



Examenprogramma's in ontwikkeling

**Reflecties bij de vakken Nederlands, wiskunde en
maatschappijleer**

**Tussenadvies 6
Wetenschappelijke
Curriculumcommissie**

30 december 2024

Verantwoording

Samenstelling Curriculumcommissie

Prof. dr. Roel Bosker
Prof. dr. Roel Kuiper (voorzitter)
Prof. dr. Nienke Nieveen
Prof. dr. Maartje Raijmakers
Dr. Elwin Savelsbergh
Prof. dr. mr. Renée van Schoonhoven
Prof. dr. Jan van Tartwijk
Secretaris
Drs. Jaco Bron



2024 Curriculumcommissie, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Informatie

Curriculumcommissie
Postbus 288, 3800AM Amersfoort
[Curriculumcommissie](https://www.curriculumcommissie.nl)
info@curriculumcommissie.nl

Inhoud

Samenstelling Curriculumcommissie	2
Voorwoord	5
1. Opdracht van de wetenschappelijke Curriculumcommissie.....	7
2. De examenprogramma's Nederlands, wiskunde (havo/vwo) en maatschappijleer	9
3. Reflecties op de concept-examenprogramma's.....	11
3.1 Architectuur.....	11
3.2 Differentiatie en doorstroming	13
3.3 Overladenheid.....	16
3.4 Ontwikkelp proces.....	19
3.5 Invoering van de herziene examenprogramma's	22
3.6 Afsluiting en toetsing	24
3.7 Artikel 23 van de Grondwet.....	26
4. Conclusies en aanbevelingen	29
Bijlagen.....	31
Bijlage 1 Brief ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap inzake nadere adviesaanvraag eindadvies	31
Bijlage 2 Analyse kader taxatie Examenprogramma's Nederlands, wiskunde en maatschappijleer.....	35

Voorwoord

De wetenschappelijke Curriculumcommissie is door de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) ingesteld om de bewindslieden en de Tweede Kamer te adviseren over het curriculum voor het funderend onderwijs. Die adviezen betreffen het periodiek onderhoud van de leerplankaders, de kerndoelen en de examenprogramma's. In dit advies geeft de Curriculumcommissie een reflectie op de concept-examenprogramma's Nederlands, wiskunde en maatschappijleer.

De commissie is actief sinds de zomer van 2020. Eerdere adviezen betroffen de bruikbaarheid van de opbrengsten van het traject Curriculum.nu (november 2020), de hantering van kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs (januari 2021) en de vernieuwing van examenprogramma's voor de bovenbouw voortgezet onderwijs (juni 2021) en het in te richten systeem van periodieke herijking (juni 2022). In maart 2024 heeft de commissie een reflectie gegeven op conceptkerndoelen Nederlands, Rekenen & wiskunde en een reflectie op haar eigen werkwijze en de monitoring van het curriculum. In haar vorige tussenadvies (oktober 2024) heeft de commissie een reflectie gegeven op de conceptkerndoelen Burgerschap en Digitale geletterdheid. Ook publiceerde de commissie eerder verdiepende studies over kansengelijkheid (juni 2021) en samenhang in het curriculum van het funderend onderwijs (november 2021).

SLO werkt in opdracht van de minister momenteel aan de ontwikkeling van concept-examenprogramma's. Het is voor het eerst dat de kerndoelen voor het primair en voortgezet onderwijs en de examenprogramma's voor de bovenbouw voortgezet onderwijs in samenhang worden gezien. De adviezen van de commissie dienen om te komen tot versterking van de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs. Dit advies is niet alleen relevant voor de genoemde examenprogramma's, maar ook voor de andere die in de komende jaren ontwikkeld zullen worden.

Namens de wetenschappelijke Curriculumcommissie,

Prof. dr. Roel Kuiper
Voorzitter Curriculumcommissie

1. Opdracht van de wetenschappelijke Curriculumcommissie

Op 30 september 2024 kwam de eerste tranche nieuwe eindexamenprogramma's voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs beschikbaar. Het betrof de conceptprogramma's voor Nederlands, wiskunde havo/vwo, maatschappijleer, de klassieke talen, de moderne vreemde talen en Fries. Hiermee maakte SLO een begin met de ontwikkeling van examenprogramma's voor een groot aantal vakken in de diverse schoolsoorten. Hierna zullen er nog vele volgen. In een beoogd systeem van periodiek onderhoud zullen ze met vaste regelmaat in de toekomst worden herzien.

In de adviesaanvraag d.d. 7 juni 2024 (zie bijlage 1) vroeg de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) de Curriculumcommissie een reflectie te geven op drie concept-examenprogramma's. Dat zijn de programma's waarin de basisvaardigheden een belangrijke rol spelen, te weten *Nederlands*, *wiskunde havo/vwo* en *maatschappijleer*. Specifiek vroeg de minister te reflecteren op de herkenbaarheid van de uitgangspunten van de werkopdracht die werd verstrekt aan SLO, op het doorlopen ontwikkelproces en op de bijdrage van de concept-examenprogramma's aan de doelstellingen van de curriculumbijstelling. Bijzondere aandacht moest er zijn voor het terugdringen van overladenheid.¹ Ten slotte vroeg de minister de commissie om aanbevelingen te doen voor lopende en komende ontwikkelprocessen.

Bij dit alles werd de kanttekening geplaatst om niet op detailniveau te adviseren, maar op een iets hoger abstractieniveau te blijven reflecteren. Rekening moest worden gehouden met het gegeven dat de nieuwe examenprogramma's nog beproefd worden in de onderwijspraktijk en dat dit proces nog kan leiden tot verdere aanscherping. Ook is gevraagd naar mogelijkheden van differentiatie gelet op het huidige onderwijsstelsel en naar concrete mogelijkheden om overladenheid tegen te gaan. Naast deze aandachtspunten heeft SLO aan de commissie gevraagd aandacht te besteden aan de vraag in hoeverre de eindexamenprogramma's kunnen voorzien in een breed en rijk curriculum mede in het licht van het afsluitende karakter van deze programma's.

Aanpak en leeswijzer

De commissie heeft de drie examenprogramma's langs twee lijnen geanalyseerd. Allereerst heeft er een analyse plaatsgevonden van ieder programma afzonderlijk. Dit is gedaan aan de hand van het analysekader (zie bijlage 2). Dat analysekader is gestoeld op de adviesaanvraag, de eerdere aanbevelingen van de commissie, de ontwerpprincipes door de minister genoemd in zijn brief d.d. 9 juli 2021, de werkopdracht aan SLO en de hiervoor genoemde aanvullende aandachtspunten van SLO.² De Curriculumcommissie heeft bij de voorbereiding van dit advies gesproken met leden van de vakvernieuwingscommissies Nederlands, wiskunde en maatschappijleer van SLO.

Vervolgens heeft de commissie na een nadere bestudering van alle resultaten de eerste analyse teruggebracht tot een set van zeven thema's. De eerste vier thema's zijn rechtstreeks terug te voeren op de adviesaanvraag en het analysekader. Vanwege het specifieke karakter van de examenprogramma's heeft de commissie ervoor gekozen drie thema's als extra perspectieven toe te voegen, namelijk de invoering van examenprogramma's, de relatie tot vrijheid van onderwijs en de werking van examenprogramma's met oog op afsluiting en toetsing. Dit zijn de zeven thema's:

¹ Bijstelling conceptexamenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. [Werkopdracht aan SLO](#). Oktober 2021

² [Aanbiedingsbrief](#) TK Lopende trajecten curriculum en derde tussenadvies Curriculumcommissie. 9 juli 2021.

- **Architectuur**, met aandacht voor de structuur, de rationale en de typologie van geactualiseerde eindtermen
- **Differentiatie en doorstroming**, met aandacht voor de noodzaak van differentiatie, de functie van referentieniveaus en de nadere concretisering van inhouden
- **Overladenheid**, met aandacht voor vormen van overladenheid, het maken van schooleigen keuzes, de rol van vrije ruimten en het belang van nadere monitoring
- **Ontwikkelp proces**, met aandacht voor de balans tussen vernieuwing en continuïteit
- **Invoering van examenprogramma's**, met aandacht voor de implicaties voor schoolteams en benodigde steun vanuit de educatieve infrastructuur en van OCW
- **Afsluiting en toetsing**, met aandacht voor *constructive alignment*, de kwaliteit van beoordeling, de verdeling tussen schoolexamen (SE) en het centraal examen (CE) en de toetsbaarheid van examenprogramma's
- **Artikel 23 van de Grondwet**, met een toelichting op dit artikel met bijzondere aandacht voor de pedagogisch-didactische inrichtingsvrijheid en de inrichtingsvrijheid die in verband staat met richting.

Na een algemene bespreking van de eindexamenprogramma's – waarin ook aandacht wordt besteed aan kansengelijkheid - zullen in dit adviesrapport deze zeven thema's de revue passeren. Elke reflectie wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen voor het vervolg. Het advies sluit af met de belangrijkste conclusies en aanbevelingen.

2. De examenprogramma's Nederlands, wiskunde (havo/vwo) en maatschappijleer

Het actualiseren van de eindtermen voor examenprogramma's over de volle breedte van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is een enorme opdracht. Daar komt bij dat het voor het eerst in de onderwijsgeschiedenis is dat deze exercitie voor de schoolsoorten vmbo (algemene vakken), havo en vwo in samenhang plaatsvindt. Met deze actualisatie worden belangrijke en noodzakelijke stappen gezet. Veel van de huidige examenprogramma's zijn meer dan 25 jaar oud en vragen alleen al vanuit dat oogpunt om bijstelling. In de door SLO gevolgde opzet is veel werk gemaakt van nadere concretisering van de eindtermen en het creëren van meer samenhang tussen vakken en schoolsoorten. De concept-examenprogramma's voor *Nederlands, wiskunde* (havo/vwo) en *maatschappijleer* die in dit tussenadvies centraal staan maken onderdeel uit van de eerste tranche van de totale set aan examenprogramma's. De examenprogramma's *wiskunde* voor het vmbo zijn in 2022 geactualiseerd door een specifiek daartoe ingerichte vakvernieuwingscommissie en zijn inmiddels vastgesteld. Om deze reden zijn deze niet meegenomen in de huidige actualisatieronde.

Dat het Nederlandse onderwijs *kerndoelen* kent voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs en *eindtermen* (als onderdeel van de examenprogramma's) voor de bovenbouw is een bijzondere situatie, ook in internationaal perspectief.³ De kerndoelen zijn breed van opzet en laten ruimte voor schooleigen keuzes. De eindtermen hebben een beperktere reikwijdte. De eindtermen (als onderdeel van de examenprogramma's) formuleren wat een succesvolle afsluiting van een vak of leergebied behelst. Eindtermen hebben daarmee een smallere opzet dan kerndoelen en geven aan wat leerlingen uiteindelijk moeten kennen en kunnen met het oog op het examen na het doorlopen van het specifieke vak.

Omdat er geen kerndoelen bestaan voor de bovenbouw voortgezet onderwijs hebben examenprogramma's in de onderwijspraktijk een dubbele functie te vervullen. Aan de ene kant moeten ze zicht bieden op wat leerlingen dienen te bereiken en wat op school en landelijk getoetst gaat worden. Aan de andere kant dienen de examenprogramma's schoolteams houvast te bieden bij het inrichten van een breed en gevarieerd curriculum. Dat laatste is van groot belang met het oog op het vergroten van kansengelijkheid binnen de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en in het vervolgonderwijs of beroep.⁴ Deze dubbele functie vraagt om een verdere doordenking van de plaats en functie van de examenprogramma's in de bovenbouw van het funderend onderwijs, mede in relatie tot kerndoelen. De commissie heeft al eerder de vraag gesteld waarom er geen kerndoelen in de bovenbouw worden gehanteerd. Er zijn goede argumenten om dat te doen. In haar eindadvies komt de Curriculumcommissie op dit thema terug.

