



De jeugd heeft de toekomst, het onderwijs ook?

Onderzoek naar de toekomstbestendigheid van het proces van totstandkoming van het onderwijscurriculum en van het huidige curriculum.

Auteurs: dr. F. Joosten, drs. L. Ligtdag, drs. C. van der Linden, drs. E. Olijkan,
dr. L. van den Bulk, m.m.v. dr. M. Algera, drs. E. Codina, E. van den Berg e.a.

Rotterdam, november 2013





Inhoud

Voorwoord.....	7
Inleiding.....	9
Hoofdstuk 1. Inhoudelijk kader	11
1.1. Curriculum.....	11
1.1.1. Advanced skills.....	11
1.1.2. Toekomstbestendigheid	12
1.2. Onderzoeksvraag 1: Hoe toekomstbestendig is het proces van de totstandkoming van het curriculum?	12
1.2.1. Besluitvorming in het proces van curriculumontwikkeling.....	13
1.2.2. Vernieuwingen binnen het curriculum	13
1.2.3. Deelvragen onderzoeksvraag 1	14
1.3. Onderzoeksvraag 2: Hoe toekomstbestendig is het huidige curriculum?... 14	14
1.3.1. Uitgevoerde curriculum.....	14
1.3.2. Rol van de leraren	15
1.3.3. Leeromgeving.....	15
1.3.4. Beoordeling van geleerde advanced skills	15
1.3.5. Deelvragen onderzoeksvraag 2	15
Hoofdstuk 2. Methode	17
2.1. KSAVE-competenties.....	17
2.2. Interviews	20
2.3. Documentanalyse.....	21
2.4. Methodeanalyse.....	22
2.4.1. De keuze van de te analyseren methoden.....	23
2.4.2. Aanpak methodeanalyse.....	23
2.4.3. Afzonderlijke lessen geanalyseerd.....	23
2.5. Vragenlijst voor leraren po en vo.....	24
2.5.1. Leraren po	24
2.5.2. Leraren vo.....	24
2.6. Opbouw vragenlijst	25
2.7. Les voor leerlingen van groep 8, vragenlijst voor ouders en leerlingenconferentie	25
2.8. Expertmeetings.....	26
Hoofdstuk 3. De toekomstbestendigheid van het proces.....	27
3.1. Resultaten documentanalyse.....	27
3.1.1. Kerndoelen po en vo (formeel niveau).....	27
3.1.2. Toezichtkader po en vo (formeel niveau)	28
3.1.3. Referentiekader taal en rekenen po-vo (uitgewerkt niveau).....	28
3.1.4. TULE (uitgewerkt niveau) po	29



3.1.5.	Cito Eindtoets basisonderwijs (Groep 8) 2013 (gerealiseerd niveau).....	29
3.1.6.	Examenprogramma's vo.....	30
3.2.	Resultaten van de interviews	30
3.2.1.	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW).....	31
3.2.2.	Inspectie van het onderwijs	31
3.2.3.	PO-Raad	31
3.2.4.	Vakverenigingen	32
3.2.5.	Ouders & Co.....	32
3.2.6.	College voor Examens (CvE)	32
3.2.7.	Calibris	33
3.2.8.	Cito.....	33
3.2.9.	Werkgeversorganisaties.....	34
3.3.	Knelpunten in het proces van curriculumontwikkeling.....	34
3.4.	Voorbeelden van invloed op de curriculumontwikkeling	36
3.5.	Verbetering toekomstbestendigheid proces	37
3.6.	Genoemde knelpunten en adviezen	38
3.6.1.	Belasting scholen	38
3.6.2.	Waarnemingen onderwijsadviseurs.....	38
3.6.3.	Rol van de inspectie	39
3.6.4.	Aandacht voor vakmanschap.....	40
Hoofdstuk 4.	Het huidige curriculum op het formele, uitgewerkte en gerealiseerde niveau	41
4.1.	Het belang van advanced skills	41
4.2.	Formeel, uitgewerkt en gerealiseerd niveau: Documentanalyse	42
4.2.1.	Kerdoelen po.....	43
4.2.2.	Kerdoelen vo	43
4.2.3.	Toezichtkader Inspectie po en vo	44
4.2.4.	Referentiekader taal en rekenen.....	45
4.2.5.	Leerlijnen PO (TULE) (uitgewerkt niveau).....	45
4.2.6.	Cito Eindtoets Basis/Niveau 2013 (gerealiseerd niveau)	46
4.2.7.	Examens voortgezet onderwijs (gerealiseerd niveau)	46
4.2.8.	Samenvatting documentanalyse (uitgewerkt niveau)	47
Hoofdstuk 5.	Methodeanalyse (uitgewerkt niveau)	49
5.1.	Leeswijzer methodeanalyse	49
5.2.	Uitkomsten methodeanalyse algemeen.....	53
5.2.1.	Reden voor ontwikkeling of vernieuwing.....	53
5.2.2.	Toetsing van KSAVE-competenties.....	54
5.2.3.	Aandacht voor KSAVE-competenties in de methoden	54
5.3.	KSAVE Inhouden en didactiek (po en vo)	55
5.3.1.	Doelstellingen uit de algemene handleiding (po en vo) die bijdragen aan KSAVE-competenties.....	55

5.3.2.	Doelstellingen op lesniveau die bijdragen aan KSAVE-competenties (po en vo)	55
5.3.3.	Didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen in de algemene handleiding die bijdragen aan KSAVE-competenties	56
5.3.4.	Lesactiviteiten in de afzonderlijke lessen die bijdragen aan KSAVE-competenties (po en vo)	58
5.4.	KSAVE Inhouden en didactiek po	59
5.4.1.	Algemene doelstellingen uit de algemene handleiding (po) die bijdragen aan KSAVE-competenties.....	59
5.4.2.	Doelstellingen op lesniveau die gericht zijn op KSAVE-competenties (po)	60
5.4.3.	Didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen in de algemene handleiding (po).....	61
5.4.4.	Lesactiviteiten zoals beschreven in de afzonderlijke lessen die bijdragen aan KSAVE-competenties (po).....	62
5.5.	KSAVE Inhouden en didactiek vo	63
5.5.1.	Algemene doelstellingen uit de algemene handleiding (vo) die gericht zijn op KSAVE-competenties.....	63
5.5.2.	Doelstellingen op lesniveau (vo) die bijdragen aan KSAVE-competenties.....	64
5.5.3.	Didactische aanwijzingen (vo) in de algemene handleiding die bijdragen aan KSAVE-competenties.....	64
5.5.4.	Lesactiviteiten in de afzonderlijke lessen (vo) die bijdragen aan KSAVE-competenties	66
5.6.	Bespreking van de methodeanalyse per vakgebied (po)	67
5.6.1.	Rekenen po.....	67
5.6.2.	Taal (po)	67
5.6.3.	Geschiedenis (po)	68
5.7.	Bespreking van de methodeanalyse per vakgebied (vo).....	68
5.7.1.	Geschiedenis (vo)	68
5.7.2.	Natuurkunde (vo).....	69
5.7.3.	Nederlands (vo).....	69
5.7.4.	Verzorging (vo).....	70
5.8.	Samenvatting en conclusies	70
5.8.1.	Manieren van denken	71
5.8.2.	Manieren van werken.....	71
5.8.3.	Hanteren van instrumenten in het kader van werk.....	71
5.8.4.	Wereldburgerschap.....	72
Hoofdstuk 6.	Het huidige curriculum op het uitgevoerde en gepercipieerde niveau	73
6.1.	Resultaten uit de vragenlijsten (uitgevoerd niveau)	73
6.1.1.	Leraren po over de toekomstbestendigheid van hun lessen.....	73
6.1.2.	KSAVE-competenties die aan bod komen.....	73
6.1.3.	Aandacht voor de KSAVE-competenties	77
6.1.4.	Meningen van leraren po.....	77



6.1.5.	Bijscholing (po)	77
6.1.6.	Invloed op het curriculum (po).....	78
6.1.7.	Gebruik van methoden in het po.....	78
6.1.8.	Toetsen in het po	78
6.2.	Docenten vo.....	78
6.2.1.	Toekomstbestendigheid	79
6.2.2.	Aandacht voor KSAVE-competenties	79
6.2.3.	Invloed op het curriculum vo	82
6.2.4.	Gebruik van methoden vo	83
6.2.5.	Conclusies vo-docenten	84
6.3.	Curriculum op het waargenomen niveau	85
6.3.1.	Aandacht voor de advanced skills	85
6.3.2.	Leerlingen aan het woord	87
6.3.3.	Conferentie leerlingen vo	90
6.3.4.	De mening van de ouders	92
Hoofdstuk 7.	Conclusies, discussie en aanbevelingen.....	95
7.1.	Toekomstbestendigheid van het proces.....	95
7.2.	Overwegingen bij het proces van curriculumontwikkeling	97
7.3.	De toekomstbestendigheid van het huidige curriculum	100
Literatuurlijst		103
Bijlagen		107
Bijlage 1	Leidraad interviews	107
Bijlage 2	Overzicht van de geanalyseerde documenten	113
Bijlage 3	Overzicht van geanalyseerde methoden	114
Bijlage 4	Vragenlijst leerkrachten (po) en docenten (vo)	117
Bijlage 5	Onderzoeksinstrument: les aan groep 8 (Waargenomen niveau)	124
Bijlage 6	Onderzoeksinstrument: Leerlingenconferentie vo-leerlingen (N=28)	126

Voorwoord

De jeugd heeft de toekomst, maar in hoeverre draagt het onderwijs eraan bij om hen daarop voor te bereiden? Met die vraag zijn wij in september op verzoek van de Onderwijsraad aan de slag gegaan.

Ons onderzoek richt zich in de eerste plaats op de vraag in hoeverre het proces van totstandkoming van het curriculum toekomstbestendig is. Wij zijn daarvoor in gesprek gegaan met bijna alle partijen die als betrokkene, als beslisser of als beïnvloeder een rol in dit proces spelen of zouden kunnen spelen. Zij waren bereid om op korte termijn te participeren in de expertgroep, interviews te geven en vragenlijsten in te vullen.

In de tweede plaats hebben we onderzocht in hoeverre het curriculum toekomstbestendig is, waarbij we ons richten op een aantal door de Onderwijsraad geselecteerde vakgebieden in het funderend onderwijs. Daartoe hebben we o.m. een uitgebreide documentenanalyse uitgevoerd, lessen gegeven aan leerlingen van basisscholen en een leerlingenconferentie met VO-leerlingen gehouden, waarbij de leerlingen enthousiast hebben deelgenomen aan gesprekken over de vraag in hoeverre het onderwijs hen voorbereidt op de toekomst.

Ontwikkelaars en educatieve uitgeverijen hebben ons hun methoden en toetsen ter beschikking gesteld, deze zijn geanalyseerd van handleiding tot en met het lesniveau. Wij danken alle betrokkenen voor hun actieve medewerking aan dit onderzoek.

In dit onderzoeksrapport doen wij verslag van dit onderzoek en wij geven aanbevelingen voor het inrichten van dynamisch onderwijs en de rol van de verschillende actoren daarbij. Wij hopen hiermee de Onderwijsraad van nuttige informatie te voorzien om een onderbouwd advies te kunnen geven over het realiseren van toekomstbestendig onderwijs.

Rotterdam, november 2013



Inleiding

De maatschappij verandert en hiermee veranderen ook de eisen die gesteld worden aan de mensen die deel uitmaken van de maatschappij. Op de arbeidsmarkt verdwijnen in hoog tempo sectoren en beroepen en ontstaan nieuwe. De concurrentie met de economieën in Azië en Zuid-Amerika neemt toe. Velen vragen zich af hoe de toekomst eruit zal zien en of wij onze kinderen wel goed voorbereiden op de maatschappij van de toekomst. Deze vraag wordt met name aan ons onderwijs gesteld, omdat wij onze kinderen vooral via die institutie voorbereiden op participatie in de samenleving. In de afgelopen periode verschenen adviezen van de Onderwijsraad en van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. In beide adviezen wordt gewezen op het belang van vakoverstijgende communicatieve en metacognitieve competenties, de zogenaamde *advanced skills* die kinderen in staat moeten stellen om flexibel, slagvaardig en creatief in te spelen op voortdurend wisselende omstandigheden.

In dit onderzoek, dat in opdracht van de Onderwijsraad is uitgevoerd, staan twee vragen centraal:

1. Hoe toekomstbestendig is het proces van de totstandkoming van het curriculum?
2. Hoe toekomstbestendig is het huidige curriculum?

In hoofdstuk één van dit onderzoeksverslag gaan we kort in op de inhoudelijke uitgangspunten die richting hebben gegeven aan de vraagstelling en aan het onderzoek. We bespreken eerst het begrip 'curriculum', daarna beschrijven we wat wordt verstaan onder *advanced skills* en gaan nader in op de onderzoeksvragen. In het hoofdstuk wordt tevens besproken van welke modellen we gebruik maken voor het onderzoek. In hoofdstuk twee beschrijven we op welke wijze het onderzoek is opgezet, de methoden die we daarbij gebruikt hebben en welke actoren daarbij zijn geraadpleegd op de verschillende niveaus van het curriculum. In hoofdstuk drie worden de resultaten weergegeven van het onderzoek naar het proces van curriculumontwikkeling. Het gaat daarin voornamelijk om de uitkomsten van interviews en documentanalyses. We bespreken in het hoofdstuk kort de knelpunten die worden gesignaleerd en de mogelijke verbeteringen in het proces van curriculumontwikkeling. In hoofdstuk vier wordt beschreven in welke mate de *advanced skills* aandacht krijgen in het huidige curriculum en in welke mate dit belangrijk wordt gevonden door de geïnterviewde actoren. Hoofdstuk vijf is geheel gewijd aan de resultaten van de methodeanalyse en geeft een gedetailleerd beeld van de mate waarin de *advanced skills* vertegenwoordigd zijn in methoden en lessen. Het gaat in het hoofdstuk om de vraag hoe het curriculum is uitgewerkt tot praktische toepassingen in de klas. In hoofdstuk zes komt het uitgevoerde niveau van het curriculum aan bod en worden de uitkomsten van een enquête onder vo en po leraren besproken. In dit hoofdstuk komen ook de leerlingen en ouders aan het woord. Ten slotte volgen in hoofdstuk zeven de conclusies, discussiepunten en aanbevelingen.



Hoofdstuk 1. Inhoudelijk kader

In dit hoofdstuk gaan we in op de begrippen die centraal staan in dit onderzoek: curriculum, *advanced skills* en toekomstbestendigheid. We definiëren beide en geven aan hoe ze richting hebben gegeven aan de uitwerking van de vraagstelling.

1.1. Curriculum

Vanuit verschillende invalshoeken kunnen we kijken naar wat een curriculum is. Van den Akker (2011) geeft een beschrijvende definitie: een curriculum is een leerplan. Uitgaande van een visie zijn in een leerplan leerdoelen vastgesteld gekoppeld aan leerinhouden en leeractiviteiten. Daarnaast zijn er aanwijzingen voor de rollen die docenten hebben, welke bronnen en materialen er gebruikt worden, voor groepeeringsvormen en voor de leeromgeving, voor de benodigde tijd en voor toetsing (Figuur 1).

Figuur 1



Een definitie van meer sociologische aard is die van Braslavsky (2003). Zij beschrijft een curriculum als een complex cultureel proces van betekenisgeving aan onderwijs met betrekking tot de onderwijservaring die lerenden moeten ondergaan in bepaalde fasen van hun leven (Braslavsky, 2003).

Voor ons onderzoek zijn beide definities bruikbaar. De omschrijving van Van den Akker biedt goede aanknopingspunten om het huidige curriculum te beschrijven, terwijl Braslavsky ons helpt het proces van curriculumontwikkeling in kaart te brengen.

1.1.1. *Advanced skills*

Verschillende onderzoekers zijn nagegaan welke bekwaamheden kinderen nodig hebben om te kunnen functioneren in een snel veranderende maatschappij. Onder allerlei namen (*advanced skills*, 21^e-eeuwse vaardigheden, soft skills) zijn sets met bekwaamheden opgesteld die min of meer overeenkomen (Voogt & Pareja Roblin, 2010). De Onderwijsraad

heeft gekozen voor het KSAVE-model van ATCS (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble, 2010) als uitgangspunt voor dit onderzoek. Dit is een competentiemodel (KSAVE staat voor knowledge, skills, attitude, values en ethics) met tien algemene competenties, verdeeld over vier categorieën (Tabel 1).

Tabel 1 KSAVE-model (Boswinkel & Schram, 2011)

Manieren van denken
Creatief en innovatief denken
Kritisch denken, probleemoplossingsvaardigheden, beslissingen nemen
Leren leren (metacognitie)
Manieren van werken
Communiceren
Samenwerken
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)
Informatievaardigheden
Ict-vaardigheden
Wereldburgerschap
Burgerschap (lokaal en wereldwijd)
Leven en werken (loopbaan)
Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)

1.1.2. Toekomstbestendigheid

In de opdracht voor dit onderzoek heeft de Onderwijsraad aangegeven wat hij onder toekomstbestendigheid van het proces van curriculumontwikkeling verstaat. Er moet adequaat en flexibel ingespeeld worden op maatschappelijke en economische ontwikkelingen.

Het curriculum moet kinderen de vaardigheden leren die ze nodig hebben voor hun persoonlijke ontwikkeling, om zich te kwalificeren voor de arbeidsmarkt en om in sociaal opzicht opgenomen te worden en een bijdrage te kunnen leveren. De Onderwijsraad heeft aangegeven dat de *advanced skills* een belangrijk deel van deze vaardigheden uitmaken. Om toekomstbestendig te zijn, moet het huidige curriculum kinderen de *advanced skills*, zoals omschreven in het KSAVE-model leren.

1.2. Onderzoeksvraag 1: Hoe toekomstbestendig is het proces van de totstandkoming van het curriculum?

Om te kunnen beoordelen of het proces van curriculumontwikkeling adequaat is en flexibel, moet het proces transparant zijn. De curriculumniveaus zijn als volgt te omschrijven:

- *Formeel curriculum*: Zoals is vastgelegd in officiële documenten, zoals wetten (bijv. kerndoelen en eindtermen)
- *Uitgewerkt curriculum*: Zoals uitgewerkt is in leerlijnen en methoden
- *Uitgevoerd curriculum*: Zoals het gedoceerd wordt
- *Waargenomen curriculum*: Zoals de leerling en de ouders het waarnemen
- *Gerealiseerd curriculum*: Zoals blijkt uit de toets- en andere meetresultaten

1.2.1. Besluitvorming in het proces van curriculumontwikkeling

Om zicht te krijgen op het innoverend potentieel en de flexibiliteit moeten we in de eerste plaats kijken naar de manier waarop de besluitvorming in het proces van curriculumontwikkeling is georganiseerd (Kärkkäinen, 2012). Zij onderscheidt enerzijds aansturing vanuit de centrale overheid die voorschrijft wat en op welke manier de leerlingen moeten leren en anderzijds decentrale aansturing waarbij scholen zelf beslissen welke onderwijskundige innovaties zij willen ontwikkelen en invoeren. Volgens het onderzoek van Kärkkäinen is er in de formele Nederlandse situatie een combinatie van beide te vinden: een centrale overheid die de kaders aangeeft van wat de leerlingen moeten leren en scholen die een grote mate van vrijheid hebben hoe de kaders ingevuld worden. Een herkenbaar voorbeeld hiervan is de invoering van de kerndoelen voor burgerschap in 2006 met de decentrale invulling door de scholen.

1.2.2. Vernieuwingen binnen het curriculum

In de tweede plaats moeten we nagaan welke structuren de capaciteit tot vernieuwing beïnvloeden. Als het gaat om centraal aangestuurde vernieuwingen zijn dit: de ruimte die het curriculum biedt voor flexibele invulling, de autonomie van de leraar en de kwaliteit van de innovatie (zoals uitgewerkte richtlijnen, training voor de leraren, tijd, toetsing en evaluatie). Factoren die decentraal gestuurde vernieuwing beïnvloeden zijn: normen en controle van buitenaf, zoals door de inspectie, door de Cito-eindtoetsen voor het basisonderwijs en door de centrale eindexamens.

Aan een curriculumvernieuwing gaat meestal een lange periode vooraf van onderhandeling en consultatie. Er zijn verschillende groepen belanghebbenden te onderscheiden; zij kunnen zowel vanuit de vraag- als vanuit de aanbodkant een rol spelen. De rol van experts is meestal groot bij centraal aangestuurde vernieuwingen, terwijl de rol van praktijkmensen, ouders en het 'grote publiek', waaronder ook werkgevers worden gerekend, meestal een meer consultatieve is. Bij decentrale vernieuwingen spelen praktijkmensen een grotere rol, terwijl de experts dan vaak meer consultatief betrokken zijn. Hoewel consensus van de verschillende betrokkenen over de noodzaak van een innovatie bevorderlijk is voor het welslagen ervan, is betrokkenheid van een ieder geen garantie voor het welslagen.

Van den Akker, Kuiper en Nieveen (2012) pleiten ervoor curriculumontwikkeling beter te onderbouwen vanuit onderzoek, onder andere naar de vraag welke maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen aanleiding geven tot herziening van leerdoelen en inhouden. Dergelijk onderzoek is gericht op signalering, probleemanalyse en agendabepaling door kennis te nemen van bronnen, systematisch gegevens te verzamelen, debat te organiseren en te participeren in relevante relatienetwerken. Zij geven maatschappelijke invloeden op twee manieren een plaats in het proces: doordat onderwijsonderzoekers alert zijn op trends en doordat zij participeren in netwerken. Onderwijskundigen zijn in deze visie de beslissers, zij filteren de maatschappelijke signalen. Als we een curriculum alleen als leerplan omschrijven, is dit wellicht de meest voor de hand liggende weg. Maar als we de ruimere definitie hanteren, waarin curriculumontwikkeling als een complex cultureel proces van betekenisgeving wordt gezien, zullen we moeten nagaan of maatschappelijke invloeden wellicht ook op een andere manier een rol kunnen spelen.

1.2.3. Deelvragen onderzoeksvraag 1

Op basis van deze inhoudelijke overwegingen hebben we onderzoeksvraag één naar de toekomstbestendigheid van het proces van curriculumontwikkeling uitgewerkt in deelvragen. Uitgaande van de verschillende niveaus van curriculumontwikkeling zijn we nagegaan of er sprake is van een transparant proces met te onderscheiden stadia en overgangen van het ene naar het andere stadium. We hebben in kaart gebracht welke actoren er op welk niveau betrokken zijn, welke invloed zij uitoefenen en hoe en door wie hun invloed gereguleerd wordt. Daarnaast hebben we onderzocht welke signalen van invloed zijn en op welke manier beslissingen genomen en gemotiveerd worden en de tijd die er nodig is om aan te sluiten bij een nieuwe ontwikkeling.

a. *Hoe verloopt het proces van curriculumontwikkeling?*

- Stadia en transities
- Besluitvorming
- Invloeden op het proces
- Benodigde tijd

b. *Welke knelpunten signaleren de actoren?*

c. *Welke verbeteringen zijn er denkbaar en mogelijk als het gaat om de toekomstbestendigheid, van het proces van curriculumontwikkeling?*

1.3. Onderzoeksvraag 2: Hoe toekomstbestendig is het huidige curriculum?

Zoals eerder is vastgesteld, vormen de *advanced skills* de essentie voor de inhoudelijke toekomstbestendigheid van het curriculum. Dit betekent dat er op van het formele tot aan het gerealiseerde niveau van het curriculum aantoonbaar aandacht moet zijn voor *advanced skills*.

1.3.1. Uitgevoerde curriculum

Rapporten en adviezen op het niveau van het uitgevoerde curriculum leggen de nadruk op de rol van de leraar (zie onder andere Inspectie van het Onderwijs, 2011; KNAW, 2009; McKinsey, 2007). Steeds meer wordt erkend dat de leraar de sleutel is voor de kwaliteit van het onderwijs en onmisbaar voor de verbetering ervan. Kerndoelen, leerlijnen en methoden zijn een (nuttig) hulpmiddel, maar zullen alleen in handen van een goede leraar bijdragen aan de realisering van de onderwijsdoelen. De leraar bepaalt de didactische opbouw, het pedagogisch klimaat, de wijze van communiceren met de leerlingen en de werkvormen. Marzano & Heflebower (2012) geven aan dat leerlingen *advanced skills* het beste kunnen leren door een combinatie van afzonderlijk aanleren en vervolgens toepassen in allerlei leerinhouden. Ook Voogt en Pareja Roblin (2010) stellen dat de *advanced skills* in verband gebracht moeten worden met kernvakken, zodat een integratie in het curriculum ontstaat. Geschikte werkwijzen voor het oefenen met *advanced skills* zijn onder meer: probleem gestuurd leren, reciprocal teaching, onderzoekend leren, samenwerken in kleine groepen, positieve feedback geven. Dit zijn werkvormen die een groot beroep doen op de begeleidings- en coachingsvaardigheden van leraren.

1.3.2. Rol van de leraren

Toekomstbestendig onderwijs is dan ook in hoge mate afhankelijk van de mate waarin leraren zelf beschikken over de elementen van *advanced skills* (KSAVE: knowledge, skills, attitudes, values, ethics). In de eerste plaats moeten zij kennis hebben over (het belang van) *advanced skills*. In de tweede plaats moeten zij over vaardigheden beschikken om leerlingen te leren om de *advanced skills* te gebruiken, reflectie en een onderzoekende houding te stimuleren en daarbij informatie- en communicatietechnologie (ict) als middel in te zetten. En in de derde plaats moeten zij in staat zijn om de waarden en de ethiek van de *advanced skills* over te brengen, zoals openheid naar de samenleving en persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid. Dit betekent dat leraren moeten kunnen functioneren als model voor de leerlingen (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble, 2010 in Plomp, 2011; Voogt & Pareja Roblin, 2010).

1.3.3. Leeromgeving

Naast de rol van leraren is ook de rol van informele settings steeds belangrijker bij het aanleren van *advanced skills*. Leerlingen brengen maatschappelijke invloeden in tijdens de les, onder andere door de verbinding van het formele en informele leren. Daarom is het nodig dat er tenminste op het uitgevoerde niveau een verbinding gelegd wordt tussen het leren in en buiten de school.

1.3.4. Beoordeling van geleerde *advanced skills*

Om te beoordelen of leerlingen de *advanced skills* beheersen, voldoen traditionele toetsen niet. Er zijn andere vormen van meer formatieve beoordeling nodig, die niet alleen gericht zijn op vakgerelateerde kennis, maar ook op bredere curriculumoverstijgende competenties. Hattie (2009) en Marzano & Heflebower (2012) benadrukken de rol van tweezijdige feedback. De leraar verzamelt informatie over de mate waarin de leerling leert en doelen bereikt, en gebruikt deze informatie om de leerling te stimuleren verder te leren. De rol van de leraar is essentieel, maar ook de leerling krijgt een belangrijker plaats in de beoordeling. Leerlingen weten waarom en met welk doel zij een bepaalde leeractiviteit uitvoeren en zijn actief en doelgericht bezig met leeractiviteiten.

1.3.5. Deelvragen onderzoeksvraag 2

Op basis van deze inhoudelijke overwegingen hebben we onderzoeksvraag twee naar de toekomstbestendigheid van het huidige curriculum uitgewerkt in de volgende deelvragen.

- a. *In hoeverre zijn de advanced skills, zoals beschreven in het KSAVE-model, volgens de actoren op de diverse curriculumniveaus van belang voor de toekomstbestendigheid van het curriculum?*
- b. *In hoeverre zijn de advanced skills zichtbaar op de verschillende curriculumniveaus?*
- c. *Welke verbeteringen zijn er denkbaar en mogelijk als het gaat om de toekomstbestendigheid, van het curriculum?*



Hoofdstuk 2. Methode

Het belangrijkste doel van dit onderzoek is de status quo van het proces van curriculumontwikkeling en van het huidige curriculum zo nauwkeurig mogelijk in beeld te brengen. Het is daarmee een beschrijvend onderzoek. Wij hebben gekozen voor een mixed design met verschillende onderzoeksmethoden. Met actoren op alle niveaus zijn interviews gehouden. Daarnaast hebben we document- en methodeanalyses en (digitaal) survey onderzoek gedaan en groepsinterviews gehouden (Tabel 2).

Tabel 2 Onderzoeksinstrumenten voor de beide onderzoeksvragen op de diverse niveaus

Vraag Niveau	Toekomstbestendigheid proces curriculumontwikkeling	Toekomstbestendigheid huidig curriculum
Formeel	Interviews Documentanalyses	
Uitgewerkt	Interviews	Documentanalyses Methodeanalyses
Uitgevoerd	Digitale vragenlijsten	
Waargenomen	Interviews	Groepsinterviews Vragenlijst Leerlingenconferentie
Gerealiseerd	Interviews Documentanalyses	

2.1. KSAVE-competenties

Omdat de KSAVE-competenties (nog) niet erg concreet zijn, zijn ze uitgewerkt in taal die voor de actoren op de diverse niveaus te herkennen is (Tabel 3). Deze uitwerking hebben we gebruikt in de diverse instrumenten op uitgevoerd en waargenomen niveau.

Tabel 3 Beschrijving van de KSAVE-competenties (uitgewerkt voor dit onderzoek door Joosten, 2013)

KSAVE	Didactiek	Vaardigheden van leraren	Vaardigheden van leerlingen
Manieren van denken			
Creatief en innovatief denken	De opdrachten stimuleren de leerlingen om te zoeken naar nieuwe invalshoeken	Leraren stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	Ik kan iets nieuws bedenken, iets waar anderen niet aan denken
	De opdrachten vragen de leerlingen om hun eigen gedachten en ideeën in te zetten	Leraren vragen de leerlingen naar hun eigen gedachten en ideeën	Ik kan mijn eigen ideeën gebruiken

KSAVE	Didactiek	Vaardigheden van leraren	Vaardigheden van leerlingen
Kritisch denken, probleem oplossen, beslissingen nemen	De opdrachten stimuleren de leerlingen systematisch te zoeken naar bewijzen voor beweringen	Leraren vragen de leerlingen om hun beweringen te onderbouwen en doen dat zelf ook	Als ik zeg dat iets waar is, kan ik ook zeggen waarom dat zo is
	De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het leggen van verbanden	Leraren stimuleren de leerlingen bij het leggen van verbanden en laten zien hoe zij dat zelf doen	Ik kan begrijpen waarom sommige dingen met elkaar te maken hebben
	De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het verantwoorden van beslissingen	Leraren stimuleren leerlingen tot het beargumen-teren van hun beslissingen en doen dat zelf ook	Ik kan uitleggen waarom ik iets kies
Leren leren/-metacognitie	De opdrachten geven de leerlingen zicht op het leerproces	Leraren betrekken leerlingen bij het leerproces door doelen te stellen en tussen-tijdse feedback te geven	Ik weet wat het doel is van de dingen die we op school leren
	De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun aanpak en hun vorderingen	Leraren stimuleren leerlingen de beste aanpak voor hun werk te vinden door regelmatige feedback en vragen	Ik denk na over de beste aanpak van wat ik moet doen en krijg daarvoor tips
Manieren van werken			
Communicatie	De opdrachten stimuleren de leerlingen om van gedachten te wisselen, zowel met klasgenoten als met de leraar	Leraren stimuleren leerlingen hun gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met de leraar van gedachten te wisselen	Ik kan uitleggen wat ik denk en zeg dat ook tegen andere kinderen en tegen volwassenen
	De opdrachten leren de leerlingen anderen open tegemoet te treden	Leraren behandelen de leerlingen open en met respect voor verschillen en leren leerlingen om dat ook te doen	Ik behandel andere kinderen en volwassenen met respect, ook al zijn ze anders dan ik
Samenwerken en teamwerk	De leerlingen werken samen om van elkaar te leren	Leraren stimuleren de leerlingen om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren	Ik kan samenwerken met andere kinderen om van elkaar te leren
	De leerlingen werken samen als team om tot een goede oplossing te komen	Leraren laten de leerlingen in teams werken om tot een goed resultaat te komen	Ik kan in een team werken of spelen om tot een goed resultaat te komen



KSAVE	Didactiek	Vaardigheden van leraren	Vaardigheden van leerlingen
Instrumenten			
Informatie-vaardigheden	De leerlingen zoeken zelf informatie	Leraren tonen leerlingen hoe zij informatie kunnen zoeken	Als ik iets wil weten, kan ik informatie zoeken, bijvoorbeeld op internet
	De leerlingen ordenen, waarderen en presenteren de gevonden informatie	Leraren stimuleren leerlingen de gevonden informatie te ordenen, te waarderen en te presenteren	Ik kan beoordelen welke informatie klopt en ik kan aan anderen vertellen en laten zien wat ik heb gevonden
Ict-geletterdheid	De leerlingen gebruiken software (Office en Multimedia) bij de uitwerking van de opdrachten	Leraren stimuleren het gebruik van software (Office en multimedia) bij de uitwerking van opdrachten	Ik kan een tekst schrijven of een filmpje maken met mijn mobiel of met de computer
	De leerlingen gebruiken sociale media om de lesdoelstelling te bereiken	Leraren stimuleren het gebruik van sociale media om lesdoelstellingen te bereiken	Ik kan sociale media (bv. Twitter) gebruiken voor opdrachten van school
Wereldburgerschap			
Burgerschap	De opdrachten stimuleren tot democratische besluitvorming	Leraren stimuleren de leerlingen om op democratische wijze besluiten te nemen	Ik weet hoe je met een groep op een eerlijke manier beslissingen neemt
	De opdrachten stimuleren tot nadenken over de maatschappelijke consequenties van de lesstof en gebeurtenissen	Leraren stimuleren de leerlingen om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen	Ik denk na over de gevolgen voor anderen van wat ik doe
Leven en werken	De opdrachten stimuleren de leerlingen hun kennis en ervaringen in te brengen	Leraren vragen leerlingen naar hun kennis en ervaringen	Ik kan vertellen wat ik weet en wat ik meemaak
	De opdrachten stimuleren de leerlingen persoonlijke doelen te stellen	Leraren stimuleren leerlingen zichzelf te overtreffen	Ik wil het beste uit mezelf halen en weet hoe ik dat kan doen
Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun eigen rol in het leerproces	Leraren ondersteunen leerlingen om hun leerproces en dat van hun klasgenoten serieus te nemen	Ik doe mijn best op school en ik help klasgenoten om dat ook te doen
	De opdrachten stimuleren de leerlingen integer om te gaan met anderen	Leraren stimuleren dat leerlingen zich op school onderdeel van de schoolgemeenschap voelen	Op school hoor ik erbij en ik kan ervoor zorgen dat anderen er ook bij horen

2.2. Interviews

Binnen de niveaus van curriculumontwikkeling zijn diverse partijen actief. We hebben zoveel mogelijk partijen benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Helaas bleek het voor de SLO niet mogelijk deel te nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk hebben we eenentwintig interviews (23 personen) met belangrijke actoren gehouden. De gesprekken varieerden in duur van twee uur tot een half uur en zijn deels per telefoon gevoerd.

Tabel 4 Geraadpleegde actoren op de verschillende niveaus van het curriculum

Niveau	Actoren
Formeel	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerie OCW, Directies po en vo • PO-Raad • MKB Nederland en VNO-NCW • Calibris (kenniscentrum beroepsonderwijs bedrijfsleven voor zorg, welzijn en sport)
Uitgewerkt	<ul style="list-style-type: none"> • Beroepsvereniging sectie Nederlands • Beroepsvereniging sectie natuurkunde • Beroepsvereniging sectie geschiedenis
Uitgevoerd	<ul style="list-style-type: none"> • Leraren po/vo • Inspectie voor het onderwijs
Waargenomen	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijsadviseurs • Ouders & Co (organisatie van ouders) • Leerlingen po/vo • Ouders po
Gerealiseerd	<ul style="list-style-type: none"> • Cito po en vo • MKB Nederland en VNO-NCW • College voor Examens

Bij alle interviews is zowel de toekomstbestendigheid van het proces van curriculumontwikkeling als die van het huidige curriculum besproken, maar de accenten verschilden per curriculumniveau waarop de geïnterviewden werkzaam zijn. Op het formele en uitgewerkte niveau lag de nadruk meer op het proces, terwijl het accent op het uitgevoerde, waargenomen en gerealiseerde niveau meer op het huidige curriculum lag.

De interviews zijn gehouden aan de hand van een leidraad (bijlage 1). Het stond de interviewer vrij om een keuze te maken uit de beschikbare vragen.

De overige onderzoeksactiviteiten waren vooral gericht op de toekomstbestendigheid van het huidige curriculum.

De Onderwijsraad heeft aangegeven dat hij de onderzoeksvragen beantwoord wil zien aan de hand van concrete leerinhouden, namelijk die van:

- Nederlandse taal (po/vo),
- rekenen (po) / natuurkunde (vo)
- geschiedenis (po) / geschiedenis (vo)
- een beroepsgericht vak (vmbo).

Als beroepsgericht vak is in overleg met de Onderwijsraad gekozen voor het vak verzorging. In overleg met de raad is tevens gekozen voor po-methoden die de nadruk op geschiedenis leggen.

2.3. Documentanalyse

Het huidige curriculum bouwt vanuit haar eigen geschiedenis voort op ontwikkelingen binnen de onderwijspraktijk en veranderingen binnen de samenleving. Regelmatig worden veranderingen aangebracht in het curriculum en deze hebben over het algemeen een onderbouwing die in documenten is vastgelegd. Deze vormen de basis voor de huidige curricula van po en vo. De documenten worden op formeel niveau vastgesteld en op het uitgewerkte niveau vertaald naar methoden voor de onderwijspraktijk. Daarnaast is toezicht op het onderwijs formeel vastgelegd in een document waarin de aspecten die de kwaliteit van het onderwijs uitmaken zijn omschreven. Er zijn ook formele documenten die het resultaat van het onderwijs in kaart brengen welke vallen binnen het gerealiseerde niveau van het curriculum. Tabel 5 bevat de richtinggevende documenten die voor dit onderzoek zijn geanalyseerd.

Tabel 5 Geanalyseerde documenten

Niveau	Documenten po	Documenten vo
Formeel	<ul style="list-style-type: none"> • Kerndoelen • TULE rekenen, taal, geschiedenis • Referentiekader Taal en Rekenen • Toezichtkader po en vo, Inspectie voor het onderwijs • Eindexamens 	<ul style="list-style-type: none"> • Kerndoelen • Referentiekader Taal en Rekenen • Toezichtkader Voortgezet Onderwijs
Uitgewerkt	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden
Gerealiseerd	Cito eindtoets basisonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> • Syllabus en examen geschiedenis vmbo/havo/vwo • Syllabus en examen Nederlands vmbo/havo/vwo • Syllabus en examen natuurkunde vmbo 1,2/havo/vwo • Syllabus en examen verzorging vmbo

Om de toekomstbestendigheid van het huidige curriculum te onderzoeken is nagegaan in hoeverre deze richtinggevende documenten verwijzingen bevatten naar KSAVE-competenties. Omdat de omschrijving van KSAVE-competenties (nog) niet eenduidig is geformuleerd, zijn we bij de analyse van de documenten uitgegaan van de betekenis en inhoud van deze competenties en niet van de letterlijke omschrijving van het model. Bij de analyse van de documenten is gebruik gemaakt van een leidraad (zie bijlage 2). Naast vragen over de concrete KSAVE-competenties bevat deze leidraad ook vragen naar het proces van

totstandkoming van het document, omdat die zicht kunnen geven op het proces van curriculumontwikkeling. Dit zijn vragen naar:

- De opdrachtgever en de betrokken organisaties
- Het doel en de doelgroep
- De aanleiding voor het opstellen/bijstellen van het document
- Status en rol van het document in het onderwijs
- Het gebruik en de invoering in de praktijk

2.4. Methodeanalyse

Om na te gaan of de KSAVE-competenties in de huidige methoden zijn opgenomen, is een analyse uitgevoerd van diverse methoden, zowel voor po als voor vo (Tabel 6). Per methode is de algemene handleiding en één lesjaar geanalyseerd. Voor het po was dit lesjaar 7 en voor het vo was dit het pre-examenjaar. In totaal zijn 2842 lessen uit 23 methoden (41 delen voor de verschillende schooltypen) geanalyseerd, naar de mate waarin zij doelen hebben opgenomen die refereren aan de KSAVE-competenties als naar de mate waarin KSAVE-elementen in de lesactiviteiten zijn opgenomen. In Tabel 6 staan de geanalyseerde methoden po en vo. Een compleet overzicht van de methoden aangevuld met de edities en de uitwerking naar de verschillende versies per schooltypen staan in bijlage 3.

