

## 7

- ◆ **Het burgerschapscurriculum in Vlaanderen**
- ◆ **Burgerschap en curriculumontwikkeling**
- ◆ **Welke geschiedenis is de moeite waard om te onderwijzen?**
- ◆ **Leraren leren ontwerpen**
- ◆ **Samenwerken met economie**

# Inhoud

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ten geleide themanummer curriculumontwikkeling .....                                                       | 4   |
| Het burgerschapscurriculum in Vlaanderen.....                                                              | 16  |
| Burgerschap en curriculumontwikkeling .....                                                                | 33  |
| Welke geschiedenis is de moeite waard om te onderwijzen? .....                                             | 49  |
| Leraren leren ontwerpen .....                                                                              | 71  |
| Samenwerken met economie .....                                                                             | 84  |
| Uitgesproken .....                                                                                         | 97  |
| Uitgeprobeerd - <i>Tussen vrijheid en verantwoordelijkheid</i> .....                                       | 107 |
| Uitgeprobeerd - <i>Curriculumontwikkeling maatschappijleer in de bovenbouw van het tweetalig vwo</i> ..... | 115 |
| Uitgelezen .....                                                                                           | 124 |

## Dimensies

Dimensies is een vrij toegankelijk Nederlandstalig tijdschrift over onderzoek naar de didactiek van de mens- en maatschappijvakken. Dimensies is een uitgave van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

### Hoofdreductie

- ◆ Jefta Bego (lerarenopleider maatschappijleer, Fontys Lerarenopleiding Tilburg)
- ◆ Wouter Smets (didacticus mens- en maatschappijvakken, Erasmus Universiteit, Rotterdam, en Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen)
- ◆ Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis, Universiteit Utrecht en hoofddocent gammadi-dactiek lectoraat Curriculumvraagstukken funderend onderwijs, Hogeschool Utrecht)
- ◆ Hans Wessels (voormalig vakdidacticus filosofie en lerarenopleider, Universiteit Utrecht en voormalig toetsdeskundige, Cito, Arnhem)

### Redactie

- ◆ Mathijs Booden (vakdidacticus aardrijkskunde, Universiteit van Amsterdam)
- ◆ Errol Ertugruloglu (docent Maatschappijleer Wolfert Tweektalig, Rotterdam en onderzoeker, ICLON, Universiteit Leiden)
- ◆ Roel Grol (lerarenopleider economie, HAN University of Applied Sciences)
- ◆ Tim Huijgen (vakdidacticus geschiedenis, Rijksuniversiteit Groningen)
- ◆ Karel van Nieuwenhuysen (hoofddocent specifieke lerarenopleiding, faculteit letteren, Katholieke Universiteit Leuven)
- ◆ Sabine Schipper (docent geschiedenis en maatschappijleer, Kalsbeek College, Woerden)
- ◆ Alderik Visser (voormalig SLO-medewerker, schoolleider Praedinius Gymnasium Groningen)
- ◆ Tessa de Leur (lerarenopleiding geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)
- ◆ Naïma Lafranchi (didacticus geschiedenis en levensbeschouwing, lerarenopleider geschiedenis, Universiteit Gent)

### Projectleiding

Carla van Boxtel (hoogleraar vakdidactiek, in het bijzonder geschiedenisonderwijs, Universiteit van Amsterdam en coördinerend projectleider Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken)

**Vormgeving:** Toewan - grafische communicatie, Amsterdam

**Website:** [www.dimensies.nu](http://www.dimensies.nu)

**Contact:** [redactie@dimensies.nu](mailto:redactie@dimensies.nu)

ISSN - 2950-0265

# 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 versoberde 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, 2009). 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 leidinggeven 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 micro-niveau 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 lerarenop-leider 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 (Hoofddirectie 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/pa-ges/18777/opdracht\\_slo\\_bijstelling\\_kerndoelen\\_nederlands\\_rekenen-wiskunde\\_digitale\\_geletterdheid\\_burgerschap.pdf](https://www.slo.nl/publish/pa-ges/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)

# Het burgerschaps-curriculum in Vlaanderen

van een verantwoordelijkheid voor de school naar de focus op burgerschapscompetenties van leerlingen.

De onderwijshervorming in Vlaanderen heeft geleid tot een herpositionering van burgerschap binnen het officiële onderwijscurriculum. Vroeger werd er van scholen verwacht dat ze zich inspanden om met dit thema aan de slag te gaan. Nu wordt er een resultaatsverbintenis op leerlingenniveau gevraagd. Deze verschuiving legt de nadruk op de behaalde resultaten in plaats van uitsluitend op de inspanningen die scholen verrichten rondom burgerschapseducatie. In het licht van deze verandering biedt onderzoek naar het ontwikkelen van burgerschapscompetenties bij jongeren in Vlaanderen waardevolle inzichten in de meest effectieve manieren om de nieuwe minimumdoelen te bereiken en wijst het op mogelijke struikelblokken in het leerproces.

Dit artikel geeft eerst een beschrijvend overzicht van de ontwikkelingen binnen het officiële burgerschapscurriculum in Vlaanderen, voorziet vervolgens verbanden naar de vertaling in vakken gerelateerd aan mens- en maatschappijwetenschappen en gaat tenslotte kort in op wat kwantitatief onderzoek ons leert over hoe leraren burgerschapscompetenties van jonge mensen mee kunnen helpen ontwikkelen. Het beschrijft bovendien of net afgestudeerde leraren aangeven de professionele competenties te bezitten met betrekking tot burgerschap en besluit met een kritische bespreking van de valkuilen voor de implementatie van het huidige curriculum.

*Ellen Claes (hoofddocent Educatieve Master in de Maatschappijwetenschappen, Centrum voor Politicologie, KU Leuven)*

*Kernwoorden: Burgerschap, curriculum, competenties, secundair onderwijs*

## Introductie

Burgerschapsvorming speelt een cruciale rol bij het voorbereiden van mensen op het omgaan met actuele uitdagingen zoals klimaatverandering, migratie, populisme en digitalisering (Joris et al., 2021). Deze vorm van educatie, die in de onderzoeksliteratuur wordt gedefinieerd als: “het stimuleren van de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om te participeren in het politieke en maatschappelijke leven (op lokaal, nationaal en globaal niveau).” (Veugelers, 2021, p. 297) kent gezien de hedendaagse uitdagingen in Europa een groeiende prioriteit.

Wanneer het om voorbereiden van specifiek jonge mensen op democratisch burgerschap gaat, wordt er door beleidsmakers al snel naar het onderwijs gekeken. In de voorbije 15 jaar heeft burgerschapseducatie en meer specifiek de vertaling ervan in verschillende nationale onderwijscurricula dus een hoge vlucht genomen (Eurydice, 2012). Ook in Vlaanderen is dat het geval. Hier wordt in het schooljaar 2023-2024 gestart met een nieuw curriculum in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs (15-18-jarigen). Hoewel de nieuwe onderwijsdoelen ‘Burgerschap met inbegrip van samenleven’ niet per vak worden geformuleerd -maar deel uitmaken van de sleutelcompetenties die worden geformuleerd door de Vlaamse overheid en die door de leerlingenpopulatie dienen bereikt te worden-, bepalen deze nieuwe doelen mee hoe er aan specifieke mens- en

maatschappijwetenschappen vakken vorm wordt gegeven.

Dit artikel richt zich op de kenmerken en transformatie van het officiële burgerschapscurriculum in Vlaanderen en evalueert hoe deze evolutie zich verhoudt tot voorgaande versies. Bovendien worden de potentiële invloed van dit curriculum op de burgerschapscompetenties van jongeren en de cruciale rol van leraren in dit competentievormend proces onder de loep genomen.

Meer specifiek zal dit artikel inzicht geven in de evolutie en mogelijke impact van het nieuwe officiële Vlaamse burgerschapscurriculum door eerst en vooral een beschrijvend overzicht te geven van de ontwikkelingsgeschiedenis ervan. Ten tweede wordt er dieper ingegaan op hoe het gesteld is met de burgerschapscompetenties van jongeren in Vlaanderen onder het vorige curriculum. Hiervoor maken we gebruik van interpretaties van de resultaten van de ‘International Civic and Citizenship Education Study’ (Sampermans et al., 2017). Door dit te doen willen we leraren een inzicht geven in burgerschapscompetenties en in hoe leerlingen in Vlaanderen onder het vorige vakoverschrijdende curriculum die competenties ontwikkelden. Aangezien onder het nieuwe curriculum elke leraar van elk niveau en elke vakexpertise, bekwaam wordt geacht om burgerschapsvorming vorm te geven, kan dit artikel gebruikt worden als een oriëntatie op hoe de specifieke lesdoelen eruit kunnen zien

binnen alle onderwijsvormen. Voor de leraren mens- en maatschappijwetenschappen geven we mogelijke linken mee met de meer specifieke doelen (leerplandoelen) geformuleerd door de onderwijskoepels (Katholiek Onderwijs Vlaanderen en GO!). De vakdidactische methoden (zoals het creëren van een open klasklimaat, het bespreken van het politieke domein, het inzetten op projectwerk,...) die al eerder in dit tijdschrift aan bod kwamen (Allaerts & Verstappen, 2020; Van Den Dijsel & Nieuwelink, 2021), kunnen enkel ten goede ingezet worden, wanneer leraren - ook leraren die niet specifiek worden opgeleid om deze maatschappijwetenschappelijke inhoud te geven- specifieke burgerschapslesdoelen, helder kunnen formuleren en een goed idee hebben welke competenties ze verwacht worden te toetsen. Een inzicht in wat de burgerschapscompetenties zijn en hoe ze voorkomen in het curriculum, is daarbij een noodzakelijke eerste stap. We eindigen dit artikel met een kritische bespreking van hoe een burgerschapscurriculum zijn potentieel kan waarmaken in Vlaanderen en wat de mogelijke valkuilen zijn.

*Het curriculum in Vlaanderen: van een opdracht voor de school naar een opdracht van de leerling.*

## Context

Op Europees niveau heeft burgerschapseducatie de laatste 15 jaar aan belang gewonnen. De Raad van Europa publiceerde het 'Reference Framework of

Competences for Democratic Culture'(RFCDC) (Council of Europe, 2016), dat democratisch burgerschap linkt aan het competentiedenken. Onder competentie verstaat het RFCDC "het vermogen om relevante waarden, houdingen, vaardigheden, kennis en/of begrip te ontwikkelen en in te zetten om passend en effectief te reageren op de eisen, uitdagingen en kansen die democratische en interculturele situaties met zich meebrengen. Competentie wordt gezien als een dynamisch proces waarin een competent individu op een actieve en adaptieve manier clusters van psychologische hulpbronnen mobiliseert en inzet om te reageren op nieuwe omstandigheden wanneer deze zich voordoen." (Raad van Europa, 2016, p. 10). Het RFCDC is het resultaat van een zorgvuldige analyse van meer dan 101 bestaande modellen van democratische competentie, waaruit alleen die aspecten zijn geselecteerd die theoretisch belangrijk zijn bevonden en die relevant zijn voor het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk in een groot aantal Europese landen. Het model onderscheidt 20 competenties in vier clusters van onderling samenhangende competentiesets (waarden, attitudes, vaardigheden, kennis en kritisch begrip). Bovendien voorziet het RFCDC descriptoren (concreet waarneembaar gedrag) voor alle 20 competenties die nuttig zijn om leerresultaten te operationaliseren en ook leerplanontwikkeling en -planning te informeren (d.w.z. onderwijs-

en leerstrategieën, beoordelingsmethoden enz.)

Verschillende Europese lidstaten zijn bij hun onderwijshervormingen naar deze interpretaties van burgerschapseducatie gaan kijken voor het vormgeven van het officiële burgerschapscurriculum. Ook in het nieuwe curriculum in Vlaanderen worden burgerschapscompetenties opgenomen als sleutelcompetenties van het secundair onderwijs en zijn er minimumdoelen geformuleerd die op populatieniveau moeten worden bereikt (Ahovoks, 2023). De koppeling aan het competentiedenken vraagt om een verschuiving in aanpak van burgerschapseducatie op school. Waar er voordien minder aandacht diende te gaan naar het bereiken van deze competenties bij de leerlingen zelf (er aandacht aan besteden op schoolniveau was voldoende), dient nu te worden aangetoond dat jonge mensen deze competenties effectief verwerven.

Niet alle scholen zijn even goed voorbereid op die verandering en vooral de scholen uit de arbeidsmarktfinaliteit (vroegere BSO) hebben een langere weg af te leggen op dit vlak omdat burgerschapsinhouden traditioneel vooral onder algemene vorming werden behandeld, zonder na te denken over mogelijke koppelingen met praktijkvakken. Dit alles heeft veel te maken met de manier waarop burgerschapseducatie in het verleden gespecificeerd werd in het curriculum.

## Historische ontwikkeling

Toen het Vlaams Parlement in 1991 burgerschapseducatie opnam in een vakoverschrijdend curriculum, werd dit gezien als één van de hoekstenen van de kwaliteitszorg in het onderwijs. Het belang van het vakoverschrijdend curriculum lag volgens de publicaties van de Dienst Onderwijs en Vorming (2001) bij de ‘universele’ vorming van leerlingen. Waar vakken als bijvoorbeeld geschiedenis en wiskunde een specifieke focus hadden, moest het vakoverschrijdend werken de nadruk leggen op thema’s die eerder tussen vakken vielen, als het ware een verbreding van de basisvorming door extra aandacht te besteden aan diverse culturele componenten. Het vakoverschrijdend curriculum van burgerschap werd ook gelinkt aan het leren samenleven: de school werd gezien als een mini-samenleving waar jonge mensen over democratie leren door het democratisch proces te ervaren (Dewey, 1938; Flanagan, 2013) bijvoorbeeld door deel uit te maken van een leerlingenraad of door een projectweek te wijden aan politieke thema’s (Claes, 2010). Het is duidelijk dat in deze vakoverschrijdende aanpak de school de verantwoordelijkheid had om burgerschapsvormende initiatieven aan te bieden aan de leerlingen. Hoe de school deze eindtermen bereikte, was minder uniform: scholen konden kiezen tussen een vakspecifieke, projectmatige, interdisciplinaire aanpak van burgerschapseducatie of ze konden opteren voor de integratie in een bestaand vak

zoals geschiedenis. De hoeveelheid eindtermen die werd opgenomen was aanzienlijk. De vraag met betrekking tot haalbaarheid begon sterker te klinken (Claes & Stals, 2021).

Binnen dit kader kregen Marc Elchardus en zijn team de opdracht het vakoverschrijdende curriculum onder de loep te nemen. Zowel leerlingen, leraren als directeurs werden gevraagd het curriculum te beoordelen. Over het algemeen waren de beoordelingen positief. Omdat ook Europees de aandacht voor transversale vaardigheden aan het toenemen was, zagen alle stakeholders in Vlaanderen het belang in van het vakoverschrijdend werken (Elchardus et al., 2008). Leerlingen gaven wel aan dat er op school niet zoveel aandacht naar de burgerschapsdoelen ging, hoewel leerkrachten net wel benadrukten dat ze het in hun lessen aan bod lieten komen (p.126). Na de doorlichting van het curriculum werd het aantal vakoverschrijdende eindtermen gereduceerd en werd burgerschapsvorming opgenomen in de politiek-juridische context van het vakoverschrijdende werken. Bij de gereduceerde vakoverschrijdende eindtermen was het nog steeds zo dat de verantwoordelijkheid vooral bij de school lag om de vakoverschrijdende eindtermen (VOETen) burgerschap te verwezenlijken. Bovendien was er voor scholen geen resultaatsverbintenis, maar een inspanningsverplichting: de VOETen waren dus 'na te streven' door scholen (Allaerts & Verstappen, 2020; Akov, 2010). Scholen gingen aan de slag

met het politieke en juridische domein, maar het was zeker geen topprioriteit vergeleken met de vakspecifieke inhouden van bijvoorbeeld geschiedenis of Nederlands. Vaak leidde dit tot een eerder fragmentarische aanpak op het vlak van burgerschapseducatie, bijvoorbeeld door het organiseren van een diversiteitsmarkt of een debat met politici in de verkiezingsjaren. Eindtermen die werden opgesteld om inhouden te behandelen die anders tussen de 'mazen van de vakken' vielen, werden zo soms als afvinklijstjes gebruikt na een projectweek (Elchardus et al., 2008).

#### *Huidige curriculum en de impact op mensenmaatschappijvakken*

De recente onderwijshervormingen wilden hier verandering in brengen. 'Burgerschap met inbegrip van samenleven' werd onderdeel van de sleutelcompetenties en dit bracht met zich mee dat er een resultaatsverbintenis was voor de burgerschapsdoelen en dit voor de individuele leerlingen. Deze aanpak veranderde de manier waarop scholen in Vlaanderen in het verleden met thema's zoals burgerschap aan de slag gingen. Het maakte ook dat scholen binnen de dubbele en arbeidsmarktfinaliteit soms grotere veranderingen moesten doorvoeren, omdat er in het verleden minder behoefte nagedacht te worden over het linken van inhouden met betrekking tot burgerschap aan andere (eventueel praktijk-) vakken. Scholen in de doorstroomfinaliteit (vroegere ASO: Algemeen Secundair Onderwijs) waren hier al

veel langer mee bezig. Scholen uit de dubbele- en arbeidsmarktfinaliteit drukten dan ook hun bezorgdheid uit dat het bereiken van deze doelen een (te) grote uitdaging zou zijn voor hun leerlingenpopulatie. Waar het voor de hervorming bijvoorbeeld voldoende was dat leerlingen van de derde graad al van de rechtsstaat gehoord hadden, werd er vanaf 2022 verwacht dat leerlingen zelf konden uitleggen wat een rechtsstaat is.

Alle onderwijskoepels hadden in de aanloop naar het aanpassen van het curriculum wel al aandacht besteed aan burgerschapseducatie. In het gemeenschapsonderwijs (GO!) werd er nog voor de hervorming beslist dat scholen burgerschap in een vak konden aanbieden in de vrije ruimte en werd er een inclusieve leerlijn actief burgerschap gepromoot die het doelgericht werken in een vak aan burgerschapscompetenties wetenschappelijk ondersteunde (Gellens, Deweerdt, & Enckels, 2018). Om de beginsituatie van de school te ontdekken wanneer het over burgerschapseducatie ging, stelde het GO! ook een 'burgerschapsbooster' ter beschikking: een online bevraging voor leerlingen die aan de hand van een reeks stellingen peilt naar opvattingen en vaardigheden met betrekking tot burgerschap. Scholen konden zo het werken rond burgerschapseducatie aanpassen aan hun onderwijsvisie, de studentenpopulatie en het niveau van betrokkenheid van leerlingen en leerkrachten (GO!, 2016).

Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen focuste op inspirerend burgerschap dat ze kaderden binnen identiteitsontwikkelen en de filosofie van de katholieke dialoogschool. Een nadruk dus op enerzijds een spirituele dimensie en een verbinding tussen denken en doen (zie hierboven Dewey, 1938; Flanagan, 2013). Net als het GO! konden scholen een online tool gebruiken: 'het burgerschaps-kompas', om te kijken hoe er aan de slag gegaan kon worden met burgerschapseducatie ook rekening houdend met waar de school stond met betrekking tot inspirerend burgerschap. Leerlingen vormen tot vrije competenten, solidaire jonge mensen die de samenleving mee vormgeven geïnspireerd door het christendom, stond hierin centraal (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2023).

Ondanks de verkenning en voorbereiding van de koepels en mede gedreven door de veelheid van de nieuwe eindtermen en door de gedetailleerde pedagogische werken die eraan werden gekoppeld, trokken het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, samen met de Federatie van Rudolf Steiner-scholen in Vlaanderen naar het Grondwettelijk Hof tegen de formulering van de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad secundair onderwijs. Het Hof ging in zijn arrest akkoord met de vaststelling dat de veelheid en gedetailleerdheid van de eindtermen "een fundamentele belemmering kunnen vormen voor de verwezenlijking van het eigen pedagogisch project van scholen"

(Grondwettelijk Hof, 2022). De vernieuwde eindtermen werden versoberd, ook voor ‘Burgerschap met inbegrip van samenleven’ was dit het geval.

Voor de tweede graad secundair onderwijs gelden sinds het schooljaar 2023-2024 de volgende eindtermen voor alle onderwijsfinaliteiten (doorstroom, dubbele finaliteit en arbeidsmarktfinaliteit)<sup>1</sup>: De leerlingen lichten de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin toe; De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit; De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven. Voor de derde graad: de leerlingen reflecteren over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin; De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit; De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven (Ahovoks, 2023). De eindtermen van de eerste graad worden in het schooljaar 2023-2024 onder de loep genomen en herwerkt (Ahovoks, 2023). Hoewel de minimumdoelen met betrekking tot burgerschap sterk gereduceerd werden naar aanleiding van het arrest,

blijft de resultaatsverbintenis op populatieniveau een feit.

De onderwijskoepels gingen aan de slag met de vertaling van dit algemeen geldende curriculum in de leerplannen en onderwijscahiers. Wat opvalt bij de twee grootste koepels, zijn de verbanden die worden gelegd met mens- en maatschappijvakken. Bij het GO! worden de eindtermen gespecificeerd en gelinkt aan de basisvorming (bijvoorbeeld binnen historisch bewustzijn en het nieuwe vak burgerschap). Voor historisch bewustzijn zijn het onder andere volgende doelen die kunnen aansluiten bij de minimumdoelen: “leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de moderne en de hedendaagse tijd.” en “De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd. Voor het vak burgerschap geven volgende voorbeelden een goed beeld: “De leerlingen vergelijken politieke partijen en ideologische stromingen; De leerlingen lichten aan de hand van voorbeelden de invloed van Europees burgerschap op verschillende maatschappelijke domeinen toe”. Voor het specifieke gedeelte zijn er ook duidelijke linken met humane wetenschappen en welzijnswetenschappen, bijvoorbeeld: De leerlingen analyseren

---

<sup>1</sup> Minimumdoelen 2de en 3de graad secundair onderwijs definitief goedgekeurd (12 juli 2023).

De minimumdoelen voor de 1ste graad secundair onderwijs worden herwerkt in het schooljaar 2023-2024.

politieke instituties en hun werking, met inbegrip van interacties tussen het lokale, nationale en supranationale niveau; De leerlingen analyseren kenmerken in hedendaagse samenlevingen aan de hand van sociaalwetenschappelijke theorieën (leerplannen GO!, 2022) (Bijlage 1).

Binnen het Katholiek Onderwijs Vlaanderen kan het nieuwe officiële curriculum gelinkt worden aan het gemeenschappelijk funderend leerplan: een voorbeeld uit de tweede graad: “De leerlingen gaan op een respectvolle en correcte manier om met afspraken en regels binnen de school en in de samenleving; Leerlingen werken mee aan de realisatie van een meer duurzame, rechtvaardige en inspirerende samenleving waar plaats is voor iedereen. Het wordt ook gekoppeld aan specifieke richtingen die zich focussen op maatschappij- en welzijn (swetenschappen). Daarbinnen zijn bijvoorbeeld de volgende leerplandoelen relevant: “De leerlingen lichten de onderlinge verhouding tussen de wetgevende, rechterlijke en uitvoerende macht toe; De leerlingen lichten toe hoe ze in een democratische rechtstaat als burgers kunnen participeren en via representatie deel kunnen uitmaken van de politieke besluitvorming; De leerlingen reflecteren vanuit verschillende perspectieven over maatschappelijke vraagstukken aan de hand van aangereikte bronnen met inbegrip van wetenschappelijk onderbouwde literatuur. Ook overkoepelende linken met het vak geschiedenis zijn relevant in deze: “De leerlingen lichten

kenmerken toe van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de moderne en de hedendaagse tijd.” (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2022) (Bijlage 2).

Wat opvalt uit het bovenstaande, is dat binnen elke onderwijsfinaliteit de eindtermen vertaald worden, maar dat ze veel specifieker worden binnen de mens- en maatschappijrichtingen. Nochtans moeten de sleutelcompetenties burgerschap binnen elke onderwijsfinaliteit bereikt kunnen worden. Voor leraren die niet specifiek geschoold zijn in de mens- en maatschappijwetenschappen is het niet evident te weten hoe ze burgerschapscompetenties bij hun leerlingen kunnen ontwikkelen. Het maakt alleszins geen deel uit van hun vakdidactische training.

Internationaal comparatief effectiviteitsonderzoek over burgerschapseducatie biedt een waardevolle basis om te begrijpen hoe scholen en leraren kunnen bijdragen aan het bevorderen van burgerschapscompetenties bij jongeren.

### *Onderzoek naar burgerschapscompetenties bij jongeren*

In het bijzonder het onderzoek naar burgerschapsvorming van Niemi en Junn uit 1998 in de Verenigde Staten heeft een aanzienlijke bijdrage geleverd aan ons begrip van wat effectief burgerschapsonderwijs inhoudt. Hun bevindingen ondersteunen dat scholen niet alleen belangrijk zijn voor het verhogen van academische vaardigheden binnen wiskunde en taal,

maar ook een gelijkwaardige rol spelen in het versterken van burgerschapscompetenties. Dit inzicht is cruciaal voor het verder uitbouwen van burgerschapseducatie, ook binnen de Vlaamse context. De eerder bescheiden bijdrage van de school aan het ontwikkelen van burgerschaps-competenties wordt door dit werk in een gezond perspectief geplaatst: de school is een belangrijke actor in het ontwikkelen van die competenties, maar zeker niet de enige. Ook de ouders, het verenigingsleven, het politieke veld zelf en de vriendenkring spelen een rol als zogenaamde politiek socialisatieagenten. Veel gehoorde bezorgdheden over ideologische indoctrinatie via de school, worden zo weerlegd. Hetzelfde werk merkt ook op dat burgerschapsvorming het potentieel heeft om bepaalde sociale ongelijkheden tussen leerlingen te verkleinen. Recenter werk van Campbell toont dit compensatiemechanisme ook aan: jongeren uit een lagere sociaaleconomische klasse hebben meer baat bij een open discussieklimaat op school wanneer het op hun intentie om te gaan stemmen aankomt (Campbell, 2008). Campbell gebruikt voor zijn studie de data van de IEA Civic Education Study (CIVED). Dat is een internationale bevraging bij jongeren uit het tweede jaar secundair onderwijs en hun leerkrachten over burgerschap en

burgerschaps-vorming. In 2009 en in 2016 nam Vlaanderen deel aan deze studie die werd omgedoopt tot de 'International Civic and Citizenship Education Study' (ICCS).<sup>2</sup>

Door de data van ICCS 2009 en 2016 te analyseren kunnen we heel wat zeggen over de effectiviteit en de implementatie van het (vorige) burgerschapscurriculum in Vlaanderen. Qua implementatie van het curriculum wordt er in de effectiviteitsstudies eerst en vooral gekeken naar het curriculum binnen de schoolmuren: de effectiviteit van lessen over politieke en sociale onderwerpen (Sampermans & Maurissen, 2017), het hebben van open klasdiscussies over uitdagende sociale en politieke thema's (Hess & McAvoy, 2013), de leraar als gatekeeper en rolmodel (Sampermans, Claes & Janmaat, 2017) en deelname aan politiek op school (in bijvoorbeeld leerlingenraden) (Dassonneville et al., 2012). Ten tweede bespreken studies het curriculum buiten de schoolmuren (leeractiviteiten die plaatsvinden buiten de reguliere schoolomgeving zoals stages, bezoeken aan politieke instellingen en/of service learning) (Dassonneville et al., 2012). Tot slot hebben verschillende studies het ook over het belang van het schoolklimaat (gehele democratische manier van werken binnen een school)

---

<sup>2</sup> Ook in 2022 werden jongeren uit het tweede jaar van het secundair onderwijs en hun leraren bevroegd, Vlaanderen nam deze keer niet deel aan de studie. De vergelijkende resultaten voor Vlaanderen zijn dus enkel van 2009-2016.

Zij geven alsnog een idee van waar Vlaamse jongeren goed in waren en waar nog werk was met betrekking tot burgerschapscompetenties.

(Sampermans, 2019) . De meest succesvolle manieren om competenties te stimuleren, komen hieronder aan bod.

*Wat vertelt onderzoek in Vlaanderen ons over de burgerschapscompetenties van leerlingen?*

Wanneer we over burgerschaps-competenties spreken, hebben we het zowel over politieke en sociale kennis, als over participatieve vaardigheden en over attitudes zoals vertrouwen in politiek en tolerantie ten op zichte van minderheden of vrouwen. Over alle gemeten burgerschaps-competenties heen, kunnen we stellen dat Vlaamse jongeren het in de ICCS-bevraging van 2016 beter doen, dan in de bevraging van 2009 (Franck, Elchardus & Kavadias, 2009; Sampermans et al., 2017). Wanneer we kijken naar politieke kennis kunnen we stellen dat Vlaanderen in de twee ICCS-bevragingen net boven het gemiddelde scoorde. Belangrijk om mee te geven is dat de ICCS kennistest niet alleen werkt met feitelijke kennisvragen (bijvoorbeeld: welke van de volgende uitspraken beschrijft de relatie tussen de regering en het leger in een democratie het best?), maar vooral peilt naar procedurele democratische kennis (bijvoorbeeld: wat is het beste voorbeeld van een regering die democratisch handelt?). Aangezien België al een lange democratische geschiedenis heeft (zeker in vergelijking met landen die kennisgewijs beter scoren: bijvoorbeeld Rusland en Estland) kunnen we ons afvragen of het vakoverschrijdend curriculum

van 2016 hier niet iets ambitieuzer mocht (Sampermans & Maurissen, 2017). We zien met betrekking tot kennis dat binnen de schoolmuren vooral een open discussieklimaat in de klas en participatiemogelijkheden op school belangrijk zijn (Sampermans et al., 2017). Wat ook opvalt in de analyses met betrekking tot politieke kennis is de grote kloof tussen het toenmalige algemeen secundair onderwijs (ASO: gericht op algemene vorming ter voorbereiding van studies in het hoger onderwijs: nu doorstroomfinaliteit) en het beroepssecundair onderwijs (BSO: nu arbeidsmarktfinaliteit): ASO leerlingen hebben meer burgerschapskennis dan BSO leerlingen. Dit heeft niet alleen te maken met individuele achtergrondkenmerken en dus minder socialisatiemogelijkheden via andere kanalen zoals de ouders of de school. Verschillen tussen beide onderwijsvormen blijken niet kleiner te zijn in scholen waar er veel mogelijkheden aan leerlingen worden gegeven om te leren over burgerschap. Dit wijst erop dat scholen voor leerlingen uit het BSO andere en minder kwalitatief hoogstaande burger-schapsleermogelijkheden voorzien om de nodige kennis over de democratische samenleving op te doen (Sampermans, Claes & Janmaat, 2020).

Wat democratische participatie betreft, geeft de ICCS studie aan dat Vlaamse veertienjarigen in 2016 deze competentie weinig of niet lijken te ontwikkelen op school. Zowel wanneer we kijken naar de intentie om te gaan stemmen, toekomstige

participatie binnen politieke partijen of vakbonden als naar participatie op school (onder andere door actief deel te nemen aan een debat, te stemmen voor een klasafgevaardigde, jezelf als kandidaat op te geven voor een leerlingenraad, of deel te nemen aan initiatieven om de school milieuvriendelijker te maken) staat Vlaanderen onderaan in de internationale ranking (Sampermans et al., 2017). ICCS 2016 toont ook aan dat door in te zetten op een democratisch schoolklimaat (i.e., democratische regels, normen en waarden, goede leerling-leraren relaties, en het inzetten op burgerschapsleeractiviteiten zoals open en respectvolle discussies met leerlingen) je participatiescores positief kan beïnvloeden (Sampermans, 2019). Het erkennen dat leraren rolmodellen, maar ook gatekeepers kunnen zijn wanneer het om democratische inhouden gaat en de manier om ze over te brengen, is cruciaal. Hoe de leraar met leerlingen omgaat blijkt een constante voorwaarde voor het stimuleren van burgerschapscompetenties en in het bijzonder politieke participatie (Maurissen, 2018). Toch werd er in het nieuwe curriculum niet gekozen om in te zetten op de participatiecompetentie, wat met de afschaffing van de opkomstplicht bij gemeenteraadsverkiezingen in Vlaanderen en het verlagen van de stemgerechte leeftijd tot 16 bij de Europese verkiezingen een impact kan hebben op de vertegenwoordiging van jongere generaties in de conventionele politiek.

Wat democratische attitudes betreft, valt op dat wanneer het om tolerantie ten opzichte van mensen met een migratieachtergrond gaat, jongeren in 2016 een meer open houding hebben dan in 2009. In 2009 stond Vlaanderen op de laatste plaats in de studie van alle deelnemende landen, in 2016 lagen de scores op politieke tolerantie net iets lager dan het gemiddelde. Voor tolerantie-maten lijkt het hebben van goede leraar-leerlingen relaties een heel belangrijke factor (Sampermans & Claes, 2018). Om in te zetten op meer vertrouwen in de politieke instellingen van ons land, blijken vooral openklasdiscussies belangrijk (Dassoneville et al., 2012). Met de aandacht voor thema's als de werking van de rechtsstaat, gelaagde identiteit en diversiteit lijkt het nieuwe burgerschapscurriculum op deze attitudes (politieke tolerantie en politiek vertrouwen) te willen blijven inzetten.

#### *Wat vertelt onderzoek ons over de professionele burgerschapscompetenties van leraren?*

Het nieuwe burgerschapscurriculum in Vlaanderen focust vooral op burgerschapskennis, het aan de slag gaan met het gelaagde en dynamische karakter van burgeridentiteit en het doorgronden van de diversiteit in de samenleving. Het schrijft niet voor welke leraren die competenties moeten stimuleren en hoe ze dat het best doen. Het is daarom interessant om na te gaan of elke beginnende leraar wel klaar is voor deze taak.

Hiervoor werd een meetinstrument ontwikkeld om bij startende leraren de bereidheid om aan burgerschapsvorming te doen, de zelfeffectiviteit en de (pedagogische) kennis op dit domein in kaart te brengen. Meer dan 500 pre-service leraren basis- en secundair onderwijs werden ermee bevraagd aan het einde van hun lerarenopleiding (Claes, et al., 2022). Wanneer we enkel kijken naar de antwoorden van de leraren secundair onderwijs (n=402), stellen we vast dat leraren aan het einde van hun lerarenopleiding vooral aangeven dat ze bereid zijn om een open klasklimaat te creëren en dat ze het belang ervaren om sociale onderwerpen in de klas aan te snijden. Ze zien het minder zitten om politieke onderwerpen in de klas te bespreken en geven aan zich minder zeker te voelen wanneer het over het vormgeven van burgerschapsvorming in zijn totaliteit gaat.

Aangezien elke leraar secundair onderwijs verantwoordelijk wordt geacht om burgerschapscompetenties van jongeren te stimuleren is dit een opvallend resultaat. De kerncompetenties zoals ze zijn weergegeven in de minimumdoelen met een focus op democratie en de rechtsstaat, gelaagdheid van identiteit en aandacht voor de voordelen en uitdagingen van diversiteit zijn vooral politiek geladen. Omdat er ook in het voortgezet onderwijs geen aparte focus is op burgerschapsvorming binnen de vakdidactieken, bestaat het risico dat vooral de politieke elementen niet worden behandeld, of dat ze enkel worden

behandeld binnen de specifieke mens- en maatschappijwetenschappen vakken. Het is wel een even belangrijke vaststelling dat toekomstige leraren aangeven een open klasklimaat te kunnen stimuleren en dat ze het bespreken van sociale onderwerpen niet uit de weg gaan.

