

## MENS EN MAATSCHAPPIJ

*“Ondanks de verschillen tussen de M&M-vakken zien we ook veel raakvlakken.”*



## **Mens en maatschappij**

*De vakken aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie, filosofie, geschiedenis, maatschappijkunde, maatschappijleer en maatschappijwetenschappen rekenen we tot het domein mens en maatschappij (M&M). Het schetsen van ontwikkelingen op het gebied van M&M brengt specifieke uitdagingen met zich mee omdat elk M&M-vak een eigen traditie heeft en de vakken onderling sterk van elkaar verschillen. Door de vakken samen te brengen in één hoofdstuk kunnen we laten zien welke ontwikkelingen en uitdagingen bij meerdere vakken een rol spelen. Ondanks de verschillen tussen de vakken zien we ook veel raakvlakken, zoals: de wens om specifieke bijdragen van de vakken aan bijvoorbeeld burgerschaps- en persoonsvorming te expliciteren, de zoektocht naar meer samenhang, de (ervaren) overladenheid en het gebrek aan tijd, de aandacht voor (denk)vaardigheden, knelpunten in de doorlopende leerlijnen, de rol van taalvaardigheid van leerlingen, de druk op het schoolexamen en de inzet van ICT. Deze en andere genoemde uitdagingen vragen bovendien om investeren in de professionalisering van leraren. Vervolgens gaan we in op een aantal specifieke uitdagingen per vak, gekoppeld aan vakvernieuwingen of andere ontwikkelingen die het curriculum van het vak raken.*

## 13. Mens en maatschappij

*Coen Gelinck, Han Noordink, Albert van der Kaap, Pascal Marsman, Alderik Visser, Marc den Elzen, Rob Duiker, Ronald Schaefer (Corlaer College) & Mark Sikkes (Hogeschool Windesheim)*

### 13.1 Korte schets van het domein mens en maatschappij

De vakken aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie, filosofie, geschiedenis, maatschappijkunde, maatschappijleer en maatschappijwetenschappen rekenen we tot het domein mens en maatschappij (M&M). Met de term 'domein' duiden we het terrein van de M&M-vakken aan. Als deze vakken geïntegreerd worden aangeboden gebruiken we de term 'leergebied'. Het schetsen van ontwikkelingen op het gebied van M&M brengt specifieke uitdagingen met zich mee, omdat elk M&M-vak een eigen traditie heeft en ze onderling sterk van elkaar verschillen. Door de vakken samen te brengen in één hoofdstuk kunnen we laten zien welke ontwikkelingen en uitdagingen bij meerdere vakken in het domein een rol spelen. Daar ligt de nadruk op, maar er is ook aandacht voor de ontwikkelingen per vak.

In het primair onderwijs (po) is sprake van een breed leergebied Oriëntatie op Jezelf en de Wereld (OJW), dat onderverdeeld is in vier domeinen: mens en samenleving, ruimte, tijd en natuur en techniek. Wereldoriëntatie wordt in de praktijk vaak gegeven in drie aparte vakken: aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek. De gemaakte scheiding tussen M&M en natuur en techniek zal voor professionals uit het po wellicht kunstmatig overkomen. De karakteristiek van het leergebied OJW 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.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) werkt slechts een deel van de scholen in het leergebied M&M. Hoe het onderwijs op basis van de kerndoelen (2006) wordt vormgegeven wordt overgelaten aan 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 (Noordink, 2011; Noordink, Oorschot, & Folmer, 2017). In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is geen sprake van een leergebied M&M. Hier staan de vakken maatschappijleer, geschiedenis, economie en aardrijkskunde los van elkaar. Op havo/vwo worden deze vakken nog aangevuld met de keuze-examenvakken

filosofie, maatschappijwetenschappen en management & organisatie, op het vmbo met maatschappijkunde. Bij de start van de tweede fase is 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. Bij latere herzieningen van de examenprogramma's 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 M&M-vakken in de bovenbouw.

De specifieke historische ontwikkelingen en perspectieven per vakgebied laten een divers beeld zien. Sommige vakken hebben een lange geschiedenis, andere zijn relatief recent als schoolvak aan het curriculum toegevoegd. Aardrijkskunde en geschiedenis hebben van oudsher een plek in het curriculum van basis- en voortgezet onderwijs, de andere M&M-vakken maken alleen deel uit van het curriculum van het voortgezet onderwijs. Wat wel en niet tot het domein van de M&M-vakken behoort, is overigens voor discussie vatbaar. Aardrijkskunde heeft met fysische geografie bijvoorbeeld een component die duidelijk niet binnen het domein M&M past, maar die tot de natuurwetenschappen behoort. De vakspecifieke trendanalyses van M&M en de afzonderlijke vakken gaan nader in op de doelen, inhouden en denk- en redeneerwijzen van de vakgebieden.

Wat wel en niet tot het domein van de M&M-vakken behoort, is voor discussie vatbaar. Aardrijkskunde heeft met fysische geografie een component die duidelijk niet binnen het domein M&M past, maar die tot de natuurwetenschappen behoort. 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.

## 13.2 Ontwikkelingen en uitdagingen binnen het domein M&M

De vakspecifieke trendanalyses van M&M en de afzonderlijke M&M-vakken beschrijven ontwikkelingen en uitdagingen die zich voordoen binnen (bijna) alle vakken in het domein M&M, of die daar relevant voor zijn. In dit hoofdstuk gaan we op een aantal daarvan kort in.

### Maatschappelijke toerusting en burgerschapsvorming

#### *Ontwikkelingen*

Sinds 2006 is in de wet vastgelegd dat scholen in po, vo en voortgezet (speciaal) onderwijs (vso) de opdracht hebben een bijdrage te leveren aan actief burgerschap en sociale integratie. De aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs neemt toe als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen en doordat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs stagneert; de competenties van Nederlandse leerlingen blijven achter bij die van leerlingen in andere landen en ook bij de verwachtingen van experts (Van der Hoek, Keissen, Nieuwlink, Pauw, & Wilschut, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2010, 2011, 2013, 2016). Tegen de achtergrond van dit gegeven kwam de Onderwijsraad (2012) met het advies *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Zowel de onderwijsinspectie als de Onderwijsraad wijzen op de relatie tussen burgerschap en enkele kerndoelen behorend tot het domein OJW (po) en het leergebied M&M (vo). De vakken die hiertoe behoren, bieden een basis voor burgerschap. Die is echter 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'. Burgerschapsvorming wordt door het Platform Onderwijs2032 als een belangrijk onderdeel van maatschappelijke toerusting of maatschappelijke vorming gezien. Ook in haar eindadvies is de relatie met het domein M&M goed herkenbaar. Naast burgerschap noemt het platform thema's als mensenrechteneducatie, duurzaamheid, financiële educatie, mediawijsheid en internationalisering als het gaat om maatschappelijke toerusting. Het hoofdstuk Maatschappelijke vorming in deze Curriculumspiegel gaat nader in op de maatschappelijke verwachtingen die overheid en samenleving van het onderwijs hebben, naast of bovenop het bestaande curriculum.

### ***Uitdagingen***

Niet alleen in het beoogde, maar zeker ook in het uitgevoerde curriculum is het wenselijk de eigen bijdrage van elk M&M-vak aan burgerschapsvorming expliciet te maken. Hierbij plaatsen we wel de aantekening dat verschillende (beleids- of school)visies op burgerschap tot een andere inkleuring van deze bijdrage kan leiden. Ontbrekende elementen kunnen dan gesignaleerd en ingevuld worden. Belangrijk daarbij is dat leraren zich bewust zijn van het burgerschapsvormende aspect van wereldoriëntatie en de M&M-vakken.

Bij veel M&M-vakken spelen onderwerpen met een politieke component een belangrijke rol, bijvoorbeeld gender-issues, democratisering, migratie en inkomens- en machtsverhoudingen. Die politieke component kan voor leerlingen interessant zijn. Gesprekken waarin zij visies en meningen over dit soort onderwerpen uitwisselen, dragen bij aan hun vorming. Met name filosofie en maatschappijleer hebben een traditie van debat en discussie over maatschappelijke thema's. Bij filosofie is er daarnaast veel aandacht voor (wijsgerige) ethiek, inclusief het (beredeneerd) leren vellen van morele ('praktische') oordelen. Omdat afwegingen over maatschappelijke vraagstukken in alle M&M-vakken een plek hebben, zouden ze ook een aangrijpingspunt kunnen vormen voor meer samenhang binnen het domein.

