



Examenprogramma's in perspectief

**Tussenadvies 3
Wetenschappelijke
Curriculumcommissie**

30 juni 2021

Verantwoording

Auteurs:

Prof. dr. Orhan Ağirdağ
Prof. dr. Gert Biesta
Prof. dr. Roel Bosker
Prof. dr. Roel Kuiper (voorzitter)
Dr. Nienke Nieveen
Prof. dr. Maartje Raijmakers
Prof. dr. Jan van Tartwijk



2021 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, 3800 AM Amersfoort
Internet:
www.Curriculumcommissie.nl E-mail:
info@Curriculumcommissie.nl

Inhoud

Voorwoord	4
Samenvatting	5
Inleiding	7
1. Uitgangspunten en eerste verkenning	9
1.1 Opdracht en uitgangspunten	9
1.2 Verkenning: de plaats en functie van eindtermen	11
2. Onderwijskwaliteit en toetsing in de bovenbouw	15
2.1 De inzet van de rationale.....	15
2.2 Centraal examen en het schoolexamen	16
3. Eindtermen en examenprogramma's	19
3.1 Definities en kaders	19
3.2 Naar een gemeenschappelijke architectuur voor examenprogramma's	20
3.3 Naar een toetskader voor examenprogramma's	22
4. Ontwerpruimte en curriculumvernieuwing in de bovenbouw.....	23
5. Betekenis voor de werkopdracht aan SLO.....	27
5.1 Uitgangspunten, resultaatvoorstellingen en kwaliteitscriteria	27
5.2 Naar een rationale.....	30
6. Conclusies en adviezen	33
6.1 Conclusies	33
6.2 Adviezen	33
7. Begrippenlijst	35
Bijlagen.....	37

Voorwoord

Met dit rapport presenteert de wetenschappelijke Curriculumcommissie haar derde tussenadvies. Dit advies heeft betrekking op de concept-werkopdracht aan SLO voor het bijstellen van examenprogramma's en de eindtermen daarin voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het advies sluit aan bij de inzichten en aanbevelingen van de commissie gedaan in de eerdere tussenadviezen.

Het eerste tussenadvies bevatte de algemene reflecties ten aanzien van de opbrengst van Curriculum.nu en het proces om te komen tot periodieke curriculumherijking in Nederland. Het tweede tussenadvies ging over de bijstelling van de kerndoelen en over de professionele ruimte voor scholen om een goed en eigentijds curriculum vorm te geven. Dit derde tussenadvies gaat over de examenprogramma's voor de bovenbouw in het perspectief van een duidelijke architectuur voor de herijking ervan. Samen met dit derde tussenadvies verschijnt de verdiepende studie *Kaders voor kansen*.¹ De Curriculumcommissie doet hierin een handreiking om te komen tot een breed beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs. In het najaar zal de commissie een verdiepende studie doen verschijnen over horizontale en verticale samenhang in het curriculum en de betekenis en plaats van verbindende vaardigheden daarin.

De Curriculumcommissie onderkent het belang van een goed uitgevoerde periodieke bijstelling van de examenprogramma's in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en adviseert de noodzakelijke stappen hiertoe te zetten.

Namens de Wetenschappelijke Curriculumcommissie,

Prof. dr. Roel Kuiper
Voorzitter Curriculumcommissie

¹ Curriculumcommissie (2021). *Kaders voor kansen*. Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs. Amersfoort: Curriculumcommissie.

Samenvatting

Dit tussenadvies van de Curriculumcommissie gaat over de bijstelling van de examenprogramma's voor de bovenbouw van het funderend onderwijs. Het betreft een groot aantal programma's voor vmbo, havo en vwo, waarvan een deel verouderd is. De eindtermen per vak of samenstel van vakken die in deze examenprogramma's zijn opgenomen, behoeven eveneens bijstelling. De commissie reflecteert in dit advies op de concept-werkopdracht aan SLO om dit werk, samen met vakvernieuwingscommissies, ter hand te nemen. Dat kan gefaseerd, gelet op de omvang van de bijstellingsoperatie, maar dient in elk geval vanuit een consistente benadering te worden gedaan. Vandaar dat de commissie pleit voor een architectuur voor de examenprogramma's. Met het oog daarop formuleert de commissie uitgangspunten en ontwerpprincipes, waarmee de commissie een perspectief biedt op de ontwikkeling van examenprogramma's.