### **Toekomst voor het burgerschapscurriculum**

Het burgerschapscurriculum in het secundair onderwijs in Vlaanderen evolueerde van een vakoverschrijdend curriculum met een inspanningsverbintenis, naar het opnemen van burgerschap binnen de sleutelcompetenties met een duidelijke resultaatverbintenis op leerlingenniveau. Deze verbintenis maakt dat burgerschapscompetenties (kennis, vaardigheden en attitudes) belangrijker worden als doel voor leraren om te bereiken bij leerlingen.

Het huidige burgerschapscurriculum in Vlaanderen heeft het potentieel om jonge mensen te stimuleren bij het ontwikkelen van belangrijke burgerschapscompetenties, zeker met de nadruk die het legt op politieke en sociale kennis, identiteitsbegrip en politieke tolerantie. De sterk gereduceerde minimumdoelen geven scholen ook de ruimte om het curriculum aan te passen aan de eigen schoolcontext en aan de leerlingenpopulatie. Toch geven leraren zelf aan zich meer bereid te voelen om sociale competenties te stimuleren. Het politieke lijkt hierdoor te worden ondergesneeuwd.

Valkuilen voor het curriculum zijn dat maar enkele leraren (bijvoorbeeld leraren geschiedenis, godsdienst of Nederlands) zullen worden aangeduid om met de doelen aan de slag te gaan. Zo kan het schoolniveau de verantwoordelijkheid van het behalen van die minimumdoelen afschuiven op het vakniveau. Echter, zo'n enge vakspecifieke aanpak spreekt het belang van burgerschapsleeractiviteiten te voorzien doorheen alle vakken tegen en het gaat voorbij aan de realiteit dat binnen de vakdidactieken geen aparte aandacht gaat naar burgerschapseducatie. Eerder onderzoek naar het stimuleren van burgerschapscompetenties toont nochtans aan dat leerlingen in de arbeidsmarktfinaliteit veel baat zouden hebben bij extra aandacht met betrekking tot burgerschap.

## Discussie

Ideologische debatten over burgerschapseducatie op school gaan vaak voorbij aan hetgeen empirische bevindingen ons kunnen leren over de bevordering van burgerschapscompetenties bij jongeren in Vlaanderen. In een tijdperk waarin fenomenen zoals desinformatie en (opkomend) populisme in de politiek aan de orde van de dag zijn, vormen burgerschapscompetenties nochtans een essentiële pijler voor de democratie.

Met dit artikel hebben we een overzicht willen geven van de evolutie van het officiële burgerschapscurriculum in Vlaanderen. We hebben vervolgens besproken hoe het onder het vorige curriculum was

gesteld met de burgerschapscompetenties van jongeren en hebben deze bevindingen gelinkt aan de nieuwe doelen en aan hoe voorbereid leraren zich na hun opleiding voelen om burgerschapsonderwijs vorm te geven. Hieruit leren we dat er zeker aandacht gaat naar burgerschap in het nieuwe officiële curriculum, maar dat de vertaling in de (specifieke) minimumdoelen sterk afhangt van de invulling die een bepaalde koepel of zelfs school eraan zal geven. Verwijzingen naar de burgerschapsdoelen, zijn dus eerder fragmentarisch. Dit maakt dat grote ongelijkheden tussen scholen (en tussen onderwijsvormen) op dit vlak misschien wel bestendigd worden. Natuurlijk moet verder onderzoek hier uitsluitsel over geven.

Een belangrijk aandachtspunt bij de analyses in dit artikel is dat onze keuze voor een puur kwantitatief paradigma ons beperkt tot het doen van uitspraken over de gemiddelde prestaties van leerlingen in Vlaanderen wat betreft burgerschapscompetenties. Het gaat dus niet in op de zin of de onzin van het koppelen van burgerschap en competentiedenken (Biesta, 2007). Hierdoor kunnen we slechts in beperkte mate focussen op vakspecifieke aspecten of unieke initiatieven om burgerschap bij jongeren te stimuleren. Specifiek (slechts geldend voor bepaalde onderwijsfinaliteiten) vakdidactisch kwantitatief onderzoek in Vlaanderen (Wilke, Depaepe & Van Nieuwenhuyse, 2023), actieonderzoek (Alaerts & Verstappen, 2020) en kwalitatief onderzoek (Bauml, et al.,

2023) zijn hier beter voor geschikt. Zij missen echter het comparatieve perspectief wat vergelijkend comparatief kwantitatief onderzoek ons wel geeft. Waar de burgerschapscompetenties sterk kaderen in een Europese visie op burgerschap, is zo'n vergelijkend perspectief interessant: hoe doen jongeren in het Vlaanderen het in vergelijking met hun Europese leeftijdsgenoten?

Dit artikel leert ons wel dat de hypothese dat alle leraren zich voorbereid voelen/voorbereid zijn om aan burgerschapseducatie te doen, waarschijnlijk moet worden verworpen. Leraren in de mens- en maatschappijwetenschappen zullen binnen de scholen hun verantwoordelijkheid moeten opnemen in het bijstaan van collega's om met alle burgerchapsthema's (ook de politieke) rekening te houden bij het vormgeven van hun lessen.

## Literatuur

Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (Ahovoks). (2023, 29 maart). Onderwijsdoelen. Geraadpleegd op 30 maart 2023, van <https://onderwijsdoelen.be/>

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). 2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs

Alaerts, L. & Verstappen, H. (2020). Burgerschap en duurzaamheid. Hoe effectief werken rond deze competenties?, *Dimensies: Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken*, 1. 24-40.

Bauml, M., Quinn, B. P., Blevins, B., Magill, K. R., & LeCompte, K. (2023). "I Really Want to Do Something": How Civic Education Activities Promote Thinking Toward Civic Purpose Among Early Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 38(1), 110 -142.

<https://doi.org/10.1177/07435584211006785>

Biesta, G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* (57,1), 1-22.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>

Claes, E., & Stals, L. (2021). The IEA International Civic and Citizenship Education Studies in Flanders (Belgium): Implications for Cross-Curricular Approaches to Civic Education. In: B. Malak-Minkiewicz, J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies*, Chapt. 1, (3-11). Cham: Springer. ISBN: 978-3-

030-71102-3. doi: 10.1007/978-3-030-71102-3\_1 Open Access

Claes, E. (2010). *Schools and Citizenship Education. A Comparative Investigation of Socialization Effects of Citizenship Education on Adolescents* (Doctoraatsscriptie). Geraadpleegd van [file:///Users/u0051159/Downloads/FinaalDocClaesE%20\\_2\\_%20\(1\).pdf](file:///Users/u0051159/Downloads/FinaalDocClaesE%20_2_%20(1).pdf).

Claes, E., Agirdag, O., Isac, M.M., Dursun, H. & Vandeveld, E. (2022). *Civic and intercultural competences of pre-service teachers in a longitudinal perspective*. [Questionnaire].

Council of Europe. (2018a). *Reference Framework for Democratic Culture: Vol. 1. Contexts, concepts and model*. Straatsburg, Frankrijk: Council of Europe Publishing.

Council of Europe, (2018b). *Reference Framework for Democratic Culture: Vol. 2. Descriptors of competences for democratic culture*. Straatsburg, Frankrijk: Council of Europe Publishing

Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.

Dienst Onderwijs en Vorming (2001). Aims and goals. Retrieved 25/03/2008, 2008, from <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/index.htm>.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S., & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevante en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. Brussels, Belgium: Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.

Eyridice, 2012, *Citizenship Education in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Flanagan. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. London: Harvard University Press.

Franck, E., Elchardus, M., & Kavadias, D. (2009). *Burgerschap bij veertienjarigen. Vlaanderen in internationaal perspectief. Vlaams eindrapport van de International Civic and Citizenship education Study*. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel & onderzoeksgroep SeP "School & Politiek", Departement Sociologie, Universiteit Antwerpen,

Brussel & Antwerpen - TOR 2010/27.

Gellens, S., Deweerdt, L., & Enckels, M. (2018). *Groeien in actief burgerschap : samen leren samenleven*. Brussel: Politeia. Gemeenschapsonderwijs (GO!). 2016. *Actief Burgerschap*. GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd op 12.10.2023, van <https://g-o.be/actief-burgerschap/#GOStandpunt>

Gemeenschapsonderwijs (GO!). 2022. *Go!pro: Leerplannen SO*. GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd op 12.10.2023, <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-so>

Grondwettelijk Hof. (2022, 16 juni). *Persbericht arrest 82/2022* [Persbericht]. Geraadpleegd op 12 maart 2023, van <https://www.const-court.be/public/n/2022/2022-082n-info.pdf>.

Joris, M., Simons, M., & Agirdag, O. (2021). Citizenship as competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21(3), 484-503. <https://doi.org/10.1177/1474904121989470>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. 2023. *Inspirerend Burgerschap*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op

12.10.2023, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/inspirerend-burgerschap>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. 2022. *Voor Onderwijsprofessionals: Leerplannen*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 12.10. 2023, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/vakken-en-leerplannen>

Maurissen L. (2018). *Civic Engagement of Adolescents. A quantitative study of the relation between citizenship education, democratic attitudes, and political participation*. (Doctoraatsscriptie). Geraadpleegd van <https://lirias.kuleuven.be/2336025?limo=0>.

Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.

Sampermans, D., (2019). *The Democratic School Climate: Active Citizenship at School*. (Doctoraatsscriptie). Geraadpleegd van [https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias2363338&context=SearchWebhook&vid=32KUL\\_KUL:Lirias&lang=en&search\\_scope=lirias\\_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,LIRIAS2363338&offset=0](https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias2363338&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,LIRIAS2363338&offset=0)

Sampermans, D., & Claes, E. (2018). Teachers as Role Models in the Political Socialization Process:

How a good Student-Teacher Relationship can Compensate for Gender Differences in Students' Gender Equality Attitudes. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(1), 105-125. doi: [10.1386/ctl.13.1.105\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.105_1)

Sampermans, D., Claes, E., & Janmaat, J.G. (2020). Back on track? How civic learning opportunities widen the political knowledge gap in a tracked education system. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-19.

doi: [10.1080/09243453.2020.1830125](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1830125)

Sampermans, D., Maurissen, L., Louw, G., Hooghe, M., Claes, E., & Vandenbroeck, M. (contr.) (2017). *ICCS 2016 rapport Vlaanderen. Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Politicologie.

Sampermans, D., & Maurissen L. (2017). Politieke kennis van jongeren. In Hooghe M., & Claes, E. (Eds), *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen* (pp. 17-31). Leuven: Centrum voor Politicologie.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: the IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*.

Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

UNESCO. Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Corporate author : UNESCO. ISBN : 978-92-3-100019-5.

Van Den Dijssel, J. & Nieuwelink, H. (2021). Leren omgaan met verschillen in een homogene onderwijsomgeving. *Dimensies. Tijdschrift voor de didactiek van de mens en maatschappijvakken*, 3, 19-38.

Veugelers, W. (2021). A moral perspective on citizenship education and on IEA's International Civic and Citizenship Studies. In B. Malak-Minkiewicz, & J. Torney-Purta (Eds.), *Influence of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (pp. 291-299). Springer-Cham.

Wilke, M., Depaepe, F., Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Historisch denken bevorderen bij leerlingen in het secundair geschiedenisonderwijs: een interventie-onderzoek naar disciplinaire en burgerschapseffecten in Vlaanderen. *Dimensies: Tijdschrift voor didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken*, 6, 6-36.

# Burgerschap en curriculum-ontwikkeling

## Een overzicht van de belangrijkste inhouden en curriculaire uitdagingen

Burgerschapsonderwijs in Nederland staat aan de vooravond van een stevige stap voorwaarts. Op korte termijn worden onderwijsdoelen voor burgerschap in de wet vastgelegd in de vorm van kerndoelen primair onderwijs (po) en onderbouw voortgezet onderwijs (vo) en de realisatie van een nieuw examenprogramma maatschappijleer. In 2024 zullen deze naar verwachting worden gepubliceerd. Ze gaan dan onmiskenbaar een belangrijke impuls en richting geven aan de invulling van het burgerschapsonderwijs in de praktijk.

*Han Noordink (leerplanontwikkelaar M&M-vakken, SLO, Expertisecentrum Leerplanontwikkeling)*

*Luuk Kampman (leerplanontwikkelaar burgerschap, SLO, Expertisecentrum Leerplanontwikkeling)*

*Kernwoorden: Burgerschap, Maatschappijleer, curriculum, kennis, vaardigheden*

In dit artikel willen we de vraag beantwoorden wat de belangrijkste curriculaire uitdagingen zijn bij het ontwikkelen en realiseren van kerndoelen en eindtermen van burgerschapsonderwijs. Eerst nemen we u kort mee in de geschiedenis. Vervolgens geven we een antwoord op de vraag

welke concepten van belang zijn en hoe die een plek kunnen krijgen in het voortgezet onderwijs, met name via de kerndoelen burgerschap en de ontwikkeling van het nieuwe examenprogramma voor maatschappijleer. Naast deze inhoudelijke conceptuele duiding van burgerschap

speelt in de context een aantal aspecten die bepalend zijn voor de daadwerkelijke invulling van burgerschap in de praktijk en in bepaald opzicht mogelijk cruciaal zullen zijn voor het realiseren van de burgerschapsdoelen die we voor ogen hebben. Tenslotte schetsen we ook hoe op hoofdlijnen burgerschap een plek kan krijgen in de overige M&M-vakken.

### **Burgerschapsonderwijs, we komen van ver...**

Burgerschap is natuurlijk al langer verplicht in het onderwijs. Sinds 2006 zijn scholen in Nederland verplicht naar eigen inzicht burgerschapsonderwijs aan te bieden (Visser et al., 2021a). Dat heeft tot heel diverse invullingen in de praktijk van het onderwijs geleid. Er zijn mooie voorbeelden van scholen po en vo die met voortvarendheid en enthousiasme van de betreffende leraren allerlei binnenschoolse en buitenschoolse activiteiten en soms ook schooleigen leerplannen en leerlijnen hebben ontwikkeld in het kader van burgerschap. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2017) blijkt echter dat er geen sprake is van brede planmatige en doelmatige praktijken op het gebied van burgerschap. Ook is al jaren bekend dat de Nederlandse jongeren in vergelijking tot hun Europese leeftijdgenoten minder kennis van politieke en maatschappelijke instituties hebben (Schulz et al., 2016). We steken daarbij schril af bij heel wat andere landen. In gesprekken met leraren geven ze een in hun

ogen voor de hand liggende verklaring: hun vak wordt niet in de onderbouw van het vo aangeboden en in de bovenbouw speelt het letterlijk en figuurlijk een kleine rol.

Maatschappijleer wordt als vak door velen geassocieerd met burgerschap. Dit vak is het kind van de Mammoetwet die in 1968 in werking trad, maar in haar eerste levensjaren nog wel wat zwakjes tot ontwikkeling kwam. De Jong (2021) doet hier in een historisch overzichtsartikel verslag van. Dat het vak er kwam had vooral te maken met het breed gedragen belang om in het onderwijs aandacht te besteden aan staatsinrichting en de behoefte van pedagogen om te werken aan democratische vorming. Toen was hier dus ook al sprake van. Het vak kende echter in de beginjaren geen vastgesteld curriculum en er was nog geen goede bevoegdheidsregeling. Het werd vooral gegeven door leraren geschiedenis maar ook bijvoorbeeld door leraren aardrijkskunde en godsdienst. Mede daardoor werd maatschappijleer een 'vergaarbak' voor thema's die geen plek kregen in andere vakken en waar de school toch iets mee moest: 'Maatschappijleer dreigde een kletsvak te worden, een beroepenvoorlichtingsvak of een vak voor seksuele voorlichting en zo meer' (Van den Boorn, 2019, p.23). Jarenlang heeft maatschappijleer last gehad van de discussie in hoeverre het vak een vormend karakter zou moeten hebben. De samenleving was volop in beweging en vanuit progressieve hoek werd gepleit

voor het bewerkstelligen van een maatschappijkritische houding van leerlingen (De Jong, 2021). Het vak was niet zozeer gericht op het thema diversiteit, maar begrippen als stereotypering en vooroordelen maakten er wel deel van uit. Verder was onder meer het in die jaren in sommige kringen populaire ‘ervaringsleren’ van invloed op de ontwikkeling van het vak. Het gaat dan om ervaringen uit het dagelijkse leven van leerlingen en ook om ervaringen die voor een deel ook buiten de klas worden opgedaan (Van der Kallen et al., 1984).

Al decennialang wordt er met enige regelmaat gesproken over hoe het vak maatschappijleer zich verhoudt tot burgerschap. Het Handboek vakdidactiek maatschappijleer beschrijft dit als volgt: ‘Maatschappijleer kan enerzijds gezien worden als een eerste inleiding of kennismaking met de sociale wetenschappen, anderzijds als een educatie tot democratisch burgerschap’ (Van den Boorn, 2019, p.56). In bepaald opzicht is het vak dus gerelateerd aan burgerschap en vinden kennisinhouden van burgerschap er onmiskenbaar hun plek. Ondertussen dateert het huidige examenprogramma maatschappijleer van het eind van de vorige eeuw, oftewel de tijd dat het studiehuis in de bovenbouw havo/vwo zijn intrede deed en de bovenbouw van het vmbo opnieuw werd ingericht. Hoogste tijd om het programma voor maatschappijleer in meerdere opzichten bij de tijd te brengen en kritisch te beschouwen of het wel voldoende

burgerschapsvormend is volgens de huidige maatstaven. Daarover verderop meer.

### **Burgerschap volop in ontwikkeling**

#### *Wat is burgerschap niet?*

Er is sprake van een toenemende mate van aandacht voor burgerschap in onderwijs, media en samenleving, maar tegelijkertijd ook een vertroebelde discussie over wat nu eigenlijk onder burgerschap valt en wat juist niet (Kampman et al., 2022). Vanuit het wetenschappelijk perspectief, ook in Nederland, is er behoorlijke consensus over dat burgerschap een politiek-juridisch concept of ideaal is en net als in de meeste andere Europese landen in het onderwijs het moet gaan over *democratic citizenship* (Council of Europe, 2016). Maar op beleidsniveau en in de onderwijspraktijk zijn er vele andere ideeën over burgerschap gemeengoed geworden. Variërend van pedagogische veiligheid, levensbeschouwelijke vorming, identiteitsvorming en leefstijlonderwijs bijvoorbeeld is burgerschap al jarenlang een vergaarbak hiervoor gebleken, of ook wel een ‘afvoerputje’ voor dat wat in het onderwijs nog een plek moet krijgen (Kampman et al., 2022). Hardnekkige manifestaties hiervan in het onderwijs zijn bijvoorbeeld ‘leren tandenpoetsen, financiële zelfredzaamheid ontwikkelen of een gezonde leefstijl hanteren’. Waardevolle zaken, maar deze hebben niets met burgerschap te maken (Eidhof, 2020, p.44).

### *Wat is burgerschap wel?*

Burgerschap werd, zeker in de onderwijspraktijk, dus vaak gezien als een kader waarbinnen gewerkt kon worden aan de zelfredzaamheid van leerlingen. Maar burgerschap gaat over zeggenschap en medezeggenschap, en niet zozeer over (zelf)redzaamheid (Van der Ploeg, 2023). Het burgerschapsonderwijs moet deze (mede)zeggenschap aanspreken en bevorderen. Burgerschap gaat over hoe je je als burger manifesteert in sociale, maatschappelijke en politieke contexten (Eidhof, 2020, p.40), waarbij (mede)zeggenschap ingezet moet worden.

Bij burgerschap staan politieke en maatschappelijke vraagstukken centraal, waarbij een aantal democratische waarden een morele ruggengraat vormen. Voornamelijk waarden als vrijheid, gelijkheid, pluraliteit en rechtvaardigheid. Daarmee is burgerschap ook een ideaal van 'vrije en gelijke mensen met het vermogen om maatschappelijk en politiek te functioneren en daarmee gezamenlijk de samenleving vorm te kunnen geven' (Nieuwelink 2023, p.13). Verderop lichten we verschillende benaderingen van burgerschap toe.

### *Burgerschapsonderwijs: Startnotities en Handreiking Burgerschap SLO als vertrekpunten*

In het kader van het traject curriculum.nu zijn door ontwikkelteams van leraren de inhouden van negen leergebieden, waaronder burgerschap beschreven. Deze hebben betrekking op het funderend

onderwijs (po en vo); de adviezen kregen de vorm van zogenaamde grote opdrachten en bouwstenen per leergebied. De opbrengsten zijn als een van de bronnen verwerkt in een Startnotitie Burgerschap Bovenbouw voortgezet onderwijs (Visser et al., 2021a), een Handreiking burgerschap funderend onderwijs (Visser et al., 2021b) en een Startnotitie kerndoelen burgerschap (Kampman et al., 2022). Ze vormen het vertrekpunt voor het team dat sinds het najaar 2022 werkt aan de invulling van in totaal zeven kerndoelen voor zowel burgerschap voor po en onderbouw vo (medio najaar 2023 in concept gereed) en voor de vakvernieuwingscommissie maatschappijleer, die in zomer 2024 met een voorstel voor vijf nieuwe examenprogramma's vmbo, havo en vwo voor dit vak komt.

In de genoemde publicaties wordt de richting van het burgerschapsonderwijs aangegeven. Centraal staan daarbij de kernen democratie en diversiteit. Daarbij gaat het om de daaronder liggende thema's en concepten: vrijheid en gelijkheid; macht en inspraak; democratische cultuur; identiteit; diversiteit; solidariteit. Een grote uitdaging en zoektocht is het vinden van de balans tussen de kwalificerende kant van burgerschap – gedeelde kennis over democratie en diversiteit – en anderzijds de intentie om geen waardenoverdracht op te leggen, maar wel de communicatie daarover in de klas te bewerkstelligen. Het is de klassieke en principiële spanning tussen gedeelde waarden en

individuele vrijheid. Vergelijkbaar met de discussie die in de jaren zeventig en tachtig speelde in hoeverre maatschappijleer een vormend vak kon en behoorde te zijn.

### *Burgerschapsonderwijs: curriculaire uitdagingen*

Er zijn nog andere curriculaire uitdagingen bij burgerschap. In hoeverre verhoudt zich de ontwikkeling van de leerling als burger en daarmee dus ook met eigen waarden en opvattingen tot het bijbrengen van gedeelde waarden. Wat te doen met het bespreekbaar maken van controversiële onderwerpen, de noodzakelijke aandacht voor mensenrechten (inclusief kinderrechten), verschijnselen als discriminatie en uitsluiting, het oriënteren en vinden van een oplossing voor de grote maatschappelijke vraagstukken (zoals duurzaamheid, globalisering, sociale ongelijkheid). Voorvechters van het versterken van burgerschapsonderwijs zoals Bram Eidhof en Hessel Nieuwelink wijzen tevens op een ander belangrijk en nastrevenswaardig doel: naast het ontwikkelen van burgerschapskennis en – vaardigheden gaat het ook om het eerder genoemde bewerkstelligen van (het vermogen tot) politiek en maatschappelijk handelen, het daadwerkelijk opkomen voor belangrijke waarden, voor jezelf, de ander en het gemeenschappelijke belang (Eidhof, 2020; Nieuwelink, 2021, 2023). Maar hoe doe je dat laatste terwijl je ondertussen weg wilt blijven bij het ‘ongemakkelijke gevoel’ bij vorming, voorgeschreven houding en de

veronderstelde positief kritische democratische reflectie. En nog lastiger: is dat überhaupt meetbaar of merkbaar bij leerlingen en moet je dat wel willen?

### **Nieuwe kerndoelen burgerschap onderbouw vo: curriculaire kwesties en uitdagingen**

In het najaar van 2022 is een team leraren en vakexperts gestart met het opstellen van een set kerndoelen specifiek voor burgerschap. Aan de hand van een door OCW verstrekte werkopdracht werkt dit zogenaamde kerndoelenteam aan het opstellen van een set van zeven kerndoelen voor het basisonderwijs, gericht op een eindniveau van groep 8 en zeven kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Deze worden in november 2023 in concept aan het ministerie van OCW opgeleverd.

Het kerndoelenteam burgerschap ontwikkelt kerndoelen die inhoudelijk voor zowel basisonderwijs als het voortgezet onderwijs dezelfde thema's kennen. De opgestelde kerndoelen zullen een verdeling kennen rondom twee hoofddomeinen; *Samenleving* en *Invloed en Macht*, waarbij er steeds ingegaan wordt op inhouden als *diversiteit* en *democratische cultuur*. Deze nieuwe kerndoelen worden opgesteld als beheersingsdoelen en ervaringsdoelen en onderscheiden zich daarmee van de nu nog geldende aanbodsdoelen waarbij is vastgelegd wat op school aangeboden of wel behandeld moet worden. Het kerndoelenteam ziet *democratisch* en

*solidair handelen* als een belangrijke kern van burgerschapsonderwijs en verwerkt dit ook in de kerndoelen. Daarmee is er in het curriculum ruimte voor leerlingen om te ervaren hoe het is om deel te nemen in een democratisch proces of bijvoorbeeld op te staan tegen onrecht. Dit wordt voor een deel geformuleerd als ervaringsdoelen, waarbij er een inspanning van de leerling wordt gevraagd die vervolgens een ervaring oproept. Deze ervaring krijgt vooral betekenis door de verbinding met kennis en vaardigheden die leerlingen moeten beheersen en die in de kerndoelen worden vastgelegd in de beheersingsdoelen.

De wijze waarop het proces van actualisatie van de kerndoelen is ingericht en hoe bovenstaande inhouden een plek moeten krijgen in het curriculum roepen wel enkele uitdagingen en kwesties op. De curriculaire uitdaging hierbij is in elk geval tweeledig.

### *Didactiseren*

Ten eerste de bewustwording bij beleidsmakers en op scholen dat dit de ingeslagen weg is. De kerndoelen burgerschap kunnen scholen helpen met het oefenen van democratisch handelen en solidair handelen en met het opdoen van ervaringen rondom deelnemen in een democratisch proces. Dit onderscheidt zich van bijvoorbeeld sociale veiligheid, sociaal emotioneel leren en intrapersonlijke vaardigheden (Nieuwelink, 2021). Ten tweede is er de uitdaging van het operationaliseren

in de praktijk. Hoe versterk je als school de democratische schoolcultuur waarbinnen leerlingen kunnen oefenen met democratisch en solidair handelen? Hoe didactiseer je dit in de onderwijspraktijk? Leraren, schoolleiders, lerarenopleiders en methodemakers zullen moeten gaan onderzoeken en ontdekken hoe dit verder vorm te geven met de kerndoelen (het formele curriculum) als richtinggevend kader. Door burgerschap te 'doen' en te ervaren is de verwachting dat het ook rijkere leeropbrengsten oplevert; 'practicing democratic decision making in simulations or school decision-making programs show effect for knowledge, internal and external political efficacy, dealing with differences, political engagement and trust' (Tegelbeckers et al., 2023)

### *Samenhang*

Een andere curriculaire kwestie betreft *samenhang*. Deze samenhang kent verschillende dimensies. In 2023-2024 vindt de actualisatie van de nog niet gestarte leergebieden plaats, onder meer Mens & Maatschappij. Er zijn verder nog geen afspraken over hoe de kerndoelen burgerschap en die van andere leergebieden uitgeprobeerd gaan worden in een fase van beproeven. Toch is het van belang om nu en voortdurend aandacht te hebben voor samenhang bij het ontwikkelen van kerndoelen, zeker die van burgerschap.

In het curriculum is er sprake van horizontale en verticale samenhang met andere vakken en leergebieden. Voor de

kerndoelen wordt er een doorlopende lijn beoogd tussen basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs. Zoals eerder genoemd zullen de inhouden en concepten grotendeels hetzelfde zijn voor beide, alleen zullen ze onder meer in complexiteit toenemen richting het voortgezet onderwijs. Tussen de kerndoelen onderbouw vo en de examenprogramma's bovenbouw vo is de samenhangkwestie meer uitdagend maar krijgt in ieder geval zichtbaar gestalte bij het vak maatschappijleer. Het perspectief op democratisch en solidair (of sociaal) handelen krijgt bij maatschappijleer naar verwachting ook vorm in eindtermen en daar is nadrukkelijk aandacht voor de basiswaarden. Andere examenvakken als Nederlands en wiskunde zetten naar verwachting ook meer dan voorheen het geval was in op het 'actief burgerschap', door in hun examenprogramma op te nemen hoe bijvoorbeeld getalferdheid en gecijferdheid tot vermogen leidt om te kunnen deelnemen in en bijdragen aan de samenleving (Visser et al., 2021a).

### *Horizontale samenhang*

De grootste uitdaging is wellicht de horizontale samenhang met de andere leergebieden en vakken, zeker in het voortgezet onderwijs. In de startnotitie kerndoelen burgerschap wordt nadrukkelijk de uitdaging geformuleerd van hoe '[...]doelformuleringen coherent en in samenhang opgesteld worden met voor burgerschap aanverwante leergebieden en vakken'

(Kampman et al., 2022). Ook in de lectorale rede van Hessel Nieuwelink spreekt hij zijn verbazing uit dat burgerschap als apart leergebied wordt ontwikkeld (Nieuwelink, 2023), los van de voor burgerschap belangrijke leergebieden Mens & Maatschappij (M&M) en in mindere mate Mens & Natuur (M&N). Hoewel het dus in bepaald opzicht onwenselijk lijkt om kerndoelen burgerschap op te stellen los van andere leergebieden, zijn er wel duidelijke ideeën om in samenhang de kerndoelen te formuleren. Ten eerste beziet het kerndoelenteam het opstellen van de kerndoelen niet vanuit het idee om te moeten komen met een nieuw of losstaand leergebied dat als apart 'vak' op het rooster moet staan. De opgestelde doelen zijn dusdanig ingericht dat ze goed verband houden met vooral M&M en bij de doorontwikkeling van M&M goed aan kunnen sluiten bij de te verwachten inhouden aldaar, zodat ze in samenhang aangeboden en onderwezen kunnen worden in de school. Ten tweede is er ook de gedachte dat de kerndoelen burgerschap versterkend en verrijkend moeten zijn voor het curriculum in brede zin en meer specifiek voor de inhouden van M&M. Zo zullen veel inhoudelijke aspecten rondom bijvoorbeeld diversiteit of democratie landen in de kerndoelen burgerschap, maar krijgen pas een meer rijke betekenis bij een geactualiseerd curriculum van de andere leergebieden, in dit geval met name dat van M&M.

## Geactualiseerd examenprogramma maatschappijleer: curriculaire kwesties en uitdagingen

### *Maatschappijleer als landingsplaats*

Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gelden enigszins vergelijkbare, maar ook enkele andere kwesties als het gaat om de plek van burgerschap in het formele curriculum. Vanzelfsprekend speelt ook hier het uitgangspunt dat burgerschap een opdracht is voor de hele school. Dat betekent dat er op meerdere plekken en in meerdere vakken aandacht aan besteed kan en moet worden. Daar zit direct ook een risico: als allen – in dit geval wordt bedoeld alle leraren en vakken – verantwoordelijk zijn, dan kan het zijn dat niemand die verantwoordelijkheid daadwerkelijk voelt en neemt. Zoals Nieuwelink bij het uitspreken van zijn lectorale rede betoogde: burgerschap is geen vak, maar zou bij voorkeur bij een beperkt aantal vakken belegd moeten worden (Nieuwelink, 2023). Maatschappijleer komt daarvoor in de bovenbouw nadrukkelijk in aanmerking. Het vak ‘ademt’ burgerschap, zoals eerder beschreven. Dat laat onverlet dat er op basis van actuele inzichten zeker mogelijkheden zijn om burgerschap nog nadrukkelijker dan tot nu toe het geval is invulling te geven.

Maatschappijleer heeft als voordeel dat het inmiddels een vaste positie heeft in het gemeenschappelijk deel van het programma, zowel op vmbo als havo en vwo. Het is daarmee een vak dat niet alleen in inhoudelijke zin een goede landingsplaats

is voor burgerschap: alle leerlingen krijgen immers het vak. Ook Nederlands komt daarvoor in aanmerking. Andere vakken die voor burgerschap van belang zijn, zoals geschiedenis, economie en aardrijkskunde zijn alleen profielkeuzevakken en dus worden de voor die vakken relevante burgerschapsinhouden ook maar aan een beperkt aantal leerlingen aangeboden. De balans hoe burgerschap in de vakken van het gemeenschappelijk deel is geland kunnen we in de zomer van 2024 bezien. Verderop wordt op hoofdlijnen aangegeven in hoeverre de andere M&M-vakken een bijdrage kunnen leveren aan het behandelen van aspecten van burgerschap.

### *Conceptkarakteristiek maatschappijleer*

Zoals vermeld werkt een vakvernieuwingscommissie maatschappijleer vanaf zomer 2022 aan de invulling van een geactualiseerd programma maatschappijleer. Ook hier gelden – net als bij de ontwikkeling van de kerndoelen burgerschap – de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Deze doeldomeinen zijn ontleend aan het gedachtengoed van Gert Biesta (2015). Ze zijn omschreven in de werkopdracht voor SLO die als vertrekpunt dient voor de bijstelling van de examenprogramma's. Bij kwalificatie gaat het om het verwerven van basiskennis en –vaardigheden die nodig zijn voor toekomstige studie en beroep. Socialisatie betreft het bekend en verbonden zijn met culturen, tradities en praktijken in de

samenleving, waaronder democratische normen en waarden. Persoonsvorming richt zich op het ontwikkelen van een onafhankelijke positie in de wereld en op zelfstandig oordelen en handelen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021a).

Het is een uitdaging om maatschappijleer nog meer en vooral ook meer zichtbaar burgerschap te laten zijn. In de conceptkarakteristiek (in ontwikkeling) is dit onder meer als volgt verwoord:

*‘Maatschappijleer is een onmisbare basis voor burgerschap. Binnen het vak wordt burgerschap gedefinieerd als “de manieren waarop in beginsel vrije en gelijke individuen zich tot elkaar en tot de macht verhouden en hoe zij de samenleving vormgeven”. In de praktijk is echter niet iedereen (even) vrij en gelijk. Sociale, economische, juridische, technologische en politieke processen en besluiten hebben invloed op de mate van (on)vrijheid en sociale (on)gelijkheid. Leerlingen moeten leren omgaan met spanningen die ontstaan doordat mensen van elkaar verschillen. Het voortbestaan van een democratische rechtsstaat vraagt om het zien en behartigen van gedeelde waarden en belangen.’*

Verder wordt in de conceptkarakteristiek gerefereerd aan de drie bestaande samenhangende doelstellingen van maatschappijleer: politieke en maatschappelijke geletterdheid; politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen; vermogen tot

politieke en maatschappelijke participatie (zie ook Van den Boorn, 2019). ‘Maatschappijleer draagt door het werken aan deze doelstelling bij aan de burgerschapsopdracht van het onderwijs’, aldus de commissie, waarbij accenten worden gelegd bij de beginselen van de democratische rechtsstaat (de waarden vrijheid en gelijkheid) en het gegeven dat leerlingen vreedzaam van mening mogen verschillen over die rechtsstaat en ook vraagtekens daarbij mogen zetten en kritiek mogen uiten. Maatschappijleer beoogt daarmee een bevordering van de ‘politieke en maatschappelijke waakzaamheid’.