Ten slotte is opvallend welke plek financiële zelfredzaamheid heeft in het curriculum. Financiële zelfredzaamheid maakt in het po, vo en v(s)o deel uit van de kerndoelen. In de bovenbouw krijgt dit thema aandacht bij de keuzevakken bedrijfseconomie (havo/vwo) en economie (vmbo). Het is wellicht logischer dit in de bovenbouw als een onderdeel van de burgerschapsvorming van alle leerlingen te zien. Uitdaging is nog wel hoe dit goed vorm te geven. Huidige lespakketten leveren volgens de WRR niets tot weinig op; onderzoek naar internationale voorbeelden is wenselijk (Jungmann & Madern, 2016; Tiemeijer, 2016).

## **De wereld buiten de school**

### ***Ontwikkelingen***

Leren vindt niet alleen op school, maar ook daarbuiten plaats. Het hoofdstuk over samenhang in deze Curriculumspiegel constateert dat samenhang tussen binnen- en buitenschools leren kan bijdragen aan betekenisvol leren. Ook het Platform 2032 benadrukt dat het onderwijs betekenisvol wordt als leerlingen leren aan de hand van het 'echte leven'; scholen zouden meer samenwerking moeten zoeken met instellingen buiten de school (Platform Onderwijs 2032, 2016). Buitenschools leren bij de M&M-vakken gebeurt al veel. Denk bijvoorbeeld aan de rol van de site 'Wijzer in geldzaken' bij het economieonderwijs, maar ook voor de andere M&M-vakken kunnen veel voorbeelden genoemd worden: op bezoek bij de Tweede Kamer bij maatschappijleer, met de klas naar musea bij geschiedenis, het bezoeken van bedrijven bij M&O en in het kader van de business schools, het uitvoeren van veldwerk bij aardrijkskunde, deelnemen aan de Nationale Filosofie Olympiade, et cetera. De aandacht voor het leren buiten de school is

echter sterk afhankelijk van de leraar en de toestemming die door directeur of schoolleider moet worden gegeven. Vaak is dat lastig vanwege financiële obstakels, vervoer- 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 of gecombineerd met bepaalde delen van die leerstof.

### ***Uitdagingen***

Een verkenning naar een structurele inbedding van buitenschools leren in het curriculum van de M&M-vakken is wenselijk. Expliciete aandacht voor het leren buiten de school in het beoogde curriculum kan leraren houvast geven bij de selectie van buitenschoolse activiteiten en bij de koppeling van deze activiteiten aan het leren binnen de school. Praktische belemmeringen worden sneller overwonnen als op basis van het beoogde curriculum duidelijk kan worden gemaakt dat deze buitenschoolse activiteiten een essentieel onderdeel van het leren uitmaken.

## **Actuele en maatschappelijke vraagstukken**

### ***Ontwikkelingen***

Ook het ingaan op actuele en maatschappelijke vraagstukken maakt onderwijs meer betekenisvol en motiverend voor leerlingen (zie onder andere het advies van het platform onderwijs2032). 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 bijvoorbeeld herkenbaar in het concept van de Geo Future-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 (Marsman & Noordink, 2013). Zo had het havo-examen filosofie in 2017 betrekking op het onderwerp mondiale rechtvaardigheid.

Maatschappelijke vraagstukken en ontwikkelingen komen ook op andere manieren het klaslokaal binnen. Bij geschiedenis gaat het over onderwerpen als slavernij, de Tweede Wereldoorlog, kruistochten en migratie. Bij andere vakken komen onderwerpen als vluchtelingenstromen, de zwarte pietendiscussie en de gevolgen van de mislukte coup in Turkije aan de orde, of de leraar dat nu gepland heeft of niet. Een beperkt deel van de leraren in groep 7/8 en vo (12-24%) is handelingsverlegen als het gaat om moeilijke

of controversiële onderwerpen, zo bleek uit een onderzoek van ITS (Sijbers, Elfering, Lubbers, Scheepers, & Wolbers, 2015). Het onderzoek richtte zich op acht thema's: de Holocaust, seksuele diversiteit, fundamentalisme, rechts-extremisme, antisemitisme, antimoslimisme, vrijheid van meningsuiting, integratie van etnische minderheden. 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, met als belangrijkste reden dat ze het moeilijk bespreekbaar vinden voor leerlingen. Vo-leraren behandelen de meeste thema's met minder moeite dan po-leraren. Het bespreken van de vrijheid van meningsuiting en de Holocaust gaat de leraren het gemakkelijkst af. Bij po is fundamentalisme het vaakst moeilijk te behandelen, bij vo geldt dit voor antimoslimisme.

### ***Uitdagingen***

De wijze waarop actuele maatschappelijke vraagstukken een plek hebben in het curriculum van de M&M-vakken zou nader bekeken moeten worden. Bij een aantal vakken, zoals maatschappijwetenschappen en M&O is expliciet ruimte gemaakt voor het behandelen van (soms moeilijk bespreekbare/ controversiële) maatschappelijke vraagstukken die vanuit de samenleving en de media op de leerlingen afkomen. Het verdient aanbeveling dit ook bij de andere M&M-vakken te doen. Leerplannen zouden kunnen voorzien in duidingskaders, om leraren te ondersteunen bij de bespreking van deze kwesties. Daarvoor moet onderzocht worden wat leraren nodig hebben om die vraagstukken te kunnen integreren in hun lessen.

## **Samenhang binnen M&M**

### ***Ontwikkelingen***

Zoals in het hoofdstuk Curriculaire samenhang is beschreven, is samenhang tussen en binnen vakken een thema dat breed leeft. Vakintegratie en daarmee het minder zichtbaar zijn van de afzonderlijke vakken geeft echter ook veel voer voor discussie. Voorstanders spreken over een betekenisvoller, aantrekkelijker leerstofaanbod voor leerlingen en het tegengaan van overladenheid. Tegenstanders wijzen vaak op het ontbreken van de vakspecifieke werkwijzen en aanpakken die karakteristiek zijn voor de afzonderlijke vakken. Daarmee komt volgens hen de essentie van de afzonderlijke vakken onvoldoende uit de verf.

Het Platform Onderwijs2032 pleit in haar eindadvies voor meer samenhang tussen vakken en stelt voor om de kennisbasis uit te werken in drie (niet onomstreden) interdisciplinaire kennisdomeinen, waarvan Mens & Maatschappij er één is. In dit door het platform voorgestelde domein leren leerlingen, zo is de gedachte, 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). Hiermee kan de samenhang tussen vakken meer worden benut en kan het onderwijs voor leerlingen meer betekenisvol gemaakt worden. In de redenering van het platform maakt dit domein deel uit van het kernaanbod. Het platform wijst daarnaast op het belang van zowel verdieping in de disciplines (vakken), als verbreding in de vorm van interdisciplinair werken aan actuele en maatschappelijke vraagstukken. Ook wordt aangegeven dat het werken aan interdisciplinaire vraagstukken niet zonder stevige basiskennis van de bestaande vakdisciplines kan.

Om gefragmenteerd en versnipperd onderwijs tegen te gaan zijn de globaal geformuleerde kerndoelen voor OJW in po en voor M&M in de onderbouw van het vo al samenhangend en vakoverstijgend beschreven. Echter, de uitwerking van kerndoelen naar vakken, projecten of leergebieden is slechts op enkele scholen expliciet onderwerp van schoolontwikkeling (Spijkerboer, Maslowski, Keuning, Van der Werf, & Béguin, 2012). De lesmethodes spelen in de praktijk een grotere rol. Geïntegreerde lesmethodes hebben bij veel leraren geen goede naam, omdat ze er onvoldoende in slagen de vakinhouden geïntegreerd aan te bieden. Er zijn verschillende benaderingen mogelijk om aan meer samenhang te werken. Het onderwijs kan bijvoorbeeld rond thema's worden aangeboden, waarbij de afzonderlijke vakken in meer of mindere mate nog herkenbaar zijn (zie Van Boxtel, Bulthuis, Goudsmit, Hooghuis, Mulder, Smulders, Stam, Steenstra, Waskowskij, & Weme, 2009: zij maken onderscheid in multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair). SLO heeft in samenwerking met lerarenopleiders gewerkt aan andere benaderingen om vakoverstijgend werken te bevorderen: M&M-vakken kunnen bijvoorbeeld werken aan dezelfde vaardigheden, denk- en werkwijzen of met dezelfde concepten.

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 vo als geheel geconstateerd dat de ambities om het onderwijs in leergebieden of vanuit competenties van leerlingen in te richten, 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 et al., 2012). Dit geldt ook nu nog voor de meeste vo-scholen. In andere landen komt het voor dat leerlingen hun opleiding starten met een leergebied M&M, terwijl er later in hun schoolloopbaan afzonderlijke vakken op het programma staan.

