

# Ten geleide themanummer curriculumontwikkeling

Iedere dag hebben duizenden leerlingen en docenten op allerlei niveaus te maken met het curriculum. Bij dat curriculum denken veel mensen direct aan landelijk geformuleerde doelen en eisen. Vertalen docenten die doelen en eisen naar leerdoelen, lessen en ook toetsen, dan doen ook zij aan curriculumontwikkeling. Tot nog toe is er weinig aandacht voor deze rol van docenten als curriculumontwikkelaars, zeker in Nederland. Ook wordt er weinig academisch onderzoek naar gedaan. Wel is er zowel in Vlaanderen als in Nederland veel te doen rondom het landelijke curriculum. Als redactie van *Dimensies* vonden we het daarom tijd om een voorlopige balans op te maken van een stand van curriculumzaken in de Mens- en Maatschappijvakken.

In Nederland is een traject dat had moeten leiden tot een integrale herziening van landelijke de doelen voor het funderend onderwijs onder verschillende namen en in verschillende vormen al meer dan acht jaar bezig. Elke stap in het proces stuit op professionele en politieke weerstand en geeft aanleiding tot gepolariseerde debatten. Kamerlid Westerveld beschreef het in 2020 treffend als 'een wedstrijd waarin tweeëntwintig man allemaal tegen elkaar spelen'. Nieuwe kerndoelen en eindtermen zullen in Nederland vanaf 2024 stapsgewijs, dus niet integraal worden opgeleverd. De Vlaamse gemeenschap startte aanvankelijk iets later, in 2017, met een vergelijkbare operatie om te

komen tot een herziening van de onderwijsdoelen voor het secundair onderwijs. Met de oplevering van nieuwe eindtermen voor de eerste graad (2019) en de tweede en derde graad (2022) van het secundair onderwijs leek het vlotter te verlopen dan in Nederland. Na protest van verschillende onderwijsactoren vernietigde het Grondwettelijke Hof in juni 2022 echter de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad, omdat die strijdig zouden zijn met de vrijheid van onderwijs. Inmiddels heeft het Vlaamse parlement een soberde versie van de eindtermen goedgekeurd en een gedoogperiode van twee jaar aan de scholen gegeven om deze in te voeren. De regering heeft zich

eveneens voorgenomen om in het komende jaar ook de eindtermen basisonderwijs en de net geïmplementeerde eindtermen eerste graad secundair onderwijs te herzien.

Tussen beide processen bestaan zeker parallellen, maar verschillen zijn er ook. Zoals in veel andere landen, vergroten de curriculumherzieningen in Nederland en Vlaanderen de tegenstelling uit. Verschillen tussen supranationaal beleid gericht op de *employability* van toekomstige werknemers aan de ene kant, en de overtuigingen van onderwijswetenschappers en vakleerkrachten aan de andere kant (Sol & Visser, 2023). Behalve om de status en de transfer van meestal generieke vaardigheden, gaat het daarbij ook om de mate van sturing door overheden die mogelijk en gewenst is. In beide landen speelt het principe van de vrijheid van onderwijs daarin een belangrijke rol, maar wel op een andere manier. In Vlaanderen ageerden onderwijsverstrekkers succesvol tegen het idee dat de overheid met de nieuwe eindtermen 100% van de onderwijstijd, dus het geheel van het *wat* van het onderwijs, zou hebben ingevuld. In het religieus meer pluriforme Nederland rust er traditioneel een taboe op generieke uitspraken over het *waartoe* van het onderwijs. Hoewel dat onder andere met een nieuwe wet rond burgerschapsvorming en met het formuleren van een rationale voor het funderend onderwijs doorbroken lijkt (OCW 2022, Staatsblad 2021), blijft er, meer nog dan in Vlaanderen

maatschappelijke en politieke weerstand tegen het expliciteren van attitudevormende doelen op landelijk niveau.