Er is bij de ontwikkeling van de nieuwe examenprogramma's zeker oog geweest voor kansengelijkheid. De aandacht hiervoor in de drie examenprogramma's begint met het zodanig formuleren van eindtermen dat onbelemmerde doorstroom tussen schoolsoorten wordt geoptimaliseerd. Kansengelijkheid wordt voorts zo begrepen dat het curriculum ambitieus moet zijn: hoe vaardiger de leerlingen hoe beter hun kansen in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. In alle toelichtingsdocumenten is de volgende

³ Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021). *Tussenadvies 3 [Examens in perspectief](#)*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.

⁴ Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021). *Kaders voor kansen - Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs: Verdiepende studie*. Amersfoort: Wetenschappelijke Curriculumcommissie.

algemene uitspraak opgenomen: *"Een ambitieus curriculum legt de basis voor rijk onderwijs aan alle leerlingen en vergroot gelijke kansen voor leerlingen. Dat krijgt in de examenprogramma's vorm door de keuze van inhoud, de perspectieven op die inhoud en de formulering ervan. Ook wordt recht gedaan aan de diversiteit in de samenleving. Voor elke schoolsoort en leerweg ligt de lat hoog, zonder verschillen tussen leerlingen uit het oog te verliezen. Afstemming vanuit de onderbouw vo en met vervolgonderwijs is een belangrijk uitgangspunt. Ook de afstemming tussen schoolsoorten en leerwegen wordt meegewogen".*⁵ Enkele voorbeelden.

Met het oog op kansengelijkheid komen in het examenprogramma van *Nederlands* de begrippen diversiteit en cultuur aan de orde, onder andere als het gaat om de aandacht en waardering voor talige en culturele diversiteit en meertaligheid. Leerlingen worden gestimuleerd na te denken over hoe zij zichzelf identificeren, hoe zij zich verbonden voelen met verschillende groepen in de samenleving en hoe zij zich verhouden tot vraagstukken van gender, etniciteit en (on)gelijkheid.

Bij het programma *wiskunde* wordt naar praktische kwesties gekeken, zoals het prijskaartje van de grafische rekenmachine en de manier waarop dat ongelijke kansen in de hand kan werken. Ook wordt aandacht gevraagd voor sociale processen die hun invloed doen gelden op wiskundige handelingen.

Bij *maatschappijleer* wordt expliciet stilgestaan bij sociale ongelijkheid en de rol van actoren die hierop van invloed zijn. Voorts komen de begrippen identiteit, diversiteit, rolpatronen, vooroordelen en conflicten aan de orde, naast de aandacht voor verschillende (sub)culturen. Uit deze voorbeelden blijkt dat het vakmatig karakter van examenprogramma's voorop heeft gestaan bij de uitwerking van thema's die gerelateerd konden worden aan kansen(on)gelijkheid. Om de samenhang tussen de examenprogramma's te vergroten is het zoveel mogelijk werken met eenzelfde kader behulpzaam.

Bij examenprogramma's ligt per definitie de nadruk vooral op het afsluitende karakter ervan. Daar waar een vak in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt afgesloten met een schoolexamen (SE) en/of centraal examen (CE), worden in de examenprogramma's eindtermen benoemd waarover het in het SE en/of CE moet gaan. Deze aanwijzingen zijn voorschrijvend. Voor die vakken die naast een SE ook een CE hebben (in dit geval *Nederlands* en *wiskunde*) geldt dat de eisen voor die centrale examens nader gespecificeerd worden in afzonderlijke publicaties per vak: de *syllabi*. Deze syllabi worden onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) ontwikkeld en zorgen voor verdere specificatie van het CE-deel van de examenprogramma's. Het idee achter die specificaties is dat ze leraren en examenmakers ondersteunen bij het voorbereiden van examenkandidaten en het construeren van centrale examens. De syllabi (voor *Nederlands* en *wiskunde*) zullen op een later moment worden vastgesteld. Dat betekent dat de Curriculumcommissie voor deze beide vakken niet het gehele examenprogramma heeft kunnen bezien.

⁵ Zie bijvoorbeeld: SLO (2024). [Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's - Nederlands](#). Amersfoort: SLO. (p. 6).

3. Reflecties op de concept-examenprogramma's

In dit hoofdstuk presenteert de commissie de reflecties op de drie geselecteerde examenprogramma's aan de hand van vier overkoepelende thema's (architectuur, differentiatie en doorstroming, overladenheid en ontwikkelproces) en drie perspectieven (invoering, afsluiting en toetsing en artikel 23). De bespreking van elk van deze thema's mondt uit in een aantal aanbevelingen die kunnen worden meegewogen bij toekomstige actualisaties.

3.1 Architectuur

Bij de herziening van de examenprogramma's is de nodige aandacht uitgegaan naar het volgens een vaste architectuur vormgeven van de diverse sets eindtermen. Evenals bij de kerndoelen is het van belang te werken met een eenduidig ontwerp, vaste definities en standaarden.

Vaste structuur

Een belangrijke verworvenheid van de curriculumvernieuwing is de inzet van een vaste structuur die wordt gehanteerd bij de ontwikkeling van het beoogde curriculum. Een vaste architectuur zorgt ervoor dat bij alle betrokkenen een gedeeld begrip is waartoe het onderwijs gegeven wordt en wat er bereikt moet zijn aan het einde van de schoolloopbaan van een leerling.

Het ontwerp van de drie examenprogramma's *Nederlands*, *wiskunde* en *maatschappijleer* heeft zich in grote lijnen geconformeerd aan eenzelfde structuur. De rationale met de drie doeldomeinen, kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming keert terug en krijgt een specifieke functie. Ook de typering van eindtermen zoals ook gebruikt bij de kerndoelen komt hier expliciet terug in de vorm van beheersings- en ervaringsdoelen. Daarnaast worden hybride doelen onderscheiden. De formulering van de eindtermen heeft eenzelfde opzet als die van de kerndoelen: een doelzin met eenzelfde structuur, met daaronder aanwijzingen in de rubrieken 'het gaat hierbij om' en 'te denken valt aan' in de vorm van een opsomming. Aanwijzingen in de eerste categorie behoren bij de doelzin en zijn daarmee wettelijk verplicht. De aanwijzingen in de tweede categorie zijn niet verplicht, de school kan hier dus zelf keuzes maken. Om het onderscheid tussen de twee categorieën scherp aan te geven, zouden de aanwijzingen in de tweede categorie kunnen worden uitgeschreven. Anders dan bij de sets kerndoelen ontbreekt bij de concept-examenprogramma's in de toelichtingen een uitleg over wat verplicht is en wat niet. Dat zou alsnog moeten gebeuren.

Om een coherent systeem te ontwikkelen dat vanuit een algemeen idee te begrijpen is, is het noodzakelijk dat de hantering van de structuur helder is en consistent toegepast wordt tussen vakken (horizontaal) en tussen eindtermen en kerndoelen (verticaal). Eindtermen moeten worden verdeeld (toegewezen) tussen een centraal examen (CE) en het schoolexamen (SE). Ook deze verdeling moet transparant zijn, zodat voor de syllabimakers en het veld helder is wat er wordt gevraagd van scholen.

Rationale

De interpretatie van de rationale wordt voor alle drie de vakken, *Nederlands*, *wiskunde* en *maatschappijleer* gegeven in het toelichtingsdocument. De formele definities die gehanteerd worden is voor alle drie de vakken dezelfde. Opmerkelijk is dat in de startnotities de vakspecifieke interpretatie van de rationale niet overal gegeven wordt. Verder valt op dat die interpretaties in het toelichtingsdocument niet hetzelfde onderliggende idee volgen: bij *Nederlands* is men grotendeels consistent met de gegeven definities. Bij *wiskunde*

daarentegen wordt er bijvoorbeeld bij socialisatie meer gedacht aan sociale processen tussen leerlingen dan aan 'bekend zijn met culturen en zich daarmee verbinden'. Het is echter noodzakelijk aan de voorkant van het proces goed af te stemmen waar het om moet gaan bij de hantering van de doeldomeinen. Een coherente interpretatie in de startnotities zou helpen en nadrukkelijk als uitgangspunt voor de verdere uitwerking in de examenprogramma's moeten dienen.

Een belangrijk aandachtspunt bij de vernieuwing van de examenprogramma's is de ruimte voor socialisatie en persoonsvorming in het curriculum. De hantering van deze doeldomeinen moet zorgen voor een rijk en gevarieerd curriculum. Om goede redenen zijn socialisatie en persoonsvorming sterker aan de orde bij *maatschappijleer* dan bij *Nederlands* en *wiskunde*. Opgemerkt moet worden dat *wiskunde-vmbo*, door het andere tijdspad dat is gevolgd, zich niet georiënteerd heeft op de rationale. Hier moet opnieuw naar worden gekeken in een volgende fase. In de toelichtingsdocumenten wordt dit onderscheid overigens niet duidelijk aangegeven.

Drie typen eindtermen

Het onderscheiden van verschillende typen eindtermen (beheersing, ervaring, hybride eindtermen) leidt tot een bredere kijk op het curriculum, met interessante innovaties. De aanpak verdient in het vervolgtraject verdere uitwerking en kan een belangrijke nieuwe leidraad worden voor leraren en betrokkenen bij de vormgeving van het centraal examen (zie ook de paragraaf over toetsing). De hantering van de hybride eindtermen bij *Nederlands* en *wiskunde* geeft daarentegen geen duidelijk beeld van wat er precies bereikt moet worden. In relatie tot toetsing vereist dit gebruik een heldere uiteenzetting over wat 'hybride' precies inhoudt en hoe de ervarings- en beheersingselementen verdeeld zijn over de eindterm. Voor deze vakken geldt overigens ook dat de relatie met de referentieniveaus taal en rekenen niet helder wordt gelegd.

Aanbevelingen

1. Zorg voor heldere definities en werk de interpretatie van belangrijke concepten, zoals de rationale en de typen eindtermen, beter uit. Dit ondersteunt een gedeeld begrip en verbetert de consistentie tussen de examenprogramma's.
2. Maak werk van een heldere, gedeelde rationale die schoolteams helpt de eindtermen beter te begrijpen en toe te passen in hun onderwijspraktijk.
3. Formuleer een duidelijke interpretatie van beheersingsdoelen, ervaringsdoelen en hybride doelen om een betere koppeling met toetsing mogelijk te maken en zo de praktische uitvoerbaarheid te verhogen.

3.2 Differentiatie en doorstroming

De vernieuwing van de examenprogramma's moet gaan plaatsvinden over de volle breedte van de bovenbouw voortgezet onderwijs voor de schoolsoorten vmbo, havo en vwo. Het is voor het eerst in de onderwijsgeschiedenis dat deze exercitie voor de schoolsoorten vmbo, havo en vwo gelijktijdig plaatsvindt. Het voordeel is dat bij het ontwerpen van de eindtermen er vanaf het begin rekening kan worden gehouden met de mogelijkheid te differentiëren naar schoolsoort. De vakvernieuwingscommissies voor *Nederlands*, *wiskunde* (havo/vwo) en *maatschappijleer* hebben stilgestaan bij de vraag hoe en in welke mate in de examenprogramma's naar niveau, profiel én leerweg kan worden gedifferentieerd. De Curriculumcommissie heeft enkele reflecties bij die operatie.

Noodzaak van differentiatie

Differentiatie van eindtermen als het gaat om het te bereiken eindniveau is noodzakelijk. Het volgt uit de omstandigheid dat aan de diploma's van de schoolsoorten doorstroomrechten naar vervolgonderwijs verbonden zijn. De leerling en aanstaande student moet er met het behaalde diploma redelijk zeker van kunnen zijn dat de stap naar vervolgonderwijs bij aanvang van de studie gezet kan worden. Omdat de vervolgstudies uitgaan van verschillende 'startniveaus', ligt het in de rede dat de leerwegen en profielen die daar naartoe leiden waar relevant ook qua niveau enigszins gedifferentieerd zijn.