### ***Uitdagingen***

De uitdaging is het vormgeven van samenhang op zo'n manier, dat het combineren van perspectieven van de verschillende M&M-vakken een meerwaarde heeft boven het per vak aanbieden van die perspectieven. 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., 2009). Welke mate van samenhang en welk ordeningskader binnen M&M wordt gekozen zijn vragen die vaak nog beantwoord moeten worden, zowel op landelijk als op schoolniveau.

Vakintegratie stelt hogere eisen stelt aan de leraar. Leraren in po zijn breed opgeleid maar hebben niet altijd voldoende kennis van de M&M-vakken. Daarentegen hebben leraren in vo hebben meestal vakspecifieke expertise gericht op één vakgebied, maar missen kennis op andere vakgebieden. Implementatie van een geïntegreerd curriculum vereist daarom scholing op zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch gebied (Van Boxtel et al., 2009).

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 of samenhang beter bevorderd kan worden door bijvoorbeeld te denken vanuit maatschappelijke processen of vanuit gezamenlijke vaardigheden, denk- en werkwijzen of concepten. Daarbij speelt de vraag wat de grondslag van het domein M&M 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 (Natuur, Leven en Technologie). Dat samenhangende vak in de tweede fase 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 zoets als zwemmen op het droge.

## Tijd en overladenheid

### *Ontwikkelingen*

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 de M&M-vakken. Tussen 2000 en 2008 is het aantal minuten geschiedenis en aardrijkskunde in groep 6, 7 en 8 van het po met tien minuten per week gedaald, maar recentere cijfers zijn er niet. Voor het voortgezet onderwijs 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 (CentERdata, 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 po en onderbouw vo kan dat bij de M&M-vakken tot overladenheid leiden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het PPO voor geschiedenis uit 2010 (Cito, 2011). Hoewel de kerndoelen ruimte laten voor het maken van eigen keuzes, voelen veel leraren de druk om de hele methode door te werken, mede om er zeker van te zijn dat de leerling voldoende relevante kennis en vaardigheden verwerft. Ook leraren in de bovenbouw van het vo geven aan dat er sprake is van overladenheid, bij economie, bij geschiedenis op havo (Van der Kaap, 2009 en Van der Kaap & Folmer, 2016) en bij aardrijkskunde in vmbo, havo en vwo (Noordink, 2011). De oorzaak hiervan 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 primair onderwijs. 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.

### *Uitdagingen*

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. De beoogde curriculumherziening kan een aanleiding zijn om dit onderwerp eens nader onder de loep te nemen. Bij deze analyse moet echter ook naar andere vakken en domeinen 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.

## Feiten, denken en redeneren

### *Ontwikkelingen*

Aansluitend bij de ervaren overladenheid speelt de vraag hoeveel feitenkennis leerlingen moeten hebben om een historisch, geografisch, economisch, filosofisch of

sociaalwetenschappelijk wereldbeeld te ontwikkelen. Het gaat echter niet alleen om feiten: om verbanden te kunnen zien en om te kunnen redeneren is naast oriëntatiekennis ook het oefenen met denkvaardigheden of morele oordeelsvorming essentieel. In de vakdidactiek van de M&M-vakken is de laatste tijd veel aandacht voor het oefenen met denkvaardigheden, maar de vraag is in hoeverre dit al in het klaslokaal doorgedrongen is. Oordeelsvorming is een wezenlijk onderdeel van het examenprogramma filosofie. Het Platform Onderwijs 2032 vindt dat de nadruk in het onderwijs minder op encyclopedische kennis moet komen te liggen. Om een historisch, geografisch en natuurwetenschappelijk wereldbeeld te ontwikkelen, zo stelt het platform, 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. In een reactie op het conceptadvies tekent 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. In de reactie van de vereniging van Filosofieraren op datzelfde advies wordt daarnaast benadrukt dat leren kritisch denken niet zonder kennisinhouden kan (VFWO, 2015). Ook voor de andere M&M-vakken geldt 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 de examenprogramma's voor 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. In een reactie op het advies Onderwijs2032 meldt het KNAG in de vorm van een pitch (bijeenkomst Platform VVVO, september 2016): *"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."*

### ***Uitdagingen***

Onderzocht zou kunnen worden of de kritiek die het platform uit op de lesmethodes hout snijdt: wellicht bevatten methodes meer feiten dan noodzakelijk om het denken vanuit het vakperspectief te leren. Zonder feitenkennis leren denken vanuit 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. Een uitdaging is ook om het oefenen met denkvaardigheden meer gemeengoed te laten worden in de onderwijspraktijk, met als voorbeeld het socratisch gesprek bij filosofie.

## **Persoonsvorming**

### ***Ontwikkelingen***

In het maatschappelijke debat wordt met regelmaat gevraagd om meer aandacht voor persoonsvorming in het onderwijs, zo ook door het Platform Onderwijs 2032. 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.' 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. Ook andere M&M-vakken bieden vanuit hun aard veel kansen en mogelijkheden om bij te dragen aan persoonsvorming.

### ***Uitdagingen***

Scholen die bewust 'iets willen' rond het thema persoonsvorming kunnen daar op veel verschillende manieren vorm aan geven – pedagogisch, didactisch, mogelijk ook via specifieke doelen en inhouden. Belangrijk is een definitie: wat bedoelen we op onze school als we het over persoonsvorming hebben? En wat willen of kunnen we op dat vlak bewust bereiken met onze leerlingen? Als dat duidelijk is, kunnen vakdocenten bewust keuzes maken in wat ze in de klas of daarbuiten aan de orde stellen en op welke manier. Wordt persoonsvorming een apart vak? Zitten elementen verstopt in veel / alle vakken? Of is het 'gewoon' een kwestie van pedagogiek en schoolcultuur?

## **Doorlopende leerlijnen**

### ***Ontwikkelingen: van po naar vo***

Het is belangrijk dat leerlingen bij de overstap van primair naar voortgezet onderwijs, 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. In de praktijk van de M&M-vakken is daar lang niet altijd sprake van. Verschillende ontwikkelingen en factoren spelen hierin een rol. Als we kijken naar de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, dan gaat het vooral over geschiedenis en aardrijkskunde. Een van de redenen voor het ontbreken van een doorlopende leerlijn is dat er in het po en in de onderbouw vo niet of nauwelijks cumulatief getoetst wordt. In theorie zijn doorlopende leerlijnen voor bijvoorbeeld geschiedenis mogelijk (Commissie

historische en maatschappelijke vorming, 2001), in de praktijk blijkt het tegen te vallen, mede door het ontbreken van cumulatieve toetsing, zowel op het gebied van kennis als op dat van de historische vaardigheden. Een andere reden kan de globale formulering van de kerndoelen zijn. Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en maatschappijvakken (Steenstra & Van der Schee, 2009) ziet dit als 'een knelpunt bij het nastreven van een longitudinale aardrijkskundeleerlijn'. De globale formulering leidt tot vrijheid en biedt de mogelijkheid aan schoolboekenauteurs en leraren hun eigen interpretatie aan de kerndoelen te geven. De invloed van schoolboekenauteurs is in dit opzicht groot. Er zijn bovendien weinig uitgeverij die zich richten op zowel primair als voortgezet onderwijs 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 primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs verschillende werelden zijn."* (Steenstra & Van der Schee, 2009). SLO heeft op de website *Leerplan in beeld* een concretisering gegeven van de kerndoelen, zowel voor het primair onderwijs als voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het is echter de vraag of dit voldoende is voor een doorlopende leerlijn in de praktijk.

Daarnaast ontbreekt een goede indicatie voor het eindniveau van het primair onderwijs voor aardrijkskunde en geschiedenis. Wereldoriëntatie is geen verplicht onderdeel van de centrale eindtoets. Leraren geschiedenis en aardrijkskunde starten in het vo dan ook blanco met hun lessen en haken nauwelijks aan bij wat in het primair onderwijs aan de orde is gekomen. Overleg tussen vaksecties in de onderbouw vo en de leraren in het primair onderwijs 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 leraar uit het primair onderwijs dit overleg voor alle vakken op alle scholen waar zijn leerlingen naartoe gaan zou moeten herhalen.

Een interessante ontwikkeling in dit kader is *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 als alle scores geanalyseerd zijn, zullen de resultaten gepubliceerd worden. Op dat moment kan er meer gezegd worden over de doorlopende leerlijn en over het gerealiseerde curriculum.