Tabel 6 Geanalyseerde methoden

Methode	po	vo
Taal	Taal Actief Taal in Taal op Maat	
Rekenen	Alles Telt Wereld in Getallen Rekenrijk	
Nederlands		Op Niveau Nieuw Nederlands Talent
Geschiedenis	Bij de tijd Brandaan Speurtocht	Memo Sprekend verleden Geschiedenis Werkplaats
Natuurkunde		Natuurkunde Overal Newton Systematische Natuurkunde
Verzorging		Verzorging voor jou Biologie Bekijk het! Bio en verzorging Kontakt Ik zorg er wel voor PIT Edu4All

2.4.1. De keuze van de te analyseren methoden

Van genoemde vakken zijn de meest voorkomende methoden geanalyseerd. De keuze van de methoden is gebaseerd op de praktijkervaring van schoolbegeleiders. Zij hebben aangegeven welke methoden in de praktijk het meest gebruikt worden. Na contact met het netwerk van docenten verzorging is de lijst met methoden voor het vakgebied verzorging aangevuld met de methode PIT Edu4All op wens van de vereniging. Bij het vak wereldoriëntatie PO hebben we in overleg met de Onderwijsraad gekozen voor de methoden die de nadruk op geschiedenis leggen omdat voor het vo ook methoden voor het vak geschiedenis zijn geanalyseerd.

Het vak natuurkunde is recent vernieuwd. Deze vernieuwing is zo recent dat de scholen nog methoden gebruiken die niet zijn aangepast aan deze curriculum vernieuwing. Omdat we een beeld moeten geven van de huidige stand van zaken hebben we methoden gekozen die NU gebruikt worden op scholen. Bij het lezen van de resultaten bij dit vakgebied moet in gedachten worden gehouden dat er dus al bewegingen in dit vak gaande zijn.

2.4.2. Aanpak methodeanalyse

De analyse is uitgevoerd van algemeen naar specifiek. Allereerst is de algemene handleiding van de methode geanalyseerd. In algemene handleidingen wordt de grote lijn van een methode beschreven. Hier staan vaak de uitgangspunten van de methoden en een algemene doelstelling: wat wil de methode in zijn geheel over alle leerjaren heen bereiken bij de leerlingen. Hier staat ook de reden waarom de methode ontwikkeld is. Is dat bijvoorbeeld om aan te sluiten bij nieuwe inzichten of bij vragen uit de maatschappij? In de algemene handleiding is ook informatie te vinden over toetsen. Worden er in de methoden KSAVE-competenties getoetst en worden die getoetst op een manier die past met dit type doelen? De hoofdvragen bij de analyse hadden betrekking op de vraag of de algemene doelstellingen uit de algemene handleiding bijdragen aan KSAVE-competenties en op de vraag of er didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen in de algemene handleiding gegeven worden die bijdragen aan KSAVE-competenties

2.4.3. Afzonderlijke lessen geanalyseerd

Vervolgens is naar de afzonderlijke lessen gekeken. Er is op de eerste plaats bij alle lessen gekeken of en zo ja, welke lesdoelstellingen genoemd worden en in hoeverre deze doelstellingen competenties en aspecten (kennis, vaardigheden en attitudes/waarden en normen) uit het KSAVE-model bevatten. Het andere aspect waarop geanalyseerd is betreft de didactische aanpak. Dragen de lesactiviteiten die de methode voorstelt bij aan competenties uit het KSAVE-model?

Om te kunnen bepalen of de doelstellingen uit de methoden aspecten van de competenties uit het KSAVE-model bevatten zijn de doelstellingen gescoord op de uitgebreide uitwerking van KSAVE zoals gegeven door Binkley e.a. (2010).

Voor het beoordelen van de didactische aanwijzingen voor het leerkrachthandelen en de afzonderlijke lesactiviteiten hebben we gebruik gemaakt van de omschrijving uit Tabel 3. De vragen over het al of niet aanwezig zijn van doelstellingen zijn gebaseerd op de omschrijving van de KSAVE-competenties (de eerste kolom). De vragen naar de didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen zijn gebaseerd op de omschrijving vaardigheden van de leerkracht (in de derde kolom) en de vragen over lesactiviteiten per les zijn gebaseerd op de omschrijving van de didactiek (de tweede kolom). Door vanuit deze tabel te werken kunnen we iedere keer de uitspraken koppelen aan de categorieën zoals benoemd in de eerste kolom.

Er zijn in totaal 404 lessen bekeken op lesactiviteiten. In een les kunnen meerdere lesactiviteiten plaatsvinden. Vandaar dat hier per les meerdere lesactiviteiten gescoord konden worden.

Voor het kiezen van de 404 lessen uit de methoden is de volgende richtlijn gebruikt:

Mogelijkheid 1: Er zijn in de methode lessen met een doelstelling die betrekking hebben op een van de competenties uit het KSAVE-model. In dat geval zijn de eerste vijf en de laatste vijf lessen met zo'n doelstelling geanalyseerd op lesactiviteiten die bijdragen aan KSAVE.

Mogelijkheid 2: Er zijn géén lessen met een doelstelling die betrekking heeft op een van de competenties uit het KSAVE-model. In dat geval zijn de eerste vijf en de laatste vijf lessen van de methode geanalyseerd.

Mogelijkheid 3: Er zijn minder dan tien lessen met een KSAVE doelstelling. In dat geval zijn alle lessen met een KSAVE-doelstelling geanalyseerd op lesactiviteiten. Dit is aangevuld tot tien met lessen die geen KSAVE-doelstelling hebben.

2.5. Vragenlijst voor leraren po en vo

Om zicht te krijgen op de mate waarin de KSAVE-competenties op het uitgevoerde niveau aan de orde komen, zijn leraren van primair en voortgezet onderwijs door middel van een webenquête bevraagd.

2.5.1. Leraren po

De webenquête is onder de aandacht van leraren basisonderwijs gebracht via schoolbesturen, via de nieuwsbrief van de CED-Groep (4000 abonnees), via ons bekende scholen en via de Onderwijsraad.

Tachtig leerkrachten hebben slechts de eerste vraag beantwoord, anderen hebben de lijst gedeeltelijk ingevuld. In totaal hebben 29 leerkrachten de vragenlijst compleet ingevuld. De meeste respondenten (ruim 2/3) zijn langer dan tien jaar werkzaam in het onderwijs. Van de respondenten is bijna een kwart jonger dan 36 jaar, 35% is tussen 36 en 45 jaar oud en 44% is ouder dan 45 jaar. De meeste leerkrachten (66%) zijn werkzaam in een van de grote steden, er is een redelijke geografische verdeling. De verdeling over de leerjaren is: 66% onderbouw, 52% midden-bouw en 66% bovenbouw (er waren meerdere antwoorden mogelijk).

2.5.2. Leraren vo

De webenquête is onder vo-docenten uitgezet voor de vakgebieden Nederlands, geschiedenis, natuurkunde en verzorging (vmbo). De diverse vakverenigingen zijn benaderd met het verzoek om de link naar de enquête op hun website te plaatsen. De vakverenigingen geschiedenis (VGN), Nederlands (Levende Talen) en natuurkunde (NVON) hebben hun medewerking verleend in verschillende vormen:

- De VGN heeft de webenquête op de website geplaatst
- Levende Talen heeft de enquête op de website geplaatst én de leden een uitnodiging in de nieuwsbrief gestuurd
- De NVON heeft de enquête op de website geplaatst en vermeld in de nieuwsbrief. Helaas slechts een aantal dagen voor sluitingstijd van de enquête. Om die reden is het aantal natuurkundedocenten dat heeft deelgenomen, zeer gering.

Het Platform VMBO Zorg & Welzijn, bestaande uit scholen met een afdeling verzorging en/of zorg en welzijn breed, heeft de ledenlijst van de website ter beschikking gesteld. De leden hebben individueel of op schoolniveau een email ontvangen met daarin een uitnodiging deel te nemen aan de enquête met de link.

In totaal hebben 155 vo-docenten de vragenlijst ingevuld: 72 docenten Nederlands, 54 docenten vmbo verzorging, 15 docenten geschiedenis en 5 docenten natuurkunde. Daarnaast hebben 9 docenten van overige vakken (biologie, Engelse taal en cultuur, intersectoraal, klassieke talen, religie wetenschappen, scheikunde) de vragenlijst ingevuld.

Van de 72 docenten Nederlands geeft 40% les op het vmbo, de overigen op havo of vwo. De 54 docenten verzorging (al dan niet gecombineerd met biologie) geven allen les op het vmbo. Van de 15 geschiedenisdocenten geeft bijna de helft les op het vmbo. En de 5 docenten natuurkunde geven les op het vmbo TL en vaak ook op havo of vwo. De overige docenten geven les op havo en vwo. De respondenten zijn goed verdeeld over alle leerjaren.

De grootste groep van de docenten natuurkunde, geschiedenis en Nederlands geeft les in het zuiden van het land. Voor verzorging geldt dat de grootste groep in het midden van het land lesgeeft. De meeste ondervraagde docenten (64%) zijn langer dan 10 jaar werkzaam in de functie als docent en tussen de 46 en 55 jaar oud (37%).

2.6. Opbouw vragenlijst

De vragenlijst (bijlage 4) is als volgt opgebouwd. Na een korte inleiding over de KSAVE-competenties en het belang ervan voor de voorbereiding van leerlingen op de toekomstige maatschappij is gevraagd om een algemeen oordeel over de toekomstbestendigheid van de eigen lessen. Daarna zijn er vragen waarin leraren met voorbeelden kunnen aangeven welke sociale en cognitieve competenties zij in hun lessen aan de orde stellen. Vervolgens is concreet gevraagd naar de KSAVE-competenties en de daarbij behorende didactiek. Er is gevraagd naar de huidige en de gewenste invloed van diverse actoren en instituties op het curriculum en naar de waardering voor de huidige schoolpraktijk en gebruikte methodes.

2.7. Les voor leerlingen van groep 8, vragenlijst voor ouders en leerlingenconferentie

Om zicht te krijgen op het waargenomen curriculum, is op twee scholen, (één in een grote en één in een kleine stad) een les gegeven aan 51 leerlingen van groep acht. Tijdens deze les (bijlage 5) hebben de leerlingen beschreven welke zaken en in welke contexten zij dingen leren. Ook hebben zij in groepjes gediscussieerd over de vraag welke van de KSAVE-competenties zij op school of elders leren en hoe bekwaam ze erin zijn.

Op één school hebben we een vragenlijst aan de ouders meegegeven, 21 ouders hebben de vragenlijst ingevuld. In de vragenlijst werd gevraagd in hoeverre de ouders van mening zijn dat hun kinderen de KSAVE-competenties op de betreffende school leren.

Over hetzelfde onderwerp is een conferentie voor leerlingen in het voortgezet onderwijs uitgevoerd met 28 leerlingen van de derde klas havo (6), vmbo (5), vwo (10) en gymnasium (7). In totaal waren 79 leerlingen betrokken bij het onderzoek.

2.8. Expertmeetings

Tijdens het onderzoeksproces zijn twee expertmeetings gehouden met externe en interne experts op de bepaalde vakgebieden. Tijdens de eerste expertmeeting is de onderzoeksopzet en zijn de onderzoeksinstrumenten besproken. Het doel daarbij was om na te gaan of we alle aspecten rond curriculumontwikkeling en curriculumrealisatie zouden kunnen onderzoeken met de instrumenten die we hebben ontwikkeld. Tijdens de tweede bijeenkomst is er een sneak-preview van de uitkomsten besproken. Het doel daarvan was om tot een eerste duiding van de (voorlopige) uitkomsten te komen.

Hoofdstuk 3. De toekomstbestendigheid van het proces

In dit hoofdstuk gaan we in op de resultaten van het onderzoek naar het *proces* van curriculumontwikkeling. Dit zijn resultaten uit de documentanalyse en de interviews. Per document wordt aangegeven welke rol het document speelt in het proces van curriculumbepaling. Daarna wordt op basis van de interviews beschreven wat de visie is van de verschillende actoren op het proces, hun rol daarin en de transities die plaatsvinden. Verder gaan we in op de knelpunten die er volgens de geïnterviewden zijn. Vervolgens geven we een aantal voorbeelden van de invloed van maatschappelijke en economische ontwikkelingen, die door de geïnterviewden zijn genoemd. Ten slotte beschrijven we de voorstellen van de respondenten tot verbetering van de toekomstbestendigheid van het proces.

3.1. Resultaten documentanalyse

De vraag die we in de volgende paragrafen bespreken is: In hoeverre spelen de formele documenten een rol in het proces en de toekomstbestendigheid van het huidige curriculum? De belangrijkste documenten voor de curriculumontwikkeling zijn:

- Kerndoelen in het primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006)
- Kerndoelen VO aangepast (2009)
- Toezichtkader inspectie po/vo (2012)
- Referentiekader taal en rekenen (Meijerink, 2009)
- Tussen Doelen en Leerlijnen (TULE) <http://tule.slo.nl/> (SLO) geraadpleegd 29-10-13
- CITO Eindtoets Basis (2013)
- examenprogramma's zoals neergelegd in de examensyllabi en hun uitwerking in de feitelijke examens (2012/2013). Zie voor een compleet overzicht bijlage 6.

De documenten komen tot stand in samenspraak met de onderwijspraktijk, vertegenwoordigers uit de samenleving (politiek, bedrijfsleven, wetenschap) en het ministerie van OCW. Nagenoeg alle onderzochte documenten vermelden de organisaties of geledingen die betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van het document. Ook de status van de documenten en voor wie het document bedoeld is wordt over het algemeen duidelijk aangegeven.

3.1.1. Kerndoelen po en vo (formeel niveau)

De opzet van de kerndoelen is het stimuleren van een breed en gevarieerd onderwijsaanbod waardoor kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Daarnaast dienen ze als referentiekader voor (publieke) verantwoording en het beoordelen van het onderwijs (Greven, Letschert, 2006).

In de kerndoelen is vastgelegd wat de belangrijkste dingen zijn die kinderen moeten leren om actief deel te kunnen nemen aan de samenleving. Benadrukt wordt dat het gaat om hoofdlijnen; het onderwijsveld krijgt de ruimte om de kerndoelen op hun eigen manier vorm te geven. De kerndoelen kunnen gezien worden als een gemotiveerd en breed gedragen formeel besluit over de inhoud van het curriculum. Het is het resultaat van een samenspel van politiek, bedrijfsleven en onderwijsveld en is in die zin 'toekomstbestendig'. Door het opstellen van kerndoelen kunnen signalen van relevante maatschappelijke en economische ontwikkelingen worden doorgegeven naar het onderwijsveld.

De kerndoelen zijn inhoudelijke doelstellingen die richting geven aan 'het nader definiëren van kwaliteit op schoolniveau'. 'Ze geven geen specifiek niveau aan en laten de didactische invulling grotendeels open. De school kan op basis van de kerndoelen een eigen ordening aanbrenge, een eigen arrangement van leeractiviteiten ontwerpen met eigen didactische accenten en op verschillende prestatieniveaus' (p. 11). Scholen kunnen de kerndoelen dan ook op verschillende manieren ordenen in onderwijsprogramma's; de onder een bepaald onderdeel gepresenteerde kerndoelen hoeven bijvoorbeeld niet in één vak of leergebied aangeboden te worden, en kerndoelen uit verschillende onderdelen mogen ook samen-gevoegd worden. 'De enige wettelijke voorwaarde is dat alle kerndoelen aan bod moeten komen en dat leerlingen leren wat in de kerndoelen is vastgelegd' (p. 11). Zowel in de uitwerking (bijvoorbeeld door methodeschrijvers) als in de uitvoering wordt de ordening dus vrij gelaten, mits alle kerndoelen maar aan bod komen.

Voor het voortgezet onderwijs geldt dat de kerndoelen, die gelden voor de onderbouw, gericht zijn op brede vorming. In feite zijn ze de laatste schakel in de brede vorming: 'De onderbouw van het vo is de laatste periode in de onderwijsloopbaan met een substantiële gemeenschappelijkheid van onderwijsdoelen: de kerndoelen. Deze kerndoelen drukken de (minimale) breedte van het onderwijsprogramma uit' (p. 8). Over de onderbouw wordt verder opgemerkt dat de onderbouw voor leerlingen 'een belangrijke schakel' vormt in de 'doorlopende leerlijn van primair onderwijs naar vervolgoopleidingen in en na het voortgezet onderwijs, de arbeidsmarkt en de maatschappij'.

Het vertalen van de kerndoelen naar de praktijk wordt uitgewerkt in de SLO-publicatie 'Tussendoelen & Leerlijnen bij kerndoelen'(TULE) (SLO) geraadpleegd 29-10-13).

3.1.2. Toezichtkader po en vo (formeel niveau)

De belangrijkste uitgangspunten voor het toezicht van de inspectie zijn gelegen in de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT, 2012) en in documenten waarin de overheid haar besturingsfilosofie en haar visie op toezicht heeft neergelegd. De kerndoelen worden hierbij niet met name genoemd. Het toezichtkader van de inspectie heeft direct betrekking op de uitvoering en het daarbij gerealiseerde niveau. Het bewaakt echter de op formeel niveau bepaalde en wettelijk vastgestelde kerndoelen en referentieniveaus en de naleving van de overige door de overheid bepaalde richtlijnen en regels met betrekking tot onderwijskwaliteit.

In het Toezichtkader po/vo 2012 ligt de nadruk op de kwaliteit van het onderwijsproces en de didactiek. In het ketenproces rond het curriculum vervult de inspectie een controlerende en aansturende rol. De inhoud van het inspectietoezicht is geen keurslijf voor de school; wel zijn het bestuur en de school verplicht om zich te verantwoorden over de eigen keuzen, wanneer de kwaliteit afwijkt van de professionele opvattingen van de inspectie.

3.1.3. Referentiekader taal en rekenen po-vo (uitgewerkt niveau)

Het referentiekader taal en rekenen (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009) is bedoeld voor het hele onderwijs (van de basisschool tot het hoger onderwijs). Hierin is vastgelegd wat voor leerlingen van belang is aan basiskennis en vaardigheden op het gebied van Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Het doel van de invoering van een referentiekader is een algemene niveauverhoging. Er is daarbij rekening gehouden met de mogelijkheden van leerlingen door 'streefniveaus' per onderwijstype aan te geven. De referentieniveaus zijn gebaseerd op wat leerlingen nodig hebben voor vervolgonderwijs (doorlopende leerlijnen) en participatie in de samenleving. In het primair onderwijs worden

leerlijnen, tussendoelen, leerlingvolgsystemen en de verschillende toetsen afgestemd op het referentiekader. Op die manier is het referentiekader een bepalende factor voor de inhoud van het curriculum. De rol van het referentiekader is het bepalen van standaarden voor het onderwijs op het gebied van taal, rekenen/wiskunde. Het referentiekader is in opdracht van het ministerie van OCW ontwikkeld in verschillende werkgroepen, onder leiding van wetenschappelijke experts op de vakgebieden. In het hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (Over de drempels met taal en rekenen, Meijerink e.a., 2008), dat de onderbouwing vormt voor de referentieniveaus, wordt uiteengezet welke invloed er geweest is vanuit de samenleving en het onderwijsveld. Daarin wordt gesproken over veldraadplegingen met vertegenwoordigers vanuit de politiek, het bedrijfsleven en het onderwijsveld.

3.1.4. TULE (uitgewerkt niveau) po

Het document Tussendoelen en Leerlijnen (TULE), een project van SLO, geeft scholen/leraren een beeld van wat er onder de globale kerndoelen verstaan kan worden en hoe deze vorm kunnen krijgen in het onderwijs. TULE is een handreiking aan leraren, maar ook aan studenten, leer middelontwikkelaars, opleiders en begeleiders, inspecteurs en anderen die bij het basisonderwijs betrokken zijn. Bijvoorbeeld de TULE Nederlands bij Kerndoel 2: De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en het discussiëren. Bij de toelichting en verantwoording wordt uitgelegd dat het bij dit kerndoel erom gaat dat leerlingen mondeling hun bedoeling over kunnen brengen en daarbij aandacht hebben voor:

- doel en publiek
- opbouw
- levendig taalgebruik
- juiste uitspraak
- woordenschat: passende woorden
- grammaticaal correcte zinnen en woorden (woordvormen, zinsbouw)
- houding, intonatie en mimiek om hun mondelinge tekst te ondersteunen;

Voorts wordt aangegeven dat leerlingen zich moeten kunnen redden in verschillende spreek- of gespreksituaties: monologen, dialogen en polylogen en dat zij spreekstrategieën inzetten om hun doelen te bereiken.

Na de toelichting wordt per twee leerjaren aangegeven hoe deze materie in de klas behandeld kan worden (gebruik, vorm, inhoud en aanpak). Daarna worden voorbeelden gegeven van activiteiten die bij deze lessen kunnen worden uitgevoerd (wat de leerlingen doen en wat de leraar doet). Tenslotte wordt afgerond met een 'doorkijkje' oftewel een praktijkvoorbeeld.

3.1.5. Cito Eindtoets basisonderwijs (Groep 8) 2013 (gerealiseerd niveau)

De Cito toets is ontwikkeld door Cito in opdracht van het ministerie van OCW. De toets is verdeeld in studievastigheden, taal en rekenen. Bij taal en rekenen gaat het voornamelijk om het toetsen van kennis, bij studievastigheden gaat het ook om het toetsen van informatievaardigheden. De resultaten van de toets zijn bedoeld om de leerling, de ouders en de leerkracht inzicht te geven in welk type voortgezet onderwijs het meest geschikt is voor de leerling. Dit advies op basis van een objectieve toets is aanvullend op het advies van de school. Dit advies is niet belangrijker dan het schooladvies. Sinds 2013 zijn er twee versies van de Eindtoets: de Eindtoets Basis en de Eindtoets Niveau. De Eindtoets Basis is wat

moelijker dan de Eindtoets Niveau. Beide versies bevatten dezelfde onderdelen en hetzelfde aantal opgaven en worden gescoord op dezelfde schaal, waardoor de standaardscores op beide toetsen vergelijkbaar zijn. De Eindtoets Basis is bestemd voor leerlingen (landelijk ongeveer 75%) van wie verwacht wordt dat zij doorstromen naar de gemengde/theoretische leerweg van vmbo, of havo of vwo. De Eindtoets Niveau is bestemd voor leerlingen (landelijk ongeveer 25%) van wie verwacht wordt dat zij doorstromen naar de basisberoepsgerichte of kaderberoepsgerichte leerweg van vmbo. Op 10 december 2013 werd de wet Eindtoetsing PO door de Eerste Kamer aangenomen. In deze wet is vastgelegd dat scholen verplicht zijn de Eindtoets Basis/Niveau af te nemen in groep 8.

3.1.6. Examenprogramma's vo

In een jaarlijks verschijnende syllabus geeft het College voor Examens (CvE) een toelichting op het centrale deel van het examenprogramma. Behalve het examenprogramma zelf, bevat de syllabus nadere informatie over het centraal examen. Denk aan specificaties van examenstof, begrippenlijsten, bekend veronderstelde onderdelen van domeinen of exameneenheden die verplicht zijn op het schoolexamen, bekend veronderstelde voorkennis uit de onderbouw, bijzondere vormen van examinering (zoals computereexamens), voorbeeldopgaven, toelichting op de vraagstelling, toegestane hulpmiddelen.

De functie van de syllabus in de keten verwoordt het CvE zelf als volgt:

- De syllabus is leidend in de opdracht aan het Cito om de eindexamens samen te stellen.
- De syllabus stelt de leraar in staat zich een goed beeld te vormen van wat in het centraal examen wel en niet gevraagd kan worden, zodat hij zichzelf en zijn leerlingen daarop kan voorbereiden.
- De syllabus kan behulpzaam zijn voor de producenten van leermiddelen en voor nascholingsinstanties.

Methodeontwikkelaars maken gebruik van elementen uit de syllabus en verwerken die in hun methodes. Instellingen gericht op nascholing richten hun scholing mede in op de eindtermen en de leraar kijkt er in ieder geval goed naar met het oog op de voorbereiding van zijn leerlingen op het examen.

3.2. Resultaten van de interviews

In de volgende paragrafen wordt aan de hand van interviews ingegaan op de vraag:

Hoe verloopt het proces van curriculumontwikkeling?

De geraadpleegde actoren geven aan dat zij zich weliswaar voornamelijk op één niveau van curriculumontwikkeling bewegen, maar dat zij contacten hebben met de andere niveaus. Naast de indeling in vijf niveaus, die wij hier hanteren, bestaat er ook een indeling in drieën: beschreven, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum (BUG). Daarbij beslaat het beschreven curriculum zowel het formele als het uitgewerkte curriculum; het gerealiseerde curriculum beslaat zowel het waargenomen als het gerealiseerde curriculum.

3.2.1. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW)¹

OCW beweegt zich op het *formele niveau* van het proces en heeft contacten met het uitgewerkte niveau. De SLO is een verbindende schakel naar dit niveau.

OCW beschrijft het proces van curriculumontwikkeling op dit *formele niveau* als volgt:

- er is een signaal vanuit de samenleving of vanuit het onderwijsveld
- dit signaal leidt tot agendering bij OCW/de politiek
- OCW gaat na of het onderwijs een rol kan spelen
- OCW maakt een beslissingsnota met verschillende varianten, wel of niet opname in de kerndoelen, toerusting scholen
- nota gaat naar de top van het ministerie en dan worden opties besproken en gekozen
- de minister of de Tweede Kamer (bij wetwijziging) neemt een besluit
- SLO vormt een projectgroep van organisaties en maakt een projectplan.
- SLO of de projectgroep maakt voorbeelduitwerkingen
- het onderwerp wordt als project aangeboden op de scholen of er start een traject van wetvorming of -wijziging.

Op het *uitgewerkte niveau* is er volgens OCW samenwerking tussen SLO, uitgevers, leraren en de toetsorganisaties zoals het Cito. Dus de toetsorganisaties spelen niet alleen een rol op het gerealiseerde niveau, maar ook op het *uitgewerkte niveau*.

OCW ziet voor zichzelf geen rol op het *uitgevoerde niveau*. Dit is de autonomie van de leraar en de school.

De directie vo merkt op dat de doorlooptijd – de snelheid waarmee een maatschappelijk signaal wordt omgezet in een verandering van het curriculum – sterk varieert.

3.2.2. Inspectie van het onderwijs

De inspectie vervult een rol in het gerealiseerde niveau, maar staat buiten het proces van curriculumontwikkeling, zij zijn toezichthouder namens de overheid. Het toezicht richt zich op resultaten, leerstofaanbod, onderwijstijd, didactisch handelen, zorg en begeleiding en kwaliteitszorg. De basis ligt in de WOT. De bewindslieden stellen toezichtkaders e.d. vast. De politiek heeft de prioriteiten voor het toezicht geformuleerd, daarnaast zijn er soms regionale of lokale prioriteiten.

3.2.3. PO-Raad

De PO-Raad positioneert zichzelf op het *formele niveau*, maar is via zijn leden, de schoolbesturen, ook betrokken bij de andere niveaus van het curriculum. De PO-Raad is gericht op belangenbehartiging en sectorontwikkeling. Daarom let hij er bij curriculumontwikkeling op of de veranderingen binnen de kerndoelen passen en of ze overeenkomen met wat de leden belangrijk vinden. Daarmee vervult hij een brug tussen het *uitgevoerde niveau* (onderwijsveld), het *formele niveau* (OCW) en het *gerealiseerde niveau* (Inspectie van het onderwijs).

De PO-Raad geeft zelf signalen die tot verandering van het curriculum moeten leiden, door de zaken die via de leden op de beleidsagenda zijn gekomen met de bewindspersoon te bespreken. Daarnaast is er contact met het *uitgewerkte niveau* (de educatieve uitgeverijen)

¹ Er zijn gesprekken gevoerd met de directie primair onderwijs (po) en met de directie voortgezet onderwijs (vo). Omdat er veel overlap in de gesprekken was, zijn alleen de verschillen apart beschreven.

via een netwerk van leden. Daar gaat het om de vraag hoe methoden kunnen bijdragen aan kwalitatief goed onderwijs.

3.2.4. Vakverenigingen²

De vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) speelt een rol op het *uitgewerkte* en op het *gerealiseerde* niveau, omdat zij elk jaar in een overleg met de CvE, waarin ook SLO en Cito zitting hebben, meedenkt over de examenthema's. Cito ervaart men daarin als erg sturend. Het curriculum is verder wettelijk vastgelegd in tien tijdvakken en kenmerkende eigenschappen per onderwijsniveau, daar verandert niet veel aan. De scholen volgen de methoden, met name in de examenklassen. In de niet-examenklassen is er meer ruimte voor eigen invulling van de scholen.

De Nederlandse Vereniging voor het Onderwijs in de Natuurwetenschappen (NVON) positioneert zichzelf op het uitgewerkte en het gerealiseerde niveau. De vereniging heeft onlangs meegewerkt aan het proces van grondige vernieuwing van het curriculum natuurkunde. Dit proces heeft ongeveer tien jaar geduurd en is nog niet afgerond. Omdat er geen wetswijziging voor nodig was hoefde deze wijziging niet door de Tweede Kamer, maar kon OCW de beslissing nemen. De vereniging heeft in opdracht van de CvE de syllabus geschreven waarin het nieuwe eindexamenprogramma voor het vak natuurkunde is uitgewerkt. Ten behoeve van de implementatie van het nieuwe programma heeft de vereniging hierover workshops georganiseerd voor de leden, de docenten.

De beroepsvereniging Levende Talen, sectie Nederlands (Levende Talen) positioneert zich op het *formele*, het *uitgewerkte* en het *uitgevoerde* niveau van het proces, en in mindere mate op het *gerealiseerde* niveau. Vanuit het formele niveau (OCW) wordt de vereniging heel af en toe geraadpleegd, maar ze heeft niet de indruk dat er met het advies iets gebeurt. De politiek beslist uiteindelijk. De Tweede Kamer luistert vooral naar de sectorraden, de landelijke pedagogische centra, SLO en Cito. De beroepsverenigingen zouden een zwaardere stem moeten hebben. Die hebben geen beslissende rol, maar worden geïnformeerd over de besluiten. Hoe dit proces precies verloopt, daarop is geen zicht bij de vereniging.

3.2.5. Ouders & Co

Ouders bewegen zich op het *waargenomen* niveau. Zij hebben zich georganiseerd in een vereniging die hun belangen behartigt, niet alleen op het *uitgevoerde* niveau, maar ook op het *formele* niveau van beleid en wetgeving. Deze vereniging ziet de rol van ouders als meedenkende en vragende partij steeds belangrijker worden, mede gezien het feit dat de invloed van de ouders op de ontwikkeling van de kinderen in de jonge leeftijdsfase (1-7 jaar) zo veel groter is dan die van andere partijen, zoals de school.

3.2.6. College voor Examens³ (CvE)

Het CvE gaat uit van wettelijke positionering op het *gerealiseerde* niveau van curriculumontwikkeling. Het CvE is wettelijk verantwoordelijk voor de syllabi waarin de leerstof voor het centraal examen wordt beschreven. Daarbij werkt het CvE samen met SLO, Cito en andere relevante organisaties uit het veld, zoals vakverenigingen. Als gevolg daarvan maken docenten substantieel deel uit van iedere syllabuscommissie. Het CvE is ook wettelijk

² Er zijn gesprekken gevoerd met diverse vakverenigingen. Omdat er overlap in de gesprekken was, zijn alleen de verschillen apart beschreven.

³ Er zijn gesprekken gevoerd met medewerkers van het CvE voor havo/vwo en voor vmbo. Omdat er overlap in de gesprekken was, zijn alleen de verschillen apart beschreven.

verantwoordelijk voor de centrale examens zelf. In opdracht van het CvE construeert Cito de centrale examens. De centrale examens worden vastgesteld door vaststellingscommissies van het CvE, waarvan de leden lesgeven in de examenklas en benoemd zijn op voordracht van de vakverenigingen en de onderwijsbonden. Het CvE werkt daarbij continue in een cyclisch proces van twee jaar. In de evaluatiefase worden daarbij alle suggesties ter verbetering gewogen. Bij een grote vernieuwing van de eindtermen duurt het proces minimaal een jaar langer. De syllabi kunnen ook als basis dienen voor de ontwikkeling van lesmateriaal, dus zo zijn er relaties met het *uitgewerkte niveau*.

Daarnaast zijn er relaties met organisaties op het *formele niveau*, maar ook op het *waargenomen niveau*, met het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS). Er zijn ook lijnen naar het *uitgevoerde niveau*; vakverenigingen / platforms van docenten en managers van CvE evalueren de centrale examens. Bij de totstandbrenging van de centrale examens is de syllabus leidend. Er is geen structurele relatie met uitgevers van educatieve methoden.

3.2.7. Calibris⁴

Calibris beweegt zich als kenniscentrum beroepsonderwijs bedrijfsleven voor zorg, welzijn en sport op verschillende niveaus. Op het *gerealiseerde niveau* is er vertegenwoordiging in de syllabuscommissie voor de examens vmbo verzorging. Op *uitgewerkt niveau* is er vertegenwoordiging van Calibris in de sectorvernieuwingscommissie voor vmbo-welzijn. Calibris bewaakt de aansluiting met het mbo en de praktische haalbaarheid in zorg- en welzijnsorganisaties. Calibris heeft rechtstreeks contact met de branchepartijen in de sector. Calibris merkt op dat het beroepsonderwijs een andere procesgang kent voor totstandkoming van het curriculum dan volgens de niveaus van curriculumontwikkeling is aangegeven voor po en vo, er zijn ook andere actoren werkzaam in de sector beroepsopleidingen. Het opleidingsveld waarmee dit kenniscentrum primair te maken heeft is het mbo. De curriculumontwikkeling verloopt voor het mbo in samenspraak met het werkveld. Op basis van overleg tussen werkgevers en werknemers komt het kwalificatiedossier tot stand. Dit is gebaseerd op door de sociale partners ontwikkelde beroepscompetentieprofiel(en) (bcp). Binnen paritaire commissies overleggen onderwijs en werkveld; zij werken het bcp uit tot een kwalificatiedossier. De minister stelt dit dossier formeel vast en de afspraak is, dat Calibris eens in de vijf jaar onderzoekt of het dossier nog steeds actueel is.

Voor Calibris is 'de grote wereld van de arbeidsmarkt' dus de eerste voedingsbodem. Calibris vertaalt arbeidsmarktbehoeftes in de sector naar de mbo-opleiding en vervolgens – want daar is ook bemoeienis mee – naar de stap die dáárvoor komt, het vmbo. Vergeleken met het mbo gaat het in het vmbo minder om vakspecifieke, maar meer om generieke competenties. Via deelname aan bijvoorbeeld de syllabuscommissie voor het vak verzorging krijgt de praktijkkennis van het kenniscentrum een plaats in de eindtermen van het vmbo.

3.2.8. Cito⁵

Het Cito positioneert zichzelf op het *gerealiseerde niveau*, maar heeft ook contacten en invloed op andere niveaus. Cito vindt de opvatting dat de toetsing het einde van het curriculum is, eigenlijk verouderd; toetsing moet veel meer ook tijdens het proces gebeuren.

⁴ Er zijn gesprekken gevoerd met verschillende medewerkers van Calibris. Omdat er overlap in de gesprekken was, zijn alleen de verschillen apart beschreven.

⁵ Er zijn gesprekken gevoerd met de afdelingen voor po en voor vo. Omdat er overlap in de gesprekken was, zijn alleen de verschillen apart beschreven.

Het is dan ook niet alleen de eindtoets die van belang is maar ook het LOVS. De school maakt in het gebruik van het LOVS zelf keuzes.

Op basis van de wet op het basisonderwijs en de kerndoelen maken de Toetswijzercommissies van het College van Examinatoren de Toetswijzer. Daarin wordt heel globaal aangegeven welke vakken getoetst moeten worden. Deze commissies bestaan meestal uit een hoogleraar als voorzitter en pabodocenten. De SLO voert het secretariaat en de redactie en het Cito is erbij betrokken. Er is geen duidelijke partij die altijd beslist wat er in de toetsen komt. Men kijkt meer dan vroeger naar de informatiebehoefte in het veld. Tweemaal per jaar komt er een klankbordgroep van scholen bijeen om over de toetsen te spreken. Een toets ontwikkelen duurt twee à drie jaar, inclusief testen.

Het Cito-vo krijgt opdracht van het CvE om de examens voor het centraal examen te maken. Het Cito is betrokken bij het *uitgewerkte niveau*, het samenstellen van het examenprogramma en de bijbehorende syllabus, maar niet inhoudelijk, alleen om input te geven over de toetsbaarheid. Ook docenten worden bij dit proces betrokken, in ieder geval via de vakverenigingen. Cito vraagt zich wel af hoe breed het bereik van de vakverenigingen is, daarom evalueert men de examens nu standaard ook rechtstreeks met docenten. Dat geeft een hoge respons. Cito heeft dus contact met het *uitgevoerde niveau* en daarnaast ook met het *waargenomen niveau*, met LAKS. LAKS reageert op de examens en andersom informeert het Cito de leerlingen over grote veranderingen, maar LAKS denkt niet mee over de examens. Volgens Cito is de SLO de drijvende kracht achter examenvernieuwingen. SLO heeft beter zicht op de actualiteit van de examens.

3.2.9. *Werkgeversorganisaties*⁶

De werkgeversorganisaties (VNO-NCW en MKB-Nederland) hebben geen wettelijk vastgelegde inspraak in het proces van curriculumvernieuwing. Zij zijn van mening dat ze onvoldoende invloed hebben. Hun invloed zou vooral op het *formele* en *gerealiseerde* niveau moeten zijn. VNO-NCW en MKB-Nederland hebben op uitnodiging van OCW en SLO deelgenomen aan overleg over de examenprogramma's, maar zagen niets van de input terug. Bij het Techniepact 2020 zijn VNO-NCW en MKB-Nederland wel betrokken. Binnen het Techniepact onderscheiden ze het stadium van het maken van afspraken en van het uitvoeren van afspraken. Er zijn afspraken gemaakt voor po. VNO-NCW en MKB Nederland spelen hier een belangrijke rol in de transitie van *formeel* naar *uitgevoerd niveau*. Het *uitgewerkte niveau* is er dan in de vorm van activiteiten.

VNO-NCW en MKB Nederland hebben recent onderzoek gedaan in het vmbo; de conclusie was, dat ze meer betrokken willen zijn om de doorgaande lijn van vmbo naar mbo te bewaken. VNO-NCW en MKB Nederland ontwikkelen momenteel materialen voor techmavo's. Maar ze hebben geen invloed op leerinhouden, methoden en manieren van doceren.

