijke inhoud worden aangeleerd in of vanuit de eigen regio. Daarna wordt die aardrijkskundekennis toegepast op hogere schaalniveaus: Nederland in vergelijking met een ander land in Europa en vervolgens in een macroregio elders in de wereld.

Naast de algemene kerndelen K1 Oriëntatie op leren en werken en K2 Basisvaardigheden richt K3 zich op de leervaardigheden in het vak aardrijkskunde, met aandacht voor aardrijkskundige vragen, werkwijzen en eenvoudig aardrijkskundig onderzoek (zoals in de bovengenoemde doelstellingen is verwoord).

De kerndelen K4 tot en met K9 omvatten de volgende aardrijkskundige onderwerpen.

K4 Weer en klimaat (CE)

K5 Bronnen van Energie (SE)

K6 Water (CE)

K7 Arm en rijk (SE)

K8 Bevolking en ruimte (CE)

K9 Grenzen en identiteit (SE)

Voor de gemengde en theoretische leerweg (gl en tl) zijn tevens de volgende verrijksdelen in de vorm van casussen verplicht:

V1 Weer en klimaat: Extreme weersomstandigheden

V2 Bronnen van energie: Energiebeleid

V3 Water: Watermanagement

V4 Arm en rijk: Arm en rijk en gezondheidszorg

V5 Bevolking en ruimte: Bevolking en ruimte in grootstedelijke gebieden

V6 Grenzen en identiteit: Regionale identiteit.

In de vorm van vaardigheden:

V7 Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie

V8 Vaardigheden in samenhang

Tweede fase havo vwo

Het examenprogramma aardrijkskunde havo en vwo, dat per augustus 2007 is ingevoerd, heeft wat betreft visie en vakinhoudelijke keuzes, vorm gekregen in het rapport van de Commissie

Aardrijkskunde Tweede Fase (Terwindt et al., 2003). In 2009 (havo) en 2010 (vwo) is dit programma voor het eerst geëxamineerd.

In vergelijking met het programma van voor 2007 is er nu veel meer aandacht voor gebieden en is de verhouding tussen fysische en sociale geografie (mede op basis van geluiden uit het 'onderwijsveld') meer in balans. Aan het doel van aardrijkskunde om leerlingen een wereldbeeld te laten verwerven is tegemoetgekomen door te kiezen voor een benadering waarin de systemen Wereld en Aarde centraal staan. Wat betreft de hernieuwde aandacht voor gebieden gaat het concreet om Zuidoost-Azië (vwo), Indonesië (havo), het Middellandse Zeegebied en de VS. 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.

Het examenprogramma heeft de volgende structuur voor zowel havo als vwo:

- In **domein A** worden de vaardigheden beschreven: de **geografische werkwijzen en het geografisch onderzoek**. De geografische benadering handelt over het omgaan met geografische informatie, over het stellen van geografische vragen en het hanteren van geografische werkwijzen. Deze vaardigheden komen in alle andere domeinen terug door ze te verweven met inhouden.
- De **domeinen 'Wereld' (B) en 'Aarde' (C)** bieden het mondiale perspectief met regionale uitwerkingen vanuit respectievelijk het sociaalgeografisch en het fysisch-geografisch oogpunt. Dat vindt een uitwerking in een thema (het mondiale klimaatvraagstuk) dat een relatie legt tussen 'natuur' en 'samenleving'.
- In **domein D** staat **één gebied centraal** met zijn unieke kenmerken én in het perspectief van 'wereld' en 'aarde'. Voor havo is dat het ontwikkelingsland Indonesië; voor vwo is dat de regio Zuidoost-Azië. Met ingang van het schooljaar 2017/2018 (examenjaar havo 2019 en vwo 2020) worden deze gebieden vervangen door Brazilië (havo) en Zuid-Amerika (vwo).
- **Domein E** behandelt enkele actuele ruimtelijke vraagstukken in **de leefomgeving** van de leerlingen. De schaal waarop de vraagstukken betrekking hebben kan lokaal, regionaal of nationaal zijn, met (waar nodig) relevante internationale kaders.

Het aantal studielasturen is 320 voor havo-leerlingen en 440 voor vwo-leerlingen. Aardrijkskunde is een profielkeuzevak in de profielen Economie en maatschappij, Cultuur en maatschappij, Natuur en gezondheid en een keuzevak in de vrije ruimte. Op een aantal scholen kunnen leerlingen aardrijkskunde zelfs niet kiezen bij het profiel N&T, omdat het geen bètavak zou zijn.

2.3.1.3 Economie

Bovenbouw vmbo

Een vmbo-leerling in de bovenbouw wordt geacht economische verschijnselen, vraagstukken en ontwikkelingen te kunnen beschrijven en/of verklaren. Daarbij moet hij bijvoorbeeld:

- oorzaken, gevolgen en oplossingen kunnen onderscheiden
- gebruik kunnen maken van redeneringen binnen vooronderstellingen of contexten
- een kosten- en batenanalyse maken, zowel van meetbare als niet meetbare factoren
- economische begrippen en relaties herkennen en toepassen
- onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken
- informatie (her)ordenen en zo nodig bewerken
- gegevens beoordelen op betrouwbaarheid, bruikbaarheid en representativiteit
- conclusies en antwoorden formuleren

Deze vaardigheden moeten worden toegepast in herkenbare situaties en hebben zowel betrekking op het centraal examen als het schoolexamen,

		BB	KB	GL/TL
EC/K/4A	Consumptie	CE	CE	CE
EC/K/4B	Consumptie en consumentenorganisaties	SE	SE	SE
EC/K/5A	Arbeid en productie	CE	CE	CE
EC/K/5B	Arbeid en bedrijfsleven	SE	SE	SE
EC/K/6	Overheid en bestuur	SE	SE	CE
EC/K/7	Internationale ontwikkelingen	CE	CE	CE
EC/K/8	Natuur en milieu	SE	SE	SE

De syllabus economie voor het vmbo is tussen de examenjaren 2008 en 2016 niet fundamenteel aangepast. Door maatschappelijke en economische ontwikkelingen, bijvoorbeeld de digitalisering van de aangifte van de inkomstenbelasting en de grotere aandacht voor zelfstandig ondernemen, raakte de syllabus op een aantal punten verouderd. In 2014 is de syllabus geherstructureerd en geactualiseerd. De conceptsyllabus is in november 2014 voorgelegd aan vmbo-docenten economie. Meer dan 160 docenten hebben de vragenlijst ingevuld. Uit deze veldraadpleging bleek dat 93% van de respondenten de nieuwe structuur overzichtelijk vindt. In 2017 worden de examens voor het eerst gebaseerd op deze nieuwe syllabus.

In deze syllabus is de economische terminologie opgenomen die in bronnen bij de examens frequent voorkomt. Er zijn ook inhoudelijke veranderingen: bij KB en GL/TL is het onderwerp inkomensongelijkheid toegevoegd. In GL/TL is nog een aantal andere onderwerpen toegevoegd: kennis van markten en marktvormen, kennis van economische orde, kennis van ondernemingsvormen en samenwerkingsvormen en het kunnen rekenen met indexcijfers. De onderwerpen vergelijkend warenonderzoek en het zelf kunnen berekenen van inkomstenbelastingen zijn geschrapt. (College voor Toetsen en Examens, 2016)

Bovenbouw havo/vwo

Het aantal studielasturen voor economie in de tweede fase is 480 voor het vwo en 400 voor de havo. In het examenprogramma economie havo/vwo tweede fase staat expliciet vermeld dat leerlingen een economische kijk aanleren: zij moeten leren op welke wijze ze de economische concepten in steeds nieuwe contexten kunnen toepassen. Het programma is er vooral op gericht dat leerlingen de analogie tussen de uiteenlopende situaties gaan inzien.

Het programma onderscheidt acht economische concepten:

- schaarste
- ruil
- markt
- ruilen over de tijd
- samenwerken en onderhandelen
- risico en informatie
- welvaart en groei
- goede tijden, slechte tijden.

Van deze acht concepten worden er zes centraal geëxamineerd. De overige twee concepten (schaarste en ruil) maken deel uit van het schoolexamen. Het domein A, de vakspecifieke vaardigheden, heeft zowel betrekking op het centraal examen als het schoolexamen. Daarnaast maken keuzeonderwerpen en klaslokaalexperimenten deel uit van het schoolexamen. De keuzeonderwerpen zijn vrij te kiezen en kunnen in de vorm van een praktische opdracht, gebaseerd op actuele verschijnselen, worden opgenomen in het PTA. De keuzeonderwerpen kunnen per klas en per leerling verschillen. Hiermee kan recht worden gedaan aan de verschillen tussen de leerlingen (met betrekking tot leerstijlen, profiel, en/of culturele achtergrond). De klaslokaalexperimenten zijn bedoeld om de lesstof te laten *ervaren*. Zo leren leerlingen de praktische betekenis van economische theorie beter doorgronden. Leerlingen kunnen, door het spelen van rollen en het maken van keuzes, aan den lijve ondervinden wat economie behelst.

Een leerling moet komen tot een vorm van transfer: wat in de ene context is geleerd, moet in een andere context kunnen worden toegepast. Onder elk van de acht concepten schaaft men een aantal begrippen. Voor alle begrippen geldt dat leerlingen deze ten minste moeten kunnen herkennen en toepassen. De keuze van contexten die in het onderwijs bij de verschillende concepten gebruikt worden, is vrij met uitzondering van een aantal verplicht gestelde contexten. Deze contexten “zijn dermate essentieel voor een goed begrip van de economie dat deze niet mogen ontbreken in een examenprogramma”. Denk hierbij aan contexten als de arbeidsmarkt of de sociale zekerheid.

2.3.1.4 M&O

Het vak M&O in de bovenbouw van havo/vwo kent zeven domeinen:

Domein A Vaardigheden

Domein B Interne organisatie en personeelsbeleid

Domein C Financiering van activiteiten

Domein D Marketingbeleid

Domein E Financieel beleid

Domein F Informatievoorziening met behulp van ICT

Domein G Externe financiële verslaggeving

	vwo			havo		
<i>Verdeling van de examenstof M&O over Centraal Examen en Schoolexamen</i>	CE	Moet op SE	Mag op SE	CE	Moet op SE	Mag op SE
Domein A: Vaardigheden	X		X	X		X
B1: Interne Organisatie		X			X	
B2: Personeelsbeleid		X			X	
C1: Rechtsvormen	X		X	X		X
C2: Aantrekken van geld	X		X	X		X
D1: Marketing van niet-commerciële organisaties		X			X	
D2: Marketing van commerciële organisaties		X			X	
E1: Financieel beleid in niet-commerciële organisaties:	X		X	X		X
E2: Financieel beleid in commerciële organisaties: Handelsondernemingen	X		X	X		X
E3: Financieel beleid in commerciële organisaties: Industriële ondernemingen (alleen vwo)	X		X			
F1: Informatiestromen in organisaties		X			X	
F2: Toepassing van computerprogramma's in het kader van informatievoorziening van organisaties		X			X	
Domein G: Externe financiële verslaggeving	X		X	X		X

Bron: Syllabi Centraal Examen havo en vwo 2016

Het aantal studielasturen is 440 voor het vwo en 320 voor de havo. In de syllabus Centraal Examen (2016) is opgenomen welke belangrijkste vaardigheden de leerling zich eigen dient te maken en welke modellen voor de balans, resultaatbepalen en kostprijs en verkoopprijsbepalen aangeleerd worden. Voor de niet-commerciële organisaties is een apart model opgenomen om de kasstroom en de staat van baten en lasten te bepalen. Ook is een model opgenomen om een break-even analyse te maken.

Eén van de belangrijkste vaardigheden die studenten in het hoger onderwijs moeten beheersen (en waarop het vo moet voorbereiden) is het met elkaar in verband brengen van begrippen. Voor het aanleren van 'exact redeneren met begrippen' zijn enkele algemeen geldige achtergrondmodellen nodig, die als referentiekader kunnen dienen voor de kandidaten om allerlei concrete problemen te interpreteren binnen de context van het bedrijfstype waarop ze betrekking hebben.

Een tweede belangrijke doelstelling van het economisch onderwijs is het leren begrijpen van actuele (economische) ontwikkelingen. Neem bijvoorbeeld actuele informatie over bedrijven die in de media verschijnt. Aangezien deze informatie veelal afkomstig is van bedrijven die verplicht zijn een jaarverslag uit te brengen conform de wettelijke regels, moeten de achtergrondmodellen nauw aansluiten bij de richtlijnen die verschenen zijn in het Besluit Modellen Jaarrekening. Deze richtlijnen zijn tot uitgangspunt van de modellen gekozen. De modellen zijn in de syllabus aangepast om voor het onderwijs consistente referentiekaders te creëren.

In het nieuwe programma met de naam Bedrijfseconomie, ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid, zijn andere keuzes gemaakt dan bij het vak M&O. De voorbereiding op een vervolgopleiding is geen doel op zich, terwijl 'ondernemerschap uitdagen in de leerling' als doel is toegevoegd. Domein F, informatievoorziening met behulp van ICT, is verdwenen. Er zijn twee nieuwe domeinen toegevoegd:

- Domein B: van Persoon naar Rechtspersoon
De kandidaat kan (maatschappelijke) vraagstukken met persoonlijke financiële consequenties herkennen en financieel onderbouwde keuzes maken. Hij kan kenmerken van verschillende rechtsvormen beschrijven en, in het bijzonder, het proces voor en rond de oprichting van een eenmanszaak beschrijven en de rol van de ondernemer beoordelen.
Het doel is: “de verbinding tussen de (financiële) belevingswereld van de leerling en de domeinen C t/m G om de leerling tot persoonlijk financieel bewustzijn te brengen en diens inzicht en vaardigheden te vergroten, opdat hij tot financieel verantwoord handelen in staat is, voor zichzelf en voor de organisaties waarbij hij in welke rol dan ook is of wordt betrokken”. (Vakvernieuwingscommissie M&O, 2014)
- Domein H Keuzeonderwerpen
De keuzeonderwerpen zijn echt vrij. Daarbij heeft de vernieuwingscommissie wel een lijst met voorbeelden opgenomen in hun rapport (Vakvernieuwingscommissie M&O, 2014, pag. 127). Het doel is om aan te sluiten bij de ontwikkelingen van de tijd en de docent de mogelijkheid te geven maatwerk te leveren.

2.3.1.5 Maatschappijleer

Verschijningsvormen

Het vak maatschappijleer in het vo kent verschillende verschijningsvormen, met verschillende vakinhouden en van verschillende 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 en vwo (havo leerjaren 4 en/of 5 en vwo leerjaren 4, 5 en/of 6). Op havo en vwo gaat het om 120 studielasturen. Voor het vmbo werd eerst het verplichte aantal van 80 lesuren voorgeschreven, het is onduidelijk welke effecten het afschaffen van deze verplichting heeft gehad voor het gemiddelde aantal lesuren¹⁴. Het programma voor maatschappijleer wordt afgesloten met een schoolexamen (SE).

¹⁴ In 2011 gaf een meerderheid van de docenten in een onderzoek van de NVLM aan dat het vak twee uur per week gegeven werd gedurende een leerjaar (<http://nvlm.nl/onderwijs/positie-maatschappijleer/>).

Maatschappijkunde (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo/vwo)

Naast het verplichte vak maatschappijleer met een beperkt aantal studielasturen zijn er nog een tweede en derde verschijningsvorm van het vak in het vo:

- Maatschappijkunde (tot augustus 2016 maatschappijleer 2) als keuzevak in de bovenbouw vmbo.

Dit vak wordt op iets meer dan een kwart van de vmbo scholen aangeboden en het wordt door ca. 10 procent van de leerlingen gevolgd¹⁵. Het gaat met name om leerlingen in de sector zorg en welzijn en (in mindere mate) economie. Het programma dat is ontwikkeld is gebaseerd op de oorspronkelijke adviesurentabel (die nu formeel niet meer geldt): 120 lesuren in BB; 160 lesuren in KB; 200 lesuren in GT. Dit programma wordt afgesloten met een centraal examen (CE).

- Maatschappijwetenschappen in de tweede fase havo/vwo.

Maatschappijwetenschappen is een profielkeuzevak in economie en maatschappij en cultuur en maatschappij en een keuzevak in het vrije deel. Het vak wordt op 27 procent van de vwo-scholen en op 33 procent van de havo-scholen aangeboden. Het programma maatschappijwetenschappen wordt afgesloten met een centraal examen (CE) en bestaat in totaal 320 studielasturen voor havo en 440 studielasturen voor vwo.

Examenprogramma's

De vier verschijningsvormen van maatschappijleer in het vo worden gekenmerkt door duidelijk van elkaar te onderscheiden examenprogramma's. De programma's voor maatschappijleer in het verplichte gemeenschappelijk deel van vmbo en havo/vwo zijn voor een belangrijk deel gericht op burgerschapsvorming. Het programma voor het keuzevak maatschappijwetenschappen (havo/vwo) is te zien als een inleiding in of kennismaking met elementaire sociaalwetenschappelijke begrippen. Maatschappijkunde (vmbo) is nog thematisch van opzet, en sluit daardoor minder goed aan op maatschappijwetenschappen op de havo.

Examenprogramma maatschappijleer 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 maatschappijkunde vmbo:

Kerndelen:

- K1 Oriëntatie op leren en werken
- K2 Basisvaardigheden
- K3 Leervaardigheden in het vak maatschappijleer (CE)
- K4 Politiek en beleid (CE)
- K5 Mens en werk
- K6 De multiculturele samenleving
- K7 Massamedia
- K8 Criminaliteit en rechtsstaat (CE)

¹⁵ Cijfers DUO, examenjaar 2015.

(<https://www.duo.nl/open Onderwijsdata/databestanden/vo/leerlingen/leerlingen-vo-8.jsp>)

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

V1 Analyse maatschappelijk vraagstuk (CE)

V2 Verwerven, verwerken en verstrekken van informatie

V3 Vaardigheden in samenhang (CE)

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 1.6.5 aangegeven zal dit programma per 2017 vervangen worden door een volledig vernieuwd programma:

A Vaardigheden (CE en SE)

B Vorming (CE voor havo, context: samenlevingsvormen; SE-domein voor vwo, context naar keuze)

C Verhouding (CE) (context havo: maatschappelijke verschillen; vwo: machtsverhoudingen in de wereld)

D Binding (CE) (context havo: veiligheid; vwo: natievorming en de rol van de staat)

E Verandering (SE havo, context naar keuze; CE vwo, context: de wording van de moderne westerse samenleving)

F Analyse van een sociale actualiteit (SE)

G Analyse van een politieke actualiteit (SE)

2.3.1.6 Filosofie

Het examenprogramma filosofie voor de tweede fase is gebaseerd op 320 studielasturen (SLU) voor het havo-programma en 480 SLU voor vwo. Leerlingen die filosofie in hun eindexamenpakket hebben ontwikkelen hun vermogens om actief filosofisch te denken in de context van een aantal deelterreinen van de filosofie. Het aanleren van filosofische vaardigheden gaat in het vak samen met het begrijpen, analyseren, creëren en kritiseren van centrale filosofische begrippen, onderscheidingen en visies. Leerlingen moeten in staat zijn om over een bepaalde filosofische kwestie een zelfstandig en beredeneerd standpunt in te nemen en/of daarop te reflecteren.

Het examen filosofie bestaat net als bij de meeste andere vakken uit twee delen, te weten een schoolexamen en een centraal schriftelijk examen. Het programma voor het CSE is nader gespecificeerd in de syllabi die jaarlijks worden uitgegeven onder verantwoordelijkheid van het College voor Toetsen en Examens (CvTE). Daarnaast wordt elke drie of vier jaar een thema

aangewezen dat een of enkele van de onderzochte hoofddomeinen verdiept en verbindt en de leerlingen kennis laat maken met ook andere filosofen en tradities. Leden van de syllabuscommissie ontwikkelen zo'n thema samen met een of meerdere externe deskundigen op het desbetreffende gebied en zetten dit om in eindtermen voor leerlingen. Zo'n thema komt per toerbeurt uit een ander hoofddomein, maar verwijst, als gezegd, vaak ook naar andere filosofische deelgebieden.

Het programma van het schoolexamendeel biedt ruimte voor de praktijk: het daadwerkelijk (leren) filosoferen. Dit programma is voorbeeldmatig uitgewerkt in een handreiking (SLO, 2007). In de handreiking staat een uitgebreide toelichting op de verschillende eindtermen en wordt ingegaan op de verschillen tussen het examenprogramma voor havo en vwo, de verschillen tussen het schoolexamen en het centraal examen, op het PTA en de mogelijke afstemming met andere vakken.

Examenprogramma havo

Voor de havoleerlingen is gekozen voor drie verplichte domeinen waarvan aangenomen wordt dat het dichtst bij de beleavingswereld van deze groep leerlingen ligt (wijsgerige antropologie – *wat is de mens?*; wijsgerige ethiek – *wat moeten we doen?* En sociale of politieke filosofie – *wat mogen we hopen?* Daarnaast kent het examenprogramma voor filosofie havo een domein voor vaardigheden (domein A), dat overigens wel identiek is aan dat van het vwo. Centrale thema's die havisten voor hun eindexamens bestudeerden waren *Mens en Machine* (antropologie; 2004 – 2006), *Utopie* (sociale filosofie, 2007 – 2009), *Emoties* (antropologie, 2010- 2014) en *Mondiale Rechtvaardigheid* (sociale filosofie, 2015 – heden).

Domein A: Vaardigheden

Subdomeinen:

- A1: Argumentatieve vaardigheden (gespecificeerd als: met betrekking tot een filosofisch vraagstuk informatie selecteren, structureren en interpreteren: een betoog analyseren; een betoog beoordelen; een logisch correct en overtuigend betoog opzetten en houden; de resultaten van een leeractiviteit overdragen aan anderen).
- A2: Onderzoeksvaardigheden en benaderingswijzen (gespecificeerd als: vooronderstellingen onderzoeken waarop een vraagstuk berust; verschillende filosofische posities ten aanzien van een vraagstuk beargumenteerd innemen).
- A3: Oriëntatie op studie en beroep

Domein B: Wijsgerige antropologie

Subdomeinen:

- B1: Centrale begrippen en onderscheidingen
- B2: Lichaam, geest, emotie
- B3: De mens als redelijk wezen

Domein C: Ethiek

Subdomeinen:

- C1: Centrale begrippen en onderscheidingen
- C2: Het goede leven
- C3: Integriteit en verantwoordelijkheid

Domein D: Sociale filosofie

Subdomeinen:

- D1: Centrale begrippen en onderscheidingen
- D2: Schaarste, begeerte en macht
- D3: Ideologie

Het eindexamen bestaat uit een schoolexamen (domein A en de domeinen en subdomeinen waar het centraal examen geen betrekking heeft) en een centraal examen (met betrekking het thema/onderwerp uit een van de kerndomeinen en de subdomeinen 1 van de domeinen B,C,D). In 2016 en 2017 was Mondiale Rechtvaardigheid het examenonderwerp bij havo (met betrekking tot domein D: Sociale filosofie). De specificatie van dit thema is opgenomen in de syllabus, het gaat bij Mondiale Rechtvaardigheid om totaal 89 eindtermen waarvan 3 algemene eindtermen.

Vwo

Voor de vwo-leerlingen is het examenprogramma in vergelijking tot dat op de havo omvangrijker en meer nadrukkelijk gericht op de w van het vwo. In plaats van het domein sociale filosofie, dat op het vwo niet verplicht is, bestuderen zij de domeinen kennisleer en wetenschapsfilosofie. Deze domeinen zijn recentelijk ook vaak gekozen als uitvalsbasis voor het eindexamenthema. Bij alle domeinen, dus ook de domeinen die havo en vwo gemeenschappelijk hebben (wijsgerige antropologie en ethiek), moeten vwo-leerlingen bovendien een aantal toonaangevende visies paraat hebben.

Het examenprogramma vwo bestaat zodoende uit een deel vaardigheden (domein A) en vier inhoudelijke kerndomeinen. Daar waar woorden vetgedrukt zijn, duiden zij verschillen aan tussen havo en vwo.

Domein A: Vaardigheden

Subdomeinen:

- A1: Argumentatieve vaardigheden
- A2: Onderzoeksvaardigheden en benaderingswijzen
- A3: Oriëntatie op studie en beroep

Domein B: Wijsgerige antropologie

Subdomeinen:

- B1: Centrale begrippen **en toonaangevende visies**
- B2: **Persoon**, lichaam, geest, emotie
- B3: De mens als redelijk wezen

Domein C: Ethiek

Subdomeinen:

- C1: Centrale begrippen **en toonaangevende visies**
- C2: Het al dan niet universeel zijn van waarden
- C3: Vrijheid en verantwoordelijkheid

Domein D: Kennisleer

Subdomeinen:

- D1: Centrale begrippen en toonaangevende visies
- D2: Ervaring en waarheid
- D3: De contextualiteit van kennis

Domein E: Wetenschapsfilosofie

- E1: Centrale begrippen en toonaangevende visies
- E2: Wetenschappelijke kennis
- E3: Wetenschap en samenleving

Net als bij havo heeft het schoolexamen in het vwo betrekking op domein A en de domeinen en subdomeinen waar het centraal examen geen betrekking op heeft. Het centraal examen heeft betrekking op een thema/onderwerp uit een van de kerndomeinen en de subdomeinen 1 van de domeinen B,C,D en E). Ook voor vwo wordt gemiddeld elke drie jaar een nieuw thema (uit een wisselend domein) gekozen. Op het vwo waren dat achtereenvolgens *wetenschappelijkheid*; (wetenschapsfilosofie, 2001 – 2003); *Deugdethiek* (ethiek, 2004 – 2007); *Rede en Religie* (kennisleer, 2008 – 2011) en *De vrije wil* (antropologie, 2012 – 2015). Voor 2016 tot en met 2019 is dat het examenthema 'Scepticisme' (vanuit domein D: Kennisleer). De specificatie van deze thema's is steeds opgenomen in de syllabus, en in de regel ook in het boek dat als aanbevolen literatuur bij een thema wordt gegeven. Bij het thema Scepticisme gaat het om totaal 96 eindtermen (waarvan 3 algemene eindtermen).

Lange tijd was het gebruikelijk dat de *Begeleidingscommissie filosofie in het voortgezet onderwijs* (Bcfvo) zo'n eindexamenthema aandroeg en in samenspraak met vakwetenschappers ontwikkelde. Sinds 2016 heeft het CvTE deze procedure in lijn gebracht met de werkwijze van de andere syllabuscommissies. Uitgaande van een werkgroep filosofie, waarin CvTE, Cito, SLO en docenten namens de VFVO zitting hebben, is een nieuw en voorlopig protocol opgesteld. Daarbij heeft de werkgroep docenten filosofie en academische filosofen opgeroepen om onderwerpen voor te stellen voor het centraal examen filosofie havo vanaf 2022, en deze volgens bepaalde ontwerpcriteria uit te werken. In overleg met CvTE, de syllabuscommissie en de VFVO zal uit deze voorstellen een keuze worden gemaakt.

2.3.2 Uitgevoerd curriculum bovenbouw vo

Voor het uitgevoerde curriculum is van belang wat het aandeel van de mens en maatschappijvakken is in het totaal aantal gegeven lessen. Die informatie is alleen bekend voor onderbouw en bovenbouw samen en is te vinden in bijlage 1. In bijlage 2 vindt u per vak het percentage lessen dat bevoegd wordt gegeven, ook voor het vo als geheel.

2.3.2.1 Geschiedenis

Vmbo bovenbouw

Het vak geschiedenis is in geen enkele sector een verplicht vak. In de sector zorg en welzijn is het een keuzevak¹⁶. Daarnaast kunnen leerlingen het kiezen in de zogenoemde vrije ruimte. Slechts 1 % van de leerlingen in bb en kb doet examen in het vak geschiedenis. Op tl ligt dit percentage beduidend hoger, te weten 33 tot 35%.

Aantal lessen

Het aantal lessen in de bovenbouw van het vmbo verschilt van school tot school. Het aantal lessen loopt van twee tot drie in klas 3 tot drie of vier in klas 4.

Programma van Toetsing en Afsluiting

Het leerplan wordt door scholen vastgelegd in het programma van Toetsing en Afsluiting (PTA). Om docenten bij het maken hiervan te ondersteunen heeft de vmbo-commissie van de VGN, samen met het CvTE in 2011 een voorbeeld-PTA gemaakt.¹⁷ Desondanks kunnen de PTA's van de scholen sterk uiteenlopen, bijvoorbeeld waar het gaat om het aantal schoolexamentoetsen.

¹⁶ Dit geldt ook voor de profielen die met ingang van 2016 zijn ingevoerd in vmbo-bb, kb en gl.

¹⁷ <http://www.geschiedenisleraar.info/blog/files/Concept%20PTA%20Gs.doc>

Informatie over het uitgevoerde curriculum in de bovenbouw van het vmbo - de praktijk van het lesgeven - kan ook worden verkregen uit andere bronnen. Misschien niet algemeen geldend, toch enige indrukken (o.a. Kurstjens (Cito) 2009, 2010, 2013).

- Docenten in het vmbo gebruiken de syllabus niet, waardoor zij hun leerlingen onvoldoende voorbereiden op het examen c.q. docenten zijn niet altijd op de hoogte van wijzigingen in de syllabus.
- Er is daardoor op scholen en onder docenten weinig bekendheid met het precieze examenprogramma.
- Docenten varen vaak blind op methode.
- Er wordt te weinig geoefend met historische leer- en vakvaardigheden.
- Er is te weinig toetstechnische kennis.
- Er is een groot verschil tussen schoolexamens en centrale examens.
- Er wordt onvoldoende geoefend met oude examens.
- Er wordt niet altijd genoeg geoefend met chronologievragen.
- Er wordt (te) weinig aandacht besteed aan grote lijnen en onderlinge verbanden.
- Er wordt (te) laat begonnen met de voorbereiding op het CSE.
- Er is te weinig tijd en ruimte om het examenprogramma uit te voeren.
- Er zou meer aandacht moeten zijn voor leren formuleren: te vaak moet een docent gissen naar wat een leerling met zijn antwoord bedoeld kan hebben.

Tweede fase

Geschiedenis is een verplicht vak in de profielen C&M en E&M en een keuzevak in de overige profielen. Vanwege roostertechnische aangelegenheden kan niet elke school echter garanderen dat leerlingen met natuurprofielen geschiedenis regulier kan volgen. Volgens de jaarverslagen van Cito doet ongeveer 65% van alle havo- en 50% van alle vwo-leerlingen examen in het vak. Daarmee geeft het vak mogelijk uitdrukking aan de relatieve populariteit van het E&M-profiel in het havo, maar dat moet nader onderzocht worden. Het aantal lessen in de bovenbouw van havo bedraagt gemiddeld vijf, in het vwo acht lessen van 50 minuten per week, gemeten over de gehele tweede fase (Van der Kaap, 2009).

Schoolexamentoetsen

Een relatief groot aantal scholen heeft er, om welke reden dan ook, voor gekozen om niet direct vanaf het begin van de tweede fase schoolexamentoetsen af te nemen. Van de havo-docenten gaf in 2015 67% direct vanaf het begin van het vierde leerjaar schoolexamens, 33% begon hiermee pas in de tweede helft van het vierde leerjaar. Op het vwo nam ongeveer de helft van de docenten vanaf het vijfde leerjaar schoolexamens af (Van der Kaap & Folmer, 2016b).

Cumulatief toetsen en pilotvragen

Een grote meerderheid van de docenten maakt gebruik van cumulatieve toetsen. Minimaal twee op de vijf docenten doet dat altijd, nog eens zeker twee op de vijf vaak of soms en niet veel meer dan tien procent toetst tijdens schoolexamentoetsen nooit de kennis van eerder behandelde tijdvakken (Van der Kaap & Folmer, 2014, 2015). In hun schoolexamentoetsen maken zij geregeld gebruik van vragen uit eerdere (pilot)examens. Het percentage docenten dat zegt dit altijd te doen lijkt in de periode 2013-2015 wel iets te zijn teruggelopen. Mogelijk houdt dat verband met de invoering van de zogenoemde historische contexten, die in de pilot-examens nog niet bevraagd werden. Het percentage dat zegt nooit gebruik te maken van vragen uit eerdere (pilot)examens blijft in alle jaren zeer laag, gemiddeld niet meer dan z'n vijf procent (Van der Kaap & Folmer, 2014, 2015).

Geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie

Naast een aantal keuzethema's (domein C) kent het schoolexamen slechts één verplicht onderdeel, 'de geschiedenis van de rechtsstaat en de parlementaire democratie' (domein D). Door de sterke nadruk die in de bovenbouw op het eindexamen ligt, in combinatie met de ervaren overladenheid in het havo, lijkt de uitvoering van deze onderdelen van het curriculum onder druk te staan. Nader onderzoek, maar bijvoorbeeld ook meer controle van de Inspectie c.q. door peer-to-peer assesment van scholen en/of docenten onderling zou hier mogelijk een antwoord op zijn. Het aantal lesuren dat besteed wordt aan dit onderdeel loopt, zowel op havo als vwo, uiteen van 0 tot 30, zoals blijkt uit het onderzoek in 2013. Gemiddeld besteden docenten op het havo er twaalf lesuren aan en op het vwo veertien. Iets meer dan de helft van de docenten maakt daarbij in 2013 gebruik van een apart katern, een percentage dat in 2014 iets is teruggelopen. Opvallend is hier het grote verschil tussen docenten jonger of ouder dan 45; jongere docenten behandelen dit onderwerp meer dan twee keer zo vaak als onderdeel van oriëntatiekennis als oudere docenten. Oudere docenten gebruiken ook twee keer zo vaak een apart katern.

2.3.2.2 Aardrijkskunde

Bovenbouw vmbo

Binnen de bovenbouw van het vmbo (alle leerwegen tezamen) kiest 18 % van de leerlingen aardrijkskunde (2013). De verschillen tussen de leerwegen zijn groot: Ongeveer 2 % van de leerlingen in BB en KB legt examen af in het vak aardrijkskunde. In vmbo GL is dit 15%. In vmbo TL is dit 35%. Aardrijkskunde is een keuzevak in de sector¹⁸ zorg en welzijn. Verder staat het in de sector economie op een aanzienlijk aantal scholen op het rooster. Het aantal leerlingen dat aardrijkskunde in zijn examenpakket heeft in de sectoren techniek en landbouw is relatief gering. Het aantal kandidaten aardrijkskunde 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 is hier niet voor te geven. Onderzoek hiernaar zou gewenst zijn. Zeker met het oog op verwachte tekorten in onder meer de beroepssector water en techniek (riool- en waterzuivering en waterbeheer), beroepssectoren waarvoor aardrijkskunde relevant kan zijn.

Aantal lesuren

Uit de eerdergenoemde enquête (november/december 2013, publicatie eindrapport in 2017) onder docenten aardrijkskunde vmbo in leerjaar 3 en 4 blijkt dat meestal twee lesuren per week worden gegeven in het derde leerjaar en vier (of drie) lesuren in het vierde leerjaar. Ook zijn er scholen die drie lesuren voor beide leerjaren aanhouden. Natuurlijk hangt het aantal uren mede af van de duur van een lesuur.

PTA (Programma van Toetsing en Afsluiting)

De methodes leveren voorbeeld PTA's aan maar een school is vrij om zelf vast te stellen wat er nog meer aan schoolexamenonderdelen in het PTA kan. In het nieuwe examenprogramma staat nadrukkelijker het uitvoeren van aardrijkskundige onderzoekjes binnen of buiten de school. Uit een in mei 2014 gehouden enquête (Noordink, Oorschot, & Folmer, 2017) onder 600 leerlingen in het derde leerjaar van het vmbo (in het kader van het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde) blijkt dat de meerderheid van de leerlingen aangeeft dat er van het uitvoeren van een aardrijkskundig onderzoekje geen sprake is.

¹⁸ Met ingang van 2016: het profiel Zorg en Welzijn

Bovenbouw havo en vwo

Keuzevak en afnemend aantal leerlingen

Sinds 2007 maakt aardrijkskunde geen vast deel meer uit van het profiel Economie en maatschappij. Dat is waarschijnlijk de belangrijkste reden voor de afname van het aantal leerlingen dat aardrijkskunde kiest in de tweede fase (dit is ongeveer met een kwart teruggelopen). 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) (tevens op basis van gegevens inspectie). Het percentage leerlingen dat aardrijkskunde kiest ligt nu weer ongeveer op het niveau van voor de invoering van de tweede fase.

Aantal lesuren

Het aantal lesuren (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 lesuren (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)

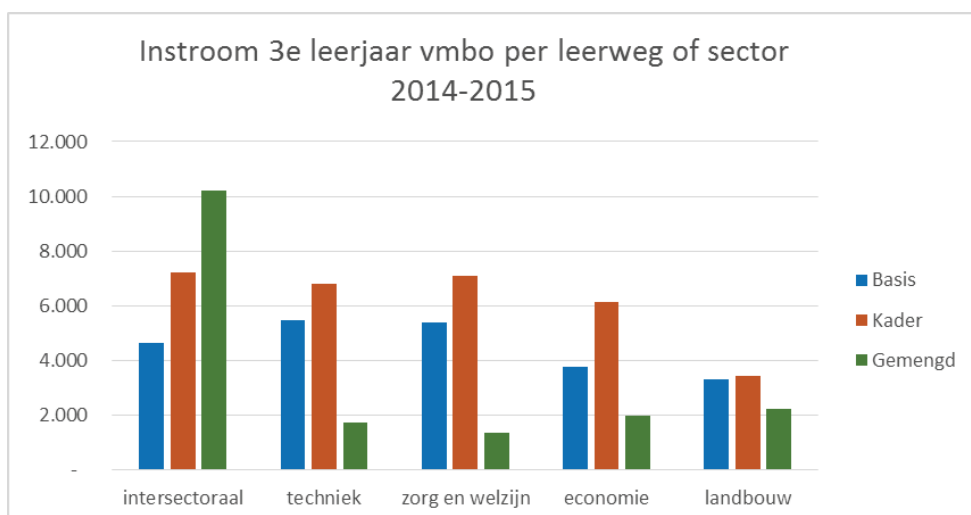
PTA

Het uitgevoerde curriculum wordt door scholen vastgelegd in het PTA. Het blijkt dat de invulling van het PTA in de praktijk sterk verschilt, zowel wat betreft de diepgang van de beschrijving van de leerstof, het aantal SE-toetsen, de spreiding over de leerjaren en de mogelijkheden tot herkansing. De inschatting is (mede op basis van signalen door docenten binnen het SLO project kwaliteitsborging SE www.schoolexamensvo.nl/voor-docenten/vakken/aardrijkskunde/) dat een relatief groot deel van het SE betrekking heeft op leerstof die ook binnen het CE getoetst wordt. Dat houdt in dat de CE-onderdelen naar verhouding veel aandacht krijgen in de lespraktijk. Dit is niet beoogd door de ontwikkelaars van het examenprogramma, niettemin legitiem. Er wordt maar mondjesmaat gebruik gemaakt van de mogelijkheden van het schoolexamen om de sterke kanten van het vak aardrijkskunde te benutten. Het schoolexamen biedt ook de 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 daarmee een plek moeten krijgen in het schoolexamen.

2.3.2.3 Economie

Bovenbouw vmbo

Hieronder staat de instroom van leerlingen in de sectoren in schooljaar 2014-2015. In de sector economie hebben alle leerlingen het vak economie.



In de bovenbouw van het vmbo kunnen economiedocenten kiezen uit verschillende methodes. Het examenprogramma wordt door scholen grotendeels volgens bedoeling uitgevoerd. Wel passen docenten hun lessen aan naar aanleiding van eerder afgenomen examens. Als blijkt dat bepaalde onderdelen niet of nauwelijks getoetst worden in het centraal schriftelijk eindexamen dan besteden scholen hier minder aandacht aan.

Bovenbouw havo/vwo

Het vak economie is een verplicht vak in het profiel Economie en Maatschappij. Uit de cijfers van DUO blijkt dat het profiel E&M door havo-leerlingen verreweg het meest wordt gekozen. Voor vwo geldt ook dat het profiel E&M het meest wordt gekozen door leerlingen, maar het verschil met andere profielen – met name N&G – is minder groot.

Het is ook interessant om inhoudelijk te kijken in hoeverre de onderwijsdoelstelling voor het vak economie in de Tweede Fase door docenten wordt herkend en wat de docenten in de lessen doen. In een onderzoek (met een beperkte reikwijdte) van SLO, uitgevoerd in de periode 2012-2014, is docenten gevraagd antwoord te geven op de vraag wat hun indrukken en ervaringen zijn met het werken vanuit contexten en concepten.

Tabel 2.5) Doelstelling economieonderwijs

<i>Herkent u de doelstelling van het economieonderwijs in het programma dat u heeft uitgevoerd in uw lessen? (in %)</i>			
	Niet	nog niet ¹⁹	Ja
Vragenlijst pilotdocenten 2012 (n = 7)	0	0	100
Vragenlijst panel economiedocenten 2012 (n = 52)	30	18	52
Vragenlijst VECON examen havo 2013 (n = 55)	10	40	51
Vragenlijst VECON examen vwo 2014 (n = 138)	14	29	57

¹⁹ Het volledige antwoord luidde: nog niet, maar dat heeft nog even tijd nodig.

De docenten die de doelstelling nog niet herkenden in hun lessen, gaven in de enquête aan dat:

- zij het programma nog te overladen vonden;
- zij het te hoog gegrepen vonden (voor havisten);
- de methode onvoldoende bruikbaar was;
- zij de doelstelling van het economieonderwijs (nog) niet herkenden omdat zij of te weinig macro-economie terugzagen in het programma of omdat de economische theorieën an sich al voldoende aansluiting boden bij de werkelijkheid;
- er onvoldoende duidelijkheid was omtrent de grenzen van het programma. Hierdoor vertroebelde de doelstelling van het programma;
- zij nog teveel vastzitten aan het oude programma: "De stap naar het nieuwe programma is een grote stap en gewenning bij mij treedt langzaam op"; aldus een docent.

Wanneer we nader inzoomen op wat er in de klas gebeurt, geeft hetzelfde onderzoek het volgende beeld voor havo (bovenbouw)

Tabel 2.6) Overzicht van vaardigheden/strategieën de economielessen voor havo (in %)

n = 55	nooit	soms	regelmatig	vaak
Onthouden	6	36	42	15
Verklaren, toelichten, uitleggen	3	3	45	48
Vergelijken	0	9	73	18
Samenvatten	6	52	27	15
Aantonen	6	36	45	12
Analyseren en toepassen	3	18	58	21
Het opzetten van een heuristiek	21	36	27	15
Informatie verzamelen	9	42	42	6
Informatie beoordelen	6	48	36	9
Evalueren van gemaakte keuzes	3	45	39	12
Voorspellen	12	64	21	3
Reflecteren (tevreden/ontevreden)	12	48	33	6

In de bovenstaande tabel zien we een terugkerend patroon van meer cognitief gerelateerde leeractiviteiten. Docenten besteden veel aandacht aan activiteiten als verklaren, toelichten etc. en in mindere mate aan andere (meer open) denkvaardigheden zoals het opzetten van een heuristiek, zaken beoordelen of voorspellen etc.

Als we kijken naar de leeractiviteiten in de les is het volgende patroon te zien:

Tabel 2.7) Hoeveel aandacht besteedt u aan onderstaande activiteiten voor havo? (in %)

n= 55	heel veel	veel	soms	weinig	niet
Klassikale uitleg van begrippen door uzelf	12	67	18	3	0
Leerlingen maken individueel opgaven	9	73	18	0	0
Leerlingen maken in groepjes opgaven	0	30	52	15	3
Gezamenlijk bespreken van de gemaakte opgaven	9	36	33	18	3
Situaties uit de actualiteit samen met de leerlingen klassikaal bediscussiëren	6	30	58	6	0
Leerlingen werken in groepjes aan het oplossen van actuele economische problemen	0	3	36	42	18
Leerlingen doen onderzoek buiten school	0	0	6	45	48

Leerlingen werken aan computer/internetopdrachten die uzelf gemaakt heeft of uit de methode haalt	0	15	27	24	33
Filmpjes/video's bekijken en analyseren	6	18	61	9	6
Leerlingen nemen interviews af en analyseren deze	0	0	3	15	82
Het leren lezen en samenvatten van teksten	9	9	33	42	6
Het leren lezen van grafieken en het leren maken van grafieken	12	58	24	6	0
Leerlingen een aanpak leren voor het oplossen van problemen/vraagstukken	12	58	21	9	0
Het leren lezen en begrijpen van cartoons	0	9	24	33	33

Het is ook interessant om naar de uitvoering van het specifieke schoolexamenonderdeel "klaslokaalexperimenten" te kijken. In het economenblad Factor D lezen we in 2014 in een artikel van Van Kleef (vakdidacticus economie): *"Nu het examenprogramma is ingevoerd, kan de vraag worden gesteld in hoeverre experimenten een vaste plek hebben gekregen in de lessen van de bovenbouwdocenten. Navraag bij enkele tientallen docenten levert een somber beeld op: vele docenten doen er (vrijwel) niets aan, een groot deel voert weleens een experiment uit, maar haalt bij lange na de 10% lestijd niet. Ik heb ze in ieder geval niet ontmoet."* In zijn artikel geeft Kleef een opsomming van de bezwaren:

- Het kost te veel tijd en er zijn al zo weinig uren.
- Het voorbereiden van een experiment is tijdrovend.
- Experimenten zijn vaak heel ingewikkeld.
- Wat een experiment duidelijk maakt, kan de docent in een paar zinnen heel goed uitleggen.
- Na afloop van het experiment is het lastig een goede debriefing te houden.
- Experimenten zijn dikwijls niet in een halve les (of minder) uit te leggen.
- Docenten doen het gewoon niet.
- Een experiment in een volle klas met dertig leerlingen is niet te doen.
- De docent verliest grip op de klas.
- Leerlingen verliezen hun belangstelling omdat ze niet weten wat de bedoeling is of wanneer.

In de paragraaf over het gerealiseerde curriculum (2.3.3.3) gaan we nader in op het onderzoek van Roel Grol naar het effect van klaslokaalexperimenten.

In de lesmethodes zien we verschillende aanpakken terug. Er zijn methodes die de context als uitgangspunt nemen om daar de verschillende inhoud en aanpak op te hangen. Terwijl andere methodes de concepten als uitgangspunt nemen (soms letterlijk als hoofdstuktitel). De docenten hebben in de bovenbouw, net als in de onderbouw, een ruime keuze uit lesmaterialen. Zo hebben alle grote uitgeverijen (Malmberg, Thieme, LWEO, Noordhoff) een methode op de markt gebracht. In 2011 waren er meer dan tien methodes beschikbaar. Op gebied van Open Content is er eveneens een ruime keuze. Zo bestaan er collecties voor vmbo en voor havo/vwo (beschikbaar gesteld door de stichting [VO Content](#)). Dit lesmateriaal is opgebouwd uit thema's met een vaste structuur en leerlingen werken in ieder thema toe naar een eindproduct. Daarnaast hebben ook de [Vecon](#) en het [Expertisecentrum Economie en Handel](#) een aantal lesmodules op hun websites geplaatst. Er zijn verder ook nog aparte bundels voor de klaslokaalexperimenten (of spellen) en er komen steeds meer lesmaterialen die afzonderlijke keuzeonderwerpen behandelen. Zo heeft de LWEO verschillende lesbrieven uitgebracht die bijvoorbeeld gaan over de keuzeonderwerpen "gedragseconomie" en "economische modellen".

2.3.2.4 M&O

Uit een inventarisatie van de schoolgidsen van 26 scholen blijkt dat het aantal lesuren per opleidingsniveau varieert: van twee tot vier uur in 4 en 5 havo, van nul tot drie uur in 4 vwo, van nul tot vier uur in 5 vwo en van twee tot vier uur in 6 vwo.

De lesmethodes spelen een grote rol in het uitgevoerde curriculum van M&O. De methodes bieden de mogelijkheid om volledig vanuit boeken te werken. Een deel van de docenten combineert het boek met digitaal materiaal en het is ook mogelijk om een methode te kiezen die volledig digitaal is. Daarnaast zijn verschillende zaken toe te voegen aan de methode. Zo staan op de website van de Vecon voorbeelden van PO's, profielwerkstukken en een webquest.

Hans Goudsmit vakdidacticus M&O van de VU ziet twee oorzaken voor verschillen tussen het beoogde en het uitgevoerde curriculum:

- De methode wordt als leidend genomen en niet de eindtermen.
- Het centraal examen wordt als doel op zich gebruikt waardoor de keuze/vrije ruimte niet voldoende benut wordt.

Uit gesprekken met collega's blijkt dat de methode overwegend als leidraad gebruikt wordt, hoewel men hier niet heel strak aan vasthoudt. Het zelf ontwikkelen van onderwijs voor de keuzeruimte in het examenprogramma kost tijd. Gebrek aan ontwikkeltijd en het onbekend zijn met het bestaan van uitdagend materiaal maakt dat de methode een welkom handvat is. De vraag of iedere docent wel in staat is om onderwijs te ontwikkelen kan ook gesteld worden. Het ontwikkelen van onderwijs is in ieder geval een vaardigheid die aangeleerd en getraind moet worden.

Een prikkelend voorbeeld van een school waar de methode niet als leidraad gebruikt wordt is het Talent College te Heerenveen. Daar wordt het onderwijs ingevuld middels een kerncurriculum. Het kerncurriculum bestaat uit de noodzakelijk leerstof om het school- en het centraal examen te halen. Daardoor ontstaat ruimte voor andere zaken. Aansluiten op de actualiteit, ontwikkelen van (top)talent en stimuleren van creativiteit en ondernemerschap zijn dan breed mogelijk. Ook gamification door middel van managementgames als bizzkids, plazachallenge en jong ondernemen zijn mogelijkheden voor de keuzeruimte in het examenprogramma.

PO's en profielwerkstukken worden ingezet om het vak praktischer te maken. Methodemakers, SLO en de VECON geven voorbeelden van praktische opdrachten. Als leerlingen hun profielwerkstuk maken voor M&O worden onderwerpen gekozen die sterk uiteenlopen, bijvoorbeeld:

- Het starten van een eigen onderneming Van ontwerp tot een koeienstal, het investeringsplan
- Bouwen van een model om de beurskoersen te kunnen voorspellen

Het spelen van (management) games en het meedoen met jong ondernemen is ook een mooie manier om leerlingen te laten proeven aan de werkelijkheid. Omdat het vak verder algemeen vormend is, wordt vooral getraind op het werken aan complexe vraagstukken. Leerlingen moeten hoofd- van bijzaken te scheiden en fictieve besluiten nemen, rondom bijvoorbeeld het wel of niet verlagen van de pensioenpremie. Zo kan ook worden aangesloten bij de actualiteit en bij vraagstukken rondom duurzaam ondernemen.

SLO biedt een niet-bindende handreiking voor het schoolexamen die handvatten geeft om de kwaliteit van het onderwijs te versterken. Voor het nieuwe vak bedrijfseconomie gaf de vakvernieuwingscommissie SLO het advies om concrete voorstellen te doen voor de vrije ruimte in het programma. Hoe het uitgevoerde curriculum eruitziet voor bedrijfseconomie is verder nog niet te beschrijven.

2.3.2.5 Maatschappijleer

Er zijn geen gegevens bekend van onderzoeken naar de invulling van de afzonderlijke examenprogramma's in de (les)praktijk. De vrijheid die docenten 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 docenten die het vak gaven niet in eerste instantie opgeleid waren als docent maatschappijleer. Met de komst van de formele bevoegdheidsregeling (per augustus 1981) nam het percentage (tijdelijk) onbevoegde docenten af. Een deel van de docenten met een bevoegdheid voor een ander vak ontving in de jaren 80 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 docenten die het vak geven: ongeveer 10 procent is helemaal niet bevoegd; 10 procent is onderbevoegd; van 10 procent is de verwachting dat ze de bevoegdheid op korte termijn halen (Gelinck, 2011). In bijlage 2 vindt u het percentage bevoegd, benoembaar en onbevoegd gegeven lessen maatschappijleer en maatschappijwetenschappen in 2015.

De indruk bestaat dat maatschappijleer sinds het begin van haar bestaan meer 'last heeft' van het feit dat onbevoegde docenten worden ingezet dan andere vakken zoals aardrijkskunde of geschiedenis. Dat wordt bevestigd in een brief van staatssecretaris Dekker aan de Tweede Kamer over de nieuwe bevoegdheidscijfers (7 februari 2017). "In een vak waar veel lessen onbevoegd worden gegeven, is niet vanzelfsprekend ook een lerarentekort. Bij het vak maatschappijleer staat relatief vaak een onbevoegde leraar voor de klas, maar zijn voldoende leraren beschikbaar." Onbevoegde docenten zijn van huis uit minder geschoold in de maatschappijleerthema's en de benaderingswijze van het vak. Ook speelt mee dat een deel van de bevoegde docenten geen studie hebben 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 per augustus 2017 een feit is).

In de praktijk is maatschappijleer binnen het vmbo een eenuursvak in leerjaar 3 en 4 of wordt het in twee lesuren per week in leerjaar 3 gegeven. In de tweede fase havo en vwo wordt het vak vaak in leerjaar 4 gegeven; op sommige scholen ook in de vijfde klas van het vwo. Staat het in één leerjaar op het rooster dan gaat het meestal om twee lesuren per week (Gelinck, 2011).

Met de toegenomen positie en status van het vak als eindexamenvak ontstond er een ruim aanbod van methodes voor maatschappijleer (gemeenschappelijk deel). Op dit moment zijn er verschillende methodes op de markt: Actua.ml, Blikopener (alleen vmbo), Civitas (alleen hv), Dilemma (alleen hv), Leefwijzer (alleen vmbo), Impuls, Seneca en Thema's maatschappijleer. Dit is te meer van belang omdat maatschappijleer uit een tijd komt waarin methodes voor dit vak ontbraken. De lesstof en de bijbehorende toetsen uit de methodes is voor docenten vaak leidend en daarmee bepalend voor het uitgevoerde curriculum. Veel docenten maatschappijleer gingen meer kennisgericht lesgeven. Het eindcijfer voor maatschappijleer bestond steeds meer uit het gemiddelde van kennistoetsen, maar er wordt vaak ook ruimte gemaakt voor één of meer

praktische opdrachten. Voor de verdere ontwikkeling van het vak zou het goed zijn dit nader te onderzoeken en te verkennen hoe in de toetsing meer aandacht besteed kan worden aan vaardigheden. Daarnaast zou onderzocht moeten worden welke leerstof uit de methodes door docenten onderwezen wordt. In hoeverre die leerstof aansluit bij het examenprogramma en welke bewuste en onbewuste keuzes docenten daarbij maken.

Bij maatschappijleer wordt regelmatig over actuele maatschappelijke en politieke vraagstukken gesproken (Nieuwelink, 2016). Er is voldoende ruimte om binnen het examenprogramma aandacht te schenken aan de actualiteit. Van oudsher is maatschappijleer een vak waarbij de actualiteit het meest prominent een rol speelt. De begrippen uit het vak worden toegelicht door de actualiteit en de motivatie voor het vak wordt vergroot doordat de begrippen uit het vak hun nut bewijzen in de analyse van die actualiteit. (Olgers et al., 2014).

Maatschappijkunde

In de praktijk beslaat het vak maatschappijleer 2 (sinds 2016 maatschappijkunde) meestal vier lesuren verdeeld over de leerjaren vmbo 3 en 4 (meestal een lesuur in leerjaar 3 en drie lesuren in leerjaar 4) (Gelinck, 2011). In 2015 deden 11.066 vmbo-leerlingen examen maatschappijleer 2, dat is 10 procent van de leerlingen die dat jaar deelnamen aan het examen vmbo (110.514). Een vergelijking met aardrijkskunde en geschiedenis laat zien dat maatschappijleer 2 (maatschappijkunde) vooral op vmbo-basis en –kader veel wordt aangeboden en gekozen.

	vmbo-bb		vmbo-kb		vmbo-gt	
Aardrijkskunde	377	1,8%	651	2,2%	17.469	29,4%
Geschiedenis	262	1,2%	322	1,1%	21.588	36,3%
Maatschappijleer 2	2.126	10,0%	2.886	9,7%	6.054	10,2%

Bron: verslag examencampagne 2015 (Alberts & Erens, 2015)

Uit contacten met docenten blijkt dat zij veel aandacht schenken aan de domeinen die in het centraal examen worden getoetst. Men ervaart een zekere overladenheid, het kost veel moeite om leerlingen zich de stof voor het centraal examen eigen te laten maken. Het gaat dan niet alleen om de hoeveelheid, maar ook om het abstracte karakter van de vakinhouden. Deze aandacht voor het CE lijkt op een aantal scholen ten koste te gaan van de aandacht voor de se-domeinen en de actualiteit en van de tijd voor 'buitenschools' leren.

Maatschappijwetenschappen

In de praktijk hebben leerlingen meestal twee of drie lesuren per week maatschappijwetenschappen in de leerjaren 4 en 5 havo en 4, 5 en 6 vwo. Het vak wordt door circa 33 procent van de havo-scholen en 27 procent van de vwo-scholen aangeboden. Landelijk wordt het vak op havo door ca. 9 procent van de leerlingen gevolgd; op vwo door ca. 8 procent (Gelinck, 2011). Het percentage leerlingen dat het vak kiest ligt dus veel hoger op de scholen die het aanbieden. Van de docenten die betrokken waren bij de invoering is tachtig procent van mening dat zowel de school, de leerlingen als zichzelf daar baat bij hebben gehad (Gilhuis & Van Dijk, 2012).

In het kader van de pilot van het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen (per augustus 2017 landelijk ingevoerd) is tot en met 2014 onderzocht hoe de ervaringen zijn van de pilotdocenten met het nieuwe programma. Op basis daarvan is het advies gegeven om de professionele ontmoeting van docenten te continueren, het lesmateriaal te verbeteren en de examinering beter af te stemmen. Mede naar aanleiding van deze evaluatie is het nieuwe examenprogramma bijgesteld en de bijbehorende syllabus aanzienlijk gewijzigd.

2.3.2.6 Filosofie

Op het uitgevoerde curriculum – dat wat filosofiedocenten en leerlingen doen in de klas – is moeilijk zicht te krijgen. Belangrijk zou zijn te weten, hoeveel tijd het trainen van filosofische vakvaardigheden in beslag neemt en welke strategieën docenten hiervoor gebruiken. Een beeld ervan ontstaat wel uit gesprekken met docenten. Ook de inhoud van de methodes geeft hierover iets prijs. Uit eigen onderzoek van SLO valt wel het een en ander af te leiden, en ook recent en lopend vakdidactisch onderzoek is hier relevant. Meer onderzoek blijft niettemin nodig.

Uit gesprekken met docenten rijst het beeld op dat zij in de bovenbouw direct veel aandacht besteden aan het trainen van vakvaardigheden (Domein A). in de havo, waar het programma in twee jaar moet passen, is daar veel haast bij. In het vwo, waar een jaar langer tijd is, is er veel meer ruimte – doorgaans in klas vier – om hiermee te oefenen.

Bij het behandelen van de verplichte domeinen en de eindexamenthema's maken veel docenten gebruik van methodes. Veelgebruikte methodes zijn *Cogito!* (Veen Media), *Het oog in de storm* (Boom) en *Durf te denken!* (Boom).

Enquête

Uit de enquête die SLO in het kader van het Vakdossier Filosofie (2010) heeft gehouden onder 44 docenten filosofie blijkt dat zij in grote meerderheid tevreden zijn over de verhouding tussen de examenstof en het aantal beschikbare studielasturen: 87.5% van de docenten geeft een voldoende bij havo en 82.5% bij vwo. De respondenten richten zich in hun lessen vooral op de examenstof; op de vraag of ze ook de ruimte nemen voor het toevoegen van eigen onderwerpen aan het programma zegt 88.6% van deze groep 'nee'.

Op een vraag over de inzet van een methode of eigen materiaal konden de respondenten meerdere antwoorden geven. In de les maken docenten gebruik van een methode (86.4 %), eigen materiaal (90.9 %), materiaal van collega's (34.1%) en materiaal van internet (50 %). Methodes die in de bovenbouw havo en vwo gebruikt worden zijn, behalve de hierboven genoemde, ook nog de oudere reeks *Wij denken over...* (Damon) en *Leren Filosoferen* (ThiemeMeulenhoff).

In de enquête is docenten ook gevraagd naar de werkvormen die ze in de klas inzetten. Hoog scoren het onderwijsleergesprek (94.4%), het debat (75%), het socratisch gesprek (79.5%) en het schrijven van / voorbereiden op een essay (86.3%). Als meest favoriete werkvorm komt bij docenten het onderwijsleergesprek (75%) naar voren.

Vakdidactisch (ontwerp)onderzoek

Vakdidacticus Natascha Kienstra inventariseerde en categoriseerde voor haar promotieonderzoek *'Effectief filosoferen in de klas'* (Kienstra, 2016) dertig werkvormen die docenten filosofie in de klas actief (kunnen) gebruiken. Het (kwantitatief en kwalitatief) onderzoek dat zij deed naar de strategieën van docenten om leerlingen te verleiden tot actief filosoferen, suggereert dat het populaire onderwijsleergesprek mogelijk niet de meest effectieve werkvorm is. Mede op basis van dat onderzoek heeft zij ontwerpprincipes opgesteld voor meer effectieve lessen filosofie waarvan onder andere meer soorten werkvormen deel uitmaken. Zij heeft docenten lessen laten ontwikkelen en uitvoeren en de effectiviteit daarvan empirisch in kaart gebracht. Uit dit ontwerp-onderzoek blijkt dat de inzet van verschillende typen van waarheidsvinding effectiever filosofieonderwijs kan opleveren, mits er in de lessen sprake is van gedeelde sturing van docent en leerling ("een elkaar versterkende cyclus van effectief filosoferen"). Ook zijn er aanwijzingen gevonden dat academisch geschoolde vakfilosofen effectiever met hun leerlingen filosoferen. En ten slotte is er een nadere aanwijzing gevonden

dat effectief filosoferen van de leerling primair verloopt via filosofische werkvormen en niet via algemene oefeningen zoals denken-delen-uitwisselen. Kienstra zegt dit met de nodige reserve, omdat het onderzoek slechts betrekking heeft op twintig filosofielessen.

Lopend vakdidactisch onderzoek door filosofiedocent Floor Rombout (UvA) is gebaseerd op soortgelijke mix van kwalitatief en kwantitatief (ontwerp)onderzoek. Rond het thema *'Waardegeladen kritisch denken bevorderen door filosofische gesprekken in de filosofieles'* ontwikkelt zij op dit moment modellen voor gespreksvormen in de les. Inzet daarvan in dertig schoolklassen (4vwo) moet inzicht geven in doceerstrategieën om leerlingen op een hoger niveau te leren oordelen. Vakdidacticus Eva-Anne le Coultre (RUG) doet op dit moment promotieonderzoek naar de praktijkkennis van filosofiedocenten.