Voorafgaand aan het eigenlijke advies is het nodig de functie van eindtermen in de examenprogramma's in ogenschouw te nemen. Het Nederlandse onderwijs kent kerndoelen in het primair onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Die beschrijven aanbods-, ervarings- en beheersingsdoelen. In de bovenbouw zijn er eindtermen die in de huidige opzet kenbaar zijn via examenprogramma's. Hoewel ze ook een curriculaire functie hebben, worden ze dus doorgaans gelezen om vast te stellen wat er getoetst moet worden. Het ontbreken van kerndoelen in de bovenbouw en de vereenzelviging van eindtermen met examenprogramma's, kan gemakkelijk leiden tot een versmalling van het onderwijs in de bovenbouw. Het zou niet zo moeten zijn dat het curriculum in de bovenbouw wordt beheerst door het examenmoment. Dit wordt evenwel in de hand gewerkt door de dubbele functie van eindtermen. De commissie geeft adviezen om deze situatie op te helderen.

De commissie bepleit een breed en gevarieerd curriculum in de bovenbouw, waaraan ook de inzet van de rationale een bijdrage kan leveren. Het moet op scholen primair gaan om de kwaliteit van het onderwijs en niet om het toetsen en examineren, hoe belangrijk die momenten ook zijn. De kwaliteit van het onderwijs is gebaat bij curriculum- en toetsdeskundige leraren en schoolleiders. Binnen het stelsel van centrale examens (CE) en schoolexamens (SE) zou de eigenstandige betekenis van schoolexamens meer aandacht moeten krijgen. Het SE is niet bedoeld als voorbereidingsmoment voor het CE, maar geeft wel de mogelijkheid meer gevarieerde toetsvormen in te zetten. Bepaalde doelen van het onderwijs – bijvoorbeeld de persoonsvormende – lenen zich meer voor toetsing in een schoolexamen.

De commissie juicht het toe als scholen worden aangemoedigd de ruimte te benutten om hieraan vorm te geven. Het is uiteindelijk de school die een visie op onderwijskwaliteit en toetsing realiseert.

Eindtermen zijn te onderscheiden van kerndoelen, hoewel ook zij een opdracht bevatten aan de school. De bewoordingen ervan moeten consistent zijn in de diverse examenprogramma's, waardoor deze programma's niet langer ongelijksoortig zijn in opzet en uitwerking. Hierbij helpt een eenduidige definitie van eindtermen. De commissie stelt voor de volgende definitie te hanteren: 'eindtermen beschrijven welke kennis, vaardigheden en attitudes leerlingen aan het einde van de bovenbouw minimaal dienen te bereiken op verschillende niveaus van ervaring en/of beheersing'. Deze definitie kan door SLO worden gehanteerd in de raamwerken per vak die als instructie dienen voor vakvernieuwingscommissies. In deze raamwerken wordt ook rekening gehouden met de drie doeldomeinen van de rationale bij de uitwerking van de eindtermen.

De bijstelling van de examenprogramma's dient prudent te gebeuren. Niet alle programma's zijn verouderd en de kwaliteit ervan is niet over de hele linie onder de maat. De belangrijkste opgave is te komen tot een samenhangende en consistente aanpak en werkwijze bij de herziening die periodiek ter hand moet worden genomen. Vandaar dat de commissie wijst op het belang van een gemeenschappelijke architectuur voor deze programma's per schoolsoort en voor een heldere set aan ontwerpprincipes. Nieuw daarin is onder meer de aandacht voor de rationale, voor samenhang tussen de examenprogramma's, waarin ook Burgerschap en Digitale Geletterdheid zijn opgenomen, en het thema kansengelijkheid. De commissie reikt in dit tussenadvies een toetskader aan voor het ontwerp van examenprogramma's.