3.3. **Knelpunten in het proces van curriculumontwikkeling**

Volgens de geïnterviewde OCW medewerker verloopt het proces van maatschappelijke invloed op het curriculum nu nogal 'hyperig' en incidentgericht. Daarnaast is een belangrijk knelpunt de overladenheid van het programma. Ook is er soms te weinig contact met het bedrijfsleven (genoemd door directie vo); in het mbo gebeurt dit meer dan in het vo. Zo is er

⁶ Er zijn gesprekken gevoerd met VNO-NCW en met MKB-Nederland. Omdat er overlap in de gesprekken was, zijn alleen de verschillen apart beschreven.

een brief van de Onderwijsraad over ondernemerschapvaardigheden die nog verder behandeld moet worden.

Het belangrijkste knelpunt dat de PO-Raad signaleert is, dat voorstellen tot vernieuwingen te snel veranderen in een nieuwe opdracht waarop het onderwijs wordt afgerekend. Overal waar een maatschappelijke problematiek is, wordt het onderwijs als mogelijk oplossend medium gezien. Hierdoor ontstaat een stapeling van opdrachten. Belangrijke begrippen zouden moeten zijn: vertrouwen, ruimte en verantwoorden, in plaats van: voorschriften, controle en afrekenen. De raad heeft zorg over de manier waarop de heroverwegingen van het curriculum in een politiek-bestuurlijke wereld terechtkomen, met sturing door wetgeving en toezichtkader aan de voorkant en controle aan de achterkant door de inspectie. Dit is contrair aan wat de kwaliteit van onderwijs kan verhogen: “namelijk dat weldenkende hoogopgeleide mensen het onderwijs instromen, die de ruimte krijgen om reflectief en met eigenaarschap het onderwijs vorm te geven.”

Calibris noemt als knelpunt dat de processen nogal traag zijn, er zijn zoveel gremia nodig bij curriculumwijziging. Op uitvoeringsniveau worden curricula vaak gezien als rigide instrumenten: ik moet zoveel en ik mag zo weinig.

De VGN vergelijkt OCW met een oceaantanker, die is niet flexibel. De VGN zelf kan dynamischer inspelen op de ontwikkelingen. De NVON signaleert geen knelpunten, het proces verloopt naar tevredenheid, ze werden overal bij betrokken. Daarbij geven ze aan dat het vaak wel op hun initiatief gebeurde “je moet er wel voor knokken”. Het hangt ook van de bewindspersoon af, hoe gemakkelijk de standpunten van de NVON gehoor vinden. Levende Talen meent dat OCW meer zou moeten luisteren naar de signalen die de beroepsvereniging geeft. Nu lossen leraren de problemen en hiaten in het curriculum die ze signaleren, zelf op. Volgens Ouders & Co loopt het curriculum “hijgend achter de ontwikkeling van technologie en samenleving aan. Eigenlijk zou het onderwijs voorop moeten lopen.” Dat dit niet gebeurt, heeft te maken met het ontbreken van voldoende competenties van leraren, het gebrek aan faciliteiten (tijd en geld) om bij te scholen en met te weinig mogelijkheden om geavanceerde apparatuur te gebruiken of aan te schaffen.

Het CvE meent dat ‘teaching to the test’ geen probleem is, als de test goed is en daadwerkelijk meet wat de leerlingen moeten kennen en kunnen.

Veranderingen in de klas, bijvoorbeeld rond ict-gebruik, kunnen niet altijd een logisch vervolg in de toetsing krijgen. Er is dus wel invloed van het gerealiseerde niveau naar het uitgevoerde niveau, maar niet andersom.

De werkgeversorganisaties menen dat de ruimte voor inbreng vanuit het bedrijfsleven vooral informeel is. Het onderwijs zou zich meer mogen aantrekken van de omgeving. Als ze inbreng hebben, zien ze vaak weinig van hun inbreng terug in de voorstellen.

Een ander knelpunt dat door één van de geraadpleegde partijen wordt genoemd is dat meetbare onderdelen (toetsen) te veel van invloed zijn op het uitgevoerde curriculum. Een voorbeeld hiervan is taal. Taal is veelomvattend, in het onderwijs ligt het accent vaak op de ‘meetbare’ domeinen. Scholen volgen doorgaans de voortgang met landelijk genormeerde toetsen voor spelling, technisch en begrijpend lezen en woordenschat. Taalvaardigheden als schrijven (stellen), spreken en luisteren staan onder druk. Instrumenten om voortgang te volgen en te beoordelen aan de hand van de tussendoelen/leerlijnen worden veel minder gebruikt en er zijn niet/nauwelijks genormeerde toetsen voor. Mede door de aandacht voor opbrengsten is daarvoor in de klas minder aandacht, terwijl juist de mondelinge vaardigheid, het kunnen redeneren en analyseren, een belangrijke basis vormen voor de 21^e eeuwse

vaardigheden. Er zou gezocht moeten worden naar alternatieven voor toetsen, maar er ligt hier ook een belangrijke taak voor docenten zelf. In het VO richten de docenten het onderwijs in naar de exameneisen. De 'vrije ruimte' die er is wordt daardoor niet altijd benut.

3.4. Voorbeelden van invloed op de curriculumontwikkeling

OCW meent dat signalen voor verandering overal vandaan kunnen komen, uit het onderwijsveld, via de vakverenigingen (vo), vanuit de wetenschap of het bedrijfsleven (de vakbonden, de werkgevers), via de Tweede Kamer, de politieke partijen of vanuit het kabinet. OCW gaat erop in als iets langere tijd belangrijk wordt gevonden.

Calibris noemt verschillende voorbeelden. De ontwikkeling naar competentiegericht beroepsonderwijs is een resultaat van het feit dat de maatschappij – naast vakdeskundigheid – ook vraagt om kwaliteiten als klantgerichtheid, communicatieve en sociale vaardigheden, ondernemerschap. De grenzen tussen oude vakgebieden (zorg, welzijn, sport) verdwijnen en op de grensvlakken ontstaan nieuwe verbanden, zoals tussen sport, recreatie en wellness; tussen zorg en sport; tussen brede school, buitenschoolse opvang, sport en recreatie. Dat vraagt om andere beroepsvoorbereiding. Door digitalisering is steeds meer informatie toegankelijk. Dit vraagt om kwaliteiten om informatie te ontsluiten en hanteerbaar te maken. De start ligt bij de arbeidsmarkt. Die geeft een signaal dat de opleiding niet meer aansluit bij de eisen van het beroep.

De NVON geeft aan dat vooral de wetenschappelijke ontwikkelingen, zoals de kwantummechanica, het curriculum beïnvloeden. Dat is ook bij scheikunde het geval, meer materiaal-kunde en duurzaamheid. Voor de huidige curriculumvernieuwing was onvrede uit het veld een belangrijke aanleiding.

Levende Talen heeft in 2013 onderzoek laten doen naar de verschraving van het curriculum Nederlands door de sturing op examenresultaten vanuit OCW. De aanbevelingen daaruit zijn echter nog niet overgenomen door OCW.

Ouders & Co geeft als voorbeelden van signalen die invloed hebben gehad: ict in het onderwijs, maatschappelijke stages; nieuwe methodes voor biologie; vraagstukken bij geschiedenis. Het is niet eenduidig hoe het proces van beïnvloeding verloopt; invloed vanuit (Europese) politiek, samenleving zelf, bedrijfsleven.

Cito geeft aan dat een factor die van invloed is op de toetsontwikkeling, is dat Cito ook een commercieel instituut is. Voor toetsen moet een opdracht komen of een vraag uit het veld. Dit betekent dat toetsen ontwikkelen op onderwerpen waarnaar vanuit het veld geen vraag is, lastig is. Niet alles kan via een landelijke toets getoetst worden vanwege de beperkingen van de vorm: een schriftelijke toets. De manier van testen die nodig is bij KSAVE is vaak arbeidsintensief en moeilijk. Dit moet dan schoolspecifiek gebeuren. Dit vraagt om meer ondersteuning/professionalisering van docenten. Ook ontbreekt dikwijls voldoende wetenschappelijk onderzoek over hoe dit getoetst moet worden.

VNO-NCW en MKB Nederland geven aan dat signalen via de leden binnenkomen. Zij ventileren deze signalen via de media vanwege hun rol als belangenbehartiger. Belangrijk voor VNO-NCW en MKB Nederland is nu bijvoorbeeld dat het vmbo beter moet aansluiten op het mbo.

3.5. Verbetering toekomstbestendigheid proces

OCW onderzoekt, naar aanleiding van het Nationaal Onderwijsakkoord (NOA), of er wellicht een ordelijker proces van regelmatige (bijvoorbeeld om de vijf jaar) en systematische reflectie op het curriculum zou moeten komen, samen met het veld (experts, scholen, bestuurders) en de markt (werk-gevers). Het hyperige moet eraf, want daardoor krijgen scholen het gevoel dat alles bij hen terecht komt. OCW wil graag een meer structurele vorm van curriculumvernieuwing. Ook zouden ouders meer betrokken moeten raken bij het gesprek. In dat verband doet SLO een BUG-analyse voor OCW, een analyse welke partijen een rol (zouden moeten) spelen.

De VGN geeft aan dat OCW meer proactief zou moeten zijn, een open gesprek aangaan met bijvoorbeeld de beroepsverenigingen over wat een gewenste richting van het curriculum zou zijn in het licht van de maatschappelijke ontwikkelingen.

Het CvE is alert op mogelijkheden tot verbetering van het centraal examen en ziet deze mogelijkheden ook. Examenprogramma's zijn al opgesteld in globale eindtermen. Dit heeft het voordeel dat veranderingen die een vak up to date kunnen maken, te verwezenlijken zijn zonder dat het examenprogramma zelf gewijzigd moet worden en dat kan het proces versnellen. Een ingrijpende vernieuwing van het curriculum zou een geleidelijk proces moeten zijn, waaraan relevante actoren zich vooraf kunnen committeren en waarin de mogelijkheid bestaat om tussentijds bij te sturen. Een dergelijk proces vergt tijd en dat betekent ook dat betrokkenen enigszins afstand moeten kunnen nemen van de alledaagse praktijk. Daarbij is van belang dat de docenten per vakgebied regelmatig meedenken over het curriculum. Hoewel de vakverenigingen dit belang onderkennen, is het niet altijd gemakkelijk om docenten hiervoor te vinden.

De CvE vmbo meent dat er geen verbeteringen nodig zijn. Het proces is weliswaar traag, maar draagvlak is essentieel en dat wordt door dit proces gerealiseerd.

Calibris meent dat mogelijkheden om het proces te verbeteren, gezocht moeten worden in kwaliteitszorg, door bijvoorbeeld de pdca-cyclus te hanteren. Nu wordt de vraag niet beantwoord hoe tevreden de afnemer is met het eindresultaat en dat zou wel moeten gebeuren. Verder zouden scholen en docenten de ruimte die ze hebben meer kunnen benutten. Mensen in de school maken het curriculum. Calibris zou de invloed van het bedrijfsleven op het onderwijs ten aanzien van de beroepskwalificerende functie willen versterken.

Om het proces van vernieuwing te verbeteren is al het een en ander gaande. Zo meldt het Cito dat de SLO in 2010 een procedurevoorstel heeft gemaakt om alle vakken jaarlijks samen met actoren uit de vakvereniging en de maatschappij te evalueren aan de hand van signalen voor vernieuwing vanuit wetenschap, schoolpraktijk en samenleving. Vervolgens kan deze evaluatie leiden tot constatering van een probleem dat verder verkend moet worden.

Mogelijk is er 'klein onderhoud' nodig, maar er kan ook sprake zijn van een zo verouderd programma, dat het helemaal opnieuw moet worden ingericht. Deze procedure wordt nu al toegepast bij de herziening van natuurkunde, scheikunde en biologie voor havo en vwo. De SLO regelt wie er bij de vernieuwing betrokken worden. Het is een verbetering, maar "je blijft wat betreft mensen die benaderd worden, wel in een bepaald kringetje".

Calibris zou de invloed van het bedrijfsleven op het onderwijs willen versterken.

Periodieke reflectie op het curriculum met alle partijen zou het hart van het stelsel moeten zijn. Het proces moet volkomen transparant zijn, en daarbij kunnen we goede voorbeelden uit andere landen gebruiken. Er zijn zeker voorbeelden te noemen van recente curriculum-

vernieuwingen onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen, bijvoorbeeld de aandacht voor excellentie en burgerschap. Natuurkunde en scheikunde worden beïnvloed door technologische ontwikkelingen, met als eenvoudig voorbeeld het gebruik van de rekenmachine. In het mbo is de invloed van het bedrijfsleven groot. MKB-Nederland roept om beroepsgericht onderwijs, terwijl het 'grote' bedrijfsleven juist de vakoverstijgende vaardigheden belangrijk vindt. Al zijn er zeker voorbeelden van maatschappelijke invloed te noemen, de autonome ontwikkeling van het onderwijs lijkt veel sterker dan de maatschappelijke invloed.

3.6. Genoemde knelpunten en adviezen

In de volgende paragrafen noteren we ten slotte nog een aantal uitspraken uit interviews, over knelpunten en adviezen bij het verbeteren van de toekomstbestendigheid van het curriculum.

3.6.1. Belasting scholen

Het Cito is van mening dat de overladenheid van het onderwijs een knelpunt is bij het aanleren van de competenties. *“Hoewel ze nuttig zijn, is het de vraag of de school ervoor moet zorgen dat jongeren deze competenties leren. Onderwijstijd is kostbaar en er komt steeds weer iets bij; maar zolang deze competenties niet vastliggen in eindtermen en doelen voor het centraal examen en het schoolexamen, blijven ze er toch een beetje bij hangen”*

Cito meent dat het scholen zo gemakkelijk mogelijk gemaakt moet worden om te toetsen. Er zou een KSAVE-programma gemaakt moeten worden dat scholen kunnen uitvoeren en waarin momenten zijn opgenomen die data opleveren, bijvoorbeeld door observaties of door toetsing. Dan is het voor scholen minder een extra belasting. Zo'n opzet vereist echter dat partijen samenwerken en investeren met onzekere uitkomst. Daarnaast vergt dit ook veel van leraren.

3.6.2. Waarnemingen onderwijsadviseurs

Onderwijsadviseurs komen voortdurend op scholen en geven op basis van hun waarnemingen, die in po en vo sterk overeenkomen, de volgende punten aan. Waar het punt met name voor vo geldt is dit aangegeven.

- Na- en bijscholing zijn een belangrijke stap in de goede richting, zodat docenten zich de competenties eigen kunnen maken. Leraren zouden meer gericht moeten zijn op bewust handelen en betekenis geven aan opbrengsten.
- Niet duidelijk is hoeveel tijd er in het onderwijs besteed wordt aan advanced skills. Dit kan 'toevallig' zijn. We moeten in het voortgezet onderwijs beter afstemmen wat waar het beste kan gebeuren.
- In het vo zouden de competenties – met name het kritisch kijken – een formele plek moeten krijgen bij Nederlands. Creatief denken zou verbeterd kunnen worden door opdrachten te ontwikkelen waarbij leerlingen creatief moeten denken om de opdracht uit te voeren.
- Advanced skills zijn nog vaak heel versnipperd in het vo aanwezig, ook doordat soms niet duidelijk is bij welk vak (of in mentorlessen?) ze aan bod moeten komen. Het verdient overweging om daar meer ruimte voor te maken, er een betere invulling voor te ontwikkelen.

- Leraren moeten ruimte krijgen om zich de vaardigheden eigen te maken, maar ze moeten er dan ook wel het nut van kunnen inzien. Er is ruimte in het curriculum nodig, want het programma is al erg overladen. Er moeten doelen geformuleerd worden en er moeten methode-overstijgende handvatten komen voor leraren om hieraan te werken, liefst via gratis good practices. De aandacht voor *advanced skills* werkt nog te traag door in het curriculum.
- Doordat de kerndoelen in de methoden zijn verwerkt, zullen de meeste scholen op dit gebied wel een aanbod verzorgen, maar het is onduidelijk hoe het precies in de klas uitpakt. Nu is er aandacht voor de *advanced skills*, maar ze zijn nogal vaag, er zou duidelijker omschreven moeten worden wat er precies mee bedoeld wordt. Ook is het van belang om preciezer te weten vanaf welke leeftijd die vaardigheden geleerd kunnen worden.
- Het is de vraag in welke mate deze vaardigheden al in het onderwijs zitten en hoe ze zich verhouden tot de traditionele vaardigheden, zoals taal en rekenen. Er moet een goede balans zijn tussen deze vaardigheden enerzijds en kennis en inzicht anderzijds. Je kunt je ook afvragen of dit wel allemaal op school moet gebeuren. Wat is de rol van thuis en van de omgeving?
- Voor het scholen van docenten in de KSAVE-competenties is meer nodig dan ze alleen op te nemen in het curriculum. Het is de vraag welke partij dat voor het vmbo gaat regelen.
- De inspectie speelt een heel belangrijke rol ten aanzien van het initiëren van vernieuwingen via het toezicht. Want verbetering begint bij handhaving. Neem bijvoorbeeld burgerschapsvorming – verplicht voor elke school – de inspectie is daar nog te los in.
- Pas als de inspectie kijkt en oordelen geeft op grond van een weging, gaan scholen vanzelf wel 'lopen', dit zal waarschijnlijk de meeste vruchten afwerpen. Dan moeten de skills ook verwerkt zijn in de examens, dus in het formele curriculum. Er zal minder effect zijn als het alleen in de leermiddelen opgenomen is – dat is vrijblijvender. Uiteraard is in beide situaties opleiding en nascholing/training voor zittende leraren nodig.

3.6.3. Rol van de inspectie

Meerdere adviseurs noemen dat de inspectie *advanced skills* in het toezichtkader zou moeten opnemen, anders is het te vrijblijvend. Verbetering begint bij handhaving. Maar daarbij moeten docenten wel meepraten. En de directies moeten zorgen dat het ook in de klas gebeurt. Zorgen voor toetsing en zorgen voor borging.

Een ander is er juist van overtuigd dat meer toezicht averechts werkt. *“De balans is een beetje weg met alle eenzijdige nadruk op taal- en rekenopbrengsten.”* De competenties moeten volgens deze respondent als een andere manier van didactiek worden ingevoerd, niet als apart onderdeel. Leraren hebben een overladen programma. In de nieuwe generatie methodes komen de *advanced skills* al meer aan bod. Leraren willen wel, maar moeten ruimte krijgen om zich veranderingen eigen te maken en het nut ervan in te zien.

Betrokkenheid is ontzettend belangrijk.

Ouders zijn van mening dat er ruimte gegeven moet worden aan scholen, maar dat ook verantwoording gevraagd moet worden van scholen die niet innovatief genoeg zijn.

Wetgever zou een kader moeten stellen met minimumeisen. Curriculum zou zich meer organisch moeten aanpassen; scholen zelf hebben daarin een belangrijke rol.

3.6.4. Aandacht voor vakmanschap

VNO-NCW en MKB Nederland hebben onvoldoende zicht op het funderend onderwijs, ook ten aanzien van de KSAVE-competenties. Zij zijn van mening dat deze vaardigheden moeilijk isoleerbaar zijn en veelal onderdeel zijn van aan te leren vakcompetenties. Ict-vaardigheden zijn wel isoleerbaar. Het is volgens hen nodig dat jongeren leren hoe ict werkt. Zij stellen dat grofweg 80% van de te leren competenties tijdonafhankelijk zijn en 20% actueel; er zou een systeem moeten komen om die 20% flexibel te kunnen maken op basis van maatschappelijke, technologische en economische motieven. Daarmee moet het beroepsonderwijs volgens hen flexibeler zijn dan het funderend onderwijs. VNO-NCW en MKB Nederland hebben onderzoek gedaan in het vmbo, waaruit een tendens van veralgemenisering en theoretisering van het onderwijs blijkt, met onvoldoende aandacht voor vakmanschap in de zin van vakkennis en – vaardigheden en van maatschappelijke waardering voor vakmanschap. Zij zien een risico in het ontbreken van een doorgaande lijn van vmbo naar mbo.

Hoofdstuk 4. Het huidige curriculum op het formele, uitgewerkte en gerealiseerde niveau

In dit hoofdstuk komt de stand van zaken in het *huidige* curriculum aan de orde. Eerst beschrijven we de mate waarin de geïnterviewden de KSAVE-competenties van belang vinden en de manier waarop er volgens hen op de verschillende curriculumniveaus aandacht aan wordt besteed. Vervolgens gaan we in op de mate waarin de KSAVE-competenties op het uitgewerkte en gerealiseerde niveau in de documenten aan de orde komen. De analyse van de methoden wordt besproken in hoofdstuk 5.

4.1. Het belang van advanced skills

Alle partijen menen dat de *advanced skills* zonder meer van groot belang zijn.

Er wordt vooral belang gehecht aan manieren van denken, daarna manieren van werken en mondiaal burgerschap en daarna burgerschapsvaardigheden in eigen kring en informatievaardigheden en ict-geletterdheid. Het is echter de vraag of deze competenties in het curriculum moeten worden opgenomen. Scholen moeten dit zelf oppakken.

De PO-Raad meent dat het uitgangspunt moet zijn: wat wil je met de kinderen bereiken. De kern is dat kinderen door het onderwijs gestimuleerd worden en hun natuurlijke leergierigheid behouden, want de samenleving van de toekomst heeft behoefte aan mensen die uitdagingen aangaan en willen blijven leren. Al die zaken zitten in de KSAVE-competenties, maar het is belangrijk dat er een gesprek op gang komt met leraren en dat er niet van bovenaf weer iets wordt opgelegd.

Het CvE ziet dat de KSAVE-competenties belangrijk kunnen zijn voor de toekomst, met name ook creatief denken. De relatie tussen context en lesinhoud is echter essentieel, want daarmee worden deze algemene vaardigheden pas betekenisvol.

NVON is van mening dat de toekomstbestendigheid van het curriculum vooral in vakspecifieke ontwikkelingen zit, niet in de KSAVE-competenties, hoewel men die 'als mens' wel belangrijk vindt. "Vroeger was het sommetjes, sommetjes, sommetjes, nu proberen we meer te werken aan inzicht in wat er echt gebeurt." Voor natuurkunde zijn kritisch denken, samenwerken, communiceren en informatievaardigheden de belangrijkste competenties en in het vwo komt daar creatief denken bij, zelf oplossingen kunnen bedenken. De VGN werkt al jaren met de wettelijk vastgelegde tien tijdvakken en de kenmerkende eigenschappen. Dat is wettelijk vastgelegd. Ict heeft de didactiek veranderd. Informatie opzoeken is gemakkelijk, maar juist de informatie op waarde weten te schatten is van belang; en dat is moeilijker.

Voor geschiedenis zijn de categorieën instrumenten en wereldburgerschap van groot belang, en cultureel bewustzijn. Een specifieke competentie die in het KSAVE-model ontbreekt, is historisch denken, denken in oorzaak en gevolg, feit en mening, standplaats- en standpuntgebondenheid.

Levende Talen legt de prioriteit bij goed leren lezen en schrijven. Bovendien: "Wat is er zo 21^e-eeuws aan deze competenties? Ze zijn herkenbaar, maar als het goed is, doet elke docent dit al honderd jaar." Levende Talen merkt op dat twee manieren van denken – kritisch en innovatief – in contrast staan met het toenemende accent op het centraal examen. Daar moeten leerlingen juist hun kritisch en innovatief denken uitschakelen om gekunstelde vragen te beantwoorden.

Calibris meent dat de KSAVE-competenties de basis vormen voor beroepen in de sociaalagogische en zorgsector. De mate van zelfstandigheid in de beroepsuitoefening is van belang, sociale en communicatieve vaardigheden zijn essentieel. “We praten al met cliënten via een beeldscherm, dat vergt aanpassing van deze vaardigheden aan de nieuwe media”. Het model sluit aan bij de verwachtingen in de maatschappij. Het is van belang om deze vaardigheden te zien als middel en niet als doel op zich. De generieke vaardigheden zijn in het vmbo aan de orde, terwijl het mbo meer gericht is op vakspecifieke vaardigheden. De onderwijsadviseurs⁷ zijn het erover eens dat de competenties relevant zijn. Ze zijn ook vergelijkbaar met de competenties uit de metastudie van Marzano (2012). Eén van de adviseurs signaleert een golfbeweging in het onderwijs van brede vorming naar taal en rekenen, naar brede vorming en weer terug. Maar het moet gaan om beide aspecten. Als het om persoonlijke ontwikkeling gaat, zijn manieren van denken (leren leren) een voorwaarde voor de andere competenties. Ook de andere competenties zijn van belang. Bij burgerschap zou bewustzijn van de omgeving voorop moeten staan. De nadruk op deze competenties betekent dat het denken over het onderwijs flexibeler wordt. Ze zijn echter wel heel breed, zoals wereldburgerschap. “Het begrip moet in actie worden omgezet, ik vind het geen competentie, persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid nemen wel.” Meer adviseurs menen dat de competenties geëxpliciteerd moeten worden en mogelijk doorvertaald naar de verschillende vakken. Daarnaast moeten de verschillende aspecten van de competenties, kennis, houding en vaardigheden geconcretiseerd worden. Een van de ontbrekende skills is ‘kijkluisteren’. “Leerlingen moeten niet alleen goed en kritisch leren lezen en luisteren, maar ook leren kijken. Hoe wordt beeld gemanipuleerd?” Eén van de adviseurs noemt de competenties weliswaar een goede voorbereiding, maar competentie management is inmiddels een beetje achterhaald. “Nadeel van competenties is, dat het gauw lijstjes worden en de toetsing gaat scholen niet goed af.”

Ouders & Coö vindt deze competenties allemaal belangrijk.

Cito is van mening dat de competenties belangrijk zijn voor de toekomst van jongeren, maar ze zijn niet nieuw. Een bezwaar is ook dat je er moeilijk tegen kunt zijn, het zijn ‘algemene applausbegrippen’. Daarnaast zijn ze van verschillende orde, sommige zijn voorwaardelijk voor andere.

4.2. Formeel, uitgewerkt en gerealiseerd niveau: Documentanalyse

In de volgende paragrafen wordt per document aangegeven of de KSAVE-competenties in de documenten genoemd worden als onderwerp of doelstelling. De volgende vraag staat centraal: **In hoeverre zijn de KSAVE-competenties zichtbaar in het huidige curriculum?** De documenten Kerndoelen PO, Toezichtkader Inspectie po/vo, Referentiekader taal en rekenen, TULE taal, rekenen, geschiedenis en de Eindtoets Basis/Eindtoets Niveau zijn onderzocht op verwijzingen naar KSAVE-competenties. De resultaten daarvan worden hieronder per document besproken. Bij het zoeken naar KSAVE-verwijzingen zijn we uitgegaan van de betekenis en inhoud van deze competenties en niet van de letterlijke benaming. We hebben bij de analyse de indeling aangehouden zoals in hoofdstuk 1 wordt aangegeven.

⁷ Er zijn gesprekken gevoerd met verschillende adviseurs. Omdat er overlap is, geven we alleen de verschillen apart weer.

4.2.1. Kerndoelen po

In deze paragraaf bespreken we samenvattend de inhoud van de kerndoelen aan de hand van het KSAVE-model. In de preambule wordt o.a. gezegd dat de kerndoelen aangeven wat scholen moeten nastreven, dat het gaat om de doelen aan het eind van het leerproces, dat de kerndoelen geen uitspraken doen over didactiek, maar leraren oproepen tot het realiseren van uitdagend onderwijs dat inspeelt op de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen. In algemene zin zijn de meeste KSAVE-competenties te herkennen in de kerndoelen. De competenties creatief en innovatief denken (onderdeel van manieren van denken), ict-geletterdheid en leven en loopbaan als onderdeel van burgerschap komen minder aan bod. Burgerschap is voor de rest goed vertegenwoordigd met maar liefst vijf doelen van de totale 58.

Wat opvalt is dat de inleidende karakteristiek voor elk onderdeel meer in de 'geest' van KSAVE-geschreven is dan in de uitgewerkte kerndoelen terug te vinden is. Bijvoorbeeld het onderdeel wiskunde, daarin wordt in de karakteristiek geschreven dat rekening gehouden moet worden met de belangstelling van kinderen en de actualiteit, *zodat kinderen zich uitgedaagd voelen tot wiskundige activiteit, zodat ze op eigen niveau, met plezier en vol-doening, zelfstandig en in de groep uit eigen vermogen wiskunde doen: wiskundige vragen stellen en problemen formuleren en oplossen.* In de beschrijving van de kerndoelen is de doelstelling verwoord als: het aanleren van wiskundetaal (kerndoel 23), praktische en formele rekenwiskundige problemen op te lossen en redeneringen helder weer te geven (kerndoel 24), leerlingen leren aanpakken bij het oplossen van rekenwiskundeproblemen te onderbouwen en leren oplossingen te beoordelen (kerndoel 25), en het aanleren van verschillende rekenvaardigheden (kerndoelen 26-33). De realisatie van deze kerndoelen is voorwaardelijk om toe te komen aan het beoefenen van wiskunde, maar het is de vraag of de kerndoelen op deze manier voor voldoende 'aandrijving' zorgen zodat de leerlingen zich *uitgedaagd voelen* en uit eigen vermogen wiskunde beoefenen. Kerndoel 45 is het meest expliciet wat betreft de KSAVE-competentie kritisch denken/probleem oplossen: *'De leerlingen leren oplossingen voor technische problemen te ontwerpen, deze uit te voeren en evalueren.'*

In de kerndoelen wordt ook aandacht besteed aan het informatie verwerken en het hanteren van instrumenten. Het gaat dan om het gebruik van woordenboeken, atlas en digitale bronnen om informatie te zoeken. Niet genoemd worden competenties die te maken hebben met instrumenten, leren samenwerken in een team en leren leren. Het leren creatief en innovatief te denken en metacognitie worden slechts enkele malen impliciet genoemd bij de kerndoelen Nederlands in de vorm van het leren informatie beoordelen (kerndoel 8), meningen vergelijken in teksten (kerndoel 7) en het lezen en schrijven van verhalen (kerndoel 9); zie voor een overzicht bijlage 7.

4.2.2. Kerndoelen vo

In de kerndoelen voortgezet onderwijs komt creatief en innovatief denken als onderdeel van het KSAVE-domein manieren van denken niet aan bod. De competentie kritisch denken (onderdeel van manieren van denken) zien we alleen terug bij een drietal rekenen/wiskundedoelen. Leren leren/metacognitie (als derde onderdeel van manieren van denken) is daarentegen met zes kerndoelen wat sterker aanwezig, maar beperkt zich tot de talen Nederlands en Engels.

Zoals te verwachten is communiceren (onderdeel van manieren van werken) met acht kerndoelen goed vertegenwoordigd bij de talen. Samenwerken (het andere onderdeel van manieren van werken) komt in de kerndoelen nagenoeg niet aan bod. Informatievaardigheden, als onderdeel van het KSAVE-domein instrumenten, komt terug in vier kerndoelen, en wel bij Nederlands, Engels en mens en maatschappij. Ict-geletterdheid komt in de kerndoelen niet aan bod. Wereldburgerschap en dan met name het element burgerschap is relatief sterk vertegenwoordigd in de kerndoelen, vooral in het leergebied mens en maatschappij (acht doelen). Daarnaast komen leven en werken en persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (aspecten van wereldburgerschap) beide met één kerndoel aan bod.

4.2.3. Toezichtkader Inspectie po en vo

Het toezichtkader po/vo 2012 bestaat uit 45 indicatoren. Het kernkader is onderverdeeld in vijf domeinen: opbrengsten, onderwijsleerprocessen, leerlingenzorg, kwaliteitszorg, wet en regelgeving.

Deze analyse betreft de kernkaders 'opbrengsten' en 'onderwijsleerprocessen' voor het primair onderwijs.

In het toezichtkader wordt met name aandacht besteed aan de vaardigheden van de leraren, het beleid en de organisatiegraad van de school. De categorie manieren van werken en burgerschap worden expliciet genoemd bij kwaliteitsaspect 1 (opbrengsten): de leerlingen ontwikkelen zich in taal, rekenen en sociale vaardigheden 'op een niveau dat mag worden verwacht'.

Het toezichtkader geeft de leraren ook aanwijzingen bijvoorbeeld bij Manieren van werken (kwaliteitsaspect 5: De leraren leggen duidelijk uit, organiseren de onderwijsactiviteit efficiënt en houden de leerling taakbetrokken). Het valt op dat weinig wordt gezegd over ict-vaardigheden en mediawijsheid. Aanwijzingen bij het toezichtkader hebben voornamelijk te maken met de leeractiviteiten, de rol van de docent en de randvoorwaarden op de scholen. Voor de inhoud van het curriculum wordt in algemene zin verwezen naar de kerndoelen op het gebied van taal, rekenen: *'Bij de aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde betreft de school alle kerndoelen als te bereiken doelstellingen'* (p. 42) en met meer nadruk naar burgerschapontwikkeling en cohesiebevordering. Wat betreft dit laatste wordt nadrukkelijk gesteld dat de school een aanbod dient te hebben dat gericht is op bevordering van actief burgerschap en sociale integratie, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit in de samenleving. Wat betreft de leerresultaten van de leerlingen aan het eind van de basisschool wordt geëist dat deze ten minste liggen op het niveau dat op grond van kenmerken van leerlingen mag worden verwacht. Daarnaast wordt aangegeven dat de aangeboden leerstofinhouden de leerlingen moet voorbereiden op vervolgonderwijs en samenleving. Dit wordt in het toezichtkader niet nader uitgewerkt; er wordt niet nadrukkelijk gerefereerd aan 21^e eeuwse vaardigheden die leerlingen moeten leren op school.

Het Toezichtkader vo 2013 bevat het kernkader dat (sinds 2013) specifiek geldt voor het voortgezet onderwijs. Het betreft een grondige herziening van het eerdere toezichtkader. Het is ingedeeld in drie domeinen (opbrengsten, onderwijsprocessen en condities), die onderverdeeld zijn in 16 kwaliteitsaspecten, die met elkaar 70 indicatoren bevatten. In het Toezichtkader vo zijn – net als in het kader voor primair onderwijs – met relatief veel nadruk aspecten aanwezig van de KSAVE-categorie wereldburgerschap.

Kwaliteitsaspect 3 is geheel gewijd aan 'voorbereiding op onderwijs en samenleving', waarbij het 'ontwikkelen van sociale en maatschappelijke competenties' een van de indicatoren is. Kwaliteitsaspect 5, 'Schoolklimaat', bevat een indicator ten aanzien van 'sociale veiligheid' op school en nog-maals een indicator gericht op het 'bevorderen van sociale en maatschappelijke competenties'.

Het toezichtkader vo bevat geen indicatoren die betrekking hebben op de KSAVE-competentie creatief en innovatief denken en kritisch denken (onderdeel van manieren van denken). Wel vinden we leren leren/metacognitie terug onder het kwaliteitsaspect didactisch handelen (indicator 7.6): 'leerlingen stimuleren tot denk- en leerstrategieën'. De KSAVE-categorieën manieren van werken en het hanteren van instrumenten in het kader van werk (waaronder ict-geletterdheid) vinden we niet terug in het toezichtkader.

4.2.4. Referentiekader taal en rekenen

De KSAVE-competenties die genoemd worden in het Referentiekader taal vallen bijna allemaal onder communicatie en informatievaardigheden. Voor rekenen worden vooral competenties genoemd in de categorie Informatievaardigheden. Genoemd wordt het gebruik van een rekenmachine en het kunnen berekenen van bepaalde zaken 'zonder' ict-gebruik. Zowel bij taal als bij rekenen wordt bij de hogere referentieniveaus aandacht besteed aan het kritisch denken en het evalueren van processen. Alle verwijzingen betreffen leeractiviteiten.

4.2.5. Leerlijnen PO (TULE) (uitgewerkt niveau)

De Tussendoelen en Leerlijnen (TULE) van SLO bieden scholen en leraren een beeld van wat er onder de globale kerndoelen verstaan kan worden en hoe zij de kerndoelen vorm kunnen geven binnen het onderwijs. De KSAVE-competenties komen voor bij de uitwerking op meerdere niveaus; zie voor een overzicht bijlage 8. TULE is een handreiking aan leraren, maar ook aan studenten, leermiddelenontwikkelaars, opleiders en begeleiders, inspecteurs en anderen die bij het basisonderwijs betrokken zijn. De kerndoelen worden uitgewerkt als leeractiviteiten, aanwijzingen voor docenten, aanwijzingen voor de ontwikkeling van leermaterialen en het toepassen van (samen)werkvormen. De meeste KSAVE-competenties komen daarbij aan bod zonder dat ze nadrukkelijk benoemd worden als manieren om te werken aan de KSAVE-competenties. Vooral 'kritisch denken, problemen oplossen en beslissingen nemen' komen vaak naar voren bij zowel taal en rekenen als bij wereldoriëntatie. Bij rekenen wordt bijvoorbeeld de volgende aanwijzing gegeven bij Kerndoel 24: *'Het onderzoeken, begrijpen en modelleren van de probleemcontext is een wezenlijk onderdeel bij het zoeken naar een oplossing. In veel gevallen wordt het probleem omgezet in een rekenformule, die dan handig uit het hoofd, met standaard rekenprocedures, of met de rekenmachine wordt opgelost.'* Voor groep 1 en 2 wordt dit dan bijvoorbeeld uitgewerkt door middel van het *'inrichten van speel- en leerarrangementen, waarin kinderen uitgedaagd worden tot wiskundige activiteit. De leerkracht stimuleert de kinderen te benoemen wat ze doen en waarnemen en gaat de kinderen daarin voor door haar eigen handelen waar zinvol te verwoorden en de kinderen vragen te stellen of tot onderling gesprek aan te zetten.'* Voor wereldoriëntatie wordt het kritisch denken en problemen oplossen bijvoorbeeld gestimuleerd door in groep 7-8 de voor- en nadelen van verschillende oplossingen te bespreken in de strijd tegen overstromingen, zoals is aangegeven in Kerndoel 48: *Kinderen leren over de maatregelen die in Nederland genomen worden/werden om bewoning van door water bedreigde gebieden mogelijk te maken.*

Ict-vaardigheden worden als oefenactiviteit niet nadrukkelijk genoemd, maar het gebruik van internet, computer en cd-rom komen wel ter sprake bijvoorbeeld bij de uitwerking van Kerndoel 4: *De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen*. Creatief en innovatief denken krijgt vooral aandacht bij kerndoelen 42 en 45. Bij deze doelen gaat het om kinderen zelf onderzoek te laten uitvoeren om hen zo de natuurkundige verschijnselen te laten begrijpen en technische problemen leren op te lossen. In de uitwerking in de tussendoelen wereldoriëntatie, Natuur en Techniek bijvoorbeeld (L 42), worden uitdagende voorbeelden gegeven van de manier waarop dat kan. Het varieert van de klei en watertafel voor de kleuters tot het maken van zelfbedachte stroomkringen door kinderen in groep 5 en 6, of het ontwerpen van een elektrospel in groep 7 en 8. Bij de andere kerndoelen wordt het creatief en innovatief denken minder genoemd, ook niet waar het wel genoemd zou kunnen worden, bijvoorbeeld bij het maken van een poster of boekje (L08). De KSAVE-competentie 'communicatie' komt vaak ter sprake als onderdeel van taallessen. De uitwerking van de 'burgerschaps' kerndoelen (L 34, 35, 36) wordt weinig expliciete aandacht besteed aan de burger als creatieve en innovatieve 'vormgever' van de eigen toekomst. Er wordt wel veel aandacht besteed aan de verschillende rollen die in het maatschappelijk verkeer voorkomen, zoals consument, weggebruiker, burger in democratische rechtstaat, sociaal zijn en onderlinge problemen oplossen. Hiervoor worden vaak de dagelijkse situaties aangegrepen. Daarin zijn een behoorlijke hoeveelheid KSAVE-competenties vertegenwoordigd die vallen binnen de categorie wereldburgerschap.