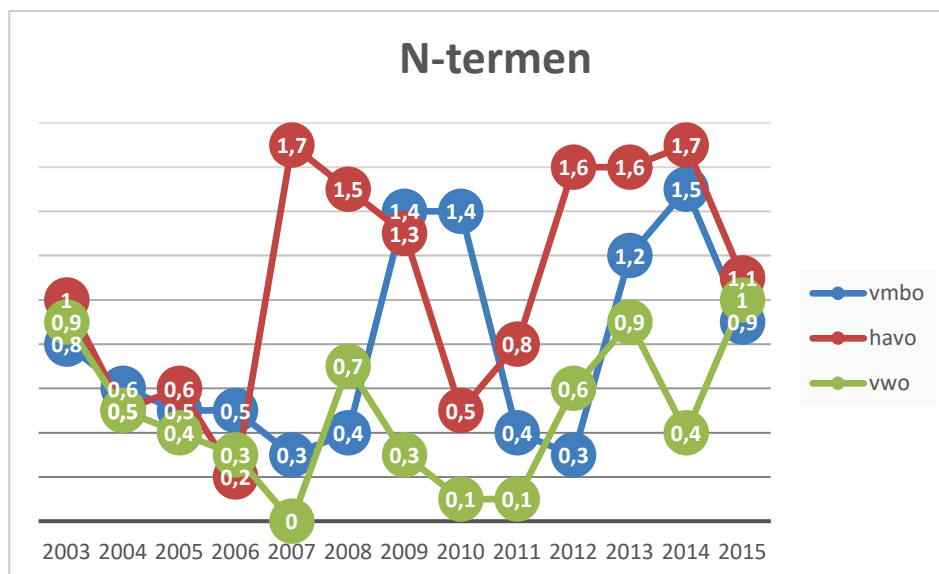
2.3.3 Gerealiseerde curriculum bovenbouw vo

2.3.3.1 Geschiedenis

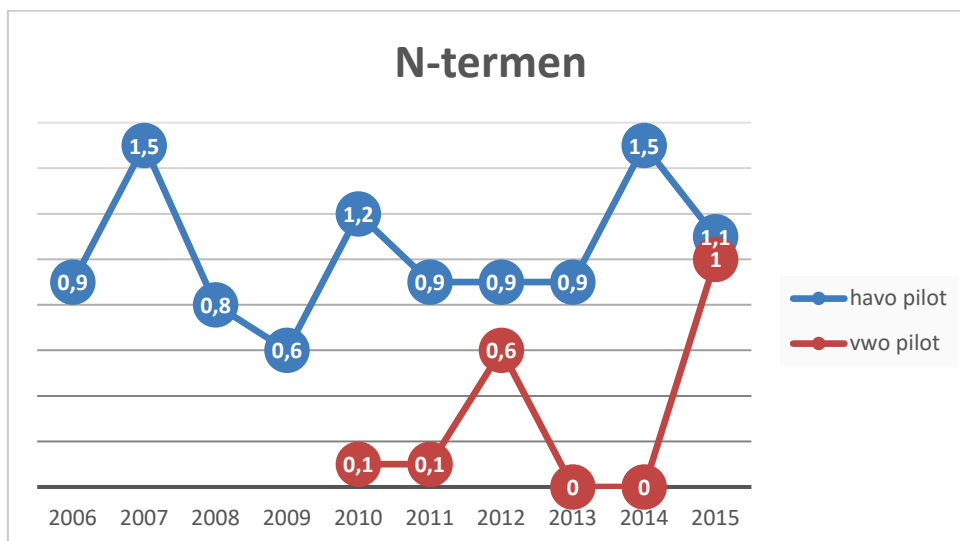
Over de opbrengsten van het geschiedenisonderwijs weten we alleen iets op basis van het centraal examen. Elke school geeft op zijn eigen wijze vorm en inhoud aan het schoolexamen, waardoor generieke gegevens daarover ontbreken. Dat is spijtig, temeer daar een belangrijk deel van het examenprogramma, met name belangrijke historische vaardigheden, meer ruimte (kunnen) krijgen in het schoolexamen, dan in het centraal examen.

Centraal examen

Bij het vak geschiedenis vindt geen pre-testing van opgaven voor de centrale examens plaats. In de tweede fase was dit tot nu toe niet mogelijk door de tweejaarlijks wisselende onderwerpen. Dit verklaart wellicht het verschil in moeilijkheidsgraad van de examens. Die varieert nogal. Dit blijkt uit de n-termen (een ijkvariabele die compenseert voor de verschillen in moeilijkheidsgraad) op zowel vmbo als havo en vwo. Op het vmbo varieerde deze sinds 2003 van 0,3-1,4 op de havo sinds 2001 van 0,2-1,7 en op het vwo in dezelfde periode van 0-1,2. Opvallend is verder dat de n-term sinds 2001 op het vwo (0,6) gemiddeld 0,5 lager ligt dan op de havo (1,1) (zie figuur 4 en 5).



Figuur 4: N-termen vmbo, havo en vwo 2003-2015 regulier (havo/vwo vanaf 2015 nieuw examen).



Figuur 5: N-termen havo- en vwo-pilot 2006-2014 pilot (vanaf 2015 geldt het nieuwe examen voor alle leerlingen)

In twee van de drie jaren 2010-2012 op havo en in alle drie leerjaren op vwo scoren leerlingen uit de bètaprofielen beter dan leerlingen uit C&M en E&M. Hierbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat bètaleerlingen het vak hebben gekozen, terwijl het voor de leerlingen van C&M en E&M verplicht is.

Hoe denken havo/vwo- leerlingen over de waarde van het vak geschiedenis?

Uit onderzoek van Van der Kaap & Folmer (2016a) blijkt dat leerlingen in ruime meerderheid vinden dat kennis van het verleden belangrijk is voor het begrijpen van het heden en dat het vak geschiedenis daaraan een belangrijke bijdrage levert. Eigenlijk zou iedereen, volgens hen, over deze kennis moeten beschikken. Het vak geschiedenis helpt hen op een bepaalde (historische) wijze te denken en vergroot hun historisch besef. Het biedt hen inzicht in de wereld waarin zij leven en helpt hen volgens eigen zeggen de actualiteit beter te volgen en te begrijpen. Ook draagt de kennis en het inzicht die leerlingen bij het vak geschiedenis opdoen bij aan de vorming van hun identiteit en aan de ontwikkeling van eigen opvattingen en de verwoording daarvan. Ook met het oog op toekomstige ontwikkelingen vindt men geschiedenis van nut: de opgedane kennis kan helpen bij de aanpak van huidige en toekomstige problemen. Leerlingen zien slechts heel beperkt een positieve relatie tussen het vak geschiedenis, een vervolgopleiding en het vinden van een baan.

Hoe denken havo/vwo- leerlingen over het vak geschiedenis?

Een ruime meerderheid van de leerlingen beleeft plezier aan het vak geschiedenis en geeft aan dat de geschiedenislessen daaraan hebben bijgedragen. Ongeveer de helft van de leerlingen vindt geschiedenis wel een moeilijk vak. Zij herkennen zich in de doelstellingen die met het nieuwe centraal examen beoogd worden: het verwerven van kennis die zij in hun verdere leven kunnen gebruiken. Meer dan 70% van de leerlingen gaf zowel in 2014 als in 2015 aan dat zij het goed vinden dat het centraal examen betrekking heeft op de tien tijdvakken. Een grote meerderheid is van mening dat zij een goed overzicht van de geschiedenis van de oudheid tot nu hebben gekregen. Zij zijn tevreden over de focus op Europa en Nederland, maar zijn zeer verdeeld over de vraag of er meer aandacht aan andere continenten besteed zou moeten worden. De helft van de leerlingen vindt dit wenselijk, de andere helft niet. De geschiedenis van Noord-Amerika kan nog op de meeste bijval rekenen (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Een ruime meerderheid meent eveneens dat zij historische vaardigheden hebben ontwikkeld, zoals het kunnen omgaan met begrippen als oorzaak, gevolg, feit en mening, continuïteit en verandering en het analyseren en interpreteren van bronnen. Vooral havo-leerlingen betwijfelen echter of zij voldoende in staat zijn historische gebeurtenissen correct in de tijd te plaatsen (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Een ruime meerderheid van de leerlingen is niet erg enthousiast over 'de geschiedenis van de democratische rechtsstaat en de parlementaire democratie'. Meisjes vinden het onderwerp verhoudingsgewijs minder interessant dan jongens en de interesse neemt af naarmate leerlingen zwakker zijn in geschiedenis. Gezien het belangrijk van dit onderwerp in het kader van burgerschapsvorming is het het overwegen waard (meer) samenwerking te zoeken met de docent maatschappijleer (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

In het algemeen kan gesteld worden dat vwo-leerlingen het vak geschiedenis belangrijker en leuker vinden dan havo-leerlingen. Hetzelfde geldt voor jongens ten opzichte van meisjes. Het ervaren belang en plezier hangt samen met de prestaties voor het vak.

Wat vinden havo/vwo-leerlingen van de tien tijdvakken en de historische contexten?

Het is geen verrassing dat leerlingen niet alle tijdvakken even boeiend of even moeilijk vinden. Dat tijdvak negen, de periode van de beide wereldoorlogen en het interbellum, het meest populair is verbaast niet echt. Opvallender is dat ook de oudheid behoorlijk populair is. De meeste moeite hebben leerlingen met de tijdvakken zes en zeven, de zeventiende en achttiende eeuw, waarbij er geen grote verschillen zijn tussen havo- en vwo-leerlingen. Wel zijn er behoorlijke verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes vinden de meeste tijdvakken moeilijker dan jongens. Dat zwakke leerlingen alle tijdvakken moeilijker ervaren dan goede leerlingen kan nauwelijks verbazing wekken (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Leerlingen vinden 'De Republiek' (havo en vwo) en de 'Democratische revoluties' (vwo) duidelijk de minst interessante historische contexten. Aan andere dan de huidige drie (havo), respectievelijk vier (vwo) historische contexten, bestaat weinig behoefte. Mochten er in de toekomst al nieuwe historische contexten worden ontwikkeld, dan komen de oudheid en de zestiende eeuw, gezien de voorkeur van leerlingen, daarvoor zeker in aanmerking. De minst interessante historische contexten - 'De Republiek' en de 'Democratische revoluties' - vinden de leerlingen ook de moeilijkste (Van der Kaap & Folmer, 2016a).

Epistemologische opvattingen van havo/vwo-leerlingen

Geschiedenis is, volgens leerlingen, een onderzoeksvak waarvoor kritische redeneervaardigheden nodig zijn. Het is ook een vak waarbij verschillende interpretaties van het verleden mogelijk zijn en dat (daarom) uitnodigt tot veel discussie. Een op de drie leerlingen meent dat het bij geschiedenis vooral om meningen gaat. Toch vermoedt iets meer dan de helft dat historici voor een gebeurtenis tot ongeveer eenzelfde verklaring zullen komen als zij over dezelfde bronnen beschikken. En dat is volgens ongeveer de helft van de leerlingen het doel van geschiedenis: komen tot een kopie van het verleden. Al spreken zij zichzelf hierin ook weer tegen. Want 80% van hen is het oneens met de stelling dat er maar één verhaal juist kan zijn, als er twee verschillende verhalen over het verleden verteld worden. Kortom het beeld van de epistemologische opvattingen van leerlingen is (nog) tamelijk diffuus en de uitkomsten van het onderzoek (Van der Kaap, 2014, 2015) roepen dan ook diverse vervolgvragen op. Zijn de inzichten waarvan leerlingen in deze zelfrapportage blijf geven, bijvoorbeeld ook terug te zien in de uitvoering van historische (onderzoeks)opdrachten? Gaan leerlingen die genuanceerdere opvattingen demonstreren bijvoorbeeld ook kritischer met bronnen om? Is er een correlatie tussen interesse en epistemologische opvattingen? Kan via onderwijs in geschiedenis vooruitgang worden geboekt in de epistemologische opvattingen van leerlingen?

Moet er in de geschiedenislessen ook meer aandacht besteed worden aan causale relaties tussen historische gebeurtenissen? Meer dan de helft van de leerlingen is het namelijk eens met de stelling dat verbanden tussen oorzaken en historische gebeurtenissen vaststaan. En is het werkelijk zo dat het moeilijk is om de betrouwbaarheid van historische verhalen te beoordelen omdat het verleden voorbij is, zoals ongeveer de helft van de leerlingen meent (Van der Kaap & Folmer, 2016a)?

Overladenheid van het programma

Uit onderzoek van Van der Kaap (2014, 2015) onder docenten blijkt dat een grote meerderheid van de havo-docenten van mening is dat het examenprogramma voor havo-leerlingen te overladen is. In 2015, na het eerste centraal examen nieuwe stijl, vond 75% van de docenten het programma voor havo-leerlingen te overladen. Het percentage vwo-docenten dat het examen te overladen vindt is in de periode 2013-2015 teruggelopen van 49% naar 20%. Om de overladenheid van het programma voor havo tegen te gaan worden verschillende oplossingen aangedragen. Men zou ervoor kunnen kiezen het centraal examen alleen betrekking te laten hebben op de tijdvakken 5 t/m 10, of op alleen de historische contexten. Een andere mogelijkheid is alleen de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten centraal te toetsen. Een derde optie zou kunnen zijn het aantal historische contexten op het havo terug te brengen (Van der Kaap & Folmer, 2016b). Eind 2016 heeft een zogenoemde Verlichtingscommissie voorstellen tot verlichting van het havo-programma gedaan, die door het ministerie van OCW zijn overgenomen. Met ingang van het schooljaar 2016-2017 zijn de tijdvakken 1-4 verplaatst van het centraal examen naar het schoolexamen, is een aantal te kennen voorbeelden bij kenmerkende aspecten geschrapt en zijn sommige andere toegevoegd aan de beschrijvende teksten in de syllabus (zie de gewijzigde syllabus voor 2018).

2.3.3.2 Aardrijkskunde

Vmbo bovenbouw

Vanaf 2013 is SLO gestart met de monitoring van het nieuwe eindexamen vmbo in afstemming met vakdidactici, KNAG en Cito. In 2015 heeft de eerste lichte leerlingen het examen op basis van het nieuwe programma afgelegd. Uit het monitoringsonderzoek onder zowel docenten als leerlingen blijkt dat men in grote lijnen tevreden is met het nieuwe programma. Leerlingen vinden aardrijkskunde een belangrijk en leuk vak maar ook (voor een belangrijk deel) moeilijk. Ze zien het als een leervak en veel minder als een doevak en ze herkennen dat het vak aandacht schenkt aan mens en natuur en de eigen omgeving. Leerlingen zien niet altijd het nut van aardrijkskunde.

Docenten zijn behoorlijk positief over het nieuwe programma. Driekwart van de ondervraagde docenten is tevreden met het programma en vindt de verdeling tussen sociaalgeografische en fysisch-geografische thema's evenwichtig. Ze onderschrijven de principes en uitgangspunten: het belang van de relatie mens-natuur; het ontwikkelen van een wereldbeeld; de intentie leerlingen aardrijkskundig te leren denken; leerlingen bewust laten worden van maatschappelijke verantwoordelijkheid en keuzes. Ook vinden ze het goed dat de thema's op drie schaalniveaus worden uitgewerkt en zijn ze positief over de insteek om een thema vanuit de eigen regio te starten.

Een groot deel van de docenten ervaart het programma als overladen: het bevat te veel leerstof en de behandeling kost (volgens een kleine meerderheid) te veel tijd. De geïnterviewde docenten noemen regelmatig het (te) grote aantal begrippen en het feit dat ze met moeite alle stof goed kunnen behandelen. Het gaat soms ten koste van de SE-casussen en de tijdsintensieve onderzoeksopdrachten.

Als opties voor het verminderen van de overladenheid noemen de geïnterviewde docenten het verminderen van het aantal onderwerpen en/of casussen en het verminderen van het aantal begrippen. De geïnterviewde docent die ook lesgeeft aan de leerweg BB geeft aan dat het

programma te veel vraagt van deze leerlingen. Hier zou nog eens goed naar gekeken moeten worden. Verder vindt een relatief groot deel van de docenten dat de leesvaardigheid van de leerlingen onvoldoende is.

Over de afzonderlijke onderwerpen oordelen zowel leerlingen als docenten in grote lijnen positief. Alle zes examenonderwerpen worden door de leerlingen (in meerderheid) als interessant ervaren. Onderwerpen die ze het meest interessant vinden zijn: *arm en rijk*; *bevolking en ruimte*; *weer en klimaat*. Ook de docenten zijn tevreden met alle onderwerpen, waarbij de CE-onderwerpen net iets beter scoren. *Grenzen en identiteit* wordt nog het minst gewaardeerd; desondanks zijn zeven van de tien docenten ook hier positief over. Opvallend is dat een belangrijke groep leerlingen geen onderzoekje uitvoert bij aardrijkskunde. Bijna alle leerlingen gebruiken weleens de atlas. Het gebruik van digitale kaarten en geografische informatiesystemen (GIS) is veel minder aan de orde. Docenten geven ook aan dat ze behoefte hebben aan nascholing op dit terrein en ook enigszins als het gaat om het ontwikkelen van veldwerk, praktische opdrachten en toetsvragen / SE-vragen.

Ten slotte moet hier de overmatige aandacht voor CE-onderwerpen (ten opzichte van SE-onderwerpen) worden genoemd. Driekwart van de docenten bevroegde bij de leerlingen in het SE ook CE-thema's. Dit doen ze vooral omdat het volgens hen voor de leerlingen een goede voorbereiding is op het examen. Opvallend is dat CE-onderwerpen niet alleen meetellen voor het SE, maar dat deze ook zwaarder meetellen dan de SE-onderwerpen (gemiddeld zo'n 50 % zwaarder). Dat is op zich legitiem, maar niet de intentie van het programma.

In 2017 zal het monitoringsrapport beschikbaar zijn en zullen mede op basis daarvan voorstellen worden gedaan voor klein en/of groot onderhoud en de termijn waarop dit zou moeten gebeuren.

Tweede fase

Examenresultaten

In de onderstaande tabel staan de examenresultaten voor havo/vwo. Het betreft het nieuwe examenprogramma dat in 2010 voor het eerst geëxamineerd is op vwo; op havo gebeurde dit voor het eerst in 2009.

Tabel: Examenresultaten aardrijkskunde 2010-2016

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
havo	ce	6,0	6,0	6,2	6,5	6,1	6,2	6,2
	se	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3		
	verschil (se minus ce)	0,3	0,3	0,1	-0,2	0,2		
vwo	ce	6,1	6,1	6,2	6,4	6,1	6,3	6,3
	se	6,7	6,6	6,6	6,6	6,6		
	verschil (se minus ce)	0,6	0,5	0,4	0,2	0,5		

Bron: Inspectie, resultaten examens

Opvallend is het relatief grote verschil op vwo tussen de gemiddelde cijfers voor het se en het CE in de opeenvolgende jaren. Alleen in 2013 was dit verschil kleiner. Voor havo geldt dat in 2013 het CE-cijfer hoger lag dan voorgaande jaren en ook hoger lag dan het se cijfer in dat jaar. Voor de iets hogere CE-cijfers in 2013 is geen duidelijke oorzaak te geven. Wat mogelijk van

invloed is geweest is het feit dat de algemene exameneisen in 2013 zijn verzwakt. Mogelijk dat leerlingen hierop geanticipeerd hebben door zich beter voor te bereiden op de examens.

N-term (normeringsterm)

De N-term wisselt de afgelopen jaren enigszins. Opvallend is dat in de jaren 2010, 2011, 2012 en 2013 de N-term voor vwo onder de 'norm' van 1,0 ligt terwijl het examencijfer van het CE (beduidend) lager is dan dat voor het se. Hier is geen specifieke reden voor. (In het algemeen wordt de N-term bepaald op basis van de vergelijking met een referentie-examen. Op basis van deze vergelijking komt Cito met een technisch advies aan CvTE. Het CvTE stelt uiteindelijk de N-term vast.) Voor een algemene toelichting op het bepalen van de normeringsterm is door CvTE (College voor Toetsen en Examens) een voorlichtingsfilmpje gemaakt:

https://www.hetcvte.nl/item/voorlichtingsfilm_centrale_examens

Tabel: N-term aardrijkskunde 2010-2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
havo	1,2	1,0	0,7	1,2	1,3	1,0	1,1
vwo	0,5	0,6	0,4	0,9	1,1	0,6	0,9

Bron: Cito

Percentages onvoldoendes

Het percentage onvoldoendes voor het ce 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.

Tabel: Percentage onvoldoendes ce aardrijkskunde 2010-2014

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
havo	28	28	25	16	22	22	23
vwo	25	26	24	17	24	19	16

Bron: Cito

Zicht op onderwijskwaliteit?

Op verschillende niveaus kan een oordeel geveld worden over de kwaliteit van het (aardrijkskunde)onderwijs. Op landelijk niveau is er het inspectiekader, dat tamelijk algemeen en niet zozeer vakspecifiek is geformuleerd. Op school- en klassenniveau ligt de (eind)verantwoordelijkheid met betrekking tot het onderwijsaanbod bij het bestuur en de directie van de scholen. Hoe scholen hiermee omgaan is wisselend. Dat geldt bijvoorbeeld voor de invulling van functioneringsgesprekken, het monitoren van docenten en hun lessen en vormen van intervisie. Wel vinden er soms interventies plaats indien er sprake is van een te groot verschil tussen de behaalde cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen (zie de hierboven getoonde examenresultaten van de afgelopen jaren). Navraag bij de examenmaker van Cito leert dat dit de afgelopen jaren in algemene zin niet tot problemen heeft geleid. Wel constateert hij een verhoogde druk op de docent, die zich meer dan in het verleden dient te verantwoorden. De behaalde examencijfers is een van de criteria op basis waarvan docenten beoordeeld worden.

In de bovenbouw van het vmbo en de tweede fase havo en vwo wordt de kwaliteit van het aardrijkskundeonderwijs vaak afgelezen aan de examenresultaten van scholen (en hun docenten). Leerlingen (en daarmee docenten) worden als het erop aan komt in feite 'afgerekend' op hun examenresultaten. Docenten 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 docenten ook als zodanig gebruikt.

Het examenprogramma havo/vwo: ervaringen tot nu toe

Over het algemeen heerst er tevredenheid over het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde voor havo/vwo. Dit is geconstateerd in het vakdossier aardrijkskunde (Noordink, 2011) op basis van interviews met een aantal vakdeskundigen en naar aanleiding van een enquête onder ruim 200 docenten voor havo en vwo. In deze paragraaf schetsen we de belangrijkste constatering en bevindingen.

De breed gedeelde mening onder vakdocenten en overige vakdeskundigen is dat met het vernieuwde examenprogramma het vak aardrijkskunde inhoudelijk weer behoorlijk 'op de kaart staat'. Het huidige programma wordt als een flinke verbetering gezien ten opzichte van het vorige programma (van voor 2007). Er is meer balans tussen de sociale en fysische geografie. Het is eigentijds, met bijvoorbeeld 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: leren wat verschillende gebieden zijn en zicht krijgen op de veranderende wereld om je heen. Verder is positief dat er naast de regio's ook aandacht is voor specifieke aardrijkskundige vraagstukken zoals het voedselvraagstuk en het watervraagstuk.

De structuur van het nieuwe programma wordt positief gewaardeerd. Zeker wat betreft de benadering waarin de systemen Wereld (domein B) en Aarde (domein C) centraal staan. Enige kritiek is er op domein A Vaardigheden. Dit domein 'hoort' eigenlijk (sterker) te gaan over vakvaardigheden en er is relatief weinig aandacht voor de nieuwe ontwikkelingen (digitale kaarten, GIS). Docenten beoordelen het vak als toekomstbestendig wat betreft de thema's en de voorbeeldregio's die aan de orde komen, maar minder waar het gaat om het gebruik van moderne technologie zoals GIS, interactieve kaarten en simulaties. Ook de integratie van domein A met de overige (kennis-)domeinen vinden ze voor verbetering vatbaar. Voor examenmakers blijft dit een lastig te toetsen domein.

De inhoudelijke domeinen zijn meer gebiedsgericht dan het vorige programma. Kritiekpunt is dat Europa geen plek heeft gekregen in het programma. Velen onderkennen echter dat het programma anders wel erg omvangrijk zou worden, met het gevaar van (meer) overladenheid. Domein E Leefomgeving bevat enerzijds onderwerpen zoals verstedelijking en water, die interessant zijn voor in de lespraktijk. Ze zijn actueel, geven mogelijkheden voor excursies en ook internet biedt het nodige materiaal. Anderzijds is domein E niet altijd goed uitgewerkt.

Naast dit overwegend positieve beeld zijn er ook enkele kritische geluiden geuit. Sommige docenten ervaren het programma met name voor havo (nog steeds) als overladen. Er zijn veel begrippen die geleerd moeten worden. Tegelijkertijd wordt geconstateerd dat sommige onderwerpen beperkt zijn uitgewerkt. De indruk is dat de relatief kleine 'aanloopproblemen', inmiddels grotendeels zijn opgelost.

Enkele knelpunten die worden geconstateerd:

Wat betreft het gebruik van moderne technologie vinden veel docenten het vak nog niet voldoende toekomstbestendig. Verder blijft de differentiatie tussen havo en vwo in de praktijk een lastig punt. Die differentiatie is in het programma wel herkenbaar (met name in domein D Ontwikkelingsland/Gebieden), maar komt in de methodes en de lespraktijk nauwelijks uit de verf. Een ander punt is dat het programma een leesvaardigheid veronderstelt die havoleerlingen onvoldoende beheersen. Ongeveer twee derde van de docenten geeft dit aan.

Een aantal docenten ervaart een (enigszins) problematische aansluiting op de onderbouw of (bij havo) op vmbo-t. Ten slotte wordt ook de beheersing van de kaart- en atlasvaardigheden door een deel van de docenten als een probleem benoemd (door een op de drie havo-docenten en een op de vier vwo-docenten).

Binnen elk domein zijn er CE-en SE-subdomeinen. Met name voor de examenmakers is dit lastig: een deel van een onderwerp of gebied mag in het CE getoetst worden, een ander deel niet. Docenten gaan daar pragmatisch mee om: een deel van de CE-stof wordt ook in het SE getoetst en men gebruikt geregeld ook opgaven uit eerdere landelijke examens.

Concept-contextbenadering

In de nieuwe examenprogramma's van andere vakken wordt de zogenaamde concept-contextbenadering toegepast. Deze gedachte leeft bij aardrijkskunde (nog) niet. Deskundigen melden dat het vak hoe dan ook al werkt met aardrijkskundige concepten binnen een regionale of thematische context. De concept-contextbenadering biedt mogelijkheden in de voortdurende zoektocht naar de essentie van het vak. Het kan meer focus bieden wat betreft de keuze voor de meest wezenlijke aardrijkskundige concepten en begrippen die in verschillende contexten aan de orde kunnen komen. Afrondend kan men stellen dat aardrijkskunde er in de tweede fase inhoudelijk goed voor staat. Het is in balans en wat onderwerpen betreft bij de tijd. Wel zijn er enkele knelpunten en met name op het gebied van ICT heeft het vak mogelijkheden. Een voortdurende monitoring van de ervaringen van docenten is van belang; dit wordt in aardrijkskundeland van verschillende kanten onderschreven.

2.3.3.3 Economie

De ontwikkeling van de scores op het centraal examen ziet er als volgt uit:

Tabel: Percentage onvoldoendes CE economie vmbo 2013-2016

	2013	2014	2015	2016
Vmbo-bb	19	18	15	20
Vmbo-bb digitaal	18	15	17	15
Vmbo-kb	25	28	28	19
Vmbo-kb digitaal	28	25	24	16
Vmbo gl/tl	29	20	17	24

Bron: Cito

Tabel: gemiddelde cijfer CE economie vmbo 2013-2016

	2013	2014	2015	2016
Vmbo-bb	6,3	6,3	6,5	6,1
Vmbo-bb digitaal	6,3	6,5	6,4	6,1
Vmbo-kb	6,2	6,2	6,1	6,4
Vmbo-kb digitaal	6,1	6,2	6,2	6,5
Vmbo gl/tl	5,9	6,2	6,4	6,2

Bron: Cito

Havo/vwo

In 2013 en 2014 heeft SLO een onderzoek verricht naar de waardering van docenten ten aanzien van de centraal examens. Docenten is gevraagd naar hun verwachtingen omtrent de examens nieuwe stijl (havo en vwo), zie tabel 2.8. In 2013 (havo) vinden docenten in meerderheid dat het examen nieuwe stijl aan de verwachtingen voldeed. In 2014 (vwo) geven docenten aan dat het examen in meerderheid niet aan de verwachtingen voldeed.

Tabel 2.8) Voldeed het examen nieuwe stijl aan de verwachtingen?

	ja	nee	geen mening
Vragenlijst VECON Havo 2013 (n=55)	60%	25%	15%
Vragenlijst VECON vwo 2014 (n = 138)	21%	67%	12%

Hieronder volgt een (beperkte) opsomming van docenten die aangaven dat het vwo-examen in 2014 niet aan de verwachting voldeed:

- "Ik had gerekend op meer rekenwerk met micro-opgaven"
- "Ik had gerekend op meer buitenland en betalingsbalans en een beroep doend op abstract vermogen"
- "Een betere spreiding over de stof zoals bij de pilotexamens is gewenst"
- "Ik had gerekend op meer vragen over het concept 'Markt', over monetair beleid en meer macro"
- "Ik vind dat alle domeinen in ieder geval getoetst moeten worden"
- "Het examen was heel veel begrijpend lezen (een leerling die mijn lessen niet heeft gevolgd, zou het examen redelijkerwijs moeten kunnen maken)"
- "Weinig toetsing van economische kennis en vaardigheden"
- "Ik verwachtte een examen ECONOMIE, met reken- en redeneervragen met economische onderwerpen"

Algemeen kan geconcludeerd worden dat de kritiek op het vwo-examen 2014 vooral betrekking had op het toepassen van economische inhoud op verschillende contexten, dat de vraagstelling soms onduidelijk was en dat de spreiding van de vragen over de stof te wensen over liet. Leerlingen die goed kunnen lezen zijn in het voordeel.

Na het enigszins teleurstellende resultaat in 2014, is het eindoordeel over het vwo-examen in 2015 een stuk positiever. Of zoals Peter Voorend schrijft in het Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs: 'De aankondiging van een N-term van 0,8 door het CvTE voor het vwo-examen is de bevestiging van de mening van ongeveer 300 collega-bezoekers van de regiobijeenkomsten plus Vecon-forumdeelnemers: voor leerlingen goed te doen'. Voor havo bleek het jaar 2015 juist weer meer problemen op te leveren, althans zo blijkt uit het overzicht van de n-term uit tabel 2.15.

Tabel 2.15 Overzicht van de n-term in de periode 2012-2015 (bron: www.cito.nl)

	2012	2013	2014	2015	gem
havo	1.2	1.5	1.1	1.8	1.4
vwo	1.2	1.8	0.9	0.8	1.2

Bron Cito.nl

Wat uit tabel 2.15 verder duidelijk wordt, is dat er een schommeling te zien is in de n-term. Kennelijk is het moeilijk voor de examenmakers om elk jaar een constant examen op te leveren. Gezien de aantallen leerlingen die elk jaar dit examen maken, is het niet aannemelijk te spreken over een "slechte populatie leerlingen". In 2014 maakten bijvoorbeeld 34.928 leerlingen het havo-examen en 19.640 het vwo examen. Dit aantal is over de jaren heen min of meer constant

Indien we verder inzoomen op de zogenaamde [p-waarde](#), een graadmeter voor de moeilijkheid van het examen, zien we voor havo en vwo het volgende (tabel 2.16 en 2.17), waarbij het opvallend is dat jongens net iets beter scoren dan meisjes en dat er wel wat verschillen zijn door de jaren heen op gebied van moeilijkheid van het examen. Zowel voor havo als vwo.

Tabel 2.16) P-waarde havo (bron: www.cito.nl)

	2015	2014	2013	2012	gem
P waarde havo	49	56	56	56	54
P jongens	50	57	57	57	55
P meisjes	48	55	55	55	53

Tabel 2.17) P-waarde vwo (bron: www.cito.nl)

	2015	2014	2013	2012	gem
P waarde vwo	62	60	52	58	58
P jongens	62	62	54	60	60
P meisjes	62	59	50	57	57

Bron Cito.nl

Klaslokaalexperimenten

Roel Grol onderzocht in zijn proefschrift *Investigating Economic Classroom Experiments* of de economische geletterdheid van leerlingen in het vo zou kunnen worden vergroot door economische klaslokaalexperimenten in te zetten (Grol, 2016). Dit zijn werkvormen waarbij leerlingen op een inductieve manier worden uitgedaagd om economische begrippen en verschijnselen te leren duiden. De vier empirische studies in dit proefschrift geven aanwijzingen dat deze werkvormen weliswaar de kennis van economische concepten van de leerlingen kan vergroten, maar ook dat leerlingen die deelnemen aan deze experimenten niet aantoonbaar beter hadden geleerd om een economische redenering op te zetten of om tot abstracties te komen die zouden kunnen helpen bij de transfer van het geleerde naar andere contexten. Deze bevindingen zijn van belang voor het nadenken over de toekomstige inrichting van het economieonderwijs in Nederland. Bijvoorbeeld: klaslokaalexperimenten kunnen worden gebruikt om kennis te maken met de economische concepten. Dat zou ervoor pleiten deze experimenten vooraan in het curriculum op te nemen. Daarnaast zouden gedragseconomische inzichten aan het economiecurriculum kunnen worden toegevoegd.