#### ***Ontwikkelingen: van onderbouw naar bovenbouw vo***

Uit verschillende enquêtes onder leraren geschiedenis en aardrijkskunde (onderbouw en/of bovenbouw) blijkt dat zij een gemis ervaren in kennis en vaardigheden van leerlingen

bij de overgang van onder- naar bovenbouw (Noordink, 2011; Noordink, Oorschot, & Folmer, 2017). Leraren tweede fase geven bijvoorbeeld aan niet of onvoldoende voort te kunnen bouwen op aanwezige oriëntatiekennis van leerlingen, opgedaan in de onderbouw.

Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat leraren 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 hebben 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. Leraren maken vaker dan voorheen deel uit van een onderbouwteam of een bovenbouwteam, waardoor er minder afstemming plaatsvindt binnen de sectie. Niet overall worden afspraken gemaakt over doorlopende leerlijnen van de onder- naar de bovenbouw. De redenen die hiervoor worden genoemd zijn divers en lopen uiteen van 'geen vakgroep' tot 'gescheiden onderbouw- en bovenbouwlocaties'.

Voor economie speelt een rol dat de kerndoelen in de onderbouw niet zijn 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 als reguliere vakken voor in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Toch is het ook voor leraren van deze vakken van belang om te weten wat leerlingen in de onderbouw bij de M&M-vakken hebben geleerd.

### ***Ontwikkelingen: van vmbo-t naar havo***

Leerlingen die van vmbo-t naar havo overstappen hebben bij de M&M-vakken 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 leraren 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 Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001), in aanraking komen met alle tijdvakken. Dat zou de aansluiting tussen vmbo-g/tl 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 bestaan verschillen tussen vmbo en havo/vwo bij een aantal inhoudelijke onderwerpen (zoals macro-economie) en in 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 leraren in havo 4 bij nul beginnen, zonder aansluiting te zoeken bij wat vmbo-leerlingen aan economiekennis meebrengen.
- 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 blijkt dat ruim veertig procent van de havo-bovenbouwleraren dit als een probleem ervaart (Noordink, 2011). 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 havo 4 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 één van de redenen voor de Nederlandse Vereniging voor Leraren Maatschappijleer om te pleiten voor een vernieuwing van het programma maatschappijkunde.

### ***Uitdagingen***

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 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 (gedeeltelijk) 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.

## **Investeren in professionele ontwikkeling**

### ***Ontwikkelingen***

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 waarin gemeten wordt 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 (digitale) toetsen zijn geïkt op het niveau havo 3 /vmbo-t 4 en worden afgenomen op de pabo waar de student zich inschrijft. Wanneer niet aan de toelatingseisen wordt voldaan, kan de pabo een extra assessment afnemen. De vorm en de inhoud van het assessment wordt door de pabo zelf bepaald (MBO Raad 2017). 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 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 (Vereniging Hogescholen, 2015).

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, Boersen, Mulder, Nieuwelink, Van Riessen, Steenstra, & Van Straaten, 2009). 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 (Ministerie van OCW, 2015).

Met de groeiende aandacht voor het curriculum en de behoefte aan meer eigenaarschap voor leraren komt ook de vraag op of iedere leraar in staat is om onderwijs te ontwikkelen. Dat is immers een vaardigheid die aangeleerd en getraind moet worden. Leraren zijn vaak wel bereid om zich na te scholen op bijvoorbeeld vakinhoud en didactiek maar de schoolleiding faciliteert en stimuleert dat maar in beperkte mate (zo blijkt uit gesprekken met leraren). Argumenten hiervoor liggen op het terrein van bijscholingskosten, lesuitval en/of organisatorisch ongemak. Ook krijgt schoolbrede professionalisering vaak voorrang boven vakspecifieke professionalisering. In het kader van meer eigenaarschap bij leraren over het curriculum is het ontstaan van professionele leergemeenschappen (PLG) een positieve ontwikkeling. In een PLG werken leraren samen met universiteiten en hogescholen aan professionaliteit aan de hand van vakdidactische vraagstukken. Verder worden er vanuit de lerarenopleidingen van M&M-vakken initiatieven ontplooid voor vakdidactische netwerken.

De ervaringen met de al langer bestaande Professionele Leergemeenschappen bij filosofie zijn goed. Voor leraren die als 'eenpitter' functioneren binnen hun school zijn externe nascholingsactiviteiten en deelname aan een PLG extra waardevol: deze bieden hen gelegenheid om andere docenten te ontmoeten, samen te leren, ervaringen uit te wisselen en expertise te delen.

### ***Uitdagingen***

Er is behoefte aan een goede infrastructuur voor professionalisering en samenwerking, naar het voorbeeld van de regionale steunpunten voor de bètavakken. Leraren moeten de tijd krijgen om zich te scholen en om met eigen collega's en die van andere scholen te werken aan een samenhangend curriculum. Ze 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. Zie bijvoorbeeld wat hierover bij filosofie (in paragraaf 13.3) wordt opgemerkt, maar het geldt zeker ook voor een aantal andere M&M-vakken zoals maatschappijleer. 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.

## **M&M en taalvaardigheid**

### ***Ontwikkelingen***

Taalvaardigheid van leerlingen wordt door leraren van de M&M-vakken in het voortgezet onderwijs als obstakel gezien voor goede prestaties op het gebied van deze vakken (Van Drie, 2012). 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. Het kan ook een reden zijn om het betreffende vak niet als examenvak te kiezen.

Naast de hoeveelheid tekst in de examens zijn ook het begrip van bepaalde vaktermen en 'vakspecifiek' redeneren complicerende factoren. Soms kennen leerlingen een bepaald begrip wel uit het dagelijks leven, maar heeft dat begrip in de context van het vak een andere betekenis. Daardoor kunnen misconcepties ontstaan. Verder hanteren alle M&M-vakken abstracte begrippen zoals 'institutionalisering' en 'welzijnsindex'.

### ***Uitdagingen***

We constateren dat dat veel kansen onbenut blijven om aandacht te besteden aan de (vak)taalontwikkeling van leerlingen. De samenvatting van de vergelijkende trendanalyse Nederlands elders in deze publicatie geeft hier meerdere redenen voor. Belangrijk is de constatering dat in de beoogde curricula van andere vakken de rol van taal nog niet (vak)specifiek is verwerkt, waardoor leraren onvoldoende handvatten hebben om hier goed vorm aan te geven. In *Taalgericht vakonderwijs en de mens- en maatschappijvakken* pleit Van Drie (2012) voor het expliciet formuleren van taaldoelen bij de mens- en maatschappijvakken. Voorbeelden van vaktaaldoelen 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.

## **Schoolexamen onder druk**

### ***Ontwikkelingen***

Bij veel van de vakken 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. Specifieke inhouden en vaardigheden die op een schoolexamen getoetst kunnen worden, krijgen daardoor weinig aandacht. Er zijn scholen die wél 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. Leraren maatschappijleer hebben echter een ander probleem; zij staan vaak onder druk om hun leerlingen op een voldoende voor het schoolexamen te laten eindigen.

### ***Uitdagingen***

Bij voorkeur worden in schoolexamens andere inhouden en vaardigheden getoetst 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 mogen afwijken van ce-cijfers. Om de kwaliteit van schoolexamens te controleren zouden leraren van verschillende scholen bijvoorbeeld elkaars schoolexamens kunnen checken.

## **Aandacht voor 21e eeuwse vaardigheden**

### ***Ontwikkelingen***

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, zoals: communiceren, samenwerking, creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend denken en handelen, digitale geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden en zelfregulering (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014). Ook de Onderwijsraad benadrukt in haar advies 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).

Veel van deze vaardigheden hebben al een belangrijke plek in de M&M-vakken, hoewel er op verschillende manieren invulling aan gegeven is. In de reactie van de vakvereniging van leraren filosofie op het advies van het Platform Onderwijs2032 stelt de vereniging bijvoorbeeld 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 voortgezet onderwijs (VFVO, 2015). De andere vakverenigingen op het gebied van M&M zullen wellicht 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, Otterdijk, Ruijs, De Kievid, & Meijs, 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 M&M-vakken.

### ***Uitdagingen***

De vraag is in welke mate en op welke manier kritisch denken, probleemoplossend denken en handelen, sociale en culturele vaardigheden en mediawijsheid in de vakspecifieke context aan de orde komen. Dat zou explicieter gemaakt kunnen worden in het curriculum van de M&M-vakken. Wat is bijvoorbeeld 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 van dat ze die 21e eeuwse vaardigheden in elke vakspecifieke context weer anders moeten toepassen?