4.2.6. Cito Eindtoets Basis/Niveau 2013 (gerealiseerd niveau)

In de Eindtoets Basis/Niveau zijn in het onderdeel studievoordigheden KSAVE-competenties terug te vinden in de categorie Informatievoordigheden. Bij taal, rekenen en wereldoriëntatie gaat het voornamelijk om het toetsen van kennis en basisvaardigheden op het gebied van rekenen, taal en wereldoriëntatie. Bij het onderdeel rekenen gaat het om het kunnen oplossen van (reken) problemen, bij het taalonderdeel komt vanzelfsprekend communicatie aan bod en bij wereldoriëntatie komen kennis van natuur, techniek en burgerschap aan de orde.

4.2.7. Examens voortgezet onderwijs (gerealiseerd niveau)

In het kader van dit onderzoek zijn de syllabi van de vakken Nederlands (vmbo, havo en vwo), geschiedenis (vmbo, havo en vwo), nask-1 en nask-2 (vmbo) en natuurkunde (havo en vwo), verzorging (vmbo) geanalyseerd op de aanwezigheid van KSAVE-competenties. Van de KSAVE-competenties zien we betrekkelijk weinig terug in de examens. De syllabi geven ook al aan dat de examens geen hoog KSAVE-gehalte bevatten, maar in de examens zelf verdwijnt er nog meer buiten beeld. De enige competentie die we bij de verschillende leergebieden en onderwijsniveaus terug zien komen, is informatievaardigheden (onderdeel van de KSAVE-rubriek instrumenten). De competentie communicatie (onderdeel van de rubriek manieren van werken) zien we terugkomen bij het vak Nederlands, wat redelijk voor de hand ligt. Hiernaast zien we ook geregeld kritisch denken/probleem oplossen/besluiten nemen (rubriek: manieren van denken) in de examens terug, maar daar moet bij opgemerkt worden dat we de competentie slechts fragmentarisch in de examenopgaven aantreffen. In een aantal opgaven moeten verbanden worden gelegd, moet informatie worden geselecteerd, moeten keuzes worden beargumenteerd. Dit neigt naar de competentie manieren van denken, maar het betreft wel vrij specifieke en beperkte invullingen. Overigens strookt dit wel met de examensyllabi, die de competenties die onder manieren van denken

staan ook nauwelijks dekken. Wereldburgerschap of burgerschap zit wel duidelijk in het examenprogramma.

4.2.8. Samenvatting documentanalyse (uitgewerkt niveau)

In het ketenproces van de curriculumontwikkeling zijn de kerndoelen en referentieniveaus (po) een heldere weergave van wat leerlingen moeten kennen en kunnen aan het eind van de basisschool. Hierin komen de KSAVE-competenties vooral aan bod in de karakteristieken bij de kerndoelen, minder in de kerndoelen zelf en de omschrijving van de referentieniveaus. In het Toezichtkader van de inspectie gelden de kerndoelen wel als maatstaf voor na te streven doelen, maar wordt weinig aandacht besteed aan de indicatoren die te maken hebben met KSAVE-competenties. Burgerschap is hierop een uitzondering.

De KSAVE-competenties zijn in alle documenten terug te vinden maar in beperkte mate en veelal impliciet. KSAVE-competenties die te maken hebben met de cognitieve en sociale ontwikkeling van de leerlingen zijn duidelijk aanwezig, zoals communicatie, informatievaardigheden en burgerschap. Voor de competenties creatief en innovatief denken, zelfgestuurd leren en metacognitie is er minder ruimte op school. Ook de aspecten van burgerschap als leven en werken en de meer actieve vormen van burgerschap komen minder voor. In de TULE komt de intentie die wordt uitgesproken in de karakteristieken van de kerndoelen terug in de uitwerking van de leerlijnen en handreikingen aan leraren. Hierin zijn zeker ook de KSAVE-competenties te vinden, maar niet altijd als expliciet gemaakte doelstelling, meer als onderdeel van de didactische aanpak en de dagelijkse gang van zaken.



Hoofdstuk 5. Methodeanalyse (uitgewerkt niveau)

De resultaten van de methodeanalyse worden niet per methode maar in hun totaliteit, per onderwijssoort of per vakgebied besproken. Een lijst van de methoden die geanalyseerd zijn is als bijlage 3 opgenomen. Alle uitspraken hebben betrekking op in hoeverre KSAVE-competenties zijn terug te vinden in veelgebruikte methoden bij het po voor de vakken rekenen, taal en wereldoriëntatie/geschiedenis. Voor het vo zijn de methoden betreffende natuurkunde, geschiedenis, Nederlands en verzorging onderzocht. Deze methodeanalyse doet geen uitspraken over de afzonderlijke methoden en ook niet over de algehele kwaliteit van de methoden.

5.1. Leeswijzer methodeanalyse

In de uitwerking van de resultaten hanteren we de volgende terminologie.

Een categorie:

De in tabel (3⁸) grijs gearceerde benamingen zijn de categorieën. Er zijn vier categorieën, namelijk manieren van denken, manieren van werken, instrumenten en wereldburgerschap.

Een competentie:

Een categorie is opgebouwd uit competenties. De categorie manieren van denken bestaat uit de competenties creatief en innovatief denken, kritisch denken, probleem oplossen, beslissingen nemen, leren leren/metacognitie.

Een aspect:

Een competentie bestaat in het KSAVE-model uit de volgende aspecten: kennis (K), vaardigheden (S) en houding, waarden en normen (AVE).

Type lesactiviteit/opdracht:

Er zijn verschillende typen lesactiviteiten/opdrachten die ertoe bijdragen dat leerlingen hun competentie in een bepaalde categorie vergroten. Een voorbeeld van een type lesactiviteit/opdracht is: 'De opdrachten stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken.'

Cluster lesactiviteiten:

Er zijn verschillende typen lesactiviteiten die alle aan een bepaalde categorie bijdragen. Bijvoorbeeld de volgende typen dragen alle bij aan manieren van denken:

- De opdrachten stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken;
- De opdrachten vragen de leerlingen om hun eigen gedachten en ideeën in te zetten;
- De opdrachten stimuleren de leerlingen systematisch te zoeken naar bewijzen voor beweringen;
- De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het leggen van verbanden;
- De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het verantwoorden van beslissingen;
- De opdrachten geven de leerlingen zicht op het leerproces;
- De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun aanpak en hun vorderingen

Al deze opdrachttypen bij elkaar noemen we een cluster.

⁸ Deze tabel is eerder afgebeeld in hoofdstuk 1, voor de leesbaarheid is de tabel hier toegevoegd.

Didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen:

Hieronder verstaan we de aanwijzingen voor de leerkracht; deze zijn vaak te vinden in de algemene handleiding. Ze staan in tabel 3 in de derde kolom. Bijvoorbeeld: Leraren ondersteunen leerlingen om hun leerproces en dat van hun klasgenoten serieus te nemen.

Tabel 3 Beschrijving van de KSAVE-competenties (uitgewerkt voor dit onderzoek door Joosten, 2013)

KSAVE	Didactiek	Vaardigheden van leraren	Vaardigheden van leerlingen
Manieren van denken			
Creatief en innovatief denken	De opdrachten stimuleren de leerlingen om te zoeken naar nieuwe invalshoeken	Leraren stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	Ik kan iets nieuws bedenken, iets waar anderen niet aan denken
	De opdrachten vragen de leerlingen om hun eigen gedachten en ideeën in te zetten	Leraren vragen de leerlingen naar hun eigen gedachten en ideeën	Ik kan mijn eigen ideeën gebruiken
Kritisch denken, probleem oplossen, beslissingen nemen	De opdrachten stimuleren de leerlingen systematisch te zoeken naar bewijzen voor beweringen	Leraren vragen de leerlingen om hun beweringen te onderbouwen en doen dat zelf ook	Als ik zeg dat iets waar is, kan ik ook zeggen waarom dat zo is
	De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het leggen van verbanden	Leraren stimuleren de leerlingen bij het leggen van verbanden en laten zien hoe zij dat zelf doen	Ik kan begrijpen waarom sommige dingen met elkaar te maken hebben
	De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het verantwoorden van beslissingen	Leraren stimuleren leerlingen tot het beargumen-teren van hun beslissingen en doen dat zelf ook	Ik kan uitleggen waarom ik iets kies
Leren leren/-metacognitie	De opdrachten geven de leerlingen zicht op het leerproces	Leraren betrekken leerlingen bij het leerproces door doelen te stellen en tussen-tijdse feedback te geven	Ik weet wat het doel is van de dingen die we op school leren
	De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun aanpak en hun vorderingen	Leraren stimuleren leerlingen de beste aanpak voor hun werk te vinden door regelmatige feedback en vragen	Ik denk na over de beste aanpak van wat ik moet doen en krijg daarvoor tips



KSAVE	Didactiek	Vaardigheden van leraren	Vaardigheden van leerlingen
Manieren van werken			
Communicatie	De opdrachten stimuleren de leerlingen om van gedachten te wisselen, zowel met klasgenoten als met de leraar	Leraren stimuleren leerlingen hun gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met de leraar van gedachten te wisselen	Ik kan uitleggen wat ik denk en zeg dat ook tegen andere kinderen en tegen volwassenen
	De opdrachten leren de leerlingen anderen open tegemoet te treden	Leraren behandelen de leerlingen open en met respect voor verschillen en leren leerlingen om dat ook te doen	Ik behandel andere kinderen en volwassenen met respect, ook al zijn ze anders dan ik
Samenwerken en teamwerk	De leerlingen werken samen om van elkaar te leren	Leraren stimuleren de leerlingen om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren	Ik kan samenwerken met andere kinderen om van elkaar te leren
	De leerlingen werken samen als team om tot een goede oplossing te komen	Leraren laten de leerlingen in teams werken om tot een goed resultaat te komen	Ik kan in een team werken of spelen om tot een goed resultaat te komen
Instrumenten			
Informatievaardigheden	De leerlingen zoeken zelf informatie	Leraren tonen leerlingen hoe zij informatie kunnen zoeken	Als ik iets wil weten, kan ik informatie zoeken, bijvoorbeeld op internet
	De leerlingen ordenen, waarderen en presenteren de gevonden informatie	Leraren stimuleren leerlingen de gevonden informatie te ordenen, te waarderen en te presenteren	Ik kan beoordelen welke informatie klopt en ik kan aan anderen vertellen en laten zien wat ik heb gevonden
Ict-geletterdheid	De leerlingen gebruiken software (Office en Multimedia) bij de uitwerking van de opdrachten	Leraren stimuleren het gebruik van software (Office en multimedia) bij de uitwerking van opdrachten	Ik kan een tekst schrijven of een filmpje maken met mijn mobiel of met de computer
	De leerlingen gebruiken sociale media om de lesdoelstelling te bereiken	Leraren stimuleren het gebruik van sociale media om lesdoelstellingen te bereiken	Ik kan sociale media (bv. Twitter) gebruiken voor opdrachten van school

KSAVE	Didactiek	Vaardigheden van leraren	Vaardigheden van leerlingen
Wereldburgerschap			
Burgerschap	De opdrachten stimuleren tot democratische besluitvorming	Leraren stimuleren de leerlingen om op democratische wijze besluiten te nemen	Ik weet hoe je met een groep op een eerlijke manier beslissingen neemt
	De opdrachten stimuleren tot nadenken over de maatschappelijke consequenties van de lesstof en gebeurtenissen	Leraren stimuleren de leerlingen om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen	Ik denk na over de gevolgen voor anderen van wat ik doe
Leven en werken	De opdrachten stimuleren de leerlingen hun kennis en ervaringen in te brengen	Leraren vragen leerlingen naar hun kennis en ervaringen	Ik kan vertellen wat ik weet en wat ik meemaak
	De opdrachten stimuleren de leerlingen persoonlijke doelen te stellen	Leraren stimuleren leerlingen zichzelf te overtreffen	Ik wil het beste uit mezelf halen en weet hoe ik dat kan doen
Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun eigen rol in het leerproces	Leraren ondersteunen leerlingen om hun leerproces en dat van hun klasgenoten serieus te nemen	Ik doe mijn best op school en ik help klasgenoten om dat ook te doen
	De opdrachten stimuleren de leerlingen integer om te gaan met anderen	Leraren stimuleren dat leerlingen zich op school onderdeel van de schoolgemeenschap voelen	Op school hoor ik erbij en ik kan ervoor zorgen dat anderen er ook bij horen

Het gebruik van percentages in de tabellen

Er zijn 21 typen didactische aanwijzingen onderscheiden. Iedere didactische aanwijzing draagt bij aan een van de categorieën uit het KSAVE-model, per categorie is het aantal typen didactische aanwijzingen aangegeven:

- Manieren van denken (7)
- Manieren van werken (4)
- Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken) (4)
- Wereldburgerschap (6)

De categorieën zijn in de tabel vetgedrukt. De niet vetgedrukte rijen betreffen de afzonderlijke typen didactische aanwijzingen. In de 41 methoden (N=41) is bijvoorbeeld 22 keer aangegeven dat er in de algemene handleiding een didactische aanwijzing te vinden is die er toe bijdraagt dat 'Leraren de leerlingen vragen naar hun eigen gedachten en ideeën' (22 op 41 is 53,7%).

Naast uitspraken over de score op iedere afzonderlijke competentie staat in de tabel ook iets te lezen over de categorieën. Bij manieren van denken staat 88. Dat wil zeggen dat bij het analyseren van de 41 methoden 88 keer een didactische aanwijzing gevonden is die bijdraagt aan de categorie manieren van werken. Omdat niet alle categorieën evenveel typen didactische aanwijzingen hebben (manieren van denken heeft er zeven, maar manieren van werken vier) is het interessant om naar het percentage te kijken.⁹

5.2. Uitkomsten methodeanalyse algemeen

In onderstaande beschouwing kijken we zowel naar de competentie gebieden als naar de afzonderlijke didactische aanwijzingen. In tabel 7 zijn de afzonderlijke aanwijzingen weergegeven op basis van de score. Bijvoorbeeld de didactische aanwijzingen die betrekking hebben op 'Leraren stimuleren de leerlingen om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren' zijn dat er 27.

Bij de categorieën geven we allereerst aan welk gebied het hoogste aantal didactische aanwijzingen heeft. Ook al zijn de verschillende categorieën niet met elkaar te vergelijken, het hoogste aantal geeft wel aan waar de meeste aanwijzingen over gaan. Om een iets genuanceerder beeld te krijgen waarbij rekening is gehouden met hoe hoog de score in het meest ideale geval had kunnen zijn, nemen we daar ook steeds het percentage bij. Bijvoorbeeld het aantal van 88 bij 'manieren van denken' moet afgezet worden tegenover het aantal van 287, dit is 30.7% van de te scoren didactische aanwijzingen. Het aantal 77 bij 'manieren van werken' is lager dan 88 bij manieren van denken, maar is qua percentage (47%) hoger, er is dus verhoudingsgewijs vaker aan de aanwijzingen rond 'manieren van werken' gedacht dan aan de aanwijzingen bij 'manieren van denken'.

5.2.1. Reden voor ontwikkeling of vernieuwing

Bij de analyse van de algemene handleiding zijn we nagegaan wat de aanleiding was van de ontwikkeling van de methoden of wat de aanleiding was voor een nieuwe druk. Bijna alle methoden geven meer of minder uitgebreid aan welke aanleiding er was voor de ontwikkeling, verbeterde versie of voor de volgende druk van de methoden.

Vaak worden meerdere redenen gegeven. Een rode draad die door deze beweegredenen loopt, is in Tabel 7 aangegeven. Met name het voldoen aan formele eisen en beleidsintenties van de overheid wordt als reden genoemd.

⁹ Er zijn 41 methoden geanalyseerd. In de meest ideale situatie zou iedere didactische aanwijzing een score van 41 kunnen hebben. Het totaal aantal keren dat er een didactische aanwijzing gevonden kan worden die bijdraagt aan bijvoorbeeld de categorie manieren van denken. Deze categorie bedraagt daarmee 7 aanwijzingen x 41 methoden = 287 mogelijkheden (N=287). Van de 287 mogelijke keren is er bij de analyse van alle methoden 88 keer ook daadwerkelijke een didactische aanwijzing gescoord die bijdraagt aan de categorie manieren van werken. Dat is 30.7% van het maximaal mogelijke aantal.

Tabel 7 Reden voor ontwikkeling of vernieuwing

Redenen die genoemd worden:	Po	vo
Voldoen aan formele eisen (bijvoorbeeld inspectie, kerndoelen, referentieniveau exameneisen, opbrengstgericht werken)	10	20
Vakinhoudelijke redenen (bijvoorbeeld inhoudelijk up to date)	2	11
Didactische inzichten met een KSAVE-component (bijvoorbeeld 'Leerlingen leren hoe ze problemen aanpakken')		5
Didactische inzichten (Bijvoorbeeld ander oefenmateriaal, actief leren)	4	6
Toetsinzichten (bijvoorbeeld diagnostische zelftoetsen)		2
Tegemoetkomen aan verschillen tussen leerlingen (bijvoorbeeld juist de zwakkere leerlingen of juist de sterkere leerlingen meer oefenstof)	6	5
Technologische redenen (bijvoorbeeld websites, oefenmateriaal)	2	4
Gemak voor de docent (bijvoorbeeld makkelijkere lesvoorbereiding)	2	3

5.2.2. Toetsing van KSAVE-competenties

KSAVE-competenties worden zowel getoetst met behulp van een schriftelijke toets (21 keer genoemd) of een praktijktoets (22 keer genoemd). Vrij vaak worden ze niet getoetst (11 keer genoemd). Toetsen met behulp van een portfolio of door middel van observatie gebeurt vrij weinig (respectievelijk 4 en 2 keer genoemd).

Ook andere toetsmogelijkheden worden genoemd zoals digitale (diagnostische) toetsen, het bekijken van filmfragmenten, simulaties, mondeling controleren door de docent, competentie-gesprekken.

Bij de toetsen die genoemd worden is de aandacht verdeeld over alle competenties. De meeste aandacht gaat uit naar 'Kritisch denken, probleemoplossen en beslissingen nemen' (19 keer genoemd), 'Communicatie' (14 keer genoemd). De uitkomst wordt sterk beïnvloed door de taalmethoden in de analyse. De minste aandacht gaat uit naar 'Informatievaardigheden' (5) en 'Creatief en innovatief denken' (6), 'Leven en werken' (7).

5.2.3. Aandacht voor KSAVE-competenties in de methoden

In 21 van de 41 (51.2%) onderzochte algemene handleidingen wordt er geen algemene doelstelling van de lesmethode gegeven. In de gevallen waarin er wel een algemene doelstelling wordt geformuleerd, is gekeken of daarin KSAVE-competenties voorkomen. Dit is zeker het geval, hoewel dit per vakgebied – en daarbinnen per competentie en per aspect ('kennis', 'vaardigheid' en 'houding, waarden en normen') – varieert. Per afzonderlijke les zijn er ook doelstellingen beschreven. In een deel van de gevallen voldoen die aan het KSAVE-model, met ook hier een variatie naar vakgebied, competentie en categorie.

5.3. KSAVE Inhouden en didactiek (po en vo)

5.3.1. Doelstellingen uit de algemene handleiding (po en vo) die bijdragen aan KSAVE-competenties

Wanneer we alle onderzochte algemene handleidingen van de methoden van zowel po als vo bij elkaar nemen, dan is de aandacht in de algemene doelstellingen opvallend hoog voor het aspect 'vaardigheid' in de categorieën manieren van denken en manieren van werken. Ook opvallend hoog is de aandacht in de algemene doelstellingen voor het aspect kennis bij de categorie wereldburgerschap. Er is relatief weinig aandacht voor de competentie creatief en innovatief denken.

Tabel 8 KSAVE-competenties in doelstelling terug te vinden alle vakgebieden po en vo bij elkaar

N=41 Methoden alle vakgebieden po vo	Kennis		Vaardigheid		Houding, waarden en normen	
	n	%	n	%	n	%
Manieren van denken	N=41		N=41		N=41	
a. Creatief en innovatief denken	8	19.5	11	26.8	7	17.1
b. Kritisch denken, probleem oplossen, beslissingen nemen	16	39.0	23	56.1	12	29.3
c. Leren leren, metacognitie	15	36.6	25	61.0	10	24.4
Manieren van denken	N=123*		N=123*		N=123*	
Totaal categorieën a,b,c	39	31,7	59	48,0	29	23,6
Manieren van werken	N=41		N=41		N=41	
d. Communicatie	17	41.5	25	61.0	9	22.0
e. Samenwerken en teamwerk	9	22.0	17	41.5	10	24.4
Manieren van werken	N=82**		N=82**		N=82**	
Totaal categorieën d,e	26	31,7	42	51,2	19	23,2
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=41		N=41		N=41	
f. Informatievaardigheden	17	41.5	17	41.5	8	19.5
g. Ict-geletterdheid	10	24.4	20	48.8	8	19.5
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=82***		N=82***		N=82***	
Totaal categorieën f,g	27	32,9	37	45,1	16	19,5
Wereldburgerschap	N=41		N=41		N=41	
h. Burgerschap	15	36.6	8	19.5	9	22.0
i. Leven en werken (loopbaan)	12	29.3	14	34.1	11	26.8
j. Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	14	34.1	10	24.4	7	17.1
Wereldburgerschap	N=123****		N=123****		N=123****	
Totaal categorieën h,i,j	41	33,3	32	26,0	27	22,0

* aantal methoden po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a,b,c

** aantal methoden po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie d,e

*** aantal methoden po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie f,g

**** aantal methoden po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h,i,j

5.3.2. Doelstellingen op lesniveau die bijdragen aan KSAVE-competenties (po en vo)

Wanneer we naar de doelstellingen op lesniveau voor po en vo tezamen kijken dan valt op dat in 1249 van de 2842 gevallen (43,9%) de lesdoelstellingen *geen enkele* competentie uit het KSAVE-model bevatten. Bij de doelstellingen die wel een KSAVE-competentie bevatten

ligt het zwaartepunt bij de aspecten vaardigheid en kennis in de categorie manieren van werken en op het aspect kennis bij de categorie wereldburgerschap. Het aantal keren dat in de lesdoelstellingen een competentie is genoemd uit de categorieën manieren van denken en instrumenten is bijna verwaarloosbaar. Het aspect houding, waarden en normen komt ook relatief weinig voor.

Tabel 9 KSAVE-competenties in lesbeschrijving alle vakgebieden po en vo bij elkaar

N=2842 Lesbeschrijvingen alle vakgebieden po vo	Kennis		Vaardigheid		Houding waarden en normen	
	n	%	n	%	n	%
Manieren van denken	N=2842		N=2842		N=2842	
a. Creatief en innovatief denken	22	0,8	16	0,6	6	0,2
b. Kritisch denken probleem oplossen en beslissingen nemen	51	1,8	159	5,6	7	0,2
c. Leren leren, metacognitie	38	1,3	62	2,2	1	
Manieren van denken	N=8526*		N=8526*		N=8526*	
Totaal categorieën a,b,c	111	1,3	237	2,8	14	0,2
Manieren van werken	N=2842		N=2842		N=2842	
d. Communicatie	409	14,4	595	20,9	13	0,5
e. Samenwerken en teamwerk	24	0,8	68	2,4	11	0,4
Manieren van werken	N=5684**		N=5684**		N=5684**	
Totaal categorieën d,e	433	7,6	663	11,7	24	0,4
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=2842		N=2842		N=2842	
f. Informatievaardigheden	95	3,3	157	5,5	33	1,2
g. Ict-geletterdheid	13	0,5	39	1,4	24	0,8
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=5684***		N=5684***		N=5684***	
Totaal categorieën f,g	108	1,9	196	3,4	57	1,0
Wereldburgerschap	N=2842		N=2842		N=2842	
h. Burgerschap	256	9,0	18	0,6	7	0,2
i. Leven en werken (loopbaan)	13	0,5	40	1,4	22	0,8
j. Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	233	8,2	15	0,5	10	0,4
Wereldburgerschap	N=8526****		N=8526****		N=8526****	
Totaal categorieën h,i,j	502	5,9	73	0,9	39	0,5

* aantal lessen po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a,b,c

** aantal lessen po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie d,e

*** aantal lessen po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie f,g

**** aantal lessen po/vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h,i,j

5.3.3. Didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen in de algemene handleiding die bijdragen aan KSAVE-competenties

De in het onderzoek betrokken methoden bevatten didactische aanwijzingen die zich richten op de categorie manieren van werken. Aanwijzing voor leerkrachtactiviteiten die bijdragen aan de categorieën manieren van denken en instrumenten komen iets minder vaak voor. De aanwijzingen die het meest genoemd worden, hebben betrekking op de samenwerking tussen leerlingen om van elkaar te leren.

Tabel 10 Didactische aanwijzingen in algemene handleidingen alle vakgebieden bij elkaar

N=41 Algemene handleidingen alle vakgebieden po vo		
	n	%
Manieren van denken	N=41	
a. Leraren stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	7	17.1
b. Leraren vragen de leerlingen naar hun eigen gedachten en ideeën	22	53.7
c. Leraren vragen de leerlingen om hun beweringen te onderbouwen en doen dat zelf ook	13	31.7
d. Leraren stimuleren de leerlingen bij het leggen van verbanden en tonen hoe zij dat zelf doen	12	29.3
e. Leraren stimuleren leerlingen tot het beargumenteren van hun beslissingen en doen dat zelf ook	10	24.4
f. Leraren betrekken leerlingen bij het leerproces door doelen te stellen en tussentijdse feedback te geven	13	31.7
g. Leraren stimuleren leerlingen de beste aanpak voor hun werk te vinden door regelmatige feedback en vragen	11	26.8
Manieren van denken	N=287*	
Totaal categorieën a t/m g	88	30.7
Manieren van werken	N=41	
h. Leraren stimuleren leerlingen hun gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met de leraar van gedachten te wisselen	15	36.6
i. Leraren behandelen de leerlingen open en met respect voor verschillen en leren leerlingen om dat ook te doen	13	31.7
j. Leraren stimuleren de leerlingen om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren	27	65.9
k. Leraren laten de leerlingen in teams werken om tot een goed resultaat te komen	22	53.7
Manieren van werken	N=164**	
Totaal categorieën h t/m k	77	47.0
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=41	
l. Leraren tonen leerlingen hoe zij informatie kunnen zoeken	13	31.7
m. Leraren stimuleren leerlingen de gevonden informatie te ordenen, te waarderen en te presenteren	12	29.3
n. Leraren stimuleren het gebruik van software (Office en multimedia) bij de uitwerking van opdrachten	24	58.5
o. Leraren stimuleren het gebruik van sociale media om lesdoelstellingen te bereiken	3	7.3
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=164***	
Totaal categorieën l t/m o	52	31.7
Wereldburgerschap	N=41	
p. Leraren stimuleren de leerlingen om op democratische wijze besluiten te nemen	2	4.9
q. Leraren stimuleren de leerlingen om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen	13	31.7
r. Leraren vragen leerlingen naar hun kennis en ervaringen	15	36.6
s. Leraren stimuleren leerlingen zichzelf te overtreffen	7	17.1
t. Leraren ondersteunen leerlingen om hun leerproces en dat van hun klasgenoten serieus te nemen	16	39.0
u. Leraren stimuleren dat leerlingen zich op school onderdeel van de schoolgemeenschap voelen	2	4.9
Wereldburgerschap	N=246****	
Totaal categorieën p t/m u	55	22.4

* aantal handleidingen vermenigvuldigd met didactische aanwijzingen a,b,c,d,e,f,g

** aantal handleidingen vermenigvuldigd met didactische aanwijzingen h,i,j,k

*** aantal handleidingen vermenigvuldigd met didactische aanwijzingen l,m,n,o

**** aantal handleidingen vermenigvuldigd met didactische aanwijzingen p,q,r,s,t,u

5.3.4. Lesactiviteiten in de afzonderlijke lessen die bijdragen aan KSAVE-competenties (po en vo)

Voor po en vo tezamen ligt de focus voornamelijk op de lesactiviteiten/opdrachten waarmee wordt bijgedragen aan competenties in de categorie manieren van denken en dan vooral op het type lesactiviteit 'eigen gedachten en ideeën inzetten' en 'stimuleren van leerlingen tot het leggen van verbanden'. Hoe verschillend de vakgebieden ook zijn, het laten inzetten van eigen gedachten en ideeën staat altijd in de top-3 van hoogste scorende typen lesactiviteiten/opdrachten en veelal zelfs helemaal bovenaan.

Tabel 11 Lesactiviteiten gerelateerd aan KSAVE-competenties alle vakgebied po en vo

N=404 Lesactiviteiten alle vakgebieden po vo		
	n	%
Manieren van denken	N=404	
a. De opdrachten stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	85	21,0
b. De opdrachten vragen de leerlingen om hun eigen gedachten en ideeën in te zetten	250	61,9
c. De opdrachten stimuleren de leerlingen systematisch te zoeken naar bewijzen voor beweringen	157	38,9
d. De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het leggen van verbanden	209	51,7
e. De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het verantwoorden van beslissingen	134	33,2
f. De opdrachten geven de leerlingen zicht op het leerproces	57	14,1
g. De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun aanpak en hun vorderingen	60	14,9
Manieren van denken	N=2828*	
Totaal categorieën a t/m g	952	33,7
Manieren van werken	N=404	
h. De opdrachten stimuleren de leerlingen om van gedachten te wisselen, zowel met klasgenoten als met de leraar	116	28,7
i. De opdrachten leren de leerlingen anderen open tegemoet te treden	35	8,7
j. De leerlingen werken samen om van elkaar te leren	123	30,4
k. De leerlingen werken samen als team om tot een goede oplossing te komen	71	17,6
Manieren van werken	N=1616**	
Totaal categorieën h t/m k	345	21,3
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=404	
l. De leerlingen zoeken zelf informatie	159	39,4
m. De leerlingen ordenen, waarderen en presenteren de gevonden informatie	47	11,6
n. De leerlingen gebruiken software (Office en multimedia) bij uitwerking van de opdrachten	82	20,3
o. De leerlingen gebruiken sociale media om de lesdoelstelling te bereiken	5	1,2
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=1616***	
Totaal categorieën l t/m o	293	18,1
Wereldburgerschap	N=404	
p. De opdrachten stimuleren tot democratische besluitvorming	10	2,5
q. De opdrachten stimuleren tot nadenken over de maatschappelijke consequenties van de lesstof en gebeurtenissen	116	28,7
r. De opdrachten stimuleren de leerlingen hun kennis en ervaringen in te brengen	149	36,9
s. De opdrachten stimuleren de leerlingen persoonlijke doelen te stellen	7	1,7
t. De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun eigen rol in het leerproces	34	8,4
u. De opdrachten stimuleren de leerlingen integer om te gaan met anderen	27	6,7
Wereldburgerschap	N=2424****	
Totaal categorieën p t/m u	343	14,2

* aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a,b,c,d,e,f,g

** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h,i,j,k

*** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie l,m,n,o

**** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie p,q,r,s,t,u

5.4. KSAVE Inhouden en didactiek po

5.4.1. Algemene doelstellingen uit de algemene handleiding (po) die bijdragen aan KSAVE-competenties

Wanneer we alle onderzochte algemene handleidingen van methoden in het po bij elkaar nemen dan blijkt dat er weinig aandacht is voor houding. De meeste aandacht gaat in de algemene doelstellingen van de po-methoden uit naar de categorie manieren van denken en daarbinnen de aspecten vaardigheid en kennis, en naar de categorieën manieren van werken en wereldburgerschap, met daarbinnen net iets meer aandacht voor kennis dan voor vaardigheid. Binnen de categorie instrumenten gaat in de algemene doelstellingen vooral de aandacht uit naar vaardigheid.

Tabel 12 KSAVE-competenties in doelstelling terug te vinden vakgebieden po

N=9 Vakgebieden po	Kennis		Vaardigheid		Houding, waarden en normen	
	n	%	n	%	n	%
Manieren van denken	N=9		N=9		N=9	
a. Creatief en innovatief denken	3	33,3	1	11,1	2	22,2
b. Kritisch denken probleem oplossen en beslissingen nemen	4	44,4	6	66,7	4	44,4
c. Leren leren, metacognitie	5	55,6	8	88,9	3	33,3
Manieren van denken	N=27*		N=27*		N=27*	
Totaal categorieën a,b,c	12	44,4	15	55,6	9	33,3
Manieren van werken	N=9		N=9		N=9	
d. Communicatie	8	88,9	6	66,7	3	33,3
e. Samenwerken en teamwerk	5	55,6	5	55,6	2	22,2
Manieren van werken	N=18**		N=18**		N=18**	
Totaal categorieën d,e	13	72,2	11	61,1	5	27,8
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=9		N=9		N=9	
f. Informatievaardigheden	3	33,3	3	33,3	2	22,2
g. Ict-geletterdheid	3	33,3	7	77,8	2	22,2
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=18***		N=18***		N=18***	
Totaal categorieën f,g	6	33,3	10	55,6	4	22,2
Wereldburgerschap	N=9		N=9		N=9	
h. Burgerschap	4	44,4	1	11,1	3	33,3
i. Leven en werken (loopbaan)	3	33,3	5	55,6	2	22,2
j. Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	5	55,6	1	11,1	1	11,1
Wereldburgerschap	N=27****		N=27****		N=27****	
Totaal categorieën h,i,j	12	44,4	7	25,9	6	22,2

* aantal vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a,b,c,

** aantal vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie d,e

*** aantal vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie f,g

**** aantal vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h,i,j

5.4.2. Doelstellingen op lesniveau die gericht zijn op KSAVE-competenties (po)

Wanneer we op lesniveau alle doelstellingen voor alle vakken po bij elkaar nemen, dan valt op dat de lesdoelstellingen in 462 van de 976 lessen (47,3%) geen enkele competentie uit het KSAVE-model bevatten. Het zwaartepunt ligt bij de aspecten vaardigheid en kennis, beide in de categorie manieren van werken. De aandacht in de lesdoelstellingen voor de overige KSAVE-categorieën is zeer gering. Het aspect houding, waarden en normen komt relatief weinig voor.

Tabel 13 KSAVE-competenties in lesbeschrijving vakgebieden po

N=976 Lesbeschrijvingen vakgebieden po	Kennis		Vaardigheid		Houding waarden en normen	
	n	%	n	%	n	%
Manieren van denken	N=976		N=976		N=976	
a. Creatief en innovatief denken	22	2,3	1	0,1	5	0,5
b. Kritisch denken probleem oplossen en beslissingen nemen	6	0,6	25	2,6	2	0,2
c. Leren leren, metacognitie	21	2,2	43	4,4	1	0,1
Manieren van denken	N=2928*		N=2928*		N=2928*	
Totaal categorieën a,b,c	49	1,7	69	2,4	8	0,3
Manieren van werken	N=976		N=976		N=976	
d. Communicatie	152	15,6	155	15,9	1	0,1
e. Samenwerken en teamwerk	12	1,2	35	3,6	2	0,2
Manieren van werken	N=1952**		N=1952**		N=1952**	
Totaal categorieën d,e	164	8,4	190	9,7	3	0,2
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=976		N=976		N=976	
f. Informatievaardigheden	46	4,7	68	7,0	29	3,0
g. Ict-geletterdheid	2	0,2	27	2,8	21	2,2
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=1952***		N=1952***		N=1952***	
Totaal categorieën f,g	48	2,5	95	4,9	50	2,6
Wereldburgerschap	N=976		N=976		N=976	
h. Burgerschap	61	6,3	5	0,5	1	0,1
i. Leven en werken (loopbaan)			26	2,7	4	0,4
j. Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	40	4,1	1	0,1		
Wereldburgerschap	N=2928****		N=2928****		N=2928****	
Totaal categorieën h,i,j	101	3,4	32	1,1	5	0,2

* aantal lesbeschrijvingen vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a,b,c

** aantal lesbeschrijvingen vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie d,e

*** aantal lesbeschrijvingen vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie f,g

**** aantal lesbeschrijvingen vakgebieden po vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h,i,j

5.4.3. Didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen in de algemene handleiding (po)

De didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen die bijdragen aan KSAVE-doelstellingen richten zich in de onderzochte po-lesmethoden vooral op de categorie manieren van werken. Ze richten zich het minst op de categorie wereldburgerschap. Relatief de meeste aanwijzingen gaan over het samenwerken tussen leerlingen om van elkaar te leren en over softwaregebruik.

Tabel 14 Didactische aanwijzingen in algemene handleidingen vakgebieden po

N=9 Algemene handleidingen vakgebieden po		
	n	%
Manieren van denken	N=9	
a. Leraren stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	1	11,1
b. Leraren vragen de leerlingen naar hun eigen gedachten en ideeën	4	44,4
c. Leraren vragen de leerlingen om hun beweringen te onderbouwen en doen dat zelf ook	1	11,1
d. Leraren stimuleren de leerlingen bij het leggen van verbanden en laten zien hoe zij dat zelf doen	1	11,1
e. Leraren stimuleren leerlingen tot het beargumenteren van hun beslissingen en doen dat zelf ook	2	22,2
f. Leraren betrekken leerlingen bij het leerproces door doelen te stellen en tussentijdse feedback te geven	3	33,3
g. Leraren stimuleren leerlingen de beste aanpak voor hun werk te vinden door regelmatige feedback en vragen	2	22,2
Manieren van denken	N=63 *	
Totaal categorieën a t/m g	14	22,2
Manieren van werken	N=9	
h. Leraren stimuleren leerlingen hun gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met de leraar van gedachten te wisselen	1	11,1
i. Leraren behandelen de leerlingen open en met respect voor verschillen en leren leerlingen om dat ook te doen	2	22,2
j. Leraren stimuleren de leerlingen om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren	7	77,8
k. Leraren laten de leerlingen in teams werken om tot een goed resultaat te komen	4	44,4
Manieren van werken	N=36 **	
Totaal categorieën h t/m k	14	38,9
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=9	
l. Leraren tonen leerlingen hoe zij informatie kunnen zoeken	1	11,1
m. Leraren stimuleren leerlingen de gevonden informatie te ordenen, te waarderen en te presenteren	0	0,0
n. Leraren stimuleren het gebruik van software (Office en multimedia) bij de uitwerking van opdrachten	7	77,8
o. Leraren stimuleren het gebruik van sociale media om lesdoelstellingen te bereiken	0	0,0
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=36***	
Totaal categorieën l t/m o	8	22,2
Wereldburgerschap	N=9	
p. Leraren stimuleren de leerlingen om op democratische wijze besluiten te nemen	1	11,1
q. Leraren stimuleren de leerlingen om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen	2	22,2
r. Leraren vragen leerlingen naar hun kennis en ervaringen	3	33,3
s. Leraren stimuleren leerlingen zichzelf te overtreffen	0	0,0
t. Leraren ondersteunen leerlingen om hun leerproces en dat van hun klasgenoten serieus te nemen	3	33,3
u. Leraren stimuleren dat leerlingen zich op school onderdeel van de schoolgemeenschap voelen	0	0,0
Wereldburgerschap	N=54****	
Totaal categorieën p t/m u	9	16,7

* aantal handleidingen vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a t/m g

** aantal handleidingen vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h t/m k

*** aantal handleidingen vermenigvuldigd met KSAVE-competentie l t/m o

**** aantal handleidingen vermenigvuldigd met KSAVE-competentie p t/m u

5.4.4. Lesactiviteiten zoals beschreven in de afzonderlijke lessen die bijdragen aan KSAVE-competenties (po)

Voor de drie po-vakgebieden tezamen ligt de focus voornamelijk op de lesactiviteiten/opdrachten waarmee wordt bijgedragen aan competenties in de categorieën manieren van werken en manieren van denken. De lesactiviteiten die bijdragen aan de categorieën instrumenten en wereldburgerschap spelen een veel kleinere rol. De lesactiviteiten/opdrachten zijn er vooral op gericht leerlingen hun eigen gedachten en ideeën te laten inzetten en leerlingen te stimuleren om van gedachten te wisselen, zowel met klasgenoten als met de leraar.