2.3.3.4 M&O

De resultaten van het CE 2015 zijn voor havo gemiddeld 6,2 met 24,2% van de kandidaten een onvoldoende (<5,5). Voor het vwo is het gemiddelde in hetzelfde jaar 6,4 met 19% onvoldoendes. Ondanks het feit dat M&O in geen enkel profiel verplicht is, wordt het afgelopen 5 jaar door ongeveer 30% van de leerlingen gekozen. In de onderstaande tabel is vanaf 2011 een overzicht opgenomen:

	havo				
	Totaal kandidaten	Kandidaten M&O	Perc M&O/Tot havo	Gemiddeld resultaat	Percentage voldoende
2015	57714	17090	29,6	6,2	76
2014	56031	17535	31,3	6,1	74
2013	55253	17782	32,2	6,5	81
2012	57037	18500	32,4	6,4	77
2011	56700	18475	32,6	6,1	73

	vwo				
	Totaal kandidaten	Kandidaten M&O	Perc M&O/Tot vwo	Gemiddeld resultaat	Percentage voldoende
2015	38496	11004	28,6	6,4	81
2014	37624	11133	29,6	6,3	72
2013	38412	11510	30,0	6,5	78
2012	39691	11943	30,1	6,2	75
2011	39900	11826	29,6	6,3	74

Bron: Cito verslagen examencampagnes 2011- 2015 (Alberts & Erens, 2011- 2015)

2.3.3.5 Gerealiseerd curriculum maatschappijleer bovenbouw

In onderstaande tabellen wordt een overzicht gegeven van de examenresultaten van de afgelopen jaren.

Examenresultaten maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel (vmbo, havo, vwo)

Toelichting:

De cijfers hebben betrekking op het SE, een CE is er bij maatschappijleer niet. De gegevens zijn afkomstig van de Inspectie.

Maatschappijleer	vmbo bb	vmbo kb	vmbo g	vmbo t	havo	vwo
2010	6,8	6,9	7,0	7,0	6,7	7,1
2011	6,8	6,9	6,9	7,0	6,7	7,1
2012	6,8	6,9	6,9	6,9	6,7	7,2
2013	6,8	6,9	7,0	6,9	6,7	7,0
2014	6,8	6,9	7,0	6,9	6,7	7,0

Examenresultaten maatschappijleer 2 (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo, vwo)

Toelichting:

De cijfers van het CE, N-term en percentages onvoldoendes hebben betrekking op het eerste tijdvak CE en zijn afkomstig uit de Cito examenverslagen.

De cijfers van het SE (2012-2014, 2015 en 2016 nog niet bekend) zijn afkomstig van de Inspectie.

Maatschappijleer 2 (vmbo bb)	SE	CE	N-term	Percentage onvoldoendes
2012	6,2	n.b.	1,1	n.b.
2013	6,3	5,9	1,3	26
2014	6,2	6,1	1,1	13
2015		n.b.	1,1	n.b.
2016		n.b.	1,2	n.b.

toelichting: CE-cijfers op basis van de info van de inspectie wijken hier af: 2012: 5,4 (Cito: niet bekend); 2013: 6,4; 2014: 6,5

Maatschappijleer 2 (vmbo kb)	SE	CE	N-term	Percentage onvoldoendes
2012	6,3	6,2	2,1	20
2013	6,4	6,1	1,3	25
2014	6,3	6,1	0,9	27
2015		6,1	1,5	30
2016		6,4	1,7	16

Maatschappijleer 2 (vmbo gt)	CE	N-term	Percentage onvoldoendes
2012	6,3	1,4	22
2013	6,4	1,3	18
2014	6,4	1,3	18
2015	6,4	1,4	16
2016	6,4	1,6	15

toelichting: gecombineerde gegevens vmbo gt op basis van Cito examenverslagen.

Maatschappijleer 2 (vmbo g)	SE	CE
2012	6,4	6,1
2013	6,4	6,2
2014	6,3	6,3

toelichting: gebaseerd op gegevens inspectie (2015 en 2016 nog niet bekend).

Maatschappijleer 2 (vmbo t)	SE	CE
2012	6,5	6,4
2013	6,5	6,5
2014	6,5	6,5

toelichting: gebaseerd op gegevens inspectie (2015 en 2016 nog niet bekend).

Maatschappij wetenschappen (havo)	SE	CE	N-term	Percentage onvoldoendes
2012	6,4	6,3	1,2	23
2013	6,4	6,5	1,4	21
2014	6,4	6,2	1,7	25
2015		6,4	1,3	24
2016		6,2	0,7	22

toelichting: Inspectiegegevens CE wijken enigszins af: 2013: 6,4; 2014: 6,3

Maatschappij wetenschappen pilot (havo)	CE	N-term	Percentage onvoldoendes
2013	6,5	1,8	17
2014	6,4	1,6	24
2015	6,5	1,4	22
2016	6,5	1,5	23

toelichting: inspectie heeft geen SE-gegevens voor de pilot

Maatschappij wetenschappen (vwo)	SE	CE	N-term	Percentage onvoldoendes
2012	6,8	6,5	1,3	19
2013	6,7	6,5	1,2	18
2014	6,8	6,4	0,8	22
2015		6,5	0,7	16
2016		6,3	0,9	20

toelichting: Inspectiegegevens CE wijken enigszins af: 2013: 6,4; 2014: 6,5

Maatschappij wetenschappen pilot (vwo)	CE	N-term	Percentage onvoldoendes
2014	6,6	0,5	16
2015	6,9	1,4	14
2016	6,7	0,9	19

toelichting: inspectie heeft geen SE-gegevens voor de pilot

Als men naar de examenresultaten van de afgelopen jaren kijkt dan vallen enkele zaken op. Zo wijken de SE-resultaten van zowel maatschappijleer (gemeenschappelijk deel), als maatschappijleer 2 (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo, vwo) in elke sector door de jaren heen bijzonder weinig af. Er is sprake van een vast patroon. Verder zijn bij maatschappijleer 2 en maatschappijwetenschappen de CE-cijfers bijna vrijwel altijd lager dan de SE-cijfers.

Net als voor het uitgevoerde curriculum geldt voor het gerealiseerde curriculum dat er verder weinig onderzoek naar is gedaan. Wel is bekend dat er in het veld van leraren maatschappijleer enige zorg is over de waardering van het examencijfer voor maatschappijleer op havo en vwo. Dat cijfer maakt onderdeel uit van het zogenaamde combinatiecijfer en heeft daardoor een bescheiden plek. In 2016 heeft de Tweede Kamer een motie aangenomen waarin het kabinet wordt verzocht om het gewicht van het vak maatschappijleer bij het examen te versterken. In dit opzicht is ook het beeld van belang dat er voor maatschappijleer zowel op vmbo als op

havo/vwo 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, 2013 en 2014) blijkt dat het SE-cijfer voor maatschappijleer gemiddeld enkele tienden van een punt (soms wel 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.

Als in augustus 2017 de landelijke invoering van het vernieuwde examenprogramma voor maatschappijwetenschappen een feit is, zullen – indien OCW daartoe besluit - 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. Over dit vak ontbreken nadere onderzoeksgegevens immers volledig, zowel wat de inhoud in de praktijk betreft als cijfermatig.

2.3.3.6 Gerealiseerd curriculum filosofie bovenbouw

Op grond van het Verslag van de examencampagne voortgezet onderwijs door Cito (Alberts & Erens, 2010 t/m 2016) wordt duidelijk hoeveel leerlingen havo en vwo het vak filosofie als eindexamenvak hebben gekozen. In onderstaande tabel is per examenjaar zichtbaar hoeveel leerlingen (absolute aantallen) gekozen hebben voor het vak filosofie, daarachter is weergegeven hoeveel procent van het totaal aantal examenkandidaten dit is.

<i>Examenjaar</i>	<i>Aantal leerlingen filosofie havo</i>	<i>Aantal leerlingen filosofie vwo</i>
2010	1.537 / 2.7%	3.132 / 8.1%
2011	1.463 / 2.5%	3.381 / 8.4%
2012	1.511 / 2.6%	3.426 / 8.6%
2013	1.550 / 2.8%	3.346 / 8.7%
2014	1.522 / 2.7%	3.400 / 9%
2015	1.549 / 2,7%	3.360 / 8,7%
2016	1484 / 2,4%	3453 / 8,8 %

Daarnaast blijkt uit gegevens van Cito (www.cito.nl) dat de leerlingen in 2016 voor dit vak op het CE gemiddeld op havo een 6.5 (met 22% onvoldoende) en op vwo een 6.6 (met 22 % onvoldoende) hebben gescoord. In de jaren daarvoor waren die cijfers als volgt:

Examenjaar	Cijfer filosofie havo	Cijfer filosofie vwo
2010	6.5 (21 % onvoldoende)	6.8 (20 % onvoldoende)
2011	6.6 (20% onvoldoende)	6.5 (21 % onvoldoende)
2012	6.9 (18 % onvoldoende)	6.6 (20 % onvoldoende)
2013	6.7 (16 % onvoldoende)	6.7 (18 % onvoldoende)
2014	6.4 (23 % onvoldoende)	6.5 (21 % onvoldoende)
2015	6.4 (20% onvoldoende)	6.8 (17 % onvoldoende)

Ook bij filosofie laat de n-term schommelingen zien.

Overzicht van de n-term in de periode 2016-2010

	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
havo	1,4	1,6	1,8	1,0	1,4	1,6	0,6
vwo	1,0	0,9	1,1	0,9	0,5	0,8	1,4

Bron Cito.nl

3. Ontwikkelingen en trends binnen M&M

In dit hoofdstuk wordt een aantal ontwikkelingen en trends beschreven die zich voordoen binnen (bijna) alle vakken in het domein mens en maatschappij, of ontwikkelingen die relevant zijn voor (bijna) alle vakken in het domein. Daarbij leggen we regelmatig een koppeling met de discussie die op dit moment gevoerd wordt over de vernieuwing van het curriculum. In de vakspecifieke trendanalyses die gemaakt zijn voor de afzonderlijke vakken worden deze ontwikkelingen en trends vaak uitgebreider beschreven in het kader van het betreffende vak.

3.1 Maatschappelijke toerusting en burgerschapsvorming

Sinds 2006 is in de wet vastgelegd dat scholen in primair en voortgezet onderwijs de opdracht hebben een bijdrage te leveren aan actief burgerschap en sociale integratie.

Burgerschapsvorming wordt in het kader van de mogelijke vernieuwing van het onderwijs gezien als een belangrijk onderdeel van maatschappelijke toerusting of maatschappelijke vorming gezien. Naast burgerschap worden thema's als mensenrechteneducatie, duurzaamheid, financiële educatie, mediawijsheid en internationalisering genoemd als het gaat om maatschappelijke toerusting (Platform Onderwijs2032, 2016). Het is belangrijk dat deze thema's altijd in de context van die gemeenschappelijke elementen worden geplaatst. "Zo is voor een concrete invulling van het thema 'burgerschap' kennis nodig van een democratische samenleving. En financiële educatie veronderstelt rekenvaardigheden en kennis over de waarde van (giraal) geld, schuld en sparen²⁰". Het hoofdstuk over maatschappelijke vorming in de generieke trendanalyse (GTA) gaat nader in op de maatschappelijke verwachtingen die overheid en samenleving van het onderwijs hebben, naast of bovenop het bestaande curriculum. Het bovenstaande citaat laat zien dat maatschappelijke toerusting en burgerschapsvorming ook een belangrijke plek hebben in het curriculum. Juist voor de mens en maatschappijvakken geldt dat de kennis en vaardigheden die leerlingen binnen deze vakken opdoen hen toerusten om als burgers in de samenleving te kunnen participeren. In de domeinbeschrijving van het PPON Burgerschapsvorming (Wagenaar e.a., 2011) wordt duidelijk dat de kerndoelen van het domein Mens en samenleving in het po invulling geven aan een belangrijk deel van de burgerschapsvorming in het po. Waarbij aangetekend moet worden dat de resultaten op dit terrein achterblijven bij de verwachtingen van de experts. Uit internationaal onderzoek blijkt ook dat Nederlandse jongeren in de onderbouw van het vo in vergelijking met andere landen niet al te positief scoren op het gebied van burgerschap. Dit heeft wellicht 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. 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.

Uit opeenvolgende onderwijsverslagen van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat er weinig vooruitgang is geboekt in het burgerschapsonderwijs. Tegen de achtergrond van dit gegeven kwam de Onderwijsraad (2012) met het advies *Verder met burgerschap*. Zowel de

²⁰ <http://onsonderwijs2032.nl/platformvergadering-4-maatschappelijke-toerusting>

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). De vakken die hiertoe behoren, bieden een basis voor burgerschap maar zijn ontoereikend om volledig aan de burgerschapsopdracht te voldoen. Een kenmerk van burgerschapsonderwijs is namelijk dat leerlingen ervaringen moeten kunnen opdoen die gerelateerd zijn 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 is burgerschap iets dat ook de mens en maatschappijvakken in het vo aangaat. 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.

Met name filosofie en maatschappijleer hebben een traditie van debat en discussie over (actuele) maatschappelijke thema's. Bij beide vakken zijn macht en machtsmisbruik, de vrijheid van meningsuiting en de scheiding tussen kerk en staat belangrijke thema's. Bij filosofie is er daarnaast veel aandacht voor (wijsgerige) ethiek, inclusief het (beredeneerd) leren vellen van morele ("praktische") oordelen. Voor het vak maatschappijleer geldt zelfs dat burgerschapsvorming zijn belangrijkste doel is. De Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLN) pleit voor een doorlopende leerlijn burgerschap en is blij met de prominente positie van burgerschap in het advies van het Platform Onderwijs2032. Bij de herzieningen van de examenprogramma's voor aardrijkskunde werd burgerschapsvorming als een belangrijk doel van het vak gezien. 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 et al., 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.' Het KNAW benadrukt dat "jongeren van nu niet alleen inwoner van Nederland zijn, maar in toenemende mate ook van de wereld. Burgerschap moet dus wereldburgerschap worden met aandacht voor thema's als geopolitiek, duurzaamheid, het belang van grenzen en verschillende culturen." De VGN – de vakvereniging voor geschiedenisdocenten - schrijft in zijn visiestuk dat geschiedenisonderwijs nu en in de toekomst bijdraagt aan de kennisdomeinen van burgerschapsvorming (Van der Kooij & Van der Schans, 2016). Van der Kaap en Folmer pleiten voor een samenwerking van geschiedenis met maatschappijleer bij het onderwerp 'geschiedenis van de democratische rechtsstaat en de parlementaire democratie', gezien het belang van dit onderwerp voor burgerschapsvorming. ((Van der Kaap & Folmer, 2016a).)

De publicatie Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (LEMM) (Van der Hoek et al., 2012) gaat ook in op het verband tussen aan de ene kant geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer en aan de andere kant burgerschapsvorming. Er worden verschillende mogelijke bijdragen van de mens en maatschappijvakken aan burgerschapsvorming op een rij gezet. Het gaat om:

Geschiedenis

- Bestaan in een globaliserende wereld.
De historische ontwikkeling die tot globalisering heeft geleid: van gescheiden culturen, via westerse expansie en imperialisme, naar een wereldsamenleving.

- Bestaan in een door de tijd bepaalde culturele omgeving.
Het bestaan van het hedendaags burgerschap is het resultaat van een historische ontwikkeling, waarin mensen steeds meer vrijheid, rechten en verantwoordelijkheid hebben gekregen.
- Relativering, uitbreiding van het blikveld.
Het vak geschiedenis biedt talloze voorbeelden van wat er gebeurt als wetten met voeten worden getreden, of als het recht van de sterkste geldt. Geschiedenis kan ook een bijdrage leveren aan godsdienstige tolerantie door aandacht te besteden aan het ontstaan en de leer van de grote wereldgodsdiensten. Ook in bredere zin kan geschiedenis bijdragen aan het bestrijden van intolerantie door leerlingen te leren zich te verplaatsen in de normen en waarden van mensen op andere plaatsen en in andere tijden: het perspectief van het andere relativeert het eigene.
- Werken aan de identiteit als burger op lokaal, nationaal en internationaal niveau.
Kennis van de eigen geschiedenis en het vergelijken daarvan met de geschiedenis van andere volken en landen kan bijdragen aan het versterken van de identiteit van leerlingen.
- Leven in een informatiesamenleving
Leerlingen leren bij geschiedenis Informatie te selecteren, verwerken en weer te geven en om te gaan met complexiteit en onzekerheid.
- Leven in een democratische samenleving
Kennis van de (ontwikkeling van de) staatsinrichting van ons land geeft leerlingen inzicht in de waarde van democratie om conflicten op te lossen en om met andersdenkenden om te gaan.

Aardrijkskunde

- Bestaan in een globaliserende wereld:
 - Mondialisering/globalisering
 - Grensoverschrijdende relaties
- Verantwoordelijkheid voor de wereld:
 - Duurzaamheid
- Relativering, uitbreiding van het blikveld:
 - Ruimtelijke verscheidenheid.
 - Respect voor het andere
 - Wisselen van schaalniveau
 - Multiperspectiviteit
- Leven in een informatiesamenleving:
 - Informatie selecteren, verwerken en weergeven
 - Omgaan met complexiteit en onzekerheid

Maatschappijleer

- 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', 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).

Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken gaat niet in op het vak economie. Zeker is echter dat ook economie bijdraagt aan burgerschapsvorming, als leerlingen economische verschijnselen leren begrijpen. *"Verschijnselen waar ze als persoon in de verschillende rollen binnen huishouden, bedrijven of overheidsinstellingen mee te maken krijgen en waarbinnen zij beslissingen moeten nemen of waar zij als lid van de (nationale en internationale) samenleving mee te maken krijgen."* (Teulings, 2005, p.18)

In een reactie op het advies Onderwijs2032 (www.vecon.nl) uit de VECON zijn zorgen over het ontbreken van de economische component in burgerschap. Dat burgerschap die economische component wel heeft wordt duidelijk aan de hand van klaslokaalexperimenten in de bovenbouw havo/vwo. Leerlingen worden op een actieve manier betrokken bij gedrag-simulaties. Dit onderdeel is verplicht in het examenprogramma en docenten moeten hier tijd en aandacht aan besteden. Leerlingen worden in een veilige setting geconfronteerd met eigen belang versus samenwerken, de invloed van reputatie en reputatieschade en betrouwbaarheid. Dat allemaal in de context van realistische situaties waar de leerlingen in het dagelijks leven mee geconfronteerd worden (of gaan worden). Zowel op microschaal (verzekeren, hypotheek, pensioen) als macroschaal (overheid, belastingen, Europa, IMF).

3.2 De wereld buiten de school

In de discussie rond de toekomstige vernieuwing van het curriculum wordt beweerd dat het onderwijs betekenisvol wordt als leerlingen leren aan de hand van het 'echte leven', scholen zouden dus meer samenwerking moeten zoeken met instellingen buiten de school (Platform Onderwijs2032, 2016). De samenleving van buiten de school bij het onderwijs in de M&M-vakken betrekken gebeurt natuurlijk al veel. In dit VTA wordt bijvoorbeeld de rol van Wijzer in geldzaken besproken bij het economieonderwijs, maar ook voor de andere M&M-vakken kunnen veel voorbeelden genoemd worden. De Tweede Kamer bij maatschappijleer, musea bij geschiedenis, bedrijven bij M&O en in het kader van de business schools, veldwerk bij aardrijkskunde, de Nationale Filosofie Olympiade, etc.

De aandacht voor het leren buiten de school is wel sterk afhankelijk van de docent en de leerkracht voor de klas en vaak ook van de toestemming die door directeur of schoolleider moet worden gegeven. Vaak is dat lastig vanwege financiële obstakels en roosterproblemen, of omdat soms nog gedacht wordt dat leerlingen meer leren uit een werkboek dan tijdens een excursie. Ook komt het buitenschools leren vaak bovenop het leren binnen de school, en niet in plaats van bepaalde delen van die leerstof.

3.3 Actuele en maatschappelijke vraagstukken

Ook het leren aanpakken van actuele en maatschappelijke vraagstukken maakt onderwijs meer betekenisvol en motiverend voor leerlingen. In het advies van het Platform Onderwijs2032 wordt gezegd dat een interdisciplinaire aanpak van dit soort vraagstukken tot dieper inzicht en meer leermotivatie leidt. In de examenprogramma's van economie, M&O en maatschappijwetenschappen is expliciet ruimte gemaakt voor het analyseren van actuele ontwikkelingen en vraagstukken. Bij het vak maatschappijleer wordt structureel aandacht geschonken aan de actualiteit. Ook aardrijkskunde heeft zich ontwikkeld tot een vak met een grote(re) plek voor actuele maatschappelijke vraagstukken. Die aandacht is ook herkenbaar in het concept van de Geofuture-scholen. De verhouding tussen het vak geschiedenis en actuele maatschappelijke vraagstukken is wellicht wat ingewikkelder, maar (havo/vwo-) leerlingen geven wel aan dat geschiedenis hen helpt om de actualiteit beter te begrijpen. Ten slotte wordt bij filosofie bijvoorbeeld nagedacht over de rol van macht in het leven van leerlingen en de vraag wat een rechtvaardige verdeling van welvaart is (Voorbeeldleerplan Filosofie in de onderbouw, 2013). Zo had het havo-examen filosofie in 2017 betrekking op het onderwerp mondiale rechtvaardigheid.

Nu gaat het bij actuele maatschappelijke vraagstukken niet alleen om vraagstukken die in het onderwijs van de mens en maatschappijvakken gebruikt kunnen worden om dat onderwijs betekenisvoller te maken. Maatschappelijke vraagstukken en ontwikkelingen komen ook in het klaslokaal terecht als leraren daar niet expliciet voor kiezen. Bij geschiedenis gaat het bijvoorbeeld over onderwerpen als slavernij, de Tweede Wereldoorlog, kruistochten en migratie (zie paragraaf 4.1). En ook bij andere vakken komen onderwerpen als vluchtelingen, de zwarte pietendiscussie en de gevolgen van de mislukte coup in Turkije aan de orde, of de leraar dat nu gepland heeft of niet. Er is bij een beperkt deel van de leraren handelingsverlegenheid als het gaat om moeilijke of controversiële onderwerpen. In 2015 heeft ITS in opdracht van het ministerie van OCW een vragenlijst over dit onderwerp afgenomen onder 399 leraren in groep 7 of 8 van het po en 718 leraren geschiedenis of maatschappijleer in vo. Het onderzoek richtte zich op acht thema's: de Holocaust, seksuele diversiteit, fundamentalisme, rechtsextremisme, antisemitisme, antimoslimisme, vrijheid van meningsuiting, integratie van etnische minderheden. De thema's fundamentalisme, antimoslimisme, rechtsextremisme, antisemitisme en integratie van etnische minderheden worden door po-leraren veel minder vaak besproken dan door hun vo-collega's. De vrijheid van meningsuiting wordt in beide sectoren het vaakst aan de orde gesteld. Bij vo worden de Holocaust en antisemitisme vooral in de geschiedenisles behandeld, integratie van etnische minderheden komt vaker aan bod bij maatschappijleer. De meeste leraren geven aan geen problemen te ondervinden met het bespreken van de acht thema's. Afhankelijk van het onderwerp zegt 14 tot 24 procent van de leraren dat het voor hen een moeilijk onderwerp is. De leraren vinden dat de onderwerpen vooral moeilijk bespreekbaar zijn voor de leerlingen. Afhankelijk van het onderwerp vindt 65 tot 91 procent van de leraren dit moeilijk bespreekbaar voor leerlingen. Vo-leraren behandelen de meeste thema's met minder moeite dan de po-leraren. Het bespreken van de vrijheid van meningsuiting en de Holocaust gaat de leraren het gemakkelijkste af. Bij po is fundamentalisme het vaakst moeilijk te behandelen, bij vo geldt dit voor antimoslimisme. Po-leraren van 'zwarte' scholen hebben meer moeite met het bespreken van seksuele diversiteit en dat geldt ook voor de Holocaust en antisemitisme.

Docenten maatschappijleer vinden het bespreken van antimoslimisme lastiger dan geschiedenisdocenten. Daarnaast zeggen vo-docenten in het praktijkonderwijs vaker moeite te hebben met het bespreken van met deze thema's, dit geldt in mindere mate ook voor vmbo-bk. In havo en vwo gaat het de docenten gemakkelijker af (Sijbers, R. et al., 2015).

3.4 Samenhang binnen M&M

In de discussie rondom de vernieuwing van het curriculum is voorgesteld om de kennisbasis uit te werken in drie interdisciplinaire kennisdomeinen, waarvan Mens & Maatschappij er één is. In dit domein leren leerlingen "vanuit verschillende perspectieven naar de samenleving en de leefomgeving kijken." (Platform Onderwijs2032, 2017).

Uit hoofdstuk 1 van dit VTA blijkt dat de M&M-vakken weinig ervaring hebben met het (succesvol) geïntegreerd aanbieden van de leerstof. Voorstellen voor geïntegreerde vakken zijn wel ontwikkeld, maar nooit realiteit geworden. In po en onderbouw vo worden wereldoriëntatie en mens en maatschappij vaak niet als zodanig onderwezen, maar verdeeld in een aantal vakken. Veel vo-docenten denken dat leerlingen minder vakkennis en vakspecifieke vaardigheden opdoen als ze les krijgen in een leergebied (Van der Pot en Wilschut, 2014). Geïntegreerde lesmethodes hebben bij veel docenten geen goede naam, omdat ze er onvoldoende in slagen de vakinhouden geïntegreerd aan te bieden. De kerndoelen van mens en maatschappij zijn vakoverstijgend geformuleerd om gefragmenteerd en versnipperd onderwijs tegen te gaan, maar "de uitwerking van kerndoelen naar vakken, projecten of leergebieden is slechts op enkele scholen expliciet onderwerp van schoolontwikkeling". De lesmethodes spelen in de praktijk een grotere rol (Spijkerboer e.a., 2012).

Het is onduidelijk of er sprake is van een tendens naar meer geïntegreerd werken in po en onderbouw vo binnen de M&M-vakken. In 2008 en 2009 werd voor de onderbouw van het vo als geheel geconstateerd dat de ambities om het onderwijs volgens scenario 3 of 4 van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in te richten (d.w.z. in leergebieden of vanuit competenties van leerlingen) waren bijgesteld. Uit onderzoek bleek toen dat scholen traditionele en vernieuwende elementen combineren. Scholen bieden vakken aan, maar ze programmeren ook vakoverstijgende projecten of richten leergebieden in (Onderbouw-VO, 2008 en Spijkerboer e.a., 2012). Dit geldt ook nu nog voor de meeste middelbare scholen. Een doelstelling die het Platform Onderwijs2032 aan het domein M&M meegeeft is 'vanuit verschillende perspectieven naar de samenleving en leefomgeving kijken'. De uitdaging is het bevorderen van samenhang in de mens en maatschappijvakken op zo'n manier dat het combineren van perspectieven een meerwaarde geeft boven het per vak aanbieden van die perspectieven. In andere landen komt het voor dat leerlingen hun opleiding starten met een leergebied mens en maatschappij, terwijl er later in hun schoolloopbaan afzonderlijke vakken op het programma staan.

Bij vakkenintegratie kunnen vakken en/of leeractiviteiten samengebracht worden bij de behandeling van een bepaald thema/onderwerp of bij het oefenen van bepaalde vakoverstijgende vaardigheden. Dit kan gaan van een lichte vorm, in de zin van afstemming, tot volledige vakkenintegratie, waarbij oorspronkelijke vakken en vakinhouden slechts impliciet of op onderdelen herkenbaar zijn.

In grote lijnen zijn er drie benaderingen van vakintegratie (van Boxtel et al., 2009b):

- multidisciplinair: de afzonderlijke disciplines (vakken) blijven bestaan. Bij de behandeling van een thema komen dan de inhouden van afzonderlijke vakken achtereenvolgens aan de orde.
- interdisciplinair: aan de hand van verschillende disciplines wordt een thema of vraag bestudeerd. Vakinhouden worden in relatie tot elkaar aan de orde gesteld.
- transdisciplinair: de grenzen tussen de disciplines zijn dan niet meer duidelijk of zelfs verdwenen. Levenselijke contexten staan dan centraal (en niet de vakken). Thema's, (kern)concepten of betekenisvolle kwesties die hiervoor 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 kunnen op hun beurt ontleend zijn aan denkwijzen en aanpakken vanuit afzonderlijke disciplines (vakken). Naast deze thematische aanpak kunnen ook andere benaderingen worden gekozen. SLO heeft in samenwerking met lerarenopleiders gewerkt aan gezamenlijke werk- en denkwijzen om vakoverstijgend werken in de onderbouw van het vo te bevorderen. Mens en maatschappijvakken kunnen bijvoorbeeld ook werken aan dezelfde vaardigheden of met dezelfde concepten. In de nabije toekomst kunnen deze benaderingen in samenwerking met scholen verder worden ontwikkeld.

Vakintegratie en daarmee het minder zichtbaar zijn van de afzonderlijke vakken geeft veel voer voor discussie. 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.

Belangrijk is het gegeven dat vakintegratie hogere eisen stelt aan de leraar. Leraren in het po zijn breed opgeleid, maar hebben niet altijd voldoende kennis van de M&M-vakken. Leraren in het vo hebben meestal vakspecifieke expertise gericht op één vakgebied, maar missen die kennis op andere vakgebieden. Implementatie van een geïntegreerd curriculum vereist derhalve scholing op vakinhoudelijk en vakdidactisch gebied (van Boxtel et al. 2009b).

3.5 Tijd en overladenheid

Tijd en aandacht voor M&M-vakken is een issue in het onderwijs. Het is niet duidelijk of er sprake is van een toename of afname van de lestijd voor deze vakken. Tussen 2000 en 2008 is het aantal minuten geschiedenis en aardrijkskunde in groep 6, 7 en 8 met tien minuten per week gedaald, maar recentere cijfers zijn er niet. Voor het vo zijn die er wel: tussen 2013 en 2014 nam het aandeel lesuren van de M&M-vakken af, maar tussen 2014 en 2015 weer toe (Voet, Den Uijl, & Fontein, 2017).

Het ervaren gevoel van overladenheid kan een uiting zijn van gebrek aan lestijd. Tegelijkertijd is het een gevolg van het feit dat methodes voor veel leraren leidend zijn. Met name in het po en in de onderbouw van het vo kan dat bij de M&M-vakken tot overladenheid leiden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het PPON voor geschiedenis uit 2010. Hoewel de kerndoelen veel ruimte geven, voelen veel leraren de druk om de hele methode door te werken. De inschatting is dat een groep leraren zich onvoldoende bewust is van de mogelijkheid om eigen keuzes te maken in het leerstofaanbod. De meeste leraren volgen '(plichts)getrouw' de door hen gebruikte methode, ook om zeker te zijn dat de leerling voldoende relevante kennis en vaardigheden verwerft. Ook vakdocenten in de bovenbouw van het vo geven aan dat er sprake is van overladenheid. Bijvoorbeeld bij economie, geschiedenis op de havo (Van der Kaap, 2009, Van der Kaap en Folmer, 2016b) en bij aardrijkskunde in vmbo, havo en vwo (Noordink 2011). De oorzaak hiervoor ligt eerder in de omvang van de uitwerkingen van het examenprogramma in de syllabus dan in de methodes. In de bovenbouw spelen de methodes ook een rol, maar de ruimte voor methodemakers om extra inhoud toe te voegen is kleiner dan in de onderbouw of het po. Bij economie speelt een rol dat er in het vak een beroep wordt gedaan op rekenvaardigheid en taalvaardigheid. Veel leerlingen moeten aan één van deze vaardigheden extra tijd besteden.

3.6 Feiten, denken en redeneren

In het kader van de mogelijke vernieuwing van het curriculum speelt ook de vraag of de nadruk in het onderwijs minder op encyclopedische kennis zou moeten komen te liggen. "Om een historisch, geografisch en natuurwetenschappelijk wereldbeeld te ontwikkelen, hoeven leerlingen niet alle feiten die nu in methodes aan de orde komen precies te kennen. Behalve dat ze 'weten dat' iets zo is, moeten ze meer 'weten hoe en waarom' het zo ontstaan is." (Platform Onderwijs2032, 2016). In een reactie tekent Carla van Boxtel (Van Boxtel, 2015) op dat het formele curriculum van geschiedenis geen grote hoeveelheid te leren historische feiten centraal stelt. "De kerndoelen en eindtermen die betrekking hebben op geschiedenis zijn al jarenlang gericht op grote lijnen in de geschiedenis (ontwikkelingen en verschijnselen) en op het vermogen om historisch te denken en redeneren." De vereniging van Filosofiedocenten benadrukt dat leren kritisch denken niet zonder kennisinhouden kan (VFVO, 2015). Ook voor de andere M&M-vakken kan worden geconstateerd dat feiten en kennisinhouden hand in hand gaan met een groeiende nadruk op redeneren en het leggen van verbanden. Dat uit zich bij economie en maatschappijwetenschappen bijvoorbeeld in examenprogramma's op havo en vwo die uitgaan van de concept-contextbenadering. Ook bij aardrijkskunde staat het toepassen van aardrijkskundige concepten binnen een regionale of thematische context centraal. Het KNAG stelt: "Kennis is weliswaar nodig bij aardrijkskunde, maar het is vooral een vak waar leerlingen leren denken in complexe verbanden. Een vak waar ze stelselmatig een wereldbeeld opbouwen waarmee ze vervolgens ontwikkelingen in de wereld kunnen duiden." Onderzocht zou kunnen worden of de kritiek die in dit opzicht op de methodes wordt geuit, houdt snijdt: wellicht bevatten methodes meer feiten dan noodzakelijk om het denken vanuit het vakperspectief te leren. Zonder feitenkennis leren denken vanuit filosofisch, geografisch, historisch, politiek of economisch perspectief kan in ieder geval niet. De vraag is echter ook welke feiten leerlingen (uit hun hoofd) moeten weten en welke feiten ze mogen opzoeken.