Thema van dit speciale nummer van *Dimensies* is *niet* de politiek-juridische status van nationale curricula, noch de complexe krachtenvelden die daar rond werkzaam zijn. Toch speelt dat inherent politieke of ethische aspect van het curriculum altijd een rol, ongeacht of je als docent doelen stelt voor een klas of als curriculumontwikkelaar werkt rond doelen op het niveau van een land of (deel)staat. Zoals de onderwijswetenschap verschillende paradigma's kent, zo zijn er verschillende theorieën over de doelen en de opbouw van curricula, waarachter mensbeelden en ideologieën schuilgaan, diepe overtuigingen en grote belangen. Denken en schrijven over het curriculum kan daarvoor nooit neutraal zijn. Als introductie op dit themanummer over curriculumontwikkeling in de Mens- en Maatschappijvakken, kunnen we de verschillen die er op dit gebied zijn niet allemaal duiden. Wel gaan we in deze ten geleide kort in op enkele waardevolle modellen en noties uit de curriculumtheorie in algemene zin. Onze focus ligt daarbij op de docent als curriculumontwikkelaar op school of in de klas. Als inleiding op én aan de hand van de artikelen in dit nummer, proberen we tenslotte te duiden welke specifieke vraagstukken en uitdagingen er zijn rond curricula van de Mens- en Maatschappijvakken.

## Curriculum: niveaus en activiteiten

In het Nederlands is *curriculum* kort te definiëren als een plan van leren, oftewel een leerplan (Taba, 1962; Thijs & Van den Akker, 209). Een leerplan stelt leerdoelen voor leerlingen, studenten of cursisten en/of omschrijft leerinhouden of -activiteiten die essentieel geacht worden voor het behalen van die doelen. Leerplannen zijn er in soorten en maten, van een geïndividualiseerd traject voor een enkele leerling met een ondersteuningsbehoefte in een klas, tot aan het Europese Referentiekader voor Talen (ERK), dat voor alle leerlingen in Europa geldig is.

Eén manier om betekenisvol over al deze verschillende soorten leerplannen te spreken, is om curricula te categoriseren op verschillende niveaus. De indeling van Nieveen & Van den Akker uit 1994 onderscheidt leerplannen op supra-, macro, meso, micro- en nano-niveau, een indeling die in het spreken over curricula ook internationaal gangbaar is. Landelijke overheden hebben de bevoegdheid om op macroniveau leerplankaders te stellen, en wel vanwege de aansluiting tussen schoolsoorten, het toezicht op de kwaliteit van het funderend onderwijs en de democratische legitimiteit van het curriculum. In Vlaanderen organiseert AHOVOKS namens de overheid processen die tot het formuleren van einddoelen leiden (zie bijgevoegde kaders). De Nederlandse SLO is formeel onafhankelijk, maar heeft uiteindelijk dezelfde wettelijke taak om in samspraak met alle belanghebbenden

kerndoelen en eindtermen te formuleren. Internationale trends en ontwikkelingen spelen daarbij op het zogenoemde supra-niveau onmiskenbaar een rol – naast de Raad van Europa (o.a. het ERK)(heeft vooral de OESO in haar lidstaten een sterke agenderende functie (o.a. PISA, vaardigheden, *soft skills*). In Vlaanderen is voor de vorm, inhoud en structuur van de eindtermen bijvoorbeeld sterk gekeken naar het Europese Key Competences Framework. Een belangrijke internationale ontwikkeling is, dat formele curricula in veel landen en staten minder in termen van te behandelen leerstof en meer in de vorm van te behalen leerdoelen worden vastgelegd. Bij de uitvoer en realisatie van zulke meer open geformuleerde *curriculum frameworks* is er – in ieder geval in theorie – een belangrijke rol weggelegd voor docenten en leerkrachten: op het niveau van de school (meso), de klas (micro) en de individuele leerling (nano) vertalen zij abstracte formele leerdoelen in concrete lesdoelen en leeractiviteiten.