## **Differentiatie havo/vwo**

### ***Ontwikkelingen***

De vakken geschiedenis en aardrijkskunde worstelen met het onderscheid tussen havo en vwo. In 2006 schrijft het bestuur van de vereniging van geschiedenisleraren al jaren te pleiten 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. 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 voor 2018.

Voor aardrijkskunde zijn de uitgangspunten voor differentiatie tussen het havo- en vwo-examenprogramma geformuleerd in het rapport van de Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase (Terwindt et al., 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). Het verschil tussen het havo- en vwo programma is expliciet herkenbaar in domein D (vwo: gebieden; havo: ontwikkelingsland). 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.

Bij maatschappijwetenschappen (nieuw examenprogramma vanaf 2017) is er wel een duidelijke differentiatie aangebracht in de programma's voor havo en vwo. Dit komt tot uiting in de keuze van de verschillende contexten. Voor havo zijn deze concreter

en meer herkenbaar voor leerlingen. Voor vwo zijn ze wat meer abstract, complex en internationaler van karakter. Maatschappijwetenschappen is in dit opzicht een goed voorbeeld voor andere M&M-vakken. Dat geldt ook voor filosofie. De ontwikkelgroep 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 (Oosthoek, 2007). Er is sindsdien een duidelijk onderscheid in de inhoudelijke domeinen voor havo en voor vwo. Wel worstelen docenten soms nog met de differentiatie tussen havo en vwo als het gaat om de filosofische vaardigheden.

Voor economie en bedrijfseconomie geldt dat het onderscheid tussen havo en vwo vooral blijkt uit het beheersingsniveau van de eindtermen. Bij de havo draait het vooral om toepassen, bij het vwo meer om analyseren.

### ***Uitdagingen***

Voor met name geschiedenis en aardrijkskunde is het een uitdaging om in de praktijk goed vorm te geven aan de differentiatie tussen het havo- en vwo-examenprogramma. De tijd zal moeten leren of de verlichting van het programma voor geschiedenis leraren voldoende ruimte biedt om onderscheid aan te brengen tussen het havo- en het vwo-programma. Het zou goed zijn om de ervaringen van de verschillende mens en maatschappijvakken als het gaat om differentiatie tussen havo en vwo met elkaar te vergelijken. Kunnen aardrijkskunde en geschiedenis in dit opzicht iets leren van maatschappijwetenschappen en filosofie? Of zijn de verschillen tussen de vakken te groot om wat bij het ene vak werkt, ook toe te passen op het andere vak?

## **Schoolconcepten en nieuwe vakken**

### ***Ontwikkelingen***

We zien verschillende nieuwe schoolconcepten ontstaan en het aantal scholen met een specifiek concept groeit. Dat heeft gevolgen voor de curricula van de M&M-vakken. 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 de invulling van filosofie zijn bijvoorbeeld de schoolconcepten Technasium (bèta- en wetenschapsfilosofie), de Cultuurprofiel school (kunst en esthetica; ook in het po) en de UNESCO-school 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.

### ***Uitdagingen***

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. Het is nuttig te onderzoeken hoe scholen die werken met schoolconcepten omgaan met de programma's van de M&M-vakken. Welke obstakels en mogelijkheden komen ze tegen, en wat kunnen andere scholen en leerplanontwikkelaars daarvan leren?

## **ICT**

### ***Ontwikkelingen***

Op het gebied van ICT en onderwijs zijn er tal van ontwikkelingen gaande die ook hun invloed hebben op de M&M-vakken. Zo zijn er leraren die met behulp van social media (Facebook, Twitter, Instagram) communiceren met hun leerlingen en die ICT-tools (zoals Edmodo, Kahoot, Socrative) inzetten in hun lessen. Ook 'flipping the classroom' wordt steeds meer toegepast, waarbij sommige leraren hun lessen ook op een website beschikbaar stellen voor leerlingen. Daarnaast kan gamification 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 goed voor het inzetten van digitale informatiebronnen. 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 door technologie gedreven maatschappij. Ook het onderdeel marketing verandert, bijvoorbeeld door de mogelijkheden die het volgen van internetgedrag biedt voor afgestemde reclameboodschappen. Het is wachten op de profielwerkstukken die gaan over UX-design (user experience design). Lesmethodes maken steeds vaker gebruik van de interactieve mogelijkheden die internet biedt. Bij filosofie wordt niet alleen gebruik gemaakt van nieuwe mogelijkheden (webquests, online argumentatiemodellen, filmpjes) maar wordt ook gereflecteerd op de relaties tussen mens en technologie, bijvoorbeeld met behulp van de science-fiction film *Ex machina*.

### ***Uitdagingen***

Een goede inzet van ICT in het onderwijs gaat niet vanzelf en stelt de leraar voor nieuwe uitdagingen. Voor een nadere beschrijving hiervan verwijzen we naar het hoofdstuk Curriculum en ICT. Daar worden verschillende uitdagingen genoemd die voor alle vakken gelden: uitdagingen die te maken hebben met digitale geletterdheid, met het gebruik van ICT als hulpmiddel en uitdagingen voor de leraar.

## 13.3 Ontwikkelingen en uitdagingen per vak

Naast de eerder geschetste ontwikkelingen en uitdagingen binnen het domein M&M, beschrijven we hier kort enkele specifieke ontwikkelingen en uitdagingen per vak. Voor een uitgebreidere beschrijving verwijzen we naar de vakspecifieke trendanalyses van de afzonderlijke vakken.

### **Aardrijkskunde**

#### ***Ontwikkeling: vernieuwde examenprogramma's***

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 zijn deze programma's in aardrijkskundeland goed ontvangen. Ze worden gezien als een behoorlijke verbetering ten opzichte van de eerdere programma's met als belangrijkste kenmerk: meer balans tussen sociale en fysieke 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.

#### ***Uitdagingen***

Van der Schee (20016) benadrukte in zijn afscheidsrede als bijzonder hoogleraar onderwijsgeografie het belang van duurzaamheid in de samenleving. Hij schetste 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 mede verantwoordelijk 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 eerder genoemde 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 gebeurt binnen school in samenwerking met andere vakken en buiten school in samenwerking met relevante bedrijven en organisaties.



### ***Ontwikkeling: 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.

### ***Uitdagingen***

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; en 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, ontwikkeling van 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.

### ***Ontwikkeling: Geografische Informatie Systemen (GIS)***

In het tijdschrift *Geografie* zijn de afgelopen jaren diverse artikelen verschenen waarin gewezen wordt op het belang van de inzet van GIS om het aardrijkskundeonderwijs modern en bij de tijd te houden (zie onder andere Korevaar & Van der Schee, 2004). De auteurs geven aan dat GIS in de VS en Canada al in 1992 werd geïntroduceerd in het aardrijkskundeonderwijs. Dat dit in Nederland achterblijft, wijten ze vooral aan het (toenmalige) gebrek aan data voor het onderwijs. De inzet van GIS kan bijdragen aan de maatschappelijke relevantie van het aardrijkskundeonderwijs in de nabije toekomst en aan burgerschapsvorming (Van der Schee, 2007). 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 Schee, 2007): GIS en veldwerk moeten in het curriculum toegevoegd worden aan de eisen ten aanzien van geografisch besef; GIS software en data moeten beschikbaar en adequaat zijn; er moeten aantrekkelijke en goed gestructureerde lesopdrachten beschikbaar zijn; en om het leren denken met GIS verder te ontwikkelen is onderzoek nodig. In de brochure *Geo-informatietechnologie in het voortgezet onderwijs*

(Favier, 2013) wordt een schets gegeven van de inzet van geo-informatie voor het aardrijkskundeonderwijs. Geo-informatietechnologie speelt een steeds grotere rol in het dagelijks leven en wordt volop ingezet bij de overheid, bedrijfsleven en wetenschap. 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.

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. Uit onderzoek onder leraren aardrijkskunde vmbo (Noordink, et al., 2017) naar aanleiding van het nieuwe examenprogramma aardrijkskunde blijkt dat nog relatief weinig leraren gebruik maken van digitale kaarten en GIS en behoefte hebben aan scholing op dit gebied.

### ***Uitdagingen***

Aardrijkskunde onderscheidt zich niet alleen wat betreft haar object van andere vakken. Bij aardrijkskunde gaat het ook om specifieke aardrijkskundige vaardigheden en werkwijzen zoals het gebruik van geografische informatietechnologie. In de onderwijspraktijk komt dit echter maar moeizaam uit de verf. 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. Een specifiek aandachtspunt hierbij is dat de meeste leraren nog niet over de benodigde kennis en vaardigheden voor de inzet van GIS beschikken, al worden er wel veel nascholingen over georganiseerd. De kennis die aardrijkskundeleraren hiervoor nodig hebben gaat volgens Favier (2013) verder dan de algemene pedagogische en vakinhoudelijke kennis waarover de meesten wel beschikken. Hij heeft dit samengebracht in een GIS-TPCK raamwerk voor aardrijkskunde-onderwijs met GIS (waarbij TPCK staat voor Technologie-, Pedagogiek- en Content-Kennis). *“GIS is niet eenvoudig, maar valt te leren”*, zo stelden Korevaar en Van der Schee (2004) al eerder. Bovendien is het van belang dat programma's en bestanden steeds gebruikersvriendelijker worden.