3.7 Persoonsvorming

In de discussie die er speelt rondom de vernieuwing van het curriculum is er ook aandacht voor persoonsvorming in het onderwijs: “De school draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen en helpt hen na te denken over hun persoonlijke drijfveren en ambities. Ze reflecteren op wat ze van waarde vinden en hoe ze daar met anderen gestalte aan kunnen geven. Leerlingen denken na over vragen als ‘Wie ben ik?’, ‘Wie wil ik worden?’, ‘Wat vind ik belangrijk?’ en ‘Hoe wil ik omgaan met anderen?’ Ook ontwikkelen ze begrip voor de opvattingen en keuzes van anderen.” (Platform Onderwijs2032, 2016). Het stellen van dergelijke vragen sluit onder andere goed aan bij het vak filosofie. In dat vak is een belangrijke rol weggelegd voor oordeelsvorming en het vergelijken van verschillende perspectieven. Met een heel andere insteek richt ook het nieuwe programma van bedrijfseconomie zich op persoonlijke vorming. In dat kader valt een term als ‘persoonlijk ondernemerschap’. Begrip voor de opvattingen, drijfveren en keuzes van anderen is een mogelijke uitkomst van vakken als aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer. Hier raakt persoonsvorming aan burgerschapsvorming, het ‘zich inleven in anderen’ is bijvoorbeeld een belangrijk element in het curriculumvoorstel burgerschaps- en mensenrechteneducatie van SLO (Bron & van Vliet, 2012).

3.8 Doorlopende leerlijn

Het is belangrijk dat leerlingen bij de overstap van po naar vo, maar ook van het ene leerjaar naar het andere leerjaar, zo min mogelijk overlap, breuken of lacunes in het leerproces ervaren. Daarom zijn doorlopende leerlijnen zo belangrijk in het onderwijs.

Ook in de ontwikkelingen op het gebied van de vernieuwingen van het curriculum is het versterken van de doorlopende leerlijn van po naar vo een belangrijk issue. Elders in dit VTA wordt gewezen op de breuken in de doorlopende leerlijnen op het gebied van M&M, met name aan het eind van de basisschool en aan het eind van de onderbouw in het vo.

Van po naar vo

Voor het vak geschiedenis is het, in ieder geval theoretisch, mogelijk om op basis van de systematiek die beschreven is in het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming een consistente doorlopende leerlijn te maken. In de praktijk blijkt dat, om verschillende redenen, toch tegen te vallen. Eén daarvan is dat er in het po en in de onderbouw van het vo nauwelijks cumulatief wordt getoetst, noch op het gebied van kennis noch op dat van de historische vaardigheden. Ook voor aardrijkskunde is er geen sprake van een doorlopende leerlijn. In een publicatie van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en maatschappijvakken (Steenstra & Van der Schee, 2009) wordt aangegeven dat er, mede door de globaal geformuleerde kerndoelen in het basisonderwijs en de onderbouw vo, ‘een knelpunt bij het nastreven van een longitudinale aardrijkskundeleerlijn’ is. Die vrijheid in po en vo leidt ertoe dat schoolboekenauteurs en leraren hun eigen interpretatie aan de kerndoelen geven, waarbij vooral de invloed van schoolboekenauteurs groot is. SLO heeft op de website Leerplan in beeld (www.leerplaninbeeld.slo.nl) een concretisering gegeven van de kerndoelen, zowel voor po als onderbouw vo. Het is echter de vraag of dit voldoende is voor een leerlijn in de praktijk. Als methodeschrijvers en leraren een eigen invulling geven aan de kerndoelen blijft dat lastig.

Het is zeer de vraag of en in hoeverre de centrale eindtoets primair onderwijs een goede indicatie kan geven van het eindniveau van het po voor aardrijkskunde en geschiedenis. Wereldoriëntatie is geen verplicht onderdeel van deze toets; de vragen tellen niet mee in de totaalscore. Wellicht geven de peilingen van de inspectie een beter beeld, maar ook deze geven geen structureel en integraal inzicht van het bereikte niveau.

In feite ontbreekt daarmee het zicht op wat leerlingen aan aardrijkskundige en historische kennis meedragen als ze het vo binnen stappen. In dit opzicht is het niet zo vreemd dat leraren

in het vo tamelijk blanco starten met hun aardrijkskunde- en geschiedenislessen, waarbij ze nauwelijks aanhaken bij wat in het po aan de orde is gekomen. Overleg tussen vaksecties in de onderbouw vo en de leraren in het po zou dat kunnen voorkomen, maar dit komt in de praktijk weinig voor en is om uiteenlopende redenen lastig te realiseren. Al was het maar omdat een leerkracht uit het po dit overleg voor alle vakken op alle scholen waar zijn leerlingen naartoe gaan zou moeten herhalen.

In welke mate er sprake is van een doorlopende leerlijn in het aardrijkskundeonderwijs kan worden onderzocht met behulp van Gea. Gea is een adaptieve computergestuurde online toets over de geografische basiskennis van leerlingen van 6 tot 18 jaar. In het schooljaar 2012-2013 maakten 3500 leerlingen van groep 6 po tot en met studenten van lerarenopleidingen deze toets. De uitslag van de toets verwijst naar een van de vijf niveaus: po 6, po 8, vwo 3, vwo 6 en 'expert' (Notté, 2013). Nadat de evaluatie van Gea heeft plaatsgevonden en alle scores zijn geanalyseerd zullen de resultaten gepubliceerd worden. Op dat moment zal er ook meer gezegd kunnen worden over het gerealiseerde curriculum.

Vanuit het oogpunt van een doorlopende leerlijn is het ook van belang om te kijken naar de verschillende methodes voor po en vo. De vraag in hoeverre methodes op elkaar aansluiten is gerechtvaardigd. Er zijn maar weinig uitgeverij 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 gebruikte concepten) niet eensluidend zijn. "Het lijkt er op dat in de wereld van het schoolboek basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs verschillende werelden zijn." (Steenstra & Van der Schee, 2009)

Van onderbouw naar bovenbouw

In 2013 is het oordeel op de vraag of het aardrijkskundeprogramma in de onderbouw een voldoende basis legt voor aardrijkskunde in de bovenbouw van het vmbo wisselend. (enquête uit 2013, publicatie eindrapport in 2017). Dat beeld is door te trekken naar havo/vwo. Opvallend is het antwoord op de vraag of in de onderbouw aardrijkskundekennis en vaardigheden worden gemist die van belang zijn als basis voor het aardrijkskundeprogramma in de bovenbouw (waardoor het eventuele (tijds)probleem in de bovenbouw verklaard kan worden). Bijna de helft van de docenten (45%) onderschrijft dat er sprake is van een gemis. Bijna een op de vijf docenten heeft hierover geen mening (Noordink, 2011). Bij geschiedenis zien we ook twijfels over de doorlopende leerling van onderbouw naar bovenbouw op havo/vwo: 17% van de docenten op het havo en 9% van de docenten op het vwo zegt, in een enquête in 2009, helemaal niet voort te kunnen bouwen op aanwezige oriëntatiekennis. 69% (zowel havo als vwo) ziet daar wel mogelijkheden toe maar minder dan gewenst zou zijn. In een vier jaar later, gehouden enquête, meent nog steeds driekwart van de tweede fase-docenten dat zij onvoldoende kunnen voortbouwen op oriëntatiekennis die leerlingen zich in de onderbouw eigen gemaakt zouden moeten hebben. Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat docenten in de bovenbouw dan vooral naar de examenprogramma's kijken en minder naar het andere – meer algemeen vormende – karakter van de onderbouw. In de onderbouw doen leerlingen ook vakken die ze in de bovenbouw niet kiezen, dus voorbereiding op het vak in de bovenbouw is niet het enige doel van hetzelfde vak in de onderbouw.

Bij de overgang van onder- naar bovenbouw kan ook de teamvorming in het vo een rol spelen. Docenten maken vaker dan voorheen deel uit van een onderbouwteam of een bovenbouwteam, waardoor er minder afstemming plaatsvindt binnen de sectie. Niet overal worden afspraken gemaakt over doorlopende leerlijnen van de onder- naar de bovenbouw. De redenen die hiervoor worden genoemd zijn overigens divers en lopen uiteen van 'geen vakgroep' tot 'gescheiden onderbouw- en bovenbouwlocaties'.

De kerndoelen in de onderbouw zijn niet veranderd toen in 2010 en 2011 het nieuwe examenprogramma havo/vwo voor economie werd ingevoerd. Het denken in concepten en contexten maakt geen onderdeel uit van de kerndoelen. Wel dragen uitgevers bij aan een doorlopende leerlijn door ook in de methodes voor de onderbouw vanuit de concept-contextbenadering te werken.

M&O, maatschappijkunde, maatschappijleer, maatschappijwetenschappen en filosofie komen niet voor in de onderbouw van het vo. Toch is het ook voor docenten van deze vakken van belang om te weten wat leerlingen in de onderbouw bij de mens en maatschappijvakken hebben geleerd.

Van vmbo-t naar havo

Leerlingen die van vmbo-t naar havo overstappen hebben bij de mens en maatschappijvakken in meer of mindere mate te maken met een breuk in de doorlopende leerlijn:

- Bij geschiedenis is in het examenprogramma voor de bovenbouw van het vmbo afgeweken van de systematiek van de Commissie-De Rooij. Voor het schoolexamen maken docenten een keuze uit een aantal onderwerpen die betrekking hebben op de vroegmoderne en de moderne tijd. Dit betekent dat leerlingen in de bovenbouw van het vmbo geen drie keer, zoals bepleit in het rapport van de CHMV, in aanraking komen met alle tijdvakken. Dat zou de aansluiting tussen vmbo-gtl en havo kunnen bemoeilijken. Overigens kwalificeert bijna driekwart van de respondenten in een enquête uit 2013 de prestaties van havo-4 leerlingen die afkomstig zijn van het vmbo als voldoende tot goed.
- Bij economie is de overgang van vmbo naar havo niet gemakkelijk. Er bestaat een verschil tussen vmbo en havo/vwo op een aantal inhoudelijke onderwerpen (zoals macro-economie) en qua abstractieniveau. Daar komt bij dat de concept-contextbenadering alleen op havo/vwo gebruikt wordt. Voor een soepele doorstroom van het vmbo naar havo/vwo leidt dit tot wat extra "reparatiewerk" om te komen tot een succesvol studievervolg. Overigens komt het ook voor dat docenten in havo-4 bij 'nul' beginnen, zonder aansluiting te zoeken bij wat vmbo-leerlingen aan economiekennis meebrengen. Het zou goed zijn om te komen tot een set van concepten voor het gehele vo, zodat de overgang tussen vmbo en havo minder groot is.
- Ook bij aardrijkskunde is de aansluiting tussen vmbo en havo voor verbetering vatbaar. De (vernieuwde) examenprogramma's sluiten wat betreft structuur niet goed op elkaar aan. Uit het vakdossier aardrijkskunde (Noordink, 2011) blijkt dat ruim 40 procent van de havo-bovenbouwdocenten dit als een probleem signaleert. Er zijn nog geen ervaringen bekend van de eerste lichting leerlingen die het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde vmbo volgden (en in 2015 daarin examen deden) en vervolgens naar 4 havo gingen.
- Het programma maatschappijkunde op het vmbo kent een heel andere opzet dan het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen op havo/vwo. Het programma van maatschappijkunde (tot voor kort maatschappijleer 2) is niet wezenlijk veranderd sinds de invoering van het vmbo. Dat dit leidt tot een gebrekkige aansluiting op het programma van maatschappijwetenschappen is een van de redenen voor de Nederlandse Vereniging voor Leraren Maatschappijleer om te pleiten voor een vernieuwing van het programma maatschappijkunde.

3.9 Investeren in professionele ontwikkeling en samenwerking

Er zijn – als het gaat om M&M – zorgen over het niveau van studenten die instromen op reguliere pabo's. Mede hierom moeten sommige studenten aan de pabo sinds 1 augustus 2015 toelatingstoetsen afleggen, onder andere voor aardrijkskunde en geschiedenis. Vwo-leerlingen hoeven deze toetsen niet te doen, ook niet als ze geen eindexamen hebben gedaan in deze

vakken. Havo-leerlingen hoeven deze toetsen niet te doen als zij eindexamen hebben gedaan in deze vakken, een voldoende voor dat examen is niet noodzakelijk. Mbo-studenten moet de toetsen wel altijd maken om te worden toegelaten.

De toets beoogt te meten of zij de kennis en de vaardigheden bezitten die zij bij het begin van de pabo nodig hebben om de opleiding met succes af te kunnen ronden. De toetsen zijn op het niveau van havo 3/vmbo-t 4. Per vakgebied (aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek) is er één toelatingstoets.

De toetsen zijn digitaal en worden afgenomen op de pabo waar aspirant-studenten zich hebben ingeschreven. Elke toets bestaat uit zestig vragen en duurt anderhalf uur. Een aspirant-student heeft recht op een herkansing voor één van de vakken (of voor het vak) waarvoor hij/zij niet geslaagd is. Wanneer iemand na het maken van alle noodzakelijke toetsen en de herkansing voldoet aan twee van de drie toelatingseisen, dan kan de pabo waar hij of zij zich heeft aangemeld een assessment afnemen. De vorm en de inhoud van het assessment wordt door de pabo zelf bepaald²¹. Het blijft dus de vraag of alle studenten die instromen op de pabo voldoende vakkennis bezitten.

Voor de studenten die de pabo met een diploma verlaten geldt dat ook: er bestaan geen landelijke toetsen die meten hoeveel kennis van aardrijkskunde en geschiedenis zij hebben. De Vereniging Hogescholen waarschuwt in de Agenda Lerarenopleidingen 2015-2018 ((Vereniging Hogescholen, 2015) voor een “doorgeslagen accent op vakinhoud” als die toetsen zouden worden ingevoerd. Bij de pabo dreigt dan “een verstoring van het evenwicht tussen de pedagogische component en de vakkennis”. De Vereniging Hogescholen denkt dat die verstoring zou kunnen leiden tot het aantasten van de opdracht en de wens tot profilering van opleidingen. Het draagvlak voor landelijke kennistoetsen kan daaronder lijden. Op grond hiervan vinden de lerarenopleidingen aanvullende landelijke kennistoetsen niet wenselijk. Stevige peer review biedt – zo schrijft de Vereniging Hogescholen - de nodige garanties.²²

Ook voor de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen zijn er kennisbases gekomen. De vraag is of er in deze kennisbases van de M&M-vakken voldoende aandacht is voor de vakspecifieke denk- en redeneerwijzen (van Boxtel et al., 2009a). Ook is er kritiek op de digitale kennisbasistoetsen voor de tweedegraads opleidingen. “De nadruk komt te liggen op het opleiden voor de toets, terwijl door het digitale karakter slechts een deel van de relevante vaardigheden afgedekt kan worden. De vragen zijn door hun karakter vooral gericht op de lagere beheersingsniveaus (productie), in plaats van op het op complex niveau kunnen gebruiken van kennis in nieuwe (onderwijs)situaties. Daarmee bestaat het risico dat het niveau van de opleidingen verlaagd wordt in plaats van verhoogd.”²³

In deze VTA wordt ook de vraag gesteld of iedere leraar in staat is om onderwijs te ontwikkelen. Dat is immers een vaardigheid die aangeleerd en getraind moet worden. Docenten zijn vaak wel bereid om zich na te scholen op vakinhoud, vakdidactiek of anderszins maar de schoolleiding is hier soms terughoudend in of stimuleert dat maar in beperkte mate (zo blijkt uit gesprekken met docenten). Argumenten liggen op het terrein van de kosten van bijscholing, uitval van lessen en/of organisatorisch ongemak. Ook krijgen schoolbrede scholingen vaak voorrang boven

²¹ <http://goedvoorbereidnaardepabo.nl/>

²² <http://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/sectoren/artikelen/agenda-lerarenopleidingen-2015-2018>

²³ <http://www.delerarenagenda.nl/blog/inhoud/weblog/weblog/2015/110215-hoe-het-verder-moet-met-de-lerarenopleidingen---advies-van-de-kritische-vrienden>

vakspecifieke scholingen. De hieronder geciteerde aanbeveling van het Platform is dus ook voor docenten in het domein M&M essentieel: "Leraren moeten de tijd krijgen om binnen én buiten de school met collega's en professionals te werken aan een samenhangend curriculum en kennis te delen over pedagogiek, didactiek en leerinhoud." In dit kader is het ontstaan van Professionele Leergemeenschappen een positieve ontwikkeling. De ervaringen met de al langer bestaande Professionele Leergemeenschappen bij filosofie zijn goed. In een PLG werken docenten samen met universiteiten en hogescholen aan professionele ontwikkelingen aan de hand van vakdidactische vraagstukken. Verder worden er vanuit de lerarenopleidingen van M&M-vakken initiatieven ontplooid voor vakdidactische netwerken.

Van der Pot en Wilschut (2014) vroegen 137 docenten van 113 VO-scholen in een online enquête naar hun opvattingen over het leergebied M&M. Hoewel er geen opleiding of expliciete bevoegdheid voor het leergebied mens en maatschappij bestaat, vindt het merendeel van de docenten (63%) dat zij bekwaam zijn om les te geven in het leergebied. Voor toekomstige docenten vindt 51% een opleiding tot mens en maatschappijdocent een goed idee. 61% van de ondervraagde docenten vindt het belangrijk dat er een verplichte nascholing komt voor docenten die lesgeven in vakken waarvoor zij niet zijn opgeleid.

3.10 M&M en taalvaardigheid

Het grootschalige internationaal vergelijkende onderzoek *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (Buisman et al., 2013) suggereert dat het met de taalvaardigheid van Nederlandse leerlingen nog niet zo slecht gesteld is. Bij de scores van de 16 tot 24-jarigen neemt Nederland voor taalvaardigheid met 295 punten de derde plaats in, achter Japan en Finland. Desondanks wordt taalvaardigheid in ieder geval bij de M&M-vakken in het vo als obstakel gezien voor goede prestaties op het gebied van deze vakken. Het gaat dan om het begrip van bepaalde vaktermen, maar ook om het 'vakspecifiek' redeneren. In de examens van de mens en maatschappijvakken wordt met name op havo en vwo veel gewerkt met bronnen die veel tekst bevatten. Voor de minder taalvaardige leerlingen vormt dit een extra drempel om de opleiding met succes af te ronden.

Bij de M&M-vakken speelt het probleem dat leerlingen soms een bepaald begrip wel kennen, bijvoorbeeld uit het dagelijks leven, maar dat het in de context van het vak een andere betekenis heeft. Daardoor kunnen misconcepties ontstaan. Daarnaast hebben leerlingen bij alle M&M-vakken te maken met om abstracte begrippen zoals 'institutionalisering' en 'welzijnsindex'.

Sommige leraren in po gebruiken de zaakvakken om leesvaardigheid en tekstbegrip te oefenen. In de jaren negentig is de methode Geobas, het deel voor groep 6, onderzocht op AVI-niveau. Het bleek dat de teksten en woorden op AVI-niveau van groep 7 lagen (gesprek met Henk Notté, najaar 2014). Verder onderzoek van methodes kan (meer) zicht bieden op de mate waarin die methodes (in po en vo) aansluiten bij de woordenschat en leesvaardigheid van leerlingen.

Geconcludeerd kan wel worden dat er nog weinig sprake is van een win-winsituatie, waarbij aandacht voor taal bij wereldoriëntatie en de mens en maatschappijvakken zowel bijdraagt aan kennis van de wereld als aan taalontwikkeling van leerlingen. In *Taalgericht vakonderwijs in de mens en maatschappijvakken* (van Drie, 2012) wordt gepleit voor het expliciet formuleren van taaldoelen bij de mens en maatschappijvakken. Op die manier richt de leraar de aandacht expliciet op het gebruik van de taal. Voorbeelden van vaktaldoelen zijn: leerlingen kunnen verschillende woorden (zoals oorzaak, aanleiding) gebruiken bij het geven van een historische verklaring; of leerlingen kunnen een concept map maken bij een paragraaf uit het economieboek.

3.11 Het schoolexamen onder druk

Bij veel van de vakken die in dit VTA worden besproken lijkt een groot deel van het schoolexamen betrekking te hebben op leerstof die ook binnen het centraal examen getoetst wordt. Dat houdt in dat de CE-onderdelen naar verhouding veel aandacht krijgen in de lespraktijk. In de bovenbouw van vmbo, havo en vwo worden docenten als het er op aan komt in feite 'afgerekend' op hun examenresultaten. Gevolg daarvan is dat het schoolexamen vaak een oefening wordt voor het centraal examen. Specifieke inhouden en vaardigheden die op een schoolexamen getoetst kunnen worden krijgen daardoor weinig aandacht. Aan de andere kant zijn er ook scholen die wel extra werk maken van het schoolexamen, bijvoorbeeld door in praktische opdrachten te kiezen voor een schooleigen aanpak en thema's. Maatschappijleer heeft geen centraal examen, waardoor er meer ruimte is om het schoolexamen op een schooleigen manier vorm te geven. Maar maatschappijleerdocenten hebben een ander probleem; zij staan vaak onder druk om hun leerlingen op een voldoende voor het schoolexamen te laten eindigen.

3.12 21e eeuwse vaardigheden

Aan modern onderwijs in de M&M-vakken 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 en zelfregulering. Ook de Onderwijsraad benadrukt in haar advies (Onderwijsraad, 2014) het belang van 21e eeuwse vaardigheden. Zij constateert dat er in de huidige kerndoelen en eindtermen 'weinig prikkels worden gegeven' om expliciet aandacht te besteden aan 21e eeuwse vaardigheden. Wat betreft het verwerven van leer- en denkvaardigheden, kritisch denken of probleemoplossingsvaardigheden wordt gesteld dat aparte lessen vaak niet effectief zijn; 'een geïntegreerde toepassing loont het meest.' (Onderwijsraad, 2014)

De komende jaren zal nadere invulling gegeven worden aan bovengenoemde 21e eeuwse vaardigheden. Veel van deze vaardigheden hebben al een belangrijke plek in de mens en maatschappijvakken. In de reactie van de vakvereniging van docenten filosofie (VFVO, 2015) op het advies van het Platform Onderwijs2032 stelt de vereniging bijvoorbeeld verheugd vast dat een van de belangrijkste doelstellingen van het filosofieonderwijs, namelijk leerlingen kritisch leren nadenken, ook steeds breder gedragen lijkt te worden en als vaardigheid meer ingang lijkt te vinden bij andere vakken in het vo. Voor filosofiedocenten is 'kritisch denken' echter een welbepaalde, vak- of domeinspecifieke vaardigheid: het systematisch onderzoeken van de eigen vooronderstellingen en die van anderen met behulp van heldere begrippen en onderscheidingen, redelijke argumenten en wetenschappelijke inzichten. Het 'kritisch denken' als 21e eeuwse –generieke - vaardigheid lijkt daarentegen nog allesbehalve eenduidig gedefinieerd, en roept mogelijk ook andere associaties op ('kritisch zijn, kritiek leveren'). 'Kritisch denken' is dus ook een typisch filosofische vaardigheid, maar andere vakverenigingen op het gebied van mens en maatschappij zullen hetzelfde zeggen over hun vakken: kritisch denken, probleemoplossend denken en handelen en sociale en culturele vaardigheden zijn inherent aan vakken die zich buigen over maatschappelijke ontwikkelingen en problemen. De samenleving laat zich niet kennen als een objectief gegeven, waardoor kritisch denken en inlevingsvermogen in andere tijden, plaatsen en culturen essentieel zijn. "Het proces van waarheidsvinding is voor maatschappelijke en politieke vraagstukken anders dan voor de vraagstukken van veel andere disciplines." (Olgers et al., 2014). Maar ook andere 21e eeuwse vaardigheden komen ruim aan bod bij de M&M-vakken, zo is mediawijsheid als onderdeel van

digitale geletterdheid al veel langer een aspect van het onderwijs in de mens en maatschappijvakken.

3.13 Differentiatie havo/vwo

De vakken geschiedenis en aardrijkskunde worstelen met het onderscheid tussen havo en vwo. In 2006 schrijft het bestuur van de vereniging van geschiedenisdocenten: "Al jaren pleiten we voor een doordacht onderscheid tussen het havo- en vwo-examen" (VGN, 2006). In diverse publicaties over het vak geschiedenis wordt het belang van het maken van onderscheid tussen havo- en vwo-leerlingen onderstreept. In 2013 geeft rond de veertig procent van de bevroegde geschiedenisdocenten in havo/vwo aan het moeilijk te vinden onderscheid te maken in toetsvragen voor havo en vwo.²⁴

Voor aardrijkskunde zijn de uitgangspunten voor differentiatie tussen het havo- en vwo examenprogramma geformuleerd in het rapport van de Commissie-Terwindt (2003), het rapport waarop het huidige examenprogramma gebaseerd is. Het gaat daarbij om differentiatie gebaseerd 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). Hoewel er geen discussie bestaat over de wenselijkheid onderscheid aan te brengen tussen havo- en vwo-leerlingen en in bovenstaand rapport hier ook duidelijke aanwijzingen voor zijn gegeven blijkt de differentiatie in de praktijk niet goed uit de verf te komen.

Voor economie geldt dat het onderscheid tussen havo en vwo vooral blijkt uit het beheersingsniveau van de eindtermen. Bij de havo draait het om beschrijven en toepassen, bij het vwo meer om toepassen en analyseren. In het oorspronkelijke rapport van Teulings (2002, bladzijde 91) werd over het handelingswerkwoord 'toepassen' voor de havo het volgende geschreven. 'Een economieprogramma zonder toepassing in praktische situaties zou een zouteloos gerecht vormen. Daarom is het streven dat een havo-leerling uiteindelijk de beginselen herkent die in de maatschappelijke vraagstukken naar voren komen en deze ook weet toe te passen op vraagstukken die hij of zij in zijn rol als consument, producent of burger tegenkomt in de praktijk. De relatie tussen de praktijk en de beginselen zal veel directer moeten zijn dan bij het vwo en de mate van complexiteit van de maatschappelijke vraagstukken zal voor havo geringer moeten zijn.'

Deze passage drukt in essentie het verschil uit, dat voortkomt uit het feit dat de havo-leerlingen over twee jaar en in minder tijd met de acht genoemde concepten bezig zijn; terwijl de vwo-leerling meer tijd heeft en ook over meer analytische vaardigheden beschikt. Er is gekozen om in de uitwerking van de concepten vooral de sterk abstracte onderdelen te schrappen.

Het is ook interessant om de kijken hoe vakvernieuwingscommissie rondom het programma bedrijfseconomie met het onderscheid tussen havo en vwo is omgegaan. De commissie stelt in zijn rapport dat de globale eindtermen voor de havo vooral toepassingsgericht zijn. Voor het vwo zijn deze naast toepassingsgericht in sommige gevallen meer beschouwend en analytischer. Ook kent het programma vwo voor bepaalde domeinen extra en uitgebreidere globale eindtermen.

Bij maatschappijwetenschappen 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

²⁴ Verslag van het vragenlijstonderzoek wordt gepubliceerd op de website van SLO.

een goed voorbeeld voor andere M&M-vakken. Dat geldt ook voor filosofie. De vakontwikkelgroep filosofie die in de jaren negentig werd ingesteld ging ervan uit dat het programma voor havisten praktischer gericht moest zijn, minder theoretisch en abstract dan voor vwo-leerlingen. Dat van vwo-leerlingen moest omgekeerd veel nadrukkelijker aansluiting vinden bij wat op de universiteit van studenten verwacht wordt (Oosthoek, 2007). Er is sindsdien een duidelijk onderscheid in de inhoudelijke domeinen en de eindexamenonderwerpen voor havo en voor vwo.

3.14 Schoolconcepten en nieuwe vakken

Nieuwe schoolconcepten schieten als paddenstoelen uit de grond. Dat heeft gevolgen voor de curricula van de mens en maatschappijvakken. Het concept Geo Future School is gebouwd rondom het vak aardrijkskunde en de Businessschool richt zich met name op economie en M&O. Maar ook voor andere M&M-vakken zijn nieuwe schoolconcepten relevant. Voor een andere /gedeeltelijke invulling van filosofie zijn bijvoorbeeld de schoolconcepten Technasium (wetenschapsfilosofie), de Cultuurprofielschool (kunst en esthetica) en de UNESCO-scholen relevant. De opkomst van nieuwe vakken zoals Big History of Grote Denkers heeft gevolgen voor vakken als geschiedenis en filosofie. Big History is geen geschiedenis en Grote Denkers is geen filosofie, maar de vakken moeten zich in de schoolpraktijk wel tot elkaar verhouden.

3.15 ICT

Op het gebied van ICT en onderwijs zijn er tal van ontwikkelingen gaande. Zo zijn er docenten die met behulp van social media (Facebook, Twitter, Instagram) communiceren met hun leerlingen en die ICT-tools (zoals Edmodo, Kahoot, Socrative) inzetten. Een mooi voorbeeld van flipping the classroom is de website van René Katerbarg, docent vmbo economie op het Hondsrug College te Emmen. Hij heeft een openbare (digitale) videolijn, genaamde de [EcoShow](#), ontwikkeld en beschikbaar gesteld voor leerlingen. Ook gamification kan een rol gaan spelen in het onderwijs in de M&M-vakken. In het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen lenen de onderdelen Analyse van een sociale actualiteit en Analyse van een politieke actualiteit zich voor het inzetten van digitale informatiebronnen. In het kader van de eindtermen over beeldvorming (vmbo) en rechtsstaat (havo/vwo) wordt bij maatschappijleer aandacht geschonken aan mediawijsheid en (online-)privacy (Peussens, 2017).

Ook lesmethodes maken steeds vaker gebruik van de interactieve mogelijkheden die internet biedt. Voorbeelden zijn:

- Tijd voor geschiedenis (<http://www.tijdvoorgeschiedenis.nl/>)
- Leswijs geschiedenis (http://www.dedact.nl/?page_id=255)

In de oratie van Van der Schee (Van der Schee, 2007) gaat hij in op het belang van Geografische Informatie Systemen in relatie tot geografisch besef en aardrijkskundeonderwijs. GIS wordt hoe dan ook expliciet vermeld in de beschrijving van domein A in de syllabus aardrijkskunde van havo en vwo. Zie ook paragraaf 4.2. Uit onderzoek onder docenten aardrijkskunde vmbo (2014 en 2015) naar aanleiding van het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde blijkt dat nog relatief weinig docenten gebruik maken van digitale kaarten en GIS. Men heeft behoefte aan scholing op dit gebied.

Technologie wordt bij M&O niet alleen toegepast voor het maken van analyses, modellen en voorspellingen, maar het verandert ook de inhoud van het vak: nadenken over ondernemerschap vindt plaats in een technologie gedreven maatschappij. Ook het onderdeel marketing verandert. Het is wachten op de profielwerkstukken die gaan over [UX-design](#). Ook bij filosofie hebben ontwikkelingen in de ICT de lespraktijk veranderd. Docenten én leerlingen maken veel gebruik van filmpjes, webquests, argumentatiemodellen, maar ook van

bronteksten en compendia die op het internet te vinden zijn. Lesmethode bieden digitale leermiddelen / leeromgevingen aan. Daarnaast leent filosofie zich bij uitstek om vragen over verhoudingen tussen mensen en techniek aan de orde te stellen. Die relatie was al expliciet het eindexamenonderwerp voor havo van 2004 – 2007 ("Mens en Machine"), en komt terug in de vraag naar zelfverbeteringstechnieken in het havo-onderwerp "Ik – filosofie van het zelf" van 2018 – 2020. Onder filosofiedocenten (en leerlingen) is de film Ex Machina (2009) een gewaardeerd middel om het denken over mens en technologie te scherpen.