Convergerende insteek

De nieuwe eindtermen zijn ontwikkeld binnen hetzelfde raamwerk van (sub-)domeinen voor alle schoolsoorten, leerwegen en profielen. Dat levert een convergerende insteek op. Doelzinnen zijn zoveel mogelijk gelijk gehouden, slechts een enkele keer geldt een eindterm niet voor alle schoolsoorten. Onderscheid is aangebracht in de aanwijzingen in de rubrieken 'het gaat hierbij om' en 'te denken valt aan'. In de toelichtingsdocumenten wordt dit onderscheid toegelicht en wordt ingegaan op de keuzes die hierbij zijn gemaakt. Ook wordt stilgestaan bij de feedback die hierop door de adviesgroep van de vakvernieuwingscommissie is gegeven. In de drie programma's is gekozen voor eenzelfde raamwerk voor de verschillende schoolsoorten. Dit komt de eenduidigheid van het curriculum op systeemniveau ten goede. Ook maakt het de 'scheidslijnen' tussen schoolsoorten en leerwegen niet scherper dan nodig. Deze convergerende aanpak ondersteunt de doorstroom van leerlingen. Het werken met een identiek raamwerk kan tevens de ontwikkeling van lesmethoden vereenvoudigen en kan bijdragen aan reductie van overladenheid en de werkdruk bij leraren.

Niveaudifferentiatie

De Curriculumcommissie constateert echter dat bij elk van de bestudeerde sets andere keuzes worden gemaakt als het gaat om de mate van differentiatie naar niveau. Dat is te begrijpen als we letten op de specifieke positie van het vak in het curriculum. Dat verschilt per schoolsoort, leerweg of profiel. Het betekent echter dat er tussen de leergebieden verschil wordt gemaakt in de mate van differentiatie naar niveau. Die keuze wordt in geen van de afzonderlijke sets aan de orde gesteld of beargumenteerd. Daarmee blijft vooralsnog onuitgesproken welke koers gevaren wordt ten aanzien van niveaudifferentiatie in de sets van eindtermen.

Voor *wiskunde* geldt dat de actualisatie vooralsnog alleen havo/vwo betreft. Voor het vmbo is deze al eerder verricht. In het toelichtingsdocument wordt hierop ingegaan en wordt een overzicht gegeven van de inhoudelijke overeenkomsten tussen beide ontwikkeltrajecten. Dit laat onverlet dat het raamwerk dat bij vmbo is gehanteerd niet hetzelfde is als dat bij havo/vwo. Voor havo/vwo wordt voorts onderscheid gemaakt tussen havo en vwo als

zodanig, en vervolgens daarbinnen tussen profielen. Er is een set *wiskunde maatschappij* voor havo respectievelijk vwo, die wordt uitgewerkt voor de profielen cultuur & maatschappij en economie & maatschappijleer. Ook is er een set *wiskunde natuur*, wederom voor havo respectievelijk vwo, uitgewerkt voor de profielen natuur & techniek en natuur & gezondheid. In het toelichtingsdocument voor *wiskunde* is een tabellarisch overzicht opgenomen dat aangeeft welke eindtermen voor welke profielen relevant zijn. Bij *wiskunde* is dus op het niveau van eindtermen gedifferentieerd naar schoolsoort en profielen.

Voor *maatschappijleer* ligt dit anders. Sowieso neemt het vak een andere positie in dan *wiskunde* en *Nederlands*, aangezien voor dit vak geen centraal examen wordt afgenomen. Het vak wordt in het derde leerjaar vmbo respectievelijk in het vierde leerjaar of vijfde leerjaar havo/vwo afgesloten met een schoolexamen. Ook voor dit vak geldt dat is gekozen voor een convergerende insteek, inhoudende dat zoveel mogelijk hetzelfde raamwerk is gehanteerd en op het niveau van eindtermen niet of nauwelijks is gedifferentieerd tussen de schoolsoorten en leerwegen. Inhoudelijk roept dat bij dit vak de vraag op of met deze set eindtermen voor met name de leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg vmbo de lat niet te hoog wordt gelegd. De vraag of meer differentiatie naar niveau in dit opzicht niet juist passender zou zijn geweest, wordt in het toelichtingsdocument niet beantwoord.

Voor *Nederlands* is gekozen voor het werken met zoveel mogelijk gelijke eindtermen over de schoolsoorten, leerwegen en profielen heen. Differentiatie naar niveau is vooral aangebracht in de rubriek 'te denken valt aan' bij een deel van de eindtermen, en door voor havo/vwo twee extra eindtermen op te nemen.

Rol referentieniveaus

Overigens valt op dat in de toelichtingsdocumenten voor *Nederlands* en *wiskunde* nauwelijks wordt verwezen naar de voor deze vakken te hanteren referentieniveaus. Enkel wordt aangegeven dat deze niveaus binnenkort worden herzien. Dat is een wat onbevredigende constatering in die zin dat de referentieniveaus als richtsnoer moeten dienen bij de ontwikkeling van examenprogramma's. Niet duidelijk wordt of en in hoeverre de huidige niveaus als richtsnoer zijn benut bij de ontwikkeling van deze sets. Binnen de drie sets wordt verschillend omgegaan met het differentiëren naar niveau. Ongetwijfeld zal aan dat verschil op geaggregeerd niveau een argumentatie ten grondslag liggen, deze wordt in de toelichtingsdocumenten echter niet uiteengezet.

Nadere concretisering

De commissie maakt de inschatting dat daar waar niet gekozen is voor differentiatie in de eindtermen zelf, er in de praktijk toch verschil gemaakt gaat worden via nadere concretisering door onder andere de ontwikkeling van syllabi, handreikingen en lesmethoden. Daarmee zal dit verschil ook doorwerken in het gerealiseerde curriculum van scholen. Wat de examenprogramma's betreft met een CE heeft het CvTE een aanpak om het eindniveau per schoolsoort te bepalen. De syllabi bij de examenprogramma's zijn daarvoor een belangrijk instrument. Peer-review door leraren speelt bij die niveaubepaling een grote rol. Voortgaande bezinning met betrekking tot de manier waarop tussen- en eindniveaus in het funderend onderwijs worden bepaald, is nuttig en nodig.

Monitoring op dat gerealiseerde curriculum is noodzakelijk om te bezien of de feitelijke differentiatie naar niveau leidt tot belemmeringen als het gaat om doorlopende leerlijnen en het realiseren van zoveel mogelijk gelijke onderwijskansen.

Aanbevelingen

1. Formuleer duidelijker in de toelichtingsdocumenten waarom en hoe er gedifferentieerd wordt naar niveau binnen en tussen de vakken. De rationale kan hierbij goede dienst bewijzen.
2. Overweeg of een grotere mate van differentiatie voor *maatschappijleer* wenselijk en haalbaar is, met name voor de basisberoepsgerichte leerweg in het vmbo, om te voorkomen dat de eindtermen te ambitieus worden voor bepaalde groepen leerlingen.
3. Voer systematische monitoring uit hoe differentiatie naar niveau in de praktijk wordt gerealiseerd, bijvoorbeeld via syllabi, handreikingen en lesmethoden. Evalueer of dit leidt tot belemmeringen voor doorlopende leerlijnen of gelijke onderwijskansen en neem waar nodig corrigerende maatregelen.

3.3 Overladenheid

Een van de doelstellingen van de herziening van de kerndoelen en de eindexamenprogramma's is het tegengaan van overladenheid van het curriculum.⁶ Maar wat wordt precies onder overladenheid verstaan en op welke wijze biedt SLO bij het ontwerp van de nieuwe eindtermen dit probleem het hoofd?

Vormen van overladenheid

In de literatuur over curriculaire overladenheid wordt het volgende onderscheid gemaakt:

- *Curriculum expansie*: uitbreiding van het curriculum met nieuwe leergebieden en/of de uitbreiding van bestaande leergebieden met nieuwe inhoud.
- *Inhoudsoverladenheid*: de scheve verhouding tussen hetgeen geleerd moet worden en de hoeveelheid daarvoor beschikbare tijd.
- *Ervaren overladenheid*: de door de leraren en leerlingen beleefde overladenheid van het curriculum.
- *Curriculum onevenwichtigheid*: een disproportionele aandacht voor bepaalde leergebieden ten koste van andere leergebieden.⁷

Bij de nieuwe examenprogramma's komen er geen nieuwe leergebieden of vakken bij en is er geen sprake van curriculumexpansie. Wat overladenheid nog in de hand kan werken, is dat er bij bepaalde vakken nieuwe inhoud bijkomen zonder dat er oude verdwijnen. Daarvan waren de vakvernieuwingscommissies zich bewust. Over de ervaren overladenheid komen we hierna nog te spreken.

Keuzes maken

In de toelichtingen die zijn geschreven bij de herziening van de examenprogramma's *wiskunde*, *maatschappijleer* en *Nederlands* is te lezen dat het thema overladenheid een rol heeft gespeeld bij de keuzes die gemaakt zijn. Zo is te lezen dat bij *wiskunde* driedimensionale meetkunde in het havo wel, maar in het vwo om die reden niet voorkomt. En voorts dat voor de nieuwe *wiskunde* in het havo iets meer ontwerpruimte was gereserveerd omdat het huidige wiskunde B programma voor het havo als overladen werd ervaren. Voor *wiskunde* was dit onderdeel van een omvattende analyse die gemaakt is om na te gaan wat de omvang van de nieuwe *wiskunde* eindexamenprogramma's is in vergelijking tot de oude. Voor *maatschappijleer* wordt aangegeven dat een vaardigheid als het "gebruik van theorieën, modellen en concepten" bewust achterwege is gelaten. Ook worden bepaalde handelingsvaardigheden niet gevraagd bij het subdomein vakspecifieke benaderingswijzen en maatschappelijke en politieke vraagstukken. Bij *Nederlands* is een eindterm over literatuur in relatie tot de historische context uit overwegingen van overladenheid alleen opgenomen voor havo en vwo en niet bij vmbo omdat vanuit het mbo de wens werd geuit dat "leeservaring en leesplezier bij vmbo-leerlingen echt centraal moeten staan".⁸

⁶ Onderwijsraad (2014). [Een eigentijds curriculum](#). Den Haag: Onderwijsraad. In zijn advies over het Nederlandse curriculum constateerde de Onderwijsraad (2014,17): "Evenmin behoort afstemming tussen verschillende vakken en sectoren tot de vanzelfsprekende taak van een vakvernieuwingscommissie. In de praktijk komt curriculumvernieuwing daardoor vaak ad-hoc of gefragmenteerd tot stand, met als gevolg het risico op een onevenwichtig en overladen geheel met onvoldoende samenhang en afstemming tussen vakgebieden."

⁷ OECD (2020). [Curriculum Overload](#) – a way forward. Parijs: OECD.

Voogt, J., Nieveen, N., & Klöpping, S. (2017). *Curriculum overload: A literature study*. (unpublished OECD reference document).

⁸ SLO (2024). [Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's](#) - *Nederlands*. Amersfoort: SLO. (p. 63).

Door de bij de kerndoelen gehanteerde architectuur ook toe te passen op de nieuwe eindtermen (doelzin, uitwerking met 'het gaat hierbij om' en een toelichting met 'te denken valt aan' en daarnaast een onderscheid tussen beheersings- en ervaringsdoelen) wordt helderheid gecreëerd over wat precies met een eindterm beoogd wordt.⁹ Daarmee kan overladenheid worden tegengegaan. De inzet is te voorkomen dat ontwikkelaars van leermethoden en leraren meer leerstof aanbieden dan noodzakelijk om maar geen aspect te missen. Deze helderheid in de formulering van eindtermen is naar de mening van de Curriculumcommissie wezenlijk belangrijker dan het aantal eindtermen sec om overladenheid tegen te gaan. Overladenheid is niet (alleen) een kwantitatieve maar een kwalitatieve opgave. De commissie oordeelt positief over de heldere verdeling van te toetsen eindtermen over het schoolexamen en het centraal eindexamen, waardoor piekbelasting en examendruk van leerlingen kunnen worden tegengegaan.