## **Economie en M&O/Bedrijfseconomie**

### ***Ontwikkeling: M&O wordt bedrijfseconomie***

Een belangrijke ontwikkeling in de economische vakken is de vakvernieuwing van M&O. Per 1 augustus 2018 gaat in de vierde klassen het nieuwe vak *bedrijfseconomie*,

*ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid* van start met de roepnaam bedrijfseconomie. We noemen kort de belangrijkste veranderingen. Het huidige M&O leert de leerling analyseren en interpreteren vanuit een economische context: economische vraagstukken, economische instrumenten en economische perspectieven en belangen. Het vak is gericht op het bevorderen van de 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. Bedrijfseconomie zal met name gericht zijn op maatschappelijk relevante persoonsvorming met als context bedrijfseconomische vraagstukken. 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. Belangrijker is het dat leerlingen een analyse kunnen geven op basis van een balans en dan een besluit kunnen formuleren."* 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.

### **Uitdagingen**

De leraar krijgt met de vakvernieuwing bedrijfseconomie nadrukkelijk meer ruimte om zelf het onderwijs vorm te geven. Dit veronderstelt dat hij kan zien wat de behoeften zijn van een groep leerlingen, de individuele leerling en de maatschappij en dat hij kan bepalen wat relevante vraagstukken en onderwerpen zijn. Aansluiten bij de behoeften van de leerlingen vraagt bovendien een goed zicht op de eindtermen, weten wat tot de kern van het curriculum behoort en de lesmethode niet als enige richtsnoer nemen voor de lessen. Naast de kern is er veel ruimte voor eigen keuzes. Een ander punt van aandacht is het aanpassen van de vakinhoud aan de laatste wetenschappelijke ontwikkelingen en het aanbrengen van consistentie. Kan elke leraar dat of is professionalisering nodig? Daarnaast wordt het belangrijker dat de leraar een rolmodel is: de ondernemende zelfredzame leerling vraagt een ondernemende zelfredzame leraar. De vraag is wat leraren hiervoor nodig hebben. Is ondernemerschap aan te leren of is dit mogelijk een knelpunt bij de invoering van het nieuwe vak? Gastdocenten en nascholing kunnen hier een rol in spelen.

### **Ontwikkeling: relatie tussen M&O en economie**

M&O en economie groeien de laatste jaren inhoudelijk meer naar elkaar toe. 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 wekelijkheid 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 erbinen en erbuiten. DE beide auteurs voegen daar de opmerking aan toe dat dat onverlet laat 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. Ook roept het de vraag op of het vak bedrijfseconomie erbij 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 nu tot het domein van economie wordt gerekend.

### ***Uitdagingen***

Onduidelijk is wat de gevolgen zijn van de scheiding tussen economie en M&O voor het economisch inzicht van leerlingen die één of beide vakken volgen. Nader onderzoek is wenselijk, waarbij de uitdaging is om met een frisse blik naar het curriculum te kijken. Hoeveel overlap is er en in hoeverre is er sprake van een wezenlijk andere benadering? Binnen het hbo is dit al gedaan voor het economische domein. Dit heeft in 2014 geresulteerd in het rapport *Wendbaar in een duurzame economie*, van de Verkenningcommissie hoger economisch onderwijs (2014). Dit visiedocument beschrijft wat maatschappelijke ontwikkelingen voor de economische beroepen betekenen, en daarmee ook voor de economische opleidingen. Het zou interessant zijn te onderzoeken wat de betekenis van dit rapport is voor het economieonderwijs in het vo.

### ***Ontwikkeling: 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 en er is een leerlijn ondernemendheid/ondernemerschap ontwikkeld. Naast vakkenintegratie tussen economie en M&O is er sprake van meer gedifferentieerd en op maat aangeboden onderwijs. Dit vergt de nodige flexibiliteit en creativiteit van de leraren (of het lerarenteam) en de school (rooster, lestijd, toetsing).

### ***Uitdagingen***

Schoolconcepten zoals entreprenasium en business school kunnen verder ontwikkeld worden en als voorbeeld dienen voor andere scholen. Onderwijs wordt relevanter als men zoals op deze scholen de vraag en de omgeving in onderwijs betrekken. Deze concepten passen ook bij de ambitie om meer recht te doen aan verschillen tussen leerlingen en verschillende leerroutes aan te bieden.

### ***Ontwikkeling: andere visies op economieonderwijs***

In het visiestuk *Economie = Relaties* pleiten Bovenberg, Canoy en Haan (2016) voor een andere, bredere, kijk op economieonderwijs. Zij koppelen die oproep aan de ontwikkelingen binnen de economische wetenschap en wijzen op het belang van een breed, relationeel mensbeeld dat aansluit bij andere menswetenschappen zoals psychologie en sociologie. In de praktijk zien we ook ontwikkelingen in die richting. Uit gesprekken met economieleraren blijkt dat ze al aan meer aandacht 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 Grol, die in 2016 promoveerde op schoolexperimenten in het klaslokaal, pleit in zijn proefschrift voor meer aandacht voor economisch gedrag. De ontwikkeling van de economie naar een gedragswetenschap zien we terug in de micro-economie en in het feit dat het doen van analyses een belangrijker plaats krijgt in de wetenschap.

Volgens de filosoof Sedláček 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. Zorg en onderwijs worden bijvoorbeeld onderworpen aan economisch rendement. Onafhankelijke wetenschap zou echter op moeten leiden tot vrije en onafhankelijke denkers, die niet bang zijn om verantwoordelijkheid te dragen voor de samenleving en een duurzame toekomst. De uitdagingen waarvoor wij staan zijn niet zuiver economisch, sociologisch, juridisch of filosofisch maar een combinatie daarvan. 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](http://www.hetgroenebrein.nl)) worden dergelijke inzichten vertaald naar zowel wetenschappelijke onderzoeksprogramma's als concreet onderwijs. Het begrip 'nieuwe economie' speelt hierbij een rol. Denk bijvoorbeeld aan het concept circulaire economie dat – in tegenstelling tot de traditionele lineaire economie – een conceptueel kader kent om het denken over economie, bedrijfsvoering en maatschappij integratief te benaderen.

### ***Uitdagingen***

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. Onderzoek kan leren hoe een breder waardenbegrip dan louter het financiële een plek zou kunnen krijgen in het economieonderwijs. Het zou goed zijn als ook tussen leraren meer dialoog plaatsvindt hierover.

### ***Ontwikkeling: duurzaamheid***

De website [www.groengelinkt.nl](http://www.groengelinkt.nl) is een initiatief op het gebied van duurzaamheid dat onderwijsideeën verzamelt voor leraren. Milieuvraagstukken en het maatschappelijk besef van urgentie hieromtrent vragen om een permanente plek in het onderwijs. 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 sluit aan bij het brede welvaartsbegrip dat al langer opgeld doet in het voortgezet onderwijs (via bijvoorbeeld de Human Development Index). Het is een positieve ontwikkeling dat de indicatoren waarlangs beoordeeld wordt, meer divers en groter in aantal zijn. Ook in het bedrijfsleven is winst niet meer de enige indicator of een bedrijf succesvol is. Het begrip People/Planet/Profit (PPP) is gemeengoed geworden.

### ***Uitdagingen***

De inzichten op het terrein van evenwichten en de verstoringen van evenwichten, worden steeds groter en kennen een steeds groter conceptueel kader en worden empirisch onderbouwd. Daarbij blijft de uitdaging voor de leraar (en de producenten van leermiddelen) om dit als te beantwoorden handelingsvraagstuk aantrekkelijk te maken. Dit vraagstuk leent zich ook goed voor thematisch onderwijs.

### ***Ontwikkeling: kritische geluiden bij het nieuwe examenprogramma havo/vwo***

Algemeen kan gesteld worden dat de overgang van het oude naar het nieuwe examenprogramma economie een grote stap is geweest. Leraren en examenmakers hebben veel tijd nodig om een en ander goed in de vingers te krijgen en gewenning treedt slechts langzaam op.