Op al deze niveaus zijn wetenschappers, beleidsmakers, curriculumontwikkelaars, lerarenopleiders, methodemakers, docenten en leerkrachten bezig met het maken van leerplannen die, ook al zijn zij zich daar niet altijd van bewust, met elkaar verknoot zijn. Om te benadrukken dat leerplanactiviteiten er op elk niveau evenzeer toe doen en niet noodzakelijk hiërarchisch geordend zijn, spreekt curriculumexpert Mark Priestley liever niet over niveaus, maar over *sites of activity* (Priestley

& Phillippou, 2018; Priestley et.al., 2021). Zie ook het interview met hem in dit nummer van *Dimensies* (rubriek Uitgesproken). Het curriculum als een enkelvoudig, statisch geheel aan voorschriften bestaat weliswaar, maar alleen op papier. Het is veel zinvoller om het curriculum te begrijpen als een geheel van sociale processen op verschillende plekken, die er samen voor zorgen dat leerlingen op een specifieke school leren wat ze leren en wat niet. In reactie op die kritiek en als poging om te benadrukken dat docenten en leerkrachten in al die sociale processen daadwerkelijk een rol hebben, stelde SLO haar model recent bij (Nieveen & Berendsen, 2022). De kern van het model, en ook van de correctie die Priestley daarop voorstelt, blijft evengoed dat het curriculum meerlagig is, met interacterende leerplanactiviteiten op verschillende plekken of niveaus.

### Curriculum agency?

Het curriculum zoals dat beoogd of bedoeld is door de overheid moet door docenten worden vertaald naar hun school en hun leerlingen en wordt daarmee het uitgevoerde curriculum. Die vertaling gebeurt vaak gedeeltelijk door methodemakers. Wat de leerlingen vervolgens ervaren en geleerd hebben noemen we het gerealiseerde curriculum (Thijs & Van den Akker, 2009). De concrete vorm die kern- en einddoelen in Nederland, Vlaanderen en elders hebben aangenomen veronderstelt dat docenten en leerkrachten beschikken

over wat we hier *curriculum agency* zullen noemen (Alvunger, 2017; Visser, 2023). *Agency* is in algemene zin een *kunnen-doen* in een context of situatie, en ontstaat in de interactie tussen kennis, kunde en de durf van een *actor* en de mogelijkheden die de context hem of haar biedt om te *ageren* (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et.al., 2012; Priestley et.al., 2017; Pyhältö et.al., 2014). Om bewust vorm te geven aan hun rol als curriculumontwikkelaars op school en in de klas moeten docenten en leerkrachten weten wat de formele doelen van het onderwijs zijn en beogen. Daarnaast moeten ze zich ervan bewust zijn dat die doelen zekere kaders stellen, maar ook verbonden moeten worden met de doelen van de school en actief vertaald worden naar leerdoelen en leerinhouden die passend bij de eigen situatie en de leerlingpopulatie. *Curriculum agency* van een docent vraagt dus om *curriculumbekwaamheid* en om *curriculumbewustzijn*, en bovendien om een schoolcontext waar dat gekweekt, geoefend en tot stand kan worden gebracht. Beperkt kwalitatief onderzoek naar het curriculaire handelingsvermogen van ervaren docenten geschiedenis op Nederlandse vo-scholen suggereert dat niet zozeer 'autonomie' (van docenten of vaksecties), maar juist een gedragen, gemeenschappelijke visie op onderwijs en vorming over de vakken en gremia in een school heen er een belangrijke voorwaarde voor is (Visser, 2021; Tuithof et al., 2018; vgl. Erss et.al., 2015;

Erss, 2018; Lennert da Silva & Mølstad, 2018). Naast randvoorwaardelijke zaken zoals voldoende ontwikkeltijd lijken de schoolleiding en (in)formele *teacher leaders* belangrijk als een school een context wil bieden voor docenten met *curriculum agency* (Visser, 2021). *Curriculum agency* vraagt dus ook om professionalisering en om goed personeelsbeleid.