Niveaus aanduiden

Tenslotte plaatsen we een aantal opmerkingen met betrekking tot de mogelijkheid niveaus aan te duiden. Overladenheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kan tegengegaan worden door voor de kerndoelen in de onderbouw reeds gewenste beheersings- en ervaringsniveaus aan te geven.¹⁰ In de bovenbouw wordt daarmee helder waarop voortgebouwd kan worden. Voor *wiskunde* en *Nederlands* gaat het daarbij dan om de nog te herziene referentiekaders en voor *maatschappijleer* gaat het om de plannen om exemplarische leerlijnen te ontwikkelen.¹¹ In de toekomst zal ook monitoring nodig zijn met betrekking tot de aansluiting van de examenprogramma's op de vervolgopleidingen. Dat is specifiek nodig in het mbo, waar momenteel op grote schaal toetsing plaats vindt om te bepalen welk instapniveau elke deelnemer nu precies heeft. Daarnaast merkt de commissie op dat de examenprogramma's bij *maatschappijleer* voor vmbo, havo en vwo in grote lijnen hetzelfde zijn. Ze vraagt zich af of dat wenselijk is, aangezien er in het vmbo feitelijk maar één jaar beschikbaar is (het derde leerjaar) om dit leergebied aan de orde te stellen.

Rol vrije ruimte

In de onderwijspraktijk wordt overladenheid soms tegengegaan door een deel van de vrije ruimte te benutten voor examenvakken: "Het lijkt erop dat de ruimte van het geheel vrije deel in havo en vwo vooral benut wordt om de onderwijstijd voor (profiel)vakken uit te breiden, ook omdat niet altijd herkend wordt dat die ruimte er is".¹² Of een dergelijke invulling van de vrije ruimte beleidsmatig gewenst is en of scholen hier zelf wel bewuste keuzes in maken moet onderwerp van nader onderzoek zijn.¹³

Leertijd en ontwerpruimte

Om uiteindelijk een goed oordeel over overladenheid te kunnen formuleren zijn een aantal stappen nodig: het begint bij een heldere definitie van de beschikbare leertijd (SLU), de beschikbare onderwijstijd (lesuren), en de te behalen leerdoelen. Gezien het ontbreken van een concrete operationalisering van deze drie factoren, is de leerbaarheid van de concept-examenprogramma's niet goed te beoordelen. De ontwerpopdracht aan SLO ging uitdrukkelijk niet over leer- of onderwijstijd maar alleen over een aandeel in de ontwerpruimte. Die ontwerpruimte is op 100% gesteld, maar die 100% omvat niet alle onderwijstijd in de bovenbouw. Daarnaast is voor havo/vwo de definitie van de beschikbare

⁹ Aanbodsdoelen zijn bij de eindtermen niet aan de orde. Zie ook de paragraaf over *Architectuur*.

¹⁰ Curriculumcommissie (2021). *Tussenadvies 3 .Examens in perspectief*. Amersfoort: Curriculumcommissie. (p. 13 e.v.).

¹¹ Te denken valt bijvoorbeeld aan de Europese referentiekaders voor Moderne Vreemde Talen.

¹² SLO (2021). *Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van examenprogramma's*. Voorstel vanuit een basismodel. Amersfoort: SLO (p. 17).

¹³ Zie ook: Onderwijsresearch (2024). De Visser, M., Luyten E., Termorshuizen T. en Van den Broek, A. *Inventarisatieonderzoek onderwijstijd vo2024*. (p.12 e.v.).

leertijd (in studielasturen) veranderd en is deze voor vmbo niet gedefinieerd. Ten slotte zou voor deze beoordeling een nadere operationalisering van de eindtermen nodig zijn, bijvoorbeeld in lesmaterialen, syllabi en het programma van toetsing en afsluiting (PTA).

Nadere monitoring

In het vervolgtraject waarbij CvTE, Cito en SLO de eindtermen gaan uitwerken en beproeven in syllabi, en waarin gesprekken met het onderwijsveld plaatsvinden over de concept-examenprogramma's, zal verder moeten worden getoetst of en hoe er sprake is van overladenheid. Na definitieve oplevering van de programma's is het vervolgens aan de scholen om een samenhangend curriculum te realiseren, waarbij ondoelmatige overlap wordt vermeden, doelmatig overlap en afstemming worden bevorderd, en waarbij een en ander zo wordt vormgegeven dat feitelijke en ervaren overladenheid geminimaliseerd worden.

Aanbevelingen

1. Betrek leraren en leerlingen structureel bij evaluaties van het curriculum om inzicht te krijgen in de ervaren overladenheid. Gebruik deze inzichten bij de verdere ontwikkeling en implementatie van eindtermen.
2. Stimuleer scholen om een samenhangend curriculum te ontwikkelen. Naarmate die samenhang beter is, neemt de overladenheid af.

3.4 Ontwikkelp proces

Een curriculum maken is nooit alleen een technische exercitie. De vraag wat via het onderwijs aan volgende generaties meegegeven wordt is niet neutraal. Scholen maken onderwijs aan de hand van waarden. Ook de samenleving en de politiek kijken met hun eigen blik naar het curriculum. Onder deskundigen bestaan verschillen van opvatting over de kennis en vaardigheden waarover leerlingen moeten beschikken en over de passende manier om dit in leerdoelen vast te leggen.¹⁴ Bij de nu lopende curriculumherziening is gepoogd kaders te bieden voor dergelijke uiteenlopende afwegingen door vast te leggen dat het onderwijs een taak te vervullen heeft in drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Bovendien is er een verdeling gemaakt van ontwerpruimte/studielasturen over de verschillende vakken waarmee het relatieve gewicht van leergebieden en vakken is aangegeven. Deze kaders geven echter alleen de lijnen van het speelveld aan, ze geven zelf geen inhoudelijk richting.

Balans tussen vernieuwing en continuïteit

Actualisering van het curriculum vraagt om een goede balans tussen vernieuwing en continuïteit. Daarvoor is het noodzakelijk dat curriculummakers zich bewust verhouden tot eerder gemaakte keuzes en overwegingen en dat ze hun nieuwe keuzes en afwegingen inzichtelijk beargumenteren en documenteren voor gebruik in een volgende herzieningsronde.

Het is natuurlijk niet doenlijk om iedere tittel en jota te verantwoorden, maar bij grotere kwesties is het wel wenselijk om duidelijk te maken welke alternatieven besproken zijn en waarom voor een bepaalde uitwerking gekozen is. Steeds weer blijkt in curriculumherzieningsprocessen dat dit geen vanzelfsprekendheid is en dat in een volgende herzieningsronde eerder gemaakte overwegingen niet op tafel komen. Voor de Curriculumcommissie was dit reden om bij voorliggende tussenproducten consequent te vragen naar de dilemma's en keuzes die in het ontwikkelproces aan de orde zijn geweest en de inhoudelijke onderbouwing van de uiteindelijk gekozen invullingen. Hoewel de commissie verbeteringen in de verantwoording ziet, blijven er nog altijd keuzes en dilemma's onbesproken in de toelichtingsdocumenten.

Verskillende opvattingen of consensus

In de toelichtingsdocumenten van de drie examenprogramma's die nu voorliggen valt op dat bij geen van de programma's verschillen van opvatting aan de orde komen. Die zouden kunnen worden verwoord in de inleidende hoofdstukken, waarin de karakteristiek van het domein en de opbouw van het programma geschetst worden. In de hoofdstukken met procesbeschrijvingen komen wel keuzes en dilemma's aan de orde, veelal naar aanleiding van discussies met de advieskring. De analyse in die hoofdstukken is echter meestal niet inhoudelijk: er wordt vooral beschreven hoe tegemoetgekomen is aan opvattingen vanuit de advieskring. Hier onder volgen enkele voorbeelden van keuzes en dilemma's die bij deze drie programma's gesignaleerd zijn.

Bij alle drie de programma's speelt een dilemma op meta-niveau, namelijk dat van (kansen)gelijkheid en doorstroming versus recht doen aan de eigenheid van de schoolsoort. Het meest pregnant speelt dit bij *maatschappijleer* waar, vanuit de stellingname dat iedereen als burger gelijk is, gekozen wordt om niet te differentiëren in de eindtermen. Overwegingen waarom verschil maken eventueel wel gerechtvaardigd zou zijn (een leeftijdsverschil van

¹⁴ Niet alle keuzes hoeven gemaakt te worden op het niveau van de landelijke eindtermen: in overeenstemming met de grondwettelijke onderwijsvrijheid is er ruimte voor diversiteit en inkleuring door de school. Deels zit die ruimte in vrij in te vullen tijd, deels in de openheid van de doelbeschrijvingen zelf.

twee jaar bij afsluiting, aansluitend burgerschapsonderwijs in mbo) worden niet besproken.

Bij *maatschappijleer* zijn verschillende visies op 'goed' burgerschap aan de orde, bijvoorbeeld waar het gaat om aanpassingsgericht versus kritisch burgerschap, of om een gerichtheid op waardenoverdracht dan wel een gerichtheid op kennis en vrijheid. In de ontstaansgeschiedenis van het vak *maatschappijleer* zijn, in lijn met de veranderende tijdgeest, verschuivingen zichtbaar tussen deze polen. Daarop wordt echter niet gereflecteerd. Typisch voor *maatschappijleer* is ook de nauwe samenhang die bestaat tussen burgerschapsopvatting en levensovertuiging: binnen de grenzen van de rechtstaat hebben scholen een grondwettelijke vrijheid om burgerschap invulling te geven in overeenstemming met hun eigen overtuiging. In de voorstellen die nu zijn ontwikkeld wordt een balans gezocht tussen richting en ruimte, bijvoorbeeld door sommige eindtermen te formuleren in de vorm van ervaringsdoelen. Op die manier maakt de leerling wel kennis met een perspectief, maar wordt er maximaal ruimte geboden om daar eigen opvattingen bij te hebben. De concept-eindtermen vormen naar het oordeel van de Curriculumcommissie een verdienstelijke poging om aan de verschillende perspectieven recht te doen, maar een expliciete reflectie op de verschillende burgerschapsopvattingen en een verantwoording van hoe daar in dit voorstel recht aan gedaan is, zou een wenselijke toevoeging zijn.

Bij *Nederlands* zien we doelen waarover in algemene zin overeenstemming lijkt te zijn. Onder experts is er echter discussie geweest over de operationalisering daarvan. Bij tekstbegrip is er bijvoorbeeld de vraag gesteld in hoeverre het zou moeten gaan om begrip van een losse tekst (enkelvoudig tekstbegrip) of om begrip dat gebaseerd is op vergelijking van verscheidene teksten (meervoudig tekstbegrip). In de internationale onderzoeken (PISA) zien we een verschuiving van enkel- naar meervoudig tekstbegrip. Hoe vertaalt zich dat naar de Nederlandse eindtermen? In het toelichtingsdocument bij *Nederlands* wordt wel genoemd dat de adviseurs vanuit Cito/CvTE bij een vroege conceptversie gepleit hebben voor een grotere plaats voor enkelvoudig tekstbegrip. De vakvernieuwingscommissie heeft deze feedback in latere versies verwerkt, maar een inhoudelijke afweging over het relatieve belang van deze twee typen tekstbegrip is in de eindtermen niet te vinden. Ook de keuze om op de literatuurlijst naast oorspronkelijk Nederlandstalige werken ook enkele vertaalde werken toe te laten zal onder Neerlandici wisselend ontvangen worden. Deze keuze wordt nu alleen beargumenteerd vanuit haalbaarheidsoverwegingen, terwijl bij die keuze ook literatuurinhoudelijke overwegingen betrokken hadden kunnen worden (bijvoorbeeld dat de Nederlandse literatuur zich niet ontwikkelt in isolatie, Nederland kent een rijke literaire vertaaltraditie).