De vakvernieuwingscommissie heeft inmiddels een welbewuste keuze gemaakt om voor de examenprogramma’s van maatschappijleer voor zowel vmbo als havo en vwo uit te gaan van eenzelfde indeling in domeinen en subdomeinen. Dit vanuit de gedachte van kansengelijkheid dat voor alle leerlingen eenzelfde doel centraal staat. Immers ‘élke leerling moet als burger vanuit het oogpunt van politieke gelijkheid kunnen participeren in de democratie’, zoals in de conceptkarakteristiek van maatschappijleer beschreven staat. De twee rollen die burgers hebben bij deelname aan de samenleving – zowel het zich kunnen voegen in de samenleving als het vormen van de samenleving (De Jaeghere, 2010 in: Nieuwelink, 2023) – gelden voor alle leerlingen. Daarom wordt in principe gestreefd naar gelijke basisuitkomsten om zo iedere leerling in staat te stellen zich als burger verder te

ontwikkelen. Inhouden van de subdomeinen kunnen per schoolsoort wel wat verschillen, bijvoorbeeld in omvang. Dit om het onderwijs enerzijds passend te laten zijn bij de verschillende doelgroepen, anderzijds voldoende uitdaging te bieden. Daarmee zal de verticale samenhang als het gaat om verschillende schoolsoorten voldoende geborgd moeten zijn, zo is de verwachting.

#### *Ervaringsdoelen naast beheersingsdoelen*

Een andere kwestie is dat burgerschap in veel gevallen ook om een andersoortige type eindtermen vraagt. De huidige eindtermen zijn in principe geformuleerd als beheersingsdoelen; ze beschrijven wat van de leerlingen verwacht wordt als het gaat om kennis en vaardigheden. Door middel van het eindexamen wordt ook beoordeeld of hieraan daadwerkelijk door de leerlingen (examenkandidaten) wordt voldaan. In de praktijk zijn de examens van de zaakvakken tamelijk kennisgericht; kritische docenten vinden dat ze een te sterk beroep doen op reproductie. Voor de geactualiseerde examenprogramma's is er echter naast beheersingsdoelen ook sprake van zogenaamde ervaringsdoelen: leerlingen doen gericht en bewust verschillende ervaringen op naast het bewerkstelligen van kennis en vaardigheden. Dit doet overigens denken aan het ervaringsleren, dat al in de beginjaren van maatschappijleer in zwang kwam (Van der Kallen et al., 1984) en waaraan eerder gerefereerd is in dit artikel. De Wetenschap-

pelijke Curriculumcommissie wijst in haar Tussenadvies op het belang van bredere en meer gevarieerde toetsing om daarmee ook recht te doen aan een beoogd breed curriculum. 'Eindtermen beschrijven welke kennis, vaardigheden en attitudes leerlingen aan het einde van de bovenbouw minimaal dienen te bereiken op verschillende niveaus van ervaring en/of beheersing' (Ağirdağ et al., 2021). De curriculumcommissie adviseert dan ook om bewust een keuze te maken welke eindtermen in het centraal examen (CE) en welke beter in het schoolexamen (SE) getoetst kunnen worden. Het SE geeft ruimte voor ervaringsdoelen, die meer passen bij het domein persoonsvorming en in bepaald opzicht ook het domein van socialisatie. Vertaald naar maatschappijleer bieden ervaringsdoelen mogelijkheden voor het vak om de burgerschapsdoelen gericht op betrokkenheid en een actieve houding daadwerkelijk gestalte te geven. Dat betekent dat daarmee de intentie om bij maatschappijleer de basis te leggen voor sociaal, politiek en rechtvaardig handelen een wezenlijke stap dichterbij komt. Lastig is nog wel hoe dat handelen meetbaar of merkbaar beoordeeld kan worden. Bij Stichting Cito wordt hier aan gewerkt in het kader van een onderzoek naar passende toets- en evaluatievormen bij het burgerschapsonderwijs in de bovenbouw vo. De eerste werkbare ideeën hierover hebben reeds vorm gekregen. Vooralsnog kent maatschappijleer alleen een schoolexamen. Dat is flexibeler te

examineren dan in een centraal examen en kent per definitie een schooleigen invulling.

### *Meer tijd voor maatschappijleer*

Dat maatschappijleer verrijkt gaat worden met meer burgerschap roept ook de terechtte vraag op of dit niet ten koste gaat van de bestaande relevante inhoud van het vak. Ter geruststelling is het volgende van belang. In de notitie over de ontwerp-ruimte bovenbouw, met de beschikbare tijd waarvoor de vakvernieuwingscommissie het examenprogramma ontwikkelt (SLO, 2022a), is berekend dat maatschappijleer meer ontwerp-ruimte toebedeeld krijgt. Die stijgt van de bestaande berekende ruimte - 4% voor zowel vmbo, havo als vwo - naar 7% voor vmbo en havo en 5% voor vwo. Het verschil in percentages heeft te maken met het feit dat de bovenbouw vmbo en havo twee leerjaren beslaat en die van vwo drie leerjaren. De facto zou dat in totaal ongeveer evenveel ontwerp-ruimte in (les)uren moeten betekenen. Ontwerp-ruimte is overigens wel verschillend van de onderwijstijd in praktijk; die kan van school tot school verschillen. Hoe dan ook betekent dit dat maatschappijleer beduidend meer ruimte krijgt om burgerschap (nog meer) tot zijn recht te laten komen. Bij oplevering van de conceptexamenprogramma's zullen de consequenties hiervan voor de schoolpraktijk goed in kaart moeten gebracht worden, onder andere wat dit betekent voor het aantal lesuren. Scholen, i.c. docenten

maatschappijleer, zullen alert moeten zijn dat er voor het vak straks de benodigde tijd ook daadwerkelijk beschikbaar is.

### **Burgerschap in de overige M&M-vakken**

Omdat de overige M&M-vakken allemaal (profiel)keuzevakken zijn in de bovenbouw van het vo, zijn ze niet de geëigende plek als het gaat om burgerschapsinhouden die voor allen leerlingen relevant geacht worden. Los daarvan kunnen deze vakken onmiskenbaar een rol spelen bij de nadere invulling en ondersteuning van burgerschapsdoelen. Voorwaarde is dat dit niet tot een curriculaire conceptuele versnippering leidt, oftewel dat afzonderlijke vakken 'slechts losstaande plukjes' burgerschap aan de orde laten komen en de samenhang voor de leerlingen niet of nauwelijks zichtbaar wordt. Daarom benoemen we hieronder een aantal invalshoeken van burgerschap, waarbij we met name de centrale concepten democratie en diversiteit (gerelateerd aan identiteit) voor ogen houden. Daarbij baseren we ons voor een belangrijk deel op de visiedocumenten die de afzonderlijke vakverenigingen in aanloop naar het traject van curriculum.nu in 2018 hebben aangeleverd en waarin op de relatie tussen het betreffende vak en burgerschap wordt ingegaan.

### *Geschiedenis*

Naast maatschappijleer is geschiedenis het vak waar de democratische rechtsstaat behandeld wordt. Waar

maatschappijleer inzoomt op de werking, geeft geschiedenis met name zicht op de wording ervan. Volgens het visiedocument van de VGN (Van der Kooij et al., 2018) besteedt het geschiedenisonderwijs aandacht aan de historische ontwikkeling van burgerschapsvorming, de basis van de liberale democratie, maar is er ook ruimte voor de tegenkrachten en andere opvattingen over democratie. Ook biedt het vak ‘inzicht in processen van (nationale) identiteitsconstructie’, waarbij geschiedenis heden en verleden vergelijkt en een lijn van verleden naar heden biedt. Interessant is verder de ‘lijn van burgerschap’ die de burger door de eeuwen heen toont: van ‘burger in de polis’ (het klassieke Athene), via onder meer de burger in de Middeleeuwse en ten tijde van de Reformatie en Verlichting naar de burgers met de negentiende- en twintigste-eeuwse grondwetten. Inzicht van standplaatsgebondenheid door de leerling is bij al deze inhouden van belang en wezenlijk voor burgerschapsonderwijs.

### *Aardrijkskunde*

Wereldburgerschap is de term die het KNAG in haar visiedocument (Van der Schee, 2017) hanteert als het gaat om het duiden van de bijdrage van aardrijkskunde aan burgerschap. Daarnaast zijn we ook burgers van een gebied: een gemeente, een waterschap, een land, de EU. Op deze wijze heeft burgerschap een geografische dimensie. Aardrijkskunde biedt relevante kennis en vaardigheden

die je vanuit het vak nodig hebt om inzicht te verwerven in ruimtelijke vraagstukken en je daarover een onderbouwde mening te vormen. In die zin draagt het bij aan het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij de samenleving. Kijkend naar de centrale concepten democratie en diversiteit, dan komen bij aardrijkskunde de inrichting van gebieden als bestuurlijke eenheden aan de orde. De voor burgerschap belangrijke grote vraagstukken zoals leefbaarheid, duurzaamheid en veiligheid maken deel uit van het vak. Controversiële thema’s zoals migratie en klimaat vormen er onderwerp van gesprek; concepten als internationalisering en globalisering zijn nodig om deze thema’s diepgang te geven en tot een betrokken standpuntbepaling te komen. Het concept diversiteit en identiteit is onder meer herkenbaar in de behandeling van cultuurgebieden en de wijze waarop deze door globalisering veranderen of verweven raken.

### *Economie*

De Vecon, de vakvereniging van leraren in de economische vakken, wijst op het belang van economie dat nodig is om de omgeving te kunnen begrijpen en daar als ‘goed burger’ te kunnen functioneren (Vecon, 2018). Gerelateerd aan het concept democratie, helpt het vak leerlingen onder meer de rol van de overheid te begrijpen en inzicht te krijgen in sociale zekerheid, werkgevers en werknemers. Voor het vak relevante dilemma’s rondom rechtvaardigheid en solidariteit hebben een

relatie met burgerschap (Visser et al., 2021a). Verder komt het spanningsveld in beeld tussen individuele wensen en collectieve belangen alsook tussen welvaart en welzijn, tussen economische groei en duurzaamheid. Ook bij deze vakinhouden is de relatie met de concepten democratie en diversiteit zichtbaar.

### *Filosofie*

De bijdrage van dit vak aan burgerschap is van een andere orde, desalniettemin evident zichtbaar. Vanuit het vak wordt gewezen op inhouden van sociale en politieke filosofie die nodig zijn voor kennis en inzicht in de democratische rechtsstaat en opvattingen over rechtvaardig samenleven. Kwesties als ‘wat zijn argumenten voor een scheiding der machten’ en ‘wie geven we burgerrechten in een democratie’ kunnen in het vak aan de orde komen. Naast kennis gaat het daarbij ook om het ontwikkelen van filosofische vaardigheden: ‘weloverwogen kritisch’ en ‘bij uitstek niet moralistisch’, zoals het beschreven staat in het visiedocument van de vakvereniging (Rombout, 2018). Ook het voeren van filosofische gesprekken draagt hieraan bij, met als voorbeeld het socraatistisch gesprek als tegenhanger van het politiek debat.

### **Conclusie: werk in uitvoering**

In dit artikel hebben we u meegenomen in een aantal curriculaire kwesties en uitdagingen als het gaat om de conceptuele invulling van burgerschap in het voortgezet

onderwijs. Daarbij hebben we ons mede gebaseerd op de belangrijkste publicaties op het gebied van burgerschap. De verschillende ideeën hierover hebben we samengebracht en daarbij curriculaire accenten gelegd. Onze ervaringen als curriculumexperts die het team van de kerndoelen burgerschap en de vakvernieuwingscommissie maatschappijleer ondersteunen, spelen daarbij een rol. Op dit moment krijgen de kerndoelen burgerschap en de eindtermen van het te actualiseren examenprogramma maatschappijleer vorm en inhoud. De conceptuele kernen democratie en diversiteit staan daarin centraal en krijgen nadere inkleuring en duiding. Dit moet docenten, opleiders, schoolleiders, en ontwikkelaars van onderwijsmateriaal de nodige houvast en richting bieden voor de invulling van lessen en in bredere zin de opdracht die de school op het gebied van burgerschap te vervullen heeft. Curriculumontwikkeling in algemene zin is een proces van de lange adem. Dat geldt zeker in het geval van burgerschap. Vanwege het belang ervan, moeten we het de tijd geven om het in de onderwijspraktijk en vooral ook in het ‘hoofd en hart’ van betrokken leraren zich te kunnen ontwikkelen.

Bij burgerschap gaat het niet alleen om het opdoen en beheersen van de desbetreffende kennis en vaardigheden. Vanzelfsprekend is er aandacht voor waarden. Maar ook het versterken van vermogen tot sociaal en politiek handelen en het op deze manier verhogen van de

betrokkenheid van leerlingen bij de maatschappij is een belangrijk doel. Het gegeven dat naast beheersingsdoelen nu ook ervaringsdoelen geformuleerd worden, kan hier een wezenlijke bijdrage aan leveren.

Een belangrijke uitdaging is het bewerkstelligen van de nodige samenhang in burgerschapsonderwijs: verticale samenhang in de zin van een doorlopende leerlijn, horizontale samenhang als het gaat om de afstemming tussen vakken. In dit artikel is daarom ook ingezoomd op een aantal andere relevante vakken waar burgerschap

aan de orde komt. In eerste instantie betreft het de M&M vakken die elk met hun eigen karakteristiek en denkwijzen kunnen bijdragen aan aspecten van burgerschap.

Burgerschapsonderwijs staat aan de vooravond van een belangrijke stap voorwaarts. De komende jaren zal moeten blijken of de realisatie van burgerschapsdoelen in de schoolpraktijk daadwerkelijk dichterbij is gekomen en daarmee de beoogde betekenis krijgt voor leerlingen als huidige en toekomstige burgers.

*Informatie over de kerndoelen burgerschap en de actualisatie van de examenprogramma's van maatschappijleer:*

[www.actualisatiekerndoelen.nl/burgerschap](http://www.actualisatiekerndoelen.nl/burgerschap)

[www.actualisatieml.nl](http://www.actualisatieml.nl)

## Literatuur

Agirdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., & van Tartwijk, J. (2021). *Examenprogramma's in perspectief. Tussenadvies 3 Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Curriculumcommissie.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van het onderwijs*. Phronese.

Curriculum.nu (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap*.

Zie: [Voorstellen-Burgerschap.pdf \(curriculum.nu\)](#)

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture*. Council of Europe

De Jong, W. (2021). Sociologen in zakformaat? Burgerschapsvorming en het schoolvak maatschappijleer in Nederland. (1945-2020). *Pedagogische studiën*, 2021 (98), 204-220.

Eidhof, B. (2020). *Handboek Burgerschapsonderwijs* (2<sup>e</sup> herziene druk).

Prodemos – Huis voor democratie en rechtsstaat.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Burgerschap op School. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Inspectie van het Onderwijs.

Joris, M. (2021). Burgers in de maak? Burgerschapsvorming op school anders bekeken. *Pedagogische studiën*, 2021 (98), 221-235.

Kampman, L., Driebergen, M., & Van der Laan, A. (2022). *Startnotitie kerndoelen burgerschap*. SLO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021a). *Bijstelling conceptexamenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. Werkopdracht aan SLO*. OCW.

Zie: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/10/15/bijlage-1-werkopdracht-bijstellen-examenprogramma-s>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021b). *Verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. Memorie van toelichting*. OCW.

Nieuwelink, H. (2021) *Burgerschap en sociaal-emotioneel leren. De overeenkomsten en verschillen*. Stichting School & Veiligheid.

Nieuwelink, H. (2023). *Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid. Een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs. Lectorale rede*. Hogeschool van Amsterdam.

NVLM (2018). *Visie op maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen in relatie tot mens & maatschappij en burgerschap*. Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM).

Rombout, F. (red.) (2018). *Visie op filosofie & onderwijs*. Vereniging filosofiedocenten in het voortgezet onderwijs (VFVO).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2016). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. ICCS.

Zie: <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2016>

SLO (2022a). *Verdeling van ontwerp-ruimte voor ontwikkeling van examenprogramma's. Kader voor vakvernieuwingscommissies vmbo, havo, vwo*. SLO

SLO (2022b). *Verdeling van ontwerp-ruimte voor ontwikkeling van kerndoelen. Kader voor de teams die de kerndoelen actualiseren*. SLO

Teegelbeckers, J., Nieuwelink, H., & Oostdam, R. (2023). School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies. *Elsevier Educational Research Review*, 2023 (39) 100511.

Van den Boorn, R. (red.) (2019). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer* (2<sup>e</sup> herziene druk). Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken / Pro-demos – Huis voor democratie en rechtsstaat.

Van der Kallen, T., & Cras, B. (1984). *Maatschappijleer een open boek. Hoofdstukken*. Groningen.

Van der Kooij, C. en T. van der Schans (red.) (2018). *Bij de tijd 3, geschiedenisonderwijs voor de toekomst*.

Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN Kleio).

Van der Ploeg, P. (2023). *Burgerschap in de mangel van overheidsdruk en onderwijskunde; een pleidooi voor algemene vorming als burgerschapsvorming*.

Zie: <https://academica-group.academia.edu/PietvanderPloeg>

Van der Schee, J. (red.) (2017). *Visie op het aardrijkskundeonderwijs*. Koninklijk Aardrijkskundig Genootschap (KNAG).

Vecon (2018). *Visie op inhoud en rol van het economieonderwijs naar aanleiding van Curriculum.nu*. Vereniging van leraars in de economisch-maatschappelijke vakken (Vecon).

Visser A. & Gelinck, C. (2021a). *Startnotitie Burgerschap. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.

Visser A., Laan, A. van der, Kampman, L., & Gelinck, C. (2021b). *Handreiking burgerschap funderend onderwijs*. SLO

# Welke geschiedenis is de moeite waard om te onderwijzen?

## Ontwerpprincipes voor selectie en uitwerking van inhouden van een chronologisch referentiekader

Bij de inrichting van het geschiedeniscurriculum rijst altijd de vraag waarover leerlingen zouden moeten leren. Die vraag is niet alleen relevant voor ontwikkelaars van het wettelijk voorgeschreven curriculum, maar ook voor leraren en leermiddelenontwikkelaars die daar verder invulling aan geven. Dit artikel richt zich op oriëntatiekennis, een belangrijk onderdeel in het voorgeschreven geschiedeniscurriculum. Er worden vijf ontwerpprincipes besproken voor selectie en uitwerking van inhouden ten behoeve van de ontwikkeling van kennis waarmee leerlingen zich kunnen oriënteren in de tijd. De principes zijn ontwikkeld in de werkgroep die voor het Nederlandse basisonderwijs en onderbouw van het voortgezet onderwijs een Referentiekader Tijd ontwikkelde en worden toegelicht vanuit de vakdidactische literatuur.

*Carla van Boxtel, (hoogleraar Vakdidactiek geschiedenis, Universiteit van Amsterdam)*

*Yolande Potjer, (lerarenopleider en onderzoeker, Universiteit van Amsterdam)*

*Marjan de Groot-Reuvekamp (docentonderzoeker, Fontys)*

*Kernbegrippen: Geschiedenis, curriculum, historische kennis, multiperspectiviteit, ontwerpen*

### Inleiding

Nu in Nederland weer volop gewerkt wordt aan vernieuwing van het wettelijk voorgeschreven curriculum, staat de

vraag welke geschiedenis de moeite waard is om te onderwijzen weer volop in de belangstelling. Het geschiedenisonderwijs in Nederland is op dit

moment opgezet vanuit een wettelijk voorgeschreven kader met tien tijdvakken en daarbij horende kenmerkende aspecten. De tijdvakken zijn gekozen als herkenbare ordening met op eeuwen afgebakende grenzen, gekoppeld aan herkenbare namen (bv. Tijd van burgers en stoommachines) en pictogrammen, met het doel dat deze voor leerlingen in het basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs herkenbaar en makkelijk te leren te zijn. De kenmerkende aspecten zijn verschijnselen en ontwikkelingen, met name uit de Europese geschiedenis, die het tijdvak typeren, zoals ‘verspreiding van het christendom’ en ‘modern imperialisme’. De idee hierachter is dat als leerlingen de tijdvakken kennen en kennis verwerven over de kenmerkende aspecten, ze in staat zijn om gebeurtenissen, ontwikkelingen, personen en sporen uit het verleden in de historische context en tijd te plaatsen. Vandaar dat gesproken wordt van *oriëntatiekennis*. In 2021 stelde de SLO, het landelijk expertisecentrum leerplanontwikkeling, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de Werkgroep Referentiekader Tijd in. De opdracht was het ontwikkelen van een “systematische set aan kennisinhouden en ordeningsprincipes waarvan het paraat hebben als berekend minimum kan gelden voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd” (Werkgroep Referentiekader Tijd, 2022, p.4). Daarnaast moest het nieuwe referentiekader de overladenheid van het

curriculum terugdringen, de samenhang met aardrijkskundeonderwijs versterken en aansluiten bij de herijkte Canon van Nederland. De werkgroep presenteerde in 2022 het *Referentiekader Tijd*, bestaande uit een indeling in zes tijdvakken, aangevuld met vijf periodes, met als kennisinhouden historische ontwikkelingen die met name betrekking hebben op de geschiedenis van Europa, maar ook op de geschiedenis van Nederland en de wereld. Het kader bevat 16 historische ontwikkelingen voor het basisonderwijs en 22 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Elke ontwikkeling is kort beschreven om richting te geven aan de verdere uitwerking tot een geschiedenisprogramma op school. Deze beschrijvingen maken duidelijk waarover leerlingen in elk geval zouden moeten leren (zie de voorbeelden in het kader). Tegelijkertijd werd door de Werkgroep Referentiekader Ruimte een referentiekader gepresenteerd voor de inhouden van aardrijkskundeonderwijs. De voorstellen voor een referentiekader Tijd en Ruimte, zullen gebruikt worden door de commissie die in september 2023 gestart is met actualisatie van de kerndoelen voor het leergebied Mens en Maatschappij. We gaan hier niet uitgebreid in op de voorgestelde inhouden en de verantwoording daarvan. Daarvoor verwijzen we naar de rapporten ‘Ontwikkelingen in de tijd’ (2022) en ‘Wereldkennis: Een uitwerking van het referentiekader Ruimte’ (2023).

### Referentiekaders Tijd en Ruimte

‘Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en advies nadere uitwerking historisch referentiekader.’ (2022).

<https://www.slo.nl/@20483/ontwikkelingen-tijd/>

‘Wereldkennis. Een uitwerking van het referentiekader Ruimte’ (2023).

<https://www.slo.nl/@22805/wereldkennis-uitwerking-referentiekader/>

De Werkgroep Referentiekader Tijd gebruikte voor de selectie en toelichting op de historische ontwikkelingen verschillende bronnen, zoals curriculumdocumenten; feedback van leraren, lerarenop-leiders, toetsontwikkelaars, educatieve auteurs, professionals uit de erfgoedsector en historici werkzaam aan afdelingen geschiedenis aan de universiteit en vakinhoudelijke en vakdidactische literatuur. In deze bijdrage presenteren we vijf ontwerpprincipes die de werkgroep vanuit vakdidactische theorie, curriculumdocumenten en feedback ontwikkelde voor de selectie en verdere uitwerking van de historische inhoud die onderdeel zijn van het referentiekader en gericht zijn op oriëntatiekennis. Ontwerpprincipes zijn globale richtlijnen voor het ontwerpen van onderwijs (Van den Akker, 2013; Bakker, 2020) en zijn geïnformeerd door vakdidactische theorie en door praktische ervaring. We gaan met name in op de argumenten die vanuit de theorie te geven zijn voor de ontwerpprincipes. Hoewel wij de hier gepresenteerde principes hanteerden om een landelijk leerplan te ontwikkelen

dat richting kan geven aan onderwijsin-houden voor geschiedenis, zijn ze volgens ons ook bruikbaar voor de uitwerking van een schoolspecifiek geschiedeniscurriculum en voor educatieve auteurs die methodes ontwikkelen. Leraren geven binnen hun school immers ook continu en doelbewust vorm aan het curriculum (Priestley e.a., 2013). De vraag die in dit artikel centraal staat is daarom:

*Als je als leraren een schoolspecifiek-curriculum wilt ontwerpen waarin gericht gewerkt wordt aan de ontwikkeling van historische oriëntatiekennis, aan welke kenmerken zou dat curriculum dan volgens vakdidactische literatuur moeten voldoen?*

We bespreken eerst het begrip oriëntatiekennis en vervolgens ontwerpprincipes voor een curriculum dat gericht is op ontwikkeling van deze kennis. De literatuur waarvan gebruik is gemaakt betreft vakdidactische handboeken en de publicaties die besproken worden in het systematisch literatuuronderzoek dat onlangs is uitgevoerd ten behoeve van het peilingsonderzoek Mens en Maatschappij (Béneker e.a., 2020). Daarnaast is in wetenschappelijke databases gezocht naar publicaties over (chronologische) referentiekaders, historische kennis (ook in relatie tot historisch besef en historisch denken en redeneren), oriënteren in de tijd, historisch contextualiseren, historische begrippen, historische narratieven, verbinden van verleden, heden en toekomst en

wereldgeschiedenis/global history. Deze onderwerpen sluiten aan bij de aandachtspunten die naar voren kwamen in curriculumdocumenten en in gesprekken met de vakvereniging, leraren en andere betrokkenen over het huidige en gewenste referentiekader.

### Oriëntatiekennis: definitie en functies

Het Nederlandse kader van tien tijdvakken is een voorbeeld van een chronologisch referentiekader dat gericht is op ontwikkeling van oriëntatiekennis. De Werkgroep Referentiekader Tijd definieerde oriëntatiekennis als “een geheel van kennis van historische ontwikkelingen, aanduidingen en indelingen van tijd dat leerlingen in staat stelt om zich een beeld te vormen van de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld en zich te oriënteren in de tijd” (2022, p.6). Gibson (2018) geeft aan dat in de literatuur verschillende termen gebruikt worden voor dit soort referentiekaders, zoals historisch referentiekader, chronologisch referentiekader, historische overzichts-kennis, 'big picture frameworks' en 'maps of the past'.<sup>1</sup> Wat deze kaders gemeen hebben, is dat gebruik wordt gemaakt van een indeling van tijd en een specificatie van kennisinhouden van historische verschijnselen, ontwikkelingen of (diachrone)

thema's die leerlingen moeten helpen om zaken historisch te plaatsen. Hoewel in het Nederlandse geschiedenis-onderwijs de nadruk bij oriëntatiekennis vrij sterk is komen te liggen op het gebruiken van die kennis om zaken in de juiste tijd te kunnen plaatsen, wordt in de literatuur oriëntatiekennis niet als doel op zich besproken, maar in relatie tot historisch besef en historisch denken en redeneren. Zo wordt in de Duitstalige geschieddidactische literatuur oriënteren in de tijd beschreven als een proces dat begint met een historische vraag vanuit een ervaring of interesse in het heden, gevolgd door onderzoek van het verleden en gebruik van verkregen inzichten voor oriëntatie in het heden en reflectie op mogelijkheden of wensen voor de toekomst (Rüsen, 2012). In het Duitse model van historisch denken (Trautwein e.a., 2017) en in Lévesques' (2016) conceptualisering van narratieve competentie wordt de oriëntatiefunctie verder uitgewerkt als uitbreiding van de eigen ervaringswereld, begrijpen van het 'andere' en 'vreemde', identiteitsvorming, inzicht in de historische bepaaldheid van ontwikkelingen en verschijnselen en het vermogen om historische informatie te gebruiken om te handelen in het heden. Van Boxtel en van Drie (2018) beschrijven

<sup>1</sup> We hanteren de term '(chronologisch) referentiekader' als het in algemene of vergelijkende zin over referentiekaders gaat en 'Referentiekader Tijd' als het gaat om het specifieke product (2022) van de werkgroep. Het Referentiekader Tijd omvat, net zoals het huidige kader van tien tijdvakken en

kenmerkende aspecten, geen structuurbegrippen als verandering en historisch bewijs en daaraan gerelateerde vaardigheden, zoals het geval is bij het Vlaamse historische referentiekader. In de kerndoelen zullen vaardigheden in een apart onderdeel en waarschijnlijk op het niveau van het leergebied Mens en Maatschappij worden uitgewerkt.

kennis van chronologie, historische feiten en begrippen als belangrijke component van historisch redeneren. Deze kennis is nodig om te kunnen uitleggen wat veranderde en hetzelfde bleef, wat oorzaken en gevolgen zijn of welke overeenkomsten en verschillen er zijn tussen historische periodes en tussen heden en verleden. Kennis van chronologie vergemakkelijkt het leggen van oorzaak-gevolg relaties en het identificeren van gevolgen op de korte en lange termijn (Wood, 1995). Kennis van ontwikkelingen in het verleden is ook nodig om te begrijpen waarom een bepaalde persoon of gebeurtenis in het heden belangrijk wordt gevonden en om deel te kunnen nemen aan discussies daarover (van Driel e.a., 2021; Duquette e.a., 2015; Shemilt, 2000). Tot slot faciliteert oriëntatiekennis het kritisch evalueren van verhalen over het verleden en beelden van historische verschijnselen en periodes die je in het dagelijks leven tegen kunt komen. In hoeverre zijn deze plausibel of in overeenstemming met historisch bewijs? In aansluiting op deze literatuur vatte de Werkgroep Referentiekader Tijd de functies van oriëntatiekennis als volgt samen. Deze kennis helpt leerlingen:

- ◆ beelden van en verhalen over het verleden en sporen uit het verleden te begrijpen;
- ◆ hedendaagse beelden van en verhalen over het verleden kritisch te beoordelen;

- ◆ hedendaagse samenlevingen en maatschappelijke thema's en vraagstukken te begrijpen;
- ◆ te reflecteren op mogelijke of gewenste ontwikkelingen in de toekomst, op de eigen handelingsmogelijkheden als burger en de eigen normen en waarden te bevragen.

Het gaat dus om kennis waarmee de leerling zichzelf steeds beter kan oriënteren in de tijd, zichzelf kan ontwikkelen en als burger kan participeren in een diverse samenleving.

Oriëntatiekennis is recent ook beschreven in termen van 'krachtige kennis' (Chapman, 2021; Nordgren, 2017). De term 'krachtig' wordt, in navolging van de Britse onderwijssocioloog Young (2013), gebruikt om aan te geven dat het om gespecialiseerde kennis gaat die binnen de conventies van een wetenschappelijke discipline tot stand is gekomen. Juist deze kennis stelt leerlingen in staat om de wereld waarin ze leven beter te begrijpen en deel te nemen aan de samenleving. Als alle leerlingen toegang krijgen tot de kennis die buiten hun eigen ervaringen ligt, draagt deze kennis ook bij aan sociale gelijkheid.

Voor de bijdrage aan burgerschapsvorming wordt ook gewezen op het belang van gedeelde culturele en historische kennis (zie Meester, 2021). Een gedeelde kennisbasis kan volgens Hirsch (2020) bijdragen aan de verbondenheid van een nationale, democratische gemeen-

schap. In de geschieddidactische literatuur wordt hierbij wel gewezen op de gevaren van

mechanismen van in- en uitsluiting en het belang van multiperspectiviteit en meerstemmigheid (zie hiervoor ook de bespreking van ontwerpprincipe 3).

### Ontwerpprincipes

Uit bovenstaande wordt duidelijk welke functies oriëntatiekennis heeft, maar nog niet hoe je kennisinhouden selecteert en uitwerkt die hierbij het beste aansluiten. Onze verkenning van de literatuur en ervaringen in de werkgroep die het huidige referentiekader van tien tijdvakken moest vernieuwen resulteerden in vijf ontwerpprincipes voor de invulling en uitwerking van een chronologisch referentiekader. Er is aandacht voor:

- ◆ verschillende dimensies van samenlevingen en daarbij passende sleutelbegrippen;
- ◆ de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld;
- ◆ verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties;
- ◆ verbindingen tussen verleden, heden en toekomst;
- ◆ krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden.

We geven hieronder een toelichting bij elk ontwerpprincipe. In het kader illustreren we hoe de ontwerpprincipes in de

uitwerking van twee historische ontwikkelingen naar voren komen. Deze voorbeelden komen uit het *Referentiekader Tijd*.

#### *Ontwerpprincipe 1: Aandacht voor verschillende dimensies van samenlevingen en daarbij passende sleutelbegrippen*

Shemilt (2000) geeft aan dat aandacht voor verschillende dimensies van samenleven een belangrijk uitgangspunt moet zijn voor het kiezen van passende ontwikkelingen in een historisch referentiekader. Empirisch onderzoek laat daarnaast zien dat kennis van verschillende dimensies van samenlevingen belangrijk is om nieuwe informatie betekenis te geven en in de tijd te plaatsen. Huijgen (2018) concludeert op basis van een studie waarin hij leerlingen hardop denkend nieuwe informatie over het verleden liet contextualiseren, dat juist een *combinatie* van kennis van sociaaleconomische, politiek-bestuurlijke en cultureel-mentale aspecten van de historische context leerlingen helpt bij het contextualiseren. In een Amerikaanse studie (Barton, 2001) bleek dat leerlingen bij het ‘in de tijd plaatsen’ kennis gebruiken van ‘hoe het er uit zag’, bijvoorbeeld kleding, technologie en architectuur. Door aandacht te besteden aan verschillende maatschappelijke domeinen kunnen leerlingen zich een rijk beeld vormen van het verleden. Voor het primair onderwijs zou de nadruk meer op sociaaleconomische, cultureel-mentale en technologische ontwikkelingen gelegd kunnen worden omdat die gemakkelijker concreet te

maken zijn met thema's gericht op het dagelijks leven, zoals de industriële revolutie of de groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken (De Groot-Reuvekamp, 2017). In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kan meer aandacht worden besteed aan politiek-bestuurlijke ontwikkelingen, zoals staatsvorming of de opkomst van modern imperialisme en daarbij passende begrippen als macht en democratie. Bij het ontwikkelde *Referentiekader Tijd* wordt daarom aangegeven dat historische ontwikkelingen voor het basisonderwijs onderzocht moeten worden vanuit de dimensies dagelijks leven, bestuur, bevolking, godsdienst en cultuur, natuurlijke omgeving en in het voortgezet onderwijs vanuit de dimensies fysisch milieu, economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie, gezondheid en zorg (Werkgroep Referentiekader Tijd, p. 33 en 48). In het *Referentiekader Ruimte*, dat bedoeld is voor aardrijkskundeonderwijs, worden dezelfde dimensies gehanteerd. Bij het ontwerpen van een eigen schoolcurriculum is een belangrijke vraag in hoeverre de gekozen thema's de verschillende dimensies voldoende dekken en hoe binnen een thema verschillende dimensies (niet noodzakelijkerwijs alle) in samenhang aan de orde kunnen komen. In het referentiekader staan sociale verhoudingen bijvoorbeeld centraal bij de historische ontwikkeling 'ontstaan van een

standensamenleving', maar sociale verhoudingen krijgen ook expliciet aandacht bij andere ontwikkelingen, zoals het ontstaan van landbouwsamenlevingen, verstedelijking in de Republiek en de opkomst van emancipatiebewegingen. Bij de historische ontwikkeling 'groeiende belangstelling voor wetenschap en ontwikkeling van nieuwe technieken' ligt de nadruk uiteraard op wetenschap en technologie, maar kunnen ook andere dimensies aandacht krijgen door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan de rol van ambachtslieden, wetenschappers en overheden bij innovatie. De dimensies van samenleven zijn in het referentiekader Tijd opgenomen. Bij de uitwerking van dat kader in een schoolspecifiek geschiedenisprogramma kunnen daarbij passende sleutelbegrippen gekozen worden die herhaald onderwezen kunnen worden, zoals macht, migratie, diversiteit, arbeid, levensomstandigheden, verstedelijking, revolutie, kolonies en sociale lagen. Deze sleutelbegrippen maken het mogelijk om diachrone thema's uit te werken en vergelijkingen te maken in de tijd, waaronder vergelijkingen tussen heden en verleden (Hellmuth & Kühberger, 2016). Daarbij moet de leerling wel duidelijk worden gemaakt dat bijvoorbeeld 'handel' of 'de Kerk' nu, niet hetzelfde zijn als 'handel' of 'de Kerk' in de Middeleeuwen (van Boxtel, 1995). Een beredeneerde keuze en ordening van sleutelbegrippen in het leerplan is een krachtig instrument om samenhang

met taalonderwijs en andere vakken, zoals aardrijkskunde, te versterken (Curriculum.nu, 2019; van der Heiden & Tuithof, 2022; van Dijk & Klaver, 2023; van Drie, 2012).