In het kader van de bijstelling van examenprogramma's en de eindtermen daarbinnen is de vraag aan de orde naar het relatieve beslag van ieder vak in de bovenbouw. De verdeling van de ontwerpruimte als voorgesteld door SLO sluit aan bij de huidige praktijk. De commissie acht dat een verstandige keuze. Wel merkt ze op dat de hoeveelheid routes en profielen gecompliceerd aan het worden is en dat de vraag naar vereenvoudiging zich aandient. De verdeling van de ontwerpruimte in de bovenbouw voorgezet onderwijs zou in de toekomst opnieuw tegen het licht kunnen worden gehouden. Overigens merkt de commissie op dat overladenheid in het curriculum niet alleen een kwantitatief maar ook een kwalitatief vraagstuk is. De verdeling van examenstof over een gemeenschappelijk deel en keuzedomeinen kan behulpzaam zijn om samenhang in het curriculum te bewerkstelligen. De uitkomst daarvan is vooralsnog onzeker.

De commissie adviseert om SLO aan de slag te laten gaan met de bijstelling van examenprogramma's, nadat de concept-werkopdracht op een aantal punten is aangepast. De commissie doet daarvoor voorstellen. Om te komen tot een consistente benadering is het belangrijk dat de 'raamwerken' per vak de weg wijzen naar een gemeenschappelijke architectuur. Ze kunnen als instrument dienen, maar behoeven wel nadere invulling. Een eenduidige definitie en toepassing van eindtermen alsmede het gebruik van de rationale zijn daarin belangrijke elementen. De commissie heeft in dit advies nog enkele opmerkingen bij de aangereikte rationale. De complementariteit van CE en SE is een belangrijk gegeven en uitdrukking van de stelselverantwoordelijkheid van de overheid en de inrichtingsvrijheid van scholen. De commissie is van mening dat binnen dat stelsel het SE een meer eigenstandige rol kan spelen, ook in relatie tot een schooleigen curriculum.

Inleiding

Dit derde tussenadvies van de wetenschappelijke Curriculumcommissie richt zich op de concept-werkopdracht aan SLO om te komen tot de bijstelling van de examenprogramma's voor de bovenbouw vmbo, havo en vwo. Het gaat hier om een groot aantal examenprogramma's, waarvan een deel beroepsgericht is en een ander deel algemeen vormend. Omdat de beroepsgerichte examenprogramma's recentelijk al zijn herzien, ligt de nadruk op de algemeen vormende examenprogramma's. Deze dateren in eerste opzet van meer dan twintig jaar geleden en hoewel voor een aantal vakken in de loop der jaren inhoudelijke bijstelling en vernieuwing heeft plaatsgevonden, is een deel van deze examenprogramma's verouderd.² De bijstelling van de examenprogramma's maakt onderdeel uit van een bredere beweging van curriculumherziening die in 2014 is ingezet, en waarover deze wetenschappelijke commissie door de minister gevraagd is te adviseren.

Examenprogramma's bevatten aanwijzingen voor domeinen en subdomeinen van de stof, de verdeling ervan over een centraal examen en een schoolexamen, vakoverstijgende onderwijsdoelen, exameneenheden en een lijst met eindtermen per vak. Deze onderdelen zijn in wisselende samenstelling terug te vinden in de examenprogramma's voor havo/vwo enerzijds en de examenprogramma's voor het vmbo anderzijds. Met het oog op de bijstellingsoperatie worden de eindtermen met name genoemd. Eindtermen zijn formuleringen die aangeven wat er per vak of groep van vakken met het onderwijs bereikt moet zijn. De opdracht van de commissie is te adviseren over de concept-werkopdracht die SLO van de minister zal ontvangen 'voor het ontwikkelen van eindtermen, de wijze van formuleren daarvan, evenals over de ontwerpruimteverdeling'.³ Bij dit laatste gaat het om de normering voor de relatieve ruimte van ieder vak in de bovenbouw.

De voorgenomen bijstelling van examenprogramma's voor alle algemeen vormende vakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is als geheel een omvangrijke operatie die in de komende jaren ter hand zal worden genomen. Het gaat om vakken of een samenstelling van vakken in drie schoolsoorten (vmbo, havo, vwo) en wat het vmbo betreft nog eens verdeeld over meerdere leerwegen (vmbo-bb, vmbo-kb, vmbo-gtl). De vernieuwing van al deze examenprogramma's – in totaal bijna tweehonderd – zal tijd vergen. De Tweede Kamer heeft aangegeven dat begonnen dient te worden met de vakken Nederlands, wiskunde, Moderne Vreemde Talen (MVT), maatschappijleer en de bètavakken in de bovenbouw van het vmbo.⁴ Er kan hiervoor een faseringsmodel worden gevolgd – verdeeld in tranches – waarbij het belang van een herziening van alle examenprogramma's in de bovenbouw niet uit het oog wordt verloren.⁵