Bij de examenprogramma's *wiskunde* is sprake van een andere situatie omdat voor havo en vwo voor ieder van de vier profielen een eigen wiskundeprogramma ontwikkeld werd. Daarbij moest dus voor ieder profiel bekeken worden welk onderwerp daarin een plaats kreeg en welke niet. Hier zal voor iedereen duidelijk geweest zijn dat er keuzes gemaakt moesten worden die om inhoudelijke verantwoording vroegen. Daarentegen worden de verschillende opvattingen over de aard en functie van het vak *wiskunde* die bij de vorige curriculumherziening (2007-2012) nog tot verhitte debatten leidden, in het geheel niet genoemd. Ook als de discussie van destijds inmiddels tot consensus geleid heeft, zou het voor toekomstige curriculummakers relevant zijn te kunnen nalezen wat die consensus dan inhoudt.

Aanbevelingen

1. Maak in de karakteristiek van het vak en de opbouw van het programma expliciet welke gangbare opvattingen, perspectieven en discussies er leven binnen het vakgebied, zoals

bijvoorbeeld rond burgerschapsopvattingen bij *maatschappijleer*. Dit biedt huidige en toekomstige curriculummakers inzicht in de keuzes en dilemma's die het veld kenmerken.

2. Analyseer en verantwoord expliciet de keuze tussen kansen(gelijkheid) en doorstroming enerzijds en recht doen aan de eigenheid van schoolsoorten anderzijds, vooral waar het gaat om *maatschappijleer*.
3. Verrijk procesbeschrijvingen door niet alleen te rapporteren hoe tegemoet is gekomen aan externe feedback, maar ook te analyseren welke inhoudelijke afwegingen aan de feedback en uiteindelijke keuzes ten grondslag lagen.

3.5 Invoering van de herziene examenprogramma's

De herziening van vrijwel alle examenprogramma's gaat in de komende jaren gerichte aandacht vragen van schoolteams. Ook zullen opleiders, toetsdeskundigen en ontwikkelaars van educatief materiaal zich hierop gaan richten en is begeleiding nodig van het totale proces van invoering vanuit het ministerie van OCW. De Curriculumcommissie heeft daarover de volgende reflecties.

Implicaties voor schoolteams

Binnen scholen zullen lerarenteams en schoolleiding een helder beeld moeten krijgen van de wijzigingen in de examenprogramma's, inclusief de verdeling tussen schoolexamen en centraal examen. Dat laatste betreft die vakken die naast het schoolexamen met een centraal eindexamen worden afgesloten (in dit advies *Nederlands* en *wiskunde*). De wijzigingen zullen hun weg moeten vinden naar het eigen curriculum van de school. Schoolleiders moeten doordenken wat de implementatie van de examenprogramma's inhoudt en hoe ze dit proces van invoering kunnen ondersteunen binnen hun school. Immers, de herziening van de examenprogramma's betekent onder andere dat programma's voor toetsing en afsluiting (PTA's), de profielen en lesprogramma's aangepast moeten worden en dat de schoolexamens zelf opnieuw ingericht moeten worden.¹⁵ Ook zal de lessentabel opnieuw bekeken moeten worden in het licht van de nieuwe examenprogramma's. Schoolteams zullen daar waar nodig de gehanteerde educatieve materialen willen aanpassen en aanvullen zodat ze in hun lessen voldoende aandacht schenken aan de inhoud van de geactualiseerde eindtermen. Van schoolteams wordt gevraagd de voortgang van de leerlingen en de mate waarin de eindtermen worden behaald, te monitoren en waar nodig tot verbeterlagen te komen. Ook zullen de teams leerlingen en ouders moeten informeren over wijzigingen in profielen en vakken.

Voorbeelden van implicaties waarmee schoolteams te maken krijgen zijn:

- De geactualiseerde eindtermen bevatten nieuwe leerinhouden of nieuwe accenten binnen de vakken. Veel leraren zullen zich inhoudelijk en pedagogisch-didactisch willen voorbereiden op deze wijziging. Zo heeft binnen het schoolvak *Nederlands* 'kennis over taal' een grotere plaats gekregen.
- Scholen zullen de doorlopende leerlijnen verder moeten doordenken. Dit vraagt afstemming en ontwerpwerkzaamheden binnen schoolteams om doorlopende leerlijnen vmbo – havo te waarborgen. Zo staat in de toelichting bij *wiskunde*: "Voor doorstroom vanuit vmbo naar havo wiskunde natuur is maatwerk vereist."¹⁶ Ook is er maatwerk nodig bij een eventuele doorstroom vanuit wiskunde 1 op vmbo-gl/tl naar havo wiskunde maatschappij – Economie & Maatschappij".
- Ook de samenhang tussen vakken verdient aanvullende aandacht. Zo kan *maatschappijleer* in de bovenbouw niet gelijk worden gesteld aan 'burgerschapsonderwijs' in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar het vak bouwt daar wel op voort. Samenhang aanbrengen stimuleert burgerschapsonderwijs in de onderbouw, er ontstaat dan meer 'trek in de schoorsteen'. Een programma maatschappijleer dat uitgebreider is dan nu kan leiden tot meer aandacht voor burgerschapsonderwijs in de onderbouw. Hoe de samenhang er uit ziet is ook hier aan de schoolteams.

Educatieve ontwikkelaars en OCW

Het doorvoeren van deze en andere wijzigingen, ingegeven door de herziening van de eindtermen, vraagt om voldoende ontwikkeltijd voor leraren en tevens om steun vanuit de

¹⁵ Zie ook de paragraaf over *Toetsing en afsluiting*.

¹⁶ SLO (2024). [Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's – wiskunde](#). Amersfoort: SLO. (p. 29).

educatieve infrastructuur. Het gaat daarbij onder meer om het voorzien in scholing en begeleiding op het vlak van het herontwerp van het schooleigen curriculum, toetsdeskundigheid en op vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch terrein. De professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiding op deze en andere punten is cruciaal voor een succesvolle invoering van de eindtermen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het Groeifonds Nationale Aanpak Professionalisering Leraren kan hierin een belangrijke rol spelen. Samenwerken met andere scholen is waardevol, zodat teams kunnen leren van elkaars ervaringen. Ook de vakverenigingen hebben hierin een waardevolle taak te vervullen. Educatieve uitgevers en andere ontwikkelaars zullen hun educatieve materialen moeten aanpassen en aangeven hoe de eindtermen zijn vertaald naar concrete leerdoelen. Dit helpt leraren om snel inzicht te krijgen in de relevantie van het materiaal. Schoolteams moeten beslissen of ze deze aangepaste lesmaterialen gebruiken of zelf aanvullend materiaal ontwikkelen. CvTE is aan zet om voor de vakken met een centraal examen een syllabus op te stellen, Cito heeft de taak de opgaven te maken waarna deze door een commissie van CvTE worden vastgesteld. De Inspectie van het Onderwijs zal haar toezichtskader moeten herzien waarmee scholen aantonen dat hun onderwijsprogramma voldoet aan de wettelijke vereisten. Kortom, de implementatie van de nieuwe eindtermen is een complex proces dat niet alleen technische aanpassingen vergt, maar ook brede samenwerking, voldoende ontwikkeltijd en een sterke focus op professionele ontwikkeling. Het succes hangt af van de gezamenlijke inzet van scholen, de educatieve infrastructuur en beleidsmakers. Dit vraagt van het ministerie van OCW een proactieve houding en een lange termijnstrategie voor de daadwerkelijke implementatie.

Aanbevelingen

1. Teneinde de invoering van de herziene examenprogramma's te stroomlijnen dient er sprake te zijn van coördinatie en samenwerking tussen alle betrokken partijen, waaronder leraren, schoolleiding, uitgevers, CvTE, Cito en SLO.
2. Bied scholing, tijd en begeleiding aan schoolteams om hen te ondersteunen bij de herziening van het schooleigen curriculum en de toetsprogramma's (PTA's).
3. Implementeer een systematische aanpak voor evaluatie en monitoring, zodat verbeterpunten tijdig geïdentificeerd en doorgevoerd kunnen worden. Bij de opzet hiervan moet OCW een actieve rol spelen.

3.6 Afsluiting en toetsing

In de toelichtingsdocumenten op de nieuwe examenprogramma's wordt terecht het belang van een goede afstemming tussen beoordeling en eindtermen benadrukt. In dat verband is het concept *constructive alignment* relevant.¹⁷ Met die term wordt verwezen naar consistentie in het onderwijsontwerp tussen de doelen die met het onderwijs worden nagestreefd, de activiteiten van de leerlingen waarvan ze leren, en de beoordeling van dat leren. Daarbij is belangrijk dat voor leerlingen de beoordeling van wat zij doen en leren inzichtelijk wordt. Omdat de beoordeling richtinggevend is voor wat leerlingen doen om te leren, is de kwaliteit van de beoordeling voorwaardelijk voor de kwaliteit van onderwijs.

Kwaliteit van beoordeling

Waar het gaat om de kwaliteit van beoordeling worden altijd validiteit en betrouwbaarheid als criteria genoemd.¹⁸ Betrouwbaarheid is in de context van de curriculumvernieuwing relevant, omdat betrouwbaarheid bij de toetsing van kennis en toepassingsvaardigheden veel makkelijker te bereiken is met gestandaardiseerde toetsing. De vraag is dan hoe dan om te gaan met onderwijsdoelen zoals *creatief probleemoplossen* of *onderzoeken* waarnaar vaak verwezen wordt als hogere orde-denkvaardigheden.¹⁹

Zo komen we in het examenprogramma *wiskunde* havo een eindterm tegen die gericht is op vaardigheid: Eindterm 3 "*De leerling is rekenvaardig*". Een ander voorbeeld is de eindterm gericht op onderzoeken: Eindterm 23 "*De leerling doet onderzoek met behulp van wiskunde in een probleemsituatie*." Voor de toetsing van dit soort hogere denkvaardigheden biedt het schoolexamen (SE) meer mogelijkheden dan het centraal examen (CE).

De nieuwe verdeling van de eindtermen over het CE en SE heeft als uitgangspunt dat de breedte van het curriculum groter wordt dan nu het geval is. Een belangrijk uitgangspunt voor de programma's *Nederlands* en *wiskunde* (*maatschappijleer* kent geen CE) is het bredere scala aan toetsen dat beschikbaar is bij het schoolexamen. Voor *wiskunde* leidt dat er onder meer toe dat verschillend wiskundig gereedschap en ook grote datasets als belangrijk onderdeel in het examenprogramma opgenomen worden. Dat is een zeer interessante vernieuwing van het curriculum.

Alle (combinaties van) doelen vragen om een specifieke (combinatie van) beoordelingsvormen. Wat betreft de eindtermen gaat het er vooral om eenduidig en helder (valide en transparant) te formuleren wat leerlingen moeten beheersen en welke ervaringen leerlingen ten minste moeten hebben gehad. Er zijn criteria nodig waarmee kan worden vastgesteld of de ervaring is doorgemaakt en of er sprake is van beheersing. Het grotendeels ontbreken van dergelijke heldere criteria of normering, bemoeilijkt de toetsbaarheid. Hier is nog een lacune in te vullen. De ontwikkeling van criteria is doorgeschoven naar de herziening van de referentieniveaus (*Nederlands* en *wiskunde*) dan wel naar de ontwikkeling van leerlijnen (*maatschappijleer*).

Vormgeven SE door schoolteams

Scholen hebben een eigen rol bij het vormgeven van schoolexamens. Hiervoor zal op schoolniveau goede ondersteuning ingericht moeten worden om het beoogde curriculum, dat aan de hand van de rationale breed en gevarieerd van opzet is, ook daadwerkelijk ten uitvoer

¹⁷ Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.

¹⁸ Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-ten Brinke, D., & Kester, L. (2017). Assessment quality in tertiary education: An integrative literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 94-116.

¹⁹ Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

te brengen. Het schoolexamen biedt daarvoor een uitgelezen mogelijkheid. Scholen kunnen hier op een eigen manier invulling aan geven. De nieuwe examenprogramma's bieden daarvoor handvatten.