### *Ontwerpprincipe 2: Aandacht voor de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld*

In het onderwijsveld wordt al geruime tijd de wens geuit om meer aandacht te besteden aan wereldgeschiedenis en global history (zie bijvoorbeeld Heilbron, 2019; van Boxtel e.a., 2020, VGN, 2018; Wilbrink, 2023). Ook in de vakdidactische literatuur is de afgelopen decennia veel aandacht voor integratie van wereldgeschiedenis en global history (o.a. Hawkey, 2014; McArthur Harris, 2012; Myers, 2006). Om de wereld om zich heen en hedendaagse maatschappelijke vraagstukken te begrijpen, moeten leerlingen zich ook een beeld kunnen vormen van de geschiedenis van gebieden buiten Europa en van wereldwijde ontwikkelingen. Hawkey (2014) stelt dat, in deze tijd van globalisering, het steeds minder vanzelfsprekend is om geschiedenis alleen op de natiestaat te richten. De global history benadering (Conrad, 2016) biedt aanknopingspunten om te laten zien hoe ontwikkelingen in een gebied altijd verbonden zijn met ontwikkelingen elders of ontwikkelingen op wereldschaal. Er is sprake van uitwisseling en verspreiding van mensen, goederen en ideeën en mensen en landen zijn van elkaar afhankelijk. Dit kan bijvoorbeeld

concreet gemaakt worden door een product als katoen, nootmuskaat of koffie door de tijd heen centraal te stellen (Bekkert, 2017; Ghosh, 2021). Ontwikkelingen op wereldschaal zijn vaak wel abstract. Global history moet daarom verbonden worden aan 'micro-geschiedenis', de ervaringen van individuele personen (de Vries, 2019). Volgens Carroll (2016) zou beginnen vanuit het micro-niveau meer passen bij de geschiedwetenschap omdat daarin gewerkt wordt vanuit historische bronnen. Vanuit die bronnen kan het grotere verhaal opgebouwd worden. Ze noemt als nadeel van de 'grotere verhalen' dat deze sterk vereenvoudigde narratieven al snel historisch onjuist zijn. Beginnen met vrij abstracte langetermijnontwikkelingen gaat ook in tegen de behoefte van leerlingen om op basis van concrete personen, situaties en gebeurtenissen abstractere kennis op te bouwen. Naast de roep om meer wereldgeschiedenis en global history, wordt ook aandacht gevraagd voor regionale verscheidenheid en geschiedenis van de eigen omgeving. Salemink (2019) pleit in een reactie op de Canon van Nederland, die hij te Randstedelijk vindt, voor meer aandacht voor het leven op het platteland, bijvoorbeeld voor de landbouwcrisis eind negentiende eeuw en de ingrijpende mechanisatie en industrialisering van de landbouw na de Tweede Wereldoorlog onder leiding van Sicco Mansholt. Hij plaatst ook kanttekeningen bij de uitwerking van de Canonvensters over de zeventiende

eeuw. Er is weinig aandacht voor de ellendige situatie in Zuid- en Oost-Nederland waar mensen leden onder de burgeroorlog tussen staatse en Spaanse troepen. In het voorgestelde *Referentiekader Tijd* is het tijdvakkenkader dat sterk op de Europese geschiedenis was gericht qua ruimte verbreed. Er zijn daartoe historische ontwikkelingen opgenomen die op verschillende plaatsen in de wereld plaatsvonden, zoals 'de ontwikkeling van het schrift', 'het ontstaan van een standensamenleving', 'groei van handelsnetwerken' en 'groei van welvaart'.

Verder wordt aangegeven dat de historische ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus (lokaal/regionaal, continentaal en mondiaal) in relatie tot elkaar onderzocht moeten worden en dat lokaal erfgoed waar mogelijk met ontwikkelingen op andere schaalniveaus verbonden moet worden. De school kan op basis van dit kader zelf keuzes maken ten aanzien van de nadruk die in het eigen geschiedenisprogramma gelegd wordt op Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis/global history en de wijze waarop deze met elkaar verbonden worden. Bij thema's waar de nadruk ligt op Nederlandse geschiedenis kan gekeken worden welke voorbeelden uit de eigen omgeving daarbij passen, maar ook hoe je aandacht kunt hebben voor uitwisseling en verspreiding van mensen, goederen en ideeën.

### *Ontwerpprincipe 3: Aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties*

In de onderwijspraktijk en vakdidactische literatuur is al geruime tijd kritiek op geïcanoniseerde verhalen van nationale, Europese en politieke geschiedenis. Verhalen hebben altijd betrekking op bepaalde personen of 'quasi-personen' (zoals staten of culturen), bevatten een plot of verklarende elementen die samenhang en betekenis geven aan afzonderlijke gebeurtenissen en een tijdsdimensie. Dit betekent dat er ook altijd personen en perspectieven worden weggelaten, wat ook gerelateerd is aan machtsverhoudingen en rolpatronen in een samenleving (van den Akker, 2001; Grever, 2020). Houwen (2023) vond in haar analyse van schoolboekteksten voor de bovenbouw havo/vwo dat in teksten over de ontwikkeling van democratie in Nederland ervaringen en perspectieven van vrouwen bijna geheel afwezig zijn en wanneer ze aandacht krijgen, ze vaak apart worden gezet in de tekst. Kropman (2021) vond dat in schoolboekteksten over de Opstand nauwelijks sprake was van multiperspectiviteit en de auteurs niet duidelijk maakten dat er discussie is over bijvoorbeeld oorzaken en de rol van personen en groepen personen. Beide onderzoekers lieten zien dat het integreren van verschillende perspectieven, wel goed mogelijk is.

Grever (2020) legt uit dat het bekijken van een verschijnsel of ontwikkeling vanuit verschillende perspectieven

belangrijk is, omdat het helpt om het verleden beter te begrijpen. Daarnaast noemt ze het voorkomen of beperken van uitsluiting als argument voor multiperspectiviteit. Er zijn empirische studies die inderdaad laten zien dat een romantisch nationalistisch perspectief ervoor zorgt dat een deel van de leerlingen zich niet gerepresenteerd voelt (o.a. Epstein, 2009; Peck, 2010). Leerlingen kunnen daardoor ook de idee krijgen dat hun handelen er minder toe doet. Ahonen (2001) concludeert dat wanneer de ervaringen van etnische en sociale minderheden genegeerd worden, maar een deel van de leerlingen geschiedenis kan gebruiken om hun identiteit te ontwikkelen en zich te oriënteren in de tijd. Dit versterkt de scheidslijnen die er al zijn tussen groepen.

Bij het *Referentiekader Tijd* wordt voorgesteld om in de kerndoelen op te nemen dat historische ontwikkelingen zo veel mogelijk vanuit meerdere perspectieven en dimensies onderzocht worden. Daarbij worden genoemd: a) ervaringen en perspectieven van verschillende historische personen, zoals vrouwen en mannen, mensen uit verschillende sociale lagen of gebieden, met verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen; b) ervaringen en perspectieven van personen in het verleden, vergeleken met die van personen in het heden, waaronder die van de leerling zelf, en de waarden, overtuigingen en motieven die daarbij een rol kunnen spelen; c) verschillende dimensies: fysisch milieu,

economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie, gezondheid en zorg; d) ontwikkelingen op verschillende schaalniveaus in relatie tot elkaar: lokaal/regionaal, nationaal, continentaal en mondiaal en e) verschillende en veranderende verhalen en beelden over historische ontwikkelingen.

Om een genuanceerd beeld van geschiedenis en inclusief onderwijs te bevorderen, worden in het *Referentiekader Tijd* bij de historische ontwikkelingen voorbeelden gegeven van de hierboven genoemde perspectieven. Voor het primair onderwijs worden bij de historische ontwikkeling 'verstedelijking en culturele bloei in de Republiek' bij de suggesties voor multiperspectiviteit verschillende groepen in de 17<sup>e</sup>-eeuwse Republiek genoemd, zoals regenten, mannen en vrouwen, matrozen, immigranten, mensen op het platteland en in de stad en mensen buiten het gewest Holland. Bij de historische ontwikkeling 'dekolonisatie' worden als mogelijke perspectieven genoemd de verschillende ervaringen in de onafhankelijkheidsoorlog van mensen in de koloniën en in Nederland. Voorbeelden in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de beelden die reizigers in de Middeleeuwen, zoals Ibn Battuta, Wang Dayuan, Marco Polo en Gudrid Thorbjarnardóttir, schetsten van culturen die voor hen vreemd waren en verschillende perspectieven op de rol van Willen van Oranje, zoals van

Spaanse bestuurders, katholieken, protestanten, en mensen in verleden en heden. Leerlingen dienen overigens ook te leren dat er verschillen *binnen* groepen bestaan. Scholen kunnen bij de uitwerking van hun eigen geschiedenisprogramma op basis van de hierboven genoemde soorten zelf bij elke historische ontwikkeling of bij elk thema invulling geven aan multiperspectiviteit.

*Ontwerpprincipe 4: Verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst* Shemilt (2009) benadrukt dat een historisch overzicht relevant moet zijn voor wat ons in het heden bezighoudt en voor ons perspectief op de toekomst. Je oriënteren in de tijd kan, zoals we hierboven al beschreven, ook opgevat worden als het gebruiken van historische kennis om hedendaagse verschijnselen en kwesties beter te begrijpen en te reflecteren op de toekomst. Leerlingen zien als ze hiermee oefenen waarschijnlijk ook beter de relevantie van geschiedenis voor de hedendaagse samenleving en hun eigen leven. Het sluit bovendien aan bij doelen voor burgerschapsvorming. Vanaf de introductie en ook bij de toetsing van het huidige tijdvakkenkader, ligt de nadruk echter vooral op het in de juiste tijd en context kunnen plaatsen van historische verschijnselen. Er is minder aandacht voor betekenisvolle verbindingen met het heden en de toekomst. In het huidige tijdvakkenkader worden ontwikkelingen als ‘kenmerkend’ voor een tijdvak beschouwd en als het

ware in een tijdvak ‘opgesloten’, wat het leggen van relaties tussen heden en verleden lastiger kan maken (zie ook de resultaten van de enquête van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Van Boxtel e.a., 2020). Van Straaten (2018) heeft uitgewerkt hoe de relatie tussen heden en verleden door het gebruik van diachrone thema’s, analogieën en betekenisvolle vragen versterkt kan worden. Verbindingen tussen heden en verleden kunnen ook gelegd worden door leerlingen te vragen hun (onderbouwde) mening te geven over de historische betekenis van een specifieke persoon, gebeurtenis of ontwikkeling voor het heden. Seixas (2017) introduceert in deze context de term ‘historical significance’. Het gaat dan om de vraag in hoeverre historische ontwikkelingen, gebeurtenissen en personen betekenis hebben voor het heden. Wat zijn redenen om Columbus een belangrijke historische persoon te vinden? Zou de afschaffing van slavernij met een nationale vrije dag herdacht moeten worden? Als leerlingen over dit soort vragen nadenken oefenen ze met oriënteren in de tijd, leren ze hoe mensen (verschillend) omgaan met het verleden en kunnen ze reflecteren op de betekenis die zij zelf toekennen aan historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen (zie ook van Driel, 2022 en van Gaans, 2023). Het geschiedenisonderwijs kan zo een brug vormen tussen disciplinaire historische kennis en representaties van het verleden die in de samenleving

aanwezig zijn, het collectief geheugen (Seixas, 1993).

In het *Referentiekader Tijd* worden bij de historische ontwikkelingen die onderdeel zijn van het kader suggesties gegeven voor het leggen van relaties tussen verleden en heden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld onderzoeken hoe in het verleden mensen met verschillende geloven met elkaar samenleefden en hoe dat nu is of hoe overheden en mensenrechten-, vredes- of milieubeweging in verleden en heden samenwerk(t)en aan mondiale vraagstukken. Deze suggesties kunnen ook een inspiratiebron zijn voor scholen die werken met thema's waarin geschiedenis en aardrijkskunde geïntegreerd zijn en waarin geschiedenis in relatie tot hedendaagse verschijnselen en vraagstukken aan de orde komt.

*Ontwerpprincipe 5: Krachtige contexten bieden voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden*

Het laatste ontwerpprincipe is dat de inhoud waarover onderwezen wordt krachtige contexten moeten zijn voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden. Oriëntatiekennis is nodig voor historisch denken en redeneren en door actief historisch te denken en redeneren versterk je de ontwikkeling van begrepen en flexibel inzetbare historische kennis (van Boxtel & van Drie, 2019).

Als lessen zich richten op historische *ontwikkelingen* is het goed mogelijk om te oefenen met verschillende historische denk- en redeneervaardigheden, zoals het leggen van oorzaak-gevolg relaties, het identificeren van aspecten van verandering en continuïteit en het beargumenteren van de historische significantie. In het *Referentiekader Tijd* wordt benadrukt dat zowel in het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs leerlingen in relatie tot de in het kader genoemde historische ontwikkelingen zouden moeten leren om historische vragen te stellen, concreet bronnenmateriaal te gebruiken (met oog voor bruikbaarheid, betrouwbaarheid en standplaatsgebondenheid) en na te denken over overeenkomsten en verschillen, oorzaken en gevolgen, continuïteit en verandering en verschillende perspectieven. Ontwikkeling van historische kennis en vaardigheden kunnen goed met elkaar verbonden worden door leerstof te organiseren aan de hand van historische casussen en betekenisvolle onderzoeksvragen (zie bijvoorbeeld Levstik & Barton, 2022; van Boxtel e.a., 2021; Weber & Hagan, 2023; Wissinger e.a. 2021; Wissinger & de la Paz, 2016). Bij de uitwerking van het chronologisch referentiekader in een schoolspecifiek programma kan gekeken worden welke historische casussen of onderzoeksvragen gekozen kunnen worden om leerlingen te laten leren over de in het referentiekader genoemde historische ontwikkelingen en te oefenen met

historisch denken en redeneren. Er kan voor de uitwerking van het eigen schoolspecifieke geschiedeniscurriculum een matrix gemaakt worden van de inhoudelijke thema's / historische ontwikkelingen die achtereenvolgens aan de orde komen en de denkvaardigheden die bij deze inhouden aandacht krijgen. Bij elke ontwikkeling kan dan bekeken worden welke denkvaardigheid geïntroduceerd of met name geoefend wordt. Over de thema's heen zou dan ook een opbouw in beheersingsniveau zichtbaar moeten worden, zodat er bij de vaardigheden sprake is van een duidelijke leerlijn. Zo kan – als er chronologisch wordt gewerkt – in lessen over het ontstaan van landbouwsamenlevingen aandacht zijn voor het basale onderscheid tussen oorzaken en gevolgen, terwijl leerlingen in lessen over het ontstaan van een informatiesamenleving bedoelde en onbedoelde gevolgen leren onderscheiden. Voor het verkennen van meerdere perspectieven, het verbinden van 'grotere' en 'kleinere' verhalen aan de geselecteerde historische ontwikkelingen, het leggen van verbanden met het heden en het oefenen van historische denk- en redeneervaardigheden is voldoende tijd nodig. Daarom is een belangrijke algemene richtlijn voor de uitwerking van een geschiedenisprogramma dat bijdraagt aan ontwikkeling van oriëntatiekennis dat er 'meer over minder' wordt onderwezen (zie ook Werkgroep Referentiekader Tijd, 2022).

### Tot slot

Het wettelijk voorgeschreven curriculum specificeert alleen de doelen en (op globaal niveau) de inhouden waarover de leerlingen zouden moeten leren, waar leraren vervolgens een schoolspecifieke uitwerking van maken. Leraren ontsluiten in interactie met leerlingen en met kennis van zowel de behoeftes van leerlingen als van de historische ontwikkelingen de inhouden zodat leerlingen deze kennis kunnen verwerven en leren gebruiken (zie ook Deng, 2022).

In dit artikel bespraken we een belangrijk onderdeel van het wettelijk voorgeschreven curriculum: een chronologisch referentiekader dat als belangrijkste doel heeft het ontwikkelen van het vermogen om zich te oriënteren in de tijd. Mede op basis van de literatuur konden we scherper omschrijven waarom oriëntatiekennis belangrijk is en hoe het te relateren is aan doelen als historisch besef, historisch denken en burgerschapsvorming. De literatuur gaf ook meer zicht op de uitdagingen die er liggen bij het invullen en uitwerken van een referentiekader, zoals voldoende evenwicht realiseren tussen nationale, Europese en wereldgeschiedenis, ruimte bieden aan multiperspectiviteit en een goede verbinding met historische vaardigheden. De ontwerpprincipes die we in dit artikel presenteerden gaven bij de ontwikkeling van het *Referentiekader Tijd*, richting aan de selectie van historische ontwikkelingen, de beschrijvingen die aangeven

waarover leerlingen zouden moeten leren en de suggesties voor perspectieven van waaruit de ontwikkelingen verkend kunnen worden. Ontwikkelaars van landelijke curricula kunnen net als de werkgroep die het *Referentiekader Tijd* ontwikkelde, ontwerpprincipes formuleren op basis van vakdidactische literatuur, curriculum-documenten en feedback tijdens het ontwikkelproces. Het is aan te bevelen dat daarbij een *systematisch* literatuuronderzoek wordt gedaan, aangevuld met een inventarisatie van de wijze waarop in andere landen vergelijkbare curriculumonderdelen zijn uitgewerkt. Hier was bij de ontwikkeling van het Referentiekader Tijd niet in voorzien. Hierbij past overigens wel de kanttekening dat uit de literatuur niet altijd eenduidige of heel concrete ontwerpprincipes zijn af te leiden. Zo is er geen eenduidige definitie van oriëntatiekennis en wordt er verschillend gedacht over het gewenste evenwicht tussen aandacht voor Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis in het primair onderwijs. De ontwerpprincipes zijn dus ook niet alleen gebaseerd op literatuur, maar ook op documenten van SLO,

de Inspectie, een enquête onder leraren en lerarenopleiders, raadplegingen en gesprekken met verschillende experts. Ook zijn we niet ingegaan op aanbevelingen voor leerlijnen. De ontwerpprincipes zijn op een vrij globaal niveau geformuleerd en niet uitgewerkt voor bijvoorbeeld onder-, midden- en bovenbouw van het basisonderwijs en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs.

De ontwerpprincipes kunnen door leraren gebruikt worden om het schoolspecifieke geschiedenisprogramma kritisch te bespreken en verder te ontwikkelen, bij het kiezen van een methode, de ontwikkeling van vakoverstijgende thema's en de keuze van voorbeelden of centrale vragen om samen met leerlingen het verleden te onderzoeken en relaties te leggen tussen verleden en heden.<sup>2</sup> Ze kunnen kortom helpen bij het maken van afwegingen over het wat in het geschiedeniscurriculum en hopelijk inspireren tot het geven van eigentijds geschiedenisonderwijs dat betekenisvol is voor leerlingen en de samenleving.

---

<sup>2</sup> De themawebsite Curriculumontwikkeling op school van SLO biedt bruikbare informatie en hulpmiddelen voor het

(her)ontwerpen van een schoolspecifiek curriculum.  
<https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/>

Twee voorbeelden van de beschrijving van historische ontwikkelingen in het Referentiekader Tijd (2022). In cursief is aangegeven welke ontwerpprincipes aan de orde zijn.

### Onderbouw voortgezet onderwijs: 14. Industriële revolutie

Moderne tijd, 1800 tot heden (Tijd van burgers en stoommachines)

Leerlingen leren over oorzaken van industrialisatie en de gevolgen ervan voor leef- en werkomstandigheden, demografie, sociale verhoudingen, gezondheid en het milieu.  
→ *Ontwerpprincipe 1: verschillende dimensies van samenlevingen en de bijbehorende sleutelbegrippen.*

#### Tijd en ruimte

Leerlingen leren dat vanaf het einde van de 18e eeuw een industriële revolutie plaatsvindt in de productie van goederen, eerst in Engeland (18e eeuw) en daarna in andere gebieden (19e eeuw).  
→ *Ontwerpprincipe 2: geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld.*

#### Perspectieven

Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- effecten van de komst van fabrieken en de verstedelijking op de leefomstandigheden van verschillende groepen zoals kinderen en volwassenen in de fabrieken, fabriekseigenaren;  
→ *Ontwerpprincipe 3: aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties en 5: krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden.*
- argumenten voor en tegen behoud van industrieel erfgoed in de eigen omgeving;
- ideeën over de rol van de mens in of tegenover de natuur in de 18e eeuw en het heden;  
→ *In de laatste twee perspectieven is Ontwerpprincipe 4 te herkennen: verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst.*

## Primair onderwijs: 13. Dekolonisatie

Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten, 1900 tot heden.

Leerlingen leren over het streven naar onafhankelijkheid in en de onafhankelijkheid van Nederlandse koloniën; over de langdurige gevolgen van kolonisatie en dekolonisatie zoals migratie, ongelijke verdeling van rijkdom en strijd tegen racisme.

→ *Ontwerpprincipe 1: verschillende dimensies van samenlevingen en de bijbehorende sleutelbegrippen en 2: geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld.*

### Tijd en ruimte

Leerlingen leren dat Nederlandse koloniën in de Tijd van wereldoorlogen en mensenrechten (20e eeuw) onafhankelijk worden. Ze leren dat Indonesië en Suriname zich losmaken van Nederland en dat de Nederlandse Antillen zelfstandige landen of gemeenten worden in het Koninkrijk der Nederlanden. → *Ontwerpprincipe 2: geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld.*

### Perspectieven

Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- verschillende ervaringen van de onafhankelijkheidsoorlog van mensen in de koloniën en in Nederland;
- hoe de dekolonisatie verliep in andere gebieden, bijvoorbeeld het Midden- Oosten of Afrika;  
→ *In de eerste twee perspectieven zijn ontwerpprincipe 2. geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld, 3: aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties en 5: krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden te herkennen.*
- voorbeelden van strijd tegen racisme in de koloniën toen en in het heden.  
→ *Ontwerpprincipe 4: verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst.*

### Voorbeelden uit de Canon van Nederland

De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkelingen.

De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1898-1945 Anton de Kom: strijd tegen racisme en kolonialisme;
- 1945-1949 Indonesië: de strijd voor onafhankelijkheid;
- 1975-2010 Het Caribisch gebied: ver weg en toch verbonden.

→ *in het primair onderwijs is bij elke ontwikkeling een koppeling gemaakt met bijbehorende canonvensters omdat in de kerndoelen de koppeling met de canonvensters expliciet genoemd is.*

## Literatuurlijst

- Ahonen, S. (2001). Politics of identity through history curriculum: Narratives of the past for social exclusion - or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33, 2, 179-194.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Barton, K.C.(2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Levstik, L. & Barton, K. (2022). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle classrooms*. Routledge.
- Beckert, S. (2017). Cotton and the global origins of capitalism. *Journal of World History* 28, 1, 107-120.
- Béneker, T., Van Boxtel, C., de Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & De Groot-Reuvekamp, M. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool. Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs*. Universiteit Utrecht / Universiteit van Amsterdam.
- Carroll, J.E. (2016). Exploring historical 'frameworks' as a curriculum goal: a case study examining students' notions of historical significance when using millennia-wide time scales. *The Curriculum Journal*, 27, 4, 454- 478.
- Commissie Herijking Canon van Nederland. (2020). *Open vensters voor onze tijd. De canon van Nederland herijkt*. Stichting entoenu.
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming*. SLO.
- Conrad, S. (2016). *What is Global History?* Princeton University Press.
- Curriculum.nu (2019). *Leergebied Mens & Maatschappij. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij*. <https://www.curriculum.nu/download/mm/Voorstellen-ontwikkelteam-Mens-en-Maatschappij.pdf>
- De Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Time-wise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel. (2019). "Everything was

black and white . . .” Primary school pupils’ naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 47.

Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54, 5, 599-617.

De Vries, J. (2019). Playing with scales: the global and the micro, the macro and the nano. *Past and Present*, 14, 23-36.

Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In P. Seixas & K. Ercikan (Eds), *New directions in assessing historical thinking*. Routledge (pp. 51-63). Routledge.

Epstein, T. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. Routledge.

Ghosh, A. (2021). *The Nutmeg's Curse: Parables for a Planet in Crisis*. University of Chicago Press.

Gibson, L. (2018). Frameworks of knowledge and the big picture. *Public History Weekly* 6, 28.

Girard, B., & McArthur Harris, L. (2018). Global and world history education. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The*

*Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 253-279). Wiley-Blackwell.

Grever, M. (2020). *Onontkoombaar verleden. Reflecties op een veranderende historische cultuur*. Uitgeverij Verloren.

Hawkey, K. (2014). A new look at big history. *Journal of Curriculum Studies*, 4,2, 163-179.

Heilbron, M. (2019). Het geschiedenisonderwijs is eurocentrisch. Wij willen meer perspectieven toevoegen. *De Correspondent*, 25 mei 2019.

Hellmuth, T., & Kühberger, C. (2016). Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. *Historische Sozialkunde. Geschichte, Fachdidaktik, Politische Bildung*, 1, 3-8.

Hirsch, E. D., jr. (2020). *How to educate a citizen. The power of shared knowledge to unify a nation*. Harper Collins Publishers.

Houwen, A. (2023). 'Ja, Dit kan zo niet langer!' *Beeldvorming, kritisch analyseren en genderverhoudingen in de bovenbouw van het voortgezet geschiedenisonderwijs*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past. Promoting students' ability to perform historical contextualization*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

Kropman, M. (2021). *Shifting lenses. Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Lee, P. J. (2004). "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1).

Lévesque, S. (2016). Going beyond "Narratives" vs. "Competencies": A model of history education, *Public History Weekly*, 12, DOI:10.1515/phw-2016-5918.

Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Uitgeverij Pica.

Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education, *Journal of Curriculum Studies*, 49, 5, 663-682.

Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47,1, 1-25.

Northup, D. (2016). When does world history begin? (And why should we care?) In R.E. Dunn, L.J. Mitchell & K. Ward (Eds.). *A new world history: A field guide for teachers and researchers*. University of California Press.

Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education*, 38, 4, 574-617.

Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G.J.J. Biesta (eds.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* (pp.187-206). Bloomsbury Academic.

Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51, 45-59.

Salemink, L. (2019). Herijken van de Canon. Een kans op een meer niet-randstedelijke invulling. *Kleio*, 60, 7.

Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry* 23, 3, 301-327.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.

Shemilt, D. (2009) "Drinking an ocean and pissing a cupful": How adolescents make sense of history. In L. Symcox and A. Wilschut (Eds), *National history standards: The problem of the canon*

*and the future of teaching history* (pp. 141-211). Information.

Shemilt, D. & Howson, J. (2011). Frameworks of knowledge. Dilemmas and debates. In I. Davies (Ed), *Debates in history teaching* (pp. 66-79). Routledge.

Shemilt, D. (2000). "The Caliph's Coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In P.N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg (Eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp.83-101). New York University Press.

Trautwein, U. e.a. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking - Competencies in History' (HiTCH)*. Waxmann.

Van Boxtel, C. (1995). De complexiteit van begripsontwikkeling. *Kleio*, 95, 2, 12-15.

van Boxtel, C., Driebergen, M., de Groot-Reuvekamp, M., Huijgen, T., de Kreek, R., Logtenberg, A., Van der Schans, T., Storck, E., & Tuithof, H. (2020). *Oriëntatie in de tijd. Verkenning van het gewenste historisch referentiekader voor het primair en voortgezet onderwijs*.

Rapport Enquête. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to

contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30,2, 113-145.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp.149-176). Wiley-Blackwell.

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2019). Historisch denken en redeneren onderwijzen. *Kleio*, 60, 5, 26-29.

Van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. Duncan & C. Chinn (Eds.). *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 296-310). Routledge.

Van den Akker, J. (2013). Curricular development research as specimen of educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part A: An introduction*(pp.53-70). SLO.

Van den Akker, C.M. (2001). Het verwachte einde: tijd, geschiedenis en verhaal. In M. Grever & H. Jansen (Eds.). *De ongrijpbare tijd: temporaliteit en de constructie van het verleden*. Verloren.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research.

In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Kluwer Academic Publishers.

Van der Heijden, T., & Tuithof, H. (2022). Hoe vakoverstijgende begrippen als 'urbanisatie' kansen bieden voor samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken. *Dimensies*, 5, 66-82.

Van Dijk, Y., & Klaver, M. (2023). Gemiste kansen en blinde vlekken: Drie adviezen voor taal bij wereldoriëntatie. *Tijdschrift Taal*, 23, [www.tijdschrift-taal.nl/art/50-7682\\_Gemiste-kansen-en-blinde-vlekken-Drie-adviezen-voor-taal-bij-wereldoriëntatie](http://www.tijdschrift-taal.nl/art/50-7682_Gemiste-kansen-en-blinde-vlekken-Drie-adviezen-voor-taal-bij-wereldoriëntatie)

Van Drie, J. (2012) (Red.). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Van Driel, J. (2022). Een onderbouwd standpunt over Columbus. *Kleio*, 3, 20-23.

Van Driel, J., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2021). Writing about the significance of historical agents: the effects of reading and writing instruction. *Reading & Writing*.

Van Gaans, G. (2023). De zingevende functie van historische narratieven van studenten. *Dimensies*, 6, 37-57.

Van Oorschot, W.F., & Bakker, A., & Bénéker, T. (2023). *Wereldkennis: Een uitwerking van het referentiekader Ruimte*. Amersfoort, SLO.

van Straaten, D. (2018). *Connecting past, present and future. The enhancement of the relevance of history for students*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

VGN (2018). *Bij de tijd 3*. VGN.

Wansink, B.G. (2017). *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Weber, C. & Hagan, H. (2023). *Integrating inquiry in social studies classrooms*. Routledge.

Werkgroep Referentiekader Tijd (2022). *Ontwikkelingen in de tijd. Toelichting en nadere uitwerking historisch referentiekader*. SLO, Amersfoort.

Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd; de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Wissinger, D., de la Paz, S., & Jackson, C. (2021). The effects of historical reading and writing strategy instruction with fourth- through sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology* 13(1), 49-67.

Wood, S. (1995). Developing an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14.

Wissinger, D.R., & De La Paz, S. (2016). Effects of critical discussion on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1, 43-59.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 101-118.

# Leraren leren ontwerpen

In Nederland bieden wettelijke kaders leraren relatief veel ruimte om zelf invulling te geven aan curricula op school- en klasniveau. Vanuit de onderwijspraktijk is er dan ook behoefte aan leraren die deze ruimte kunnen invullen door zelf onderwijs te ontwerpen; leraren die niet alleen (vak)inhoudelijke, pedagogisch-didactische en veranderkundige kennis in huis hebben, maar die ook over ontwerpexpertise beschikken. De basis hiervoor kan al worden gelegd in de lerarenopleiding. Binnen het associate lectoraat “De leraar als ontwerper” is een centrale vraag hoe leraren kunnen worden opgeleid die een bijdrage kunnen leveren aan het ontwerpen van (eigentijds) onderwijs. De studie die wij in dit artikel beschrijven, stelt zich ten doel om te inventariseren in welke mate lerarenopleidingen hun studenten voorbereiden op hun toekomstige ontwerprol. De hoofdvraag luidt: *hoe ziet de leerlijn ‘ontwerpen’ eruit in de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN en welke overeenkomsten en verschillen worden tussen opleidingen zichtbaar?* Via documentanalyses en aanvullende gesprekken met opleiders is langs de lijnen van het curriculaire spinnenweb een analyse gemaakt van de aandacht voor ontwerpen in de mens- en maatschappijopleidingen. We zien deze studie als een eerste stap in een groter proces. Door een beeld te schetsen van de huidige situatie kan gericht het gesprek worden gevoerd met opleidingen en werkveld over de gewenste aandacht voor ontwerpen en kan een bijdrage worden geleverd aan de doorontwikkeling van opleidingscurricula op dit punt.

*Elvira Folmer en Roel Grol - Beide auteurs zijn verbonden aan het onderzoeksteam "Kwaliteiten van leraren" van de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.*

*Kernwoorden: lerarenopleiding, curriculum, vakspecifiek, vakoverstijgend, ontwerpen*

## Aanleiding en context

In Nederland bieden de landelijke, wettelijke kaders, leraren relatief veel ruimte om zelf invulling te geven aan curricula op

school- en klasniveau (Bron, 2019). Vanuit de onderwijspraktijk is er dan ook behoefte aan leraren die deze ruimte in kunnen vullen door zelf onderwijs te

ontwerpen; leraren die niet alleen (vak)inhoudelijke, pedagogisch-didactische en veranderkundige kennis hebben, maar ook ontwerpexpertise. Bij het ontwerpen van curricula worden leraren geacht om te gaan met, onder andere, een grote diversiteit aan leerlingen, het anders organiseren van onderwijs en technologische ontwikkelingen (vgl. Oolbekkink-Marchand, 2018). Leraren kunnen er bijvoorbeeld bewust voor kiezen om het lesboek of de methode niet van kaft tot kaft te volgen maar om, evidence-informed, keuzes te maken bij het vormgeven van hun onderwijs.

Ontwerpen betekent op een systematische wijze bedenken en ontwikkelen van een oplossing voor een probleem, in deze context een onderwijsprobleem (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Ontwerpen van onderwijs kan zich afspelen op verschillende niveaus. Bij het micro- of klasniveau staat het bewust (her)ontwerpen van een les of lessenreeks vanuit de verschillende curriculumcomponenten (vgl. Van den Akker, 2003) centraal. Het curriculum op meso- of schoolniveau omvat alle plannen en afspraken die binnen een school gemaakt worden met betrekking tot het leren van leerlingen van de betreffende school (Nieveen, 2017).