Tabel 15 Lesactiviteiten gerelateerd aan KSAVE-competenties vakgebieden po

N=86 Lesactiviteiten vakgebieden po		
	n	%
Manieren van denken	N=86	
a. De opdrachten stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	21	24,4
b. De opdrachten vragen de leerlingen om hun eigen gedachten en ideeën in te zetten	51	59,3
c. De opdrachten stimuleren de leerlingen systematisch te zoeken naar bewijzen voor beweringen	20	23,3
d. De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het leggen van verbanden	39	45,3
e. De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het verantwoorden van beslissingen	12	14,0
f. De opdrachten geven de leerlingen zicht op het leerproces	21	24,4
g. De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun aanpak en hun vorderingen	22	25,6
Manieren van denken	N=602*	
Totaal categorieën a t/m g	186	30,9
Manieren van werken	N=86	
h. De opdrachten stimuleren de leerlingen om van gedachten te wisselen, zowel met klasgenoten als met de leraar	47	54,7
i. De opdrachten leren de leerlingen anderen open tegemoet te treden	6	7,0
j. De leerlingen werken samen om van elkaar te leren	38	44,2
k. De leerlingen werken samen als team om tot een goede oplossing te komen	20	23,3
Manieren van werken	N=344**	
Totaal categorieën h t/m k	111	32,3
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=86	
l. De leerlingen zoeken zelf informatie	26	30,2
m. De leerlingen ordenen, waarderen en presenteren de gevonden informatie	13	15,1
n. De leerlingen gebruiken software (Office en multimedia) bij uitwerking van de opdrachten	20	23,3
o. De leerlingen gebruiken sociale media om de lesdoelstelling te bereiken	0	0,0
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=344***	
Totaal categorieën l t/m o	59	17,2
Wereldburgerschap	N=86	
p. De opdrachten stimuleren tot democratische besluitvorming	2	2,3
q. De opdrachten stimuleren tot nadenken over de maatschappelijke consequenties van de lesstof en gebeurtenissen	20	23,3
r. De opdrachten stimuleren de leerlingen hun kennis en ervaringen in te brengen	32	37,2
s. De opdrachten stimuleren de leerlingen persoonlijke doelen te stellen	1	1,2
t. De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun eigen rol in het leerproces	11	12,8
u. De opdrachten stimuleren de leerlingen integer om te gaan met anderen	6	7,0
Wereldburgerschap	N=516****	
Totaal categorieën p t/m u	72	14,0

* aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a t/m g

** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h t/m k

*** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie l t/m o

**** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie p t/m u

5.5. KSAVE Inhouden en didactiek vo

5.5.1. Algemene doelstellingen uit de algemene handleiding (vo) die gericht zijn op KSAVE-competenties

Wanneer we alle onderzochte algemene handleidingen van de methoden in het vo bij elkaar nemen dan valt op dat met name het aspect vaardigheid bij de categorieën manieren van denken en manieren van werken in de algemene doelstellingen is terug te vinden. Het aspect houding, waarden en normen, hoewel minder vertegenwoordigd, is in de algemene doelstellingen van de vo-methoden toch wel relatief sterk aanwezig. Dit scheelt niet zo veel met aandacht die in de algemene doelstellingen is terug te vinden voor het aspect kennis binnen de categorieën van het KSAVE-model.

Tabel 16 KSAVE-competenties in doelstelling terug te vinden in de vakgebieden vo

N=32 Vakgebieden vo	Kennis		Vaardigheid		Houding waarden en normen	
	n	%	n	%	n	%
Manieren van denken	N=32		N=32		N=32	
a. Creatief en innovatief denken	5	15,6	10	31,3	5	15,6
b. Kritisch denken probleem oplossen en beslissingen nemen	12	37,5	17	53,1	8	25,0
c. Leren leren, metacognitie	10	31,3	17	53,1	7	21,9
Manieren van denken	N=96*		N=96*		N=96*	
Totaal categorieën a,b,c	27	28,1	44	45,8	20	20,8
Manieren van werken	N=32		N=32		N=32	
d. Communicatie	9	28,1	19	59,4	6	18,8
e. Samenwerken en teamwerk	4	12,5	12	37,5	8	25,0
Manieren van werken	N=64**		N=64**		N=64**	
Totaal categorieën d,e	13	20,3	31	48,4	14	21,9
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=32		N=32		N=32	
f. Informatievaardigheden	14	43,8	14	43,8	6	18,8
g. Ict-geletterdheid	7	21,9	13	40,6	6	18,8
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=64***		N=64***		N=64***	
Totaal categorieën f,g	21	32,8	27	42,1	12	18,8
Wereldburgerschap	N=32		N=32		N=32	
h. Burgerschap	11	34,4	7	21,9	6	18,8
i. Leven en werken (loopbaan)	9	28,1	9	28,1	9	28,1
j. Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	9	28,1	9	28,1	6	18,8
Wereldburgerschap	N=96****		N=96****		N=96****	
Totaal categorieën h,i,j	29	30,2	25	26,0	21	21,9

* aantal vakgebieden vo vermenigvuldigd met doelstellingen KSAVE-competentie a,b,c

** aantal vakgebieden vo vermenigvuldigd met doelstellingen KSAVE-competentie d,e

*** aantal vakgebieden vo vermenigvuldigd met doelstellingen KSAVE-competentie f,g

****aantal vakgebieden vo vermenigvuldigd met doelstellingen KSAVE-competentie h,i,j

5.5.2. Doelstellingen op lesniveau (vo) die bijdragen aan KSAVE-competenties

Wanneer we naar de doelstellingen op lesniveau voor vo alle vakken bij elkaar genomen kijken dan valt op dat de lesdoelstellingen in 787 van de 1866 gevallen (42,2%) geen enkele competentie uit het KSAVE-model bevatten. Het zwaartepunt ligt bij de aspecten vaardigheid en kennis in de categorie manieren van werken en bij het aspect kennis bij de categorie wereldburgerschap. De aandacht in de lesdoelstellingen voor de overige KSAVE-categorieën is relatief verwaarloosbaar. Het aspect houding komt relatief weinig voor.

Tabel 17 KSAVE-competenties in lesbeschrijving vakgebieden vo

N=1866 lesbeschrijvingen vakgebieden vo	Kennis		Vaardigheid		Houding waarden en normen	
	n	%	n	%	n	%
Manieren van denken	N=1866		N=1866		N=1866	
a. Creatief en innovatief denken			15	0,8	1	0,1
b. Kritisch denken, probleem oplossen en beslissingen nemen	45	2,4	134	7,2	5	0,3
c. Leren leren, metacognitie	17	0,9	19	1,0		
Manieren van denken	N=5598*		N=5598*		N=5598*	
Totaal categorieën a,b,c	62	1,1	168	3,0	6	0,1
Manieren van werken	N=1866		N=1866		N=1866	
d. Communicatie	257	13,8	440	23,6	12	0,6
e. Samenwerken en teamwerk	12	0,6	33	1,8	9	0,5
Manieren van werken	N=3732**		N=3732**		N=3732**	
Totaal categorieën d,e	269	7,2	473	12,7	21	0,6
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken) N=3732	N=1866		N=1866		N=1866	
f. Informatievaardigheden	49	2,6	89	4,8	4	0,2
g. Ict-geletterdheid	11	0,6	12	0,6	3	0,2
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=3732***		N=3732***		N=3732***	
Totaal categorieën f,g	60	1,6	101	2,7	7	0,2
Wereldburgerschap	N=1866		N=1866		N=1866	
h. Burgerschap	195	10,5	13	0,7	6	0,3
i. Leven en werken (loopbaan)	13	0,7	14	0,8	18	1,0
j. Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)	193	10,3	14	0,8	10	0,5
Wereldburgerschap	N=5598****		N=5598****		N=5598****	
Totaal categorieën h,i,j	401	7,2	41	0,7	34	0,6

* aantal lesbeschrijvingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a,b,c

** aantal lesbeschrijvingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie d,e

*** aantal lesbeschrijvingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie f,g

**** aantal lesbeschrijvingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h,i,j

5.5.3. Didactische aanwijzingen (vo) in de algemene handleiding die bijdragen aan KSAVE-competenties

Voor het vo gelden dezelfde conclusies als voor po en vo tezamen. De in het onderzoek betrokken vo-methoden bevatten didactische aanwijzingen die zich richten op de categorie manieren van werken. Aanwijzing voor leerkrachtactiviteiten die bijdragen aan de categorieën manieren van denken en instrumenten komen iets minder vaak voor. De aanwijzingen die het meest genoemd worden hebben betrekking op de samenwerking tussen leerlingen om van elkaar te leren.

Tabel 18 Didactische aanwijzingen in algemene handleiding vakgebieden vo
N=32 Algemene handleidingen vakgebieden vo

	n	%
Manieren van denken	N=32	
a. Leraren stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	6	18,8
b. Leraren vragen de leerlingen naar hun eigen gedachten en ideeën	18	56,3
c. Leraren vragen de leerlingen om hun beweringen te onderbouwen en doen dat zelf ook	12	37,5
d. Leraren stimuleren de leerlingen bij het leggen van verbanden en laten zien hoe zij dat zelf doen	11	34,4
e. Leraren stimuleren leerlingen tot het beargumenteren van hun beslissingen en doen dat zelf ook	8	25,0
f. Leraren betrekken leerlingen bij het leerproces door doelen te stellen en tussentijdse feedback te geven	10	31,3
g. Leraren stimuleren leerlingen de beste aanpak voor hun werk te vinden door regelmatige feedback en vragen	9	28,1
Manieren van denken	N=224*	
Totaal categorieën a t/m g	74	33,0
Manieren van werken	N=32	
h. Leraren stimuleren leerlingen hun gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met de leraar van gedachten te wisselen	14	43,8
i. Leraren behandelen de leerlingen open en met respect voor verschillen en leren leerlingen om dat ook te doen	11	34,4
j. Leraren stimuleren de leerlingen om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren	20	62,5
k. Leraren laten de leerlingen in teams werken om tot een goed resultaat te komen	18	56,3
Manieren van werken	N=128**	
Totaal categorieën h t/m k	63	49,2
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=32	
l. Leraren tonen leerlingen hoe zij informatie kunnen zoeken	12	37,5
m. Leraren stimuleren leerlingen de gevonden informatie te ordenen, te waarderen en te presenteren	12	37,5
n. Leraren stimuleren het gebruik van software (Office en multimedia) bij de uitwerking van opdrachten	17	53,1
o. Leraren stimuleren het gebruik van sociale media om lesdoelstellingen te bereiken	3	9,4
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=128***	
Totaal categorieën l t/m o	44	34,4
Wereldburgerschap	N=32	
p. Leraren stimuleren de leerlingen om op democratische wijze besluiten te nemen	1	3,1
q. Leraren stimuleren de leerlingen om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen	11	34,4
r. Leraren vragen leerlingen naar hun kennis en ervaringen	12	37,5
s. Leraren stimuleren leerlingen zichzelf te overtreffen	7	21,9
t. Leraren ondersteunen leerlingen om hun leerproces en dat van hun klasgenoten serieus te nemen	13	40,6
u. Leraren stimuleren dat leerlingen zich op school onderdeel van de schoolgemeenschap voelen	2	6,3
Wereldburgerschap	N=192****	
Totaal categorieën p t/m u	46	24,0

* aantal handleidingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a,b,c,d,e,f,g

** aantal handleidingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h,i,j,k

*** aantal handleidingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie l,m,n,o

**** aantal handleidingen vo vermenigvuldigd met KSAVE-competentie p,q,r,s,t,u

5.5.4. Lesactiviteiten in de afzonderlijke lessen (vo) die bijdragen aan KSAVE-competenties

Bij de lesactiviteiten die bijdragen aan competenties in het KSAVE-model leggen de vier onderzochte vo-vakgebieden de focus voornamelijk op lesactiviteiten die bijdragen aan de categorieën manieren van denken en dan vooral op de deelcompetenties 'Eigen gedachten en ideeën inzetten' en 'Stimuleren van leerlingen tot het leggen van verbanden'.

Tabel 19 Lesactiviteiten gerelateerd aan KSAVE-competenties vakgebieden vo

N=318 Lesactiviteitenvakgebieden vo		
	n	%
Manieren van denken	N=318	
a. De opdrachten stimuleren de leerlingen te zoeken naar nieuwe invalshoeken	64	20,1
b. De opdrachten vragen de leerlingen om hun eigen gedachten en ideeën in te zetten	199	62,6
c. De opdrachten stimuleren de leerlingen systematisch te zoeken naar bewijzen voor beweringen	137	43,1
d. De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het leggen van verbanden	170	53,5
e. De opdrachten stimuleren de leerlingen tot het verantwoorden van beslissingen	122	38,4
f. De opdrachten geven de leerlingen zicht op het leerproces	36	11,3
g. De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun aanpak en hun vorderingen	38	11,9
Manieren van denken	N=2226*	
Totaal categorieën a t/m g	766	34,4
Manieren van werken	N=318	
h. De opdrachten stimuleren de leerlingen om van gedachten te wisselen, zowel met klasgenoten als met de leraar	69	21,7
i. De opdrachten leren de leerlingen anderen open tegemoet te treden	29	9,1
j. De leerlingen werken samen om van elkaar te leren	85	26,7
k. De leerlingen werken samen als team om tot een goede oplossing te komen	51	16,0
Manieren van werken	N=1272**	
Totaal categorieën h t/m k	234	18,4
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=318	
l. De leerlingen zoeken zelf informatie	133	41,8
m. De leerlingen ordenen, waarderen en presenteren de gevonden informatie	34	10,7
n. De leerlingen gebruiken software (Office en multimedia) bij de uitwerking van de opdrachten	62	19,5
o. De leerlingen gebruiken sociale media om de lesdoelstelling te bereiken	5	1,6
Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	N=1272***	
Totaal categorieën l t/m o	234	18,4
Wereldburgerschap	N=318	
p. De opdrachten stimuleren tot democratische besluitvorming	8	2,5
q. De opdrachten stimuleren tot nadenken over de maatschappelijke consequenties van de lesstof en gebeurtenissen	96	30,2
r. De opdrachten stimuleren de leerlingen hun kennis en ervaringen in te brengen	117	36,8
s. De opdrachten stimuleren de leerlingen persoonlijke doelen te stellen	6	1,9
t. De opdrachten stimuleren de leerlingen na te denken over hun eigen rol in het leerproces	23	7,2
u. De opdrachten stimuleren de leerlingen integer om te gaan met anderen	21	6,6
Wereldburgerschap	N=1908****	
Totaal categorieën p t/m u	271	14,2

* aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie a t/m g

** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie h t/m k

*** aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie l t/m o

**** mogelijk aantal lesactiviteiten vermenigvuldigd met KSAVE-competentie p t/m u

5.6. Bespreking van de methodeanalyse per vakgebied (po)

5.6.1. Rekenen po

Algemene handleiding: In de drie onderzochte methoden rekenen voor po ligt het accent in de algemene doelstellingen op het aspect vaardigheid in de categorie manieren van denken en op het aspect kennis in de categorie manieren van werken. Het aspect houding, waarden en normen komt maar weinig voor evenals competenties in de categorie instrumenten en wereldburgerschap.

Afzonderlijke lessen: Wat betreft rekenen in het po bevatten de doelstellingen per les in 294 van de 439 gevallen (67,0%) geen enkele competentie uit het KSAVE-model. Is daarvan wel sprake, dan is dat relatief gesproken het meest frequent op het vlak van manieren van denken, en in mindere mate bij instrumenten en manieren van werken. Wereldburgerschap komt niet in de drie onderzochte rekenmethoden voor. De categorie kennis komt vaker in de afzonderlijke lessen voor dan de categorie vaardigheden en die weer iets vaker dan de categorie houding. Maar het blijft marginaal.

Didactische aanwijzingen: De didactische aanwijzingen in de algemene handleidingen van de onderzochte lesmethoden betreffen aangaande het vakgebied rekenen-po vooral manieren van werken; wereldburgerschap komt in dit vakgebied in het geheel niet tot uiting.

Lesactiviteiten: Van de lesactiviteiten die bijdragen aan de competenties uit het KSAVE-model dragen bij het vakgebied rekenen de meeste lesactiviteiten bij aan de categorie manieren van denken, gevolgd door manieren van werken en instrumenten.

Wereldburgerschap is hekkensluiter. Op het niveau van de afzonderlijke typen lesopdrachten/lesactiviteiten vallen vooral het stimuleren van leerlingen tot het leggen van verbanden en om van gedachten te wisselen, zowel met klasgenoten als met de leraar, op.

5.6.2. Taal (po)

Algemene handleiding: In de drie taalmethoden po ligt het accent op het aspect vaardigheid in de categorieën manieren van werken en manieren van denken en tevens op het aspect kennis in de categorie manieren van werken.

Afzonderlijke lessen: Voor de po-taalmethoden geldt dat in 143 van de 430 gevallen (33,3%) de doelstellingen geen enkele competentie uit het KSAVE-model bevatten.

Wanneer dat wel het geval is dan gaat de meeste aandacht in de lesdoelstelling uit naar de categorie manieren van werken. Instrumenten en manieren van denken staan op een gedeelde tweede plaats en hekkensluiter is wereldburgerschap. Het betreft hier alleen aandacht voor de aspecten kennis en vaardigheid, en niet voor het aspect houding, waarden en normen.

Didactische aanwijzingen: De didactische aanwijzingen bij taalmethoden in het po dragen vooral bij aan de categorie manieren van werken, gevolgd door instrumenten. Sommige aanwijzingen komen bij alle drie de onderzochte lesmethoden voor; veel worden bij geen enkele lesmethode aangetroffen.

Lesactiviteiten: Van de lesactiviteiten die bijdragen aan de competenties uit het KSAVE-model dragen bij het vakgebied po-taal de meeste lesactiviteiten bij aan de categorie manieren van denken en – in iets mindere mate – manieren van werken. De lesactiviteiten die bijdragen aan de categorieën instrumenten en wereldburgerschap komen een stuk minder vaak voor. Opvallend is dat het opdrachttype 'leerlingen zetten hun eigen gedachten en ideeën in' zeer hoog scoort.

5.6.3. *Geschiedenis (po)*

Algemene doelstellingen: In de drie geschiedenismethoden voor het po zijn de accenten redelijk gelijk verdeeld, hoewel er in de algemene doelstellingen wat minder aandacht is voor de categorie manieren van werken. Het aspect kennis binnen de categorie manieren van denken en wereldburgerschap zijn het meest vertegenwoordigd.

Afzonderlijke lessen: Voor de geschiedenismethoden po geldt dat in 25 van de 107 gevallen (23,4%) de doelstellingen op lesniveau geen enkele competentie uit het KSAVE-model bevatten. De meeste aandacht binnen de lesdoelstellingen die wel een KSAVE-competentie bevatten, gaat uit naar instrumenten gevolgd door respectievelijk op de tweede en derde plaats manieren van werken en wereldburgerschap. De minste aandacht gaat uit naar manieren van denken. Het betreft hier alle drie de categorieën kennis, vaardigheid en houding. Het aspect kennis is vooral prominent aanwezig bij wereldburgerschap, vaardigheden met name bij manieren van werken en instrumenten, terwijl houding het meest voorkomt bij instrumenten.

Didactische aanwijzingen: Bij geschiedenis (primair onderwijs) komen didactische aanwijzingen voor leerkrachthandelen die bijdragen aan de categorieën wereldburgerschap en manieren van werken in gelijke mate voor. De aanwijzing leerlingen te vragen hun eigen gedachten en ideeën in te zetten, komt in alle drie de lesmethoden voor.

Lesactiviteiten: Bij het vakgebied geschiedenis (po) zijn in vergelijking met andere po-vakgebieden veel lesactiviteiten te relateren aan het KSAVE-model. Het percentage lesactiviteiten dat bijdraagt aan de categorie is bij iedere categorie hoger dan 25%. Voor de categorie manieren van werken geldt dat in bijna de helft van de gevallen er een lesactiviteit in deze categorie gescoord had kunnen worden, dit ook gebeurd is. Ook aan lesactiviteiten die bijdragen aan manieren van denken wordt ruim aandacht besteed. Ook bij geschiedenis in het po is het opdrachttype 'Leerlingen zetten hun eigen gedachten en ideeën in' veelvuldig aanwezig.

5.7. Bespreking van de methodeanalyse per vakgebied (vo)

5.7.1. *Geschiedenis (vo)*

Algemene doelstellingen: In de acht geschiedenismethoden voor het voortgezet onderwijs wordt in de algemene doelstellingen het meest aandacht besteed aan het aspect vaardigheid binnen de categorie manieren van denken en kennis binnen de categorie wereldburgerschap. Het aspect houding, waarden en normen is relatief weinig in de algemene doelstellingen terug te vinden.

Afzonderlijke lessen: Voor het vak geschiedenis in het vo geldt dat in 75 van de 244 gevallen (30,7%) de doelstellingen op lesniveau *geen enkele* competentie uit het KSAVE-model bevatten. Kennis gecombineerd met wereldburgerschap is hier verreweg de belangrijkste factor, op grote afstand gevolgd door vaardigheid bij de categorie manieren van denken; de aandacht voor houding, waarden en normen en voor de categorieën manieren van werken en voor instrumenten is verwaarloosbaar.

Didactische aanwijzingen: Lesmethoden voor geschiedenis (vo) bevatten veel meer didactische aanwijzingen dan bij po. Het gaat hierbij hoofdzakelijk om aanwijzingen voor het handelen van de leraar gericht op de categorieën manieren van denken en instrumenten.

Op het niveau van afzonderlijke aanwijzingen scoort wederom het laten inzetten van 'eigen gedachten en ideeën door leerlingen' zelf hoog, maar nu scoren ook aanwijzingen voor het softwaregebruik en het stimuleren van leerlingen om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen hoog.

Lesactiviteiten: Het vak geschiedenis in het vo kent relatief veel lesactiviteiten die bijdragen aan de categorie manieren van denken. Er zijn duidelijk minder lesactiviteiten die bijdragen aan de andere categorieën. Wanneer we kijken naar de afzonderlijke opdrachttypen, dan staan met name de opdrachten centraal die leerlingen stimuleren systematisch te zoeken naar bewijzen voor beweringen dan wel hen stimuleren tot het leggen van verbanden.

5.7.2. *Natuurkunde (vo)*

Algemene doelstellingen: Bij de methoden voor natuurkunde is met name aandacht voor het aspect kennis bij de categorieën manieren van denken en instrumenten. Er is ook aandacht voor het aspect vaardigheid bij het domein manieren van denken. Er gaat in de algemene doelstellingen weinig aandacht uit naar manieren van werken.

Afzonderlijke lessen: Voor natuurkunde in het vo geldt dat in 143 van de 179 gevallen (79,9%) de doelstellingen op lesniveau *geen enkele* competentie uit het KSAVE-model bevatten. Omdat vier op de vijf doelstellingen geen KSAVE-competenties bevatten, zijn de percentages categorieën en competenties erg klein.

Didactische aanwijzingen: Bij het vakgebied natuurkunde in het vo worden vooral didactische aanwijzingen gegeven die bijdragen aan de categorie manieren van denken, op de voet gevolgd door aanwijzingen die bijdragen aan manieren van werken en instrumenten.

Lesactiviteiten: Wat betreft natuurkunde in het vo steekt het opdrachttype 'leerlingen stimuleren tot het leggen van verbanden' boven de andere uit. Sowieso zijn lesactiviteiten die bijdragen aan de categorie manieren van denken het sterkst vertegenwoordigd in de lessen van dit vakgebied.

5.7.3. *Nederlands (vo)*

Algemene doelstellingen: De algemene doelstellingen van de methoden Nederlands vo (8) besteden aan alle categorieën redelijk veel aandacht. Alleen competenties binnen de categorie wereldburgerschap zijn iets minder vaak verwerkt in de algemene doelstellingen. Voor het aspect vaardigheid is over de hele linie de meeste aandacht in de vo methoden Nederlands, alhoewel ook de aspecten kennis en houding, waarden en normen zeer regelmatig gezien worden. Houding komt bij andere vakgebieden vaak weinig voor; hier relatief een stuk frequenter.

Afzonderlijke lessen: Voor vo-Nederlands geldt dat in 350 van de 1032 gevallen (33,9%) de doelstellingen op lesniveau geen enkele competentie uit het KSAVE-model bevatten. In de gevallen dat er wel een KSAVE-competentie wordt genoemd, gaat de meeste aandacht uit naar de aspecten kennis en vaardigheid in de categorie manieren van werken. De aandacht voor het aspect houding, waarden en normen en voor de overige categorieën is relatief verwaarloosbaar.

Didactische aanwijzingen: De didactische aanwijzingen richten zich bij vo-Nederlands voornamelijk op de categorie manieren van werken en dan vooral op 'samenwerking tussen leerlingen zodat zij van elkaar leren'.

Lesactiviteiten: De percentages lesactiviteiten die bijdragen aan een van de categorieën zijn bij vo-Nederlands duidelijk lager dan bij andere vo-vakgebieden; alleen het cluster lesactiviteiten/opdrachten dat bijdraagt aan de categorie manieren van denken haalt net 25%. Dat wil zeggen dat in 25% van de gevallen dat er een lesactiviteit uit dit cluster gescoord had kunnen worden, dit ook gebeurd is. Het hoogst scorende opdrachttype betreft het inzetten van de eigen gedachten en ideeën door leerlingen.

5.7.4. Verzorging (vo)

Algemene doelstellingen: Competenties uit de categorie instrumenten komen in de vmbo-methode verzorging nauwelijks in de algemene doelstellingen terug. Er is wel veel aandacht voor de categorie wereldburgerschap. Over de gehele linie is er in de algemene doelstellingen in de methoden verzorging meer aandacht voor het aspect vaardigheid dan voor de aspecten houding en kennis.

Afzonderlijke lessen: Voor het vak verzorging geldt dat in 219 van de 411 gevallen (53,3%) de doelstellingen op lesniveau *geen enkele* competentie uit het KSAVE-model bevatten. Wanneer de doelstellingen wel een component uit het KSAVE-model bevatten dan ligt het zwaartepunt bij het aspect kennis in de categorie wereldburgerschap. De overige aspecten en categorieën zijn relatief verwaarloosbaar.

Didactische aanwijzingen: De didactische aanwijzing hebben bij vo-methoden Verzorging met name betrekking op manieren van werken en dan vooral op samenwerking tussen leerlingen zodat zij van elkaar leren. Er worden ook veel aanwijzingen gegeven voor teamwork.

Lesactiviteiten: Bij lesactiviteiten in het kader van het vakgebied verzorging ligt de nadruk op het cluster lesactiviteiten dat bijdraagt aan de categorie manieren van werken. Aan de andere drie categorieën wordt door de verschillende lesactiviteiten in ongeveer gelijke mate bijgedragen, zij het dat de percentages daar wat kleiner zijn dan bij manieren van werken. Toch is het opdrachttype 'De opdrachten vragen de leerlingen om hun eigen gedachten en ideeën in te zetten' (onderdeel van manieren van denken) dat met kop en schouders boven de andere uitsteekt. Dit is het enige in dit onderzoek betrokken vakgebied waarbij alle opdrachttypen aanwezig zijn in de lesactiviteiten.

5.8. Samenvatting en conclusies

Het voldoen aan formele eisen is zowel in het PO als in het vo een belangrijke reden voor het ontwikkelen of het vernieuwen van een methode. In het vo worden ook vakinhoudelijke redenen genoemd. De KSAVE -competenties worden lang niet altijd getoetst, maar als ze getoetst worden dan is dit met een schriftelijk toets of met een praktijktoets. Portfolio's worden weinig genoemd.

Veel informatie over de methoden moet gezocht worden in folders en informatie op de website in plaats van in algemene handleidingen. Algemene doelstellingen worden in ongeveer de helft van de gevallen genoemd. In wisselende mate is daarin aandacht voor KSAVE-doelstellingen.

Bij het beschouwen van doelstellingen op lesniveau valt op dat er in 43,9% van de lessen (=1249 lessen) geen enkele competentie uit het KSAVE -model in de doelstelling genoemd wordt. Bij rekenen ligt dit percentage nog iets hoger. Bij geschiedenis zowel in po als in vo ligt dit percentage juist lager.

Er is in de algemene doelstellingen relatief weinig aandacht voor houding, waarden en normen. In het vo is hier in de algemene handleidingen meer aandacht voor dan in het po, maar op lesdoelstellingsniveau is ook in het vo weinig aandacht voor houding. Bij het vak Nederlands in het vo is wel wat meer aandacht voor houding, waarden en normen. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze aandacht bij het vak Nederlands minder is terug te vinden in de afzonderlijke lesdoelstellingen en activiteiten.

Geschiedenislessen in het po en het vo kennen relatief meer lessenactiviteiten die te relateren zijn aan KSAVE -competenties dan de andere vakgebieden. De lessen geschiedenis in het VO bevatten meer didactische aanwijzingen daarover dan lessen in het PO.

In de geanalyseerde natuurkundemethoden valt op dat er erg veel lessen zijn die geen enkele KSAVE competentie in de doelstelling hebben. Hierbij moet worden opgemerkt dat juist bij dit vak nieuwe initiatieven ontplooid worden of al gerealiseerd zijn.

5.8.1. Manieren van denken

Wanneer we de verschillende categorieën KSAVE-competenties afzonderlijk bekijken dan valt op dat in de algemene handleidingen/documenten de aandacht voor vaardigheden in de categorie manieren van denken opvallend hoog is. Binnen deze categorie is echter weinig aandacht voor creatief en innovatief denken.

De aandacht voor manieren van denken op het niveau van lesdoelstellingen is echter veel lager. Er wordt dus veel in algemene termen gesproken maar in de uitwerkingen op het niveau van de lesdoelstellingen is hier veel minder van terug te zien. Wanneer we nog een niveau concreter naar de methodes kijken, namelijk op het niveau van de lesactiviteit, dan vinden we weer wel meer aandacht voor deze categorie. Met andere woorden: men vindt in grote lijnen de categorie manieren van denken belangrijk, maar men werkt dit niet stelselmatig in lesdoelstellingen uit. Bij het uitwerken van lesactiviteiten verwerkt men echter die aandacht wel, maar dus niet volgens een in doelstellingen uitgewerkt plan.

Bij de lesactiviteiten zien we de meeste aandacht uitgaan naar eigen gedachten en ideeën inzetten (bij taal en verzorging zelfs zeer hoog gescoord) en naar stimuleren van leerlingen tot het leggen van verbanden.

Bij het toetsen valt vooral de aandacht voor kritisch denken en probleem oplossen op.

5.8.2. Manieren van werken

Bij de algemene doelstellingen met een KSAVE competentie ligt ook een zwaartepunt bij manieren van werken. In deze categorie hebben de meeste didactische aanwijzingen in algemene handleidingen/documenten betrekking op samenwerken van leerlingen om van elkaar te leren.

Bij toetsen gaat veel aandacht uit naar communicatie. Dit wordt voor een groot deel veroorzaakt doordat in dit onderzoek taalmethoden geanalyseerd zijn.

5.8.3. Hanteren van instrumenten in het kader van werk

Over de hele linie is voor deze categorie minder aandacht. In het po komen in de algemene handleidingen/documenten didactische aanwijzingen voor die zich richten op deze categorie; vooral op het gebied van softwaregebruik. Lesactiviteiten in het po die bijdragen aan competenties in de categorie hanteren van instrumenten spelen een kleinere rol. Bij taal in het po is in afzonderlijke lesdoelstellingen aandacht voor instrumenten (maar niet voor het aspect houding). In de lesactiviteiten bij taal echter weer niet.



5.8.4. Wereldburgerschap

Bij wereldburgerschap valt met name op het (relatief) hoge aandeel van het aspect kennis in doelstellingen met een KSAVE component. In het vo valt met betrekking tot wereldburgerschap het vak verzorging op waar in de algemene doelstellingen relatief veel aandacht hieraan wordt besteed. In dit vak ligt de nadruk meer op vaardigheden op dit gebied dan op kennis.

Wanneer er didactische aanwijzingen gegeven worden in algemene handleidingen/documenten dan richten die zich het minst op wereldburgerschap. Hetzelfde geldt voor de lesactiviteiten. Bij rekenen is in geen van de drie onderzochte methoden in de lesdoelstellingen aandacht voor wereldburgerschap gevonden.

Het vak geschiedenis vormt zowel in het po als in het vo hier een uitzondering op. Deze methoden hebben met name aandacht voor het kennisaspect binnen deze categorie.

Hoofdstuk 6. Het huidige curriculum op het uitgevoerde en gepercipieerde niveau

In dit hoofdstuk komt het uitgevoerde niveau aan bod met de resultaten van de vragenlijsten van de leraren po en vo. Het gepercipieerde niveau wordt beschreven aan de hand van de resultaten van de lessen en de vragenlijsten van leerlingen, ouders en de interviews met onderwijsadviseurs.

6.1. Resultaten uit de vragenlijsten (uitgevoerd niveau)

Bij het bespreken van de uitkomsten uit de vragenlijsten besteden we relatief veel aandacht aan de open antwoorden die leraren in het po hebben gegeven. De groep respondenten uit het po is niet groot genoeg om harde uitspraken te doen over de stand van zaken in het po, maar door optimaal gebruik te maken van de open antwoorden, naast de kwantitatieve gegevens, krijgen we wel een indicatief beeld van de onderwijspraktijk.

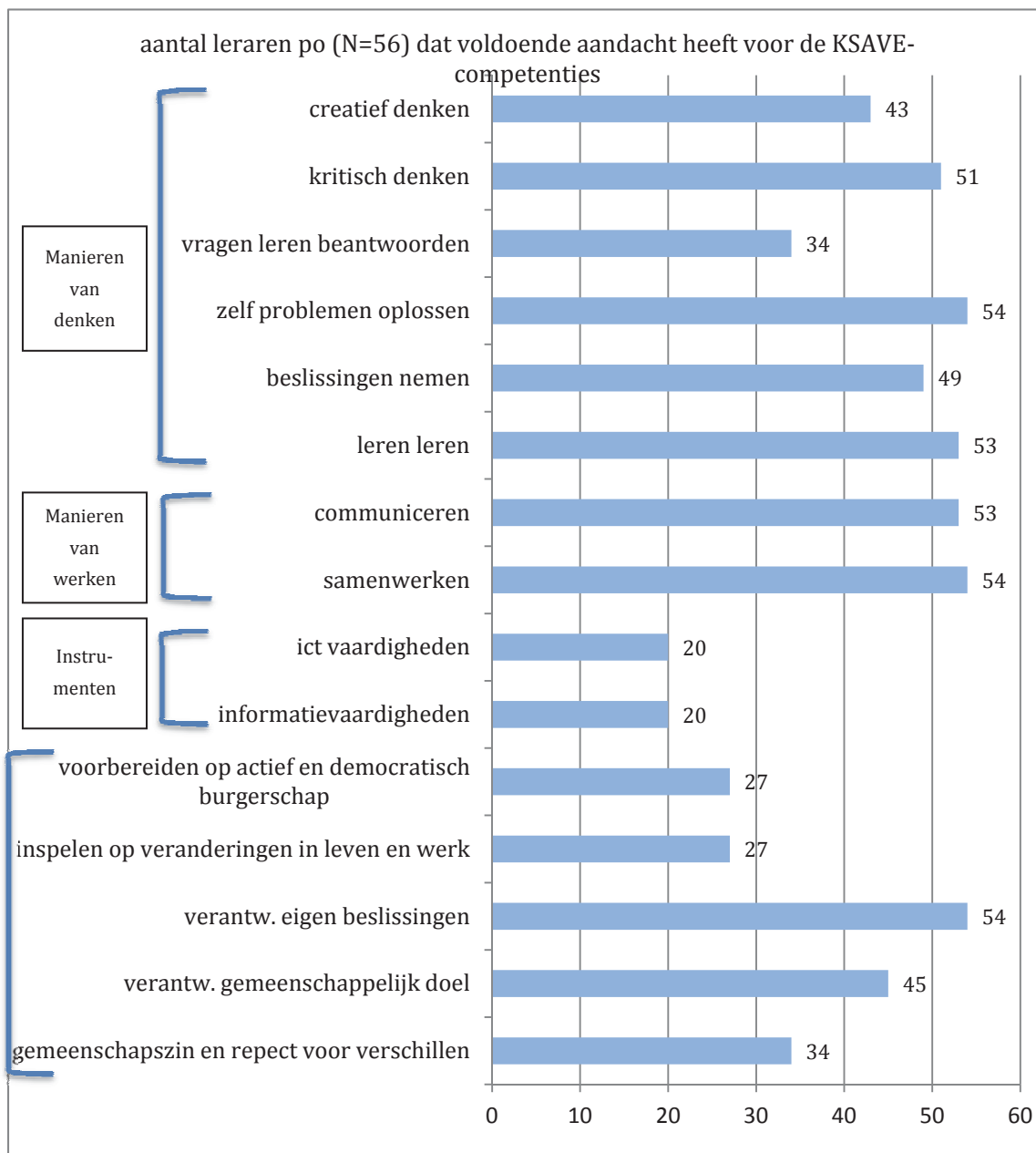
6.1.1. Leraren po over de toekomstbestendigheid van hun lessen

De meeste po-leraren (69 van de 80) vinden dat hun lessen toekomstbestendig zijn. Zij geven, op enkele uitzonderingen na, aan dat zij meerdere keren per week aandacht besteden aan één van de KSAVE-competenties.

6.1.2. KSAVE-competenties die aan bod komen

Op de vraag aan welke competenties zij voldoende aandacht besteden, noemen de leraren (N=56) allerlei KSAVE-competenties (Figuur 2). Het vaakst noemen zij samenwerken, zelf problemen oplossen en verantwoordelijkheid dragen voor eigen beslissingen. Daarna komen leren leren en communiceren. Het minst vaak worden ict-vaardigheden en informatie-vaardigheden genoemd.

Figuur 2 Aandacht voor KSAVE-competenties in de klas (N=56)



a. Algemene voorbeelden van werken aan competenties:

“Bij het leren onderzoek doen, laat ik de kinderen nadenken over wat ze al weten en wat ze willen leren. Hoe komen ze daar achter? Wat hebben ze daarvoor nodig?”

“Bij het creatief denken gaat het er vooral om dat diverse oplossingen mogelijk zijn, er is niet één goed antwoord op verschillende problemen, probeer het eens van een andere kant te bekijken.”

“Coöperatieve werkvormen bij reken- en taalactiviteiten. Sociale vaardigheden en samenwerken via lessen methode sociale vaardigheid”

“Coöperatief leren binnen alle lessen, zo leren de leerlingen effectief samenwerken. Cultuurverschillen bespreekbaar maken tijdens SOVA en godsdienstlessen, of als er iets gebeurt in de groep tussen leerlingen.”

“DIM en coöperatieve werkvormen bij reken- en taalactiviteiten. Sociale vaardigheden en samenwerken via de lessen sociale vaardigheid.”

“Door dit te bespreken met de leerlingen. Of door eisen te stellen aan hun werk. Als je niet weet wat het betekent, zoek je het op in een woordenboek. Ik wil dat je overlegt met je maatje. Samenwerken is verbonden aan het daltononderwijs. Kinderen kijken eerst hun werk na, komen zelf om hulp vragen als er teveel fouten in zitten of ze verbeteren hun werk.”

“Elkaar helpen, een groepswerkstuk maken, vertellen en laten vertellen over cultuurgebonden feestdagen e.d., samen nadenken over het oplossen van een probleem, samen bedenken hoe je iets op internet opzoekt.”