Een aantal thema's leent zich beter voor afronding via het schoolexamen dan via het centraal examen. Een mooi voorbeeld betreft de discussie rond schrijfvaardigheid bij *Nederlands*. De vakvernieuwingscommissie wilde schrijfvaardigheid in het centraal examen toetsen, maar zag daar voor het havo/vwo bij nader inzien van af, met name vanwege de moeilijkheid om complexe/realistische schrijftaken betrouwbaar te beoordelen. De vakvernieuwingscommissie opperde daarom de schrijftaken te toetsen in het SE, maar wel met landelijk gestandaardiseerde schrijftaken en beoordelingsmodellen. Voordeel van toetsing in het SE is dat de beoordeling gebaseerd kan zijn op meerdere schrijfproducten, gespreid in de tijd.

Verantwoordingseenheid

Voor de examenprogramma's is de vraag wellicht urgenter dan voor de kerndoelen wat precies de status is van de aanwijzingen in de categorie 'het gaat hierbij om'.²⁰ Waar ligt de kleinste verantwoordingseenheid: op het niveau van de subdomeinen, de eindtermen of bij de aanwijzingen in de categorie 'het gaat hierbij om'? Bij *Nederlands* varieert het dan van 7, in het eerste geval, tot 80 (en bij *maatschappijleer* zelfs 100) in het laatste geval. Het is niet duidelijk hoe iedere aanwijzing gelezen moet worden. Vormen ze een criterium dat afzonderlijk verantwoord moet worden, of vormen de aanwijzingen gezamenlijk de operationalisatie van de doelzin? Voor het vormgeven van de PTA's is het noodzakelijk dat hierover duidelijkheid bestaat.

Aanbevelingen

1. Maak een helder onderscheid tussen eindtermen die geschikt zijn voor standaardisatie in een centraal examen en eindtermen die open beoordelingsvormen vereisen die beter hanteerbaar zijn in het schoolexamen.
2. Richt goede ondersteuning in voor schoolteams om ervoor te zorgen dat leerlingen beoordeeld worden aan de hand van een rijkgeschakeerd PTA.
3. Besteed in de beproevingsfase expliciet aandacht aan het verantwoordingsniveau van de examenprogramma's. Geef hierbij extra aandacht aan de doelzin en de aanwijzingen zoals 'het gaat hierbij om', om de toetsbaarheid en het begrip verder te verbeteren.

²⁰ Zie ook de paragraaf *Architectuur*.

3.7 Artikel 23 van de Grondwet

De Werkopdracht aan SLO voor de ontwikkeling van de concept-examenprogramma's omvat onder meer het volgende uitgangspunt: "*De concept-examenprogramma's doen recht aan de vrijheid van inrichting en de pedagogisch-didactische vrijheid van de school, conform artikel 23, lid 2, van de grondwet*".²¹ De Curriculumcommissie heeft zich gebogen over de vraag wat dit betekent voor de drie examenprogramma's *Nederlands*, *wiskunde* en *maatschappijleer*.

Toelichting op artikel 23 en vrijheid van inrichting

In artikel 23 lid 2 Grondwet staat het algemene vrijheidsbeginsel geformuleerd: "Het geven van onderwijs is vrij...". De vrijheid van *inrichting*, als deelvrijheid, volgt met name uit het vijfde en zesde lid van artikel 23. De vrijheid van *richting* zoals bedoeld in het vijfde lid ziet er op dat bijzondere scholen ruimte hebben en houden om hun levensbeschouwelijke, religieuze of pedagogische grondslag in het onderwijs tot uiting te laten komen. Het gaat dan dus om de grondslag zoals verwoord in de statuten, bijvoorbeeld 'katholiek' of 'antroposofisch'. In al het onderwijs aan de school mag die grondslag tot uiting komen. De wetgever mag daar geen beperkingen aan stellen.

De vrijheid van *inrichting* kan gelezen worden in het zesde lid, maar volgt ook deels uit het vijfde lid. Deze vrijheid is onder te verdelen in een drieslag:

- a) Vrijheid van inrichting die direct samenhangt met *richting* (geldt alleen voor het bijzonder onderwijs); de wetgever mag bijvoorbeeld niet zeggen dat op een bijzondere school geen onderwijs mag worden gegeven waarin de richting van de school tot uiting komt. Het uitgangspunt is dat de wetgever hier niet in treedt.
- b) Vrijheid van inrichting die samenhangt met *pedagogisch-didactische keuzen* zoals bijvoorbeeld montessori, jenaplan of 'gewoon' onderwijs. De wetgever mag dergelijke keuzes niet zonder nadere motivatie - waaruit onder meer nut & noodzaak blijkt - voorschrijven, overigens óók niet voor het openbaar onderwijs. Het uitgangspunt is dan ook: 'de wetgever kan deze vrijheid niet beperken, tenzij...'
- c) Vrijheid van inrichting die samenhangt met *organisatorische en beheersmatige aspecten* (geldt voor bijzonder en openbaar onderwijs gezamenlijk) zoals bijvoorbeeld regels rond de inrichting van bestuur en intern toezicht, regels over locaties, gegevensuitwisseling enzovoorts. Uitgangspunt hierbij is: 'de wetgever kan deze inrichtingsvrijheid beperken, mits...'

In de volgorde van a-b-c neemt de onderbouwingsnoodzaak van de inperking op de vrijheid voor de wetgever af. Bij 'a' is inperking niet mogelijk, bij 'b' alleen als daar een stevige motivering aan ten grondslag wordt gelegd en bij 'c' is zo'n motivering meestal vrij snel gevonden in bijvoorbeeld 'adequate besteding van rijksmiddelen'.

Wij nemen aan dat in de werkopdracht is bedoeld: vrijheid van inrichting samenhangend met richting (a hiervoor) en met pedagogisch/didactische keuzen (b hiervoor).

Pedagogisch-didactische inrichtingsvrijheid (ad b)

In het algemeen is het zo dat examenprogramma's die door middel van wet- en regelgeving worden opgelegd aan scholen, deze inrichtingsvrijheid inperken. Het gaat er vervolgens om of deze inperking gerechtvaardigd kan zijn in het licht van maatschappelijke en individuele belangen. Sinds jaar en dag wordt hier in het onderwijs geen punt van gemaakt: examenprogramma's zijn van belang om het onderwijsbestel van enige mate van eenduidigheid te voorzien waar vervolgonderwijs en samenleving op kunnen rekenen. Het publieke bestel moet in de programmering herkenbaar zijn. Dat is voor vervolgonderwijs en

²¹ [Bijstelling conceptexamenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. Werkopdracht aan SLO. Oktober 2021](#)

samenleving van belang, maar ook voor individuele leerlingen. Zij moeten met een eenduidig, herkenbaar diploma ('met civiel effect') verder kunnen. Dat alles is alleen te realiseren door het verplicht stellen van dergelijke programma's. Er kan van worden uitgegaan dat daarmee nut en noodzaak van de inperking van deze inrichtingsvrijheid aanwezig is. Kijkend naar de concept-examenprogramma's voor *Nederlands*, *wiskunde* en *maatschappijleer* kan echter over deze inrichtingsvrijheid nog wel het volgende worden opgemerkt:

- De examenprogramma's zijn opgebouwd in de architectuur van 'doelzinnen per eindterm' en daaronder een rubriek 'het gaat hierbij om' die de doelzin verduidelijken. In de *toelichting* op de examenprogramma's is hier en daar opgenomen dat alleen deze twee elementen verplicht zijn. De rubriek 'te denken valt aan' valt daar niet onder. Dit onderscheid is in lijn met het uitgangspunt dat zo min mogelijk wordt getreden in deze inrichtingsvrijheid van scholen.
- Zolang de concretisering van de doelzinnen bij 'het gaat hierbij om' niet te zeer wegdrijft van de doelzin, is er weinig tot geen risico dat de inhoud van de examenprogramma's als strijdig met deze inrichtingsvrijheid wordt gezien. Of zal deze mogelijke strijdigheid al snel kunnen worden gerechtvaardigd met een beroep op het belang van eenduidigheid en civiel effect.
- In de *examenprogramma's zelf* is dit onderscheid echter *niet* aangegeven (ook niet in de inleiding en karakteristiek). Het is van belang dat wél te doen. Sowieso om aldus discussie te voorkomen over de vraag of de bullets in de categorie 'te denken valt' wel of niet verplicht zijn. Maar ook om te voorkomen dat – alsdan terecht – wordt geconstateerd dat de 'te denken valt aan' bullets een inbreuk maken op de inrichtingsvrijheid van scholen.

Alleen de doelzin en de uitwerking in de categorie 'het gaat hierbij om' gelden als eindterm. De bullets in de categorie 'te denken valt aan' gelden enkel ter verduidelijking.²²

Inrichtingsvrijheid in verband met richting (ad a)

In de concept-examenprogramma's heeft de commissie geen voorbeelden van eindtermen en bullets in de categorie 'het gaat hierbij om' aangetroffen die als een inbreuk op deze vrijheid zouden kunnen worden ervaren. Ook in het examenprogramma *maatschappijleer* zijn de meeste eindtermen neutraal geformuleerd. Voor een drietal geldt dat deze geformuleerd zijn in termen van 'De leerling handelt...'. Het gaat dan om eindterm 16, 23 en 29. Hier passen twee opmerkingen bij: één in relatie tot de inrichtingsvrijheid die raakt aan richting, en één in meer onderwijskundige zin.

Wat betreft de opmerking die aan richting raakt: genoemde drie eindtermen gaan ervan uit dat de leerling 'handelt'. Bijvoorbeeld bij eindterm 16: democratisch handelen in situaties waarin verschillende mensen samenkomen. In de rubriek 'het gaat hierbij om' wordt in dit verband een connotatie meegegeven dat het gaat om 'passend deelnemen', 'begrip tonen', 'respecteren'. Maar hoe moet de school het handelen van de leerling in kwestie beoordelen? De beoordelingsnorm die de school toepast op het handelen van de leerling, kan sterk samenhangen met de grondslag van de school. Deze drie eindtermen zijn als zodanig niet direct strijdig met de inrichtingsvrijheid die raakt aan richting, zolang de school niet zelf de maat wordt genomen als het gaat om de normering die zij toepast op het handelen van de leerling. Zolang het Inspectietoezicht op deze normering niet zelf uitgaat van een inhoudelijke norm, is er geen probleem. In die zin moet het toezicht op de normering die de school toepast, wel terughoudend blijven. De Inspectie kan de school hierop niet de maat nemen. Onderwijskundig gezien merkt de commissie op dat in samenhang met het voorgaande het verstandiger kan zijn 'De leerling handelt' te wijzigen in een aanduiding waaruit blijkt dat de leerling *kan* handelen.

²² Zie bijvoorbeeld noot 1: SLO (2024). (p. 34).

Aanbevelingen

1. Stel expliciet dat de Inspectie zich terughoudend opstelt bij toezicht op de normering die scholen toepassen, met name bij eindtermen waarin de grondslag van de school mogelijk een rol speelt.
2. Zorg ervoor dat de concretisering van doelzinnen in 'het gaat hierbij om' nauw aansluit bij de doelzin zelf. Hiermee wordt voorkomen dat scholen onnodig worden beperkt in hun pedagogisch-didactische vrijheid.
3. Informeer scholen helder over de verschillen in de mate van verplichting van onderdelen genoemd in de examenprogramma's.

4. Conclusies en aanbevelingen

Conclusies

In de afgelopen jaren is een nieuwe start gemaakt met de herziening van kerndoelen en examenprogramma's voor het funderend onderwijs in Nederland. Het is uniek dat de actualisering van kerndoelen en eindtermen voor alle schoolsoorten in onderlinge afstemming plaatsvindt. Dat biedt grote kansen op een brede kwaliteitsslag. Over de noodzaak en het belang van deze integrale actualisatie bestaat in het veld veel overeenstemming. De Curriculumcommissie concludeert dat de herzieningsoperatie op deze manier vruchtbaar gemaakt is en ook zo voortgezet moet worden.