Ontwerpexpertise omvat het vaardig zijn in het analyseren (doelgroep, context en literatuur), ontwerpen, construeren en evalueren van leerplannen en onderdelen daarvan, alsmede het kunnen aanwenden van een 'helikopterblik' om te bezien of ontworpen onderdelen van het curriculum

een coherent en congruent geheel vormen en passen bij de visie, bij de leerlijnen van het vak, samenhang vertonen met andere vakken, et cetera (Nieveen, Schalk en Van Tuinen, 2007).

Gegeven de ruimte die landelijke kaders aan leraren bieden, is van belang dat leraren dergelijke ontwerpexpertise opbouwen. De basis hiervoor kan al worden gelegd in de lerarenopleiding. Lerarenopleidingen hebben van oudsher veel aandacht voor de 'leraar in de klas': vakkennis, vakdidactiek, pedagogiek en de ontwikkeling als professional nemen een belangrijke plaats in de opleidingscurricula in (Oolbekkink-Marchand, 2018). De aandacht die lerarenopleidingen schenken aan ontwerpen is echter fragmentarisch, zo luidde de conclusie van Nieveen et al. (2017). Het was een bevestiging van een beeld uit eerder onderzoek van De Kievit, De Boer, Klein, Mulder en Rodenboog (2010).

Binnen het in 2022 gestarte associate lectoraat "De leraar als ontwerper" staat de vraag centraal hoe leraren op te leiden die een bijdrage kunnen leveren aan het ontwerpen van (eigentijds) onderwijs en wat dit vraagt van lerarenopleiders en van de leraren die in opleiding zijn. Een doel van dit associate lectoraat is een bijdrage te leveren aan de doorontwikkeling van de leerlijn 'ontwerpen' binnen de verschillende lerarenopleidingen van de HAN. Door een beeld te schetsen van de huidige situatie op dit punt, kan vervolgens gericht het gesprek worden gevoerd met de

opleidingen en het werkveld over de gewenste aandacht voor ontwerpen.

### Onderzoeksdoel, onderzoeksvraag en deelvragen

Om bij te dragen aan het vraagstuk hoe studenten goed kunnen worden voorbereid op het ontwerpen van onderwijs, is het zaak eerst zicht te krijgen hoe hier op dit moment aandacht aan wordt besteed in de opleidingen. Deze studie stelt zich dan ook ten doel te inventariseren in welke mate opleidingen hun studenten voorbereiden op hun toekomstige ontwerprol. De hoofdvraag luidt dan ook: *hoe ziet de leerlijn 'ontwerpen' eruit in de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN en welke overeenkomsten en verschillen worden tussen opleidingen zichtbaar?*

Onder leerlijn verstaan we een berekenende opbouw van tussendoelen en inhouden naar een einddoel (bijv. Strijker,

2010). Leerlijnen kunnen op verschillende manieren worden opgebouwd. De visie op onderwijs is een bepalende factor. Het gaat dan om de wijze waarop doelen, inhouden en leeractiviteiten worden aangeboden. Dit heeft invloed op een ordening in tijd, complexiteit, thema's, concepten, onderwerpen, voortgang van de leerling en didactische aanpak en combinaties hierin. De cohesie tussen deze onderdelen van het curriculum wordt helder geïllustreerd met het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Het 'curriculaire spinnenweb' is een conceptueel model dat illustreert uit welke onderdelen een curriculum bestaat en hoe deze onderdelen samenhangen. De kern van een leerplan betreft doorgaans de doelen en inhouden van het leren. Veranderingen in die kern veronderstellen meestal ook wijzigingen in veel andere kwesties met betrekking tot het (plannen van) leren (zie Figuur 1).

**Figuur 1** Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)



## Onderzoeksopzet

Vanwege de focus van het tijdschrift *Dimensies* op de didactiek van de Mens- en Maatschappijvakken, worden in dit artikel drie voltijdopleidingen tot tweedegraads leraar belicht, te weten: aardrijkskunde, geschiedenis en economie. Het betreft drie voltijdse varianten van bacheloropleidingen, die een nominale opleidingsduur van 4 studiejaren kennen en elk een omvang van 240 studiepunten (6720 studie-uren) hebben.

### *Documentanalyse*

De eerste fase van het onderzoek betreft een documentanalyse. Hierbij hebben we stappen passend bij de aanwijzingen van Bauer (2000) gevolgd, zoals een nauwkeurige selectie van tekstmaterialen en het ontwikkelen van codes die zowel bij de theorie als bij deze materialen passen. Heel concreet zijn in ons onderzoek de teksten uit de studiegidsen, opleidingsstatuten en de Onderwijs- en examenregelingen (2022/2023) van de lerarenopleidingen aardrijkskunde, geschiedenis en economie langs de geselecteerde onderdelen van het curriculaire spinnenweb geanalyseerd. Twee onderzoekers hebben

de opleidingen verdeeld en vanuit de geselecteerde curriculumonderdelen onafhankelijk van elkaar de betreffende opleidingsdocumenten beschreven. Zij hebben hun bevindingen aan de hand van de geselecteerde onderdelen per opleidingsfase in een tabel gezet. Daarna hebben zij elkaars bevindingen doorgelezen en zijn afstemmingsgesprekken gevoerd. Vervolgens zijn de tabellen samengevoegd tot één overzicht met bevindingen voor de propedeusefase en één voor de post-propedeusefase van elke opleiding.

### *Inhoudelijke gesprekken*

De volgende fase van het onderzoek bestond uit gesprekken met contactpersonen vanuit de opleidingen die zich bezig houden met de inhoud en kwaliteit van hun opleidingscurricula. Doel van deze gesprekken was tweeledig. Enerzijds dienden deze als check op de bevindingen vanuit de documentanalyse. Anderzijds waren de gesprekken bedoeld om antwoord te verkrijgen op vragen die niet uit de geanalyseerde documenten konden worden gehaald. De gebruikte vragen / topiclijst is opgenomen in Tabel 1 op de volgende pagina.

**Tabel 1** *Vragen / topiclijst bij de gesprekken met de opleidingen*

**Vragen / topics**

- Zijn we compleet geweest in onze inventarisatie van onderdelen die gaan over ontwerpen in de propedeusefase en de postpropedeusefase van de opleiding?
- Klopt het aantal studiepunten?
- Op welke momenten in de leerlijn ontwerpt de student specifiek tijdens het werkplekleren?
- Wat is de rol van de opleider in het ontwerpproces?
- Hoe wordt de opbouw van de leerlijn 'ontwerpen' bij jullie opleiding precies beschreven en berekend?

**Resultaten**

In tabellen 2 en 3 rapporteren we de bevindingen uit de documentanalyse en de gevoerde gesprekken. De rijen in deze tabellen geven de geselecteerde onderdelen uit het spinnenweb weer en de

kolommen betreffen de drie tweede-graads lerarenopleidingen. Tabel 4 geeft weer hoe vertegenwoordigers van de opleidingen met wie wij spraken hun leerlijn ontwerpen expliciteren. Vervolgens bespreken wij de bevindingen per deelvraag.

**Tabel 2** *Overzicht van ontwerpen in de propedeusefase*

|                                   | <b>Aardrijkskunde</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Geschiedenis</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Economie</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leerdoelen en leerinhouden</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Oriënteren op en analyseren van het curriculum van het schoolvak aardrijkskunde</li><li>• Instructiemodellen (bijv. DI-model)</li><li>• Oriëntatie op ontwerpen en ontwerpaanpakken (bijv. ADDIE-model)</li><li>• Ontwerpen van effectieve instructie</li><li>• Ontwerpen van uitleg n.a.v. inhoudelijke kennisvragen</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Visievorming op het schoolvak geschiedenis</li><li>• Ontwerpen van een geschiedenisles volgens het model van directe instructie</li><li>• Visiedoor-ontwikkeling n.a.v. opgedane praktijkervaringen alsmede verbreding naar Mens en Maatschappijvakken</li><li>• Ontwerpen van kennisclips voor vakinhoudelijke onderwerpen</li><li>• Meesterproef: in korte tijd doorlopen van een</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Visievorming op het schoolvak economie</li><li>• Ontwerpen van een economieles volgens het model van directe instructie</li><li>• Ontwerpen van een vakdidactische 'toolbox' met opdrachten voor lerenden</li><li>• Ontwerpen van ondersteuning voor lerenden vanuit taal- en reken-didactiek</li></ul> |

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leerdoelen en leerinhouden (vervolg)</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samenwerkend leren en activerende didactiek</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    | volledige lesontwerpcyclus                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een toets</li> <li>• Formuleren van een visie op en ontwerp van leermiddelen voor het leergebied Mens en Maatschappij</li> <li>• Diverse kleinere vakinhoudelijke ontwerp-opdrachten rondom economie en ondernemen (E&amp;O), Europese integratie en globalisering.</li> </ul> |
| <b>Leeractiviteiten, groeperingsvormen en plaats</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenten werken voornamelijk in groepen samen aan ontwerp-opdrachten op de opleiding</li> <li>• T.b.v. het werkplekleren: ook individueel lessen voorbereiden, leerdoelen formuleren, onderwijsactiviteiten uitvoeren, leeropbrengsten evalueren met lerenden</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenten werken voornamelijk in duo's samen aan ontwerp-opdrachten op de opleiding, m.u.v. de meesterproef en het laatste visiestuk, die individueel zijn.</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenten werken voornamelijk individueel aan ontwerp-opdrachten op de opleiding, m.u.v. de 'tool-box' en 'E&amp;O', die ook een werkplek-component kennen.</li> </ul>                                                                                                                                               |
| <b>Toetsing</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leertaken, gericht op ontwerpen</li> <li>• Summatieve beoordeling vindt plaats door docenten van de opleiding</li> <li>• Studenten onderbouwen gemaakte keuzes van vanuit literatuur</li> </ul>                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leertaken, gericht op ontwerpen</li> <li>• Summatieve beoordeling vindt plaats door docenten van de opleiding</li> <li>• Studenten onderbouwen gemaakte keuzes vanuit literatuur</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leertaken, gericht op ontwerpen</li> <li>• Summatieve beoordeling vindt plaats door docenten van de opleiding</li> <li>• Studenten onderbouwen gemaakte keuzes vanuit literatuur</li> </ul>                                                                                                                          |

|                          |                                                                                        |                                                                                        |                                                                                        |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tijd (studielast)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 studiepunten (van 60) = 420 uur</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 studiepunten (van 60) = 420 uur</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 18 studiepunten (van 60) = 504 uur</li> </ul> |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|

**Tabel 3** *Overzicht van ontwerpen in de post-propedeusefase*

|                                   | <b>Aardrijkskunde</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Geschiedenis</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Economie</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leerdoelen en leerinhouden</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwerpen en uitvoeren van veldwerk, inclusief aandacht voor visieontwikkeling</li> <li>• Ontwerpen, uitvoeren en evalueren van toetsing incl. een beoordelingsmodel</li> <li>• Uitvoeren van vakdidactisch ontwerp onderzoek</li> <li>• Ontwerpen van gedifferentieerd AK-onderwijs</li> <li>• Ontwerpen, uitvoeren, evalueren en presenteren van een korte ICT-rijke lessenserie</li> <li>• Ontwerpen van een lessenserie met toepassing van onderzoekend leren</li> <li>• Binnen vakinhoudelijke vakken doen studenten o.a. zelf veldonderzoek, ontwerpen zij veldwerkopdrachten, ontwikkelen zij materialen, een bordspel, activerende</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse en vergelijking van schoolmethodes</li> <li>• Samenwerkend leren, activerende didactiek en actief historisch denken</li> <li>• Analyseren en ontwerpen van toetsing</li> <li>• Ontwerpen van concrete opdrachten voor leerlingen in het kader van een buitenland-excursie</li> <li>• Ontwerpen digitale tentoonstelling met materiaal in het kader van buiten-Europese geschiedenis.</li> <li>• Ontwerpen van ICT-rijke leerarrangementen</li> <li>• Ontwerpen van een lessenserie passend bij de context van de klas op de stage-/werkplek.</li> <li>• Vakinhoud: bewerken van door</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een inductief leerarrangement voor economie uitwerken en verantwoord</li> <li>• Ontwerpen van gedifferentieerd economie-onderwijs</li> <li>• ICT-didactiek</li> <li>• Intervisie op de vakinhoudelijke en vakdidactische inrichting van lessen die tijdens het werkplekleren worden verzorgd</li> <li>• Leermiddelenanalyse</li> <li>• ontwikkelen van een leerarrangement voor het beroepsonderwijs (bijv. vanuit 4C/ID-model en het model van hybride leeromgevingen)</li> <li>• Binnen het vakinhoudelijke programma: een activiteit binnen de financiële educatie ontwikkelen;</li> </ul> |

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leerdoelen en leerinhouden (vervolg)</b>           | <p>werkvormen en een 'roadtrip' voor gebruik in het tweede-graads werkveld.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderzoeksmatig ontwerp van een beroepsproduct voor de eigen schoolpraktijk</li> </ul>                 | <p>henzelf opgenomen interviewfragmenten tot een logisch verhaal dat in de klas gebruikt kan worden in het kader van oral history.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwikkelen van een les o.b.v. hun visie op burgerschapsonderwijs</li> <li>• Onderzoeksmatig ontwerp van een beroepsproduct voor de eigen schoolpraktijk</li> </ul> | <p>Ondernemend Beroepsonderwijs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwerpen met ict die effectief ingezet kunnen worden in lessituaties en de onderwijsorganisatie.</li> <li>• Onderzoeksmatig ontwerp van een beroepsproduct voor de eigen schoolpraktijk</li> </ul> |
| <b>Leeractiviteiten, groeiperingsvormen en plaats</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontwerpen tijdens stageperiodes kan zowel individueel als in groepjes van studenten plaatsvinden</li> </ul>                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenten werken ontwerp opdrachten in de regel in duo's uit, al is de lessenserie in jaar 3 een individuele opdracht.</li> </ul>                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenten werken voornamelijk individueel aan ontwerp opdrachten op de opleiding</li> </ul>                                                                                                                                             |
| <b>Toetsing</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leertaken, gericht op ontwerpen</li> <li>• Collega's uit het werkveld geven met name feedback</li> <li>• Summatieve beoordeling vindt plaats door docenten van de opleiding</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leertaken, gericht op ontwerpen</li> <li>• Collega's uit het werkveld geven met name feedback</li> <li>• Summatieve beoordeling vindt plaats door docenten van de opleiding</li> </ul>                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leertaken, gericht op ontwerpen</li> <li>• Collega's uit het werkveld geven met name feedback</li> <li>• Summatieve beoordeling vindt plaats door docenten van de opleiding</li> </ul>                                                  |
| <b>Tijd (studielast)</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 37 studiepunten (van 180) = 1036 uur</li> </ul>                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 studiepunten (van 180) = 560 uur</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 21 studiepunten (van 180) = 588 uur</li> </ul>                                                                                                                                                                                          |

**Tabel 4** *Explicitering van de leerlijn ‘ontwerpen’*

| Aardrijkskunde                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Geschiedenis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Economie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doel is dat studenten de ontwerpcyclus goed beheersen in leerjaar 4, zodat ze bewust bekwaam bezig zijn met de ontwerpcyclus. Ze worden stapsgewijs meegenomen door die cyclus.</li> <li>• Studenten maken kennis met specifieke thema's, zoals samenwerkend leren, toetsing en ict.</li> <li>• Ontwerpopdrachten worden naarmate de opleiding vordert steeds complexer.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fasering binnen de leerlijn ontwerpen is te kenmerken als het invullen van een basis-model (directe instructie), het verdiepend ontwerpen binnen het vakgebied en het ontwerpen in de context van een klas en voor leerlingen met specifieke leerbehoeften.</li> <li>• Aandacht voor visie is gedurende de hele leerlijn van belang.</li> <li>• De vakdidactische leerlijn wordt verhelderd ter voorbereiding op een meer flexibel curriculum. Hierbinnen wordt ontwerpen zichtbaar vanuit visie en DI-model naar verdieping van vakspecifieke didactische ontwerpen en naar lange lijnen en lessenserie, waarbij studenten vanuit samen ontwerpen tot zelfstandig ontwerpen komen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een leerlijn ontwerpen is als zodanig niet geëxpliciteerd, maar ontwerpen heeft wel een duidelijke plek in met name de vakdidactische leerlijn van de opleiding.</li> <li>• De vakdidactische leerlijn loopt van directe instructie naar de inzet van steeds meer geavanceerde didactische aanpakken en werkwijzen om het onderwijs verder te verrijken.</li> </ul> |

1. De eerste deelvraag richt zich op wat de tweedegraads lerarenopleidingen hun studenten aan ontwerpexpertise meegeven. In alle bestudeerde opleidingen is er aandacht voor ontwerpen. Alle opleidingen laten hun studenten zich oriënteren op het schoolvak en zich daar een visie op vormen. Daarnaast zien we in alle opleidingen aandacht voor instructiemodellen. Ook laten de opleidingen hun studenten

ontwerpen met behulp van c.q. met aandacht voor ICT. We zien ook verschillen tussen opleidingen. Zo geeft de tweedegraads lerarenopleiding aardrijkskunde “ADDIE” als ontwerp-aanpak expliciet mee aan studenten. Het ADDIE-model geeft de vijf samenhangende kernactiviteiten van curriculumontwikkeling weer: Analysis, Design, Development, Implementation en Evaluation (bijv. Molenda, 2003). Men

laat dit model op meerdere momenten en manieren tijdens de opleiding terugkomen. De tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis heeft veel aandacht heeft voor de relatie tussen vakinhouden en het ontwerpen van onderwijs. De tweedegraads lerarenopleiding economie bereidt de studenten expliciet voor op hun ontwerprollen in het beroepsonderwijs, via bijvoorbeeld het vier-componenten instructieontwerpmodel ofwel 4C/ID-model (vgl. Van Merriënboer, Clark & De Croock, 2002) en het model van hybride leeromgevingen (vgl. Zitter & Hoeve, 2012).

2. De tweede deelvraag betreft de wijze waarop en de plaats waar studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen aan hun ontwerpvaardigheden werken. Alle bestudeerde opleidingen laten hun studenten leeractiviteiten, een les en/of een lessenreeks ontwerpen. Studenten van alle opleidingen worden gestimuleerd om gemaakte keuzes te onderbouwen vanuit literatuur. Wat opvalt is dat studenten van de opleidingen geschiedenis en aardrijkskunde tijdens het ontwerpen vaak met medestudenten in groepjes of duo's samenwerken en dat economiestudenten individueel aan hun ontwerpexpertise werken. De mate waarin door studenten ontworpen les(onderdelen) worden uitgevoerd op de werkplek, verschilt per opleiding. Zo is er bij de opleidingen

aardrijkskunde en geschiedenis in de propedeusefase geen verplichting voor studenten om hun ontwerpen met leerlingen of studenten uit te voeren, terwijl de opleiding economie dit in die opleidingsfase al wel van hun studenten vraagt.

3. De derde deelvraag gaat over hoe de toetsing van ontwerpexpertise van studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen eruitziet en wie daarbij betrokken zijn. Toetsing vindt bij de bestudeerde opleidingen doorgaans plaats via een 'leertaak'. Dat is een opdracht waarin studenten, onderbouwd door literatuur, een ontwerp opleveren en waarbij zij verslag doen van een eventuele uitvoering. Collega's uit het werkveld geven met name tussentijds feedback op door studenten gemaakte ontwerpen en de summatieve beoordeling vindt in het algemeen plaats door docenten van de opleidingen.
4. De vierde deelvraag gaat over de hoeveelheid tijd die tweedegraads lerarenopleidingen aan ontwerpvaardigheden van hun studenten besteden. Wat we zien is dat de mate waarin er aandacht is voor ontwerpen verschilt tussen opleidingen. De opleiding aardrijkskunde besteedt in totaal 52 studiepunten (1.456 studielasturen) aan ontwerpen, geschiedenis 35 studiepunten (980 uur) en economie 39 studiepunten (1.092 uur).

Deze verschillen ontstaan met name in de post-propedeusefase; in de propedeusefase kent het ontwerpen een vrijwel gelijke omvang van 15 tot 18 studiepunten (420 tot 508 uur) per opleiding.

Naar aanleiding van de documentanalyses en de met opleiders gevoerde gesprekken zien we verschillen in de wijze waarop en de mate waarin de leerlijn ontwerpen door deze drie opleidingen onder woorden wordt gebracht. Bij aardrijkskunde stelt men zich tot doel dat studenten op het einde van hun vierjarige opleiding de ontwerpcyclus bewust en bekwaam goed beheersen, neemt de complexiteit van ontwerp-opgaven toe en worden studenten via specifieke thema's zoals samenwerkend leren, toetsing en ict op het ontwerpen voorbereid. Ook de lerarenopleiding geschiedenis heeft duidelijk voor ogen hoe de opbouw van ontwerpen eruitziet: men begint bij een visie, oefent onderdelen van het ontwerpen van lessen met gebruik van het DI-model, en sluit de propedeusefase af met een integratieve opdracht. In de post-propedeusefase worden de ontwerpen voor het vakgebied en doelgroepen daarbinnen steeds complexer vanuit verdieping van vakspecifieke didactische ontwerpen naar lange lijnen en lessenserie, waarbij studenten vanuit samen-ontwerpen tot steeds meer zelfstandig-ontwerpen komen. De lerarenopleiding economie is bezig om de ontwerpleerlijn explicieter op papier te zetten. In deze

opleiding heeft ontwerpen een duidelijke plek in met name de vakdidactische onderdelen, die beginnen bij directe instructie en ontwikkelen zich naar de inzet van steeds geavanceerdere didactische aanpakken en werkwijzen.

### Conclusie en discussie

De hoofdvraag in dit onderzoek luidt: *hoe ziet de leerlijn 'ontwerpen' eruit in de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN en welke overeenkomsten en verschillen worden tussen opleidingen zichtbaar?* Alle opleidingen hebben aandacht voor ontwerpen via oriëntatie op het schoolvak, visieontwikkeling, ontwerp- en instructiemodellen en ICT. De opleidingen laten hun studenten leeractiviteiten, een les en/of een lessenserie ontwerpen en stimuleren hun studenten om gemaakte keuzes te onderbouwen met behulp van literatuur. De toetsing van ontwerpexpertise van studenten vindt doorgaans plaats via opdrachten die een ontwerp opleveren waarbij zij verslag doen van een eventuele uitvoering. Collega's uit het werkveld geven met name feedback op door studenten gemaakte ontwerpen en de summatieve beoordeling vindt in het algemeen plaats door docenten van de opleidingen. In 2017 rapporteerden Nieveen, Schalk en Van Tuinen al over de aandacht die er binnen lerarenopleidingen is voor ontwerpen in het kader van schooleigen curriculumontwikkeling. Hun bevinding dat studenten gedurende hun opleiding vaak van

klein (een les) naar groter (een lessenserie) ontwierpen, zien wij terug in onze eigen studie.

Uit de gevoerde gesprekken blijkt dat de onderzochte opleidingen van de HAN impliciet een ontwerpleerlijn kennen. Iedere opleiding kiest in zijn eigen context voor een ontwerplijn met bijbehorende keuzes. We zien tussen opleidingen verschillen in de mate waarin deze leerlijn door de opleidingen specifiek onder woorden wordt gebracht. Het is een aanbeveling om de onderliggende ontwerpleerlijn per opleiding explicieter op papier te zetten. Daarmee worden de redenen achter de gemaakte keuzes zichtbaarder. Tijdens de gesprekken die we voerden, merkten we dat opleiders nieuwsgierig zijn naar hoe andere opleidingen omgaan met ontwerpen in de opleiding. Ze gaven aan behoefte te hebben aan dialoog en uitwisseling tussen opleidingen. Ook ontstond binnen opleidingen de behoefte om met elkaar in gesprek te gaan over de leerlijn ontwerpen. Vanuit het associate lectoraat “de leraar als ontwerper” kunnen wij de opleidingsteams daar uiteraard bij ondersteunen. Een mogelijke afstemming van ontwerplijnen tussen opleidingen zou evenwel verder onderzoek vereisen. De verschillende opleidingen, zelfs binnen eenzelfde academie, kennen een andere opbouw en invulling en die lijken niet toevallig ontstaan te zijn. Als de leerlijnen en de argumenten achter het ontwerp ervan explicieter worden, zowel naar collega’s als studenten toe, kan de dialoog over de

gewenste leerlijn ontwerpen worden gevoerd. Na dit inventariserende onderzoek zou een vervolgonderzoek zich kunnen richten op de vraag hoe het huidige aanbod ten aanzien van ‘ontwerpen’ van de bestudeerde opleidingen zich verhoudt tot wat het werkveld vraagt. Een gerichte werkveldbevraging onder alumni kan behulpzaam zijn bij de doorontwikkeling van deze leerlijn. Daarnaast zouden via vervolgonderzoek vanuit de geconstateerde verschillen tussen opleidingen mogelijk ook vragen beantwoord kunnen worden zoals naar de effectiviteit van de gemaakte ontwerpkeuzes in curricula: welke opleidingskeuzes blijken ertoe te doen bij het opleiden van hoogwaardige ontwerpbekwame leraren? Een andere aanbeveling van dit onderzoek is om het gesprek rond ontwerpprincipes en de effecten daarvan te faciliteren binnen en tussen opleidingen, ook landelijk, dus over de eigen hogeschool heen.

### Acknowledgements

Met dank aan alle bij deze publicatie betrokken lerarenopleiders. Er is geen sprake van gesponsord/gesubsidieerd onderzoek en geen instantie heeft een expliciet belang bij publicatie ervan.

## Referenties

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into practice*, 41(4), 255-260.
- Bauer, M. (2000). *Classical Content Analysis: a review*. In: M.W. Bauer & G. Gaskell, Qualitative Researching with Text, Image and Sound, Londen: Sage, pp. 131-151.
- Bron, J. (2019). Onderhandelen over het curriculum. *Didactief Online*. <https://didactiefonline.nl/artikel/onderhandelen-over-het-curriculum>.
- De Kievit, R., De Boer, W., Klein, D., Mulder, H., & Rodenboog, M. (2010). Leerplankundige competenties in het opleidingscurriculum. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(3), 12-18.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance improvement*, 42(5), 34-37.
- Nieveen, N. (2017). *Schooleigen curriculumontwikkeling*. In: Folmer, E., Koopmans- van Noorel, A. & Kuiper, W. Curriculumspiegel 2017 (131-143). Enschede: SLO.
- Nieveen, N., Schalk, H., & Van Tuinen, S. (2017). Onderwijs van de toekomst: Aandacht binnen lerarenopleidingen voor schooleigen curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 5-20.
- Oolbekkink-Marchand, H. (2018). *Leraren veranderen. Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld* (Lectorale rede). Nijmegen: HAN University of Applied Sciences.
- Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk. Verkennende studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal'*. Enschede: SLO.
- Van den Akker, J. (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. In: Van den Akker, J., Kuiper, W. & Hameyer, U. (Eds.). Curriculum landscapes and trends (1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 20-26.
- Van Merriënboer, J. J., Clark, R. E., & De Croock, M. B. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational technology research and development*, 50(2), 39-61.
- Zitter, I. & A. Hoeve (2012). Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions. *OECD Education Working Papers*, 81, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>

# Samenwerken met economie

In dit beschouwende artikel wordt onderzocht welke mogelijkheden tot samenwerking kunnen worden aangewezen tussen het schoolvak economie en de andere mens- en maatschappijvakken. Daartoe worden een aantal (internationale) ontwikkelingen in zowel de economische wetenschap als in het curriculum voor het schoolvak in Nederland besproken die kunnen worden geduid als onmiskenbare bewegingen richting multidisciplinariteit.

*Tim Simonse (lerarenopleider Algemene Economie, Fontys, Tilburg)*

*Kernwoorden: Economie, curriculum, multidisciplinair, vakoverstijgend, vakspecifiek*

## Context en onderzoeksvraag

Als lerarenopleider economie merk ik dat de mogelijkheid tot samenwerking tussen het schoolvak economie en de andere mens- en maatschappijvakken door studenten vaak wordt onderschat. Dat geldt voor zowel de studenten economie als voor de niet-economen. De vraag die ik in dit artikel wil beantwoorden is: Welke ontwikkelingen in de economische wetenschap en welke ontwikkelingen in het curriculum van het schoolvak economie kunnen mogelijkheden bieden voor samenwerking tussen het schoolvak economie en de andere mens- en maatschappijvakken? We zullen zien dat oorzaken van de onderschatting ook liggen in aannames

van niet-economen over het onderliggende mensbeeld of de benaderingswijze van de economen, die onverenigbaar worden geacht met vakdoelen, waarin bijvoorbeeld burgerschapsdoelen en het ontwikkelen van een brede, kritische blik op mens en maatschappij centraal staat.

Na kort de ontwikkelingen in zowel de wetenschap als het schoolvak economie te hebben geschetst, worden drie economische onderzoeksgebieden verkend die mogelijkheden voor samenwerking tussen het schoolvak economie en andere gamvakken kunnen bieden: gedragseconomie, institutionele economie en speltheorie.

### *Multidisciplinariteit in de economische wetenschap*

Zo'n honderd jaar geleden gaf de Britse econoom John Maynard Keynes (1924) een nog altijd vaak aangehaalde<sup>1</sup> taakomschrijving van de ideale econoom:

*'De goede econoom moet een zeldzame combinatie van vaardigheden bezitten. Hij moet tot op zekere hoogte een wiskundige, historicus, staatsman en filosoof zijn. Hij moet symbolen begrijpen en in woorden spreken. Hij moet het particuliere overzien in het licht van het algemene, en in één gedachte zowel het abstracte als het concrete kunnen beroeren. Hij moet het heden bestuderen in het licht van het verleden, met het oog op de toekomst. Geen enkel deel van de menselijke natuur of haar instituties zouden compleet buiten haar blikveld mogen liggen.'*<sup>2</sup>

Keynes kenschetst de econoom hier als een multidisciplinaire generalist: een denker die niet zonder de inzichten en vaardigheden van aanverwante vakgebieden kan om zijn werk goed te doen. Hij zal moeten worden opgeleid als iemand die over de grenzen van zijn eigen vak kan kijken om de hem toegewezen economische vraagstukken adequaat te kunnen bestuderen. Tevreden zou de Brit Keynes constateren dat de economische wetenschap zich de afgelopen decennia zich steeds

meer langs de lijnen van Keynes devies heeft ontwikkeld. Dit proces richting een meer multidisciplinaire economie kwam in een stroomversnelling rondom de financiële crisis van 2008, waarbij mondiaal zowel naar de economen als het economieonderwijs werd gewezen als een mogelijk aanjager van multidisciplinaire economie (zie bijvoorbeeld (Chang, 2014); (Skidelsky, 2020)). Met name het dominante paradigma van de neoklassieke economie, met als harde kern drie-eenheid van evenwicht, rationaliteit en eigenbelang (Grol & Sent, 2016), werd door velen als onderdeel van het probleem geduid. Niet in de laatste plaats door economen zelf: publicaties met veelzeggende titels als 'Nieuwe kijk op economie gevraagd' (Van Dalen & Koedijk, 2012), 'Wat wij kunnen leren van economen die (bijna) niemand meer leest' (Staveren, 2016) en 'What's wrong with economics? A Primer for the perplexed' (Skidelsky, 2020) zijn getuigen van een mondiaal zelfonderzoek onder de beroepsgroep.

Zo verwijt Skidelsky economen dat ze onvoldoende aandacht schenken aan de context waarin economische keuzes ontstaan. Ten onrechte proberen ze de economie te begrijpen als een gesloten, steeds naar een evenwicht terugkerend en zich volgens vaste wetten te gedragen systeem, zoals in de natuurwetenschappen gebruikelijk is. Terwijl het volgens

<sup>1</sup> Zie bijvoorbeeld (Skidelsky, 2020, p. 14); (Haeck, 2021, p. 13)

<sup>2</sup> Keynes (1924), vertaling auteur op basis van (Skidelsky, 2020, p. 14).

Skidelsky door de vele vrijheidsgraden van menselijk gedrag en de interactie tussen individuen eigenlijk een open systeem is met alle onvoorspelbaarheid die daarbij hoort. De kracht van de economische wetenschap ligt volgens Skidelsky weliswaar in haar vermogen tot generaliseren, maar onderkent ze het gevaar daarin door te slaan en zo de complexiteit en diversiteit van mens en maatschappij te onderschatten. Bovendien hekelt hij de focus van economen op louter de meetbare, en dus in modellen te vatten aspecten van de werkelijkheid. Skidelsky bepleit bijvoorbeeld dat politieke wetenschappen vaste kost zou moeten worden in de opleiding van iedere econoom, omdat deze machtsrelaties bestudeert, die op hun beurt weer funderend zijn voor economische besluitvorming.

De waarde van de al eerdergenoemde neoklassieke drie-eenheid van evenwicht, rationaliteit en eigenbelang werd eveneens gerelativeerd door Dani Rodrik in zijn publicatie 'Economics Rules: why economics works, when it fails and how to tell the difference'. Hij stelt daarin, analoog aan Skidelsky, dat economen en niet-economen door wederzijdse onbekendheid met en onbegrip over elkaars werk samenwerkingskansen laten liggen. Als remedie daartegen presenteert Rodrik twee maaltien geboden, waarbij hij zich afzonderlijk richt tot economen en niet-economen (Rodrik, 2015). Rodrik maant in zijn geboden de economen tot bescheidenheid en biedt aan de niet-economen

handreikingen hoe de economen beter te begrijpen. Zo worden de economen door hem te verstaan gegeven de reikwijdte van de eigen inzichten niet te overschatten ('Verwar overeenstemming onder economen niet met absolute zekerheid over hoe de wereld in elkaar zit'; Roderick, 2015) en maant hij hen tot een kritische blik op de eigen methodologische aannames ('Efficiëntie is niet alles' & 'Je maakt misbruik van je expertise wanneer je je eigen waarden oplegt aan de samenleving'; Roderick, 2015).