“Twee keer per week krijgen de leerlingen een gerichte samenwerkingsopdracht, bijvoorbeeld bij taal en rekenen, waarbij de nadruk ligt op hoe de samenwerking verloopt. Iedere dag reflecteren we klassikaal en individueel op hoe er is gewerkt, maar ook op de resultaten. Door middel van korte gesprekjes of beantwoorden van vragen en door het nakijken van het eigen werk. Bij vakken als begrijpend lezen en wereldoriëntatie komt kritisch lezen en luisteren aan de orde. Wat lees je, hoor je? Wat denk of vind je hiervan? Zou het kloppen? Hoe kom je daar achter?”

b. Specifieke voorbeelden die door de respondenten gegeven worden voor het werken aan ‘Zelf problemen oplossen’:

“In de klas zeggen we altijd dat we nooit problemen hebben, maar oplossingen zoeken. Bijvoorbeeld als ze hun schrift kwijt zijn of als er een akkefietje op het schoolplein is gebeurd.”

“Via de methode Vreedzame school worden kinderen opgeleid om andere kinderen te helpen bij het oplossen van hun eigen problemen (mediatoren).”

“Weektaak maken, eerst zelf aan de slag, zelf problemen oplossen als leerkracht niet gelijk beschikbaar is. Techniekles: in klein groepje opdrachten zelf proberen te maken.”

“Tijdens spelen in de bouwhoek vragen om een hoge toren die niet om kan vallen. Hoe doe je dit?”

“Niet alleen zorgen voor reproductie maar leerlingen zelf laten nadenken en ze bewust maken van hun eigen kennis. Proberen dit bij elk vak naar voren te laten komen. Leerlingen veel met elkaar laten samenwerken om sociale vorming, maar ook omdat ze van elkaar kunnen leren.”

“Tweetal coach: om de beurt lossen zij een som op en vertellen daarbij aan de ander hoe ze dit doen.”

c. Specifieke voorbeelden van ‘Ict-vaardigheden en informatievaardigheden’:

“Werken op de computer en digibord, met name voor projecten. Ook voor spreekbeurten en werkstukken. Hoe vind je de juiste informatie en welke informatie is betrouwbaar?”

“Taal- en rekenspelletjes op de computer uitvoeren.”

“Werken met Word, PowerPoint, Excel, websites maken, social media zoals MaxClass, diploma veilig internet laten halen. Tablets in de klas, smart boards/digibord, interactief leren.”

d. Specifieke voorbeelden van het ‘Voorbereiden op actief en democratisch burgerschap (lokaal en wereldwijd)’:

“Vertellen en vragen stellen over Prinsjesdag, verkiezingen, vrijheid, oorlog, religie, andere landen en culturen.”

“De Vreedzame-schoollessen, democratische afspraken opstellen, leerlingenraad, mediators.”

“D.m.v. taken leren leerlingen verantwoordelijkheid te nemen voor de omgeving, zowel in als om de school. Dagelijkse zorg voor het lokaal en het schoolplein.”

e. Over het algemeen

De respondenten in het po geven aan dat KSAVE-competenties onderdeel zijn van hun manier van lesgeven of van de methoden die zij gebruiken. Een van de leraren antwoordt op de vraag om een voorbeeld te geven van hoe er aan de KSAVE-competenties wordt gewerkt: *“Dagelijks tijdens het werken. Zit verweven in de manier van lesgeven.”*

Er wordt aandacht besteed aan deze vaardigheden tijdens het werken in twee- of drietallen, het kritisch zijn op het eigen werk, kringgesprekken, tijdens lessen zelfstandig werken en tijdens het maken van de werkjes en opdrachten bij de jongere kinderen.

De leraren vinden het belangrijk te werken aan de KSAVE-competenties en geven voorbeelden die aangeven dat dit geïntegreerd is in de dagelijkse praktijk van het onder-wijs. Bij een aantal respondenten is dit nadrukkelijker aanwezig dan bij anderen. De voorbeelden die genoemd worden, overlappen de verschillende competenties. Het gaat vaak ook om het benoemen van een bepaalde houding ten aanzien van de leerlingen: geen pasklare antwoorden geven, maar leerlingen zelf laten nadenken of oplossingen laten zoeken.

6.1.3. Aandacht voor de KSAVE-competenties

Op de vraag welke competenties het minst aan bod komen, antwoorden de 34 respondenten (po) dat het werken aan ict-vaardigheden het minst vaak gedaan wordt. Als reden wordt een paar maal genoemd dat er te weinig computers in de klas zijn om hier gericht mee bezig te zijn. Naast ict worden burgerschap en creatieve vaardigheid genoemd als competenties waar minder aandacht aan wordt besteed. Tijdgebrek en prioriteit voor vakmatige kennis worden als algemene redenen genoemd voor het onvoldoende toekomen aan het werken aan de KSAVE-competenties.

Overigens zijn de meeste leraren (28 van 34) ervan overtuigd dat hun lessen in grote mate bijdragen aan de ontwikkeling van cognitieve en sociale competenties van hun leerlingen. De meest gehanteerde didactische principes zijn: *leerlingen vragen naar hun kennis en ervaringen* en *leerlingen betrekken bij het leerproces, door doelen te stellen en tussentijdse feedback te geven*. Het minst stimuleren de leraren het gebruik van software.

Alle 34 leraren zien dat er relaties zijn tussen binnen- en buitenschools leren. Ze zijn het (zeer) eens met de stelling dat er een wisselwerking is tussen school, thuis en vrienden bij het eigen maken van cognitieve en sociale competenties. De helft van de leraren is van mening dat de leerlingen de meeste competenties op school leren. Bijna alle leraren menen dat zij doelgericht aan deze competenties werken en dat zij weten wat de leerlingen in de toekomst nodig hebben. De vrije ruimte die er in het onderwijs is, wordt door minder leraren benut.

6.1.4. Mening van leraren po

Tabel 20 De mening van leraren (N=34) over de context waarbinnen leerlingen de competenties leren en de manier waarop ze aan de competenties werken

Stellingen	(zeer) mee eens
• Er is een wisselwerking tussen school, thuis en vrienden bij het eigen maken van de competenties	34
• De leerlingen leren de meeste competenties – zowel cognitief als sociaal – op school	19
• De leerlingen leren sociale competenties vooral thuis en met vrienden en cognitieve competenties op school	9
• Ik werk zowel bij cognitieve als bij sociale competenties aan een duidelijk doel	31
• Ik weet (min of meer) welke competenties de leerlingen in de toekomst nodig hebben	29
• Ik gebruik de vrije ruimte/extra tijd voor een eigen invulling om aan de kerndoelen te werken	20

6.1.5. Bijscholing (po)

De meeste leraren hebben zich wel eens bijgeschoold op de betreffende competenties, bijvoorbeeld door middel van cursussen voor de Vreedzame school, Puk en Ko, Communicatie en ict, vak- en didactische competenties, coöperatief leren, KEOS (kleinschalig experiment onderwijs en sociale competentie), DIM (direct instructiemodel), Onderzoeksvaardigheden, het volgen van de masteropleiding SEN (special educational needs) en Teach like a champion.

6.1.6. Invloed op het curriculum (po)

Het onderwijsveld zelf wordt als antwoord het meest genoemd op zowel de vraag welke actoren het curriculum beïnvloeden, als op de vraag welke actoren een grotere invloed zouden moeten hebben. Ook de leerlingen, ouders, wetenschappelijke ontwikkelingen en technologische ontwikkelingen zouden een grotere invloed moeten hebben volgens de leraren. De maatschappij, de inspectie, de leerlingen, ouders, naast het onderwijsveld zelf, hebben volgens de leraren nu al veel invloed op het huidige curriculum.

Enkele leraren geven aan dat zij betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van het curriculum. Dit was via deelname aan een pilot.

6.1.7. Gebruik van methoden in het po

- Voor **Nederlandse taal** wordt een heel scala aan methoden genoemd door 29 respondenten, het meest wordt gebruik gemaakt van Taal actief (10x). Daarnaast worden genoemd: Taal in beeld (4x), Schatkist voor kleuters (3x), Zin in Taal (3x), Taal op maat (2x), Veilig leren lezen (2x) en Alles in één, Ik en Ko, Kleuterplein, Montessori materiaal, Taaltrapeze (elk 1x genoemd).
- Voor **rekenen** wordt gebruik gemaakt van Wereld in getallen (12x), Pluspunt (6x), Alles telt (2x), Montessori materiaal (2x), Schatkist voor kleuters (2x), Reken zeker, Cijfermuur, Kleuterplein, Ik en Ko, Wis Wijs groep 1-2 (elk 1x genoemd).
- Voor **wereldoriëntatie** wordt gebruik gemaakt van Brandaan/Naut/Meander (10x), een eigen samenstelling van thema's (5x), Bij de tijd (4x) Speurtocht (3x), Kleuterplein, Kleuters Leefwereld, SLO-mappen, Hier en Daar, In Vogelvlucht (elk 1x genoemd).

Een kleine meerderheid van de bevroegde leraren gebruikt meer dan de helft van de genoemde methoden. De redenen waarom leraren niet de gehele methode gebruiken, zijn: het is te groepsgericht en te weinig individueel, het sluit niet aan bij wat de leerlingen op dat moment nodig hebben, of bij de belevingswereld van de leerlingen. De methoden worden gebruikt al naar gelang er in de groep behoefte aan is en dat is mede afhankelijk van de kerndoelen en jaarplanning. Nagenoeg alle 29 bevroegde leraren zijn van mening dat de methoden overeenkomen met de kerndoelen. Opvallend is dat voor wereldoriëntatie het vaakst een eigen programma wordt samengesteld op basis van (actuele) thema's.

6.1.8. Toetsen in het po

Over de waarde van toetsen en opbrengsten wordt verschillend gedacht. Opvallend is dat veel leraren het niet eens zijn met de stelling dat de resultaten van de Cito-toetsen een goed beeld geven van de cognitieve en sociale competenties van de leerlingen, toch stemmen zij wel het onderwijs af op de resultaten van de toetsen.

6.2. Docenten vo

In totaal hebben 155 vo-docenten de digitale vragenlijst ingevuld: 72 docenten Nederlands, 54 docenten vmbo verzorging, 15 docenten geschiedenis, 5 docenten natuurkunde en 9 docenten van overige vakgebieden. De resultaten zijn niet beschreven per vakgebied, omdat er een groot verschil was tussen de respons per vakgebied. Alleen als er opvallende verschillen zijn tussen vakgebieden worden deze nader uitgelicht. Gezien de kleine groep natuurkunde en geschiedenis docenten, moeten de betreffende gegevens met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De uitkomsten uit de verschillende vakgebieden zijn in de tabel-

len samengenomen. Voor alle vakgebieden geldt dat de resultaten indicaties zijn en niet representatief voor *alle* docenten natuurkunde, geschiedenis, Nederlands of verzorging.

6.2.1. Toekomstbestendigheid

Volgens nagenoeg alle 155 bevroegde docenten in het vo zijn hun lessen zeer of enigszins toekomstbestendig. Op de open vraag welke sociale en cognitieve competenties zij nadrukkelijk in hun lessen aan de orde stellen, zijn veel gegeven antwoorden: kritische houding/denken ontwikkelen, debatteren, ict-vaardigheden, het kunnen organiseren van het eigen werk, informatieverwerking (zoeken van betrouwbare informatie), luisteren naar elkaar, samenwerken en beroepshouding (verzorging). De meeste docenten doen dat enkele keren per week.

6.2.2. Aandacht voor KSAVE-competenties

Als reactie op de vraag *hoe* ze de competenties aan de orde stellen, zijn de volgende manieren veel genoemd: het doen van opdrachten uit de lesmethode, rollenspellen, debat en beargumenteren, gezamenlijke presentaties laten voorbereiden, profielwerkstuk, actualiteit in de klas behandelen en het bespreken van krantenartikelen.

“Activerende didactiek: ik ben meer de coach, terwijl de leerlingen aan de slag gaan met de leerstof. Ik bied een begrippenapparaat aan om de leerlingen inzicht en een kritische houding te laten ontwikkelen en de leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan.” (docent Nederlands)

“In het nieuws is het bericht dat kinderen zijn gestorven aan koolmonoxide. Dan bespreek je dit in de volgorde: wat is koolmonoxide, waardoor ontstaat het, was het te voorkomen, wat zou jij doen en hoe voel je je bij dit bericht?” (docent natuurkunde)

“In de bovenbouw werken we met een portfolio. Deze bestaat uit verdiepingsopdrachten waarbij verschillende competenties aan bod komen. Een voorbeeld hiervan is het maken van een kritische analyse van een historisch artikel.” (docent geschiedenis)

“Het doen van rollenspellen en praktische opdrachten vanuit de werkvelden binnen zorg en welzijn. Competentiekaarten met leerlingen invullen en bespreken.” (docent vmbo verzorging)

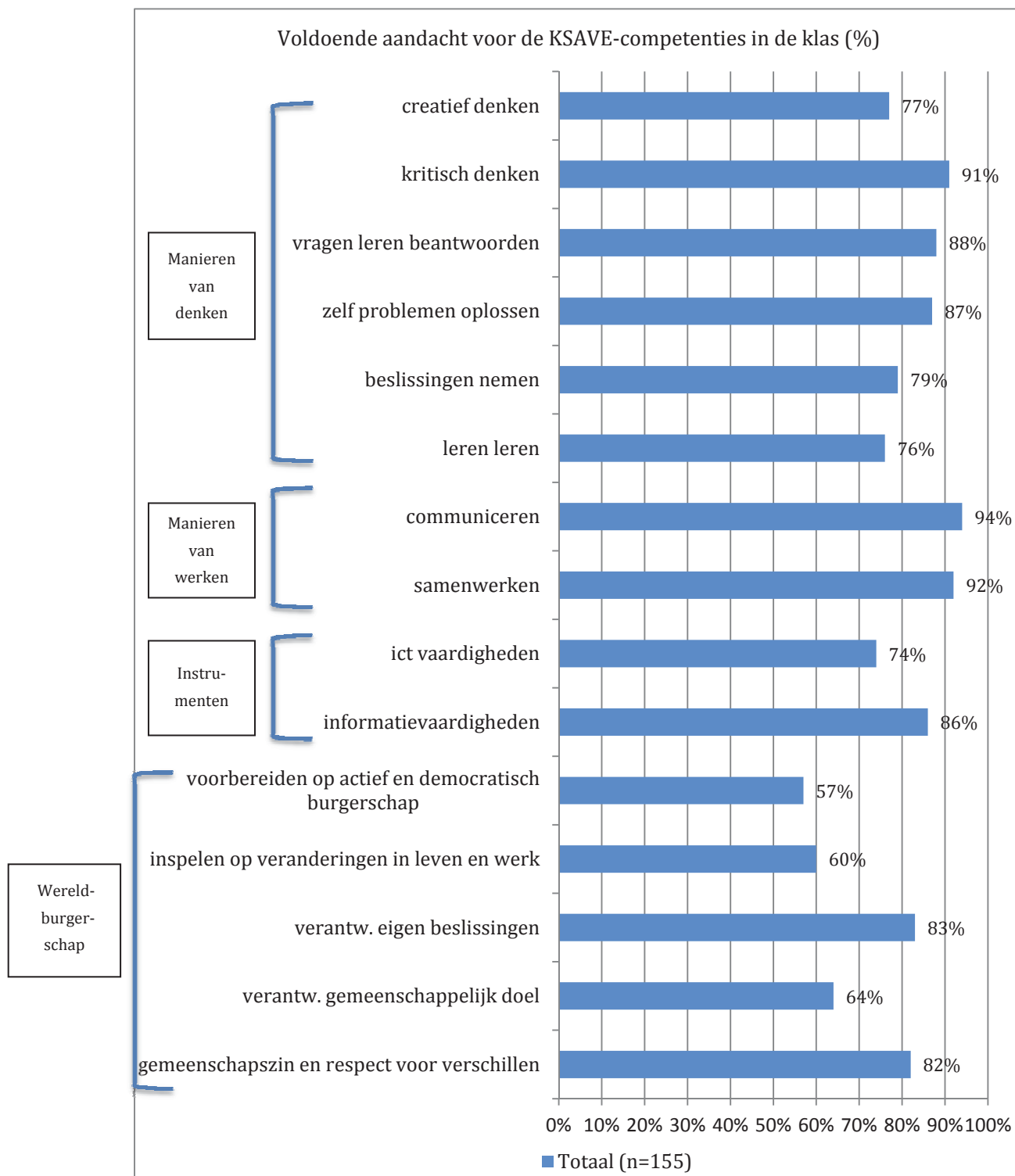
Veel docenten geven aan dat zij samenwerken, kritisch denken en plannen het vaakst behandelen in de klas. Minst vaak behandeld worden creatief denken en ict. Het merendeel van de vo-docenten geeft aan te denken dat hun lessen in grote mate bijdragen aan de ontwikkeling van cognitieve en sociale competenties van de leerlingen (Tabel 21). Meest genoemde redenen waarom de lessen in slechts geringe mate of (bijna) niet bijdragen, zijn tijdgebrek en dat vakmatige kennis de prioriteit heeft.

Tabel 21 Mate van bijdrage aan de ontwikkeling van de competenties bij de leerlingen

		Bijdrage aan de ontwikkeling van cognitieve en sociale competenties van de leerlingen		
		in grote mate	in geringe mate	(bijna) niet
totaal	(n=155)	72%	26%	1%

Van alle voorgelegde competenties uit het KSAVE-model, zegt de grootste groep docenten voldoende aandacht te geven aan samenwerken en communiceren (Figuur 3).

Figuur 3 Aandacht voor KSAVE-competenties in de klas (vo)



Een aantal voorbeelden van hoe de docenten een bepaalde competentie aandacht geven:

Creatief denken: *“Vooral bij practica doe ik een beroep op hun creatieve denkvermogen. Hoe meet je bijvoorbeeld iets? Ik laat de leerlingen dat zelf bedenken en verzinnen.”* (docent natuurkunde)

Communiceren: *“De ander uit laten praten. Je antwoord pas formuleren als je de andere helemaal aangehoord hebt.”* (docent geschiedenis)

Ict-vaardigheden: *“Ik zet al het lesmateriaal online. We werken veel met Word, maar ook met Prezi en Socrative. En ik laat de leerlingen ook zelf expertlesjes ontwikkelen. Alle leerlingen hebben hun eigen laptop in de klas.”* (docent Nederlands)

Gemeenschapszin: *“In de boekjes komen veel casussen voor waarin rekening wordt gehouden met verschillende culturen bv kookopdrachten waarbij aandacht is voor de eetgewoonten van verschillende religies.”* (docent vmbo verzorging)

De meeste docenten zijn het (zeer) eens met de stelling dat *het eigen maken van de competenties een wisselwerking is tussen school, thuis en vrienden.*

Tabel 22 Stellingen inzake het aanleren van de competenties (n=155)

	(zeer) mee eens
Leerlingen leren de meeste competenties – zowel cognitief als sociaal – op school	53%
Ik werk zowel bij cognitieve als sociale competenties aan een duidelijk doel	84%
Ik weet (min of meer) welke competenties de leerlingen in de toekomst nodig hebben	84%
De leerlingen leren sociale competenties vooral thuis en met vrienden, en cognitieve competenties op school	28%
Er is een wisselwerking tussen school, thuis en vrienden bij het eigen maken van competenties	94%
Ik gebruik de vrije ruimte/extra tijd voor eigen invulling om aan de kerndoelen te werken	56%

Van de voorgelegde didactische principes (Tabel 23) worden over alle docenten gezien ‘het stimuleren om gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met mij – de leraar – van gedachten te wisselen’ en ‘het vragen naar de kennis en ervaringen van leerlingen’ het meest frequent gebruikt. Over alle didactische principes gezien wordt dit laatste principe vooral door docenten vmbo verzorging gebruikt.

Tabel 23 Toepassen van de didactische principes (n=155)

De leerlingen...	minimaal enkele keren per week
stimuleren om te zoeken naar nieuwe invalshoeken	66%
stimuleren tot het beargumenteren van hun beslissingen	78%
betrekken bij het leerproces door doelen te stellen en tussentijdse feedback te geven	79%
stimuleren hun gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met mij - de leraar - van gedachten te wisselen	83%
stimuleren om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren	83%
stimuleren om de gevonden informatie te ordenen, te waarderen en te presenteren	67%
stimuleren in gebruik van software (bv. Office en multimedia) bij de uitwerking van opdrachten	71%
om op democratische wijze besluiten te nemen	54%
om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen	58%
te vragen naar hun kennis en ervaringen	84%
om zichzelf te overtreffen	83%

De meeste docenten hebben zich wel eens bijgeschoold op de betreffende competenties, bijvoorbeeld didactiek sociale competenties, activerende didactiek, leren leren, mediawijsheid en ict.

6.2.3. Invloed op het curriculum vo

Op zowel de vraag welke actoren het curriculum beïnvloeden, als op de vraag welke actoren een grotere invloed zouden moeten hebben, wordt het onderwijsveld zelf veel genoemd. Ook de leerlingen, wetenschappelijke ontwikkelingen en de maatschappij zouden een grotere invloed moeten hebben volgens de docenten. De politiek alsmede de maatschappij heeft als actor volgens de docenten veel invloed op het huidige curriculum (Tabel 24). Een kleine meerderheid van de docenten vmbo verzorging geeft aan dat ontwikkeling op de arbeidsmarkt/het bedrijfsleven een grotere invloed zou moeten hebben.

Tabel 24 Huidige (H) en gewenste grotere invloed (GIG) op het curriculum (vo) (n=155)

	H	GIG
de politiek	65%	5%
de maatschappij	77%	21%
economische ontwikkelingen	48%	12%
wetenschappelijke ontwikkelingen	50%	32%
technologische ontwikkelingen (ict)	71%	17%
ontwikkelingen op de arbeidsmarkt/het bedrijfsleven	52%	28%
het onderwijsveld zelf: de scholen/leraren & docenten	81%	59%
de leerlingen	48%	29%
de ouders	32%	14%
centrale overheid/gemeenten	33%	3%
Onderwijsinspectie	61%	5%

Enkele docenten (over alle vakgebieden gezien: de helft of minder) zijn betrokken geweest bij de ontwikkeling van het curriculum. Naast betrokkenheid door middel van een veldraadpleging, wordt ook deelname aan een pilot door enkelen genoemd.

6.2.4. Gebruik van methoden vo

Iets meer dan de helft van de docenten Nederlands (N=72) gebruikt de lesmethode *Nieuw Nederlands. Ook Op Niveau, Talent en Taallijnen* worden gebruikt. Een derde van de docenten verzorging (N=54) gebruiken de methode *Ik zorg er wel voor* en een derde gebruikt *PIT!*, daarnaast worden *Verzorging voor jou* en de methode *Kontakt 3^e editie* genoemd. De geschiedenisdocenten gebruiken *Geschiedenis Werkplaats* (7 van de 15), *Feniks* (5 van de 15) en *Memo* door de 3 overige docenten. De docenten natuurkunde gebruiken *Natuurkunde overal*, *Systematische natuurkunde*, *Nova* of *Pulsar*.

Een ruime meerderheid gebruikt meer dan de helft van de methode. Ook een ruime meerderheid geeft aan dat de methode – in het algemeen – voldoende mogelijkheden biedt om de cognitieve en sociale competenties aan te leren/te behandelen. Desalniettemin geeft een groot deel van de docenten aan zelf (ook) materiaal te ontwikkelen als het gaat om de cognitieve en sociale competenties.

Tabel 25 Lesmethoden: gebruik en mogelijkheden (alle docenten vo) (n=155)

Lesmethode	
Gebruik lesmethode: grotendeels of (bijna) geheel	63%
Ja, de methode biedt voldoende mogelijkheden om de cognitieve en sociale competenties aan te leren	70%
Ik ontwikkel zelf materiaal als het gaat om de cognitieve en sociale competenties	84%

Redenen *waarom* niet alle onderdelen van de methode worden gebruikt, zijn onder meer het gebrek aan tijd, het gebruik van eigen materiaal en het kunnen actualiseren van de lesstof. Juist ook deze aspecten worden genoemd op de vraag welke hiaten/gebreken de lesmethode heeft: niet actueel, te weinig aansluiting bij de maatschappij en de technologische ontwikkelingen, te theoretisch en te weinig gericht op de competenties. Nagenoeg alle docenten zijn van mening dat de methode de kerndoelen dekt.

Tabel 26 Stellingen inzake de lesmethode (vo) (n=155)

	(zeer) mee eens
Ik ben van mening dat de methode de kerndoelen dekt	87%
Ik denk dat de referentieniveaus met deze methode worden bereikt	74%
Ik ben van mening dat de methode goed aansluit bij de exameneisen	72%
De resultaten van de Cito-toetsen geven mij een goed beeld van de mate waarin leerlingen beschikken over de cognitieve en sociale competenties	30%
Ik stem mijn onderwijs af op de resultaten van de Cito-toetsen	29%

Drie van de vijf docenten natuurkunde werken met het nieuwe curriculum. Twee van de drie zijn positief over het curriculum in de zin dat het nieuwe curriculum tegemoetkomt aan de KSAVE-competenties (zoals creatief en kritisch denken, zelf problemen oplossen, Ict-en informatievaardigheden) en meer is afgestemd op de hedendaagse tijd.

6.2.5. Conclusies vo-docenten

De KSAVE-competenties komen voldoende aan de orde in de klas, maar wereldburgerschap blijft achter. De ondervraagde docenten binnen alle vakgebieden geven aan hun lessen toekomstbestendig te vinden. Zij stellen diverse cognitieve en sociale competenties frequent (minimaal eens per week) aan de orde in de klas, voor velen is het een vanzelfsprekend onderdeel van hun manier van lesgeven. Met name aan de competenties binnen de categorie manieren van werken besteden de docenten aandacht, maar ook aan de competenties binnen manieren van denken. Aan de categorie instrumenten, maar vooral aan de categorie wereldburgerschap, besteden de docenten minder aandacht. De vmbo-docenten verzorging weten zich het best te redden met de competenties binnen de categorie wereldburgerschap. Zij geven bijvoorbeeld aan dat zij werken met competentiekaarten waarin deze competenties (bijvoorbeeld beroepshouding) zijn opgenomen.

Over alle vakgebieden gezien, denken de meeste docenten dat hun lessen in grote mate een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de cognitieve en sociale competenties van de leerlingen. Echter, de docenten geven tegelijkertijd aan dat bij het zich eigen maken van de competenties er een wisselwerking is tussen school, thuis en vrienden. Docenten zien zichzelf wel als een belangrijk onderdeel maar zijn 'slechts' medebepalend voor het zich eigen maken van de competenties. Didactische principes die de docenten het meest frequent toepassen zijn 'het stimuleren om gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met mij – de leraar – van gedachten te wisselen' en 'het vragen naar de kennis en ervaringen van leerlingen'. Veel docenten hebben zich wel eens bijgeschoold op de betreffende competenties.

Vo-leraren vinden dat ze al veel invloed hebben, maar men wil toch ook meer invloed op het curriculum. Over alle vakgebieden gezien, vinden de meeste docenten dat het onderwijsveld zowel zelf de meeste invloed uitoefent op het curriculum als ook dat het onderwijsveld een grotere invloed zou moeten hebben. Verder vinden veel docenten dat de maatschappij en de politiek invloed hebben op het curriculum. Slechts een klein deel is van mening dat deze actoren een grotere invloed zouden moeten hebben. Opvallend is dat vooral vmbo-docenten verzorging van mening zijn dat de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt/bedrijfsleven van grotere invloed zouden moeten zijn.

Veel docenten gebruiken meer dan de helft van de methode en zijn positief over de methode als het gaat om de mogelijkheden die de methode biedt om de cognitieve en sociale competenties aan te leren/te behandelen. Toch ontwikkelt een groot deel van de docenten zelf (ook) materiaal als het gaat om de cognitieve en sociale competenties. Het gebrek aan tijd, het gebruik van eigen materiaal en het kunnen actualiseren van de lesstof zijn argumenten die worden aangevoerd op de vraag waarom niet de gehele methode wordt gebruikt.

6.3. Curriculum op het waargenomen niveau

Op dit niveau gaat het om de mate waarin leerlingen en ouders de KSAVE-competenties herkennen in het onderwijs dat de leerlingen krijgen. Ook onderwijsadviseurs en inspecteurs komen veel in scholen en kunnen aangeven in welke mate zij zien dat de *advanced skills* onderwezen worden.

6.3.1. Aandacht voor de *advanced skills*

Volgens onze gesprekspartners besteden alle scholen aandacht aan samenwerken. Onderzoeksvaardigheden zijn veel minder terug te vinden in het uitgevoerde curriculum, hoewel er drie kerndoelen gericht zijn op ontwerpen, onderzoeken en zelf dingen uitvinden. Alle **onderwijsadviseurs** betwijfelen of leerlingen de *advanced skills* op school leren. Zij menen dat de mate waarin de *advanced skills* in de didactiek naar voren komen, erg afhankelijk is van de leraar en de school. Montessori-scholen zijn sterker in de KSAVE-categorie manieren van denken, Vreedzame scholen doen meer aan burgerschap. Op alle scholen is aandacht voor communiceren en samenwerken, maar de kwaliteit van het samenwerken is discutabel. Manieren van denken, daarin zijn de meeste scholen zwak. Een ander meent dat de meeste scholen wel iets aan ICT doen, maar je kunt het niet planmatig noemen. Ook besteden scholen in toenemende mate aandacht aan leren leren, studievaardigheden. Het feit dat er een methode beschikbaar is voor een onderwerp, maakt het enerzijds gemakkelijker om het in te voeren, maar anderzijds moeten leraren de methode niet slaafs volgen. Het is belangrijk dat ze zelf nadenken over wat een kind nodig heeft om bepaalde dingen te leren. Leraren zouden in het gebruik van informatietechnologie meer voorop moeten lopen. Ook voor burgerschap geldt: wat willen we dat een kind op dit gebied leert? De gemiddelde leraar denkt vaak nog vakspecifiek. Transfer vindt daardoor te weinig plaats. Aandacht voor burgerschap wordt vaak pas actueel als er een probleem is. Leraren zijn meestal bezig met de zaken die ze direct op hun bordje krijgen. Volgens één onderwijsadviseur is de maatschappelijke druk op het curriculum sterk in de klas aanwezig. De druk om cognitieve vaardigheden te beheersen is groot en daardoor zijn de *advanced skills* het 'stiefkind', volgens verschillende adviseurs.

Tabel 27 Stellingen over het onderwijs in advanced skills in de klas, mening van de onderwijsadviseurs

Stellingen	Aantal wel/niet/enigszins meeneens N=6	Toelichting
<ul style="list-style-type: none"> Leraren werken vanuit een visie op het belang van <i>advanced skills</i> voor de toekomst van de leerlingen 	Enigszins 3 Niet 3	De meeste leraren volgen de methode Leraren houden vast aan oude waarden
Leraren gebruiken didactiek die geschikt is om <i>advanced skills</i> aan te leren, zoals:		
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen betrekken bij het leerproces door duidelijke doelen te stellen 	Wel 3 Enigszins 3	Tendens Verschilt per deelvaardigheid
<ul style="list-style-type: none"> Actieve inbreng van leerlingen stimuleren zowel ten opzichte van medeleerlingen als in relatie tot de leraar (actief leren) 	Enigszins 6	Tendens Verschilt per docent Leraren willen het leerproces zelf in de hand houden
<ul style="list-style-type: none"> Samenwerken in kleine groepen om een gemeenschappelijk doel te bereiken (samenwerkend leren) 	Wel 2 Enigszins 4	Incidenteel, 15% die bezig is met coöperatief leren Of dit aan eisen voor samenwerkend leren voldoet, is de vraag Bijvoorbeeld op Montessori- of Vrije scholen
<ul style="list-style-type: none"> Stimuleren om nieuwe ideeën, oplossingen of strategieën te bedenken naar aanleiding van de lesstof 	Wel 1 Enigszins 4 Nee 1	Plusleerlingen Vooral bovenbouw Niet, behalve op Montessorischolen Bij rekenen Het gebeurt juist bij methodes die weinig in trek zijn Zit in IGDI-model
<ul style="list-style-type: none"> Leren verbanden te leggen tussen aspecten die nodig zijn om een probleem op te lossen 	Wel 1 Enigszins 2 Niet 3	Bij Nederlands, tekstanalyse Het gebeurt juist bij methodes die weinig in trek zijn Bij rekenen
<ul style="list-style-type: none"> Aandacht voor de voorkennis van leerlingen vanuit ervaringen thuis of in de omgeving (brug tussen formeel en informeel leren) 	Wel 2 Enigszins 4	In het kader van bekende vakken Docentafhankelijk Niet gestructureerd en te weinig doelgericht
<ul style="list-style-type: none"> Leren van en in andere situaties dan op school (thuis, via vrienden) of buitenschoolse activiteiten, zoals muziekles, voetbal (buitenschools leren) 	Wel 1 Enigszins 3 Niet 2	Alleen als scholen een buitenschools netwerk hebben aangeboden Niet gestructureerd en te weinig doelgericht
<ul style="list-style-type: none"> Monitoring van vorderingen om regelmatig feedback te geven op leerdoelen 	Wel 2 Enigszins 3 Niet 1	Formele toetsen, maar niet dagelijks en systematisch Te bijhouderig, actief handelen naar resultaten vinden ze heel moeilijk Hier is veel winst te boeken met alternatieve vormen van evaluatie Dit is een groot winstpunt, aangejaagd door inspectietoezicht

Stellingen	Aantal wel/niet/enigszins meeeens N=6	Toelichting
• Inzet van ict	Wel 1 Enigszins 5	Er is veel, maar wordt het op de goede manier benut?
• Leraren beschikken zelf over <i>advanced skills</i>	Enigszins 2 Nee 4	Docentafhankelijk Jongere wel, oudere minder
• Duidelijk is hoeveel tijd er besteed wordt aan het onderwijs in <i>advanced skills</i>	Ja 1 Nee 5	Als je sociale vorming erbij rekent en conflictoplossing, 15 à 30 minuten per week. Het zit vaak ingebouwd in lessen, het gaat om de kwaliteit van denken en handelen.
• <i>Advanced skills</i> worden getoetst via formatieve en summatieve evaluatie, o.a. in de Cito-eindtoets, maar ook op andere manieren, zoals selfreport of portfolio	Enigszins 2 Nee 4	Alleen in volgsystemen die inspelen op sociale competentieontwikkeling
• Leerlingen weten waarom zij een bepaalde leeractiviteit uitvoeren en tot welk doel het moet leiden en zijn actief en doelgericht bezig met leeractiviteiten	Ja 1 Enigszins 4 Nee 1	Tendens Kan nog veel beter Binnen de context van de opdracht vaak wel, maar wat dit betekent voor de persoonlijke ontwikkeling niet.

6.3.2. Leerlingen aan het woord

Leerlingen van groep 8 hebben aangegeven binnen welke contexten ze welke dingen leren (Tabel 28). *School, Juf/meester, Thuis, Vrienden* en *Club* waren als contexten gegeven. De leerlingen konden deze aanvullen met andere contexten. Opvallend is dat leerlingen zelf goed beseffen dat ze sociale competentie in allerlei contexten leren.

Per context konden ze aangeven wat ze leerden. Enkele voorbeelden:

Van de meester: "wat ik kan"; "klok kijken"

Thuis: "liefde"; "hoe je met dingen omgaat"; "koken"

Op de club: "niet bang zijn"; "tegen je verlies kunnen".

Tabel 28 Per domein: bijdrage aan de ontwikkeling van de competenties volgens de leerlingen (n=51)
Het aantal plusjes geeft aan of iets door veel of door weinig kinderen is genoemd.

	Waar / van wie leer je wat?				
	Schoolse vakken	Studievaardigheden	Sociale competenties	Ict	Burgerschap
School	+++	+	+		
Juf/meester	++	+	+		
Thuis	+		++	+	++
Vrienden			++		
Club		+	+		
Vakantie			+ -		+ -
Ict				+	
Televisie					
Opa en oma	+ -				+ -
Op straat					+ -

Aan de leerlingen is gevraagd in groepjes na te denken over de volgende uitspraken (Tabel 29). Dit zijn de KSAVE-competenties vertaald naar voor leerlingen begrijpelijke taal. Als groepje konden de leerlingen bepalen in hoeverre zij de competentie beheersen en waar ze dit leren. Er waren elf groepjes, in totaal 51 leerlingen, omdat het hier om een groepsmening gaat is in de tabel (29) het aantal groepjes aangehouden als teleenheid.

De leerlingen vinden over het algemeen dat ze de competenties een beetje tot best goed beheersen. Het best kunnen ze hun eigen ideeën gebruiken, informatie zoeken op internet en een tekst, filmpje of foto maken met de computer of mobiel. Overigens hebben ze dat laatste niet op school geleerd, maar elders. Nadenken over de gevolgen van wat ze doen, kunnen ze nog niet zo goed. Maar ze leren dit wel op school.

Tabel 29 Herkennen de leerlingen de KSAVE-competenties in het curriculum?

Manieren van denken	Leerlingen in groepjes (n=11 groepjes)					
	Hoe goed kun je dit?			Waar leer je dit?		
	nog niet	een beetje	best goed	op school	elders	beide
1. Ik kan iets nieuws bedenken, iets waar anderen niet aan denken	1	4	6	4	4	2
2. Ik kan mijn eigen ideeën gebruiken		1	10	4	3	4
3. Als ik zeg dat iets waar is, kan ik ook zeggen waarom dat zo is	1	5	5	4	2	5
4. Ik kan begrijpen waarom sommige dingen met elkaar te maken hebben	1	4	6	1	5	5
5. Ik kan uitleggen waarom ik iets kies	1	5	5	6	2	3



Manieren van denken	Hoe goed kun je dit?			Waar leer je dit?		
	nog niet	een beetje	best goed	op school	elders	beide
6. Ik weet wat het doel is van de dingen die we op school leren	2	3	5	9		2
7. Ik denk na over de beste aanpak van wat ik moet doen en krijg daarvoor tips	3	5	3	5	2	4
Manieren van werken						
8. Ik kan uitleggen wat ik denk en zeg dat ook tegen andere kinderen en tegen volwassenen	1	4	6	3	5	3
9. Ik behandel andere kinderen en volwassenen met respect, ook al zijn ze anders dan ik	1	6	4	2	6	3
10. Ik kan samenwerken met andere kinderen om van elkaar te leren		7	4	7	2	2
11. Ik kan in een team werken of spelen om tot een goed resultaat te komen		3	8	3	5	3
Instrumenten						
12. Als ik iets wil weten, kan ik informatie zoeken, bijvoorbeeld op internet		1	10	1	5	5
13. Ik kan beoordelen welke informatie klopt en ik kan aan anderen vertellen en laten zien welke informatie ik heb gevonden		5	6	5	2	4
14. Ik kan een tekst schrijven of een filmpje maken met mijn mobiel of met de computer			11		10	1
15. Ik kan sociale media (bv. Twitter) gebruiken voor opdrachten van school	4	1	6	3	7	1
Burgerschap						
16. Ik weet hoe je met een groep op een eerlijke manier beslissingen neemt		4	7	3	4	4
17. Ik denk na over de gevolgen voor anderen van wat ik doe	3	6	2	8	1	2
18. Ik kan vertellen wat ik weet en wat ik meemaak		3	8	2	5	4
19. Ik wil het beste uit mezelf halen en weet hoe ik dat kan doen		4	7	1	6	4
20. Ik doe mijn best op school en ik help klasgenoten om dat ook te doen	2	2	7	8	1	2
21. Op school hoor ik erbij en ik kan ervoor zorgen dat anderen er ook bij horen	2	5	4	8		3

6.3.3. Conferentie leerlingen vo

De leerlingenconferentie werd gehouden op één van de vier scholen die hierbij betrokken waren. Er waren 28 leerlingen aanwezig van verschillende onderwijstypen: vmbo, mavo, havo en gymnasium. Er werden verschillende werkvormen gebruikt, voor een beschrijving van de werkvormen zie bijlage 6. De vraag die aan de leerlingen gesteld werd, was over welke vaardigheden zij moeten beschikken in de toekomst en waar zij deze vaardigheden leren.