In 2015 en 2016 is er vanuit het veld kritiek geuit op de kwaliteit van het economieprogramma havo en vooral vwo. In de syllabus voor 2017 zijn de nieuw-Keynesiaanse Phillipscurve en NAIRU (het werkloosheidspercentage waarbij een economie nog kan groeien zonder dat de inflatie begint op te lopen) opgenomen. Veel leraren vinden dat dit niet strookt met de inhoud van het rapport *The Wealth of education* (Teulings, 2005) en willen dat deze onderdelen uit het examenprogramma verdwijnen. Dit bleek onder andere opnieuw tijdens de ledenvergadering van de sectie algemene economie van de VECON in maart 2017. 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).

### ***Uitdagingen***

Het zou goed zijn om leerlingen meer te 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 vanuit democratisch oogpunt van belang dat leerlingen weten hoe dergelijke berekeningen tot stand komen. Ook bewustwording van de kracht en de beperkingen van economische modellen is wenselijk. Want in welke mate kan de uitkomst van economisch gedrag berekend en voorspeld worden als er tegelijkertijd ook veel onzekerheid is? Hoe gaat de overheid daar beleidsmatig mee om? En wat zijn de consequenties van mogelijke verkeerde inschattingen en aannames?

In deze discussie ontbreekt nog 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?

### ***Ontwikkeling: economie en de vernieuwing van de beroepsgerichte examenprogramma's in vmbo***

De nieuwe beroepsgerichte examenprogramma's zijn op 1 augustus 2016 ingevoerd in het derde leerjaar van het vmbo. Leerlingen die het profiel Economie en ondernemen of het profiel Horeca, bakkerij en recreatie volgen hebben (algemene) economie als profielgebonden vak. Het huidige examenprogramma van (algemene) economie is grotendeels geënt op de eerste (mavo-) versie, al is de syllabus in 2017 grondig gewijzigd.

Samenhang tussen de beroepsgerichte profielen en het avo-vak economie zal echter niet automatisch tot stand komen.

### ***Uitdagingen***

Meer samenhang tussen het algemeen vormende vak en de 'economische' profielvakken in het vmbo is wenselijk. In het Kamerdebat over de curriculumherziening in het primair en voortgezet onderwijs op 20 april 2017 pleitte staatssecretaris Dekker voor slimme dwarsverbanden tussen beroepsgerichte profielvakken en de avo-vakken. De Kamer nam een motie aan waarin wordt aangedrongen op vernieuwing van de avo-vakken in het vmbo. Als die vernieuwing ter hand wordt genomen biedt dit kansen bij de bevordering van de gewenste samenhang.

## **Filosofie**

### ***Ontwikkeling: filosofie als schoolvak***

In Nederland is filosofie, anders dan in bijvoorbeeld in Frankrijk of Duitsland, een relatief jong schoolvak. In 1973 startte een (lange) pilot met filosofie in de bovenbouw van het vwo. Pas in 1990 werd het vak officieel erkend als keuzevak, waarin vwo-leerlingen regulier eindexamen konden doen. Met de invoering van de tweede fase (1998) kwam deze mogelijkheid er ook voor havisten, voor wie een beredeneerd eigen programma is ontwikkeld. Mede door een sterke kwalitatieve (curriculum, methoden, eindexamens) en ook kwantitatieve ontwikkeling (leerlingenaantallen) is filosofie sindsdien ook in ons land een volwaardig schoolvak met een sterke worteling in vakwetenschappelijke tradities en instituties. Na een onstuimige groei in de periode 1998 – 2007 lijkt het aantal scholen dat het vak aanbiedt op het vwo nu stabiel (25% van de vwo-opleidingen, 8,5% van de leerlingen), maar daalt het aantal havisten dat zich filosofisch laat scholen (2,5 %) daarentegen licht.

### ***Uitdagingen***

De huidige examenprogramma's zijn tien jaar geleden vastgesteld. In overleg met (vooral) vakvereniging VFVO, het CvTE en andere belanghebbenden kan onderzocht worden of zij aan een herijking toe zijn. Over de omvang en mate van abstractie van de eindexamenonderwerpen bestaan bij een aantal docenten zorgen. Ook de mate van reproductiviteit van het centrale eindexamen c.q. het gebrek aan mogelijkheden om het actieve filosofische denken te etaleren, staat soms ter discussie. De systematiek om tot de eindexamenthema's te komen is aan het veranderen. Bij een herijking kan ook worden overwogen of het opnemen van een essayopdracht in het centraal examen wenselijk en mogelijk is.



### ***Ontwikkeling: verbindingen met po, onderbouw vo en andere vakken***

Er lijkt, al dan niet in verband met de 'bewegingen' rond meer Bildung en persoonsvorming in het onderwijs, grote interesse voor filosofie in het po en in de onderbouw van het vo (vmbo/havo/vwo). Deze initiatieven oriënteren zich doorgaans meer op de traditie van 'filosoferen met kinderen' dan op de academische filosofie, maar dragen mogelijk wel bij aan de ontwikkeling van het kritische (onderscheidende) denken van leerlingen. In Rotterdam werken enkele scholen in het po al met een uitgewerkt programma voor filosoferen met kinderen, systematisch gekoppeld aan kerndoelen. Elders zijn al leerlijnen en zelfs nieuwe filosofische vakken voor in de onderbouw van het vo ontwikkeld ('logica en argumentatieleer' en 'grote denkers').

De aandacht voor filosofie (en filosoferen) komt ook tot uitdrukking in verschillende programma's, waarin gebruik gemaakt wordt van inhouden uit het schoolvak filosofie. Schoolconcepten en vakken/leerlijnen als het Technasium, NLT, wetenschapsoriëntatie en Big History doen dat bijvoorbeeld met (elementen van) wetenschapsfilosofie, cultuurprofiel scholen met cultuurfilosofie en esthetica, UNESCO-scholen met ethiek. Andere vakken ontwikkelen keuzedelen met een filosofische insteek (bedrijfseconomie) en her en der wordt geëxperimenteerd met hybride vakken als LEF (levensbeschouwing, ethiek en filosofie). Ten slotte wordt het schoolvak filosofie, overigens ook door filosofiedocenten zelf, regelmatig in verband gebracht met burgerschap, (persoons) vorming en/of de 21e eeuwse vaardigheden. Dat alles biedt voorbeelden van en verdere aanknopingspunten om (aspecten van) filosofie in het vo, en mogelijk ook in het po, op schoolniveau meer doordacht te verbinden met andere (vak)inhouden. Tegelijk roepen ontwikkelingen als deze ontegenzeggelijk professionele spanningen op. Wat bij de 21e eeuwse vaardigheden een generieke vaardigheid is (kritisch denken), is in een vakfilosofische context een specifieke vakvaardigheid. Zo'n vaardigheid is het beste aan te leren in een vakspecifieke context (Kienstra, 2016).

### ***Uitdagingen***

Als er op scholen en bij diverse andere betrokkenen voldoende draagvlak voor is, zou onderzocht kunnen worden of en hoe bestaande leerlijnen in het po en de onderbouw van het vo zo gestroomlijnd kunnen worden, dat ze gericht bijdragen aan het ontwikkelen van vakspecifieke vaardigheden ter voorbereiding op de bovenbouw. Het bestaande voorbeeldleerplan filosofie in de onderbouw (Marsman & Noordink, 2013) biedt hier aanknopingspunten voor, maar ook een vernieuwing van dit leerplan behoort op termijn tot de mogelijkheden.

Het overnemen van filosofische inhouden door andere vakken, leergebieden en schoolconcepten biedt het schoolvak mogelijkheden en uitdagingen. Enerzijds kan het

specifiek filosofische zo in andere vakken of in vakoverstijgende contexten duidelijker worden ingebracht, waardoor mogelijk transfer van filosofische kennis en vaardigheden wordt bewerkstelligd. Anderzijds wil het vak graag haar vakspecifieke identiteit bewaken en docenten hun professionele expertise. Een mogelijke uitweg hieruit biedt het ontwikkelen van thema's / modules waarvoor de inbreng van vakfilosofische inhoud en vakdidactische kennis essentieel is, bijvoorbeeld rond psychologie en cognitiewetenschappen, logica en/of taalfilosofie, al dan niet in combinatie met informatica, techniekfilosofie, enzovoorts. Er kan onderzocht worden of zulke inhoud en alleen op schoolniveau, of mogelijk ook op landelijk niveau ontwikkeld kunnen worden.