4. Ontwikkelingen en trends in de M&M-vakken

In dit hoofdstuk wordt een aantal ontwikkelingen en trends beschreven die zich voordoen binnen specifieke vakken. Ontwikkelingen worden kort aangeduid, voor een uitgebreidere beschrijving verwijzen we naar de vakspecifieke trendanalyses van de afzonderlijke vakken.

4.1 Geschiedenis

Erfgoededucatie

Een belangrijke ontwikkeling in het geschiedenisonderwijs – ook internationaal – betreft erfgoededucatie. Erfgoed kan gekwalificeerd worden als de betekenisgeving door mensen/groepen in het heden aan bepaalde materiële/immateriële zaken uit het verleden die in het heden nog voorkomen. Sinterklaas is erfgoed binnen de dominante cultuur in Nederland, maar de Romeinse vaas in een museum ook. Dat betekent dat erfgoed zowel verwijst naar het verleden (het is iets wat overgeleverd is) als naar het heden (het wordt gekoesterd, bewaard om een bepaalde reden). In die zin behoren vragen rondom 'erfgoed' tot de kern van domein A van het vak geschiedenis. Zeker het derde aspect daarvan: de betekenis van het verleden voor het heden. Dit aspect is verwant met 'significance' in de Engelstalige vakdidactiek. Het woord 'erfgoededucatie' verwijst daarmee in brede zin niet alleen naar instellingen en het vak geschiedenis maar ook naar andere vakken. Tijdens een internationale conferentie in 2013, getiteld *Tangible Pasts? Questioning Heritage Education*, kwam de vraag aan de orde of het gebruik van erfgoed als primaire bron van instructie te verenigen is met kritisch historisch denken en, als dat het geval is, hoe erfgoed in het geschiedenisonderwijs gebruikt zou kunnen worden.

Onderwerpen als de slavernij, de Tweede Wereldoorlog, kruistochten en migratie, zijn onderwerpen die steeds gevoeliger liggen in een multiculturele samenleving. Hoe moet/kan je als docent met kwesties als deze omgaan die in toenemende mate onderwerp zijn van publiek debat? Impliciet zit er al veel erfgoededucatie in het curriculum van geschiedenis. De verbinding met domein A, de historische vaardigheden, zou evenwel nog sterker benadrukt, verder uitgelegd en ontwikkeld kunnen worden. Het ICLON besteedt in de lerarenopleiding specifiek aandacht aan erfgoededucatie, bijvoorbeeld middels Jonge Spoorzoekers. Dit is een professionele leergemeenschap (PLG) van vijftien bevoegde docenten geschiedenis in onderbouw en bovenbouw van vmbo, havo en vwo. De activiteiten die worden ontwikkeld zijn erop gericht leerlingen de (migratie)geschiedenis van hun eigen omgeving te leren onderzoeken op een zodanige wijze dat zij ook vaardigheden als historisch denken en redeneren ontwikkelen.

4.2 Aardrijkskunde

Geografische Informatie Systemen GIS

In Geografie zijn de afgelopen jaren diverse artikelen verschenen waarin gewezen wordt op het belang van de inzet van GIS wil het aardrijkskundeonderwijs modern en bij de tijd blijven, zoals in *'Modern aardrijkskundeonderwijs met GIS op de kaart gezet'* (Korevaar & Van der Schee, 2004). De auteurs geven aan dat in de VS en Canada al in 1992 GIS werd geïntroduceerd in het aardrijkskundeonderwijs. Het feit dat dit in Nederland achterblijft, wijten ze vooral aan het feit dat er (toen nog) geen data voor het onderwijs beschikbaar zijn.

In de oratie van Van der Schree (Van der Schree, 2007) gaat hij in op het belang van Geografische Informatie Systemen in relatie tot geografisch besef en aardrijkskundeonderwijs. Hij maakt zich sterk voor de inzet van deze systemen, met name ook in het kader van de maatschappelijke relevantie van het aardrijkskundeonderwijs in de nabije toekomst. Daarbij is er een relatie te leggen met burgerschapsvorming doordat GIS ondersteuning kan bieden in het proces van gefundeerde meningsvorming. Ruimtelijke scenario's kunnen eerst gevisualiseerd en vervolgens geanalyseerd worden. 'GIS is door de rijkheid aan data een goed middel om de complexiteit van samenlevingsvraagstukken recht te doen.' Echter, om aardrijkskundig te leren denken met GIS moet voldaan worden aan een aantal voorwaarden (Van der Schree, 2007):

- GIS en veldwerk moeten in het curriculum toegevoegd worden aan de eisen ten aanzien van geografisch besef.
- Beschikbaarheid van adequate GIS-software en data.
- Beschikbaarheid van aantrekkelijke en goed gestructureerde lesopdrachten.
- Noodzakelijk onderzoek om het leren denken met GIS verder te ontwikkelen.

In de brochure *Geo-informatietechnologie in het voortgezet onderwijs* (Favier, 2013) wordt een schets gegeven van de inzet van geo-informatie voor het aardrijkskundeonderwijs, met een uitgebreide inventarisatie van alle beschikbare geo-informatietechnologie voor het vo. 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 geomedia, zo stelt Favier, 'geeft ons de mogelijkheid om grote hoeveelheden geo-informatie op een gebruiksvriendelijke manier te ontsluiten'. Geo-informatietechnologie 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. Maar 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.

Tot nu toe had geo-informatietechnologie geen formele status in het aardrijkskunde onderwijs in die zin, dat het in de examenprogramma's van vmbo, havo en vwo niet expliciet vermeld staat. Wel wordt er in meer algemene zin gesproken over het inzetten van ICT (in domein A Vaardigheden). In de vernieuwde syllabi voor het examenprogramma aardrijkskunde havo en vwo die in 2015 formeel zijn vastgesteld is voor het eerst expliciet sprake van GIS. Bij subdomein A1 geografische benadering is een onderdeel gericht op het gebruik van Geo-ICT-applicaties, waaronder GPS en eenvoudige Geografische Informatie Systemen (GIS) om geografische vragen te beantwoorden. De examenkandidaat zou dan Geo-ICT-applicaties moeten benutten als informatiebron, hieruit geografische gegevens destilleren en eenvoudige GIS software moeten kunnen hanteren voor het werken met digitale kaarten.

Belangrijk is dat de meeste docenten nog niet over de benodigde kennis en vaardigheden op dit terrein beschikken, al worden er wel veel nascholingen over georganiseerd. Ook in dit opzicht vergt het een behoorlijke investering. De kennis die aardrijkskundedocenten nodig hebben op dit gebied gaan volgens Favier (2013) verder dan de algemene pedagogische en vakinhoudelijke kennis waarover de meesten wel beschikken. Daarnaast zijn echter ook technologische en technologisch-didactische kennis een voorwaarde en ten slotte ook (meer

specifiek) GIS-didactische kennis. Dit alles brengt hij samen in een zogenaamd GIS-TPCK raamwerk (waarbij TPCK staat voor Technologie-, Pedagogiek- en Content-Kennis) voor aardrijkskunde onderwijs met GIS. 'GIS is niet eenvoudig, maar valt te leren', zo stelden Korevaar en Van der Schee al eerder (Korevaar & Van der Schee, 2004). Bovendien is het van belang dat programma's en bestanden steeds gebruikersvriendelijker worden.

Geo Future school

In 2013 is gestart met een nieuw concept voor havo/vwo-scholen, de zogenaamde Geo Future school. De achterliggende gedachte van dit concept is 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 het concept van 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;
- het internationale (mondiale) karakter van de grote vraagstukken

Om het predicaat Geo Future school te kunnen voeren moet een school aan verschillende criteria voldoen. Leerlingen de mogelijkheid bieden een geo-onderzoek uit te voeren (al dan niet in de vorm van een profielwerkstuk) maakt hier deel van uit.

Het Geo Future concept kan bijdragen aan uitdagend onderwijs, 21e eeuwse vaardigheden en komt tegemoet aan onderwijs in eigen tempo. De rol van aardrijkskunde is evident, het gaat immers om ruimtelijke vraagstukken. Dat wil echter niet zeggen dat alleen aardrijkskunde een prominente rol speelt; van belang is dat meerdere vakken betrokken zijn, afhankelijk van het betreffende onderzoek en de keuze die de school hierin maakt.

4.3 Economie

Business school

In het kader van een business school worden de banden tussen economie en M&O vaak verder aangehaald. Soms krijgt die business school een andere vorm: een entreprenasium, economium of International Business School. Deze ontwikkeling laat zich al een aantal jaren zien en steeds meer scholen kiezen voor deze bredere curriculum-invulling. Hiermee krijgen thema's als financiële zelfredzaamheid, ondernemerschap en het doordenken van keuzes met financiële (en niet financiële) consequenties meer aandacht. In een entreprenasium of business school staat ondernemend leren min of meer centraal. Er is naast vakkenintegratie tussen economie en M&O sprake van meer gedifferentieerd en op maat aangeboden onderwijs. Dit vergt de nodige flexibiliteit en creativiteit van de docenten (of het docententeam) en de school (rooster, lestijd, toetsing). Deze ontwikkeling sluit aan op zaken als een maatwerkdiploma of gepersonaliseerd leren: recht doen aan verschillen tussen leerlingen en het bieden van verschillende leerroutes. Een brede onderwijskundige ontwikkeling die feitelijk al enigszins zichtbaar is in het economie-onderwijs.

Andere visies op economieonderwijs

'Economie = Relaties'

In het visiestuk 'Economie = Relaties' pleiten Lans Bovenberg, Marcel Canoy en Ferry Haan voor een andere, bredere, kijk op economieonderwijs. In paragraaf 1.6.3. vindt u meer over dit visiestuk. Het is aardig te zien dat de voor dit VTA geconsulteerde economiedocenten al aangaven meer aandacht te besteden aan "economisch gedrag". Keuzegedrag en interactie (actie en reactie), risico's nemen en beslissingen onderbouwen (meta-cognitie en heuristieken) worden meer en meer zichtbaar. Zij tekenden daarbij aan dat de verschillen op scholen en

tussen scholen groot zijn. Ook lerarenopleider Roel Grol die in 2016 promoveerde op schoolexperimenten in het klaslokaal pleitte in zijn proefschrift voor meer aandacht voor 'economisch gedrag'. Hierbij refereerde hij onder andere aan de inzichten die Nobelprijswinnaar Kahneman in zijn boek 'Thinking Fast and Slow' besprak.

Ecosofie

Volgens de filosoof Sedláček²⁵ is de huidige neoklassieke economie in tegenstelling tot haar waardevrije claim 'omgekeerd normatief'. Dat wil zeggen dat wij niet onze waarden inbrengen in de economie, maar dat de economie ons haar waarden oplegt. De economie koloniseert de leef sfeer. Zorg en onderwijs worden onderworpen aan economisch rendement. Universiteiten worden gezien als een instelling waar studenten worden opgeleid voor de arbeidsmarkt, studierendement wordt aldoor gemeten. Maar onafhankelijke wetenschap leidt niet op tot een goed betaalde baan in de Londense city, maar tot een nieuwe Einstein van de economie. Tot vrije en onafhankelijke denkers, die niet bang zijn om verantwoordelijkheid te dragen voor de samenleving en een duurzame toekomst.

De wereld wordt steeds complexer. De uitdagingen waarvoor wij staan zijn niet economisch, sociologisch, juridisch of filosofisch. Ze zijn het allemaal tegelijk. Vanuit de wil de samenleving te begrijpen en oplossingen te vinden voor complexe maatschappelijke problemen moeten we de grenzen tussen disciplines en vakken openbreken, en ook die tussen "vakmensen" en stakeholders. De econoom van de toekomst is breed georiënteerd. Hij voert het gesprek met andere disciplines en betrokken "leken". In het voorgezet onderwijs zou deze multidisciplinaire benadering tot uitdrukking kunnen komen in een nieuw vak als Ecosofie, waarin economie, ecologie en filosofie in hun onderlinge verwevenheid worden bestudeerd.

Vanuit de wetenschappelijke wereld is er mede op initiatief van de financiële sector behoefte aan studenten die kennis hebben van een breder waardenbegrip dan louter het financiële. Via de netwerkorganisatie 'het Groene Brein' (www.hetgroenebrein.nl) worden dergelijke inzichten vertaald naar zowel wetenschappelijke onderzoeksprogramma's als concreet onderwijs, waarbij de financiële professional vanuit een breder waardenbegrip naar de bedrijfsvoering en de maatschappelijke implicaties van die bedrijfsvoering leert kijken.

Ook het begrip 'nieuwe economie' speelt hierbij een rol. Hierbij wordt in dit geval bedoeld op nieuwe bedrijfsconcepten, zoals circulair ondernemen. Studenten leren niet naar het bedrijf alleen te kijken, maar naar de keten op zich. Daarbij worden de negatieve maatschappelijke waarden die met de productie gepaard kunnen gaan beperkt en zelfs omgezet in een positieve maatschappelijke waarde. Het concept van circulaire economie – in tegenstelling tot de traditionele lineaire economie – kent een conceptueel kader om het denken over economie, bedrijfsvoering en maatschappij integratief te benaderen. Het denken in termen van interne en externe verslaglegging op dit vlak wordt ook steeds groter – en beter toepasbaar. Dergelijke inzichten en praktische toepassingen hebben duidelijk een zowel bedrijfs- als algemeen economisch karakter.

Ook zou het goed zijn als tussen de docenten op dit terrein meer dialoog plaatsvindt. De kredietcrisis in relatie tot bijvoorbeeld de toenmalige opmars van Angelsaksische bedrijfsmodel versus het Rijnlandsmodel, is iets wat ook tussen docenten besproken zou moeten worden. Het zijn onderwerpen die allemaal gaan over de filosofische kant van de economie. Dit weerwil van een lineaire, eendimensionale benadering van het economisch leven dat zowel de mens als de

²⁵ Zie verder <http://www.degrotetransitie.nl/themas/vernieuw-economie-onderwijs/>

maatschappelijke werkelijkheid te kort doet. De vraag is of en door wie dergelijke initiatieven moeten worden vormgegeven en worden vertaald in termen van curriculumaanpassingen.

Duurzaamheid

Ook op het gebied van duurzaamheid is er een initiatief geweest om diverse onderwijsideeën te verzamelen voor docenten via de website www.groengelinkt.nl. De milieuvraagstukken en het maatschappelijk besef van urgentie hieromtrent vragen erom dergelijke initiatieven duurzaam in het onderwijs op te nemen. Het denken vanuit 'de grenzen aan de aarde' en de verantwoordelijkheid die we hier als mens in hebben, moeten een natuurlijk onderdeel van het denken, handelen, technisch ontwerpen en verantwoorden vormen.

Het belang van het benaderen van vraagstukken / beslissingen vanuit meer perspectieven dan alleen het financiële blijkt ook uit de aandacht die er vanuit de Tweede Kamer is rondom het brede welvaartsbegrip. Ook de OECD benadert de maatschappelijke uitkomst vanuit meerdere dimensies via de zogenaamde Better Life Index. Dit sluit natuurlijk aan bij het brede welvaartsbegrip dat al langer werd toegepast in het vo (via bijvoorbeeld de Human Development Index) – maar het aardige is dat de indicatoren waarlangs beoordeeld wordt, meer divers en groter in aantal zijn.

De inzichten op het terrein van evenwichten en de verstoringen van evenwichten, worden ook steeds groter en kennen een steeds groter conceptueel kader en worden empirisch onderbouwd. Daarbij blijft natuurlijk gelden dat het aan de docent (en de producenten van leermiddelen) is om dit als te beantwoorden handelingsvraagstuk aantrekkelijk te maken.

Dit vraagstuk leent zich goed voor thematisch onderwijs. Hoewel het denken over onderwijsontwikkeling in het vo hier niet op is ingericht, is het voor docenten helder dat bepaalde thema's in elk vak spelen en dat hier binnen de onderwijssituatie een overlap in optreedt. Denk aan genderissues, techniek, democratisering, migratie, inkomens- en machtsongelijkheid etc. Het lastige van deze vraagstukken is dat ze vaak ook een politieke component in zich dragen – tegelijkertijd kan dat juist voor leerlingen interessant zijn. Dat aspect maakt het onderwijs meer betekenisvol. Via gesprek, via het delen van elkaars visies en meningen, worden zij gevormd en wordt geappelleerd aan een van de belangrijke functies van onderwijs, namelijk die van fysiek sociale ontmoetingsplaats.

Examenprogramma havo/vwo

Algemeen kan gesteld worden dat de overgang van het oude programma naar het nieuwe examenprogramma economie een grote stap is geweest. Docenten en examenmakers hebben veel tijd nodig om een en ander goed in de vingers te krijgen en gewenning treedt langzaam op. In 2015 en 2016 is er relatief veel onrust ontstaan over de kwaliteit van het economieprogramma havo en vooral vwo. In de syllabus voor 2017 is de nieuw-Keynesiaanse Phillipscurve en NAIRU (het werkloosheidspercentage waarbij een economie nog kan groeien zonder dat de inflatie begint op te lopen) opgenomen. Het veld vindt dit een slechte zaak. Heel veel docenten hebben de petitie ondertekend om deze onderdelen uit het examenprogramma te halen. Het strookt volgens hen niet met de inhoud van het rapport Teulings II. Daarnaast ontbreekt het aanleren van de modelmatige denkwijzen en vaardigheden tot conceptueel denken, maar dreigt het modelmatige te verworden tot wederom een trucje (Voorend, 2016). Je zou leerlingen meer willen laten kijken naar en discussiëren over de uitgangspunten en aannames die onder een model liggen. Dit in tegenstelling tot de wiskundige exercitie die het anders wordt. Economische modellen zijn bedoeld voor beleidssimulering. Als in het verkiezingsjaar het CPB de ideeën van de verschillende politieke partijen doorrekent, dan is het in het kader van het democratisch proces en democratisch begrip zaak dat leerlingen weten hoe dergelijke berekeningen tot stand komen. Ook in de normale begrotingscyclus vormen

economische doorrekeningen belangrijk onderdeel van de voorstellen die uiteindelijk gedaan worden. Zowel met de kracht als de beperkingen van economische modellen is elke economiedocent tijdens zijn studie in aanraking is gekomen. Onderlinge verbanden, verwevenheden, kunnen via modellen normaliter op een mooie wijze zichtbaar worden gemaakt – tegelijkertijd hebben modellen het gevaar in zich dat het een absolute waarheid wordt – waarbij de miscalculaties van uitkomsten te makkelijk onder het vloerkleed worden geschoven. Aandacht voor de zuiver mathematisch kant van modellen en niet voor de feilbaarheid, kunnen daarmee ook vanuit maatschappelijk perspectief als onwenselijk worden aangemerkt. Voorend (2016) beschrijft het probleem waar het economieonderwijs mee kampt als volgt: 'Was er een redelijk werkelijkheidsverklarende macro-economische theorie voorhanden, om aan de doelstelling van het economieonderwijs te voldoen zou die linea recta en stante pede in het programma moeten worden opgenomen. Bij een betrouwbare verklarende theorie plus bijbehorend abstract model kunnen leerlingen aan de hand daarvan bij goed onderwijs wel degelijk inzicht krijgen in de economie rondom hen. De meeste onderwijstijd zal dan moeten worden gebruikt om leerlingen te tonen dat het theoretisch abstract model de werkelijkheid in kaart brengt en verklaart. Zoals gesteld, is een dergelijke theorie inclusief model voor het macrogedrag der mensheid helaas niet voorhanden. Gezien de geformuleerde doelstelling van het economieonderwijs ligt er daarmee een immens (vakdidactisch) probleem.' Een model op basis van een zwak verklarende theorie in het programma opnemen, is volgens Voorend funest voor het behalen van de onderwijsdoelstelling. Volgens deze auteur leidt dit tot 'cocoondenken' en denken leerlingen nauwelijks meer aan de relatie met de werkelijkheid. Voor het scoren van punten is het immers het meest efficiënt om "de aannames van het model en specifieke verbanden daarin, alsmede een reeks varianten van standaardantwoorden op steeds dezelfde vragen braaf uit het hoofd te leren."

In deze discussie ontbreekt de vraag waarom er niet gekeken wordt naar modellen die uitgaan van de productiegrenzen (bijvoorbeeld de schaarste aan grondstoffen, de grenzen van de aarde). Waarom worden dergelijke in internationale gremia gebruikte modellen niet geschikt gemaakt voor onderwijsdoeleinden?

Economie en bedrijfseconomie

M&O (zie de volgende paragraaf) en economie groeien de laatste jaren inhoudelijk meer naar elkaar toe. Onderzocht zou kunnen worden wat de gevolgen van de scheiding tussen deze twee vakken is voor het economisch inzicht van leerlingen die beide vakken volgen. Daarbij zou het aardig zijn om met een frisse blik naar het curriculum te laten kijken. Bij overlap zijn beide vakken niet gebaat en het doen voorkomen alsof het een wezenlijk verschil in benadering is, lijkt vooral ingegeven om de discussie uit de weg te gaan. Om dergelijke onderwerpen te verkennen zou het goed zijn om hier een commissie voor in het leven te roepen. Binnen het hbo is een dergelijke gang van zaken voor wat betreft het economisch domein al geformaliseerd. Dit heeft in 2014 geresulteerd in het rapport 'Wendbaar in een duurzame economie', van een commissie onder leiding van Mirjam Sent. In dit visiedocument is verkend wat de maatschappelijke ontwikkelingen voor de economische beroepen en daarmee ook economische opleidingen betekenen. Wat vervolgens de betekenis van dit rapport voor het economieonderwijs in het vo is, zou een interessante en vruchtbare verkenning kunnen zijn.

Boot en Kolkman (2016) beschrijven het onderscheid tussen M&O en economie als volgt: 'Het centraal stellen van universele concepten maakt het vak economie wezenlijk anders dan het vernieuwde vak M&O. M&O stelt de context van organisaties en het daarbinnen financieel-economisch handelen van individuen, en ook het 'handelen als eigen persoon' centraal.(...) economie kent een gemeenschappelijke methodologie of focus (die de bril definieert waardoor naar de werkelijkheid wordt gekeken). Het kent een grotere abstractie, en richt zich op 'het aanleren van de economische kijk' aan de hand van een aantal universele concepten die

vervolgens op een veelheid aan contexten kunnen worden toegepast. Het vak bedrijfseconomie heeft een duidelijker focus ingebracht door het belang van organisaties in de maatschappij en het eigen financieel-economisch handelen erin en eruit." Hierop volgt de opmerking: 'Dat laat onverlet dat er nog kritische geluiden zijn. Hoewel het vernieuwde M&O nadrukkelijk het individu centraal is gaan stellen, ook in de rol van ondernemer, zou de behandeling van organisaties nog sterker gekoppeld kunnen worden aan het belang van relaties.

Hieruit zou ook geconcludeerd kunnen worden dat het vak bedrijfseconomie er bij gebaat zou zijn als bepaalde onderdelen van economie bij bedrijfseconomie worden ondergebracht. Of dat juist om bedrijfseconomie echt te begrijpen er onderdelen van economie bij horen. Voor leerlingen die beide vakken hebben, geldt dit probleem niet. Maar leerlingen die alleen bedrijfseconomie hebben, missen een belangrijke verklaringsgrond voor verschijnselen die zich binnen de organisatie afspelen – omdat bepaalde theorie om wellicht arbitraire gronden tot het domein van economie worden gerekend.

Andere ontwikkelingen in het vakgebied

Er is sprake van een ontwikkeling van de economie naar een gedragswetenschap. Dit krijgt zijn plek bij de micro economie. Het doen van analyses krijgt een belangrijkere plaats in de wetenschap. Dat de economische wetenschap steeds meer als gedragswetenschap gezien kan worden, wordt geïllustreerd door het uitreiken van de Nobelprijs voor de economie in 2002 aan de psycholoog Daniel Kahneman. Ook de sterke invloed van economische gedragsmodellen van bijvoorbeeld het CPB op het nemen van besluiten met grote impact laat zien dat gedrag en IT sterk aan invloed winnen binnen de economische wetenschap.

In 1992 publiceerde Gerrit Zalm al een boek met de naam *Scanning the future*. Hierin schetst hij vier scenario's van de ontwikkeling van de wereldeconomie. De multinational Shell gebruikt scenario's om door te denken over de toekomst. In het bedrijfsleven is het gebruik van werken met scenario's gemeengoed. In het bedrijfsleven is winst op zichzelf allang niet meer de enige indicator of een bedrijf succesvol is. Het begrip People/Planet/Profit (PPP) is gemeengoed in het bedrijfsleven. Hiermee wordt het belang aangegeven van zorg voor de mensen, de aarde en een goede winst. Duurzaamheid staat op iedere agenda van directie of raad van bestuur. Deze ontwikkeling is ook zeer relevant voor M&O.

4.4 Management en organisatie (M&O)

In 2018-2019 gaat het nieuwe vak Bedrijfseconomie, ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid van start met de "roepnaam" bedrijfseconomie. Hierboven is al de relatie tot het vak economie beschreven. In het eindrapport van de vakvernieuwingscommissie M&O noemt de commissie de belangrijkste ontwikkelingen en trends. Zij baseert zich daarbij op de volgende publicaties: Onderwijsraad (2013, p. 15 - 17), WRR (2013) en OESO (2013) en de troonrede 2013. Van de in die publicaties en in de troonrede besproken trends hebben de onderstaande directe relevantie voor M&O:

Van verzorgingsstaat naar zelfredzaamheid

In de maatschappij treedt een verschuiving op van de verzorgingsstaat naar een samenleving gericht op zelfredzaamheid waarin participatie, onderlinge hulp en ondernemende, creatieve mensen een belangrijke rol spelen. Concurrentie, maatschappelijk verantwoord ondernemen en technologie zien we ook meer en meer terug in de maatschappij. Toenemende concurrentie komt tot uitdrukking in de steeds kortere levenscyclus van producten en diensten. Maatschappelijk verantwoord ondernemen wordt steeds belangrijker, omdat anders de aarde straks onbewoonbaar is. Het internet der dingen is een tastbaar voorbeeld van de manier waarop technologie de samenleving effectiever, efficiënter en transparanter kan maken. De maatschappij kijkt ook met argusogen naar de financiële sector, die de afgelopen jaren slecht in

het nieuws komt door wangedrag. Hoe wordt de moraal hooggehouden, zeker met de toenemende secularisatie? (Vakvernieuwingscommissie M&O, 2014)

Jongeren veranderen

Jongeren leven in een samenleving met veel prikkels. Informatieverwerking en het maken van verantwoorde keuzes zijn belangrijk. Daarnaast hebben steeds meer jongeren geld te besteden en zijn jongeren met het geld in staat iets te kiezen. Ook is het zo dat jongeren contracten afsluiten die gedurende langere tijd effect hebben op hun bestedingsruimte. Verantwoord met geld omgaan is essentieel. "Ondernemen is in, ook onder jongeren. Meer dan drieduizend jongeren startten in 2013 een (eenmans)bedrijf: als eendagsvlieg, ambitieuze ondernemer in spe of als eerste oriëntatie op het werkend leven, bijvoorbeeld als zzp'er."

(Vakvernieuwingscommissie M&O, 2014)

Ondernemerschap heeft twee kanten: een bepaalde attitude en het neerzetten van een organisatie met mensen en middelen die voor een bepaalde tijd gericht zijn op het bereiken van een doel.

4.5 Maatschappijleer, Maatschappijkunde en Maatschappijwetenschappen

Maatschappijleer: burgerschap

De relevantie van de M&M-vakken voor burgerschapsvorming is al besproken in hoofdstuk 3. Maatschappijleer vormt een uitzondering op de M&M-vakken omdat het - in tegenstelling tot de andere vakken - burgerschapsvorming als hoofddoel heeft. De Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer pleit voor een doorlopende leerlijn burgerschap "van de kleuterschool tot de examenklas". Deze nadruk op burgerschapsvorming is versterkt sinds in het voorstel voor het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen duidelijk onderscheid is gemaakt tussen dit vak en maatschappijleer: "Immers het doel van maatschappijleer, namelijk burgerschapsvorming onder andere door scholing in democratische principes, verschilt van het doel van maatschappijwetenschappen." (Schnabel & Meijs, 2009) Op het vmbo zou dit onderscheid tussen maatschappijleer en – in dit geval- maatschappijkunde nog beter kunnen worden uitgewerkt (zie 5.6.).

Maatschappijkunde: nieuwe naam, nog geen nieuw programma

Maatschappijleer 2 heeft sinds 2016 een nieuwe naam: maatschappijkunde. Elders in dit VTA kunt u lezen dat deze nieuwe naam nog geen gevolgen heeft gehad voor de inhoud van het vak. Dat die aanpassingen in het programma wel gewenst zijn blijkt uit verschillende signalen uit het veld. Docenten ervaren een zekere overladenheid van het programma voor het centraal examen. Het gaat dan niet alleen om de hoeveelheid, maar ook om het abstracte karakter van de vakinhouden. Deze overladenheid gaat ten koste van aandacht voor de schoolexamendomeinen, voor de actualiteit en voor 'buitenschools leren'. De vakvereniging heeft staatssecretaris Dekker in 2016 gevraagd om een nieuw examenprogramma voor het vak. Het programma heeft volgens de NVLM:

- veel aandacht voor traditionele media en te weinig voor sociale media;
- veel aandacht voor de links-rechtsverdeling in het politieke landschap en te weinig voor andere manieren om politieke stromingen van elkaar te onderscheiden;
- veel aandacht voor de sociale partners en te weinig aandacht voor de flexibilisering van arbeidsverhoudingen;
- veel aandacht voor het onderscheid allochtoon/autochtoon en weinig aandacht voor andere vormen van diversiteit in onze pluriforme samenleving.

Ook de vakvereniging constateert overladenheid en wil meer aandacht voor 'leren denken' en de actualiteit. Daarnaast is een herziening van het programma van belang in verband met de

doorlopende leerlijn richting mbo en havo, en de afstemming met de nieuwe beroepsgerichte profielvakken.

Maatschappijwetenschappen: concept-contextbenadering

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 sociaalwetenschappelijke 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. Bij de landelijke invoering van het vak met ingang van 2017 is essentieel dat wordt gemonitord of door deze vernieuwing de gewenste doelen worden bereikt.

4.6 Filosofie

Elementen van filosofie in po, onderbouw en andere vakken

Zowel in de vakliteratuur als in de samenleving dient het *vak* filosofie (en dient de *activiteit* van het filosoferen) soms heel uiteenlopende doelen: kennis van de filosofische traditie, het ontwikkelen van logische en argumentatieve vaardigheden, van kritisch en zelfstandig denken, het bevorderen van democratisch burgerzin, de vorming van volwassen personen, de ontplooiing van authentieke mensen, enzovoorts (vgl. Visser & Kusters, 2016b; Gaya y Gutierrez & Visser, in voorbereiding). Het aanbrengen en ontwikkelen van filosofische kennis en vaardigheden wordt soms voorgesteld als een doel op zichzelf, maar vaak ook als een middel tot iets anders: filosofie en filosoferen zou kinderen vooral helpen andere (vak)doelen te bereiken en (vak)vaardigheden te beheersen (rekenvaardigheden, bijvoorbeeld, of zogenaamde. 21st century skills, vgl. Biesta, 2016).

In die context is er (opnieuw) een groeiende vraag naar en aanbod van filosofie / filosoferen in de onderbouw van het vo en in het po. In het vo vindt filosofie behalve als zelfstandig vak inmiddels ook via andere wegen en in andere vormen ingang. Zo bezint het economieonderwijs zich op het moment bijvoorbeeld op haar oorsprong als *morele* discipline, hetgeen al geleid heeft tot de ontwikkeling van een keuzemodule bedrijfsethiek in het kader van M&O. Op schoolniveau en in bovenschoolse verbanden krijgen aspecten of onderdelen van filosofie meer of minder structureel een plek in programma's als wetenschapsoriëntatie, NLT (Natuur, Leven en Technologie) en het Technasium (*kentheorie, wetenschapsfilosofie*), op cultuurprofielscholen (*cultuurfilosofie en esthetica*) en op UNESCO-scholen (ethiek). Elders worden op schoolniveau nieuwe vakken ontwikkeld met elementen van Levensbeschouwing, Maatschappijleer en Filosofie. In verband met lopende discussies, ten slotte, om onderwijs als zodanig meer betekenisvol te maken en meer relevant voor de vorming van jonge mensen, pleiten sommigen ervoor om alle onderwijs in alle vakken in het vo meer 'filosofisch' c.q. meer kentheoretisch in te kleuren (vgl. Visser, 2016b; Wateren, 2016).