Kerdoelen en eindtermen impliceren dat docenten effectief curriculair kunnen handelen. Het is een open vraag of dat zo is. Hier wreekt het zich dat er in Nederland en Vlaanderen nauwelijks duurzame academische tradities zijn ontstaan rond curriculumtheorie en curriculumonderzoek. SLO voerde in het verleden wel zogenoemde BUG-analyses uit naar relaties tussen het *Beoogde*, *Uitgevoerde* en *Gerealiseerde* curriculum. Op grond van eigen onderzoek en ervaringen, geïnformeerd door oudere analyses van SLO (Gelinck et al., 2017; Van der Kaap & Visser, 2017; Visser, 2021) bestaat de stellige indruk dat Nederlandse docenten en leerkrachten zichzelf op het gebied van de Mens- en Maatschappijvakken *niet* of niet *bewust* beschouwen als curriculumontwikkelaars. Vaak wordt het curriculum ervaren als iets dat van buiten of van bovenaf komt, en niet als grondstof die zij zelf voor hun leerlingen zouden kunnen bewerken. Hoewel er met name in het primair onderwijs wel actieve kennis bestaat over de kerndoelen, zijn niet die doelen zelf, maar vooral de methodes of leergangen in de praktijk leidend. Ook in het voortgezet

onderwijs zijn niet de kerndoelen, maar vooral methoden leidend. In de Nederlandse context ontnemt de ervaren overladenheid van examenprogramma's docenten en ook leerlingen in de bovenbouw bovendien elk gevoel van vrijheid en ruimte (Tuithof, 2017). Tegelijk constateren we groeiende aandacht voor curriculumvraagstukken op scholen en op lerarenopleidingen. We zien basisscholen en (vernieuwende) vo-scholen die schoolleiden curricula voor, in een enkel geval zelfs mét hun leerlingen ontwerpen. (vgl. Bron, 2018). Dat vraagt wat van die scholen, hun leerkrachten of docenten en hun leerlingen, maar levert ook iets op: er is weinig dat docenten en leerkrachten meer voldoening en beroepstrots geeft dan onderwijs dat echt van eigen makelij is. Meer scholingsaanbod en ook carrièrepaden voor (senior) docenten en leidinggevenenden die zich op het gebied van curriculumontwikkeling op school verder zouden willen bekwamen lijken dan ook welkom.

### **Curricula in de Mens- en Maatschappijvakken**

Bij de ontwikkeling van landelijk afgesproken doelen voor de Mens- en Maatschappijvakken zijn vakleerkrachten en vakdocenten betrokken, maar er worden ook curriculaire keuzes gemaakt door de schoolleiding en het team van leerkrachten of docenten. In de Nederlandse situatie kennen wij bijvoorbeeld hele globale kerndoelen voor alle Mens- en Maatschappijvakken in het primair onderwijs

en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Scholen kiezen daarbij zelf of zij de Mens en Maatschappijvakken los aanbieden of in een leergebied Mens en Maatschappij aanbieden waarin de vakken samenwerken of geïntegreerd zijn. In het primair onderwijs, vmbo en op scholen voor voortgezet onderwijs met een sterke pedagogische visie wordt vaak gekozen voor een vorm van samenwerking of een leergebied. En daarbij spelen overwegingen, zoals het meer kunnen aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, minder verschillende docenten voor de klas en soms ook financiële overwegingen een rol (zie Tuithof, et al. 2018).

De Mens- en Maatschappijvakken worden op verschillende manieren opgenomen in het curriculum. Ze hebben een gemeenschappelijk 'object', namelijk dat waarover wordt geleerd, de mens en/in de maatschappij. Naast het 'object' van de Mens- en Maatschappijvakken spelen de leerlingen een essentiële rol, omdat die leerling niet alleen leert over de mens en maatschappij, maar zelf een onderdeel is van die maatschappij (subject). De leerling is gevormd door mensen en instituties in die maatschappij.

De leerlingen leren er niet alleen over, maar moeten als mens (dus buiten de school) handelen in die maatschappij. Leerlingen nemen er dagelijks aan deel en geven die mee vorm. Ze nemen ervaringen en vaak meningen mee die te maken hebben met de onderwerpen waar ze les over krijgen. Dat biedt extra uitdagingen voor