In dit advies richtte de Curriculumcommissie zich op de examenprogramma's voor *Nederlands*, *wiskunde* en *maatschappijleer*. Deze programma's zijn wat de commissie betreft aan de maat en geschikt voor invoering. Ze zijn passend gemaakt voor vakken, schoolsoorten en leerwegen, maken differentiatie mogelijk en ook samenhang. Ze proberen overladenheid tegen te gaan en doen recht aan de onderwijsvrijheid. Verbeteringen zijn uiteraard altijd mogelijk. Een deel van de aanbevelingen van de commissie kan, net als aanwijzingen vanuit de beproevingsfase, op korte termijn meegenomen worden in een eerste herziening van de examenprogramma's. Andere aanbevelingen zijn gericht op de langere termijn als het systeem van periodieke herijking gaat functioneren en er op geregelde momenten actualisatie plaatsvindt.

Het is van belang dat het onderwijsveld nu gezamenlijk de schouders zet onder alles wat nodig is om de curriculumherziening succesvol te laten verlopen. Schoolteams moeten zich optimaal gesteund weten bij doorvoeren van deze operatie in het schooleigen curriculum. Een lerende en proactieve insteek van alle betrokkenen is daarvoor noodzakelijk, waarbij het ministerie van OCW als stelselvertegenwoordiger de regie pakt. In haar (gelijktijdig met dit advies verschenen) eindadvies spreekt de Curriculumcommissie zich daar verder over uit. De voornaamste aanbevelingen van de commissie zijn ondergebracht in het volgende overzicht.

Aanbevelingen voor SLO

Nadere conceptualisering

1. Werk de interpretatie van belangrijke concepten, zoals de rationale en de typen eindtermen, beter uit. Dat versterkt een gedeeld begrip en verbetert de consistentie tussen de examenprogramma's en bevordert tevens de kwaliteit van toetsing.
2. Besteed in de beproevingsfase expliciet aandacht aan het verantwoordingsniveau van de examenprogramma's. Geef hierbij extra aandacht aan de doelzin en de aanwijzingen in de rubriek 'het gaat hierbij om'. Dat helpt om de toetsbaarheid en het begrip verder te verbeteren.

Helderheid over houvast en ruimte

3. Informeer scholen over de verschillen in de mate van verplichting van onderdelen genoemd in de examenprogramma's en zorg ervoor dat de concretisering in de rubriek 'het gaat hierbij om' nauw aansluit bij de doelzin zelf. Hiermee wordt voorkomen dat scholen onnodig worden beperkt in hun pedagogisch-didactische vrijheid.
4. Maak een helder onderscheid tussen eindtermen die geschikt zijn voor standaardisatie in een centraal examen en eindtermen die open beoordelingsvormen vereisen die beter hanteerbaar zijn in het schoolexamen.

Verdere onderbouwing

5. Maak in de karakteristiek van het vak en de opbouw van het programma expliciet welke gangbare opvattingen, perspectieven en discussies er leven binnen het vakgebied en verrijk procesbeschrijvingen met inhoudelijke afwegingen en keuzes. Dit biedt huidige en

toekomstige curriculummakers inzicht in de keuzes en dilemma's die gesignaleerd worden.

6. Formuleer duidelijker in de toelichtingsdocumenten waarom en hoe er gedifferentieerd wordt naar niveau binnen en tussen de vakken. Verantwoord daarbij expliciet de keuze tussen kansen(gelijkheid) en doorstroming enerzijds en recht doen aan de eigenheid van schoolsoorten anderzijds.

Aanbevelingen voor het scholenveld

1. Stimuleer schoolteams om een samenhangend curriculum te ontwikkelen op basis van de rationale en de nieuwe examenprogramma's.
2. Bied ontwikkeltijd, scholing en begeleiding aan schoolteams om hen te ondersteunen bij de herziening van het schooleigen curriculum om ervoor te zorgen dat leerlingen beoordeeld worden aan de hand van een rijkgeschakeerd PTA.

Aanbevelingen voor OCW

1. Bewaak het gebruik van een heldere rationale die alle partners, inclusief schoolteams helpt de eindtermen beter te begrijpen en toe te passen.
2. Bevorder samenwerking en coördinatie tussen alle betrokken partijen, waaronder leraren, schoolleiding, uitgevers, CvTE, Cito en SLO om de invoering van examenprogramma's te stroomlijnen. Zorg voor een heldere infrastructuur voor het informeren, toerusten en begeleiden van schoolteams.
3. Zorg voor een systematische aanpak voor evaluatie en monitoring zodat verbeterpunten tijdig geïdentificeerd en correcties doorgevoerd kunnen worden. Betrek daarin de vraag hoe differentiatie naar niveau in de praktijk wordt gerealiseerd en evalueer of dit leidt tot belemmeringen voor doorlopende leerlijnen of gelijke onderwijskansen.
4. Betrek leraren en leerlingen structureel bij monitoring en evaluaties van het curriculum om inzicht te krijgen in de ervaren overladenheid. Gebruik deze inzichten bij de verdere ontwikkeling en implementatie van eindtermen.
5. Stel expliciet dat de Inspectie zich terughoudend opstelt bij toezicht op de normering die scholen toepassen bij het SE, met name bij eindtermen die raken aan de vrijheid van richting en inrichting en aan de grondslag van de school.

Bijlagen

Bijlage 1 Brief ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap inzake nadere adviesaanvraag eindadvies



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

>Retouradres Postbus 16375 2500 BJ Den Haag

Wetenschappelijke Curriculumcommissie
T.a.v. de heer voorzitter prof. dr. Roel Kuiper
Postbus 288
3800 AG AMERSFOORT

**Onderwijspersoneel en
Primair Onderwijs**
Rijnstraat 50
Den Haag
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
www.rijksoverheid.nl

Contactpersoon

Onze referentie
43761950

Bijlage
Werkopdracht SLO
examenprogramma's oktober
2021

Datum 7 juni 2024
Betreft Nadere adviesaanvraag eindadvies

Geachte leden van de wetenschappelijke Curriculumcommissie,

Op 15 juli 2020 is per koninklijk besluit de wetenschappelijke Curriculumcommissie ingesteld om onafhankelijk te adviseren over de vernieuwing van het curriculum voor het funderend onderwijs. De commissie geeft vanuit wetenschappelijk perspectief richtinggevend advies voor bijstelling van de kerndoelen en eindtermen, en voor de inrichting van een systematiek van periodieke herijking. De waarde van de Curriculumcommissie ligt in het toetsen van het formele curriculum op overladenheid, samenhang, doorlopende leerlijnen en kansgelijkheid, en in het adviseren over de inrichting van de vervolgfase. De Curriculumcommissie heeft sinds haar start in september 2020, in verschillende fases van de herziening aanbevelingen gedaan. De laatste fase is aangebroken namelijk de bijstelling van de examenprogramma's.

Conform het startdocument met de taak- en opdrachtomschrijving van de wetenschappelijke Curriculumcommissie d.d. 21 september 2020, ontvangt u hierbij een nadere specificering van de adviesaanvraag voor het eindadvies. Sinds uw start heeft u vijf tussenadviezen en twee verdiepende studies over het curriculum uitgebracht. Met deze rapportages heeft u invulling gegeven aan taken a, b, c en e uit het Instellingsbesluit.¹ Ook heeft u hiermee deels invulling gegeven aan taak d. Deze brief biedt een nadere specificering voor taak d uit het Instellingsbesluit, gericht op de eerste concept-examenprogramma's:

- *de mate waarin de vernieuwde kerndoelen en eindtermen voldoen aan de doelstellingen van de curriculumherziening met bijzondere aandacht voor het terugdringen van overladenheid en het bevorderen van kansgelijkheid.*

Het laatste advies dat ik u vraag ziet toe op:

- A) een reflectie op de eerste tranche bijgestelde concept-examenprogramma's voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs:

¹ Zie: <http://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2020-39689.html>

vmbo-bb/kb/gl/tl, havo en vwo met een focus op de basisvaardigheden², en aanbevelingen voor het vervolgproces;

Onze referentie
43761950

- B) Een slotbeschouwing van thema's die eerder aan de orde zijn geweest in de tussenadviezen en verdiepende studies van de commissie.

Nadere adviesaanvraag eindadvies

A) Reflectie eerste tranche examenprogramma's

De bijstelling van de examenprogramma's vindt gefaseerd plaats in tranches. De volgende concept-examenprogramma's zijn per 30 september 2024 beschikbaar: Nederlands, wiskunde havo/vwo, maatschappijleer, de klassieke talen, de moderne vreemde talen en Fries. Ik vraag de commissie om te focussen op de concept-examenprogramma's waarin de basisvaardigheden een belangrijke rol spelen en om te reflecteren of de beoogde doelstellingen worden behaald. Het gaat hierbij specifiek om de concept-examenprogramma's Nederlands, wiskunde havo/vwo en maatschappijleer. Indien relevant kan de commissie, in relatie tot de basisvaardigheden, zich ook buigen over de moderne vreemde talen, de klassieke talen en Fries. De belangrijkste doelstellingen van de huidige curriculumbijstelling staan beschreven in de nota van toelichting op het Instellingsbesluit.³ Deze doelstellingen zijn door OCW vertaald naar een werkopdracht aan SLO (zie hiervoor bijlage). Ik vraag de commissie om te reflecteren of de uitgangspunten uit de werkopdracht worden herkend in de concept-examenprogramma's en of de concept-examenprogramma's bijdragen aan de doelstellingen van de curriculumbijstelling met bijzondere aandacht voor het terugdringen van overladenheid. Tot slot vraag ik u om te reflecteren op het proces.

Dit leidt tot drie specifieke onderdelen:

A1. Reflectie op het ontwikkelproces (tot nu toe)

- De mate waarin het ontwikkelproces om te komen tot deze concept-examenprogramma's adequaat is vormgegeven.

A2. De mate waarin de concept-examenprogramma's aansluiten bij de werkopdracht aan SLO en daarmee bijdragen aan de doelstellingen van de curriculumbijstelling met betrekking tot de basisvaardigheden

- De mate waarin de concept-examenprogramma's handvatten bieden voor het onderwijs om scherpe keuzes te maken over wat ze wel en niet moeten doen, met oog voor de richtlijn van ontwerpruimte en het terugdringen van overladenheid. Hierbij vraag ik de commissie om concrete adviezen met onderbouwing (bv. internationaal vergelijkend onderzoek);
- De mate waarin de concept-examenprogramma's aansluiten op het doel van het bevorderen van kansengelijkheid in het curriculum;
- De mate waarin de concept-examenprogramma's de drie doeldomeinen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming weerspiegelen, rekening houdend met wat hierover is gezegd in de Kamerbrief tussenbalans bijstelling kerndoelen basisvaardigheden³;

² Nederlands, rekenen-wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid.

³ <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/02/23/kamerbrief-inzake-tussenbalans-bijstelling-kerndoelen-basisvaardigheden>

- De mate waarin de concept-examenprogramma's ambitieus genoeg zijn om de hedendaagse problematiek aan te pakken van de basisvaardigheden;
- De mate waarin de concept-examenprogramma's doorlopende leerlijnen faciliteren (horizontale en verticale afstemming);
- De mate waarin de concept-examenprogramma's de basis bieden voor een samenhangend curriculum in hoeverre dat mogelijk is op basis van een beperkt onderdeel van het totale curriculum;
- De mate waarin de concept-examenprogramma's aansluiten bij de concept-kerndoelen onderbouw vo.

Onze referentie
43761950

A3. Aanbevelingen voor de toekomst

- Aanbevelingen te doen ten aanzien van implementatie;
- Aanbevelingen te doen voor lopende en komende ontwikkelprocessen, met oog voor afspraken die hierover al zijn gemaakt met de politiek en met SLO.

Omdat uw bijdrage aan de curriculumbijstelling met name zit in uw brede, wetenschappelijke expertise en het geven van een vakoverstijgend advies, vraag ik de commissie of zij niet op detailniveau aanbevelingen doet op de inhoud van specifieke eindtermen, maar op een iets hoger abstractieniveau wil reflecteren op de inhoud en het proces. Wel kan zij op geaggregeerd niveau observaties en aanbevelingen meegeven over bijvoorbeeld de helderheid formulering van de totale set eindtermen. Tot slot worden de concept-examenprogramma's nog beproefd in de onderwijspraktijk en verder aangescherpt. Ik verzoek u om hiermee rekening te houden in uw advisering.