Vanuit een vakperspectief, waarin filosofie een eigenstandige discipline is met herkenbare eigen inhouden, is dit niet per se een positieve ontwikkeling. In een eerste reactie op het voorlopige rapport van het Platform Onderwijs2032 over Onderwijs 2032 (2015) schreef het (oude) bestuur van de VFVO: *'De vaardigheden die bij filosofie een grote rol spelen (zoals kritisch leren denken, vooronderstellingen blootleggen, argumenteren) kunnen niet vanzelfsprekend worden aangeleerd zonder de inhoud van het vak. Kennisinhouden en vaardigheden worden bij filosofie tegelijkertijd aangeleerd en zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Disciplines van filosofie*

zoals kennistheorie, wetenschapsfilosofie, sociale filosofie, ethiek en logica krijgen betekenis doordat leerlingen actief met de kennisinhouden van deze gebieden aan het denken worden gezet'.

In een mondelinge verklaring, afgelegd in de Tweede Kamer bij de behandeling van diezelfde mogelijke curriculumherziening zei de secretaris van het (nieuwe) bestuur van diezelfde VFVO in april 2017 '[dat we] *De bedoeling van ons (filosofie-)onderwijs kunnen [...] zien als: opgroeiende mensen inspireren om zelf te onderzoeken hoe ze zich betekenisvol tot zichzelf, anderen en de wereld kunnen verhouden. Omdat filosofie, vanuit een rijke traditie, dit als geen ander doet door o.a. filosofische gesprekken te voeren met leerlingen, behoort het tot de kern van ons onderwijs. Cognitieve, morele en sociale vorming - subjectificatie en socialisatie - dat wordt binnen filosofie gedaan - en kan hierin dus een waardevolle rol vervullen in ons onderwijs.*'

Beide citaten verwijzen elk op hun eigen manier terug naar de doelen voor het filosofieonderwijs, zoals die al in 1973 werden benoemd (p. 32). Tegelijk lijkt het verschil in toon en woordkeus wel te demonstreren dat visies op de aard, de doelen, de vormen, en mogelijk ook de kerninhouden van het vak filosofie niet vastliggen maar in beweging zijn – en dat waarschijnlijk zullen blijven.

Professionalisering docenten

Uit het IPTO blijkt dat meer dan 80% van de filosofielessen wordt gegeven door een bevoegde docent. Nascholing is essentieel omdat veel filosofiedocenten 'eenpitter' zijn op hun school, wat de uitwisseling van ervaring en expertise met andere filosofiedocenten tijdens externe studiedagen extra waardevol maakt. Ook de Professionele Leergemeenschappen blijken in dit kader van groot belang te zijn.

Voortgaande professionalisering is voor filosofiedocenten mogelijk doordat alle universitaire lerarenopleidingen vakinhoudelijke nascholingen aanbieden. Deze nascholing is vooral gericht op de extra examenonderwerpen die voor havo of vwo zijn gekozen. Zo organiseert ICLON voor docenten filosofie jaarlijks studiedagen in het kader van lopende en aanstaande examenthema's, zoals *Scepticisme* (vwo), en *Filosofie van het zelf* (havo). De Rijksuniversiteit Groningen organiseert studiedagen over 'filosofische vaardigheden'. Ook de lerarenopleidingen van de Radboud Universiteit Nijmegen en de Universiteit van Amsterdam organiseren met regelmaat nascholing en/of studiemiddagen waar docenten wordt gevraagd hun expertise en materiaal met elkaar te delen (Bijvoorbeeld: Filosofie & Techniek, Wijsgerige Antropologie etc.). Daarnaast organiseert de vakvereniging sinds 2015 vaker bijeenkomsten voor leden en ook niet-leden om over het vak en haar didactiek te praten.

Ook docenten filosofie ervaren het maken van opdrachten voor proefwerken of schoolexamens als een tijdrovend en soms lastig karwei. Mogelijk maken filosofiedocenten nog te weinig gebruik van elkaars expertise. Wel wordt er inmiddels via een actieve Facebookgroep veel informatie en ook materiaal (lestitips en -materiaal, samenvattingen of proefexamens) gedeeld. Ook de Internationale school voor Wijsbegeerte (ISVW) te Leusden heeft een ruim aanbod voor tot nascholing; docenten kunnen meedoen aan filosofische leesgroepen, deelnemen aan verschillende basisopleidingen zoals Ethiek en moreel beraad, Interculturele filosofie, Moderne levenskunsten, Vrouwelijke denkers, Oosterse filosofie, Filosofie & literatuur etc. Zij bieden daarnaast in samenwerking met andere organisaties de beroepsopleiding 'Bildung voor schoolleiders' en 'Filosoferen met jongeren en kinderen' aan.

Extra aanbod voor leerlingen

Steeds vaker wordt er voor leerlingen extra scholing georganiseerd door externe aanbieders. Zo bieden de meeste universiteiten de mogelijkheid tot een dagje proefstuderen, of hulp bij het maken van profielwerkstukken. In 2016 organiseerde de Universiteit van Amsterdam voor het eerst een landelijke dag van de filosofie (de Agora-dag) voor examenleerlingen. Leerlingen hadden op die dag o.a. de mogelijkheid tot inhoudelijke examenvoorbereiding door het bijwonen van lezingen over het desbetreffende examenthema (voor zowel vwo als havo).

In 2017 werd ook alweer voor de zesde keer de Nationale Filosofie Olympiade georganiseerd. Het is een tweedaags programma voor excellente filosofieleerlingen, met discussies en lezingen over uiteenlopende filosofische onderwerpen. Meedoen aan de Olympiade biedt ruimte tot verdieping naast het reguliere programma filosofie. Leerlingen worden uitgedaagd om aan de hand van een thema of een citaat in maximaal drie uur een essay (in het Engels) te schrijven. De finalisten kunnen meedoen aan de internationale olympiade.

5. Curriculaire uitdagingen

5.1 M&M algemeen

5.1.1 Burgerschapsvorming en M&M

De aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs neemt toe als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen en doordat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs stagneert. Er is brede erkenning van nut en noodzaak van burgerschapsvorming, waarbij door de tijd heen verschillende accenten zijn gelegd. Momenteel gaat veel aandacht uit naar de basiswaarden van de open democratische samenleving. De M&M-vakken dragen, ieder vanuit hun eigen vakperspectief, bij aan burgerschapsvorming. Deze bijdrage aan burgerschapsvorming zou in het curriculum van de M&M-vakken in po en vo expliciet gemaakt kunnen worden, waarbij van belang is dat verschillende (beleids- of school)visies op burgerschap tot een andere inkleuring van de bijdrage van M&M kunnen leiden. Ontbrekende elementen of blinde vlekken kunnen dan worden ingevuld. Daarbij is het van belang niet alleen naar het beoogde, maar zeker ook naar het uitgevoerde curriculum te kijken. In hoeverre zijn leraren zich bewust van het burgerschapsvormende aspect van wereldoriëntatie en de M&M-vakken?

De plek van actuele maatschappelijke vraagstukken in het curriculum van de M&M-vakken kan daarbij ook worden betrokken. Bij een aantal vakken, zoals maatschappijwetenschappen en M&O, is in het curriculum expliciet ruimte gemaakt voor de actualiteit. Er moet bij de M&M-vakken ook ruimte zijn voor het behandelen van (soms moeilijk bespreekbare/ controversiële) maatschappelijke vraagstukken die vanuit de samenleving en de media op de leerlingen afkomen. Leerplannen zouden kunnen voorzien in duidingskaders, zodat leraren worden geholpen in hun taak om niet alle theorieën en meningen als even waardevol of waar uit de bespreking van deze kwesties naar voren te laten komen. Onderzocht kan worden welke faciliteiten nodig zijn om te bevorderen dat leraren die vraagstukken kunnen integreren in hun lessen. Soms kan de ruimte voor maatschappelijke vraagstukken in het curriculum ook worden ingevuld met contacten met de wereld buiten de school. In de praktijk blijkt nu nog vaak dat leren buiten de school door de schoolleiding of collega's wordt gezien als een hinderlijke inbreuk op het lesrooster.

Bij veel M&M-vakken spelen onderwerpen met een politieke component een belangrijke rol. In 4.3 worden onder andere genderissues, democratisering, migratie en inkomens- en machtsongelijkheid genoemd. Dat deze onderwerpen een politieke component hebben kan voor leerlingen interessant zijn. Via gesprek, via het delen van elkaars visies en meningen, worden zij gevormd. Omdat dergelijke vraagstukken in bijna alle M&M-vakken een plek hebben, zouden ze ook een aangrijpingspunt kunnen vormen voor meer samenhang binnen het domein.

Ten slotte is opvallend dat financiële zelfredzaamheid als een element aan het keuzevak Bedrijfseconomie voor havo/vwo-leerlingen wordt toegevoegd. Het zou wellicht logischer zijn dit als een onderdeel van de burgerschapsvorming van alle leerlingen te zien. In een working paper van de WRR wordt geconstateerd dat de huidige lespakketten weinig tot niets opleveren. (Jungmann en Madern, 2016) In een verkenning van de WRR wordt vervolgens gepleit voor

onderzoek naar internationale voorbeelden, voordat "men *en masse* onderwijsprogramma's gaat optuigen". Ook benadrukt de auteur dat er in bestaande lespakketten veel aandacht is voor kennisoverdracht, terwijl aandacht voor non-cognitieve factoren (motivatie en geloof in eigen kunnen) wellicht betere resultaten zou opleveren (Tiemeijer 2016). Ook Wijzer in geldzaken en de VNG pleiten voor meer aandacht voor financiële educatie.

5.1.2 Samenhang binnen M&M

Bij het streven naar meer samenhang binnen M&M kunnen vakken en/of leeractiviteiten samengebracht worden bij de behandeling van een bepaald thema/onderwerp of bij het oefenen van bepaalde vakoverstijgende vaardigheden. Dit kan in een lichte vorm, door onderling af te stemmen. Maar het kan ook gaan om volledige vakkenintegratie, waarbij oorspronkelijke vakken en vakinhouden slechts impliciet of op onderdelen herkenbaar zijn. Bij thema's die integratief aangeboden worden, kan de benadering plaatsvinden vanuit perspectieven, sleutelvragen of bestaansdimensies (van Boxtel et al. 2009b). Welke mate van samenhang en welk ordeningskader binnen M&M wordt gekozen zijn vragen die vaak nog beantwoord moet worden, zowel op landelijk als op schoolniveau.

Dit zijn uitdagende vragen voor de toekomst. In de huidige praktijk blijkt dat het samenhangend formuleren van kerndoelen in het po en de onderbouw van het vo niet automatisch tot meer samenhangend onderwijs leidt. Veel scholen en leraren blijven methode-afhankelijk werken en als scholen in een leergebied werken, blijkt de thematische aanpak vaak niet tot meer samenhang te leiden. Dat hangt wellicht ook samen met de opleiding van leraren. In 3.4 werd al aandacht gevraagd voor het belang van scholing als van leraren wordt gevraagd om meer vanuit de samenhang tussen de mens en maatschappijvakken te gaan werken.

In samenwerking met vakexperts en scholen kan worden onderzocht om welke andere redenen samenhangend onderwijs binnen M&M moeilijk vorm krijgt. Met hen kan ook worden onderzocht en uitgetoetst of samenhang beter bevorderd kan worden door te denken vanuit maatschappelijke processen of vanuit gezamenlijke vaardigheden, denk- en werkwijzen of concepten. Daarbij speelt de vraag wat de grondslag van het domein mens en maatschappij is. Voor aardrijkskunde, geschiedenis en filosofie geldt bijvoorbeeld dat er ook vakonderdelen en -aspecten zijn die zich minder goed in het domein M&M laten vangen. De vraag zou moeten worden beantwoord wat er specifiek M&M is en waar de grenzen van het domein liggen. Ook kan worden onderzocht wat de M&M-vakken kunnen leren van NLT. Dat samenhangende vak is ontworpen met inbreng van – maar wel naast – de bestaande exacte vakken.

Een interessante vraag is ook op welke wijze de context-conceptbenadering kan bijdragen aan de samenhang tussen vakken. Teulings (2016) schrijft bijvoorbeeld dat meer aandacht voor de interactie tussen economie en geschiedenis urgent is: "door iets meer sturing aan te brengen in de behandelde contexten van economie kunnen de relaties met andere vakken goed in het programma worden opgenomen, zonder dat het programma meer lestijd vergt. (...) De kunst is om de economische concepten toe te passen in een context, in dit geval die van de geschiedenis. Want economie zonder historische context, dat is zoiets als zwemmen op het droge."

5.1.3 Tijd en overladenheid

De (ervaren) overladenheid en het (ervaren) gebrek aan tijd voor de M&M-vakken vragen om een nadere analyse. Deze discussie begint natuurlijk met de vraag wat leerlingen bij de verschillende vakken zouden moeten leren en wat dat uitgedrukt in tijd betekent. Het is in feite de vraag naar wat tot de kern van de vakken zou moeten behoren en waar keuzemogelijkheden liggen. Hoeveel feiten zouden leerlingen moeten weten om een historisch, geografisch, economisch of sociaalwetenschappelijk wereldbeeld te ontwikkelen? Maar het gaat niet alleen om feiten, om verbanden te kunnen zien en om te kunnen redeneren is naast oriëntatiekennis

ook het oefenen met denkvaardigheden essentieel. Wellicht kunnen er in dit kader lessen worden getrokken uit de invoering van de concept-contextbenadering bij economie en maatschappijwetenschappen. Bij deze analyse zou echter ook naar andere vakken en domeinen moeten worden gekeken, de totale lestijd is immers beperkt. Specifieke aandacht voor de overladenheid van havo-examenprogramma's is gewenst, bij een aantal M&M-vakken lijkt het havo-programma een enigszins afgezwakt vwo-programma. Bij andere M&M-vakken is er wel een duidelijk onderscheid gemaakt.

5.1.4 Doorlopende leerlijn

Bij het verbeteren van doorlopende leerlijnen speelt mee dat de kerndoelen te weinig richting geven aan het onderwijs, waardoor verschillende scholen, leraren en methodemakers verschillende keuzes maken. Die vrijheid is een groot goed, maar beperkt ook de mogelijkheden om voort te bouwen op eerder geleerde kennis en vaardigheden. Bij economie heeft de invoering van het nieuwe examenprogramma havo/vwo wel een impuls gegeven aan het stroomlijnen van de doorlopende leerlijn. Het denken in concepten en contexten heeft geleid tot het versterken van de doorlopende leerlijn tussen onder- en bovenbouw. Het is de vraag of deze concept-contextbenadering ook bij andere M&M-vakken en van po naar vo kan worden toegepast. Wellicht biedt deze benadering daarnaast mogelijkheden om de aansluiting tussen vmbo en havo/vwo te versterken, bijvoorbeeld door met dezelfde concepten te gaan werken. Ten slotte speelt de vraag in hoeverre horizontale afstemming in het domein M&M het verbeteren van de vakspecifieke doorlopende leerlijnen hindert.

Meer houvast in de vorm van niveaubeschrijvingen, leerlijnen, (digitaal) lesmateriaal, kaders en instrumenten voor het onderwijzen en beoordelen van de denk- en redeneervaardigheden kan bijdragen aan het verminderen van afstemmingsproblemen tussen po en vo, tussen jaarlagen en tussen onderbouw en bovenbouw.

5.1.5 Professionalisering leraren

Bij het aangaan van alle bovengenoemde uitdagingen (burgerschapsvorming, doorlopende leerlijnen, samenhang binnen M&M) is (na)scholing een voorwaarde. Leraren moeten de tijd krijgen om zich te scholen en om met collega's van hun eigen en andere scholen te werken aan een samenhangend curriculum.

Leraren moeten daarbij kunnen bouwen op vakdidactisch onderzoek en een ruim professionaliseringsaanbod gericht op de ontwikkeling van vakdidactische competenties en vakdidactische netwerken. Meer tijd voor professionalisering op vakdidactisch gebied en het leveren van een bijdrage aan vakdidactisch onderzoek is gewenst. Sommige M&M-vakken kennen een traditie van levendige discussies over doelen, inhouden en didactiek van het vak, maar aan die discussies doet meestal slechts een deel van de leraren mee. Er is behoefte aan een goede infrastructuur voor professionalisering en samenwerking, naar het voorbeeld van de regionale steunpunten voor de bètavakken.

5.1.6 Revitaliseren schoolexamens

Bij veel van de vakken die in dit VTA worden besproken lijkt een groot deel van het SE betrekking te hebben op leerstof die ook binnen het CE getoetst wordt. Gevolg daarvan is dat het SE vaak een oefening wordt voor het centraal examen, specifieke inhouden en vaardigheden die op een schoolexamen getoetst kunnen worden krijgen daardoor weinig aandacht. Het heeft echter de voorkeur om in schoolexamens andere inhouden en vaardigheden te toetsen dan in het centraal examen. Omdat sommige vaardigheden niet tot hun recht kunnen komen in het CE en omdat het curriculum op die manier de rijkdom van de vakinhouden beter weerspiegelt. Daarvoor is het noodzakelijk dat SE-cijfers ook mogen

afwijken van CE-cijfers. Om de kwaliteit van schoolexamens te controleren zouden docenten van verschillende scholen elkaars schoolexamens moeten checken.

5.1.7 De mens en maatschappijvakken binnen verschillende schoolconcepten

Waar steeds meer scholen werken met een bepaalde profilering zouden de curricula van de M&M-vakken een zekere mate van flexibiliteit moeten hebben om te kunnen bijdragen aan het profiel van de school. Onderzocht kan worden hoe scholen die werken met verschillende van de genoemde schoolconcepten omgaan met de programma's van de M&M-vakken. Welke obstakels en welke mogelijkheden komen ze tegen, en wat kunnen andere scholen en leerplanontwikkelaars daarvan leren?

5.1.7 21e eeuwse vaardigheden

In 3.12 wordt geconstateerd dat kritisch denken, probleemoplossend denken en handelen, sociale en culturele vaardigheden en mediawijsheid inherent zijn aan de M&M-vakken. De vraag is in welke mate en op welke manier deze vaardigheden in de vakspecifieke context aan de orde komen. Wat is kritisch denken en is dat binnen filosofie hetzelfde of iets anders dan bij geschiedenis? Hoeveel tijd wordt aan deze vaardigheden besteed? Hebben de M&M-vakken een vergelijkbare aanpak, of leren leerlingen er juist dat ze die 21e eeuwse vaardigheden in elke vakspecifieke context weer anders moeten toepassen?

5.2 Geschiedenis

In aansluiting op de nationale discussie over Onderwijs 2032 organiseerden het Meesterschapsteam geschiedenis (Vakdidactiek Geesteswetenschappen) en de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting (VGN) op 5 juni 2015 een discussiemiddag over het geschiedenisonderwijs voor de toekomst. Naar aanleiding van en deels gebaseerd op de uitkomsten van deze discussiemiddag formuleerden Van Boxtel, Hogervorst, Slings en Van der Schans (2015) een aantal uitgangspunten voor een mogelijke herziening van het geschiedeniscurriculum. In het afgelopen jaar (2016 – 2017) zijn deze opgepakt en verder doorontwikkeld tot 'bouwstenen' voor een nieuw te doordenken en ontwikkelen curriculum (Van der Kooij & Van der Schans, 2017). Een en ander probeert een antwoord te zijn op drie grote uitdagingen aan het geschiedenisonderwijs.

Orderingskaders

Een compleet overzicht van de wereldgeschiedenis onderwijzen is niet mogelijk. Het selecteren van historische personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen voor het geschiedeniscurriculum resulteert onherroepelijk in de vraag waarover geschiedenisonderwijs moet gaan. Selectie voor historische beeldvorming zal nooit neutraal of waarde vrij kunnen zijn.

Op dit moment wordt in het geschiedenisonderwijs gewerkt met verschillende orderingskaders: het kader van tien tijdvakken (po en vo), de Canon (po en onderbouw vo) en een overzicht van de 20^{ste} eeuw (bovenbouw vmbo). Er is een verdere doordenking nodig van de orderingskaders die passen bij het denken over geschiedenis in de 21e eeuw. Orderingskaders moeten ook begrip mogelijk maken van processen op mondiaal niveau (bijvoorbeeld migratie en globalisering) en niet uitsluitend gericht zijn op de nationale en (West)Europese geschiedenis. Dit sluit ook aan bij ontwikkelingen in de geschiedwetenschap, waar de afgelopen decennia meer aandacht is gekomen voor wereldgeschiedenis, vergelijkende geschiedschrijving en transnationale geschiedenis.

Historisch denken en redeneren

Leraren zijn nog onvoldoende toegerust om historische denk- en redeneervaardigheden op een effectieve en voor leerlingen betekenisvolle manier vorm te geven in hun onderwijs. Hierbij dient ook aandacht te zijn voor de relatie tussen historische kennis en vaardigheden. Historisch denken en redeneren zijn alleen aan de orde als de leerling ook over kennis van historische feiten, begrippen en chronologie beschikt. En kennis van historische feiten, begrippen en chronologie is alleen betekenisvol als deze kennis ook gebruikt wordt; als ermee gedacht en geredeneerd wordt.

Betekenis van geschiedenis voor het heden

In het geschiedeniscurriculum zou meer aandacht mogen zijn voor de betekenis van geschiedenis voor het heden. In verschillende Europese landen, zoals Duitsland, Zwitserland en Scandinavische landen is daarom ook de moderne historische cultuur onderdeel van het geschiedeniscurriculum. Deze aandacht sluit ook aan bij ontwikkelingen in geesteswetenschappelijke faculteiten. Omdat in onze huidige samenleving leerlingen te maken krijgen met steeds pluriformer representaties van het verleden via televisie, publieke instellingen zoals musea, en vooral Internet, is het belangrijk dat leerlingen inzicht verwerven in de verschillende manieren waarop mensen tot waardering van historische personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen komen. Zo leren ze dat bepaalde verhalen verteld worden omdat deze een specifieke identiteit of machtspositie ondersteunen, of omdat ze ons herinneren aan waarden die we belangrijk vinden, zoals gelijkheid of vrijheid. Leerlingen moeten ook ruimte krijgen om – in dialoog met volwassenen en leeftijdgenoten – zelf betekenis te geven aan het verleden.

5.3 Aardrijkskunde

In 2007 is het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde voor havo en vwo ingevoerd. In 2013 volgde de invoering van het nieuwe examenprogramma voor vmbo. In grote lijnen kan men stellen dat deze programma's in aardrijkskundeland goed zijn ontvangen. Beide programma's worden gezien als een behoorlijke verbetering ten opzichte van de eerdere programma's met als belangrijkste kenmerk: meer balans tussen sociale en fysische aardrijkskunde.

Aardrijkskunde is concreter geworden en meer herkenbaar als het vak dat leerlingen leert over de verschillende gebieden en zicht geeft op de veranderende wereld om ons heen. Het vak ook, dat de wisselwerking tussen mens en zijn omgeving, tussen mens en natuur tot onderwerp heeft. In grote lijnen staat het vak daarmee letterlijk en figuurlijk weer op de kaart.

Los daarvan bestaan enkele knelpunten en zijn er de nodige uitdagingen om het vak bij de tijd te houden. Een korte opsomming:

Aardrijkskunde en ruimtelijke vraagstukken

In zijn afscheidsrede (9 september 2016) als bijzonder hoogleraar onderwijsgeografie ging Joop van der Schee in op het onderwerp *Duurzaamheid en aardrijkskundeonderwijs*. Van der Schee benadrukte het belang van duurzaamheid in de samenleving, schetste vervolgens hoe die duurzaamheid een plek kan krijgen in het vak aardrijkskunde en ten slotte stelde hij de duurzaamheid van het aardrijkskundeonderwijs zelf aan de orde. Daarmee gaf hij aan voor welke uitdaging aardrijkskunde staat: nadenken over grote hedendaagse ruimtelijke vraagstukken, ook in relatie tot het noodzakelijke nadenken over de toekomstbestendigheid van het vak.

Het is een uitdaging om aardrijkskunde sterker te profileren als het vak waarmee leerlingen zicht krijgen op de grote ruimtelijke vraagstukken waar de samenleving voor staat en waar leerlingen nu en in de toekomst over moeten nadenken en medeverantwoordelijk voor zijn. Het toekomstperspectief krijgt een steviger positie in het aardrijkskundeonderwijs. Concreet gaat het om de vraagstukken met betrekking tot water, de voedselproblematiek en duurzaamheid.

Daarnaast blijft het belang van de zorg voor de eigen omgeving, waaraan aardrijkskunde een bijdrage kan leveren. Het eerdergenoemde concept van de Geo Future School kan hier een belangrijke rol in vervullen. Op deze scholen worden leerlingen uitgedaagd om onderzoek te verrichten naar genoemde vraagstukken en daarbij geografische informatietechnologie te hanteren. Dit binnen school in samenwerking met andere vakken en buiten school in samenwerking met relevante bedrijven en organisaties.

Aardrijkskundige werkwijzen en gebruik ICT

Aardrijkskunde onderscheidt zich niet alleen wat betreft haar object van andere vakken; voor aardrijkskunde gaat het tevens om specifieke aardrijkskundige vaardigheden en werkwijzen. Ook het gebruik van geografische informatietechnologie (onder meer het gebruik van digitale kaarten en GIS) behoren hier toe. In de onderwijspraktijk komt dit echter maar moeizaam uit de verf. Zowel uit onderzoek in het kader van het vakdossier aardrijkskunde (Noordink, 2011) als het monitoringsonderzoek dat in het kader van het nieuwe programma voor vmbo is uitgevoerd (Noordink, Oorschot, & Folmer, 2017) blijkt dat een behoorlijke groep docenten hier niet aan toe komt. Tijdsdruk, beperkte kennis en handelingsverlegenheid zijn de meest genoemde factoren die een rol spelen. Dezelfde factoren zijn van belang bij het feit dat er niet altijd tijd is voor aardrijkskunde onderzoekjes en praktische opdrachten (in de vorm van veldwerk). Aardrijkskunde wordt mede daarom (te) vaak als een leervak gezien. Dat blijkt bijvoorbeeld uit een enquête onder leerlingen in het vmbo die het vak aardrijkskunde als examenvak hebben gekozen. Maar liefst 85% van deze leerlingen is het eens met de stelling 'aardrijkskunde is vooral een leervak'. Dit wordt ook bevestigd in de interviews die met een aantal aardrijkskundedocenten in het vmbo is gehouden in het kader van het monitoringsonderzoek naar het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde (2013 – 2016).

5.4 Economie

Doorontwikkelen entreprenasium / business school

Onderwijs wordt relevanter als men zoals op deze scholen de vraag en de omgeving in onderwijs betrekken. Projecten zijn niet 'voor de leuk' maar worden substantieel onderdeel onderwijs. Deze schoolconcepten kunnen verder ontwikkeld worden en als voorbeeld dienen voor andere scholen. Bij deze voorbeeldprojecten gaat om ondernemendheid. Ondernemendheid is een overkoepelende term voor een ondernemende houding en ondernemend gedrag. Een ondernemende houding houdt voor een leerling in dat de leerling actief op zoek gaat naar kansen om nieuwe initiatieven (= creatief handelen) te ontplooien. Maar ook dat de leerling kansen ziet en onderkent en deze aangrijpt. Vervolgens vertaalt de leerling deze kansen in concrete acties en bouwt zo aan een ondernemende houding binnen school, werk of privé. Ondernemendheid wordt als een belangrijke voorwaarde gezien voor ondernemerschap.

Bij ondernemerschap gaat het om drie kernbegrippen:

- kansen zien,
- kansen benutten
- creëren van waarde.

De eerste twee begrippen betreffen de ondernemende houding: het zien van kansen en die ook weten te benutten. Die houding kan heel breed worden toegepast. Het laatste begrip heeft betrekking op het runnen van een eigen bedrijf om daarmee uiteindelijk waarde te creëren. Waarde is veel meer dan geld of inkomen alleen. Het gaat vaak om voldoening en erkenning. Om waarde te kunnen creëren is veelal een ondernemende houding nodig: (steeds weer) kansen zien en benutten.

De leerlijn kan dan als volgt opgebouwd worden:

- Ondernemendheid
- Ondernemerschap
- Je eigen onderneming

Deze leerlijn is voor de eerste twee onderdelen opgenomen in de zogenaamde piramide van ondernemerschap (zie afbeelding).

De piramide van ondernemerschap



De daarbij behorende essentiële kennis, vaardigheden en attitudes zijn:

- **Kennis:** het vermogen inzicht te krijgen in de beschikbare mogelijkheden voor persoonlijke, professionele en/of commerciële activiteiten en van de grotere samenhangen waarin mensen wonen en werken, zoals een ruim begrip van het functioneren van de economie en de mogelijkheden en uitdagingen waarvoor een werkgever of organisatie staat. Men moet zich ook bewust zijn van de ethische rol van ondernemingen en van de positieve invloed die zij bijvoorbeeld door eerlijke handel of maatschappelijk verantwoord ondernemen kunnen uitoefenen.
- **Vaardigheden.** De vaardigheden hebben betrekking op proactief projectbeheer (waaronder planning, organisatie, management, leiderschap en delegeren, analyseren, communiceren, debriefing, evaluatie en verslaglegging), daadwerkelijke vertegenwoordiging en onderhandelen en het vermogen zowel alleen als in teamverband te werken. Een belangrijke competentie is het kunnen beoordelen van de eigen sterke en zwakte punten en het evalueren en zo nodig nemen van risico's.
- **Attitudes.** Een ondernemende houding wordt gekenmerkt door initiatief, proactiviteit, onafhankelijkheid en innovatie in het persoonlijke en maatschappelijk leven en op het werk. Hiertoe behoren ook motivatie en de vastbeslotenheid om doelstellingen te halen, hetzij persoonlijke, hetzij gemeenschappelijke, ook op het werk.

Vmbo

Johan van der Leeden en Diederik van Stempvoort signaleren een curriculaire uitdaging voor economie in het vmbo. Maatschappelijke en technologische ontwikkelingen vragen volgens hen om een ander soort economieonderwijs in het vmbo. Deze docenten pleiten voor onderwijs dat zich richt op de ontwikkeling van begrip in plaats van begripkennis (Van der Leeden & Van Stempvoort, 2016). De onzekere arbeidsmarktperspectieven – door automatisering en robotisering – voor vmbo-leerlingen maken volgen Van der Leeden en Van Stempvoort, een herbezinning noodzakelijk. Het aanleren van een flexibele, ondernemende houding biedt mogelijk meer perspectief en de 'ondernemende vmbo-leerling' zou een doel op zich moeten

zijn. Van der Leeden en Van Stempvoort stellen dat het huidige vmbo-economieonderwijs nog te veel 'besloten' huishoudkunde is, waarin aan de economie een grote stabiliteit wordt toegedicht. Maar economie is steeds meer een ecosysteem waarin iedereen continu met iedereen in verbinding staat. Het onderwijs van de toekomst zou zich flexibeler moeten aanpassen aan de veranderende werkelijkheid. Mede daarom moet het ontwikkelen van vaardigheden meer aandacht krijgen. Een bepaalde kennisbasis moet nog wel aanwezig zijn, maar deze moet in het vmbo meer verworven worden via projecten.

Economie en de nieuwe profielvakken

Het is interessant om te zien hoe en of er samenhang ontstaat tussen het algemeen vormende vak economie en de 'economische' profielvakken Economie en ondernemen en Horeca, bakkerij en recreatie. Ook kan worden onderzocht wat de gevolgen voor vmbo-t zijn.

Gesprek over nieuwe invulling economieonderwijs

Het is een uitdaging om het vak economie niet alleen vanuit de neoklassieke visie aan te bieden, maar ook vanuit de institutionele economie en de gedragswetenschap. Je zou in ieder geval havo/vwo-leerlingen meer willen laten kijken naar en discussiëren over de uitgangspunten en aannames die onder een model liggen. Ook zou kunnen worden onderzocht hoe een breder waardenbegrip dan louter het financiële zijn plek zou kunnen vinden in het economieonderwijs. Vervolgens is van belang dat onderzocht wordt wat de gevolgen van de scheiding tussen algemene economie en M&O/bedrijfseconomie is voor het economisch inzicht van leerlingen die beide vakken volgen en voor het economisch inzicht van leerlingen die slechts een van deze twee vakken volgen.