De leerlingen vonden het moeilijk te bedenken welke vaardigheden zij in de toekomst nodig hebben. Na hard nadenken komen scholing “zorgen dat je de juiste opleiding volgt, die je nodig hebt om verder te gaan met het beroep dat je later wil uitoefenen” en sociale vaardigheden “met mensen kunnen omgaan” en “met je vrienden en familie contacten onderhouden” sterk naar voren. Daarna is “zorgen dat je een inkomen hebt en geen schulden” belangrijk. Van de KSAVE-competenties vonden de leerlingen het meest belangrijk “Als ik zeg dat iets waar is, kan ik zeggen waarom dat zo is” en “Ik behandel andere jongeren en volwassenen open en met respect, ook al zijn ze anders dan ik”. Het minst belangrijk vonden ze het gebruik van sociale media en ict-vaardigheden. Over het algemeen vinden de leerlingen dat ze de KSAVE-competenties goed tot heel goed beheersen (zie Tabel 30). Slechts bij zes van de 21 competenties geven zes of zeven leerlingen aan dat ze dit *een beetje* kunnen. Bij de overige competenties zijn dit er minder. Het beste beheersen ze *samenwerken* en *informatie op internet opzoeken*. Het minst goed beheersen ze “Ik kan iets nieuws bedenken, iets waar anderen niet aan denken”, “Ik weet wat het doel is van de dingen die we op school leren” en “Ik kan beoordelen welke informatie klopt en ik kan aan anderen vertellen en laten zien welke informatie ik heb gevonden”.

Tabel 30 Mate waarin vo-leerlingen vinden dat zij de KSAVE competenties beheersen (N=28)

Hoe goed kun je dit?	heel goed	goed	een beetje	nog niet
Manieren van denken				
1. Ik kan iets nieuws bedenken, iets waar anderen niet aan denken	6	15	7	
2. Ik kan mijn eigen ideeën gebruiken	7	16	2	
3. Als ik zeg dat iets waar is, kan ik zeggen waarom dat zo is	14	11	3	
4. In kan begrijpen waarom sommige dingen met elkaar te maken hebben	13	9	6	
5. Ik kan uitleggen waarom ik iets kies	17	9	2	
6. Ik weet wat het doel is van de dingen die we op school leren*	9	11	6	1
7. Ik denk na over de beste aanpak van wat ik moet doen en ik krijg daarvoor tips	7	15	5	1
Manieren van werken				
8. Ik kan uitleggen wat ik denk en zeg dat ook tegen andere jongeren en volwassenen	13	12	3	
9. Ik behandel andere jongeren en volwassenen open en met respect, ook al zijn ze anders dan ik	19	6	3	

Hoe goed kun je dit?	heel goed	goed	een beetje	nog niet
Manieren van werken				
10. Ik kan samenwerken met andere jongeren om van elkaar te leren	17	9	2	
11. Ik kan in een team werken om een goed resultaat te komen	16	11	1	
Instrumenten				
12. Als ik iets wil weten, kan ik informatie zoeken, bijvoorbeeld op internet	17	10	1	
13. Ik kan beoordelen welke informatie klopt en ik kan aan anderen vertellen en laten zien welke informatie ik heb gevonden	7	14	5	2
14. Ik kan een tekst schrijven of een filmpje maken met mijn mobiel of met de computer	21	4	3	
15. Ik kan sociale media (bv. Twitter) gebruiken voor opdrachten van school	18	6	4	
Burgerschap				
16. Ik weet hoe je met een groep op een eerlijke manier beslissingen neemt	13	13	2	
17. Ik denk na over de gevolgen van wat ik doe voor anderen	3	19	6	
18. Ik kan vertellen wat ik weet en wat ik meemaak	16	8	4	
19. Ik wil het beste uit mezelf halen en ik weet hoe ik dat kan doen	14	10	3	1
20. Ik doe mijn best op school en ik help klasgenoten om dat ook te doen	11	13	4	
21. Op school hoor ik erbij en ik kan ervoor zorgen dat anderen er ook bij horen	15	13		

* één leerling heeft deze vraag niet ingevuld

Vo-leerlingen zijn zich bewust van het feit dat je in verschillende contexten leert. Bij tien van de 21 KSAVE-competenties is de school de belangrijkste plaats; bij negen competenties is dat thuis en bij twee competenties (in een team werken en sociale media gebruiken voor opdrachten van school) is dat *ergens anders*.

Conclusie:

Vo-leerlingen zien het belang van opleiding en van sociale contacten. Dat ze het gebruik van ict minder belangrijk vinden, heeft wellicht te maken met het feit dat deze een zo vanzelfsprekend onderdeel van hun leven zijn, dat ze niet eens meer beseffen dat ze dit geleerd hebben. De leerlingen zijn over het algemeen vrij zeker over de mate waarin ze de KSAVE-competenties beheersen. Opvallend is dat zij zichzelf heel positief beoordelen als het gaat om respectvol met elkaar omgaan. De leerlingen beseffen goed dat leren in verschillende contexten gebeurt.

6.3.4. De mening van de ouders

Hieronder de resultaten van de Oudervragenlijst, ingevuld door ouders van één Rotterdamse school, van de leerlingen van groep 8.

Tabel 31 N= 21

geslacht	Man	Vrouw		
	6	15		
leeftijd	31 t/m 40	41 t/m 50	ouder dan 51	
	9	11	1	
opleiding	basisschool	vmbo	havo, vwo	hbo,wo
	1	6	1	12

Aan de ouders is een aantal stellingen over hun kinderen voorgelegd met de vraag in hoeverre zij het eens of oneens zijn met de betreffende stellingen (Tabel 32).

Deze ouders menen over het algemeen dat hun kinderen goed voorbereid worden op de toekomst en dat hun kind erbij hoort op school. In het curriculum herkent een meerderheid dat de kinderen verschillende manieren van denken leren, met name verbanden leggen, maar bij de overige manieren van denken herkent ruim een kwart van de ouders dit niet. Over manieren van werken zijn de ouders het meestal eens: dat leren hun kinderen op deze school. Samenwerken om van elkaar te leren scoort het hoogst.

Ten aanzien van instrumenten menen de ouders dat hun kinderen leren om zelf informatie op internet te zoeken, maar een meerderheid is van mening dat hun kinderen het gebruik van computerprogramma's en sociale media voor opdrachten van school niet leren. De vragen behorend bij wereldburgerschap vinden ouders moeilijker te beantwoorden; er zijn daar meer ontbrekende of 'weet niet' antwoorden. Hoewel ook hier de vragen over het algemeen positief beantwoord worden, is ruim een kwart er niet van overtuigd dat hun kinderen leren na te denken over de maatschappelijke consequenties van hun handelen of om hun eigen kennis en ervaring in het onderwijs te gebruiken. Evenmin menen zij dat zij leren om het beste uit zichzelf te halen.

Tabel 32 Meningen van ouders (po)

Mijn kind leert op school ...	Alle ouders (n=21)		
	(geheel) mee oneens	(geheel) mee eens	Geen mening/ weet niet
Manieren van denken			
1. nieuwe ideeën te bedenken	6	13	2
2. zijn/haar eigen ideeën te gebruiken	6	15	
3. met feiten uit te leggen waarom iets waar is	5	13	3
4. verbanden te leggen	1	19	1
5. uit te leggen waarom hij/zij iets kiest	5	14	2
6. wat het doel is van de leerstof	7	14	
7. na te denken over de beste aanpak van het werk	5	16	
Manieren van werken			
8. uit te leggen wat hij/zij denkt aan kinderen en aan volwassenen	4	15	2
9. anderen open en met respect tegemoet te treden	2	19	
10. samenwerken met andere kinderen om van elkaar te leren		21	
11. in een team te werken om een goed resultaat te komen	3	16	2
Instrumenten			
12. zelf informatie te zoeken, bijvoorbeeld op internet	3	17	1
13. beoordelen welke informatie juist is	5	14	1
14. computerprogramma's te gebruiken en filmpjes en foto's te maken voor opdrachten van school	10	11	
15. sociale media (bv. Twitter) te gebruiken voor opdrachten van school	16	3	2
Wereldburgerschap			
16. hoe je met een groep op democratische wijze beslissingen neemt	2	14	5
17. na te denken over de maatschappelijke consequenties van wat hij/zij doet	5	11	5
18. te vertellen wat hij/zij weet en meemaakt	5	14	2
19. het beste uit zichzelf te halen	6	14	1
20. zijn/haar best te doen op school en klasgenoten te helpen dat ook te doen		20	1
Mijn kind hoort er op school bij		20	1
Ik vind dat het basisonderwijs mijn kind goed voorbereidt op de toekomst.	3	17	1



Hoofdstuk 7. Conclusies, discussie en aanbevelingen

In het onderzoek dat we hier presenteren, staan twee vragen centraal. De eerste vraag gaat over de mate waarin het proces van curriculumontwikkeling toekomstbestendig is. Hiermee wordt bedoeld dat het proces transparant en flexibel is en adequaat inspeelt op maatschappelijke, economische en wetenschappelijke ontwikkelingen. De tweede vraag gaat over de mate waarin het huidige curriculum toekomstbestendig is. Hier wordt met 'toekomstbestendig' bedoeld dat er voldoende gewerkt wordt aan vakoverstijgende, algemene competenties, zoals benoemd in het KSAVE-model (Binkley e.a., 2010).

Doel van het onderzoek was een beschrijving te geven van de huidige stand van het curriculum en van het proces van totstandkoming.

Om beide vragen te beantwoorden zijn 21 interviews gehouden met actoren op de verschillende niveaus van het curriculum. Daarnaast zijn 79 leerlingen en 21 ouders bevraagd en vragenlijsten voorgelegd aan leraren primair (N=29 volledig/80 gedeeltelijk) en voortgezet onderwijs (N=146), 34 documenten en 41 methoden geanalyseerd. De documentanalyse betrof algemene documenten. Daarnaast is de analyse op verzoek van en in overleg met de opdrachtgever vooral gericht geweest op rekenen, taal en geschiedenis (po) en op Nederlands, natuurkunde en geschiedenis (vo). Voor het po zijn de materialen van leerjaar 7 in de analyse betrokken; van de verschillende niveaus van het voortgezet funderend onderwijs (vmbo/havo/vwo) zijn de materialen van het pre-examenjaar in de analyse betrokken.

Daarnaast is er een beroepsgericht vak, verzorging, voor het vmbo geanalyseerd.

Het onderzoek geeft een indicatief beeld van de stand van zaken wat betreft de mening van leraren, ouders en leerlingen. Wegens de beperkte tijdspanne waarin het onderzoek werd uitgevoerd is niet gewerkt met een representatieve steekproef, de respondenten zijn geworven via een open uitnodiging. De conclusies die gebaseerd zijn op de door leraren ingevulde vragenlijsten, lessen en leerlingenconferentie dienen dan ook met enig voorbehoud te worden gezien.

7.1. Toekomstbestendigheid van het proces

Het proces van curriculumontwikkeling is complex. In het proces lijken vijf organisaties dicht bij elkaar te staan. OCW is het centrum; in een nauwe kring eromheen bewegen SLO, Cito, CvE en de inspectie. Met elkaar bepalen zij het formele niveau van het curriculum, en de transitie naar het uitgewerkte en het gerealiseerde curriculum. Voor deze partijen is het proces van curriculumontwikkeling min of meer transparant¹⁰. Hierbij geven zij aan dat het primaat bij de politiek ligt, dat is de beslissende factor. Maar, OCW filtert – voor zover mogelijk – de signalen die hij aan de politiek voorlegt. Er is daarnaast een lobby van allerlei organisaties van leraren, ouders en bedrijfsleven die via de politiek invloed zoekt. Vanzelfsprekend betrekken de kernorganisaties ook partijen van de andere niveaus van het curriculum bij de ontwikkeling. Maar voor de organisaties die niet tot de kern behoren, is het proces minder transparant. Zij hebben regelmatig het gevoel dat er niets met hun input wordt gedaan. Zowel de werkgeversorganisaties als de vakverenigingen zouden graag structureel gehoord worden. Er zijn twee voorbeelden van een proces van curriculumvernieuwing, dat volgens degenen die erbij betrokken waren goed is verlopen: het Techniek-

¹⁰ Van het SLO weten we de mening niet, omdat het voor deze organisatie niet mogelijk was mee te werken aan dit onderzoek.

pact voor ontwikkeling van het vmbo en mbo en de recente vernieuwing van het curriculum natuurkunde. Beide trajecten hebben een lange duur van ongeveer tien jaar¹¹.

De flexibiliteit van het proces is op het formele niveau enerzijds gering; een organisatie vergelijkt het proces op dat niveau met een 'oceaantanker', anderzijds wordt ook aangegeven dat het proces 'hyperig' is; dus juist met alle winden meewaait, met name onder invloed van de politieke betrokkenheid. Het onderwijs loopt misschien wel per definitie als institutie achter op ontwikkelingen in de samenleving. Niet voor niets zegt de Onderwijsraad dat de relevante ontwikkelingen eerst gewaardeerd dienen te worden en indien nodig vervolgens in het curriculum opgenomen. Dat proces kost tijd. Maar wellicht zou het proces van besluitvorming op dit punt helderder kunnen.

Er is een recente poging van het SLO om het proces meer inzichtelijk te maken, door vast te stellen wie er bij regelmatige evaluaties van het curriculum betrokken worden. Door de respondenten wordt dit gewaardeerd, maar tegelijkertijd wordt aangegeven dat het vaak een beperkt kringetje is, dat voor overleg wordt uitgenodigd.

De documenten die de transitie van formeel naar uitgewerkt niveau beschrijven, zijn voor po de kerndoelen, referentiekader en leerlijnen (TULE); voor vo zijn dit kerndoelen, referentiekader, eindtermen en examenprogramma's. De kerndoelen bieden op het formele niveau een heldere weergave van wat basisscholen aan leerstof moeten aanbieden. De referentieniveaus sluiten aan op de kerndoelen met een vrij precieze beschrijving van het niveau dat leerlingen moeten bereiken. De formele beslissingen over de inhoud van het curriculum worden gemarkeerd en gedocumenteerd. Op het uitgewerkte niveau zorgen de leerlijnen (TULE) voor de vertaling van de formele doelen naar concrete activiteiten in de klas. In het toezichtkader van de inspectie gelden de kerndoelen als maatstaf voor na te streven doelen. De methodeanalyse laat zien dat veel methoden als reden voor de ontwikkeling van de methode of voor de vernieuwing van de methoden verwijzen naar formele documenten zoals de kerndoelen, het referentiekader en de examenprogramma's.

Op het uitgewerkte niveau zijn vele organisaties actief, de uitgeverijen en de landelijke pedagogische centra; een enkeling noemt het teveel. Het commerciële belang van deze partijen leidt er soms toe dat de vraag: "wat hebben leerlingen en docenten nodig om goed onderwijs te geven" naar de achtergrond verdwijnt. Daarnaast verloopt de transitie van uitgewerkt naar uitgevoerd niveau niet altijd soepel. Redenen hiervoor zijn, dat er innovaties bedacht worden, maar dat niet nagegaan wordt of er op het uitgevoerde niveau voldoende draagvlak is, en voldoende middelen bijvoorbeeld voor scholing. Tevens komt het voor dat innovaties te weinig uitgewerkt en beproefd worden. Opvallend is dat organisaties op het formele en uitgewerkte niveau zeggen weinig zicht te hebben op wat er op het uitgevoerde niveau gebeurt.

Leraren hebben naar eigen zeggen veel invloed in het proces van curriculumontwikkeling, maar zouden graag nog meer invloed hebben. Opvallend is dat zij van mening zijn dat ook ouders en leerlingen meer invloed zouden moeten hebben, evenals de wetenschap. Hoewel leraren menen dat ze invloed hebben op het curriculum, geven veel geïnterviewden aan dat leraren de ruimte die ze hebben te weinig benutten. Daarbij wordt bedoeld op de ruimte op het uitvoerende niveau. Mogelijk zijn ze niet op de hoogte van exact de ruimte die ze kunnen nemen; ze zijn gefocust op wat er moet, vanwege de nadruk op de toets- en examenresultaten. Algemeen wordt de gedachte gedeeld dat het curriculum op het

¹¹ <http://www.techniekpact.nl>, De afspraken zijn vastgelegd in het zogeheten nationaal Techniekpact 2020 en markeren de start van een langjarige aanpak om te zorgen voor meer technisch geschoolde vakmensen.

uitvoerend niveau overladen is. Als een van de oorzaken hiervoor wordt aangegeven dat de bijdrage van onderwijs aan de oplossing van maatschappelijke problemen vaak hoog wordt ingeschat. Dit betekent dat er veel opdrachten aan het onderwijs gegeven worden, die dan vervolgens ook – door de nadruk op opbrengsten in het toezichtkader – omgezet worden in verplichtingen. Dit gebeurt ook met voorstellen die door het onderwijs zelf worden gedaan. Deze ‘afrekencultuur’ wordt als een belangrijk probleem gezien, die de flexibiliteit van het proces hindert.

De transities van het uitgevoerde naar het waargenomen niveau van het curriculum voltrekken zich dagelijks in alle klassen. Via de ouderorganisaties en leerlingenraden is er invloed op het proces van curriculumontwikkeling op het uitgevoerde niveau. Ouders hebben echter naar hun mening niet of te weinig op het formele en uitgewerkte niveau invloed. De leerlingenorganisaties, zoals LAKS, hebben wij niet gesproken. Deze organisatie speelt een niet-formele rol in de evaluatie van examenopgaven.

Het gerealiseerde niveau is geen eindpunt van het proces van curriculumontwikkeling. De rol van toetsen en examens is veel groter evenals de rol van het toezicht van de inspectie. Met name de invloed van toetsen/examens en de inspectie op het uitgevoerd niveau is volgens sommigen (te) groot, omdat leraren hierdoor de vrije ruimte in het curriculum niet benutten. De nadruk op opbrengstgericht werken is doorgeschoten, menen sommigen. Anderen stellen zich hiertegenover op en menen dat “teaching to the test” in principe geen probleem is, mits de test voldoende dekt wat kinderen moeten leren. Naar ons idee is het werken met opbrengsten geen probleem, zolang toetsresultaten gebruikt worden waarvoor ze bedoeld zijn: om het onderwijs goed op de leerlingen af te stemmen en zicht te krijgen op de mate waarin leerlingen van het onderwijs profiteren. Het toezicht zou daarbij uit kunnen gaan van goede bedoelingen en een meer coachende en adviserende rol kunnen spelen, zodat er een beter evenwicht gevonden wordt tussen professionele ruimte en verantwoordelijkheid, en de verantwoording van resultaten.

De algemene conclusie is dat het proces van curriculumontwikkeling niet in alle opzichten toekomstbestendig is, in de zin van transparant, flexibel en adequaat reagerend op maatschappelijke, economische en wetenschappelijke ontwikkelingen. Oplossingsrichtingen moeten gezocht worden in termen van vertrouwen, ruimte en verantwoording. Regelmatig raadplegen van wisselende partijen, ook van de niet naastgelegen niveaus kan daarbij een belangrijk middel zijn. Daarnaast zou er onderscheid gemaakt kunnen worden tussen een basisdeel van het curriculum, dat zich in een langzaam proces van verandering beweegt en een sneller deel, met een kortere omloopsnelheid.

De benamingen van het proces van curriculumontwikkeling zouden we op basis van dit onderzoek willen aanpassen, evenals de verbinding tussen de niveaus.

7.2. Overwegingen bij het proces van curriculumontwikkeling

- Het proces van curriculumontwikkeling is een cyclisch proces.
- Het proces bestaat uit *meerdere* processen die deels *tegelijktijd* en deels *los van elkaar* verlopen en elkaar (trachten te) beïnvloeden.
- Het tempo van de processen verschilt.

Wij zijn aanvankelijk uitgegaan van de volgende indeling van het proces van curriculumontwikkeling:

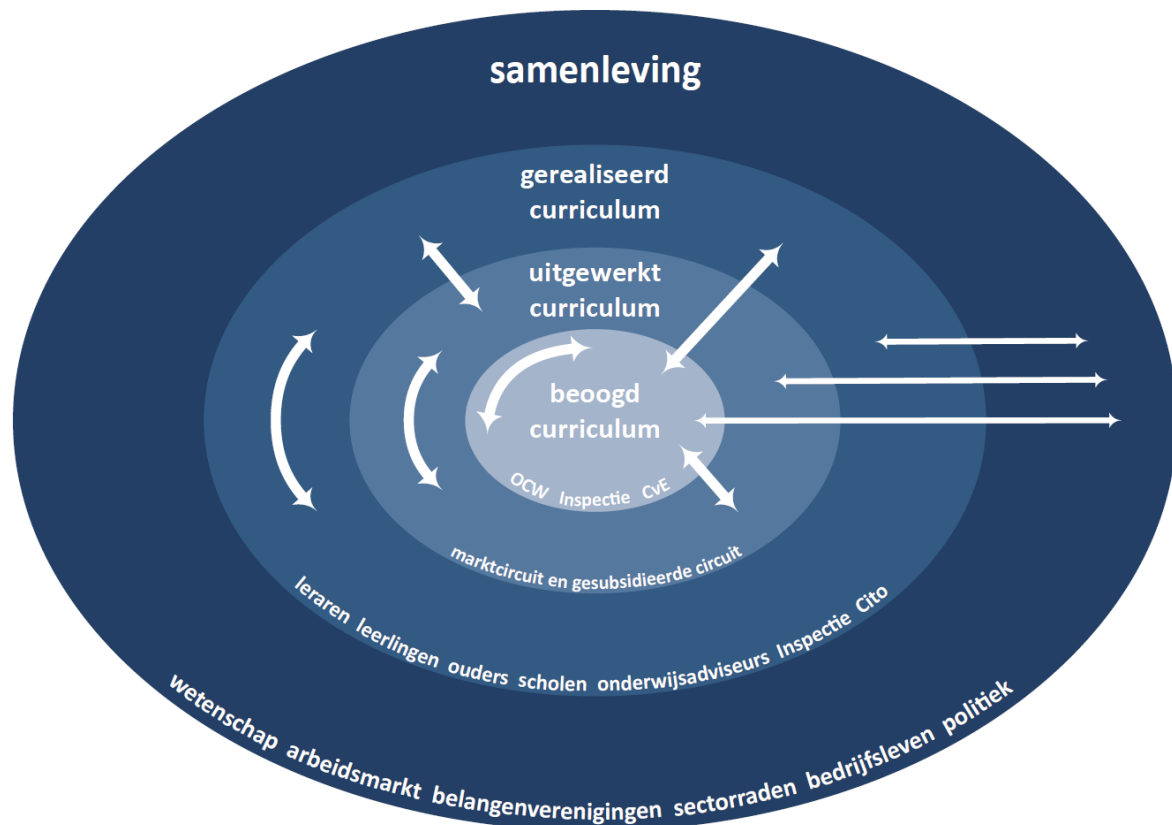
- *Formeel curriculum*: Zoals is vastgelegd in officiële documenten, zoals wetten (bijv. kerndoelen en eindtermen)
- *Uitgewerkt curriculum*: Zoals uitgewerkt is in leerlijnen en methoden
- *Uitgevoerd curriculum*: Zoals het gedoceerd wordt
- *Waargenomen curriculum*: Zoals de leerling en de ouders het waarnemen
- *Gerealiseerd curriculum*: Zoals blijkt uit de toets- en andere meetresultaten

Een van de conclusies uit het onderzoek is dat deze niveaus van verschillende orde zijn en dat het proces beter weergegeven wordt met drie niveaus van curriculumontwikkeling (zie ook Van den Akker en Thijs, 2009). De drie niveaus geven het resultaat van het proces van curriculumontwikkeling weer. De terminologie in het onderstaande schema is daarop aangepast.

De samenleving vormt als het ware de basis voor de curriculumontwikkeling en is daar de voedingsbodem van. De relatie verloopt als een wederzijdse beïnvloeding.

De curriculumniveaus zijn als volgt te omschrijven:

Figuur 4





Om het **beoogd curriculum** te maken zijn de volgende partijen direct betrokken. Zij beslissen wie zij verder bij het proces betrekken.

Betrokken	OCW, CvE, Inspectie
Beslissers	Minister OCW, Tweede kamer
Beïnvloeders	SLO, Cito, PO-Raad, VO-Raad, VNO-NCW, MKB Sectororganisaties, Universiteiten, Vakverenigingen Onderwijsadviesdiensten, Ouderverenigingen

Om het **uitgewerkte curriculum** te maken onderscheiden we twee processen, met deels dezelfde actoren. Dit proces wordt aangestuurd door OCW en gemeenten, schoolbesturen, fondsen, sectororganisaties en bedrijfsleven.

1. Via subsidie
2. Via de markt

Ad 1. In het **gesubsidieerde circuit** zijn SLO en Cito vaste spelers. Zij maken de leerlijnen en toetsen. Incidenteel zijn hier ook andere organisaties betrokken.

Ad 2. In het **marktcircuit** zijn deels dezelfde organisaties werkzaam als in het gesubsidieerde circuit (Cito, KPC, CED-Groep), deels zijn het andere organisaties, zoals de uitgeverijen en allerlei kleine en grote ontwikkelaars.

Beslissers/Opdrachtgevers	1. subsidieverstrekkers 2. producenten
Beïnvloeders	SLO, Cito, PO-Raad, VO-Raad, VNO-NCW, MKB Sectororganisaties, Universiteiten, Vakverenigingen, Onderwijsadviesdiensten, Ouderverenigingen

Om het **gerealiseerd curriculum** te maken zijn de volgende partijen direct betrokken

Betrokken	Leraren, Leerlingen, Ouders, Scholen, Onderwijsadviseurs, Inspectie
Beslissers	Schoolbesturen, Inspectie, Leraren
Beïnvloeders	Leerlingen, Ouders, Onderwijsadviseurs, Ondernemers (bedrijfsleven), Cito, directe omgeving van de scholen

7.3. De toekomstbestendigheid van het huidige curriculum

De KSAVE-competenties zijn noodzakelijk om in de toekomstige samenleving te kunnen participeren, daarover bestaat geen twijfel. Menigeen vindt dit basale competenties, waaraan het onderwijs altijd al werkt. Daarnaast wordt aangegeven dat deze competenties betekenisloos zijn, als ze niet aan vakinhoud worden gekoppeld. De trend van veralgemenisering en theoretisering van het onderwijs past niet bij alle leerlingen. En ook vindt men het van belang dat onderzocht en uitgewerkt wordt hoe leerlingen van verschillende leeftijden de competenties kunnen leren. Uit metaonderzoek van Marzano (2012) komt naar voren dat een combinatieaanpak van apart aanleren en vervolgens in allerlei contexten toepassen het beste werkt. Nagegaan zou moeten worden of dit voor alle leerlingen geldt, of dat er daarbij ook verschillen zijn tussen leerlingen, bijvoorbeeld aan de hand van hun intelligentie. In het onderzoek is nagegaan in hoeverre de KSAVE-competenties op de verschillende niveaus van het huidige curriculum zichtbaar zijn. We hebben daarbij gekeken naar de bedoeling van de teksten, niet naar de letterlijke benamingen.

Op formeel en uitgewerkt niveau zijn de KSAVE-competenties in alle documenten terug te vinden, maar in beperkte mate en veelal impliciet. KSAVE-competenties die te maken hebben met de cognitieve en sociale ontwikkeling van de leerlingen zijn duidelijker aanwezig dan creatief en innovatief denken, zelfgestuurd leren en metacognitie.

In de methodeanalyse valt op dat er zeker aandacht is voor de KSAVE-competenties maar dat die aandacht nog niet planmatig is. Bij 43% van de lessen (2842) is er volgens de lesdoelstelling *geen* aandacht voor KSAVE. Bij de doelstellingen die wel een KSAVE-competentie bevatten, ligt het zwaartepunt bij de bij vaardigheden en kennis op het gebied van 'manieren van werken' en kennis van 'wereldburgerschap'. Het aspect houding, waarden en normen komt relatief weinig voor. Er is weinig aandacht voor de competentie creatief en innovatief denken.

Bij lesactiviteiten/opdrachten maken de methoden vooral gebruik van lesactiviteiten waarmee wordt bijgedragen aan competenties in de categorie manieren van denken. Vooral de typen lesactiviteit 'eigen gedachten en ideeën inzetten' en 'stimuleren van leerlingen tot het leggen van verbanden' worden veel gebruikt. Hoe verschillend de vakgebieden ook zijn, het laten inzetten van eigen gedachten en ideeën staat altijd in de top-3 van hoogst scorende typen lesactiviteiten/opdrachten en veelal zelfs helemaal bovenaan.

Naar onze mening is er een goede aanzet te zien in de methoden. Men is bezig met competenties zoals deze genoemd worden in het KSAVE-model. Er is echter geen doorgaande lijn waar te nemen. De informatie in de algemene handleiding over deze competenties is summier en ongestructureerd. Er is aandacht voor het toetsen van deze vaardigheden maar vooral op een schriftelijk wijze. Deze vaardigheden zijn heel moeilijk schriftelijk te toetsen. Wij zien echter aanknopingspunten in de methoden om op verder te bouwen. Er zijn lessen met een KSAVE-component zij het niet veel, er zijn aanwijzingen aanwezig voor het didactisch handelen van de leerkracht en er zijn lesactiviteiten waarmee aan KSAVE-competenties gewerkt kan worden. Een goede leerkracht kan ook met de huidige methoden in zijn hand onderwijs geven waar KSAVE-doelstellingen in terugkomen.

Ook op uitgevoerd niveau zijn de KSAVE-competenties zichtbaar. Zowel po- als vo-leraren menen over het algemeen dat hun onderwijs toekomstbestendig is en rijk is aan mogelijkheden om de meeste KSAVE-competenties te ontwikkelen. Uit hun voorbeelden blijkt dat zij de aandacht voor KSAVE verwerken in hun didactische aanpak, de gebruikelijke leerstof en

de dagelijkse gang van zaken. De leerlingen zijn het met hen eens, evenals de ouders, waarbij we moeten aantekenen dat deze resultaten slechts indicatief zijn.

Manieren van werken is voor iedereen herkenbaar en zichtbaar. Instrumenten en wereldburgerschap zijn dat minder, ook daarover zijn de actoren het eens. De onderwijsadviseurs menen dat er weliswaar aandacht aan de KSAVE-competenties wordt besteed, maar betwijfelen de kwaliteit van de manier waarop.

Algemeen wordt aangegeven dat KSAVE-competenties zich moeilijk laten toetsen op een traditionele manier. Daarom zijn er in de toetsen en examens weinig KSAVE-competenties terug te vinden. Resultaten van het gerealiseerde niveau vielen buiten het bestek van dit onderzoek. We weten dus niet in hoeverre leerlingen in Nederland op deze competenties scoren. Het verdient aanbeveling om na te gaan in hoeverre de PPO van Cito en internationale vergelijkende studies resultaten van KSAVE-competenties vermelden.

Als manieren om de toekomstbestendigheid van het huidige curriculum te verbeteren wordt algemeen gewezen op de professionaliteit van de leraar. De KSAVE-competenties komen vooral tot uitdrukking in de didactiek en vormen niet een aparte inhoud. Bij- en nascholing op dit gebied is noodzakelijk om te zorgen dat leraren zich deze didactiek eigen kunnen maken. De adviezen hoe ervoor te zorgen dat KSAVE-competenties een stevige plaats in het curriculum krijgen, zijn tegenstrijdig te noemen en kenmerkend voor de discussie die ook rond het proces van curriculumontwikkeling is beschreven. Enerzijds zegt men dat de leraar zich niet teveel van het toezicht en de examen- en toetseisen moet aantrekken, anderzijds is de aanbeveling om de KSAVE-competenties juist in het toezichtkader op te nemen, omdat wat niet getoetst wordt, niet voldoende aandacht krijgt.

Op de vraag of het huidige curriculum toekomstbestendig is, kunnen we geen 'hard' antwoord geven, daarvoor zijn de gegevens die we in deze korte tijd hebben kunnen verzamelen, toch te beperkt. Onze indruk is dat het huidige curriculum zeker mogelijkheden biedt om aan de KSAVE-competenties te werken. Om het belang ervan expliciet te maken, verdient het aanbeveling een kerndoel aan de KSAVE-competenties te wijden. Daarnaast zou onderzoek naar de manier waarop leerlingen KSAVE-competenties aanleren de onderbouwing van de didactiek kunnen verbeteren. Praktijkgericht onderzoek samen met het onderwijsveld is hiervoor wellicht geschikt, uitmondend in professionalisering van leraren. Daarnaast zou aandacht besteed moeten worden aan de manier waarop KSAVE-competenties van leerlingen gevolgd zouden kunnen worden en meer in het algemeen, hoe het werken met opbrengsten omgebogen kan worden naar een manier waarop het onderwijsveld er profijt in plaats van last van heeft.

Een kanttekening moet bij deze aanbevelingen worden geplaatst. Het onderwijsveld heeft ook in dit onderzoek aangegeven overspoeld te worden met onderzoeksvragen en verzoeken om deelname aan klankbordgroepen, conferenties en dergelijke. Het verdient daarom aanbeveling vaker gebruik te maken van reeds uitgevoerd (internationaal) onderzoek in de vorm van literatuurstudies of te kiezen voor ontwikkelend onderzoek, waardoor deelnemende scholen meteen werken aan het verbeteren van de aandacht voor de KSAVE-competenties.



Literatuurlijst

Akker, van den, J., Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Akker van den, J. (2011). *Leraren als curriculum ontwerpers*. Leiden: ICLON (Universiteit van Leiden).

Akker van den, J., Kuiper, W., Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en onderzoek. *Pedagogische studiën*, 89 (6), 399 – 410.

Barber, M., M. Mourshed. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey & Company.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., & Ripley, M (with M. Rumble). (2010). *Defining 21st century skills and assessments* (Draft White Paper 1). Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Verkregen van <http://cms.education.gov.au/NR/rdonlyres/19B97225-84B1-4259-B423-4698E1E8171A/115804/defining21stcenturyskills.pdf>.

Beker, Th. (2009). *TULE – oriëntatie op jezelf en de wereld : inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

Boswinkel, N., Schram, E. (2011). *De toekomst telt*. Enschede: SLO.

Braslavsky, C. (2003). The curriculum. In: Curricular Development and "Good Practice" in Education. Verkregen op 31 juli 2013 van <http://portal.unesco.org/education>

Buijs, K. (2008). *TULE – rekenen/wiskunde : inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

CITO. (2013). *Eindtoets Basisonderwijs 2013*. Arnhem: CITO.

CITO. (2013). *Examen VMBO GL en TL 2013 Geschiedenis en staatsinrichting CSE GL en TL*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VMBO KB 2013 Geschiedenis en staatsinrichting CSE KB*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen HAVO 2013 Geschiedenis*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VWO 2013 Geschiedenis*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl



CITO. (2013). *Examen VMBO-KB 2013 Natuur- en scheikunde 1 CSE KB*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VMBO-GL en TL 2013 Natuur- en scheikunde 1 CSE KB*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VMBO-GL en TL 2013 Natuur- en scheikunde 2 CSE KB*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen HAVO 2013 Natuurkunde*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VWO 2013 Natuurkunde*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VMBO 2013 Nederlands*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen HAVO 2013 Nederlands*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VWO 2013 Nederlands*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

CITO. (2013). *Examen VMBO-GL 2013 Verzorging – uiterlijke verzorging – zorg en welzijn-breed CSPE GL*. Arnhem: CITO. Verkregen via www.examenblad.nl

College van Examens. (2013). *Geschiedenis en staatsinrichting VMBO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Geschiedenis HAVO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2012). *Geschiedenis VWO: syllabus centraal examen 2014*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Natuurkunde VMBO-1: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Natuurkunde VMBO-2: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Natuurkunde HAVO/VWO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl



College voor Examens. (2013). *Geschiedenis HAVO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Nederlands HAVO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Nederlands VMBO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Nederlands VWO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

College voor Examens. (2013). *Verzorging VMBO: syllabus centraal examen 2015*. Utrecht: College voor Examens VWO, HAVO, VMBO. Verkregen via www.examenblad.nl

Greven, J., Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York [etc]: Taylor & Francis.

Inspectie van het Onderwijs. (2011). *Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Toezichtkader PO/VO 2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Toezichtkader VO 2013*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs

Kärkkäinen, K. (2012). *Bringing about curriculum innovations: implicit approaches in the OECD area*. OECD Education Working Papers, No. 82, OECD Publishing. Verkregen op 31 juli 2013 van <http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xzl8s-en>

KNAW. (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool: analyse en sleutels tot verbetering*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen

Marzano, R., Heflebower, T. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Centennial: Marzano Research Laboratory.

Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Meijerink, H., et. al. (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Min. OCW. (2011). *Actieplan Leraar 2020 – een krachtig beroep!* 23 mei 2011. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>.



Min. OCW. (2010). Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kern-doelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>.

Plomp, T. (2013). Preparing Education for the Information Society: Implementation Challenges. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments* 1(3). 224-239.

Tomesen, M.A. (2008). *TULE – Nederlands : inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

Voogt, J., Pareja Roblin, N. (2010) *21st Century skills : discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.

Bijlagen

Bijlage 1 Leidraad interviews

Methode: persoonlijke gesprekken (face-to-face/telefonisch)

FORMEEL niveau

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Op welk niveau van het proces van curriculumontwikkeling bevindt uw organisatie zich?2. Welke rol speelt uw organisatie op dit niveau? |
|--|

Hoe toekomstbestendig is het proces van curriculumontwikkeling?

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">3. U bent als ... betrokken bij het proces van curriculum ontwikkeling. Kunt u ons vanuit uw positie een voorbeeld geven van een maatschappelijke ontwikkeling die heeft geleid tot een verandering van het curriculum? |
|---|

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Zo ja, kunt u aangeven hoe dit proces is verlopen?• Indien nee, ziet u een ontwikkeling in de maatschappij, waarvan u denkt dat hij zou moeten leiden tot een curriculumwijziging? Kunt u aangeven hoe u dit proces ziet? |
|--|

Deelvragen (keuzevragen)

1. Hoe verloopt het proces van curriculumontwikkeling?

- a. Welke stadia zijn te onderscheiden?
- b. Wie zijn in welk stadium bij het proces van curriculumontwikkeling betrokken?
 - i. Onderscheid beleid, experts, praktijkmensen, gebruikers, 'het grote publiek' en eventuele anderen
 - ii. Waarom worden de betrokkenen als zodanig onderscheiden?
 - iii. Wat is hun rol?
- c. Hoe verlopen de transitie naar ieder volgend curriculumniveau?
 - i. Wanneer wordt de transitie naar een volgend niveau gestart en wat zijn mogelijke startsignalen?
 - ii. Wie initieert de transitie?
 - iii. Hoe ziet het transitieproces eruit?
- d. Wie zijn bij de besluitvorming betrokken?
 - i. Onderscheid beleid, experts, praktijkmensen (aanbieders), leerlingen en ouders (gebruikers), 'het grote publiek' en eventuele anderen
 - ii. Waarom worden de betrokkenen als zodanig onderscheiden?
 - iii. Wat is hun rol en in welk stadium van besluitvorming zijn ze betrokken?
 - iv. (Hoe) organiseer je voldoende tegenspraak?
- e. Hoe vindt besluitvorming plaats? Zijn er stadia te onderscheiden en zo ja, welke?

- f. Welke knelpunten zijn er in de verschillende stadia opgetreden en bij de overgang naar de volgende stap? (Hierbij ook vragen naar de manier waarop de vernieuwing is ingevoerd)
- g. Zijn er voor de antwoorden op a. t/m f. verschillen tussen de onderscheiden leerinhouden en/of tussen de verschillende niveaus van het curriculum?