docenten in de Mens en Maatschappijvakken, niet alleen wat betreft het interpreteren en hanteren van het formele curriculum in de context van de eigen school, maar in het didactiseren van het aanbod. Door de aanwezige ervaringen en meningen en de link met het handelen in de maatschappij, is training en ontwikkeling van vaardigheden een belangrijk onderdeel van de didactiek van deze vakken. Een docent in de Mens- en Maatschappijvakken ontkomt er dus niet aan om stil te staan bij de beginsituatie van de leerlingen, aan te sluiten bij de leefwereld en vaardigheden te ontwikkelen. En dit zal gecombineerd moeten worden met het behalen van vakspecifieke kennisdoelen en aansluiten bij vaktradities. Dit geeft veel didactische en pedagogische uitdagingen voor docenten, die niet makkelijk te vangen zijn in een landelijk curriculum. Een Canon van Vlaanderen c.q. Nederland of een historisch referentiekader zijn manieren om de vakinhoud te ordenen en kunnen docenten helpen om keuzes te maken (Smets, Tuithof & De Groot, 2023). Voor docenten is de didactische uitdaging het verbinden van de directe leefwereld en ervaringen van leerlingen aan maatschappelijke fenomenen, vraagstukken dilemma's en vaardigheden. Het gesprek over burgerschapsdoelen en burgerschapsvorming heeft nog een dimensie toegevoegd. Waar idealiter alle vakdocenten bijdragen aan burgerschapsonderwijs, wordt dit in de praktijk vaak neergelegd bij, dan wel geclaimd door de

docenten van de Mens- en Maatschappijvakken. Het is dan ook niet toevallig dat voor dit nummer over curriculum veel auteurs schrijven over burgerschapsonderwijs.

### In dit nummer

De oproep voor dit themanummer over het curriculum in de Mens- en Maatschappijvakken deden we een goed jaar geleden. Tezamen zijn de bijdragen die we in dit nummer ruimte bieden gevarieerd, in de zin dat ze ontwikkelingen op en tussen verschillende curriculumniveaus beschrijven. Tegelijk gaan ze opvallend veel over burgerschapsonderwijs en zijn ze vrijwel allemaal beschouwend van aard, dat wil zeggen, weinig geïnformeerd door empirie of ook begrippen uit de curriculumtheorie. Onbedoeld onderstrepen de stukken in dit nummer, en onderstreept de redactie van dit tijdschrift daarmee de stelling die hierboven al werd geponeerd, namelijk dat er in het Nederlandse taalgebied nog wel iets te ontwikkelen is als het gaat om curriculumonderzoek en -theorie.

In haar bijdrage over burgerschapsonderwijs in Vlaanderen beschrijft Ellen Claes (KU Leuven) de ontwikkeling daarvan op het macroniveau van landelijke doelen. Mede onder invloed van de Raad van Europa en het ICCS-onderzoek transformeerde dat recent van een inspanningsverplichting voor scholen (1991) in een resultaatverplichting op leerling-niveau waar alle docenten samen verantwoordelijk voor zijn (2022). Onderzoek naar

zojuist afgestudeerde leraren lijkt echter te laten zien dat velen zich daar vooralsnog niet voldoende voor toegerust voelen. Voor deze stand van zaken geeft Wouter Smets (lid hoofdredactie, KDG Antwerpen en Erasmus Universiteit) in de rubriek *Uitgeprobeerd* een deel van een verklaring: het werk dat beleidsmedewerkers en onderwijskundigen op het mesoniveau van scholenkoepels en onderwijsbesturen verrichten om de abstracte landelijke doelen in Vlaanderen te vertalen naar het microniveau van de klas, lijkt daar niet voldoende te landen. Het voorbeeld van een gedreven leraar op een 'moeilijke' school die, ondanks alle ondersteuning, het burgerschaps-wiel helemaal zelf aan het uitvinden is, is mogelijk meer dan anekdotisch.