De commissie zal in dit tussenadvies opnieuw wijzen op het grote belang van een consistente en samenhangende aanpak van curriculumherziening. Dat is het perspectief waarin de commissie de bijstelling van de examenprogramma's nadrukkelijk plaatst. Het is van cruciaal belang dat van meet af aan de kaders waarmee gewerkt gaat worden, evenals de gehanteerde terminologie en het proces van curriculumbijstelling, helder ingericht zijn.⁶ Dat geldt ook voor de ontwikkeling van eindtermen en de bijstelling van de examenprogramma's.

² Zie bijlage 3 Factsheet examenprogramma's.

³ [Besluit van 15 juli 2020](#) houdende de instelling van een Curriculumcommissie (Instellingsbesluit Curriculumcommissie). 27 juli 2020.

⁴ [Kamerbrief 8 maart 2021](#). Reactie op brief met kenmerken 2021D04014 met betrekking tot lopende trajecten curriculumbijstelling.

⁵ Dit belang betreft zowel het recht doen aan de ontwerpprincipes zoals samenhang en terugdringen overlappendheid als het belang van een bijstelling of actualisering van alle andere vakken in de bovenbouw.

⁶ Curriculumcommissie (2020).

Net als in het geval van de kerndoelen, waarover de commissie al eerder adviseerde, dient een systemische benadering in de plaats te komen van de ongelijktijdige ad hoc-benadering die tot nu toe bij herzieningsoperaties is gevolgd.⁷ De ontwikkeling van kerndoelen en examenprogramma's dient uiteindelijk in een regelmatige cyclus met vaste periodieke ijkpunten te worden ondergebracht. Voor de realisatie van onderwijskwaliteit is het noodzakelijk dat deze cyclus op orde is. Dat is nu niet het geval.⁸

Kon in de bezinning op de gewenste ontwikkeling van kerndoelen teruggerepen worden op de opbrengst van Curriculum.nu, in het geval van de eindtermen ligt dat anders.⁹ Er zijn in dat traject geen 'bouwstenen' opgeleverd voor vernieuwde eindtermen, wel 'visies', 'grote opdrachten' en aanbevelingen die benut kunnen worden. Deze geven inzicht in problemen en opgaven die leraren waarnemen met betrekking tot de bovenbouw. Aan SLO zal worden gevraagd, samen met vakvernieuwingscommissies, hiermee aan de slag te gaan. Zoals de commissie in haar eerste tussenadvies heeft betoogd, zijn de opbrengsten van Curriculum.nu wisselend van kwaliteit en dienen opnieuw gewogen te worden, mede met het oog op de beroepsmatige of disciplinaire inrichting van het curriculum in de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. Daarbij zal gebruik worden gemaakt van de aanbevelingen die de commissie in haar tweede tussenadvies heeft gedaan met betrekking tot de kerndoelen.

De bovenbouw is een specifieke fase in het funderend onderwijs, maar moet geen eiland zijn waar het vooral nog gaat om de kwalificatiefunctie en het behalen van het eindexamen. De plaats en functie van eindtermen, toetsing en examinering in de bovenbouw vraagt in dat licht specifieke doordenking. De brede vormende functie van het onderwijs mag in deze fase van het funderend onderwijs niet uit het oog worden verloren.¹⁰ Een breed en gevarieerd curriculum in de bovenbouw is essentieel, mede met het oog op een succesvolle schoolloopbaan en doorstroming naar vervolgonderwijs en aansluiting op de arbeidsmarkt. Dit is nadrukkelijk een aandachtspunt van de Curriculumcommissie.

De opbouw van dit advies is als volgt. Allereerst wordt ingegaan op de opdracht die de commissie voor zich ziet en de uitgangspunten die zij hanteert, waarna een verkenning volgt van de huidige positionering van eindtermen in het curriculum van het funderend onderwijs, waarin ook kerndoelen functioneren. Daarna geeft de commissie een bredere visie op onderwijs en toetsing in de bovenbouw. De commissie betoogt de rationale in combinatie met de eindtermen in te zetten om een breed, inclusief en gevarieerd curriculum in de bovenbouw te realiseren.¹¹ Vervolgens bespreekt de commissie de gewenste formulering en de hantering van eindtermen in de examenprogramma's voor de verschillende schooltypen. Aansluitend wordt over de kwestie van ontwerpruimte gesproken en tot slot zal de commissie de inhoud van dit derde tussenadvies betrekken op de concept-werkopdracht aan SLO inclusief de rationale.