2. Welke ruimte is er waar in het proces voor het signaleren en waarderen van relevante maatschappelijke en economische ontwikkelingen?

- a. Zijn er organen/overleggen/netwerken die structureel tot doel hebben om ontwikkelingen te signaleren?
- b. Welke trends zijn gesignaleerd en door wie?
- c. Wat is de rol van de (sociale) media?
- d. Welke ontwikkelingen zijn relevant? Nieuwe wetenschappelijke inzichten over leren? Stagnaties op de arbeidsmarkt? Incidenten? Maatschappelijke problemen?
- e. Hoe worden ontwikkelingen gewaardeerd en door wie?
- f. Wat wordt er gedaan met de signalen? Door wie worden ze opgepakt?
- g. Zijn er voor de antwoorden op a. t/m e. verschillen tussen de onderscheiden leerinhouden en/of tussen de verschillende niveaus van het curriculum?

3. Waar in het proces en door wie wordt het besluit genomen om al dan niet in het curriculum in te spelen op zo'n ontwikkeling en hoe wordt deze beslissing gemotiveerd?

- a. Wie zijn bij het besluit betrokken?
- b. Wat is de rol van de verschillende betrokkenen?
- c. Hoe wordt een beslissing gemotiveerd?
 - a. Relatie met de drie kerntaken van het onderwijs: persoonlijke vorming, kwalificatie, socialisatie?
 - b. Worden hierbij ook wetenschappelijk onderbouwde argumenten ingezet?
 - c. Welke rol spelen maatschappelijke en economische ontwikkelingen hierbij?
 - d. Hoe worden verschillende argumenten gewogen?
 - e. Wie geeft de doorslag?
- d. Hoeveel tijd verloopt er tussen het signaleren van trends en de doorvoer in het curriculum?
- e. Welke ruimte is er voor experimenten?
- f. Zijn er voor de antwoorden op a. t/m f. verschillen tussen de onderscheiden leerinhouden en/of tussen de verschillende niveaus van het curriculum?

UITGEWERKT niveau:

Hoe toekomstbestendig is het huidige curriculum?

- Nadruk op overgangen
- Hoe komt het verzoek van het formele niveau bij de groep op dit niveau terecht?
- Waar zit de ruimte voor maatschappelijke, economische en wetenschappelijke invloed?
- Wie worden bij de uitwerking betrokken en waarom juist deze groep?
- Hoe leveren zij het verzoek van het uitgewerkte niveau naar het volgende (uitgevoerde) niveau?

1. **Wat vindt u van deze competenties in relatie tot een goede voorbereiding van leerlingen om in de maatschappij van de toekomst te kunnen leven?**
2. **Zijn ze naar uw idee herkenbaar in het huidige curriculum?**
3. **Zo ja, op welke niveaus (is er verschil tussen de niveaus?)**
4. **Wat zou er moeten gebeuren om deze vaardigheden goed in het curriculum op te nemen?**
5. **Tot slot. Hoe ziet u een verbetering van de toekomstbestendigheid, zowel van het proces als van het curriculum?**

KERN voor Beroeps- en vakverenigingen

Bent u betrokken bij enig proces van curriculumontwikkeling?

Op welke manier?

Welke ruimte is er naar uw mening in het huidige curriculum om aandacht te besteden aan de *advanced skills*?

Doen leraren dit voldoende?

Wat hebben leraren nodig om dit meer te doen?

KERN voor Commissie voor de examens

Hoe beslist u welke onderdelen er geëxamineerd worden?

Zijn daar ook de vakoverstijgende competenties bij?

Vindt u het nodig dat dit gebeurt?

Is het mogelijk deze competenties te toetsen?

UITGEVOERD niveau

KERN voor het uitgevoerde niveau (INSPECTIE EN ADVISEURS)

- **In hoeverre wordt er in de school aandacht besteed aan deze competenties?**
- **Wat zien jullie ervan in de klas?**
- **Beschikken docenten voldoende over deze vaardigheden?**
- **Waardoor wel/niet?**
- **Wat is ervoor nodig om dit te verbeteren? (Professionalisering docenten, tijd, verbetering methodes, etc.)**

Het gaat hier om interviews met onderwijsadviseurs, de nadruk is gelegd op de tweede vraag, daarom komt die vraag het eerst aan de orde.

Hoe toekomstbestendig is het huidige curriculum?

1. Wat vindt u van deze competenties in relatie tot een goede voorbereiding van leerlingen om in de maatschappij van de toekomst te kunnen leven?
2. Zijn ze naar uw idee herkenbaar in het onderwijs in de klas?

Deelvragen

3. In hoeverre en op welke manier besteden leraren aandacht aan *advanced skills*?
Is er daarbij verschil tussen:

Po: taal/rekenen/wereldoriëntatie/geschiedenis

Vo: Nederlands, Natuurkunde, Geschiedenis, vmbo Verzorging

1. Leraren werken vanuit een visie op het belang van *advanced skills* voor de toekomst van de leerlingen
2. Leraren gebruiken didactiek die geschikt is om *advanced skills* aan te leren, zoals
 - Leerlingen betrekken bij het leerproces door duidelijke doelen te stellen
 - actieve inbreng van leerlingen stimuleren zowel ten opzichte van medeleerlingen als in relatie tot de leraar (actief leren)
 - samenwerken in kleine groepen om een gemeenschappelijk doel te bereiken (samenwerkend leren)
 - stimuleren om nieuwe ideeën, oplossingen of strategieën te bedenken naar aanleiding van de lesstof
 - leren verbanden te leggen tussen aspecten die nodig zijn om een probleem op te lossen
 - aandacht voor de voorkennis van leerlingen vanuit ervaringen thuis of in de omgeving (brug tussen formeel en informeel leren)
 - leren van en in andere situaties dan op school (thuis, via vrienden of buitenschoolse activiteiten, zoals muziekles, voetbal (buitenschools leren)
 - monitoring van vorderingen om regelmatig feedback te geven op leerdoelen
 - inzet van ICT
3. Leraren beschikken zelf over *advanced skills*
4. Duidelijk is hoeveel tijd er besteed wordt aan het onderwijs in *advanced skills*.
5. *Advanced skills* worden getoetst via formatieve en summatieve evaluatie, o.a. in de Cito eindtoets, maar ook op andere manieren, zoals selfreport of portfolio.
6. Leerlingen weten waarom zij een bepaalde leeractiviteit uitvoeren en tot welk doel het moet leiden en zijn actief en doelgericht bezig met leeractiviteiten.

4. Wat zou er moeten gebeuren om deze vaardigheden beter tot hun recht te laten komen in het uitgevoerde curriculum?

Hoe toekomstbestendig is het proces van curriculumontwikkeling?

De Onderwijsraad heeft aangegeven dat in het proces van curriculumontwikkeling ruimte moet zijn voor maatschappelijke, economische of wetenschappelijke invloeden. Het curriculum moet daar flexibel op inspelen, zodat leerlingen beter voorbereid zijn op de toekomst.

5. In hoeverre ziet u deze invloeden doorwerken in de klas? Kunt u hiervan een voorbeeld geven? Op welke manier zou dit beter kunnen?

GEREALISEERD niveau

KERN voor het gerealiseerde niveau

- Welke vaardigheden worden op dit moment getoetst en op welke manier gebeurt dat? (onderscheid eindtoetsen, methodegebonden toetsen)
- Hoe voorkom je 'teaching to the test'?
- Op welk moment in het proces van curriculumontwikkeling komt de opdracht om toetsen te maken en wie beslist daarover?
- Wie beslist over de manier waarop dit gebeurt?
- Nadruk op overgangen: Vanaf welk curriculumniveau wordt de relatie gelegd met het gerealiseerd niveau? M.a.w. wanneer en op welke manier worden de vaardigheden getoetst en wie beslist dat?

De toetsresultaten zijn als het ware het eindpunt van het curriculum. Ze geven weer in welke mate de doelen van het curriculum behaald zijn, daarom beginnen we bij de tweede vraag:

Hoe toekomstbestendig is het huidige curriculum?

6. Wat vindt u van deze competenties in relatie tot een goede voorbereiding van leerlingen om in de maatschappij van de toekomst te kunnen leven?

7. Worden deze competenties getoetst en zo ja, op welk moment en hoe?

8. Is er daarbij verschil tussen:

Po: taal/rekenen/wereldoriëntatie/geschiedenis

Vo: Nederlands, Natuurkunde, Geschiedenis, vmbo Verzorging

- **Advanced skills** worden getoetst via formatieve en summatieve evaluatie, o.a. in de Cito-eindtoets, maar ook op andere manieren, zoals selfreport of portfolio.

9. Wat zou er moeten gebeuren om deze vaardigheden beter te toetsen?



Hoe toekomstbestendig is het proces van curriculumontwikkeling?

- | |
|---|
| <p>10. Op welk moment in het proces van curriculumontwikkeling komt de opdracht om toetsen te maken en wie beslist of die toetsen er komen?</p> <p>11. Wie beslist over de manier waarop dit gebeurt?</p> |
|---|

- | |
|--|
| <p>12. In hoeverre zijn maatschappelijke, economische of wetenschappelijke ontwikkelingen van invloed op het proces van curriculumontwikkeling en de plaats van toetsen hierin? (Denk bv aan maatschappelijke verantwoording over de resultaten van het onderwijs)</p> <p>13. Welke mogelijkheden tot verbetering ziet u in het proces van curriculumontwikkeling?</p> |
|--|

Bijlage 2 Overzicht van de geanalyseerde documenten

Documenten PO	Documenten VO
Kerdoelen PO	Kerdoelen VO
Referentiekader Taal en Rekenen	Referentiekader Taal en Rekenen
Leerlijnen PO TULE	Toezichtkader inspectie VO
CITO eindtoets basisonderwijs	Syllabus Geschiedenis Vmbo juni 2012
Toezichtkader inspectie PO en VO	Syllabus Geschiedenis Havo
	Syllabus Geschiedenis Vwo
	Syllabus Nederlands Vmbo 2013
	Syllabus Nederlands Havo april 2013
	Syllabus Nederlands Vwo april 2013
	Syllabus Verzorging VMBO
	Syllabus Natuurkunde en scheikunde Vmbo 1 april 2013
	Syllabus Natuurkunde en scheikunde Vmbo GT 2 juni 2012
	Syllabus Natuurkunde Vwo 2012
	Syllabus Natuurkunde Havo 2012

Bijlage 3 Overzicht van geanalyseerde methoden

PRIMAIR ONDERWIJS

Vak	Methode	Uitgever	Stream/leerjaar
Nederlands	Taal Actief [editie 2012]	Malmberg	groep 7
Nederlands	Taal in Beeld [editie 2006]	Zwijsen	groep 7
Nederlands	Taal op Maat [editie 2013]	Noordhoff	groep 7
Rekenen	Wereld in Getallen [editie 4, 2009]	Malmberg	groep 7
Rekenen	Alles Telt [editie 2, 2009]	Thieme Meulenhoff	groep 7
Rekenen	Rekenrijk [editie 3, 2009]	Noordhoff	groep 7
Geschiedenis	Bij de tijd [editie 2004]	Malmberg	groep 7
Geschiedenis	Brandaan [editie 1, 2008]	Malmberg	groep 7
Geschiedenis	Speurtocht [editie 2011]	Thieme Meulenhoff	groep 7

VOORTGEZET ONDERWIJS

Vak	Methode	Uitgever	Stream/leerjaar
Nederlands	Op Niveau bovenbouw [editie 2009]	Thieme Meulenhoff	VMBO-K leerjaar 3
Nederlands	Op Niveau bovenbouw [editie 2009]	Thieme Meulenhoff	VMBO-GT leerjaar 3
Nederlands	Op Niveau tweede fase [2 ^e editie, 2011]	Thieme Meulenhoff	HAVO leerjaar 4/5



Nederlands	Op Niveau tweede fase [2 ^e editie, 2013]	Thieme Meulenhoff	VWO leerjaar 5/6
Vak	Methode	Uitgever	Stream/leerjaar
Nederlands	Nieuw Nederlands [5e editie, 2013]	Noordhoff	HAVO leerjaar 4/5
Nederlands	Nieuw Nederlands [4e editie, 2008]	Noordhoff	VWO leerjaar 5/6
Nederlands	Talent VMBO bovenbouw [editie 2010]	Malmberg	VMBO-GT leerjaar 3
Nederlands	Talent tweede fase [editie 2008]	Malmberg	HAVO leerjaar 4/5
Nederlands	Talent tweede fase [editie 2008]	Malmberg	VWO leerjaar 5/6
Nederlands	Talent VMBO bovenbouw [2010]	Malmberg	VMBO-K leerjaar 3
Natuurkunde	Natuurkunde Overal [editie 2008]	Noordhoff	VMBO-KGT leerjaar 3
Natuurkunde	Natuurkunde Overal [editie 2012]	Noordhoff	HAVO leerjaar 4
Natuurkunde	Natuurkunde Overal [editie 2007]	Noordhoff	VWO leerjaar 5/6
Natuurkunde	Newton [4e editie, 2013]	Thieme Meulenhoff	HAVO leerjaar 4
Natuurkunde	Newton [3e editie, 2006]	Thieme Meulenhoff	VWO leerjaar 5
Natuurkunde	Systematische Natuurkunde [8 ^e editie, 2012]	Thieme Meulenhoff	HAVO leerjaar 4
Natuurkunde	Systematische Natuurkunde [7 ^e editie, 2007]	Thieme Meulenhoff	VWO leerjaar 5
Geschiedenis	Memo [3e editie, 2008]	Malmberg	VMBO-KGT leerjaar 3
Geschiedenis	Memo [4e editie, 2012]	Malmberg	HAVO leerjaar 4/5
Geschiedenis	Memo [4e editie, 2012]	Malmberg	VWO leerjaar 4/5/6
Vak	Methode	Uitgever	Stream/leerjaar
Geschiedenis	Sprekend verleden [5e editie, 2011]	Walburg Pers Educatief	HAVO leerjaar 4/5
Geschiedenis	Sprekend verleden [5e editie, 2011]	Walburg Pers Educatief	VWO leerjaar 5/6
Geschiedenis	Geschiedenis Werkplaats [editie 2011]	Noordhoff	VMBO-KGT leerjaar 3



Geschiedenis	Geschiedenis Werkplaats [editie 2012]	Noordhoff	HAVO leerjaar 4/5
Geschiedenis	Geschiedenis Werkplaats [editie 2012]	Noordhoff	VWO leerjaar 4/5/6
Verzorging	Verzorging voor jou Biologie [2e editie, 2009]	Malmberg	VMBO-KGT leerjaar 1/2/3
Verzorging	Bekijk het! Bio en verzorging [editie 2006]	Thieme Meulenhoff	VMBO-K leerjaar 1/2
Verzorging	Bekijk het! Bio en verzorging [editie 2006]	Thieme Meulenhoff	VMBO-KGT leerjaar ½
Verzorging	Kontakt [3e editie, 2006]	Noordhoff	VMBO-basis leerjaar ½
Verzorging	Kontakt [3e editie, 2006]	Noordhoff	VMBO-KGT leerjaar ½
Verzorging	Ik zorg er wel voor [2e editie, 2006]	Thieme Meulenhoff	VMBO-BKG leerjaar ½
Verzorging	PIT Edu4All [editie 2011]	Edu-Actief	VMBO BB-KB-GL leerjaar ¾

Bijlage 4 Vragenlijst leerkrachten (po) en docenten (vo)

De vragenlijst wordt per doelgroep (tekstueel) aangepast. Doelgroepen zijn: PO leerkrachten focus op de vakgebieden taal, rekenen, wereldoriëntatie/geschiedenis; VO docenten: Natuurkunde, Nederlandse taal, Geschiedenis en VMBO Verzorging

Introductie

Welkom bij de vragenlijst over de toekomstbestendigheid van het curriculum. Fijn dat u mee wilt werken. Het invullen duurt ongeveer 10 minuten. De reacties worden anoniem verwerkt. Namens de Onderwijsraad hartelijk dank voor het invullen.

Start vragenlijst

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap vraagt zich af hoe toekomstbestendig het curriculum is. De maatschappij is sterk in verandering. Denk hierbij aan ontwikkelingen, zoals internationalisering, internet, technologisering, individualisering etc. Het onderwijs van nu moet leerlingen voorbereiden op hun rol in de samenleving van de toekomst. Hierbij zijn bepaalde vaardigheden van groter belang geworden. De vraag is of deze vaardigheden nu voldoende in de leerstof zitten die u de leerlingen aanbiedt. Het gaat om zowel cognitieve als sociale vaardigheden, zogenaamde competenties die leerlingen zich eigen moeten maken. U kunt daarbij denken aan vaardigheden voor manieren van werken (bv samenwerken), manieren van denken (bv kritisch denken en creativiteit), informatievaardigheden, omgaan met ICT, en de vaardigheid om goed te kunnen functioneren in de maatschappij (burgerschap en omgaan met culturele verschillen).

PO-aanvulling: Het gaat binnen het primair onderwijs om deze vaardigheden in de vakken taal, rekenen en wereldoriëntatie/geschiedenis. Zou u de combinatie van die vakken in gedachten willen houden bij het invullen van de vragenlijst?

A. Initiële reactie

1. **Als u dit zo leest, wat is uw eerste reactie op de vraag 'hoe toekomstbestendig zijn uw lessen?'**
 - a) Zeer toekomstbestendig
 - b) Enigszins toekomstbestendig
 - c) Niet toekomstbestendig
 - d) < weet niet >

B. Vakgebied

VO-docenten

2. **Wat is uw vakgebied? Indien u meer vakgebieden heeft, vinkt u dan de belangrijkste aan.**
(één antwoord mogelijk)
 - a) Natuurkunde
 - b) Geschiedenis
 - c) Nederlandse Taal
 - d) Verzorging (& Biologie)
 - e) Anders, namelijk....

C. KSAVE-model – competenties (*advanced skills*) in de klas

Voor po: methode → methoden (immers meer vakgebieden/meer methoden)

3. **Als het gaat om de cognitieve en sociale competenties die in de inleiding zijn genoemd, welke competenties stelt u in uw lessen nadrukkelijk aan de orde, kunt u er enkele noemen...**
<<open vraag>>
< weet niet > → vraag 7



4. **Hoe vaak doet u dat?**
- Enkele keren per week
 - Enkele keren per maand
 - Enkele keren per schooljaar
 - (bijna) nooit
5. **Hoe stelt u deze competenties aan de orde, kunt u een voorbeeld geven van hoe u dat doet?**
<<open vraag>>
6. **Welke competenties komen het vaakst en welke het minst vaak aan de orde?**
- Het vaakst: ... (open antwoord)**
 - Het minst vaak: ... (open antwoord)**
 - <weet niet/geen opgave>
7. **Over het algemeen genomen, in welke mate denkt u dat uw lessen bijdragen aan de ontwikkeling van cognitieve en sociale competenties bij uw leerlingen?**
- In grote mate → vraag 9
 - In geringe mate → vraag 8
 - (bijna) niet → vraag 8
8. **Waarom denkt u dat uw lessen in geringe mate / (bijna) niet bijdragen aan de ontwikkeling van de competenties bij uw leerlingen? U mag meer antwoorden geven.**
- Tijdgebrek
 - Mijn vak leent zich er niet / minder voor
 - Het ontbreekt mij aan een handvat om de competenties aan de orde te stellen in de klas
 - Vakmatige kennis heeft prioriteit
 - Te weinig/geen faciliteiten, bijvoorbeeld te weinig computers ter beschikking of te weinig werkruimten
 - Nog een andere reden, namelijk ...
 - << weet niet >>

Teruggaan 'niet mogelijk' maken

9. **Kunt u van elke onderstaande competenties aangeven of u deze op didactisch vlak aandacht geeft in de klas en zo ja, kunt u daar een voorbeeld van geven?**

Competenties random voorleggen

- Creatief denken
 - Kritisch denken
 - Zelf problemen oplossen
 - Beslissingen nemen
 - Leren leren
 - Communiceren
 - Samenwerken
 - Vragen leren beantwoorden (onderzoekend leren)
 - ICT vaardigheden
 - Informatie vaardigheden / de juiste informatie weten te vinden en verwerken
 - Voorbereiden op actief en democratisch burgerschap (lokaal en wereldwijd)
 - Inspelen op veranderingen in leven en werk
 - Verantwoordelijkheid nemen voor eigen beslissingen en doelen (persoonlijk)
 - Verantwoordelijkheid nemen voor een gemeenschappelijk doel
 - Gemeenschapszin en respect voor verschillen tussen mensen
- Voldoende aandacht, voorbeeld ... <open antwoord>
 - Voldoende aandacht, maar ik kan geen voorbeeld geven
 - Onvoldoende aandacht

10. Kunt u voor onderstaande stellingen aangeven in hoeverre u het er mee eens bent?

Stellingen rouleren

- De leerlingen leren de meeste competenties – zowel cognitief als sociaal – op school
 - Ik werk zowel bij cognitieve als bij sociale competenties aan een duidelijk doel
 - Ik weet (min of meer) welke competenties de leerlingen in de toekomst nodig hebben
 - De leerlingen leren sociale competenties vooral thuis en met vrienden en cognitieve competenties op school
 - Er is een wisselwerking tussen school, thuis en vrienden bij het eigen maken van competenties
 - Ik gebruik de vrije ruimte/extra tijd voor een eigen invulling om aan de kerndoelen te werken
- a) Zeer mee eens
b) Mee eens
c) Mee oneens
d) Zeer mee oneens
e) <<weet niet>>

11. Kunt u van de volgende didactische principes aangeven hoe vaak u ze PER WEEK gebruikt?

- De leerlingen stimuleren om te zoeken naar nieuwe invalshoeken
 - De leerlingen stimuleren tot het beargumenteren van hun beslissingen
 - Het betrekken van leerlingen bij het leerproces door doelen te stellen en tussentijdse feedback te geven
 - De leerlingen stimuleren hun gedachten helder onder woorden te brengen en onderling en met mij - de leraar - van gedachte te wisselen
 - De leerlingen stimuleren om met elkaar samen te werken zodat zij van elkaar leren
 - De leerlingen stimuleren om de gevonden informatie te ordenen, te waarderen en te presenteren
 - De leerlingen stimuleren in gebruik van software (bv. Office en multimedia) bij de uitwerking van opdrachten
 - De leerlingen stimuleren om op democratische wijze besluiten te nemen
 - De leerlingen stimuleren om na te denken over de maatschappelijke consequenties van lesstof en gebeurtenissen
 - Ik vraag de leerlingen naar hun kennis en ervaringen
 - De leerlingen stimuleren om zichzelf te overtreffen
- a) (bijna) de hele week door
b) enkele keren per week
c) ongeveer eens per week
d) enkele keren per maand
e) enkele keren per schooljaar
f) (bijna) nooit

12. Heeft u zich op de competenties wel eens (bij)geschoold?

- a) Ja → vraag 13
b) Nee → vraag 14

13. Voor welke de competenties en op welke manier(en) heeft u zich (bij)geschoold?

<<open vraag>>

D. Invloed op het curriculum

14. Dan over *de invloed* op het curriculum. Welke van onderstaande gebieden/actoren hebben volgens u invloed op het curriculum? U mag meer antwoorden geven.

- de politiek
- de maatschappij
- economische ontwikkelingen
- wetenschappelijke ontwikkelingen
- technologische ontwikkelingen (ICT)
- ontwikkelingen op de arbeidsmarkt/het bedrijfsleven
- het onderwijsveld zelf: de scholen/leerkrachten & docenten
- de leerlingen
- de ouders
- centrale overheid/gemeenten
- de Onderwijsinspectie
- nog andere, namelijk.... (open antwoord)

15. Zijn er bepaalde gebieden waarvan u vindt dat ze van *grotere invloed* zouden moeten zijn op het curriculum. U mag meer antwoorden geven.

- a) de politiek
- b) de maatschappij
- c) economische ontwikkelingen
- d) wetenschappelijke ontwikkelingen
- e) technologische ontwikkelingen (ICT)
- f) ontwikkelingen op de arbeidsmarkt/het bedrijfsleven
- g) het onderwijsveld zelf: de scholen/leerkrachten & docenten
- h) de leerlingen
- i) de ouders
- j) centrale overheid/gemeenten
- k) de Onderwijsinspectie
- l) nog andere gebieden/actoren, namelijk.... (open antwoord)

16. Bent u wel eens – op wat voor manier dan ook – betrokken geweest bij het proces van *de ontwikkeling* van het curriculum, bijvoorbeeld door deelname aan een pilot, of betrokkenheid bij een veldraadpleging? U mag meer antwoorden geven.

- a) Ja, deelname aan pilot
- b) Ja, betrokken geweest bij een veldraadpleging
- c) Ja, gesprek met OCW
- d) Ja, nog anders, namelijk.... (open antwoord)
- e) Nee

E. Waardering huidige methode/schoolpraktijk

17. Dan over de lesmethode. Kunt u aangeven welke methode u gebruikt voor *po: taal, rekenen, wereldoriëntatie/ geschiedenis; vo: natuurkunde/Nederlandse taal/geschiedenis/VMBO Verzorging?*

PO-taal

- a) Taal actief
- b) Taal in beeld
- c) Taal op maat
- d) Anders, namelijk... (open antwoord)

PO-rekenen

- a) Wereld in getallen
- b) Alles telt
- c) RekenRijk/Rekenwijzer
- d) Ander, namelijk.... (open antwoord)



PO-Wereldoriëntatie/geschiedenis

- a) Brandaan/Naut/Meander
- b) Wijzer door de tijd/Wijzer door natuur en wereld
- c) Argus Clou
- d) Bij de tijd
- e) Speurtocht
- f) Anders, namelijk... (open antwoord)

Voor vo: routing o.b.v. vraag 2

VO-Nederlands

- a) Op niveau
- b) Nieuw Nederlands
- c) Talent
- d) Taallijnen
- e) Anders, namelijk... (open antwoord)

VO-Natuurkunde

- a) Natuurkunde overal
- b) Newton
- c) Systematische natuurkunde
- d) Anders namelijk... (open antwoord)

VO-Geschiedenis

- a) Memo
- b) Sprekend verleden
- c) Geschiedenis werkplaats
- d) anders, namelijk... (open antwoord)

VMBO-Verzorging

- a) Verzorging voor jou
- b) Bekijk het! Bio & verzorging
- c) Kontakt 3e editie
- d) Ik zorg er wel voor
- e) PIT!
- f) anders, namelijk... (open antwoord)

18. Kunt u grofweg aangeven hoeveel u gebruikt van de methode?

- a) (bijna) gehele methode → vraag 20
- b) Grotendeels → vraag 19
- c) Ongeveer de helft → vraag 19
- d) Minder dan de helft → vraag 19
- e) (bijna) niets → vraag 19

19. En waarom gebruikt u niet alle onderdelen?

<<open vraag>>

20. Biedt de methode u - in het algemeen - voldoende mogelijkheden om de cognitieve en sociale competenties aan te leren/te behandelen?

- a) Ja → vraag 22
- b) Nee → vraag 21

21. Welke gebreken/hiaten heeft de methode dan?

<<open vraag>>

22. **Ontwikkelt u zelf lesmateriaal als het gaat om de cognitieve en sociale competenties?**

- a) Ja
- b) Nee

23. **Kunt u aangeven in hoeverre u het eens of oneens bent met de volgende stellingen.**

Stellingen random voorleggen

- Ik ben van mening dat de methode de kerndoelen dekt
 - Ik denk dat de referentieniveaus met deze methode worden bereikt
 - Ik ben van mening dat de methode goed aansluit bij de exameneisen
 - De resultaten van de Cito-toetsen geven mij een goed beeld van de mate waarin leerlingen beschikken over de cognitieve en sociale competenties
 - Ik stem mijn onderwijs af op de resultaten van de Cito-toetsen
- a) Zeer mee eens
 - b) Mee eens
 - c) Mee oneens
 - d) Zeer mee oneens
 - e) <weet niet/geen mening>

F. Achtergrondvragen

PO

24. **Tot slot enkele achtergrondvragen. Aan welke groep(en) geeft u les? U mag meer antwoorden geven.**

- a) Onderbouw (groep 1 en/of 2)
- b) Middenbouw (groep 3, 4 en/of 5)
- c) Bovenbouw (groep 6, 7 en/of 8)

VO

25. **Tot slot enkele achtergrondvragen. Op welk niveau/ welke niveaus geeft u les? U mag meer antwoorden geven.**

- a) Praktijkonderwijs
- b) VMBO BB (basisberoepsgerichte leerweg)
- c) VMBO KB (kaderberoepsgerichte leerweg)
- d) VMBO GL (gemengde leerweg)
- e) VMBO TL (theoretische leerweg)/MAVO
- f) HAVO
- g) VWO
- h) Nog anders, namelijk ... <open antwoord>

26. **Aan welke klassen geeft u les? U mag meer antwoorden geven.**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6

Aan natuurkundedocenten 4 havo/vwo en hoger:

(vraag 2 = a EN vraag 25 = F en/of G EN vraag 26 = d, e, en/of f)

27. **Voor natuurkunde is vanaf dit schooljaar een nieuw curriculum ingevoerd. Kunt u aangeven in hoeverre u het eens of oneens bent met de volgende stellingen ten aanzien van het nieuwe curriculum natuurkunde 4 havo/vwo en hoger. We begrijpen dat de periode dat u er mee werkt nog maar kort is. Het gaat om uw eerste indrukken.**



Stellingen random voorleggen

- Het nieuwe curriculum is een verbetering in vergelijking met het voorgaande curriculum
 - De hierboven genoemde competenties krijgen in de nieuwe methode meer aandacht dan in voorgaande methode
 - Het nieuwe curriculum is meer afgestemd op de hedendaagse tijd (maatschappelijk, economische, technologisch) dan de voorgaande methode
 - Ik kan (nog) niet goed uit de voeten met de nieuwe methode
- a) Zeer mee eens
b) Mee eens
c) Mee oneens
d) Zeer mee oneens
e) <weet niet/geen mening>

Allen

28. Geeft u les in één van de vier grote steden (Amsterdam, Utrecht, Den Haag, Rotterdam).

Zo niet: in welke regio geeft u les?

- a) In één van de vier grote steden
b) Noord
c) Midden
d) Zuid

29. Hoe lang bent u werkzaam als po: leerkracht in het basisonderwijs/ vo: docent natuurkunde/ geschiedenis/ Nederlandse taal/verzorging VMBO?

- a) Minder dan 1 jaar
b) 1 tot en met 5 jaar
c) 6 tot en met 10 jaar
d) langer dan 10 jaar

30. U bent:

- a) Man
b) Vrouw

31. Wat is uw leeftijd?

- a) 25 jaar of jonger
b) 26 tot en met 35 jaar
c) 36 tot en met 45 jaar
d) 46 tot en met 55 jaar
e) 56 tot en met 65 jaar
f) ouder dan 65 jaar
g) <geen opgave>

32. Wat is uw hoogste opleiding, afgerond of waarmee u op dit moment bezig bent?

- a) Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs (VMBO-theoretisch/gemengd, MAVO, ULO, MULO, IVO, e.d.)
b) Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO, MTS, MEAO, MHNO, INAS, MLS, e.d.)
c) Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (HAVO, VWO, MMS, HBS, Gymnasium, Lyceum, Atheneum)
d) Hoger beroepsonderwijs (HBO, HTS, HEAO, kandidaatsopleiding, bachelor)
e) Wetenschappelijk onderwijs (doctoraal, master)

G. Tot slot

Hartelijk dank voor uw medewerking. Indien u aanvullende opmerkingen heeft over het thema toekomstbestendigheid van het curriculum of over de vragenlijst, dan kunt u die hier noteren. Indien u vragen heeft over het adviestraject van de onderwijsraad, dan kunt u contact opnemen met: j.soons@onderwijsraad.nl.



Bijlage 5 Onderzoeksinstrument: les aan groep 8 (Waargenomen niveau)

Kernvraag: Welke competenties van KSAVE herkennen leerlingen in hun lessen?

Lesduur: 45 minuten

Doel van de les: de leerlingen vertellen ons in welke mate zij de KSAVE competenties in hun onderwijs herkennen.

- **Introductie (5 minuten)**

Jullie werken mee aan een onderzoek. Wie weet wat dat is?

Onze vraag:

Gaat over de toekomst. Nu, op dit moment zijn wij volwassen, wij werken, wij zorgen voor jullie, wij zorgen dat de tram rijdt, dat er programma's op de televisie zijn, dat je in de winkel eten kunt kopen. Straks zijn wij oud en dan zijn jullie volwassen en hebben jullie kinderen. Dan mogen jullie gaan zorgen dat we hier met elkaar fijn kunnen leven.

Onze onderzoeksvraag: Van wie leren jullie wat je straks nodig hebt om te zorgen dat alles goed draait? In de toekomst zullen de dingen anders zijn dan nu, we weten niet precies wat dat van jullie zal vragen. Niemand weet het antwoord precies, want in de toekomst kijken, is een beetje koffiedik kijken, maar jullie kunnen ons wel vertellen wat jullie nu op school leren, ook voor later. We gaan dus toch een beetje koffiedik kijken met elkaar.

- **Van wie leer je wat? (10 minuten)**

(Doel: zicht op formeel en informeel leren)

Op school leer je van alles, bijvoorbeeld lezen, spellen, rekenen... Je leert ook van thuis, bijvoorbeeld hoe je je tanden moet poetsen of wat je kunt doen als je verdrietig bent of wat je moet doen als je ziek bent. Ik weet zeker dat jullie ook van je broers en zussen (als je die hebt) van alles leren: om tegen je verlies te kunnen bijvoorbeeld, of hoe je iets op YouTube kunt vinden (maar dat kun je ook op school leren, sommige dingen leer je dus op meer dan één plek. Je leert ook van je vrienden, om geheimen te bewaren, of hoe je vrienden maakt of hoe je op een volgend level van een spelletje kunt komen...

Werkvorm: woordweb

Vel met woordweb uitdelen

Centraal: Ik leer... Subsecties: Juf/meester, Thuis, Mijn vrienden, Op een club,

(sport/muziek/tekenen), Op straat

Individueel werkblad laten invullen en innemen

- **Wat kun je al en van wie heb je dat geleerd? (20 minuten)**

(Doel: weten welke competenties de leerlingen in hun lessen herkennen)

Jullie gaan zitten in groepjes van zes.

Ieder groepje krijgt van mij een grabbelton met daarin twintig dingen die je kunt leren, vaardigheden noemen we dat. Van die dingen willen wij graag twee dingen weten:

1. Of jullie zelf vinden dat jullie ze al kunnen en hoe goed
2. Van wie of waar je dat geleerd hebt, op school of ergens anders



Werkvorm: Grabbelton in groepjes van zes

Per groepje is er een voorzitter, die zorgt dat iedereen aan bod komt, en dat er een beslissing wordt genomen. Ook is er een tijdbewaker, die zorgt dat jullie het af krijgen binnen de tijd. Om de beurt mag iemand grabbelen en plakken. Die leest voor wat hij of zij getrokken heeft. Je krijgt een vel papier met een tabel met zes vakken. Er is een vak met School en een vak met Ergens anders. Dat is de horizontale as. Op de verticale as staat: Hoe goed kunnen jullie dit al? Je kunt kiezen uit: nog helemaal niet/een beetje/best goed

Met elkaar bespreek je van elke vaardigheid hoe goed je vindt dat je het kunt en waar je het hebt geleerd. Eén voorbeeld doen we met elkaar.

Je vraagt een leerling om te grabbelen en voor te lezen wat er op het briefje staat. Bv. Ik kan zelf op internet informatie zoeken.

Hoe goed kunnen jullie dit? Bespreek het met elkaar. En waar heb je dit geleerd? Op school of ergens anders?

Als jullie allemaal vinden dat je het al goed kunt, komt deze in het bovenste vakje. Als jullie allemaal vinden dat je het niet goed kunt, komt hij in het onderste vakje, en als er een paar zijn die het wel en een paar die het niet goed kunnen, komt hij in het middelste vakje. Ook moet je beslissen waar je dit hebt geleerd, op school, of ergens anders. Als jullie vinden dat je het evenveel op school hebt geleerd als elders, plak je hem in het midden, etc.

Als je klaar bent, mag je je flap daar ophangen

Flappen innemen (ophangen)

Eindgesprek (10 minuten)

Conclusies bespreken:

Wat komt overeen?

Wat verschilt?

Waar leer je het meeste en hoe heb je het geleerd? [In het eindgesprek ligt de nadruk op hoe ze het hebben geleerd, voorbeelden vragen]

Nog een keer grabbelen: als dank leuk cadeautje

Bijlage 6 Onderzoeksinstrument: Leerlingenconferentie vo-leerlingen (N=28)

• Mindmap maken

Er is gewerkt in zeven groepjes van verschillende grootte, de leerlingen wilden met andere leerlingen van hun school in een groepje werken. De leerlingen vonden het over het algemeen erg moeilijk om de mindmaps te maken. Het duurde ook wel even voor er zaken op papier kwamen. Er werd onderling veel overlegd, ook met de begeleiders.

Er werd genoemd dat de maatschappij steeds moeilijker wordt. Dat het erg belangrijk is je diploma's te halen en goed CV te hebben. Een leerling gaf aan dat "het tegenwoordig nodig is minimaal HBO te halen, met MBO kom je niet zover". Ook werd genoemd dat het belangrijk is om goed met geld om te kunnen gaan. Er werd ook gesproken over welke vakken je in de toekomst niet nodig zou hebben: beeldende vorming en geschiedenis. Andere leerlingen vinden dat je creativiteit juist moet ontwikkelen, vooral als je er talent voor hebt. Maatschappijleer wordt genoemd als een vak dat toekomstgericht is

• KSAVE-competenties

Het invullen van de vragenlijst verliep vlot.

Bij de nabespreking waarbij gevraagd werd welke competenties de leerlingen heel belangrijk of helemaal niet belangrijk vonden kwam naar voren dat *vakken of vaardigheden die niet op school worden gegeven als niet belangrijk worden ervaren door de leerlingen*. Bijvoorbeeld het maken van een filmpje of het schrijven van een tekst.

Als heel belangrijk werd genoemd:

1. Je eigen ideeën gebruiken, je eigen creativiteit gebruiken is belangrijk.
2. Anderen met respect behandelen, omdat je dan zelf ook met respect behandeld wordt.
3. Je best doen op school, want dat is belangrijk voor je toekomst.

• Groepsgesprek

De opdracht waarbij de leerlingen etiketten met daarop competenties in een vak naar keuze (heel belangrijk – belangrijk – niet zo belangrijk – helemaal niet belangrijk) op een vel moesten plakken verliep goed. Er werd gewerkt in dezelfde groepjes als bij het mindmaps maken. De leerlingen gingen er meteen mee aan de slag en vonden het leuk om te doen.

De competenties "sociale media kunnen gebruiken voor opdrachten van school" en "een tekst kunnen schrijven of filmpje kunnen maken met mijn mobiel of met de computer" werden opvallend vaak in het vak "helemaal niet belangrijk" geplakt. Als gevraagd werd: 'waarom?', gaven de leerlingen aan dat zij dit niet op school leren (maar ergens anders). Of "dat is meer iets voor in je vrije tijd".

• Stemmen

Bij de laatste opdracht werden de competenties voorgelezen, waarna de leerlingen per competentie een gekleurd kaartje omhoog moesten houden. Hiermee gaven zij aan of zij dit vooral op school (groen), thuis (rood) of ergens anders leren (wit).



CED-Groep

Postbus 8639, 3009 AP Rotterdam

Bezoekadres Rotterdam: Dwerggras 30

Bezoekadres Eduniek: Tolakkerweg 153, Maartensdijk

T: + 31 10 4071 599

E: info@cedgroep.nl