In Nederland maakte burgerschapsvorming recent een vrijwel gelijke ontwikkeling door als in Vlaanderen, van een wat onduidelijke inspanningsverplichting (2006) tot een wat nauwer omschreven resultaatverplichting (2021), nog steeds alleen op *schoolniveau*. Daarvoor bestaat in Nederland al wel een wet (2020) en een stevig aangezet inspectiekader (2023), maar bestaat er nog geen landelijk voorgeschreven curriculum, een situatie die bij scholen tot nogal wat onduidelijkheid en onzekerheid leidt. Curriculumontwikkelaars Han Noordink en Luuk Kampman van expertisecentrum SLO schetsen de uitdagingen waar zij voor staan bij de -verlate-ontwikkeling van formele doelen voor burgerschap op het macroniveau c.q.

bij het formuleren van eindtermen voor het verplichte schoolvak maatschappijleer. De processen die zij mede begeleiden lopen bijna op hun einde, en dat maakt nieuwsgierig: hoeveel richting en ruimte zullen de nieuwe formele kaders scholen en docenten bieden? Hoezeer dat uitmaakt laat de andere bijdrage in de rubriek *Uitgeprobeerd* zien. Redacteur en docent-promovendus Errol Ertugruloglu (Wolfert Tweetalig, Universiteit Leiden) neemt ons mee in zijn proces om de doelen van het Nederlandse maatschappijleer te verbinden met die van een programma uit het Amerikaanse AP-programma om een en ander beter geschikt te maken voor de bovenbouw van het Tweetalig Onderwijs (TTO) en de eisen die de Nuffic daaraan stelt. Het is een open vraag of het ook in de nabije toekomst mogelijk zal zijn om verschillende vakken op deze manier ineen te vlechten.

Carla van Boxtel (UvA), Marjan de Groot (VGN, voorheen Fontys) en Jolande Potjer (Iselinge Hogeschool) maakten deel uit van de werkgroep referentiekader Tijd. In nauwe samenhang met een vergelijkbare werkgroep Ruimte formuleerden zij in 2022 twee beredeneerde sets kerninhouden als basis voor het onderwijs in aardrijkskunde en geschiedenis in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het artikel biedt een nadere – primair didactische – rechtvaardiging voor de keuze van de geselecteerde ontwikkelingen die de leerlingen samen de benodigde oriëntatiekennis moeten

bieden. Interessant aan deze ontwerpcriteria is dat zij niet alleen methodemakers, maar ook docenten in hun rol als curriculummakers op het micro-niveau tot steun kunnen zijn bij het selecteren van hun lesdoelen en leerinhouden.

De docent als maker van zijn of haar onderwijs staat ook centraal in de analyse van Elvira Folmer en Roel Grol, lerarenop-leiders/onderzoekers aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Zij onderzochten en vergeleken de trajecten die studenten in hun voltijdsopleiding tot tweedegraads docent aardrijkskunde, economie en geschiedenis doorlopen op de mate waarin zij daadwerkelijk leren onderwijs te ontwerpen. Ook binnen een enkel opleidingsinstituut lijken de ambities en verwachtingen rond de leraar in zijn rol als ontwerper/curriculumontwikkelaar groot, maar tegelijk vooral impliciet te zijn. Hetgeen mogelijk vraagt om meer afstemming en explicitering binnen en ook buiten de lerarenopleidingen.

In zijn artikel over economie als multidisciplinaire discipline breekt lerarenopleider en docentonderzoeker Tim Simonse (Fontys) een lans voor vernieuwd economie-onderwijs als ankerpunt voor geïntegreerd M en M-onderwijs. Juist vernieuwende thema's als gedragseconomie, speltheorie en institutionele economie zouden zich, aldus de auteur, bij uitstek lenen voor een multidisciplinaire benadering in de klas. De hier bepleite vernieuwing van het schoolvak economie op basis van de ideeën van o.a. Lans



Bovenberg en Koen Teulings, lijkt in de lespraktijk op menige school al een heel eind op streek te zijn. Wat manieren zijn om dat gedachtengoed/ die inhouden expliciet te verbinden aan de andere M en M-vakken blijft helaas vaak nog wat onbelicht.

Aanknopingspunten daarvoor vinden we wel in het buitengewoon leesbare interview dat Talita Groenendijk (SLO) afnam met Mark Priestley (University of Stirling) voor de rubriek *Uitgesproken*. Deze voormalige docent geschiedenis en *social studies* en toonaangevende auteur/onderzoeker op het gebied van curriculum studies pleit hierin onder andere voor geïntegreerde zaakvakken-curricula gebaseerd op zogenoemde ‘big ideas’ en – vanzelfsprekend – voor het belang van docenten als ‘curriculum agents’.