### ***Ontwikkeling: vakdidactiek, ontwerp en vaardigheden***

Door de institutionalisering en snelle groei van het vak is er lang een tekort geweest aan bevoegde vakdocenten met een filosofische achtergrond. Vakdidactici aan zes universitaire lerarenopleidingen hebben dit gat inmiddels grotendeels opgevuld. Dat is belangrijk omdat er aanwijzingen zijn dat academisch geschoolde vakfilosofen effectiever met hun leerlingen filosoferen (Kienstra, 2016). De laatste jaren begint het (empirische) vakdidactische onderzoek naar filosofie en filosoferen zich sterker te ontwikkelen, getuige onder andere de proefschriften van Rondhuis (2005), Bartels (2013) en Kienstra (2016). In het kader van dat laatste onderzoek zijn elementen van kwalitatief en kwantitatief onderwijskundig onderzoek gecombineerd met ontwerponderzoek. Dat levert in dit geval een vakdidactisch model en ontwerpprincipes voor filosofisch lesmateriaal op.

### ***Uitdagingen***

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 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.

## **Geschiedenis**

### ***Ontwikkeling: discussies en aanbevelingen rond Onderwijs2032***

In aansluiting op de nationale discussie over Onderwijs2032 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 verder doorontwikkeld tot bouwstenen voor een nieuw te doordenken en ontwikkelen curriculum (VGN, 2017). Een en ander probeert een antwoord te zijn op drie grote uitdagingen aan het geschiedenisonderwijs.

### ***Uitdagingen***

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 ordeningskaders: het kader van tien tijdvakken (primair en voortgezet onderwijs), de canon (primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs) en een overzicht van de 20ste eeuw (bovenbouw vmbo). Er is een verdere doordienking nodig van de ordeningskaders die passen bij het denken over geschiedenis in de 21e eeuw. Ordeningskaders 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.

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.

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.

### **Ontwikkeling: erfgoededucatie**

Een andere 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 (historische vaardigheden) 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. Denk bijvoorbeeld aan de kunstvakken. Cultureel erfgoed is onder andere als afzonderlijk deel aan het leerplankader kunstzinnige oriëntatie toegevoegd, is in onderbouw vo onderdeel van het leergebied Kunst en cultuur, of is ingebed in het schoolexamenvak CKV.

### ***Uitdagingen***

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 leraar omgaan met kwesties als deze, 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 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 leraren geschiedenis

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.

## **Maatschappijleer**

### ***Ontwikkeling: burgerschapsvorming, maatschappijleer en de doorlopende leerlijn(en)***

De relevantie van de M&M-vakken voor burgerschapsvorming is in het voorgaande al aan de orde gekomen. 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 (NVLM) 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.

### ***Uitdagingen***

Voor maatschappijleer is het noodzakelijk dat het vak actueel is en bij de tijd blijft. In dit licht bezien zal het programma van maatschappijleer in het vmbo, dat in de kern al bijna twee decennia ongewijzigd is, vernieuwd moeten worden. 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.

### ***Ontwikkeling: maatschappijkunde - nieuwe naam, nog geen nieuw programma***

Maatschappijleer 2 (vmbo) heeft sinds 2016 een nieuwe naam: maatschappijkunde. Deze nieuwe naam heeft nog geen gevolgen gehad voor de inhoud van het vak. Ook dit examenprogramma is al jaren niet grondig tegen het licht gehouden. Dat aanpassingen in het programma wel gewenst zijn blijkt uit verschillende signalen uit het veld. Maatschappijkunde sluit niet goed aan bij maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel en is mede daarom toe aan een inhoudelijke update. Daarnaast speelt voor leerlingen die na vmbo door willen gaan naar de havo, de aansluiting met het nieuwe programma maatschappijwetenschappen een rol. 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. Zij benoemt een aantal knelpunten in het huidige programma, die we beschrijven onder de uitdagingen.

### ***Uitdagingen***

Het huidige 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 afstemming met de nieuwe beroepsgerichte profielvakken.

### ***Ontwikkeling: concept-contextbenadering maatschappijwetenschappen***

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.

### ***Uitdagingen***

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. 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. 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.



## Referenties

- Boot, A.W.A., & Kolkman A. (2016). *M&O - de positionering van bedrijfseconomie in het middelbaar onderwijs*. [www.esb.nu](http://www.esb.nu)
- Bovenberg, L., Canoy, M., & Haan, F. (2016). *Economie = Relaties*. Geraadpleegd van <https://goldschmedingfoundation.org/programma/economie-onderwijs/>
- Boxtel, C.A.M., van (2015). *Over zin en onzin van historische feiten en het vraagstuk van leerstofselectie in het geschiedenisonderwijs: Een reactie op het conceptadvies van het Platform Onderwijs 2032*. Geraadpleegd van [https://www.historici.nl/sites/default/files/CvanBoxtel\\_Zin%20en%20onzin%20van%20historische%20feiten%20in%20het%20geschiedenisonderwijs\\_27okt2015.docx](https://www.historici.nl/sites/default/files/CvanBoxtel_Zin%20en%20onzin%20van%20historische%20feiten%20in%20het%20geschiedenisonderwijs_27okt2015.docx)
- Boxtel, C. van, Boersen, M., Mulder, B.J., Nieuwelink, H. Riessen, M. van, Steenstra, C., & Straaten, D. van. (2009). *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., Steenstra, C., Waskowskij, C., & Weme, B. de (2009). *Vakintegratie in de mens en maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Boxtel, C. van, Hogervorst S, Slings, H., & Schans, T. van der (2015). *Geschiedenisonderwijs 2032*. Geraadpleegd van <https://www.historici.nl/sites/default/files/Geschiedenisonderwijs%202032.docx>
- 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.
- CentERdata (2017). *IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo*.
- Cito (2011). *PPON Geschiedenis en aardrijkskunde einde basisonderwijs*. PPON informeert, nummer 19, april 2011. Arnhem: Cito. Geraadpleegd van [http://www.cito.nl/~media/cito\\_nl/Files/Onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/PPON-krant-2011-19.ashx](http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/PPON-krant-2011-19.ashx)



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

Drie, J. van (ed.) (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-mmv.nl/index.php?PgNr=7>

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

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.

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

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 (2017). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

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/](http://www.slo.nl/downloads/2009/Enquete_20nieuwe_20examenprogramma_20geschiedenis.pdf/)

- Kaap, A. van der, & Folmer, E. (2016). *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>
- Kienstra, N.H.H., (2016). *Effectief filosoferen in de klas* (proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- 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*, 6, 26-29.
- Marsman, P.G. (2010), *Vakdossier Filosofie*, Enschede: SLO. Geraadpleegd van [http://www.slo.nl/downloads/2010/Vakdosier\\_20Filosofie\\_\\_webversie.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/2010/Vakdosier_20Filosofie__webversie.pdf/)
- Marsman, P.G. , & Noordink, H. (2013) *Voorbeeldleerplan filosofie in de onderbouw*. Enschede: SLO. <http://www.slo.nl/downloads/2013/filosofie-in-de-onderbouw.pdf/>.
- MBO Raad (2017). *Goed voorbereid naar de pabo*. Geraadpleegd op 15 juni 2017, van <https://www.goedvoorbereidnaardepabo.nl/>.
- Ministerie van OCW (2015). *Hoe het verder moet met de lerarenopleiding – advies van de 'kritische vrienden'*. Geraadpleegd op 24 juni 2017, van: <https://www.delerarenagenda.nl/blog/weblog/weblog/2015/110215-hoe-het-verder-moet-met-de-lerarenopleidingen---advies-van-de-kritische-vrienden>.
- 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. (2013). Geografische basiskennis gemeten. *Geografie*, 22, 43.
- 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 (2008). *Blijvend in beweging*. Zwolle: Onderbouw-VO.
- 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, 783-809.

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.

Rondhuis, T. (2005). *Philosophical talent, Empirical investigations into philosophical features of adolescent's discours*. Rotterdam: Veenman Drukkers.

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

Schee, J. van der (2016). *Duurzaamheid en aardrijkskundeonderwijs* (afscheidsrede). Amsterdam: Vrije Universiteit.

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

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.

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.

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>

Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen en hun agenda 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Verkenningcommissie hoger economisch onderwijs (2014). *Wendbaar in een duurzame economie*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

VFVO (2015). *Reactie op advies Platform Onderwijs2032*.

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

VGN (2017). *Bij de Tijd 2. Bouwstenen voor geschiedenislerplannen*. VGN.

Voorend, P. (2016). Vakdidactiek, modellen meer of minder 'uit het hoofd'? *Tijdschrift voor het Economieonderwijs*, 4.

Wessels, H. (2007). *Handreiking schoolexamen filosofie havo/vwo*. Enschede: SLO.