In Nederland werd op de waarde van de meer multidisciplinaire benadering reeds in 2005 gewezen - dus ruim voor Skidelsky - en wel door twee hoogleraren economie: Lans Bovenberg en Coen Teulings. In hun - samen met Harry van Dalen - geschreven publicatie 'De cirkel van goede intenties. De economie van het publieke belang' (2005) behandelden zij de vraag wanneer op economische gronden overheidsingrijpen wel of niet wenselijk is. Gedreven door een ambitie om deze politiek beladen vraag uit de ideologische sfeer te halen, bieden deze auteurs een theoretisch raamwerk om dit objectief en per geval te bekijken. Volgens hen is er een economische reden tot overheidsingrijpen wanneer er sprake is van een *complex extern effect*: een door de markt gecreëerde onevenwichtigheid die niet door de markt zelf kan worden opgelost. Bij de drie hoofdcategorieën van marktfalen - Roof en diefstal, Macht en mededinging en Averechtse selectie bij risico's-

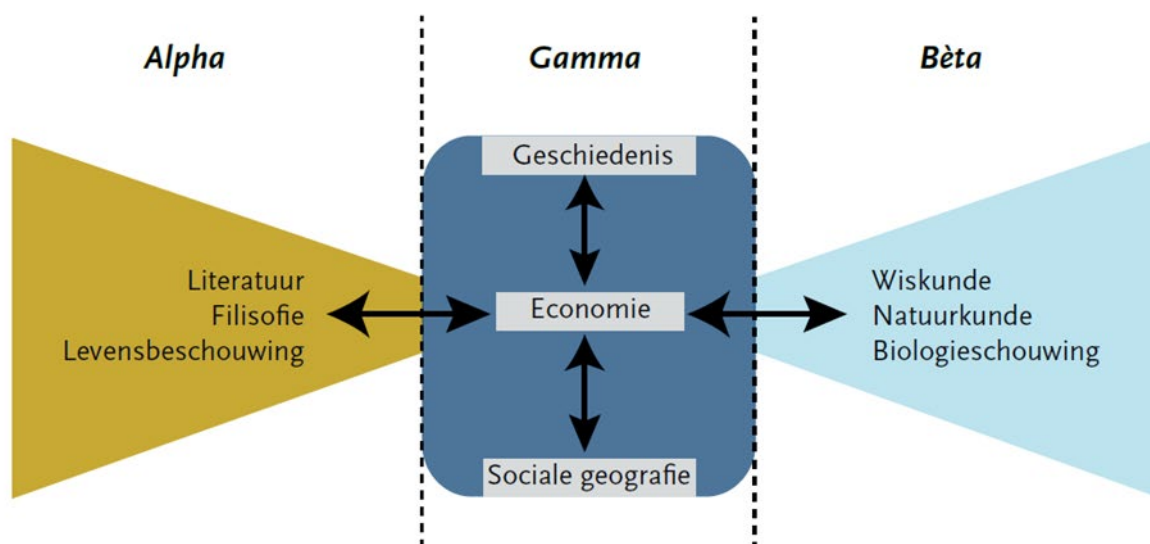
wordt steeds beschreven wat nu het onderliggende fundamentele probleem is, alsook de mogelijkheden én onmogelijkheden om dat via overheidsingrijpen op te lossen. Al lezende bouwt de lezer op deze manier krachtige kennis op door zich concepten eigen te maken die zich bij deze problematiek vaak in verschillende contexten manifesteren. Daarbij valt het op dat de drie economen ruim putten uit inzichten uit de sociologie, biologie, politieke wetenschappen en geschiedenis om hun analyses te verdiepen en oplossingen te onderbouwen.

/

### *Multidisciplinariteit in het schoolvak economie*

Deze benadering van de economische wetenschap is ook te herkennen in het werk dat Bovenberg en Teulings jaren later verrichten als twee sleutelfiguren voor de inrichting van het economieonderwijs in Nederland. Zo droeg Bovenberg bij aan multidisciplinariteit binnen het schoolvak economie door bij zijn aantreden als bijzonder hoogleraar 'Vernieuwing van economieonderwijs' een denkkader te presenteren van wederzijdse uitwisseling met aanverwante wetenschappelijke specialisaties in zowel het gamma, alfa als bètadomein (figuur 1):

**Figuur 1:** *Economie in verbinding* (ontleend aan (Bovenberg, *Economieonderwijs in balans. Kiezen en samenwerken.*, 2016, p. 33))



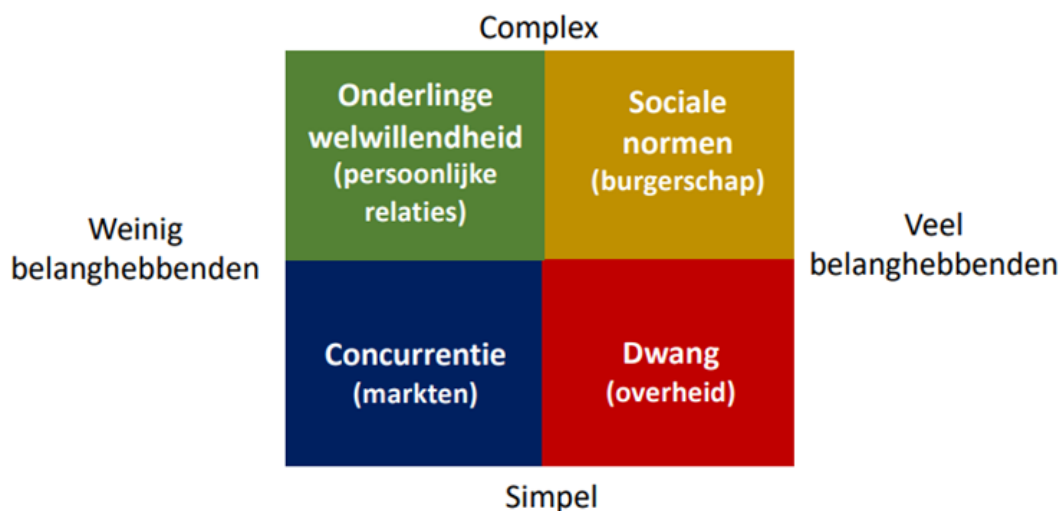
Tijdens zijn leerstoelperiode zocht Bovenberg steeds naar een manier van economie-beoefening in de klas die recht deed

aan de ontwikkelingen in de economische wetenschap, weg van de eerder genoemde neoklassieke harde kern van rationaliteit,

eigenbelang en evenwicht. Zo bepleitte hij de introductie van een breder, relationeel mensbeeld binnen economische analyses in de klas, met economische actoren die wederkerigheid als doel voorop stellen. Bovenberg beschouwt economie dan ook als ‘de kunst van het samenwerken’ en wil leerlingen laten begrijpen dat eigenbelang slechts één van de menselijke drijfveren is. In het verlengde hiervan breekt hij een lans voor het nadrukkelijker rekenschap geven van het schoolvak van de wettelijke burgerschapsopdracht die in het Nederlands voortgezet onderwijs geldt en in

2021 werd vernieuwd (Inspectie van onderwijs, 2023). Hoe Bovenberg een meer multidisciplinair economisch onderwijs concreet voor zich ziet, maakt hij duidelijk aan de hand van het duurzaamheidsvraagstuk (Bovenberg, 2023). Hij wil daarbij verder kijken dan de twee geijkte ordeningsmechanismen ‘overheid’ en ‘markt’, maar wil toe naar wat Rodrik (2015) kenschetst als ‘modelselectie’: niet vanuit een ideologie standaard kiezen voor of overheid of markt, maar het af laten hangen van een voorafgaande, situationele analyse van het probleem (figuur 2):

**Figuur 2:** Wanneer welke bestuursvorm? (ontleend aan: (Bovenberg, 2023, p. 23))



Bij zo’n complex maatschappelijk vraagstuk kan de docent economie natuurlijk niet zonder informatie en inzichten uit de niet-economische domeinen. Wil hij een oordeel kunnen geven over de complexiteit van het probleem en de haalbaarheid van voorgestelde oplossingen, dan zal hij

in het geval van duurzaamheid bijvoorbeeld te rade moeten gaan bij biologen, sociologen en geografen. Omgekeerd zouden zij, het gebod van Rodrik indachtig, baat kunnen hebben bij de economische inzichten over de mogelijkheden en beperkingen van de vier

bestuursmechanismen. Maatschappelijke vraagstukken lenen er zich volgens Bovenberg nu eenmaal niet voor te worden bestudeerd in ‘verkokerde disciplines’ (Bovenberg, *Economieonderwijs in balans. Kiezen en samenwerken.*, 2016, p. 33). Interessant was dat Coen Teulings, mede-auteur van *De Cirkel*, de commissie ging leiden die het Nederlandse economiecurriculum in de bovenbouw havo/vwo grondig ging herzien (Commissie Teulings, 2002); (Commissie Teulings, 2005). In zijn studie ‘Anderhalve eeuw economieonderwijs. Biografie van een schoolvak’ concludeert Gerrit Gorter dat Teulings nieuwe curriculum inderdaad een breuk was met dat van voorganger Arnold Heertje (Gorter, 2012). Heertje streefde volgens Gorter vanaf de jaren 1970 een wetenschapsgerichte vormingsideaal van het schoolvak economie na en bezorgde het vak een uitgesproken wiskundig-modelmatige insteek, hetgeen vaak ten koste ging van verwijzingen naar de concrete economische werkelijkheid.

Teulings breekt met deze aanpak van Heertje en zet in op wat Gorter het bestaansgerichte vormingsideaal noemt. Het met behulp van een concept-contextdidactiek doorgronden van de concrete economische verschijnselen in de wereld om je heen staat bij Teulings curriculum namelijk op de eerste plaats. Vertrekkend vanuit acht kernbeginselen (schaarste, ruil, markt, ruilen over tijd, samenwerken en onderhandelen, risico en informatie,

welvaart en groei, en goede tijden, slechte tijden) zouden leerlingen voortaan ingewijd moeten worden in het economisch gedachtegoed, waarbij het wiskundig niveau van de analyse bewust werd ingeperkt. Daardoor kwam er ruimte voor de eerste twee nieuwe, vanuit de meer multidisciplinair geworden economische wetenschap doorgesijpelde onderdelen in het economiecurriculum, die beide een uitgesproken maatschappijgerichte insteek hadden: speltheorie en institutionele economie. Daarover straks meer. Teulings’ voorkeur voor een multidisciplinaire vorm van economieonderwijs blijkt bovendien uit zijn verantwoording van het huidige curriculum economie (Commissie Teulings, 2005); (Teulings, 2016)). In lijn met zowel Bovenberg als Rodrik en Skidelsky stelt hij dat economie zowel als wetenschap als schoolvak een mens- en maatschappijvak is. Hij benadrukt dat de middelbare school voor velen het enige moment is waarop ze de kans krijgen om een gevoel te ontwikkelen voor de economische en maatschappelijke dilemma’s die zo’n grote rol (gaan) spelen in hun dagelijks leven. Als uitgangspunt voor het economieonderwijs nam Teulings dan ook dat leerlingen er moeten leren om de sociale problemen in hun omgeving in hun onderling verband te begrijpen en in brede zin over de inrichting van de samenleving te kunnen reflecteren. Hij stelt expliciet dat het schoolvak economie geen voorbereidingscursus is voor een het eerste jaar van een economiestudie en

dat het schoolvak een duidelijk algemeen vormende functie heeft. Economie is volgens hem ‘een verzameling parabellen, verhalen die ons helpen om de wereld om ons heen te begrijpen en de samenhang der dingen te doorgronden’ (Teulings, 2016, p. 22). Met zo’n ambitie komt Teulings dicht bij de gamma-ambitie om via het opbouwen van krachtige kennis bij de te dragen aan het leren begrijpen van de zogenaamde ‘wicked problems’.

Na deze eerste stap richting meer multidisciplinariteit binnen het schoolvak economie blijkt Teulings nog een stap verder te willen gaan. Zo pleit Teulings in een terugblik ruim vijf jaar na de landelijke invoering van zijn eigen curriculumherziening dat er nog meer mogelijkheden zijn om de relatie met andere vakken in het economiecurriculum te verankeren (Teulings, 2016). Volgens Teulings wordt de samenwerking tussen economen en niet-economen bemoeilijkt doordat de gemiddelde krantenlezers een incompleet beeld hebben van wat economische kennis vermogen. Dat is namelijk meer dan ‘geld en het voorspellen van de economische groei’. Om te voorkomen dat het van de individuele docent afhangt of en hoe de leerling iets van deze ontwikkeling meekrijgt, pleit hij er expliciet voor om de relatie tussen economie en andere vakken als een verplichte examencontext op te nemen. Aan deze oproep kon door de commissies die in 2020 begonnen met een eerste herziening van het Teulings-curriculum, op basis van de opdracht,

echter geen gehoor gegeven worden ( (Syllabuscommissie Economie HAVO , 2020); (Syllabuscommissie Economie VWO, 2020)).

*Perspectieven op samenwerking tussen het schoolvak economie en de andere gammavakken: de onderzoeksgebieden gedragseconomie, institutionele economie en speltheorie*

Zoals we hebben gezien betoont Teulings zich op het gebied van multidisciplinaire economie een adept van illustere voorgangers als Keynes en Mill, die stelden dat een econoom die zijn vak goed wil uitoefenen, dit alleen kan doen door op zoek te gaan naar kennis en vaardigheden van andere vakken. Hij sloot hierbij aan bij de ook internationaal gevoerde discussie over het wezen van het economievak, hierboven gerepresenteerd door Rodrik en Skidelsky. De grote mate waarin dat verdiepen in elkaars vakken tegenwoordig mogelijk is geworden, door de toegenomen toegang tot elkaars inzichten in bijvoorbeeld de vorm van breed toegankelijk geschreven en makkelijk verkrijgbare multidisciplinaire publicaties, waren voor Mill en Keynes nog een droombeeld. Volgens Bovenberg vraagt deze ook door hem gepropageerde intensivering van de samenwerking tussen de schoolvakken van docenten om een ‘ondernemende houding’, omdat er niet alleen moet worden samengewerkt met collega’s buiten het eigen vakgebied, maar ook omdat geïnvesteerd zal moeten worden in verdieping

in andere (gamma-) vakgebieden (Bovenberg, Economieonderwijs in balans. Kiezen en samenwerken., 2016).

Voor deze ondernemende docenten, economen en niet-economen, die zich door dit appel aangesproken voelen, volgen hieronder drie economische onderzoeksgebieden die aanknopingspunten bieden voor meer samenwerking tussen het schoolvak economie en haar zustervakken in het gammadomein: gedragseconomie, institutionele economie en speltheorie. Deze komen voort uit de beweging naar meer multidisciplinariteit binnen de economische wetenschap, waar het inmiddels gevestigde economische onderzoeksdisciplines zijn geworden. Steeds worden uit die economische subdisciplines enkele concepten kort toegelicht die volgens mij van meerwaarde zouden kunnen zijn bij samenwerken met of als econoom in de klas.

### *Gedragseconomie*

Zoals uit de analyse van Grol (2015) blijkt, is de opkomst van de gedragseconomie interessant voor het schoolvak economie. Het veelal sterk empirische werk van psychologen als Daniel Kahneman en Richard Thaler<sup>3</sup> op het gebied van begrensde rationaliteit en wilskracht bij menselijke keuzegedrag leverden hen beiden een Nobelprijs voor Economie op. Ze zijn voor de

gammadocent niet enkel van waarde omdat hun inzichten (zie bijvoorbeeld *Ons feilbare denken. Thinking fast and slow* (Kahneman, 2011) en *Nudge. Naar betere beslissingen over gezondheid, geluk en welvaart* (Thaler & Sunstein, 2008) een belangrijke rol zijn gaan spelen in het politieke debat over de mogelijkheden en grenzen van overheidsbeleid bij het aan banden leggen van vrijheid in keuzege drag en leefstijlen. Ook biedt deze gedragseconomische invalshoek een kans om aanvullend onderwijs te ontwerpen door docenten die menen dat aandacht voor de werking van het menselijk brein, (begrensde) rationaliteit, het proberen te vermijden van redeneerfouten en het wegwerken van misconcepten van de individuele mens binnen de mens- en maatschappijvakken soms nog wat onderbelicht blijft.

Bovendien is het door de gedragseconomie ontwikkelde begrippenapparaat een herinnering dat aandacht voor denkvaardigheden in het algemeen en wiskunde en statistiek in het bijzonder zeker een plaats behoort te hebben in deugdelijk gamma-onderwijs. De door Teulings ingebrachte relativisering van de wiskundig-modelmatige speaker binnen het vakgebied economie moet namelijk niet tot de conclusie leiden dat modelmatig, wiskundig of statistisch denken voor de huidige generatie

---

<sup>3</sup> Zie voor een toegankelijke introductie in hun gedragseconomische werk (Kahneman, 2011); (Thaler & Sunstein, 2008).

leerlingen zonder waarde is. Integendeel: niet alleen als hersentraining, maar ook voor het later functioneren in de volwassen wereld en het vormen van een adequaat beeld van wat zich daar allemaal afspeelt, is een zekere cijfergeletterdheid onmisbaar. Het potentieel voor samenwerken tussen de gammavakken langs de weg van bijvoorbeeld misconcepten die spelen rondom het interpreteren van data, trends en scenario's over armoede en ontwikkeling in de wereld (Rosling, 2018), het goed kunnen lezen en inschatten van situaties van risico en onzekerheid (Gigerenzer, 2014) en statistieken (Harford, 2021) is zeker aanwezig. Ze verdienen het nader te worden uitgewerkt, al dan niet met hulp van de bètacollega's.

### *Institutionele economie*

De trend naar een multidisciplinaire aanpak van de economie manifesteert zich ook duidelijk bij een van haar kernvragen: hoe kan de ongelijkheid tussen rijkere en armere landen worden verklaard? Zo kan het door Daron Acemoglu en James Robinson (2013) ontwikkelde conceptuele raamwerk van inclusieve versus extractieve instituties op economisch én politiek gebied worden gezien als sleutelwerk. In hun publicatie *Why nations Fail. The origins of power, prosperity and poverty* hebben zij namelijk niet alleen oog voor verschillen in economische ontwikkeling *tussen*, maar ook een specifiek oog voor de ongelijkheid *binnen* continenten. Aan de hand van hun startcontext van de op

de grens van de Verenigde Staten en Mexico gelegen en door een muur gespleten stad Nogales presenteren zij hun lezer hun conceptueel kader om verschillen in groeitempo te begrijpen. Daarbij komt niet alleen het verschil in manier van koloniseren van het noordelijke en het zuidelijke deel van Amerika door de Europeanen aan bod, en de invloed die dat had via de instituties die men achterliet op verdere economische ontwikkeling. Maar bijvoorbeeld ook hoe de verschillende aard van de Glorious Revolution in Engeland en de Franse Revolutie de economische toekomst van beide landen op een heel verschillende wijze tekende (Acemoglu & Robinson, 2013).

Een al even indrukwekkend voorbeeld van een overkoepelend conceptueel raamwerk om economische ontwikkeling beter te begrijpen levert de Utrechtse historicus Bas van Bavel (2018) met zijn studie *De onzichtbare hand. Hoe markteconomieën opkomen en neergaan*. Hij ontwikkelt daar een vierledig ontwikkelingsmodel van markten, waaruit blijkt dat deze in verschillende contexten via de fase 'Sociale opstanden' via 'Dominante markten en groei' uiteindelijk verzanden in 'Ongelijkheid' en 'Neergang'. Met dit denkgereedschap kan de ontwikkeling van een keur aan uiteenlopende, allen ooit bloeiende markteconomieën worden bestudeerd: Irak 500-1100, Midden- en Noord Italië 1000-1500, de Nederlanden 1100-1800 en ten slotte Engeland, VS en West-Europa 1800-2000. Zowel de

multidisciplinaire aanpak van Acemoglu & Robinson als ook de aanpak van Van Bavel zouden docenten van verschillende gammavakken een gemeenschappelijk denken ontwikkelkader voor hun onderwijs kunnen bieden, waarbij het beantwoorden van de grote vragen van het gammadomein centraal staat.

### *Speltheorie*

Teulings en Bovenberg benoemden reeds in 2005 de speltheorie als een in de vakwetenschap opgekomen onderzoeksterrein dat de potentie heeft om ook in het onderwijs de verbinding te maken met de andere gammavakken (Teulings, Bovenberg, & Van Dalen, 2005). Dit illustreren zij met de vergelijkende studie *Zorg en de staat* van Abraham de Swaan. Daarin maakt deze socioloog inzichtelijk hoe externe effecten, welbegrepen eigenbelang en de angst voor meeliftgedrag collectiviseringsprocessen in gezondheidszorg, welzijnswerk en onderwijs gestuurd hebben. De Swaan maakt hierbij consequent gebruik van technieken uit de speltheorie om maatschappelijke veranderingen te duiden (De Swaan, 1989, pp. 47-60).

---

<sup>4</sup> Uit dit ook wel als *prisoners dilemma* bekend staande gedachte-experiment blijkt dat wanneer beide beslissers beiden in hun eigen belang denken en rekening houden met de acties van de ander, er een situatie kan ontstaan die voor hen beiden nadelig uitvalt. Er is een discrepantie tussen rationeel gedrag op individueel niveau en op groepsniveau: wanneer twee gevangenen een deal krijgen voorgelegd om te fungeren als kroongetuige in ruil voor strafvermindering, zal dit tot een situatie leiden die voor hen beide nadeliger was dan nodig. Het dilemma toont aan dat samenwerking

Volgens Teulings is het tot de speltheorie behorende en relatief eenvoudige gevangenendilemma<sup>4</sup> een concept dat grote mogelijkheden heeft om uiteenlopende contexten in de maatschappij te begrijpen, terwijl volgens Bovenberg (2016) voor dat doel meer aandacht voor bijvoorbeeld het coördinatiespel<sup>5</sup> juist wenselijk zou zijn. Vanwege de aard van de menselijke interacties die er mee kunnen worden geanalyseerd, variërend van het uitputten van natuurlijke hulpbronnen tot lobbygedrag coalitievorming in de politiek, zou de speltheorie ook in de klas een gedeelde taal kunnen vormen tussen gammadocenten onderling.

### **Tot besluit**

Keren we terug naar onze beginvraag, *Welke ontwikkelingen in de economische wetenschap en het schoolvak economie kunnen mogelijkheden bieden voor samenwerking tussen het schoolvak economie en de andere gammavakken?* dan blijkt uit het voorgaande dat de grondtoon van het antwoord op de vraag positief moet zijn. Zo heeft enerzijds de economische wetenschap zich de laatste decennia steeds meer laten kennen als een

vaak wel wederzijds voordelig is, maar door een gebrek aan vertrouwen tussen de samenwerkingspartners kan worden ondermijnd of zelfs niet eens van de grond kan komen.

<sup>5</sup> Ook wel bekend als het 'hertenjachtprobleem', waarbij de vraag of samenwerking tot stand komt afhangt van het onderling vertrouwen in elkaar hebben, en niet- zoals bij het gevangenendilemma- niet op voorhand vanwege de dominante strategieën van de spelers erg onwaarschijnlijk is. Wederzijdse verwachtingen en kuddegedrag spelen hierbij dus een grote rol.

discipline die de pleidooien van eerst Keynes en Mill en later van Skidelsky en Rodrik om de luiken open te zetten naar andere wetenschappen ter harte aan het nemen is. Anderzijds hebben we bij het Nederlandse schoolvak economie gezien dat exponenten van een multidisciplinaire benadering als Teulings en Bovenberg in verschillende rollen hun stempel hebben gedrukt op het schoolvak economie. Hoewel zij beiden aangeven dat er nog meer mogelijkheden tot samenwerking zijn, zou men kunnen zeggen dat ze in elk geval een basis hebben gelegd voor een multidisciplinaire beweging binnen de economische wetenschap naar het schoolvak economie.

Bij deze positieve trend passen wel enkele kanttekeningen. Behalve stimulerende zijn er natuurlijk ook remmende factoren bij een meer multidisciplinaire benadering. Zo geeft Gorter (2012) aan dat ontwikkelingen in de wetenschap weliswaar een belangrijke, maar lang niet de enige factor zijn bij curriculumveranderingen in het schoolvak economie. Zo noemt hij naast de vakwetenschap ook maatschappelijke ontwikkelingen die als externe factor een rol spelen. In een wereldeconomie die sinds 2005 te kampen heeft gehad met een financiële-, euro- en coronacrisis is dit zeker verdedigbaar. Naast deze maatschappelijke factoren noemt Gorter interne factoren: ten eerste de 'leidende figuren' als Bovenberg en Teulings en ten tweede docenten, uitgevers en examenmakers, die afhankelijk zijn van elkaar en

mogelijk ook wat conservatiever dan kwartiermakers als Bovenberg en Teulings. Het is mogelijk deze reden dat Gorter *the weight of the past* (Gorter, 2012) een belangrijke factor noemt bij aanpassingen in het curriculum.

Dat brengt ons tenslotte bij de schoolpraktijk. Want hoe groot de potentiële voordelen in theorie ook mogen worden ingeschat: de praktijk van samenwerken tussen schoolvakken gaat niet vanzelf en vraagt behalve vakinhoudelijke ook organisatorische aanbevelingen op scholen (zie bijvoorbeeld (Van Boxtel, 2009); (Tuit-hof, 2018)). Bovendien kent de praktijk behalve een vakinhoudelijke ook een vakdidactische dimensie, die we hier nog amper hebben belicht (zie voor een voorbeeld daarvan: (Béneker, 2018)). Al deze verkenningen van elkaars vakgebieden kosten tijd en energie kosten voor docenten, waarbij de docenten moeten hopen op schoolleiders die hen dat gunnen. Zo zal door vakgroepen voor een infrastructuur moeten worden gezorgd die samenwerking ook in praktische zin bevordert, wat het eerst verkennen en mogelijk ook afstemmen van elkaars vakinhoudelijke en vakdidactische leerlijnen mogelijk maakt. Ongetwijfeld is er ook nog veel winst te behalen bij lerarenopleidingen door docenten op de vakinhoudelijke, vakdidactische en praktische zaken van intensievere samenwerking voor te bereiden. Wil deze door Keynes en Mill gemunte en door hedendaagse economen omarmde multidisciplinaire benadering

meer dan nu gebeurt in de onderwijspraktijk gestalte krijgen, dan vraagt dat een collectieve inspanning van bevlogen docenten, vakgroepen, methodemakers, schoolleidingen, lerarenopleiders en vakverenigingen.

## Literatuur

- Acemoglu, D., & Robinson, J. (2013). *Why Nations Fail. The origins of power, prosperity and poverty*. London : Profile Books.
- Béneker, T. (2018). *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en maatschappijvakken.
- Bovenberg, L. (2016). *Economieonderwijs in balans. Kiezen en samenwerken*. Tilburg: Tilburg University.
- Bovenberg, L. (2023). *Burgerschap en duurzaamheid in het economieonderwijs. Over verbinding, betekenis en geluk*. Tilburg: Tilburg University.
- Chang, H.-J. (2014). *Economie. De gebruiksaanwijzing*. Amsterdam: Nieuw-Amsterdam.
- Commissie Teulings. (2002). *Economie moet je doen*. Enschede: SLO.
- Commissie Teulings. (2005). *The Wealth of education. Advies van de commissie- Herziening programma economie tweede fase*. Enschede: SLO.
- De Swaan, A. (1989). *Zorg en de staat*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Gigerenzer, G. (2014). *Risk Savvy. How to make good decisions*. Penguin Books.
- Gorter, G. (2012). *Anderhalve eeuw economie-onderwijs. Biografie van een schoolvak*. Utrecht: Eburon Academic Publishers.
- Grol, R. (2015). *Investigating Economic Classroom Experiments. How economic classroom experiments can support the economic literacy of students in secondary education*. Nijmegen: Dissertatie Radboud Universiteit.
- Grol, R., & Sent, E.-M. (2016). Homo economicus: van positief naar normatief. *Economisch Statistische Berichten*, 10-12.
- Haeck, B. (2021). *Economie en wat het alledaagse leven ons daarover leert*. Kalmthout: Pelckmans.
- Harford, T. (2021). *The Data Detective. Ten easy rules to make sense of statistics*. Riverhead Books : New York.
- Inspectie van onderwijs. (2023, 10 12). *Wettelijke opdracht burgerschap*. Opgehaald van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht#:~:text=Vanaf%201%20augustus%202021%20gelden,verduidelijkt%20de%20burgerschapsoopdracht%20uit%202006>.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken. Thinking, fast and slow*. Amsterdam / Antwerpen: Business Contact.

- Medema, S. C. (2019). *The Economics Book. From Xenophon to Cryptocurrency, 250 milestones in the history of Economics*. New York: Sterling.
- Rodrik, D. (2015). *Economics Rules: why economics works, when it fails and how to tell the difference*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosling, H. (2018). *Feitenkennis. 10 redenen waarom we een verkeerd beeld van de wereld hebben en waarom het beter gaat dan je denkt*. Amsterdam: Spectrum.
- Schenk, H. (2015). Institutionele Economie . In S. Philippen, & G. Werner, *Canon van de economie* (p. 402). ESB BV.
- Skidelsky, R. (2009). *Keynes. The return of the master*. London: Penguin Books Ltd.
- Skidelsky, R. (2020). *What's wrong with economics? A Primer for the perplexed*. New Haven; London: Yale University Press.
- Staveren, I. v. (2016). *Wat wij kunnen leren van economen die (bijna) niemand meer leest*. Amsterdam: Boom .
- Syllabuscommissie Economie HAVO . (2020). *Verantwoording syllabus economie vwo 2023 versie 3*. College voor Toetsen en Examens.
- Syllabuscommissie Economie VWO. (2020). *Verantwoording syllabus economie vwo 2023 versie 3*. College voor Toetsen en Examens.
- Teulings, C. (2016). Vijf jaar programma Teulings in de praktijk: wat kan beter? In K. V. Staatshuishoudkunde, *Economieonderwijs Preadviezen* (pp. 21-32). Amsterdam: KVS.
- Teulings, C., Bovenberg, L., & Van Dalen, H. (2005). *De cirkel van goede intenties. De economie van het publieke belang*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2008). *Nudge. Naar betere beslissingen over gezondheid, geluk en welvaart*. Amsterdam / Antwerpen: Business Contact.
- Tuithof, H. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt. Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van Bavel, B. (2018). *De onzichtbare hand. Hoe markteconomieën opkomen en neergaan*. Utrecht: Spectrum.
- Van Boxtel, C. (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk*. Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken.
- Van Dalen, H., & Koedijk, K. (2012). *Nieuwe kijk op economie gevraagd: Visies op het economieonderwijs*. Mejudice.

# Uitgesproken

## Interview met hoogleraar Mark Priestley van de Universiteit van Stirling

Hoogleraar Mark Priestley van de Universiteit van Stirling in Schotland werd geïnterviewd door Talita Groenendijk (SLO) over zijn onderzoek op het terrein van curriculum, 'curriculum making' en het handelingsvermogen van leraren. Het interview biedt zicht op actuele theorievorming ten aanzien van deze onderwerpen. Daaruit volgen concrete aanwijzingen voor succesvolle curriculumvernieuwing. Het interview eindigt met specifieke inzichten met betrekking tot curricula voor de mens- en maatschappijvakken.

Mark Priestley hield een keynote-lezing op de Onderwijs Research Dagen in Amsterdam op 6 juli 2023. Daarin besprak hij het thema van docenten als curriculummakers op een vergelijkbare manier als in onderstaand interview.

*Talita Groenendijk (SLO)*



**Web:**

<https://www.stir.ac.uk/people/255862>

**Twitter:**

<https://twitter.com/MarkRPriestley>

**Blog:**

<http://mrpriestley.wordpress.com/>

**U bent hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Stirling. Zou u zich nader willen introduceren?**

Ik werk nu 22 jaar bij de Universiteit van Stirling in Schotland. Daarvoor was ik geschiedenisleraar in het voortgezet onderwijs in Engeland. Vervolgens heb ik *social studies* in het voortgezet onderwijs in Nieuw Zeeland gegeven waar ik ook als opleider werkte. *Social studies* is een vak waarin meerdere mens- en maatschappijvakken veelal in samenhang worden aangeboden. Na terugkomst in Groot-Brittannië, kwam ik bij de universiteit

van Stirling terecht. Hier kreeg ik veel ruimte om mijn interesse in curriculum verder te ontwikkelen. Toen ik bij Stirling aankwam stond curriculum als onderzoeksgebied nog niet zo op de kaart. Net op dat moment kwam in Schotland het gesprek op gang over een nieuw curriculum, het *Curriculum for Excellence*<sup>1</sup>. Dit landelijke kader verschilt met het voorgaande doordat het meer ruimte biedt aan leraren om eigen keuzes te maken. Ik was dus op de goede plek, aangezien ik in de jaren '90 aan de universiteit van Leeds een Masteropleiding curriculumstudies had gevolgd.

Aanvankelijk bestudeerde ik hoe leraren geschiedenis, aardrijkskunde en *modern studies*<sup>2</sup>, omgingen met de druk om de verschillende mens- en maatschappijvakken te integreren in een vak zoals *social studies*, dat ik in Nieuw Zeeland gaf. Ik was geïnteresseerd in hoe *social studies* een rijkere curriculumervaring kan bieden aan leerlingen. In Schotland hebben we dit soort geïntegreerde vakken normaliter niet: hier komen losse vakken ook vandaag de dag het meeste voor. Soms zie ik wel dat er een aanpak is zoals 'één docent - drie vakken' maar daardoor is er nog geen sprake van integratie. Er is weinig ontwikkeling geweest sinds mijn eerdere onderzoek, terwijl ik dit onderwerp nog steeds heel interessant vind. Later ben ik me in mijn werk gaan richten op hoe leraren handelingsvermogen bereiken en het curriculum 'maken'. Het is tot nu toe een interessante 'reis'.

### **We gaan het hebben over curriculum. Hoe definieert u curriculum?**

Van oorsprong wordt curriculum vaak gezien als 'het geheel van onderwijsinhouden', als een soort syllabus. Curriculum gaat ook zeker over onderwijsinhoud, maar het is veel meer dan dat. Sommigen hebben geprobeerd om de definitie van curriculum te verbreden. The *Curriculum for Excellence* gebruikt de volgende definitie: 'het curriculum is het geheel van leren'. Deze definitie helpt ons niet verder, want het stelt ons nog niet in staat om de verschillende curriculumpraktijken te bevragen: het zegt in feite: 'curriculum is alles'.

In samenwerking met collega's uit verschillende Europese landen hebben we geprobeerd curriculum te definiëren als sociale praktijk. Curriculum is iets dat gedaan of gemaakt wordt. Curriculum omvat vanuit deze visie verschillende praktijken die plaatsvinden op verschillende 'plekken' in het systeem. Het selecteren van onderwijsinhoud, bijvoorbeeld, is een curriculumpraktijk, maar hieronder valt ook de manier waarop de overheid en andere instanties curriculum kaderen en daarbij abstracte ideeën die belangrijk zijn binnen het onderwijs omvormen tot een operationaliseerbare rationale voor het onderwijs. We kunnen kijken naar de ondersteuningspraktijken voor scholen en naar manieren waarop

---

<sup>1</sup> *Curriculum for Excellence* is de naam van het huidige Schotse curriculum.

<sup>2</sup> *Modern Studies* is een vak in het Schotse schoolsysteem, op dit moment onderwezen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het gaat over hedendaagse sociale en politieke kwesties en politieke processen.

deze scholen hun curriculum vormgeven. Het kan gaan om kwesties rondom de organisatie van het curriculum: in losse vakken, met ruimte voor interdisciplinair leren of gede-fragmenteerd in hybride vakken. Dit zijn allemaal sociale praktijken die lagen van het systeem doorsnijden en onderdeel vormen van hoe ik curriculum zie. *Curriculum making* is een term die hierbij wordt gebruikt en refereert aan verschillende activiteiten of praktijken die op verschillende ‘plekken’ in het onderwijssysteem kunnen plaatsvinden, verschillende vormen van curriculum produceren en die ondernomen worden door verschillende actoren met verschillende doelen.