In de rubriek *Uitgelezen* bespreekt co-auteur Alderik Visser tenslotte een tweetal

klassiekers op het gebied van curriculum theory die mede kunnen verklaren waardoor de (kern)doelen en eindtermen in Nederland en Vlaanderen zijn opgebouwd zoals ze dat nu zijn. Om duiding te geven aan het academische curriculumdebat anno nu gaat hij daarnaast in op twee meer recente titels.

Veel leesplezier & inspiratie gewenst

*Hanneke Tuithof (Hoofdredactie Dimensies, vakdidacticus geschiedenis UU, hoofddocent curriculumvraagstukken HU)*

*Alderik Visser (Redactie Dimensies, voormalig SLO-medewerker, schoolleider Praedinius Gymnasium Groningen)*

*Met dank aan Dominique Sluijsmans*

### **Kader 1** *Situatie in Nederland*

Kerdoelen en eindtermen worden in Nederland ontwikkeld door Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), een kennisinstituut dat formeel onafhankelijk is, maar wel in opdracht van de wetgever werkt ([www.slo.nl](http://www.slo.nl)). Voor het primair onderwijs (4 – 12 jaar) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (12 – 14/15 jaar) zijn kerndoelen in de vorm van aanbodsdoelen geformuleerd voor leergebieden. Sinds de invoering in 1993 zijn deze kerndoelen steeds globaler geworden. Voor de M en M-vakken zijn er sinds 2006 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs in bijvoorbeeld totaal maar elf globale kerndoelen die het aanbod van de school omschrijven. Voor het basisonderwijs zijn deze kerndoelen nader uitgewerkt, geconcretiseerd en van voorbeelden voorzien in ‘Tussendoelen en Leerlijnen’ (<http://tule.slo.nl/>), voor het voortgezet onderwijs in tussendoelen en leerdoelen in (<https://leerplaninbeeld.slo.nl/>). En voor wie dat nog niet voldoende houvast biedt zijn er natuurlijk de methodes van diverse uitgevers waar men uit kan kiezen.

Er is een roep om een curriculum dat meer houvast biedt en meer bij-de-tijds is. Dat ook het uitgangspunt voor de huidige actualisatie, waarin kerndoelen concreter moeten worden en ook een zekere mate van beheersing moeten uitdrukken. Deze operatie is voor taal en rekenen, burgerschap en digitale geletterdheid bijna afgerond en voor andere vakken gestart in zomer 2023 (Actualisatie kerndoelen).

In de bovenbouw hebben we te maken met globale eindtermen voor de verschillende niveaus: vmbo (in totaal 4 jaar), havo (5 jaar) en vwo (6 jaar). Voor de docenten zijn er examensyllabi gemaakt waarin deze eindtermen geconcretiseerd zijn ([www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl)). Voor examenvakken waar een centraal schriftelijk examen wordt aangeboden, zijn er syllabi voor die domeinen die in het centraal eindexamen worden getoetst. (dus niet voor de SE-domeinen)

## **Kader 2** *Situatie in Vlaanderen*

In Vlaanderen behoort de ontwikkeling van eindtermen tot het takenpakket van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwasseneneducatie, Kwalificatie en Studietoelagen (AHOVOKS), een onderdeel van de Vlaamse overheid ([www.ahovoks.be](http://www.ahovoks.be)). De ontwikkeling van de eindtermen gebeurt door vak- of domeingebonden ontwikkelcommissies [onder toezicht van AHOVOKS] en het resultaat daarvan moet gevalideerd worden door een valideringscommissie. In het kleuteronderwijs wordt in Vlaanderen gewerkt met ontwikkelingsdoelen. Dat wil zeggen doelen die moeten nagestreefd, maar niet noodzakelijk ook bereikt worden. Sinds 1998 zijn er eindtermen voor het gewoon lager onderwijs van kracht. Dat zijn minimumdoelen die noodzakelijk geacht worden door de overheid, en waarvan scholen moeten kunnen aantonen dat ze bereikt worden. Leerlingen die deze doelen gehaald hebben krijgen een getuigschrift. In 2023-2024 worden deze eindtermen geactualiseerd (<https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/6912>).