⁷ Curriculumcommissie (2020). Tussenadvies 1 (2020) en Curriculumcommissie (2021). [Tussenadvies 2 Doel en ruimte](#). Amersfoort: Curriculumcommissie.

⁸ Onderwijsraad (2018). [Briefadvies. Den Haag: Onderwijsraad](#).

⁹ Curriculumcommissie (2021). Tussenadvies 2

¹⁰ Curriculumcommissie (2020). Tussenadvies 1: ...een breed curriculum waarbij, naast kennisontwikkeling en maatschappelijke vorming, ook expliciet aandacht was voor persoonsvorming en persoonlijke ontwikkeling. Voorts werd aandacht gevraagd voor vakoverstijgende vaardigheden die - naast kennis - een vaste basis zouden moeten krijgen in een kerncurriculum (p.11).

SLO (2019). [Verkenning toetsing voor de toekomst: naar een evenwichtige toetspraktijk](#). Enschede: SLO. (p. 14). Onderwijsraad (2016). [De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed beoordelen](#). Den Haag: Onderwijsraad.

Scheerens, J., Brouwer A., Sanders, P., Veldkamp, B., & Van der Vegt, A.L. (2019). *Fundamentele vragen over examens en toetsing*. Utrecht: Oberon.

¹¹ Zie bijlage Nadere adviesaanvraag, bijlage: Rationale van het funderend onderwijs en Curriculumcommissie (2021). Tussenadvies 2.

1. Uitgangspunten en eerste verkenning

1.1 Opdracht en uitgangspunten

Als het gaat om de examenprogramma's is er geen brede samenvattende probleemanalyse waar de commissie op terug kan vallen. Er zijn constatering over wat er hapert, maar een omvattend beeld is er niet. Behalve dat de huidige examenprogramma's verouderen en soms al verouderd zijn, en Nederland geen ingeregeld stelsel van periodieke herijking kent waardoor bijstellingen ongelijktijdig verlopen of soms stagneren, is het voor de commissie duidelijk dat er voor deze programma's een gemeenschappelijke architectuur moet komen. Dat is nodig met het oog op de kwaliteit van het onderwijs en van het gehele examenstelsel. In de loop der jaren zijn er situaties en aanpakken gegroeid waarvan niet duidelijk is of ze nog langer adequaat zijn. Het is belangrijk het huis op orde te brengen en de situatie zoals die is gegroeid te bezien en waar mogelijk te verbeteren.¹²

Nu er geen omvattend beeld is van de problematiek, zal de bijstellingsoperatie met de nodige voorzichtigheid ter hand moeten worden genomen. Als niet duidelijk is wat er precies ontbreekt aan de bestaande examenprogramma's of waarin ze tekortschieten, zal de bijstellingsoperatie prudent moeten worden uitgevoerd. Mogelijk is niet de inhoud het urgente probleem, maar de werkwijze en het gebrek aan samenhang. Uit de analyses die uitgevoerd zijn in het kader van Curriculum.nu blijkt dat eindtermen op verschillende manieren worden ingezet in verschillende vakdomeinen. Algemene klachten zijn dat eindtermen te globaal zijn geformuleerd, waardoor ze ruimte geven aan verschillende vertalingen voor het onderwijs.¹³ Het komt ook voor dat sommige examenprogramma's geen indicatie geven voor beheersingsniveaus (zoals bijvoorbeeld bij MVT).

De commissie constateert, evenals in haar vorige adviezen, dat het rond vraagstukken van curriculumherziening en de bijstelling van examenprogramma's en de eindtermen daarin aan eenduidige kaders ontbreekt. Dat belemmert een generieke aanpak en hindert het oplossen van knelpunten zoals de aansluiting tussen schoolsoorten. Het belemmert ook de vernieuwing van het curriculum en verbetering van het stelsel van examinering in de bovenbouw. Het advies van de commissie zal zich daarom opnieuw en vooral richten op conceptuele en praktische verheldering en het benoemen van kaders voor een meer toekomstbestendige benadering. Vanuit dergelijke kaders kan SLO samen met vakvernieuwingscommissies de actuele stand van zaken bezien.