Deze sociale benadering van curriculum stelt ons in de gelegenheid om curriculumpraktijken te bestuderen als systemische activiteiten. We onderzoeken hiermee curriculumpraktijken los van elkaar, maar ook hoe deze samenwerken en elkaar beïnvloeden.

Maar het belangrijkste curriculum heb ik nu nog niet genoemd: het curriculum zoals deze wordt ervaren door de leerlingen: de dag-tot-dag ervaringen. Ook dat is een verschijningsvorm van curriculum.

**Uw onderzoek focust zich op de rol van leraren in curriculumveranderingen en u schrijft hierbij over het handelingsvermogen van leraren. Wat bedoelt u met *handelingsvermogen* van leraren?**

Het concept handelingsvermogen<sup>3</sup> bestaat al een lange tijd en voert terug op het sociologisch debat over structuur en handelingsvermogen. Dit betreft de vraag: hoe komen sociale handelingen tot stand? Ontstaan ze vooral vanuit het handelen van individuen of vooral door maatschappelijke krachten, de structuren?

De traditionele opvatting van handelingsvermogen gaat uit van handelingsvermogen als aangeboren capaciteit. Ik zie handelingsvermogen echter liever als een combinatie van twee aspecten: van persoonlijke capaciteiten van iemand enerzijds en de beperkingen en mogelijkheden die geboden worden door een omgeving anderzijds. Hierbij vindt er binnen iedere situatie een unieke interactie plaats tussen deze twee, waarbij handelingsvermogen tot stand komt.

Als we een specifieke casus nemen waarin curriculum ‘wordt gemaakt’, kan het zo zijn dat één docent heel bekwaam is, terwijl een andere docent dat niet is. Dat kan komen door hun individuele capaciteiten: bijvoorbeeld door de kennis of ontvankelijkheid die ze meebrengen. Het kan ook zo zijn dat een docent die in één situatie heel bekwaam is in het vormgeven van het curriculum, in een andere situatie niet uit de voeten komt doordat de beperkingen en mogelijkheden in die omgeving anders zijn. Deze visie op

---

<sup>3</sup> Handelingsvermogen is een vertaling van het begrip ‘agency’, wat ook wel vertaald wordt als ‘stuurkracht’.

handelingsvermogen laat duidelijk zien dat het niet genoeg is om de capaciteiten van docenten te versterken; we moeten ook nadenken over de omgeving waarin beslissingen worden genomen ofwel, waarin curriculum ‘gemaakt’ wordt. Dit is een belangrijk inzicht over hoe we onze onderwijsinstellingen moeten vormgeven.

### **Waarom is handelingsvermogen van leraren belangrijk?**

Uiteindelijk zijn leraren de experts in hun klas. Zij kennen de leerlingen die ze lesgeven; zij zijn de mensen met vakkennis van de vakken waarin ze lesgeven. Het is uitermate belangrijk dat leraren een mate van zeggenschap hebben over datgene waarin ze lesgeven en hoe ze daarin lesgeven. Zij hebben de kennis van de context om daarop af te stemmen. Veel leraren hebben de capaciteit om constructief met beleid om te gaan en betekenisvolle praktijken in hun klassen te ontwikkelen.

### **Wat helpt leraren om handelingsvermogen te bereiken?**

Als het beleid een kader en ondersteuning biedt, dan opent dat mogelijkheden voor leraren om het curriculum op betekenisvolle manier vorm te geven. Een dergelijk kader dient vooral helpend te zijn, geen keurslijf. Landen die echt het potentieel van hun leraren als ‘curriculum makers’ willen aanwenden, moeten nadenken over hoe landelijke kaders dit kunnen faciliteren.

Vervolgens zijn er tussen landelijk niveau en het schoolniveau veel verschillende activiteiten, zoals bijvoorbeeld van netwerken van expert leraren en van leermiddelenmakers. We beschrijven dit in ons recente boek: Curriculum Making in Europe. Deze activiteiten zijn heel belangrijk omdat ze scholen verbinden met het beleid. Ze produceren ondersteuning voor het systeem zodat leraren in staat worden gesteld om het curriculum constructief vorm te geven en het curriculum niet te zien als een product van de overheid dat aan leraren wordt overhandigd om te implementeren. Het zorgt er voor dat het beleid op een rijke manier geïnterpreteerd wordt.

Schoolleiders moeten hun leraren beschermen tegen externe druk en ze moeten zorgen voor visie. Goede curriculaire leiders zijn mensen die hun leraren inspireren en een heldere visie opstellen voor het curriculum op school. In het Verenigd Koninkrijk zie ik echter vaak schoolleiders die te druk zijn met het ‘managen’ van de school en geen tijd hebben om curriculaire leiders te zijn.

Leraren zelf zouden moeten werken aan hun kennis over leren, want leraren zijn geneigd les te geven zoals ze zelf les kregen. Het is belangrijk dat mensen kunnen denken in alternatieve manieren van lesgeven. Dit wordt aangemoedigd door ervaringen die mensen opdoen in verschillende scholen of contexten. Dus, uiteindelijk moet het hele systeem samenwerken!

### **Wat is niet helpend voor het bereiken van handelingsvermogen?**

Beleid dat te veel beperkend is en hindert bij het maken van lokale keuzes beperkt op die manier het handelingsvermogen van leraren. Als we leraren niet faciliteren, geen ondersteuning bieden, dan kunnen zij ook niet op een betekenisvolle manier het curriculum vormgeven.

Veel leraren worden omringd door verantwoordingssystemen die er voor zorgen dat leraren druk voelen om zich op externe eisen te richten. Veel beslissingen die we vonden in ons onderzoek in Schotland werden niet vanuit belangen van leerlingen gemaakt, maar met oog op de belangen van scholen om de statistieken van onderwijsresultaten te verhogen. Dat is korte termijn denken en een instrumentele manier van beslissen. Deze leraren hebben weinig handelingsvermogen omdat ze min of meer gedwongen worden bepaalde beslissingen te nemen op basis van de verantwoordingskaders waar ze mee te maken hebben. Dat zijn geen goede voorwaarden voor leraren om hun handelingsvermogen als onderwijsprofessionals uit te oefenen.

### **Wat is het verschil tussen handelingsvermogen van leraren en autonomie van leraren?**

Ik zou zeggen dat handelingsvermogen en autonomie heel verschillend zijn. Autonomie kan begrepen worden als vrijheid van machtsuitoefening door anderen. Dat is heel iets anders dan zeggen: we hebben een visie voor het onderwijs en we geven daarmee richting. Als je volledige vrijheid geeft, dan haal je ondersteuning weg die nodig is voor leraren om handelingsvermogen te bereiken in het vormgeven van het curriculum. Dit kan dus handelingsvermogen van leraren doen afnemen. Het roept vragen op over het soort regulatie dat wenselijk is. Wat voor soort beleid hebben we nodig om lokale beslissingen te faciliteren?

Ik vind bijvoorbeeld de big ideas-benadering aantrekkelijk. Big ideas zijn betekenisvolle kernideeën van een curriculum die kunnen zorgen voor coherentie doordat leraren hier inhouden of kennis aan kunnen koppelen. Deze benadering biedt een flexibel kader, omdat big ideas het mogelijk maken om kernconcepten te specificeren, maar ze zijn niet te gedetailleerd en bieden op die manier ruimte aan leraren om hun eigen keuzes maken. Ze zeggen in feite: “dit zijn kernconcepten, hoe bouwen we deze in ons curriculum?”. Ze zijn vooral behulpzaam als ze gepaard gaan met vormen van ondersteuning.

### **Wat is de relatie tussen handelingsvermogen van leraren en *curriculum making*?**

Er is bijna een symbiotische relatie tussen handelingsvermogen van leraren en *curriculum making*. Als we willen dat een curriculum betekenisvol wordt, dan is handelingsvermogen van leraren nodig. We hebben leraren nodig die beslissingen kunnen nemen vanuit

expertise en die goed ondersteund worden om die beslissingen te maken en in gunstige omgevingen werken. Maar het werkt ook andersom. Er is bewijs uit bijvoorbeeld Wales, waar ik een aantal jaar betrokken was bij het ontwikkelproces. We hebben aanwijzingen dat als leraren de gelegenheid krijgen om op meerdere 'plekken' aan het curriculum te werken, zij ook curriculair leiders kunnen worden. Veel leraren in Wales waren betrokken bij het schrijven van de nieuwe landelijke doelen en zij kwamen daardoor in aanraking met literatuur over curriculum en deden kennis op over de vakdisciplines. Dus leraren worden betere leraren door curriculum te 'maken'; ze worden betere curriculumontwikkelaars door hier ervaring in op te doen en ze bereiken ook meer handelingsvermogen hierdoor.

### **Wat doet iemand die op een betekenisvolle manier curriculum maakt? Begint deze persoon de dag met het lezen van de kerndoelen?**

Dat verschilt natuurlijk van persoon tot persoon. En betekenisvol curriculum maken ziet er op verschillende 'plekken' in het onderwijssysteem (zoals bijvoorbeeld de klas, de landelijke commissie, de PLG, etc.) verschillend uit. In de klas gaat het om de vaardigheid van leraren om af te stemmen op de leerlingen. Leraren dienen wel bewust te zijn van de landelijke doelen, maar ze dienen ook bewust te zijn van de bredere onderwijsagenda en ze moeten weten hoe ze landelijke doelen zodanig kunnen benutten dat ze leiden tot rijke ervaringen. Dus: niet enkel doelen afvinken zonder het grote plaatje te zien. Op niveau van de school kan het gaan over het ontwerpen van grotere eenheden van het curriculum. Het gaat dan om vragen als: Hoe ziet een curriculum eruit dat opbouwt zodanig dat er voortgang in het leren wordt gestimuleerd? Hoe ziet een coherent curriculum er uit dat jonge mensen aanspreekt en dat hen toerust met de nodige kennis, vaardigheden en houdingen om als burger te functioneren in een moderne, complexe samenleving? Het vereist onder leraren een bepaald bewustzijn van de wereld dat hun eigen vak ontstijgt. Het gaat om het zien hoe vakken passen in het grotere plaatje.

### **Wat heeft u nog meer ontdekt in uw onderzoek over het 'maken' van curriculum en het handelingsvermogen van leraren?**

Ik heb zojuist een driejarig project in Schotland afgerond waarin we bekijken hoe leraren in het voortgezet onderwijs curriculum 'maken'. Een sleutelinzicht is dat deze leraren in een cultuur werken die in hoge mate gericht is op opbrengsten en bepaald wordt door verantwoordingsmechanismen. Veel keuzes die gemaakt worden zijn niet gebaseerd op een onderwijsvisie of de rationale van het curriculum, maar op de behoefte om resultaten in de vorm van statistieken te verbeteren. Eén school bijvoorbeeld besloot om het vak

Technologie niet meer aan te bieden als examenvak in de bovenbouw, omdat de resultaten te mager waren. Het curriculum werd daardoor armer en smaller.

Er is doorgaans weinig stimulans in het systeem dat leraren aanzet om na te denken over welke kennis, vaardigheden en houdingen ze willen ontwikkelen via het onderwijs. Leraren hebben maar beperkt ruimte om daarover na te denken. Een leraar die we in een ander onderzoeksproject spraken, zei: "Ik probeer tussendoor iets aan onderwijs te doen, zodra ik de kans krijg". Het grootste deel van de tijd is hij bezig met voorbereiden op de toets om er zeker van te zijn dat de statistieken gunstig uitvallen. Dan zien we dus een heel beperkte vorm van handelingsvermogen. Er is enige ruimte in het curriculum waar handelingsvermogen kan worden uitgeoefend, maar het dagelijks werk ging in dat geval over het verhogen van de resultaten van de school.

Dit is een probleem voor het onderwijs, omdat het de onderwijservaringen van jonge mensen verarmt. We zien jonge mensen naar de universiteit gaan, die klagen dat hen niet geleerd is om zelf na te denken; ze missen de vaardigheden en de kennis om binnen de universiteit hun weg te vinden.

We zien dat leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs minder vakken doen met meer diepgang. Dat is vooral problematisch voor leerlingen van scholen in gebieden met een minder gunstige sociaaleconomische positie waar het curriculum nog verder is versmald. Dit is een consequentie als je in een onderwijssysteem vooral reguleert via de output, want toezicht op output moedigt bepaald gedrag aan als het gaat om *curriculum making*. Dat gedrag heeft consequenties voor de onderwijservaring en -uitkomsten van leerlingen.

**In Nederland ontwikkelen we momenteel nieuwe landelijke doelen. Uiteindelijk moeten deze doelen worden geïmplementeerd. U schrijft dat we niet moeten spreken in termen als 'implementeren'. Kunt u dit toelichten?**

Woorden zoals 'implementatie' zijn niet erg behulpzaam omdat ze een heel lineair beleid-naar-praktijk traject suggereren. Echter, als we spreken over betekenisvol invulling geven aan beleid, dan gaat het over leraren die ondersteuning en beleidsideeën ter hand nemen om hier constructief vorm aan te geven in hun eigen contexten. Ze ontwikkelen onderwijsprogramma's die passend zijn bij hun visie.

De afgelopen jaren waren overheden geneigd een curriculum te ontwikkelen en dat aan scholen te geven waarbij ze zeiden: aan de slag er mee! Als mensen daar dan niet direct mee kunnen werken en ze er toch mee aan de slag moeten, dan zoeken ze wel een manier. Dan zie je dingen ontstaan zoals samenwerkend leren op een woensdagmiddag. Dan is daar ook weer aan voldaan.

Ik denk dat de nieuwe landelijke doelen in Nederland in de kern moeten gaan om het bieden van een kader en ondersteuning aan leraren, zodat zij effectieve curriculummakers kunnen zijn vanuit een duidelijke onderwijsvisie en mét passende ondersteuning en middelen om het curriculum vorm te geven!

**U ben de hoofd-editor van The Curriculum Journal. Wat zijn volgens u belangrijke, veelbelovende nieuwe richtingen in curriculumonderzoek en curriculumpraktijk?**

Curriculum studies is een complex en gefragmenteerd onderzoeksterrein met verschillende tradities. Eén van de voornaamste trends van de afgelopen jaren betreft het debat rondom sociaal realisme en kenniscurricula. Sociaal realisme betreft een perspectief op het curriculum dat opkwam vanaf het eerste decennium van de 21e eeuw vanuit bezorgdheid over de rol van kennis in het curriculum. Het debat hierover lijkt met de tijd genuanceerder en minder gepolariseerd te worden. De sociaal realistische traditie ziet krachtige, disciplinaire kennis als de kern, maar begint nu ook wel didactische ideeën te omarmen. Het gaat niet meer alleen over vakinhoud, maar ook over het 'hoe' en 'waarom'.

Ten tweede, ik zou ook graag meer werk zien over hoe we systemen beter in staat stellen om holistisch en systemisch na te denken over het 'maken' van curriculum. Dat kan ook gaan over hoe de technische vorm van landelijke doelen de praktijk beïnvloedt.

Ten derde, zie ik graag meer genuanceerd denken over hoe we kennis én vaardigheden in samenhang ontwikkelen. Het debat gaat vaak over kennis *of* vaardigheden; curricula gebaseerd op 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden *versus* traditionele curricula. Ik denk dat dichotomieën niet helpend zijn en dat de beste manier om met een dichotomie om te gaan is om het woord *of* eruit te halen en het te vervangen door het woord *en*. Dus in plaats van traditioneel *of* progressief, kindgericht *of* kennisgebaseerd, gebruiken we het woord *en*, want goed onderwijs gaat over al deze dingen.

Ten vierde zien we nu veel werk verschijnen over hoe praktijkprofessionals curriculum maken. Dit lijkt me een belangrijke richting waar ik ook graag meer van zie.

**Zijn er nog specifieke inzichten over *curriculum making* en de mens- en maatschappijvakken?**

In sommige delen van de wereld is het gebruikelijk dat leerlingen *social studies* krijgen, een breed vak dat zich richt op het bestuderen van de maatschappij. Volgens mij is dit een hele constructieve benadering. In Schotland hebben jongeren daarentegen in de eerste jaren van de middelbare school meestal losse vakken: een beetje geschiedenis, een beetje aardrijkskunde en een vak genaamd *modern studies*. Hiermee wordt de holistische studie van de samenleving niet gestimuleerd. In de meeste scholen is het vooral een gefragmenteerde ervaring. In het onderzoek dat we afgelopen jaar uitvoerden bleek

dat het gebruikelijk is voor jongeren om zeventien leraren per week te zien, met een lesrooster met 30 tot 35 aparte lessen. Dat is een hele gefragmenteerde ervaring waarin coherentie ontbreekt. Als het gaat om geschiedenis is het waarschijnlijk dat leerlingen leren volgens een soort ‘patchwork benadering’: ze leren over de Schotse onafhankelijkheidsoorlogen tegen de Engelsen in de 13<sup>e</sup> eeuw en gaan dan rechtstreeks naar de moderne wereld waarbij leerlingen een blik werpen op de Eerste Wereldoorlog. Dat leidt niet tot historische geletterdheid.

*Modern studies* in Schotland is een interessant vak omdat het gebaseerd is op kernconcepten en niet direct op inhoud. Op basis van *big ideas* selecteren leraren inhouden die daarbij passen. Een belangrijk onderscheid bij geschiedenis is dat tussen feiten leren (canonieke feiten) en het leren van disciplinaire kennisstructuren. Dat laatste betreft de concepten, de inhoudelijke kennis, maar ook de epistemologische kennis: de manier om tot kennis te komen; welke soort vaardigheden ontwikkelen we als historici? Wat voor soort onderzoeksmethodes gebruiken we? Op die manier wordt het op veel scholen niet ingevuld. We leren ofwel feiten of we leren routinematige vaardigheden zoals ‘dit is een betrouwbare bron’, wat vaak op een hele mechanische manier wordt aangepakt. Er moet nog veel werk gedaan worden in de geesteswetenschappelijke en sociaal wetenschappelijke vakken om een meer conceprijke, verfijnde benadering te ontwikkelen om met kennis om te gaan. We moeten kennis ontwikkelen over wat de basisconcepten zijn en hoe we progressie daarin opbouwen. Hoe bouwen we diep conceptueel begrip op waarbij we mensen ook voldoende kennis meegeven van de wereld waarin ze leven?

Ik heb wel een mooi programma voor *social studies* gezien in Schotland. Het hele jaar was gericht op het bestuderen van onze stad, waarbij het ging om grote vragen over de stad die relevant zijn voor jongeren. Daarbij werd bijvoorbeeld gekeken naar de historische ontwikkeling van de stad, landgebruik in verloop van de tijd en lokale diensten. Ze gebruikten daarbij vaak dialogische benaderingen. De kinderen waren op een rijke manier betrokken en deden diepgaande kennis op vanuit de disciplines. Dat is een voorbeeld van een echte interdisciplinaire benadering. Ik denk dat een goed *social studies* programma een interdisciplinaire ervaring biedt, dat gevoed wordt door disciplinaire perspectieven vanuit diverse disciplines. Dit programma zou deze perspectieven moeten samenbrengen op een manier die betekenisvol is in het leven van jongeren. Dat komt weer terug op de hamvraag: welke kennis, vaardigheden en houdingen willen we ontwikkelen via het onderwijs en hoe kunnen we dit het beste organiseren?

### Leestips:

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Bingley: Emerald.

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. & Soini, T. (2023). Curriculum Making and Teacher Agency. In R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan & G. Smith (Eds), *Elsevier International Encyclopaedia of Education, 4th Volume*. Amsterdam: Elsevier.

Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.

Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Het Alternatief II: De ladder naar autonomie*. Culemburg: Uitgeverij Phronese.

# Uitgeprobeerd

Dit is een bijdrage in de rubriek Uitgeprobeerd en is gereviewd door de hoofdredactie

## Tussen vrijheid en verantwoordelijkheid

hoe het curriculum burgerschap vorm krijgt in het Stedelijk Onderwijs Antwerpen

Stedelijk Onderwijs Antwerpen (AGSO) is een scholengroep die meer dan 50.000 leerlingen in 150 scholen telt, het is daarmee één van de onderwijsverstrekkers in Vlaanderen. Het gaat om scholen van primair en secundair onderwijs, volwassenonderwijs en deeltijds kunstonderwijs. Voor AGSO behoort burgerschap tot de kern van het pedagogische project van al de scholen. De verschillende scholen van AGSO zijn vrij om een eigen invalshoek te kiezen van waaruit zij aan burgerschap willen werken. Burgerschap is een curriculair doel dat in Vlaanderen door de overheid via eindtermen wordt opgelegd aan scholen. Toch laat de overheid scholen ook veel vrijheid om dit curriculum zelf vorm te geven. In dit artikel beschrijven we hoe twee ervaringsdeskundigen in AGSO het curriculum burgerschap in hun praktijk verder ontwikkelen. Ann Van Dyck is programmacoördinator voor actief burgerschap. Katrijn Michielsens is leraar algemene vakken (PAV) in de bovenbouw van een secundaire school op het Kiel, een superdiverse wijk in Antwerpen. Aan het einde van dit artikel trekken we voorzichtig lessen uit hun ervaringen met curriculumontwikkeling.

*Wouter Smets (Erasmus Universiteit Rotterdam)*

*Katrijn Michielsens (AGSO)*

*Ann Van Dyck (AGSO)*

### Inleiding

Ann van Dyck en Katrijn Michielsens werken beide voor stedelijk onderwijs Antwerpen (AGSO). Op hun eigen manier zijn ze beide bezig met het curriculum burgerschap. Dit

artikel ontstond naar aanleiding van gesprekken tussen beide in het kader van een Europees samenwerkingsverband, waarbij Wouter Smets als onderzoeker betrokken was. De praktijkervaringen van Ann en Katrijn tonen twee onderwijsprofessionals die op hun eigen manier het officiële curriculum burgerschap verder ontwikkelen en vormgeven. Ann doet dat op het meso-niveau van de organisatie, als ondersteuner van de lerarenteams in scholen van AGSO. Katrijn doet dat op het micro-niveau in haar eigen klas.

Scholen krijgen in Vlaanderen erg veel vrijheid om te kiezen welke plaats burgerschap in het curriculum krijgt. Op Vlaams niveau wordt een officieel curriculum opgelegd aan scholen door middel van eindtermen burgerschap (Vlaamse overheid, 2018), de nieuwe eindtermen worden sinds 2018 progressief ingevoerd in het secundair onderwijs. De mate waarin het officiële curriculum concreet en sturend moet of mag zijn is een heikel onderwerp in Vlaanderen (Simons et al., 2016). Sommige betrokkenen beschouwen concrete eindtermen als noodzakelijk om heldere en evalueerbare verwachtingen te kunnen hantieren. Anderen beschouwen te concrete eindtermen als een inbreuk op de vrijheid van onderwijs (zie bv. Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2022). Ze vinden met andere woorden dat scholengroepen, scholen en leraren zelf de vrijheid en verantwoordelijkheid moeten krijgen om het curriculum naar eigen inzicht vorm te geven. Tabel 1 toont de eindtermen burgerschap voor de 3<sup>e</sup> graad van het secundair onderwijs die vanaf schooljaar 2023-2024 in voege zullen treden.

**Tabel 1** *Eindtermen burgerschap voor het secundair onderwijs in Vlaanderen vanaf schooljaar 2023-24 (Ahovoks, 2023)*

|     |                                                                                                                                              |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7.1 | De leerlingen reflecteren over de betekenis, de principes en de werking van de democratische rechtsstaat en hun verantwoordelijkheid daarin. |
| 7.2 | De leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit.                                              |
| 7.3 | De leerlingen lichten toe hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven.                         |
| 7.4 | De leerlingen gaan geïnformeerd, beargumenteerd en constructief in dialoog over maatschappelijke thema's.                                    |

Hoewel elke school in Vlaanderen in principe de vrijheid heeft om eigen leerplannen te ontwikkelen, zijn het doorgaans bijna uitsluitend de koepels die dat doen. Op basis van de eigen pedagogische visie werken de onderwijskoepels dus richtlijnen uit over het aantal uren dat aan een schoolvak besteed wordt, en over hoe de eindtermen geoperationaliseerd

worden. Burgerschap is in Vlaanderen geen officieel schoolvak, wel kiezen sommige scholen ervoor om het als een schoolvak te organiseren. De onderwijskoepel OVSG<sup>1</sup> concretiseert de eindtermen burgerschap dus in leerplannen. Het schoolvak PAV [project algemene vakken] is een schoolvak waarin verschillende onderwerpen van de algemene vorming aangeboden worden aan leerlingen van het beroepsonderwijs, doelen rond burgerschap maken daar logischerwijze deel van uit. Het Stedelijk onderwijs Antwerpen (AGSO) vult dit verder aan met een eigen visieontwikkeling en beleid rond burgerschap. Om het curriculum burgerschap echt te doen leven in het Antwerpse stedelijk onderwijs zette de koepel beleidsmedewerkers in, die scholen ondersteunen bij het vorm geven van hun eigen schoolbeleid. We onderzoeken in dit artikel hoe beide op elkaar inhaken, en ook langs elkaar bestaan.

### *Het micro-perspectief: een leraar vertaalt eindtermen naar de klaspraktijk*

Katrijn is een ervaren lerares Project Algemene vakken (PAV). Dit vak wordt in Vlaanderen in de meeste scholen van het beroepsonderwijs aangeboden, het omvat alle doelen en onderwerpen voor een brede algemene vorming voor leerlingen. Omdat PAV een geïntegreerd vak is waarin allerlei verschillende doelen rond maatschappelijke vorming gerealiseerd worden, is ook burgerschap een thema dat veel aandacht krijgt in haar lessen. Ze geeft het vak op het stedelijk Lyceum Olympiade, één van de scholen van stedelijk onderwijs Antwerpen. Het is een school in de Antwerpse wijk Kiel. De overgrote meerderheid van de leerlingen op de school hebben migratieroots, vele groeien op in armoede. Katrijn heeft het tot haar roeping gemaakt om in deze uitdagende werkcontext een steun en toeverlaat voor deze leerlingen, met als doel het leren van de leerling optimaal aan te sturen. Het vak PAV geeft haar veel mogelijkheden om onderwijs op maat te bieden voor deze leerlingen. Het aanleren van burgerschapscompetenties is één van de klassieke leerdoelen in het vak waar ook Katrijn een prioriteit van maakt.

Katrijn werkt met een leerplan PAV dat sinds 2017 geldig is (Pedagogische begeleidingsdienst OVSG, 2014). Katrijn gaat heel nuchter en pragmatisch te werk wanneer ze haar lessen burgerschap plant. Ze begint met het leerplan te lezen, en probeert de relatief ruime en abstracte doelen uit het leerplan te interpreteren. Ze probeert zich concreet voor te stellen waar de leerplanmakers naartoe willen. Ze wil daarbij vooral proberen te begrijpen wat de geest van het leerplan is. Van daaruit geeft ze het curriculum vorm in concrete projecten. Ze ziet het als haar taak om jonge mensen voor te bereiden op de arbeidsmarkt, maar daarnaast ook *tout court* op het leven zelf. Wat betreft burgerschap en het actief deelnemen aan de samenleving zijn de doelen zeer ruim omschreven, wat maakt dat er

---

<sup>1</sup> Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten, AGSO is de Antwerpse afdeling van deze onderwijskoepel.

heel wat ruimte is voor interpretatie. Die ruimte om het officiële curriculum concreet vorm te geven probeert Katrijn op het micro-niveau van haar klassen volop te grijpen en gebruiken. Voor haar is het erg belangrijk om een duidelijk beeld te hebben van wat de verwachtingen juist zijn. Dat helpt haar om voor zichzelf, en voor haar leerlingen een heldere leerlijn op te stellen, en dus ook heldere verwachtingen te hanteren. Ze vertaalde de doelen naar concrete levenslessen die doorheen het schooljaar en de projecten rond burgerschap de rode draad vormen.

In haar lessen is er veel ruimte voor de eigen inbreng van de leerlingen. Het is immers de leerling die vanuit zijn eigenheid een plaats moet zoeken binnen, en bijdragen aan onze samenleving. Ze bedenkt daarbij motiverende leeractiviteiten voor leerlingen die vaak met een psychologische rugzak naar school komen, en in veel gevallen ook schoolmoe zijn. Daarom laat ze hen bij het werken aan lessen rond burgerschap bepalen wat hun eigen invulling is wanneer ze bepaalde criteria dienen aan te tonen. Ze stelt een ruime opdracht op waarbij bijvoorbeeld de ene groep leerlingen zich inzet voor armen in de stad, een andere groep gaat anderstalige ouders ondersteunen en nog anderen willen jongeren weerbaarder maken als het gaat over verslavingen. De leerlingen zoeken een probleem dat zij in de maatschappij ervaren en gaan van daaruit oplossingsgericht aan de slag. Bij het begin van elk project krijgen de leerlingen steeds een duidelijk beeld van de bedoeling, de criteria en de evaluatie van de opdracht. Zelf- en peerevaluatie staan tijdens het proces centraal. Via individuele coaching en/of groepscoaching wordt er bijgestuurd indien het nodige reflectieniveau en/of doelen niet behaald worden. Katrijn stelt daartoe evaluatieframes op die voor leerlingen van in het begin van elk project duidelijk maken wat er van hen verwacht wordt, en die tijdens en na de leeractiviteiten worden gebruikt om te evalueren. Vanuit het abstracte leerplandoel stelt ze dus zelf concrete en meetbare doelen op. Ook daarbij probeert ze leerlingen vaak te betrekken bij het leerproces: door ze inspraak te geven in de criteria. Door enerzijds de zelf- en anonieme peerevaluatie, het zelf bepalen van de inhoud en de mogelijkheid om mee na te denken over wanneer een opdracht kwalitatief is, houdt ze de leerlingbetrokkenheid hoog.

Katrijn is pragmatisch wanneer het gaat om het ontwikkelen van evaluatiemateriaal voor dit soort leeractiviteiten. Ze vindt het belangrijk om vooral te beginnen, en niet oeverloos te denken of overleggen over de perfecte rubric. Ze heeft uit ervaring geleerd dat het nodig is om haar instrumenten voortdurend bij te stellen op basis van ervaringen. Ze reflecteert over de mate waarin haar criteria goede indicatoren zijn, of juist moeten verder verfijnd worden. Dat doet ze bijvoorbeeld wanneer ze in de klas is, leerlingen observeert of zelf met verbeterwerk bezig is. Zo ontstaat over een periode van verschillende jaren een steeds meer betrouwbaar en valide evaluatie-instrument waarbij ruimte is om de dialoog tussen

leerlingen onderling en met de leerkracht te faciliteren zodat ieder zichzelf versterkt om een actieve burger te zijn.

### *Het meso-perspectief: actief burgerschap in stedelijk onderwijs Antwerpen*

Ann Van Dyck werkt als programmacoördinator actief burgerschap voor stedelijk onderwijs Antwerpen (AGSO). Samen met twee collega's vormen ze een team dat scholen helpt om hun curriculum burgerschap te ontwikkelen. Om de visie van stedelijk onderwijs Antwerpen concreet gestalte te geven heeft AGSO enkele jaren geleden een eigen competentiekader ontwikkeld. Het gaat om 22 competenties met leerlijnen. Elk van die competenties is gekoppeld aan de vijf pijlers en schoolconcepten van actief burgerschap. Elk bestaat uit een kennis-, een vaardigheden- en een attitudeluik. Ann ondersteunt de scholen van AGSO om burgerschap in de praktijk te brengen op een manier die aansluit bij de specifieke context van elke school. Die context kan erg verschillend zijn: scholen van het deeltijds kunstonderwijs, basisscholen waar enkel kleuters schoollopen, of vakscholen voor voortgezet beroepsonderwijs hebben elk hun eigenheid. Vandaar dat AGSO elke school de vrijheid laat om een eigen specifieke invulling te geven aan burgerschap. De schoolconcepten in tabel 2 geven houvast aan teams om te reflecteren over welk type school zij precies zijn of willen zijn.

**Tabel 2** Vijf schoolconcepten voor de ontwikkeling van het curriculum burgerschap



**Actuele en maatschappelijke uitdagingen – rechtvaardige school:**

sociale rechtvaardigheid en mensenrechten  
mediawijsheid, creatief en kritisch denken  
actiegerichtheid en engagement



**Samen school maken – democratische school:**

democratie en democratische waarden  
samenwerken en participeren  
respect en streven naar verbondenheid



**Omgaan met conflicten – vreedzame school:**

oordeelsvorming en waardenkaders  
debatteren en dialogeren  
streven naar vreedzaamheid en veiligheid



### Werken met en vanuit diversiteit – diverse school:

diversiteit als normaliteit en meerwaarde in de samenleving  
cultuursensitief denken en handelen  
positieve identiteitsvorming en zelfredzaamheid



### Internationalisering – wereldschool:

duurzaamheid en globalisering  
systeendenken  
geloof dat ik kan bijdragen aan een betere wereld

Het idee om leerlijnen rond burgerschap uit te werken ontstond ruim tien jaar geleden. In samenwerking met de Universiteit Antwerpen, de lerarenopleiding UCLL in Leuven en Djapo<sup>2</sup> werd de uitdaging aangegaan om burgerschap een centralere plaats te geven in het curriculum van de scholen van AGSO (Lauwers et al., z.d.). Vertrekpunt daarbij waren de grootstedelijke uitdagingen waarmee heel wat van deze scholen worstelden. Omdat burgerschap niet erg concreet vormgegeven wordt in de meeste leerplannen, koos AGSO er dus voor om leraren hierbij extra te ondersteunen door middel van deze leerlijnen.

**Tabel 3** *Leerlijn: inzicht in mensenrechten en universele basisbehoeften* (Lauwers et al., z.d.)

| 3-5 jaar                                                                                                              | 6-9 jaar                                                                                                             | 10-14 jaar                                                                                                                           | 15-18 jaar                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kunnen uitleggen welke noden (basisbehoeften) je hebt als mens (al dan niet aan de hand van kinder- en mensenrechten) | Kunnen uitleggen wat de basisbehoeften van mensen, kinderen, de planeet zijn                                         | Kunnen het concept mensenrechten uitleggen en het belang ervan duiden om deze te beschermen, te respecteren en te verdedigen         | Kunnen de geschiedenis en de filosofie van de mensenrechten uitleggen                                                     |
|                                                                                                                       | Kunnen uitleggen welke rechten je hebt op school en daarbuiten                                                       | Kennen de Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens en weten in welke mate deze in hun leven en dat van anderen vervuld zijn | Kunnen verschillende perspectieven op mensenrechten en hoe deze te beschermen, te respecteren en te verdedigen, uitleggen |
|                                                                                                                       | Begrijpen dat bij rechten ook plichten en verantwoordelijkheden horen                                                | Kunnen voorbeelden geven van mensenrechtenschendingen                                                                                | Kunnen de onderliggende redenen voor mensenrechtenschendingen benoemen                                                    |
|                                                                                                                       | Kennen het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind en weten dat niet alle kinderen deze rechten genieten |                                                                                                                                      | Hanteren de mensenrechten als een moreel kompas in het analyseren van het eigen leven en dat van anderen                  |
| OD MM1.7                                                                                                              | ET MM2.13                                                                                                            | ET MM2.13<br>VOET C 5.3                                                                                                              | VOET C 5.3                                                                                                                |

<sup>2</sup> Dit is een NGO gespecialiseerd in burgerschapseducatie.