5.5 Management en organisatie (M&O)

Het ontwerp voor het nieuwe vak bedrijfseconomie is klaar, nu volgt de uitvoering. Met de invoering van het nieuwe vak worden ook nieuwe vaardigheden gevraagd. De docent krijgt nadrukkelijk meer ruimte om eigen onderwijs te maken. Het gaat hier ook om een vraagstuk van scholing. De docent heeft als uitdaging te zien wat de behoeften zijn van de groep leerlingen, de individuele leerling en de maatschappij. Het kost tijd om te ontdekken wat relevante vraagstukken/onderwerpen zijn om mee aan de slag te gaan.

Aansluiten bij de behoeften van de leerlingen vraagt om een goed zicht op de eindtermen. Stop dat wat moet in een kerncurriculum, en neem de lesmethode niet als enige richtsnoer voor je lessen. Naast het kerncurriculum is de hoeveelheid mogelijkheden eindeloos. De vakinhoud aanpassen aan de laatste wetenschappelijke ontwikkelingen en consistentie aanbrengen is ook een punt van aandacht. Daarbij moet ook worden gekeken naar de relatie met het vak economie.

De ondernemende zelfredzame leerling vraagt een ondernemende zelfredzame docent. Het zijn van een rolmodel wordt belangrijker. Wil iedere docent dat en zo ja wat is daarvoor nodig om een rolmodel te zijn? Is ondernemerschap aan te leren? Of is dit een onoverkomelijke hobbel bij de invoering van het nieuwe vak? Gastdocenten en nascholingen voor docenten kunnen een deel van de oplossing zijn. Ten slotte is het interessant om te zien hoe het nieuwe programma zich in de lespraktijk verhoudt tot het programma van economie.

5.6 Maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen

Maatschappijleer en maatschappijkunde

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 (vmbo) en maatschappijkunde die in de kern al

bijna twee decennia ongewijzigd zijn, vernieuwd moeten worden. Maatschappijkunde sluit niet goed aan bij maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel en is mede daarom toe aan een inhoudelijke 'update'. In paragraaf 4.5 is al ingegaan op een aantal inhoudelijke redenen waarom een nieuw programma zeer wenselijk is. Daarnaast speelt voor leerlingen die na vmbo door willen gaan naar de havo de aansluiting met het nieuwe programma maatschappijwetenschappen een rol. 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.

Maatschappijwetenschappen

Bij maatschappijwetenschappen is er een duidelijke differentiatie aangebracht in de programma's voor havo en vwo. De contexten voor havo zijn concreter en meer herkenbaar voor leerlingen, voor vwo zijn ze wat meer abstract, complex en internationaler van karakter. In de praktijk zou kunnen worden onderzocht of deze keuze tot de gewenste differentiatie tussen havo en vwo leidt. Daarna kan worden beoordeeld welke geleerde lessen ook door andere M&M vakken kunnen worden toegepast. In het algemeen is het van belang te monitoren hoe de invoering van het nieuwe programma gaat.

5.7 Filosofie

Filosofie in de onderbouw van het vo en in het po

Meer aandacht voor filosofie in de onderbouw van het vo kan een positieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de filosofische kennis en vaardigheden van leerlingen. Het Voorbeeldleerplan 'filosofie in de onderbouw' (Marsman en Noordink, 2013) is een handreiking bij het formuleren van een leerplan voor de eigen school. Het biedt docenten richting en structuur bij het maken van eigen leerplankundige keuzes. Daarbij gaat het om voor het formuleren van een visie op filosofie in de onderbouw, het bepalen en formuleren van leerdoelen en leerinhouden daarvoor en het uitvoeren (en evalueren) van leeractiviteiten. Tevens zijn er in de publicatie suggesties en ideeën opgenomen voor de daadwerkelijke invulling. Centraal staat daar in dit geval de ontwikkeling vaardigheden zoals kritisch en creatief denken, verbanden leggen en betekenis toekennen, analyseren, redeneren en argumenteren, communiceren, reflecteren op (eigen) denkbeelden en probleem oplossen. Naast het oefenen met dit 'denkgereedschap' werken leerlingen ook aan een filosofische attitude waarbij ze enerzijds een eigen mening leren vormen en anderzijds leren om vanuit meerdere perspectieven naar de wereld om zich heen te kijken.

In het Vakdossier Filosofie (2010) wordt verwezen naar een interview met Thecla Rondhuis, die in 2005 promoveerde op een onderzoek naar het denken van adolescenten (Rondhuis, 2005). Volgens haar gaat het bij filosoferen om 'divergent denken', waarvoor het trainen van denkvaardigheden een hulpmiddel is. Rondhuis beschrijft in haar proefschrift o.a. dat filosoferen met jongeren op elk opleidingsniveau mogelijk is. Wel is het van belang om rekening te houden met bijvoorbeeld de invloed van groepsdruk binnen de desbetreffende groep (peer pressure). De doelgroep is ook van invloed op de soort filosofische vragen die gesteld kunnen worden en de werkvormen die daarbij kunnen worden ingezet. Overigens meent Rondhuis dat de mate waarin filosoferen geleerd kan worden afhankelijk is van wat zij 'filosofisch talent' noemt – niet alle kinderen beschikken daarover. Met het oog op kwaliteit van het onderwijs lijkt het echter evident dat leerlingen die al filosofie in de onderbouw hebben gehad met een andere bagage doorstromen naar de bovenbouw dan de leerlingen die pas in de tweede fase met dit examenvak beginnen. Aandacht voor filosofie in de onderbouw zou niet alleen de cijfers bij de eindexamens positief kunnen beïnvloeden of het percentage leerling dat filosofie als eindexamenvak kiest kunnen vergroten. Meer filosofie in de onderbouw zou leerlingen ook de

gelegenheid bieden om essentiële filosofische vaardigheden te ontwikkelen om zich als persoon en als burger breed te ontplooiën.

Naast blijvende aandacht voor filosofie als schoolvak in de bovenbouw van havo/vwo zijn er mogelijkheden om te verkennen waar de vakinhoud een bijdrage kan leveren aan ontwikkelingen op het gebied van bijvoorbeeld 21e eeuwse vaardigheden, hogere-orde denkvaardigheden, burgerschap en persoonsvorming, en mogelijk aan aangrenzende (geesteswetenschappelijke) vakken en disciplines.

Primair onderwijs

Als er argumenten zijn voor méér filosofie of filosoferen op school in de onderbouw van het vo, dan gelden die ook voor het po. Daar is, zoals gezegd, in verschillende golven veel belangstelling voor (geweest), en het lijkt ook anno 2017 een trend te zijn. Tegelijk (b)lijken de mogelijkheden daartoe zeer afhankelijk van de inzet en ook de kennis en vaardigheden van individuele leerkrachten. Daarnaast ervaren leerkrachten in het po het curriculum toch al als overladen. Dat laat onverlet dat er zeker mogelijkheden zijn om voorbeelden uit te werken van leerplannen voor filosoferen op de basisschool, al dan niet in het kader van Oriëntatie op jezelf en de wereld. Dat is bijvoorbeeld al gedaan door Rotterdam Vakmanstad (zie p. 36). Het lijkt raadzaam om ook met partijen die in het 'veld' van de kinderfilosofie actief zijn (Centrum Kinderfilosofie, ISVW, HVO en anderen) te peilen wat de wensen en mogelijkheden zijn.

Handreiking en onderzoek

De huidige handreiking (SLO, 2007) voor filosofie in de bovenbouw is toe aan een nieuwe editie. Daarin zal o.a. meer aandacht zijn voor de uitwerking van filosofische vaardigheden (domein A), de samenhang tussen filosofie en andere vakken/domeinen, etc. Het verdient aanbeveling om in de aanloop daar naartoe in kaart te brengen wat de ervaringen en behoeften zijn van docenten die het vak filosofie geven. Naast vragen die in de enquête in het kader van het Vakdossier filosofie zijn gesteld in 2010, kunnen ook andere vragen aan de orde komen: curriculaire wensen en grenzen (m.b.t. mogelijke overladenheid van het examenprogramma), vragen over de wensen en mogelijkheden voor meer samenhang met andere vakken (levensbeschouwing, geschiedenis, klassieke vorming, literatuuronderwijs, burgerschap en persoonsvorming, enz.) of juist het sterker profileren van het vak filosofie ten opzichte van andere, herbezinning op de inhoud van het examenprogramma, nascholing, etc.

De laatste jaren begint ook het (empirische) vakdidactische onderzoek naar filosofie en filosoferen zich sterker te ontwikkelen. Ook met het oog op ontwikkelingen rond het curriculum in Nederland in het algemeen – waarin aan vakdocenten een grotere rol wordt toebedacht – is vakdidactisch ontwerponderzoek uitermate relevant. Verdere uitbouw van een infrastructuur voor dit soort onderzoek is daarmee van belang, niet alleen voor de verdere professionalisering van filosofiedocenten en hun opleiders, maar ook voor het vak en haar curriculum. In het geval van filosofie geldt bovendien, dat het onderzoek dat gedaan wordt naar manieren om hogere-orde denkvaardigheden bij leerlingen te helpen ontwikkelen ook voor andere vakken van belang is. Het verdient aanbeveling om te onderzoeken welke mogelijkheden er zijn om zulk vakdidactisch (ontwerp)onderzoek en curriculum- en evaluatieonderzoek, op het gebied van filosofie en verwante disciplines, in de nadere toekomst nadrukkelijker met elkaar en met praktijken op scholen in verbinding te brengen.

Referenties

ACLO Aardrijkskunde (1983). *Ruimte voor aardrijkskunde*. Bouwstenen voor een onderwijsleerplan aardrijkskunde. Enschede: ACLO-A en KNAG.

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

Alberts, R.V.J. & Erens B.J.M. (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) *Verslag van de examencampagne voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (z.d.). *Australian curriculum: History*. Geraadpleegd van <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/history/>

Australian Government Department of Education (2014). Review of the Australian Curriculum Final Report. p. 176-182. Geraadpleegd van <https://docs.education.gov.au/documents/review-australian-curriculum-final-report>

Beker, Th., Boer, M. de, Greven, J., Hoogeveen, M., Kaap, A. van der, Kooij, C. van der, ... Tuinen, S. van. (2009). *De canon in het basisonderwijs*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/2009/canon-in-basisonderwijs.pdf/>

Berg, G. van den (Red.). (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Bod, R. (2013, 8 februari) *Wat zijn geesteswetenschappen?* Geraadpleegd van <http://www.kennislink.nl/publicaties/wat-zijn-geesteswetenschappen>

Biesta, G. (2016). Over het ethos van de filosofie en filosofie als ethos: Een nawoord. In: A. Visser & I. Kusters (Red.). *Verwonderenderwijs: filosofie en onderwijs*. (pp. 161-164) Leusden: ISVW uitgevers.

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. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/2009/De-canon-in-de-onderbouw.pdf/>

Boot, A.W.A. (2009). *Economieonderwijs slachtoffer van tunnelvisie*. Economisch Statistische Berichten (ESB) 6-02-2009. Geraadpleegd van <http://www.elementaire-economie.nl/gen/file/docenten/Tunnelvisie.doc>

Boot, A.W.A. en Kolkman A. (2016, 5 december). *M & O – de positionering van bedrijfseconomie in het middelbaar onderwijs*. Geraadpleegd van <https://esb.nu/esb/20021798/m-o-de-positionering-van-bedrijfseconomie-in-het-middelbaar-onderwijs>

Bootsma, S. (2013), *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs*. Den Haag: ProDemos.

Bovenberg, L., Canoy, M. en Haan, F. (2016) *Economie = Relaties*. Geraadpleegd van <https://goldschmedingfoundation.org/wp-content/uploads/VISIEDOCUMENT24-03-2016.pdf>

Bosch, C.M.H. (2007). Wat is "historisch materiaal"? Met voorbeelden die betrekking hebben op gebeurtenissen uit het jaar 1914, in: *Historie als vriend, opstellen voor P.A.M. Geurts o.f.m.*, Kleio 20 (1979) nummer 3-4, pag. 162-202.

Bouwmeester, T. (1992). *Filosofen op de basisschool*. Enschede: SLO

Boxtel, C. van, Boersen, M., Mulder, B.J., Nieuwelink, H. Riessen, M. van, Steenstra, C., Straaten, D. van. (2009a) *De kennisbasis nader bekeken. Een analyse van de kennisbases aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

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

Boxtel, C.A.M., van & Drie, J. van (2008). Vermogen tot historisch redeneren. Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-54.

Boxtel, C.A.M. van, & Schans, T. van der (2015). Reactie op het conceptadvies van Platform Onderwijs2032. Geraadpleegd van http://www.vgnkleio.nl/content/uploads/2015/11/Reactie-op-Conceptadvies_Schnabel_11nov2015_VGN-MT-Geschiedenis.pdf

Boxtel, C.A.M., van (2015, 27 oktober). *Over zin en onzin van historische feiten en het vraagstuk van leerstofselectie in het geschiedenisonderwijs: Een reactie op het conceptadvies van het Platform Onderwijs2032*.

Bron, J. & Vliet, E. van (2012) *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie. Een curriculumvoorstel*. Enschede: SLO.

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013) *PIAAC: kernvaardigheden voor werk en leven*. Den Bosch: ECBO.

Cito (2011). *PPON Geschiedenis en aardrijkskunde einde basisonderwijs. PPON informeert*, (19), april 2011. Arnhem: Cito.

Cito (2013). *Terugblik en resultaten 2013: Eindtoets Basisonderwijs Groep 8*. Geraadpleegd van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_terugblik_eindtoets_2013.ashx

Cito (2016), *Meting taal, rekenen en wereldoriëntatie 2015*. Arnhem: Cito

College voor Examens (2013). *Syllabus centraal examen 2015 op basis van domein A en B van het examenprogramma*. Utrecht: CvE. Geraadpleegd op 26 september 2014 van http://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2015-geschiedenis-vwo/2015/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2015_def.pdf

College voor Examens (2013). *Syllabus geschiedenis 2015*. Geraadpleegd op 26 september 2014 via <http://www.examenblad.nl>

College voor Toetsen en Examens (2014), *Toetswijzer bij de Centrale eindtoets wereldoriëntatie*. Utrecht: CvTE.

College voor Toetsen en Examens (2016), *Brochure Een nieuwe syllabus economie vmbo*. Utrecht: CvTE.

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

Department for Education (2013). *Statutory guidance. National curriculum in England: history programmes of study*. Geraadpleegd van <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

Department for Education (2013). *Statutory guidance. National curriculum in England: history programmes of study. (Key Stages 1 t/m 3)* <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

Department for Education (2014). History: GCSE subject content. Geraadpleegd van https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/302157/GCSE_history.pdf

Department for Education (z.d). GCE AS and A level subject content for history. Geraadpleegd van https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/302102/A_level_history_subject_content.pdf

Drie, J. van e.a. (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken*. Een handreiking voor opleiders en docenten. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Geraadpleegd op 1 oktober 2014 van <http://www.expertisecentrum-mm.v.nl/index.php?PgNr=7>

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

Gaya y Gutierrez, R.M. & Visser, A. *P4C as a panacea? Rationales and expectations of philosophy / P4C in international perspective* [internal publication]. Enschede: SLO

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

Gorter, G. (2013). *Anderhalve eeuw economieonderwijs in Nederland 1863-2012*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Gorter, G. (2014). *Macro-economie en het nut van het economieonderwijs*. Tijdschrift voor het Economieonderwijs, nr. 5

Gorter, G. (2016) *Opdoeken die macromodellen*. Tijdschrift Economieonderwijs, nr. 5

Grol, R.F. (2016), *Investigating Economic Classroom Experiments. How economic classroom experiments can support the economic literacy of students in secondary education*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen

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*, februari 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>

Hemker, B. (2016) *Meting taal, rekenen en wereldoriëntatie 2015: Peiling van de rekenvaardigheid, de taalvaardigheid en wereldoriëntatievaardigheden in jaargroep 8 van het basisonderwijs in 2015*. Arnhem: Cito. geraadpleegd van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/files/onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/cito-verslag-jpon-2016.ashx

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

Huijter, M. (2017). *Leve de publieksfilosofie! Belevissen van een denker des vaderlands*. Amsterdam: Boom

Imelman, J.D. (2003). *Domeinbeschrijving geschiedenis: Voor leerkrachten en studenten* (bijgewerkte versie, 2008). Arnhem: Cito.

Inspectie van het onderwijs (1999). *Geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. 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 (2015). *Wereldoriëntatie: De stand van zaken in het basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op <http://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2015/04/15/themaonderzoek-wereldoriëntatie-de-stand-van-zaken-in-het-basisonderwijs>

Jungmann, N. & Madern T. (2016). *Duurzame verbetering van gezond financieel gedrag. Droom of werkelijkheid?* Den Haag: WRR.

Kaap, A. van der (2009). *Enquête nieuw examenprogramma voor het vak geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van http://www.slo.nl/downloads/2009/Enquete_20nieuwe_20examenprogramma_20geschiedenis.pdf/

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. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/handreikinggeschiedenis/>

Kaap, A. van der (2014). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/enquête-nieuw-centraal-examen-geschiedenis.pdf>

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2015a). *In voorbereiding op een nieuw centraal examen geschiedenis*. Enschede: SLO. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/in-voorbereiding-op-een-nieuw-centraal-examen-geschiedenis.pdf>

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2015b). *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-leerlingen-in-de-tweede-fase-over-het-vak-geschiedenis.pdf>

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2016a). *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* Enschede: SLO. geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-examenleerlingen-havo-vwo-over-het-vak-geschiedenis.pdf> (met bijlage: <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-examenleerlingen-havo-vwo-over-het-vak-geschiedenis-aanvullende-onderzoeksgegevens.pdf>)

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2016b). *Hoe denken docenten havo/vwo over het geschiedenisexamen 2015?* Enschede: SLO. geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/hoe-denken-docenten-havo-vwo-over-het-geschiedenisexamen.pdf>

Kaap, A. van der en Folmer, E. (2016c). *Monitoring van de invoering van een nieuw centraal examen geschiedenis havo/vwo: Samenvattend eindrapport*. Geraadpleegd van <http://downloads.slo.nl/Repository/monitoring-van-de-invoering-van-een-nieuw-centraal-examen-geschiedenis-havo-vwo.pdf>

Kaap, A. van der & Rozing, G. (2016). Digitale handreiking voor het schoolexamen geschiedenis vmbo. [link]

Kallen, T. van, & Cras, B. (1984). *Maatschappijleer een open boek. Hoofdlijnen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Kienstra, N. (2016). *Effectief filosoferen in de klas. Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie*. Enschede: Ipskamp Printing

Kleef, W. van (2014). *De praktijk rondom de experimenten; waarom wordt de 10% toch niet gehaald?* Factor D, Kwartaalblad voor het Economie-Onderwijs en zijn Didactiek, Nr. 2

Knoester, P. (1992). De eindtermencommissie: haar uitgangspunten, haar werkzaamheden, haar frustraties. In: R. van der Vaart, (red.). *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.

Kooij, C. van der, & Schans, T. van der (2016). *Bij de tijd door het schoolvak geschiedenis. Een visie van geschiedenisdocenten op hun vak*. Z.pl.: VGN

Kooij, van der C., & Schans, T. van der (2017). *Bij de Tijd 2: Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen*. Z.pl.:VGN

Korevaar, W., & Schee, J. van der (2004). Aardrijkskunde op de kaart met GIS. *Geografie*, 13(11).

Kurstjens, H. (2009) Goed te doen en toch te moeilijk. *Kleio*, 50(6), 26-29

Kurstjens, H. (2010) Pittig, maar wel echt geschiedenis. De vmbo-examens van 2010. *Kleio*, 51(8), 19-23

Kurstjens, H. (2013) De Olympische Spelen, het WK-voetbal en meer. De vmbo-examens van 2013. *Kleio*, 54(5)18-21

Leeden, J. van der & Stempvoort, D. van (2016). *Van een curriculum vol begripskennis naar één vol begrip*. Geraadpleegd van <https://esb.nu/esb/20021800/van-een-curriculum-vol-begripskennis-naar-een-vol-begrip>

Leeuw, K. van der & Mostert, P. (1991). Filosofie-opvatting en onderwijsstijl. *VIC Tijdschrift voor Filosofieonderwijs*, 20(1), 15-24.

Mantel, A.F. (2017) *De Philips-curve: beperkingen en gevaren*. *Tijdschrift voor het economisch onderwijs* 117, 1

Marsman, P.G. (2010), *Vakdossier filosofie*, Enschede: SLO. Geraadpleegd van http://www.slo.nl/downloads/2010/Vakdosier_20Filosofie_webversie.pdf/

Marsman, P.G en Noordink, H. (2013). *Voorbeeldleerplan filosofie in de onderbouw*, Enschede: SLO Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/2013/filosofie-in-de-onderbouw.pdf/>

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.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Nieuwelink, H. (2016) Gelijke mogelijkheden om burgerschap te ontwikkelen? *Maatschappij & Politiek*, nr. 5, augustus 2016, 24-25

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

Noordink, H., Oorschot, F., & Folmer, E. (2017). *Monitoring van de invoering van het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde vmbo. Samenvattend eindrapport*. Enschede: SLO.

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

- Notté, H. (2009). Topografie. Herhalen & associëren baart kunst. *Geografie*, 18 (oktober), 40-42.
- Notté, H. (2013). Geografische basiskennis gemeten. *Geografie*, 22 (november/december), 43.
- 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
- Olgers, T., Otterdijk, R. van, Ruijs, G., Kievid, J. de, & Meijs, L. (2014). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam/Den Haag: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken / ProDemos
- Onderbouw-VO (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Zwolle: Onderbouw-VO
- Onderbouw-VO (2008). *Bijvend in beweging*. Zwolle: Onderbouw-VO
- Onderwijsraad (2001) *De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosthoek, D.H. (2007). *Kroniek. Balans van 35 jaar filosofie in het voorgezet onderwijs in Nederland*. Tijdschrift voor Filosofie, 69(4) 783 - 809
- Peussens, K. (2017). *De rol van school in bewustwording van online privacy*. Maatschappij & Politiek, 48(1)
- Platform Onderwijs2032 (2016), *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032
- Pot, G. van der, & Wilschut, A. (2014a). Leergebied mens en maatschappij; Een versnipperd veld. *Geografie*, 23, (september), 38-40.
- Pot, G. van der & Wilschut, A. (2014b). Vakkenintegratie. Het leergebied mens en maatschappij. *Kleio*, 55(5)
- Praamsma, J.M. (1998). Het volle leven. De aardrijkskunde van Gerard Jan Ligthart. *Geografie Educatief*, 7(3).
- Rexwinkel. R. & Veldhuis, R. (2007) *Maatschappijleer over de grens*. Amsterdam: Instituut voor Publiek en Politiek/ Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer.
- Rol, E. G. M. (2014). Macro-economie en het nut van macromodellen. Tijdschrift voor het economisch onderwijs, 114(5)
- Rondhuis.T. (2005). *Philosophical Talent, Empirical investigations into philosophical features of adolescent' discours*. Rotterdam: Veenman Drukkers
- 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 (2007). *Gisse leerlingen. Geografische Informatie Systemen, geografisch besef en aardrijkskundeonderwijs*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Onderwijsgeografie. Amsterdam: Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit Amsterdam.

Schee, J. van der (2016). *Duurzaamheid en aardrijkskundeonderwijs*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij zijn afscheid als bijzonder hoogleraar Onderwijsgeografie aan de Faculteit Aard- en Levenswetenschappen. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

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.

Schnabel, P. (2010) *Gammacanon: Greep op ons eigen bestaan*. Geraadpleegd van <http://www.kennislink.nl/publicaties/gammacanon-inleiding-greep-op-ons-eigen-bestaan>

Schonewille, G., Werf, M. van der, & Schors, A. van der (2016). *Effectmeting Bank voor de klas 2016: Het effect van de Cash Quiz tijdens de Week van het geld*. Utrecht: Nibud

Schoot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: Cito. Geraadpleegd op 26 september 2014 van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_ppon_20jaar_checkdubbeloenw.ashx

Sijbers, R., Elfering S., Lubbers, M., Scheepers, P., & Wolbers, R. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS

Spijkerboer, A. Maslowski, R., Keuning, J., Van der Werf, M. & Béguin, A. (2012). *Evaluatie van de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs*. Groningen: GION

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

Squla (2011). *Jongens presteren beter dan meisjes*. Geraadpleegd van <http://www.whizpr.nl/persberichten/squla-jongens-presteren-beter-dan-meisjes>

Steinblock, V. (2013). *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Münster: LIT-Verlag

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw*. Z.pl.: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Teulings, C.N. (2002). *Economie moet je doen*. Enschede: SLO

Teulings, C.N. (2005). *The Wealth of education*. Enschede: SLO

Teulings, C.N. (2016) *Vijf jaar programma Teulings in de praktijk: wat kan beter?* Geraadpleegd van <https://esb.nu/esb/20021727/vijf-jaar-programma-teulings-in-de-praktijk-wat-kan-er-beter>

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.

Tiedemann, M. (2011). *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen*. Münster: LIT-Verlag

Tiemeijer, W. (2016). *Eigen schuld? Een gedragswetenschappelijk perspectief op problematische schulden*. Den Haag/Amsterdam: WRR/Amsterdam University Press.

Thijs, A. Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). *Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 26 september 2014 van <http://www.slo.nl/downloads/documenten/digitale-geletterdheid-en-21e-eeuwse-vaardigheden.pdf/>

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

Vaart, R. van der (2001). *Kiezen en delen: Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*. Rede uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Geografie voor het Aardrijkskundeonderwijs. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen, Universiteit Utrecht.

Vakdidactiek Geesteswetenschappen Geschiedenis. <http://vakdidactiekgw.nl/vakdidactisch-meesterschap/meesterschapsteam-geschiedenis/>

Vakvernieuwingscommissie M&O (2014) *Van M&O naar Bedrijfseconomie, ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid*, Enschede: SLO.

Vegt, A. van der, M. Kieft, K. Hoogeveen & M. van der Grinten (2008). De canon in het onderwijs: Een nulmeting. Utrecht: Sardes. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/3069/de_canon_in_het_onderwijs

Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen en hun agenda 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Verkenningscommissie hoger economisch onderwijs (2014). *Wendbaar in een duurzame economie*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Vernooij F. (2012) *Management en organisatie, een nieuw vak*. Geraadpleegd van: <https://www.fons-vernooi.nl/documenten/m-en-o-een-nieuw-vak.pdf>

Vernooij, F. (2015) *Terug naar de vorige eeuw?* In Tijdschrift voor het economisch Onderwijs, jaargang 115(1)

VGN (2006). *VGNatuurlijk: rubriek van het bestuur*. Kleio, 47(6), 54

Visser, A. (2016a). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: SLO

Visser, A. (2016b). Vrijheid en levensvorm: Over filosofie als fundament van school en de samenleving. In: A. Visser & I. Kusters (red.), *Verwonderwijs: filosofie & onderwijs* (pp. 153-160). Leusden: ISVW.

Visser, A., & Kusters, F. (red.) (2016). *Verwonderderwijs: filosofie & onderwijs*. Leusden: ISVW.

Vloet, A., Uijl, M. den, & Fontein, P. (2017) *IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo*. Tilburg, CentERdata, 2017. Geraadpleegd van <https://www.voion.nl/downloads/630d0dac-906d-425a-9879-52adcac6a993>.

Voorend, A. & Gijssen A. (2001) Vakdossier 2000 Economie, Enschede: SLO

Voorend, P. (2012). Examen HAVO 2012. Trekken aan het goede touw? *Tijdschrift voor het economisch onderwijs*, 112(3)

Voorend, P. (2013). Centraal examen HAVO economie 2013. *Tijdschrift voor het economisch onderwijs*, 113(4)

Voorend, P. (2016). Vakdidactiek, modellen meer of minder 'uit het hoofd'? *Tijdschrift voor het economisch onderwijs*, 116(4)

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. Geraadpleegd op 26 september 2014 van http://www.cito.nl/~media/cito_nl/files/onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/cito_ppon_balans_42.ashx?la=nl

Wagenaar, H., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2011), *Balans actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: Cito.

Wateren, D. van der (2016). *Verwondering. Leren creatief en kritisch denken door vragen te stellen*. Amsterdam: Ten Have

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

Welp, E. (2007). *Vakdossier 2007: Management & Organisatie*. Enschede: SLO.

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

Wessels, H. (2007). *Filosofie: Handreiking schoolexamen havo/vwo*. Enschede: SLO.

Wilschut, A.H.J en Sniekers, J. (2005). *Verleden, heden en toekomst; een bespreking van reacties op het rapport van de CMHV*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2005/10/14/reacties-op-verleden-heden-en-toekomst/download-doc-verledenhedentoeekomst.pdf>.

Bijlage 1: aandeel mens en maatschappijvakken in het aantal lesuren VO

De onderstaande cijfers gaan over zowel onder- als bovenbouw.

In het IPTO (CentERdata, 2017) is gekeken hoe het aandeel van een vak in het totaal aantal gegeven lesuren is veranderd tussen 2013 en 2015 (Peildatum 1 oktober 2015). Voor de M&M-vakken zijn de cijfers:

	% uren 2013	% uren 2014	% uren 2015
aardrijkskunde	3,53	3,48	3,55
economie	3,74	3,72	3,81
geschiedenis	4,05	3,97	4,03
maatschappijleer/maatschappijwetenschappen	1,81	1,78	²⁶

Over M&O en Filosofie zijn geen cijfers bekend.

²⁶ Omdat maatschappijleer en maatschappijwetenschappen in het IPTO in 2015 zijn gesplitst, zijn deze twee vakken niet in de publicatie van 2017 opgenomen.

Bijlage 2: Bevoegd/onbevoegd lesgeven in de M&M-vakken (VO)

De onderstaande cijfers gaan over zowel onder- als bovenbouw.

Geschiedenis	vmbo	havo/vwo
percentage bevoegd gegeven lessen	92,5	94,4
percentage benoembaar gegeven lessen	4,1	4,2
percentage onbevoegd gegeven lessen	3,4	1,3
aantal lesuren	13.759	29.670

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2015. CentERdata.

Aardrijkskunde	vmbo	havo/vwo
percentage bevoegd gegeven lessen	86,5	92,3
percentage benoembaar gegeven lessen	7,1	5,6
percentage onbevoegd gegeven lessen	6,4	2,1
aantal lesuren	13.188	24.274

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2015. CentERdata.

Maatschappijleer	vmbo	havo/vwo
percentage bevoegd gegeven lessen	70,5	77,0
percentage benoembaar gegeven lessen	17,0	16,5
percentage onbevoegd gegeven lessen	12,5	6,5
aantal lesuren	12.214	7.124

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2015. CentERdata

Maatschappijwetenschappen *	vmbo	havo/vwo
percentage bevoegd gegeven lessen	73,1	83,1
percentage benoembaar gegeven lessen	11,2	12,7
percentage onbevoegd gegeven lessen	15,7	4,2
aantal lesuren	298	2.263

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2015. CentERdata

Economie	vmbo	havo/vwo
percentage bevoegd gegeven lessen	85,2	84,5
percentage benoembaar gegeven lessen	7,0	11,4
percentage onbevoegd gegeven lessen	7,9	4,1
aantal lesuren	22.907	22.898

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2015. CentERdata.

Filosofie	vmbo	havo/vwo
percentage bevoegd gegeven lessen	-----	85,4
percentage benoembaar gegeven lessen	-----	10,6
percentage onbevoegd gegeven lessen	-----	4,0
aantal lesuren	-----	2.307

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2015. CentERdata.

M&O *	vmbo	havo/vwo
percentage bevoegd gegeven lessen	80,1	88,7
percentage benoembaar gegeven lessen	6,6	9,1
percentage onbevoegd gegeven lessen	13,4	2,2
aantal lesuren	180	8.370

Bron: IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo. Peildatum 1 oktober 2015. CentERdata.

* Hoewel M&O en maatschappijwetenschappen geen vakken zijn in het landelijke curriculum voor het vmbo, worden deze vakken blijkbaar toch op enkele scholen gegeven. Het kan ook zijn dat er sprake is van een vergissing.

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Fotografie: Shutterstock



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
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)