In het voorgezet onderwijs is de eerste graad (eerste twee jaar) basisvorming en hiervoor zijn recent de eindtermen in de vorm van zestien sleutelcompetenties geformuleerd. In de tweede graad (derde en vierde leerjaar) maken de leerlingen een studiekeuze en zijn er verschillende onderwijsvormen. In de derde graad kan de specifieke vorming nog verfijnd worden met het oog op beroepskeuze of vervolgopleiding. Voor het hele secundaire onderwijs zijn er eindtermen geformuleerd en deze zijn in 2021 vernieuwd. De eindtermen voor de tweede en derde graad zijn door het Grondwettelijk Hof in juni 2022 echter vernietigd omdat ze strijdig zouden zijn met de vrijheid van onderwijs. Op 12 juli 2023 zijn er versoberde eindtermen door het Vlaamse Parlement goedgekeurd. Zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/secundair/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>.

Zie voor een beschrijving van het onderwijssysteem en curriculum (zonder de hele actuele ontwikkelingen): <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/8527.pdf>

## Referenties

- Bron, J. (2018) Student voice in curriculum development. Explorations of curriculum negotiation in secondary education classrooms. Universiteit voor Humanistiek <https://research.uvh.nl/ws/portal-files/portal/14764783/Full+Text.pdf>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023
- Erss, M., (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal* 29 (2), pp. 238 – 256 <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Erss, M., Kalmus, V., Autio, T.H. (2015). ‘Walking a fine line’: teachers’ perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies* 48 (5), pp. 589-609 <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Lennert da Sila, A.L., Mølstad, C.E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal* 31 (1), pp. 115-131
- OCW (2022). Rationale voor het funderend onderwijs. Bijlage 1 bij: Ontwikkeling kerndoelen Nederlands, rekenen/wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [https://www.slo.nl/publish/pages/18777/opdracht\\_slo\\_bijstelling\\_kerndoelen\\_nederlands\\_rekenen-wiskunde\\_digitale\\_geletterdheid\\_burgerschap.pdf](https://www.slo.nl/publish/pages/18777/opdracht_slo_bijstelling_kerndoelen_nederlands_rekenen-wiskunde_digitale_geletterdheid_burgerschap.pdf)
- Priestley, M., Alvunger, D., Phillipou, S., Soini, T. (eds.) (2021). Curriculum Making in Europe: Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts. Emerald publishers
- Priestley, M., Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: complex webs of enactment. *The Curriculum Journal* 29 (2), pp. 151 – 158 <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1451096>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2017). Teacher agency: An ecological approach. London: Bloomsbury Academic
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school

teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303–325.

Staatsblad (2021). Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. Den Haag <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-320.pdf>

Smets, W. Tuithof, H. & Marjan de Groot-Reuvekamp (2023). Wat is de meerwaarde van een canon voor het geschiedenisonderwijs? Een didactische reflectie op het canondebat in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 136 (2), Sep 2023, 159 – 167  
<https://doi.org/10.5117/TvG2023.2.005>.  
SMET

Smits, E. & Tuithof, H (2020). “Ik denk dat ik nu meer snap dat ik het echt nodig heb”. Studenten over vakdidactiek aan de hbo-bachelor lerarenopleiding aardrijkskunde. *Dimensies*, 2020(2), 22-36.  
<https://dimensies.nu/studenten-over-vakdidactiek-op-de-lerarenopleiding-aardrijkskunde-nr-2-okt-2020/>

Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York

Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Stichting Leerplanontwikkeling

<https://www.slo.nl/publish/pages/2874/leerplan-in-ontwikkeling.pdf>

Tuithof, J. I. G. M. (ed.) (2018). *Wat werkt als je samenwerkt: Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

[http://www.expertisecentrummmv.nl/wp-content/uploads/Tuithof\\_2018\\_watwerktalsjesamenwerkt.pdf](http://www.expertisecentrummmv.nl/wp-content/uploads/Tuithof_2018_watwerktalsjesamenwerkt.pdf)