Het is een hele uitdaging voor Ann en haar collega's om met de beperkte tijd die ze hebben scholen volwaardige ondersteuning te bieden in dit complexe denkproces. Het team Actief Burgerschap ontwikkelde een reeks van rubrics die scholen kunnen gebruiken bij het evalueren van burgerschapscompetenties. Deze rubrics werden uitgewerkt voor de verschillende niveaus van het secundair onderwijs. Scholen kunnen ze gebruiken om burgerschapscompetenties te evalueren, scholen kiezen daarbij zelf in welke specifieke vakken de rubric wordt gebruikt, of hoe de rubric ingepast wordt in het bredere evaluatiekader van de hele school.

### *Een curriculum burgerschap realiseren: kansen en knelpunten*

Katrijn en Ann zijn beide onderwijsprofessionals die hard werken: beide steken veel energie in het realiseren van het curriculum burgerschap. Ze doen dat beide op een verschillende manier, Ann door schoolteams te ondersteunen, Katrijn door zelf in de klas les te geven en leerlingen te begeleiden in hun actief burgerschap. Dit voorbeeld toont heel mooi aan hoe het curriculum burgerschap in Vlaanderen niet alleen bepaald wordt door het formuleren van eindtermen door de overheid, maar ook door onderwijsprofessionals op het meso- en microniveau. Het verschil in aanpak tussen deze beide niveaus valt wel op: Ann werkt op basis van een schooloverstijgend model dat ontwikkeld werd in samenwerking met externe partners. Het reflecteren over wat scholen in hun specifieke context juist willen bereiken beschouwt Ann als cruciaal. Ze gaat gepland en doordacht te werk, ze werkt in overleg met anderen. Ze hoopt door de rubrics en de schooltypes die binnen haar dienst ontwikkeld werden bij te dragen tot curriculumontwikkeling. Ze is daarbij tegelijk realistisch: met de beperkte middelen van slechts drie personen is het onmogelijk om aan alle vragen en ondersteuningsnoden van de vele scholen van AGSO te voldoen.

Die vaststelling blijkt ook uit de ervaringen van Katrijn. Zij was zich niet bewust van de ondersteuning die vanuit haar scholengroep geboden wordt bij het oriënteren op burgerschapseducatie. Katrijn gebruikt maximaal de pedagogische vrijheid die het leerplan haar gunt. Zij voelt zich vooral op zichzelf aangewezen wanneer ze het curriculum burgerschap in haar klas vormgeeft. Ze vindt het fijn om de vrijheid te krijgen om abstracte leerdoelen met eigen creativiteit en inspiratie te mogen afstemmen op de behoeften van haar leerlingen. Het geeft haar voldoening om daarbij zelf veel vrijheid en verantwoordelijkheid te mogen nemen. Toch gaat die vrijheid natuurlijk gepaard met heel wat werkdruk: net als Ann botst Katrijn dan ook soms op de grenzen van wat haalbaar en mogelijk is.

Beide raken er niet goed uit hoe het micro-niveau, leraren in hun klas, het meest profijt kan halen uit de onderwijsondersteuning die AGSO aan scholen en leraren biedt. Er lijkt weinig twijfel over te bestaan dat het een hele uitdaging is om leerplandoelen om te zetten in de concrete lespraktijk. Ann en Katrijn zijn het er ook over eens dat een

zekere mate van vrijheid voor scholen om het curriculum burgerschap in de praktijk om te zetten essentieel is. Hoeveel tijd en energie is er daarnaast nodig op het meso-niveau om leraren te ondersteunen in deze opdracht? En welke inspanningen zijn daarbij prioritair? Ondanks alle inspanningen van het team Actief Burgerschap om rubrics en schooltypes te ontwikkelen blijft de kloof tussen het micro- en het meso-niveau relatief groot. Dat blijkt bijvoorbeeld doordat Katrijn haar eigen evaluatie-instrumenten ontwikkelt voor burgerschap los van de rubrics die AGSO ontwikkelde.

## Literatuur

Ahovoks. (2023), Eindtermen secundair onderwijs 3e graad . Onderwijsdoelen. Via: <https://onderwijsdoelen.be/>

Katholiek onderwijs Vlaanderen. (2022). Visie eindtermen. In Katholiek onderwijs Vlaanderen (Ed.). Brussel.

Lauwers, J., Verlinden, A., Cornelis, K., Lefèvre, E., & Ramaekers, S. (z.d.). *Competentiemodel actief burgerschap van het stedelijk onderwijs. Leerdoelen voor een doelgerichte actief-burgerschapswerking*.

Pedagogische begeleidingsdienst OVSG. (2014). *Leerplan Project Algemene Vakken (PAV) 3e graad*. <https://leerplannen.ovsg.be/#bso>

Simons, M., Kelchtermans, G., Leysen, J., & Vandenbroeck, M. (2016). *De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid*. Departement Onderwijs en Vorming. . <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3492.2485>

Vlaamse overheid. (2018). *Algemene uitgangspunten nieuwe eindtermen*. <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

# Uitgeprobeerd

Dit is een bijdrage in de rubriek Uitgeprobeerd en is gereviewd door de hoofdredactie

## Curriculumontwikkeling maatschappijleer in de bovenbouw van het tweetalig vwo

Hoe een curriculumvernieuwing binnen het vak maatschappijleer tot een internationaal vergelijkend perspectief kan leiden.

In deze bijdrage wordt een curriculumvernieuwing beschreven op een school voor tweetalig onderwijs in Zuid-Holland. Het betreft de vierde en vijfde klas van het tweetalige vwo (talen: Nederlands en Engels). De vakvernieuwing vond plaats vanuit het vak maatschappijleer en de docenten die dat vak geven en ontwerpen. Met deze vernieuwing werd geprobeerd om leerlingen de staatsinrichting en sociale en politieke uitdagingen van Nederland in een internationaal perspectief te plaatsen.

Eerst wordt de aanleiding beschreven en vervolgens komt het proces van de vakvernieuwing aan de orde. De eerste fase in dit proces was gericht op het verkennen van de mogelijkheden om een internationaal gecertificeerd Engelstalig vak aan te bieden waarin de staatsinrichting en sociale en politieke uitdagingen in Nederland in internationaal perspectief wordt geplaatst. In de tweede fase kwam meer aandacht voor het aanleren van de schriftelijke analysevaardigheden. Deze twee ontwikkeldoelen worden vervolgens toegelicht en wordt de inhoud van het nieuwe vak beschreven. Het vak heet Global Politics en wordt ook nu nog aangeboden. Tot slot worden wensen van de vakgroep voor de toekomst benoemd.

*Errol Ertugruloglu (docent maatschappijleer, Global Politics en Global Perspectives, Wolfert Tweetalig in Rotterdam, promovendus Universiteit Leiden)*

## Context

In Nederland bieden de meeste scholen het vak maatschappijleer in een jaar aan en hebben de leerlingen twee uur per week les. Alle leerlingen doen examen in het vak maatschappijleer (schoolexamens), omdat het deel uitmaakt van het gemeenschappelijke deel van het vakkenpakket.

Een belangrijk doel van het vak is om een bijdrage te leveren aan burgerschapsvorming. Het vak ‘richt zich op de participatie van burgers in de samenleving en de daarbij behorende rechten en plichten’ (SLO, 2023)<sup>1</sup>. Het vak richt zich op kennis van de democratische rechtsstaat en de rol die de burger daar in speelt. In het Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer zijn drie doelstellingen voor het vak geformuleerd: politieke en maatschappelijke geletterdheid, politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie (Olgers et al., 2014). Maatschappijleer verschilt van het vak maatschappijwetenschappen, dat een keuzevak is in de bovenbouw van de havo en het vwo. Leerlingen doen daarin centraal schriftelijk eindexamen. Voor maatschappijwetenschappen geldt een ander examenprogramma en begeleidende syllabus (zie College voor Toetsing en Examens, 2023b en 2023c) .

Op de school waar deze vakvernieuwing plaatsvond krijgen leerlingen aanzienlijk meer les in het vak *Global Politics* (het vernieuwde vak maatschappijleer) dan voor maatschappijleer gebruikelijk is. Leerlingen krijgen namelijk twee schooljaren lang drie uur per week les in het vak. Er ontstaat daardoor ruimte om extra doelen na te kunnen streven. De vakvernieuwing vond plaats voor de leerlingen in de vierde en vijfde klas van het tweetalige vwo, per leerlaag ongeveer 150 leerlingen.

## Aanleiding

Vanuit de schoolleiding was er de wens om met het curriculum vooruit te lopen op de Kwaliteitsstandaard tweetalig onderwijs 2.0 (hierna: kwaliteitsstandaard) (Nuffic, 2019). In deze kwaliteitsstandaard zou de component ‘wereldburgerschap’ worden opgenomen, waarin onder meer werd gesteld dat docenten de internationale context en actualiteit in hun onderwijs verwerken en gebruik maken van authentieke Engelstalige bronnen die voor leerlingen geschikt zijn (Nuffic, 2019).

---

<sup>1</sup> Op dit moment wordt in de landelijke Vakvernieuwingscommissie gewerkt aan een voorstel voor nieuwe concept-eindtermen van het examenprogramma maatschappijleer (<https://www.actualisatie-examenprogrammas.nl/maatschappijleer>).

## Verkenning en ontwerpfase 1

De wens om aan te sluiten bij de kwaliteitsstandaard leidde bij de schoolleiding concreet tot drie ontwikkelcomponenten. Deze componenten waren het aanbieden van een:

1. Engelstalig vak
2. waar een internationaal erkend certificaat aan is gekoppeld
3. waarin de Nederlandse samenleving in een internationaal perspectief wordt geplaatst.

Maatschappijleer wordt op de meeste tweetalige scholen in Nederland in het Engels gegeven. Dit heeft voor een aanzienlijk deel te maken met het feit dat Nuffic, de organisatie die verantwoordelijk is voor de accreditatie van tweetalige scholen, verwacht dat tweetalige scholen een deel van de vakken in de bovenbouw aanbieden in het Engels (Nuffic, 2019, p. 4). Omdat maatschappijleer in de bovenbouw een verplicht vak is voor alle leerlingen en omdat het niet leidt tot een Nederlandstalig centraal schriftelijk eindexamen (maar afgerond wordt met schoolexamens), lag het voor de hand om voor dit vak te kiezen om in het Engels aan te bieden. Ook op deze school werd het vak al aangeboden in het Engels.

De docent die maatschappijleer in het Engels gaf, had al een aantal keer bij het management aangegeven te willen verkennen of het vak meer aan zou kunnen sluiten op maatschappijvakken die binnen het internationale onderwijs worden aangeboden. Tijdens verkennende gesprekken tussen het management en de docent bleek dan ook dat maatschappijleer het meest voor de hand lag om deze vernieuwing te dragen. Zodoende werd de vernieuwing ingezet, die uiteindelijk zou leiden tot *Global Politics*, een vak dat wordt aangeboden in het Engels en inhoudelijk een meer internationaal georiënteerde versie van maatschappijleer is.

Om te komen tot een vak waarin de Nederlandse samenleving in internationaal perspectief wordt geplaatst, ging de school op zoek naar een curriculum waarin ‘vergelijken’ niet een onderdeel van het curriculum is, maar de methode die de inhoud van het vak vormgeeft. Na een periode waarin werd geëxperimenteerd met verschillende vormen, deed de vakgroep aan het einde van schooljaar 2018-2019 het voorstel om het curriculum voor maatschappijleer te combineren met het programma van Comparative Government (hierna: Compgov). De vakgroep had hier zelfstandig onderzoek naar gedaan en vervolgens een voorstel gepresenteerd dat direct enthousiast werd overgenomen door de schoolleiding. Het vak is in die vorm van start gegaan in schooljaar 2019-2020.

Er is dus gekozen voor het invoegen van het programma Compgov. Dat vak wordt aangeboden door het Noord-Amerikaanse *Advanced Placement Program*. Deze organisatie ontwikkelt vakken en toetsing op bachelor niveau voor middelbare scholieren. Binnen Compgov staat de vergelijkende methode centraal en worden de staatsinrichting en

politieke en sociale uitdagingen van zes landen met elkaar vergeleken. Compgov richt zich voornamelijk op geletterdheid en oordeelsvermogen. Dit sluit dus mooi aan op de doelen van maatschappijleer.

AP Comparative Government and Politics is een inleidend vak op universitair niveau in vergelijkende politiek. Het vak maakt gebruik van een vergelijkende aanpak om de politieke structuren, het beleid en de politieke, economische en sociale uitdagingen van zes landen te onderzoeken. De zes landen die op dit moment vanuit het vak zijn geselecteerd, zijn: China, Iran, Mexico, Nigeria, Rusland en het Verenigd Koninkrijk. Leerlingen vergelijken de effectiviteit van de aanpak van veel mondiale problemen door te onderzoeken hoe verschillende regeringen vergelijkbare problemen oplossen. Ze verdiepen zich ook in schriftelijke analysevaardigheden, waarbij ze gegevens moeten lezen en interpreteren uit kwantitatieve data en tekstbronnen, ze moeten vergelijkingen maken en concepten kunnen toepassen. Leerlingen onderzoeken onderwerpen zoals macht, legitimiteit, stabiliteit, democratisering, interne en externe factoren aan de hand van de vergelijkende methode. Zodoende ontwikkelen zij hun begrip van politiek. (Advanced Placement College Board, 2020, p. 7).

Aan zes landen die bij Compgov centraal staan, voegt de vakgroep Nederland toe. Zo leren leerlingen de staatsinrichting en politieke en sociale uitdagingen van Nederland in internationaal perspectief te plaatsen. Bij deze uitdagingen kan gedacht worden aan verduurzaming, vergrijzing en vreedzame en minder vreedzame overdracht van de macht.

### *Feedback, reflectie en ontwerpfase 2*

De eerste verkenning leidde tot de concrete ontwikkeling van *Global Politics*. Allereerst moesten de inhouden van maatschappijleer en Compgov met elkaar worden gecombineerd, zodat er een vak ontstond waarin het politieke systeem en de sociale en politieke uitdagingen van Nederland systematisch worden vergeleken met andere landen. Door Nederland systematisch in internationaal perspectief te plaatsen, wordt het mogelijk om gebruik te maken van authentieke Engelstalige bronnen. Daarmee kunnen internationale contexten en de actualiteit centraal worden gesteld in het onderwijs dat gegeven wordt.

De afgelopen jaren zijn docenten met deze ontwikkelingen aan de slag gegaan.

In het eerste van de twee jaren ligt binnen *Global Politics* de nadruk op de inhoud uit het examenprogramma maatschappijleer: domeinen A tot en met E (zie onderstaand overzicht). Het betreft de vaardigheden en de domeinen rechtstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving (College voor Toetsing en Examens, 2022). De Nederlandse context wordt daarbij constant in vergelijking gebracht met omringende en verder weg gelegen landen, zoals India en de Verenigde Staten.

Door de deelname aan de examens voor Compgov in het tweede jaar dat Global Politics wordt aangeboden (de vijfde klas), werd de vakgroep zich bewust van de noodzaak om expliciet aandacht te geven aan schriftelijke analysevaardigheden. In dat examenprogramma ligt de nadruk namelijk sterk op die vaardigheden. De door leerlingen gemaakte Compgov-examens worden opgestuurd en door een externe examiner nagekeken. Uit feedback die de vakgroep kreeg, werd opgemaakt dat er in de lessen meer aandacht gegeven moest worden aan deze schriftelijke analysevaardigheden. Leerlingen moeten namelijk laten zien dat zij verschillende contexten met elkaar kunnen vergelijken. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar het vraagt veel werk. Leerlingen moeten namelijk allereerst contexten kunnen beschrijven, deze contexten met elkaar in verband brengen en ze vervolgens analyseren. Vervolgens moeten leerlingen in staat zijn om dit schriftelijk te verwerken. De taal die nodig is om stellingen en argumenten te verwoorden, is niet vanzelfsprekend aanwezig bij de leerlingen. Met aandacht voor die taal, wilden de docenten leerlingen niet alleen in staat stellen om de contexten te verkennen, maar deze ook te *beschrijven*. Dit leidde daarom tot de tweede ontwerpfase, die inmiddels ook is geïmplementeerd.

In het huidige onderwijs wordt nu ruimschoots aandacht besteed aan schriftelijke analysevaardigheden, naast het kunnen noemen van voorbeelden en het uitleggen van verbanden. Van leerlingen wordt gevraagd om te oefenen met schrijven, in voorbereiding op het Compgov-examen. Ook oefenen ze in twee praktische opdrachten met de schriftelijke analysevaardigheden. Voor de eerste opdracht schrijven ze een etnografisch onderzoek, waarin ze mensen observeren en de situatie analyseren aan de hand van de begrippen macht, normen en waarden. Ook wordt ze gevraagd om te reflecteren op hun eigen normen en waarden en aan te geven hoe deze de observatie en analyse beïnvloeden. Voor de tweede opdracht schrijven ze een essay, waarin ze een maatschappelijk probleem analyseren. De leerlingen verzamelen bronnen zodat ze twee verschillende perspectieven op een probleem kunnen analyseren en beschrijven. Vervolgens gebruiken ze deze analyse om een oplossing voor het probleem te formuleren. Door deze twee opdrachten proberen docenten leerlingen kennis te laten maken met meer descriptieve, analytische en persuasieve manieren van schrijven.

Het overzicht op de volgende pagina laat de inhoud van Global Politics zien. De examendomeinen van maatschappijleer zijn daarin aangevuld met doelen vanuit Compgov.

| Domeinen maatschappijleer examenjaar 2024                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Aanvullende doelen                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vaardigheden (subdomeinen A1 en A2)</b><br>Informatievaardigheden waarin de leerling laat zien dat ze informatie kunnen verwerken en een stelling zowel mondeling als schriftelijk kunnen nuanceren, verdedigen en bestrijden en gebruik kunnen maken van argumentatievaardigheden; Benaderingswijzen waarin leerlingen concrete maatschappelijke vraagstukken en ontwikkelingen kunnen analyseren en daarbij gebruik maken van relaties met en waarden van de rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving (College voor Toetsing en Examens, 2023a, p. 20). | Schriftelijke analysevaardigheden; centrale rol voor het kunnen vergelijken tussen landen (Advanced Placement College Board, 2020, p. 16)                                                  |
| Aan de vaardigheden uit het maatschappijleercurriculum worden schriftelijke analysevaardigheden en de vergelijkende methode toegevoegd. Daarnaast moeten leerlingen zelf stellingen formuleren en voorbeelden uit de zes landen gebruiken om een essay te schrijven waarin zij de stelling verdedigen, bestrijden en nuanceren.                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                            |
| Domeinen maatschappijleer examenjaar 2024                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Aanvullende doelen                                                                                                                                                                         |
| <b>Rechtsstaat (subdomeinen B1-B3)</b><br>Vrijheidsrechten, plichten en de beginselen en praktijk van de rechtsstaat. Leerlingen kunnen onder andere de rechtsstaat van Nederland vergelijken met die van andere landen en voorbeelden geven van internationale invloed op het Nederlandse beleid (College voor Toetsing en Examens, 2023a, p. 21).                                                                                                                                                                                                                                                   | Inrichting en uitdagingen van het rechtssysteem in China, Iran, Mexico, Nigeria, Rusland en het Verenigd Koninkrijk (hierna de zes landen) (Advanced Placement College Board, 2020, p. 20) |
| De Nederlandse rechtsstaat wordt systematisch vergeleken met rechtssystemen van andere landen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                            |
| Domeinen maatschappijleer examenjaar 2024                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Aanvullende doelen                                                                                                                                                                         |
| <b>Parlementaire democratie (subdomeinen C1-C3)</b><br>Politieke rechten en de structuur van democratie. Leerlingen kunnen onder andere de praktijk van de parlementaire democratie beschrijven en analyseren. Ze kunnen aangeven welke gevolgen de vorming van de Europese Unie heeft voor de politieke rechten van de Europese burger. (College voor Toetsing en Examens, 2023a, p. 22)                                                                                                                                                                                                             | Inrichting en uitdagingen van besluitvormingssystemen in de zes landen (Advanced Placement College Board, 2020, p. 20-21)                                                                  |
| Het Nederlandse parlementaire systeem wordt systematisch vergeleken met besluitvormingssystemen in andere landen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                            |

| Domeinen maatschappijleer examenjaar 2024                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Aanvullende doelen                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Verzorgingsstaat (subdomeinen D1-D4)</b><br>De geschiedenis, kenmerken en praktijk van de verzorgingsstaat. Leerlingen kunnen onder andere sociale rechten en plichten toepassen en analyseren en vergelijkingen maken tussen de Nederlandse verzorgingsstaat en die van andere landen (College voor Toetsing en Examens, 2023a, p. 22)                                  | Inrichting van sociale voorzieningen en de uitdagingen voor de inrichting in de zes landen (Advanced Placement College Board, 2020, 2020, p. 21) |
| De manier waarop in Nederland de verzorgingsstaat is georganiseerd en wordt afgebroken, wordt vergeleken met de inrichting van sociale voorzieningen in andere landen.                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                  |
| Domeinen maatschappijleer examenjaar 2024                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Aanvullende doelen                                                                                                                               |
| <b>Pluriforme samenleving (subdomeinen E1-E5)</b><br>De geschiedenis, kenmerken en praktijk van de pluriforme samenleving. Leerlingen kunnen onder andere de grondrechten die horen bij de pluriforme samenleving analyseren en de gevolgen van Europese integratie voor de Nederlandse cultuur en identiteit aangeven (College voor Toetsing en Examens, 2023a, p. 22-23). | Inrichting van de samenleving en de uitdagingen voor de zes landen (Advanced Placement College Board, 2020, p. 21)                               |
| De manieren waarop er met verschillen wordt omgegaan in Nederland, wordt vergeleken met de inrichting van de samenleving in andere landen.                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                  |

### *Samengevat: twee ontwikkelfases met specifieke doelen*

De twee ontwikkelfases hadden elk specifieke doelen. In de eerste fase stond het wereldburgerschap centraal, zoals het Nuffic dat heeft opgenomen in de kwaliteitsstandaard. De standaard schrijft inhoudelijk geen vorm van wereldburgerschap voor, maar vraagt scholen om zelf een visie op wereldburgerschap te ontwikkelen. In die visie kunnen zij vier elementen opnemen: houding, kennis, vaardigheden en waarden. De school wilde met het nieuwe vak bijdragen aan de invulling van wereldburgerschap op deze school, door drie elementen in de visie op te nemen. Bij het element kennis gaat het om de staatsinrichting en politieke en sociale uitdagingen van Nederland en andere landen. Het element vaardigheden wordt vormgegeven door de vergelijkende methode. Deze vergelijkende methode stelt leerlingen in staat om verschillende contexten met elkaar in verband te brengen. Het derde element betreft de houding. Door die vergelijking worden leerlingen die in een democratie leven geconfronteerd met andere vormen van staatsinrichting. Zo zien ze hoe de Nederlandse staatsinrichting zich verhoudt tot die van andere democratische en ondemocratische landen. Om te weten wat het is om democratisch te zijn, moet je namelijk ook weten wat het betekent om ondemocratisch te zijn en welke risico's dat met zich meebrengt. Met die kennis en vaardigheden hoopt de school dat leerlingen een democratische

staatsinrichting leren waarderen (het derde element: de houding). In de tweede ontwikkel-fase stonden de schriftelijke analysevaardigheden centraal.

### *Zin in de toekomst*

Door leerlingen deel te laten nemen aan het Compgov-examen krijgen zij een internationaal erkend certificaat. Aandacht voor de schriftelijke analysevaardigheden is daarbij noodzakelijk gebleken. Door bezig te zijn met die vaardigheden, is bij de vakgroep de vraag ontstaan welke schriftelijke vaardigheden aandacht zouden moeten krijgen. Het Compgov-examen maakt dat het voor de hand ligt om in ieder geval aandacht te geven aan de vaardigheden die op dit examen worden getoetst. Echter, door schrijfvaardigheid alleen te bezien vanuit het perspectief van dit examen, ontnemen we leerlingen de kans om kennis te maken met andere vormen van schrijven.

Daarnaast houdt de vakgroep zich bezig met de vraag wat wereldburgerschap nu eigenlijk zou moeten zijn. Op dit moment is de invulling die aan wereldburgerschap gegeven wordt namelijk redelijk institutioneel. Het gaat om het kunnen beschrijven en analyseren van het optreden van de overheid en hoe burgers zich tot deze overheid verhouden. Er zijn echter ook andere invullingen van burgerschap mogelijk, waarbij het idee centraal staat hoe je je als mens tot anderen verhoudt (zie bijvoorbeeld Biesta, 2015; Säfström, 2023), of de meer zakelijke benadering van Van der Ploeg (2015) waarin leerlingen kennis nemen van verschillende opvattingen over burgerschap. Tot slot kan worden gedacht aan een opvatting van burgerschap waarin leerlingen zich niet alleen tot andere mensen, maar meer in een post-humanistische traditie tot een ontvouwende wereld leren verhouden (zie bijvoorbeeld Braidotti, 2013).

Tenslotte wordt door de vakgroep erg uitgekeken naar de landelijke vakvernieuwing voor het vak maatschappijleer. De eerste berichten daarover stemmen hoopvol en het lijkt er op dat de nieuwe concept-eindtermen zowel verdiepend als verbredend zijn ten opzichte van de huidige.

Er is dus veel ruimte voor ontwikkeling van het vak. Het is een uitdaging om binnen kaders te werken aan burgerschap, dat zich soms juist buiten die kaders afspeelt. De vergelijkende methode waarin een expliciete rol is weggelegd voor schrijfvaardigheid, biedt echter ook kansen. Leerlingen gaan namelijk aan de slag met schrijfvaardigheid, geven betekenis aan de Nederlandse staatsinrichting en vergelijken deze al gaandeweg met die van andere landen. Het blijft zoeken naar de balans, maar op dit moment stelt de vakgroep met recht dat hun onderwijs over de landsgrenzen heen kijkt en dat leerlingen daardoor beter begrijpen hoe Nederland zich tot de rest van de wereld verhoudt. En dat is alvast winst.

Het Advanced Placement programma heeft een aantal suggesties voor lesactiviteiten en voorbeelden van toetsvragen vrijgegeven. Deze zijn te vinden op: <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-comparative-government-and-politics>.

## Literatuur

Advanced Placement College Board, 2020. *AP Comparative Government and Politics Course and Exam Description*. <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-comparative-government-and-politics>

Biesta, G. J. (2011). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London/New York: Routledge.

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

College voor Toetsing en Examens, (2023a) Examenprogramma Maatschappijleer VWO. [https://www.examenblad.nl/system/files/2007/exprog/havovwo/mijleer\\_vwo.pdf](https://www.examenblad.nl/system/files/2007/exprog/havovwo/mijleer_vwo.pdf)

College voor Toetsing en Examens, (2023b) Syllabus Centraal Examen Maatschappijwetenschappen HAVO. [https://www.examenblad.nl/system/files/2022/syllabi/syllabus\\_maatschappijwetenschappen\\_havo\\_2024\\_versie\\_2.pdf](https://www.examenblad.nl/system/files/2022/syllabi/syllabus_maatschappijwetenschappen_havo_2024_versie_2.pdf)

College voor Toetsing en Examens, (2023c) Syllabus Centraal Examen Maatschappijwetenschappen VWO. [https://www.examenblad.nl/system/files/2021/syllabi/maatschappijwetenschappen\\_vwo\\_2024\\_versie\\_2.pdf](https://www.examenblad.nl/system/files/2021/syllabi/maatschappijwetenschappen_vwo_2024_versie_2.pdf)

Nuffic (2019). *Kwaliteitsstandaard tweetalig onderwijs 2.0*.

<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/onderzoek-naar-tweetalig-onderwijs/>

Olgers, T., van Otterdijk, R., Ruijs, G., de Kievit, J., Meijs, L. (2014) *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*, Amsterdam/Den Haag: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken/Prodemos.

Van der Ploeg, P. (2015). Burgerschapsvorming anders: een pleidooi voor zakelijk onderwijs. *Pedagogiek*, 35(3), 285-298.

Säfström, C. A. (2023). Some notes on the necessity of autonomous educational practice and two concerns. *Policy Futures in Education*, 21(3), 275-285.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2020) *Afstemming met Maatschappijleer*, Handreiking SE Maatschappijwetenschappen, <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-maatschwet-hv/afstemming-vakken/afstemming-maatschappijleer/>

# Uitgelezen

In deze rubriek is vaak aandacht voor recente publicaties op vakdidactisch gebied. Voor dit themanummer introduceert *Dimensies* twee klassieke publicaties, die het denken en doen rond curriculumontwikkeling wereldwijd enorm beïnvloed hebben. Om de contouren te schetsen van hoe de debatten nu lopen, bespreken we daarna twee recente titels die min of meer elkaars tegenpolen zijn.

*Alderik Visser - Conrector Praedinius Gymnasium Groningen, voorheen curriculumontwikkelaar bij SLO (landelijk expertisecentrum voor het curriculum)*

Dé klassieker inzake curriculumontwikkeling is een klein boekje dat in 1949 verscheen en nog steeds in druk is. In de jaren 1930 adviseerde **Ralph Tyler** (1902 – 1994) scholen in de VS op het gebied van onderwijsvernieuwing. Op basis van die ervaringen schreef hij ***Basic Principles of Curriculum and Instruction***, ook wel bekend als de *Tyler-rationale*. In 120 pagina's kraakhelder Engels legt hij doorsnee onderwijspubliek uit waarom en hoe je als school een eigen visie op onderwijs en leren moet ontwikkelen. Hij legt uit welke bronnen je kunt raadplegen om vast te stellen wat voor jouw leerlingen waardevol is om te leren en hoe je een en ander arrangeert in coherente, behapbare leerlijnen en leseenheden. Tyler is opgeleid als toets-expert. Hij is voornamelijk beroemd door het toevoegen van een evaluatiefase: wanneer je hebt bedacht wat je leerlingen moeten leren, heeft het zin om te toetsen of ze dat inderdaad geleerd hebben en op basis daarvan je curriculum bij te stellen. De moderne lezer frappeert misschien nog wel meer de tijdloosheid van zijn aanpak. Het veelgebruikte curriculaire spinnenweb van SLO<sup>1</sup> is er duidelijk op gebaseerd en zelfs de 'drieslag' van Biesta die richting moet geven aan het curriculum in Nederland is bij Tyler, weliswaar in andere termen, onmiskenbaar aanwezig.

Iets minder klassiek en alleen antiquarisch verkrijgbaar, is het kloeki ***Curriculum Development. Theory and Practice*** van de Ests-Amerikaanse **Hilda Taba** (1902 - 1967). Zij studeerde bij Dewey en promoveerde bij Kilpatrick en was een belangrijke stem in de *progressive movement* in de VS voor en na WOII. Waar Tyler deductief te werk gaat, staat Taba voor een inductieve aanpak; een docent stelt vast wat zijn of haar leerlingen nodig hebben, formuleert op basis daarvan leerdoelen, selecteert en organiseert leerinhouden en leerervaringen en bepaalt vervolgens wat en hoe het leren (en het curriculum) geëvalueerd kan

worden. Als dat klinkt als een open deur, dan klopt dat. De Tyler-Taba aanpak van curriculumontwikkeling, zoals het lang heette, is al lang en breed mainstream geworden in de westerse wereld. Ook op andere vlakken liep Tabá voor de troepen uit: focus op het leren van ideeën en concepten, kritisch denken bij de M&M-vakken, het vormen van een democratische houding en het voeren van een interculturele dialoog (!). Dit rijke boek verdient het al met al om opnieuw uitgegeven en/of vertaald te worden.

In het Nederlands verscheen vrij recent **Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor het primair onderwijs** van Erik Meester, docent aan de universitaire pabo in Nijmegen. Of dat een klassieker wordt, staat in de sterren geschreven, maar het boek is zeer de moeite waard. In amper 200 pagina's wijdt Meester studenten in in de curriculumtheorie, het curriculumontwerp en de curriculumevaluatie. Hij lardeert dat met teksten van theoretici en 'curriculumwerkers'. Dat maakt het boek instructief en toegankelijk en ook van nut voor mensen die niet in het primair onderwijs werkzaam zijn. Het is tegelijk een open vraag of het boek toegankelijk genoeg is voor mensen die nog niet zo thuis zijn in de materie en of zij begrijpen dat Meester een opvallende *move* maakt. Nadat hij verschillende theorieën en ideologieën rond het curriculum besproken heeft, verklaart hij zich met weinig omhaal een voorstander van een kennisgericht curriculum, met de cognitieve psychologie als leidende wetenschap en directe instructie als preferente didactiek. Daarbij stelt hij niet, maar suggereert hij wel, dat dat een 'wetenschappelijke' manier is om naar curriculum te kijken. Door de aanspraak dat hij daardoor als het ware boven het ideologische debat over curricula zou staan, gecombineerd met een nogal eenzijdig bronnengebruik, maakt dat het boek juist extra ideologisch van aard.

*Curriculum Theory* heeft zich in Nederland en Vlaanderen niet of nauwelijks als academische discipline ontwikkeld. Het internationale debat in de academische wereld is Angelsak-sisch, hoog-abstract en tamelijk ver verwijderd van de dagelijkse praktijk van docenten en klassen. De productie is hoog, van wisselende kwaliteit en vaak verstopt achter flinke betaalmuren.

Exemplarisch voor het niveau van en de schaal waarop lopende debatten gevoerd worden, is een recente bundel van Zhao et.al. over **Epistemic Colonialism**. Waar Erik Meester (zie hierboven) qua kennis nog graag vertrouwt op de Core Knowledge van E.D. Hirsch uit 1987 (!), stellen kritische *curriculum theorists* uit alle werelddelen in deze bundel de waarde van alle canons en elke kennisbasis en zelfs de mogelijkheid van objectieve kennis überhaupt ter discussie. Dat wat als 'leerinhoud' in curricula terecht komt - en er vaak ook lang in blijft - is nooit waardenvrij, want doortrokken van nationalistische, seksistische, koloniale, neoliberale, antropocentrische en andere ideologische premissen. De postkoloniale,

multiculturele, posthumanistische en 'ethico-onto-epistemologische' alternatieven die de auteurs daarvoor in de plaats stellen zijn natuurlijk even ideologisch, maar geven wel stof tot nadenken over de sociale aard van kennis en van curricula als uitkomst van sociale én politiek praktijken. Je hoeft zulke en andere radicale posities niet te omarmen om te beseffen dat de status van kennis in onze complexe, hyperdiverse en ook wat verwarde maatschappij aan het veranderen is, en dat dat uitwerking heeft en zal hebben op onze curricula. Niet alleen op de universiteiten, maar ook in het voortgezet onderwijs worden curricula op het moment bijvoorbeeld al druk *gedekoloniseerd*, en ook de eerste onderzoeken naar de betekenis van het posthumanisme voor het onderwijs zijn in Nederland al gesignaleerd.

## Verwijzingen

Tyler, R. (1949/ 2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago

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

Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. 's Hertogenbosch

Zhao, W., Popkewitz, T.S. & Autio, T. (eds.) (2022). *Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum Knowledge across Borders. Applying a Historical Lens to Contest Unilateral Logics*. New York / Abindon