B) Slotbeschouwing

Ik vraag de commissie om in het eindadvies haar eerdere tussenadviezen en verdiepende studies samen te brengen in een slotbeschouwing. Hierbij vraag ik de commissie om niet een volledige heroriëntatie op eerdere onderzoeksvragen en eerder gemaakte adviezen en studies te doen.

Tussenadvies 5C: reflectie traject conceptkerndoelen digitale geletterdheid en burgerschap

Op 3 juli 2023 heeft u de nadere adviesaanvraag ontvangen voor tussenadvies vijf. In deze aanvraag is u onder andere gevraagd om te reflecteren op het kerndoelentraject van de basisvaardigheden. De commissie is verzocht om uiterlijk 31 maart 2024 dit advies op te leveren. De conceptkerndoelen digitale geletterdheid en burgerschap zijn echter later dan voorzien opgeleverd. Dit heeft consequenties voor het moment waarop de commissie op deze twee nieuwe leergebieden kan reflecteren. In samenspraak met OCW is besloten dat u in een apart deeladvies, in navolging op Tussenadvies 5, hierop reflecteert en dat u Tussenadvies 5C uiterlijk 31 oktober 2024 oplevert.

Tot slot

Ik kijk uit naar het eindadvies waarmee de commissie een laatste bijdrage levert aan de curriculumherziening voor het funderend onderwijs. Ik ben de leden van de Curriculumcommissie zeer erkentelijk dat zij deze belangrijke taak op zich hebben willen nemen. Dankzij uw adviezen ligt er een basis voor het nieuwe

curriculum dat naast vakinhoudelijke expertise ook gestoeld is op wetenschappelijk inzicht. Tevens heeft de commissie een bijdrage geleverd aan de beginselen voor een systematiek van periodiek curriculumonderhoud voor de toekomst. Graag zie ik het eindadvies van de Curriculumcommissie uiterlijk 6 december 2024 tegemoet.

Onze referentie
43761950

de minister voor Primair en Voortgezet Onderwijs,
namens deze,
de directeur Onderwijsprestaties en Voortgezet Onderwijs,

Bijlage 2 Analysekamer taxatie Examenprogramma's Nederlands, wiskunde en maatschappijleer

Opzet taxatie conceptexamenprogramma's

Nadere adviesaanvraag eindadvies d.d. 7 juni 2024

A) Reflectie eerste tranche examenprogramma's

De bijstelling van de examenprogramma's vindt gefaseerd plaats in tranches. De volgende concept-examenprogramma's zijn per 30 september 2024 beschikbaar: Nederlands, wiskunde havo/vwo, maatschappijleer, de klassieke talen, de moderne vreemde talen en Fries. Ik vraag de commissie om te focussen op de concept-examenprogramma's waarin de basisvaardigheden een belangrijke rol spelen en om te reflecteren of de beoogde doelstellingen worden behaald. Het gaat hierbij specifiek om de concept-examenprogramma's Nederlands, wiskunde havo/vwo en maatschappijleer. Indien relevant kan de commissie, in relatie tot de basisvaardigheden, zich ook buigen over de moderne vreemde talen, de klassieke talen en Fries. De belangrijkste doelstellingen van de huidige curriculumbijstelling staan beschreven in de nota van toelichting Op het Instellingsbesluit.'

Deze doelstellingen zijn door OCW vertaald naar een werkopdracht aan SLO (zie hiervoor bijlage). Ik vraag de commissie om te reflecteren of de uitgangspunten uit de werkopdracht worden herkend in de concept-examenprogramma's en of de concept-examenprogramma's bijdragen aan de doelstellingen van de curriculumbijstelling met bijzondere aandacht voor het terugdringen van overladenheid. Tot slot vraag ik u om te reflecteren op het proces.

Dit leidt tot drie specifieke onderdelen:

A1) Reflectie op het ontwikkelproces (tot nu toe)

- *De mate waarin het ontwikkelproces om te komen tot deze concept-examenprogramma's adequaat is vormgegeven.*

A2) De mate waarin de concept-examenprogramma's aansluiten bij de werkopdracht aan SLO en daarmee bijdragen aan de doelstellingen van de curriculumbijstelling met betrekking tot de basisvaardigheden

A3) Aanbevelingen voor de toekomst

- *Aanbevelingen te doen ten aanzien van implementatie;*
- *Aanbevelingen te doen voor lopende en komende ontwikkelprocessen, met oog voor afspraken die hierover al zijn gemaakt met de politiek en met SLO.*

Omdat uw bijdrage aan de curriculumbijstelling met name zit in uw brede, wetenschappelijke expertise en het geven van een vakoverstijgend advies, vraag ik de commissie of zij niet op detailniveau aanbevelingen doet op de inhoud van specifieke eindtermen, maar op een iets hoger abstractieniveau wil reflecteren op de inhoud en het proces. Wel kan zij op geaggregeerd niveau observaties en aanbevelingen meegeven over bijvoorbeeld de helderheid formulering van de totale set eindtermen. Tot slot worden de concept-examenprogramma's nog beproefd in de onderwijspraktijk en verder aangescherpt. Ik verzoek u om hiermee rekening te houden in uw advisering.

Het analysekamer voor de taxatie van de conceptexamenprogramma's wordt gevormd door bovenstaande Nadere adviesaanvraag, de eerdere aanbevelingen van de commissie en de ontwerpprincipes door de minister genoemd in zijn brief d.d. 21 november 2021, Bijstelling concept-examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo en de Werkopdracht aan SLO (oktober 2021).

De volgende indeling wordt gehanteerd:

- Inhoud: Structuur, houvast, kader
- Proces: Transparantie, wetenschappelijke borging.

In onderstaand kader is een drietal vragen opgenomen dat door SLO aan de Curriculumcommissie is aangereikt.

- a. Hoe voldoende ruimte te hebben voor socialisatie en persoonsvorming, voor een rijk aanbod en opdoen van ervaringen? De huidige programma's kenmerken zich tot een smallere kijk: kwalificatie en dan ook meer op de meer meetbare onderdelen. In hoeverre ziet de commissie t.o.v. de huidige programma's of die breedte beter terug te zien is o.a. via de ervaringsdoelen. **Zie hieronder 1.1.a.**
- b. Differentiatie naar 5 schoolsoorten/leerwegen, enerzijds naar vervolgonderwijs mbo, hbo en wo en anderzijds horizontaal naar een andere schoolsoort. Daar zit spanning op te maken keuzes. Evenals in hoeverre het wenselijk is om te differentiëren omdat er zoveel schoolsoorten/leerwegen zijn terwijl qua kennis en vaardigheden dat soms helemaal niet wenselijk is i.v.m. de brede onderwijsopdracht en maatschappelijk functioneren. Dus welke knelpunten maakt de actualisatie examenprogramma's in ons stelsel zichtbaar? **Zie hieronder 1.1.a.**
- c. Overladenheid: In hoeverre laat de huidige actualisatie zien of het knelt tussen de vakken: de hoeveelheid kleine vakken. Dus hier graag een reflectie op het stelsel van de bovenbouw. **Zie hieronder 1.2.c.**

1. Reflecties op inhoud concept-examenprogramma's

1.1 Structuur

a. een vaste architectuur

1. In welke mate weerspiegelen de concept-examenprogramma's de drie doeldomeinen van de rationale: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming?
Zie ook vraag a. en b. van SLO hierboven in het kader.
2. Hoe worden de twee functies van de eindtermen (ervaring, beheersing) vormgegeven in het traject? Is de toedeling van de eindtermen in de categorieën beheersing (B), ervaring (E) en hybride (H) navolgbaar?
3. Hoe past dit bij de bedoeling van het betreffende vak?
4. Zijn de eindtermen consistent?
5. Sluit de gekozen architectuur aan bij de vrijheid van inrichting, volgens, in overeenstemming met artikel 23 van de grondwet?

b. Indeling eindtermen

1. De concept-eindexamenprogramma's doen recht aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van het schoolexamen (SE) en het centraal examen (CE) in de diplomabeslissing.
2. Is de toedeling van eindtermen aan een gemeenschappelijk deel en aan de keuzedomeinen conform de werkopdracht geschied?

1.2 Houvast

a. Concretisering

1. In welke mate bieden de concept-examenprogramma's handvatten voor het onderwijs om

scherpe keuzes te maken over wat ze wel en niet moeten doen, met oog voor de richtlijn van ontwerpruimte en het terugdringen van overladenheid;

2. Zijn de doelformuleringen concreet en helpen ze bij het ontwerpen van een breed en gevarieerd curriculum?

b. Versterken van horizontale en verticale samenhang

1. In welke mate bieden de concept-examenprogramma's de basis voor een samenhangend curriculum (in hoeverre dat mogelijk is op basis van een beperkt onderdeel van het totale curriculum);
2. Op welke manier is invulling gegeven aan de aanbevelingen gedaan door de commissie in haar verdiepende studie?
3. Op welke wijze is voorzien in een goede aansluiting bij de actualisatie van de kerndoelen, bij de activiteiten vallend onder het Masterplan basisvaardigheden en de aansluiting op de verschillende uitstroomrichtingen in het vervolgonderwijs?
4. Worden de verbindende vaardigheden hierbij benut?
5. Hoe verhoudt het vak zich tot eventuele verwante vakken?
6. Inhouden van digitale geletterdheid en burgerschap worden op basis van de uitkomst van de verkenningen 'Kern en positie van burgerschap en digitale geletterdheid' geïntegreerd binnen de concept-examenprogramma's van de relevante vakken. Op welke wijze is hier vorm aangegeven?

c. Ontwerpruimte en overladenheid

Zie vraag c. van SLO in bovenstaand kader.

1. Op welke manier is rekening gehouden met de beschikbare ontwerptijd?
2. Wordt er een conceptcurriculum opgeleverd dat leerbaar is binnen de beschikbare onderwijstijd?
3. Worden de basisvaardigheden voldoende stevig neergezet?

1.3 Kaders voor kwaliteit

a. Ambitieuus

1. In welke mate zijn de concept-examenprogramma's ambitieus genoeg om de hedendaagse problematiek aan te pakken van de basisvaardigheden?

b. Bevorderen van kansengelijkheid

1. In welke mate sluiten de concept-examenprogramma's aan op het doel van het bevorderen van kansengelijkheid in het curriculum?
2. Is er gerekend met het advies van de commissie m.b.t. het thema kansengelijkheid? De commissie heeft geadviseerd om het door SLO ontwikkelde kader te verbreden naar alle leergebieden aan de hand van negen criteria.

2. Reflecties op het ontwikkelproces

2.1 Transparantie monitoring en kwaliteitszorg

1. In welke mate is het ontwikkelproces om te komen tot deze concept-examenprogramma's adequaat vormgegeven?
2. Zijn er ook bredere wetenschappelijke standaarden of internationale benchmarken benut?
3. Is er ook door een derde partij meegekeken?
4. Zijn keuzes en de daarbij gemaakt afwegingen inzichtelijk gemaakt in de vorm van bijvoorbeeld een logboek?
5. Zijn de adviezen van CvTE en Cito over de toetsbaarheid, de verdeling over CE en SE en de mogelijkheden voor syllabi overgenomen? Indien niet, is de argumentatie daarvoor transparant?

6. Bevat het toelichtingsdocument:

- een verantwoording op hoofdlijnen waarin toelichting en rekenschap wordt gegeven van de belangrijkste keuzes die gemaakt zijn,
- waar relevant, adviezen over wenselijke omvang van domeinen en passende toetsvormen.
- een voorbeeldmatige uitwerking van een selectie van de concept-eindtermen voor de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Dit moet de consistentie met toekomstige specificaties van examenprogramma's, handreikingen (SE) en syllabi (CE) en referentieniveaus taal en rekenen bevorderen.

2.2 Wetenschappelijke borging

1. Is de wetenschappelijke inbreng ook bij onderwerpen als de rationale en kansengelijkheid voldoende?
2. Is er rekening gehouden met de lopende wetenschappelijke en maatschappelijke discussies.