De commissie adviseert over de bijstelling van zowel kerndoelen als eindtermen. Enerzijds betreft dit de regelgeving op landelijk niveau, anderzijds gaat het over de inhoudelijke vernieuwing die wordt aangedreven vanuit het onderwijsveld. Het samenspel tussen diverse actoren die hierbij betrokken zijn (commissie, overheid en veld) dient ondergebracht te worden in een cyclisch proces dat in de toekomst verder vorm moet krijgen. Om aan dit proces richting te geven, heeft de commissie in haar tweede tussenadvies een kader met algemene, niet omstreden uitgangspunten voor curriculumherziening geformuleerd. Deze zijn nodig om de blikrichting te bepalen en een gemeenschappelijke aanpak mogelijk te maken. Dat kader wordt hieronder nog eens toegelicht met het oog op de gewenste bijstelling van de examenprogramma's.

¹² Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.

¹³ *Brief aan de Tweede Kamer*, 17 november 2014. Toekomstgericht funderend onderwijs.

1. De analyse die is gemaakt met betrekking tot de kerndoelen, is ook te betrekken op de ontwikkeling van de examenprogramma's. Deze zijn te weinig het resultaat geweest van een *gemeenschappelijke benadering*. Vakvernieuwingscommissies, als ze er waren, gingen per vakdomein tamelijk geïsoleerd hun gang. SLO constateert dat in de examenprogramma's onvoldoende consistentie bestaat in doelformuleringen, definities en de positionering van kennis en vaardigheden in de eindtermen. Om te voorkomen dat de kwaliteit van onderwijs en examinering wordt aangetast, is er een *architectuur* nodig die deze ongelijksoortigheid opheft. Het is belangrijk voor de bovenbouw dat de structuur en benadering van het vak of samenhangende groep van vakken op gelijke wijze geborgd worden in de examenprogramma's met toereikende ruimte voor ieder vak. De bijstelling die ter hand wordt genomen, moet gericht zijn op harmonisering van de te ontwikkelen sets aan eindtermen in consistente bewoordingen en met vergelijkbare betekenis voor het onderwijs.
2. Het tweede uitgangspunt betreft het borgen van een *breed en gevarieerd curriculum* door toepassing van de *rationale*, met de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Die borging dient ook zowel in de kerndoelen als in de eindtermen plaats te vinden. Over de relatie tussen kerndoelen en eindtermen komen we nog te spreken. Hier dient in verband met de toepassing van de rationale te worden opgemerkt dat de drie doeldomeinen in een onderlinge balans aan de orde dienen te komen ook in de bovenbouw, mede om te voorkomen dat het onderwijs, eenmaal gericht op de voorbereiding op examens, geheel in het teken komt te staan van de kwalificatiefunctie. Dit stelt ook eisen aan de examenprogramma's zelf. Deze zouden aandacht moeten besteden aan wat in de rationale wordt gestipuleerd. Het is wenselijk dat een breed en gevarieerd curriculum zich vertaalt naar eindtermen in de examenprogramma's die daardoor ook gevarieerder zullen worden.¹⁴
3. Het derde uitgangspunt gaat over het in positie brengen van *leraren en schoolleiders*. Voor de ontwikkeling van goed en eigentijds onderwijs dient een beroep te worden gedaan op de professionele ruimte van onderwijsprofessionals. Zij maken het onderwijs op basis van kerndoelen en eindtermen. Kerndoelen leggen vast wat er in het onderwijs aan bod dient te komen; eindtermen leggen vast welke onderwijsresultaten leerlingen moeten bereiken om een vak- of leergebied met succes af te ronden. Goed onderlegde onderwijsprofessionals nemen ze ter hand voor de inrichting van een gevarieerd curriculum. Zij worden daarbij materieel ondersteund door onder meer syllabi en handreikingen, als uitwerking van deze eindtermen.¹⁵ Het gaat er echter om dat goed onderwijs, dat voorbereidt op examens, gemaakt wordt door op hun taak berekende leraren die zich mede-eigenaar weten van het curriculum. *Curriculum-, toets- en examendeskundigheid* moet daarom geborgd zijn op scholen zodat leraren ook los van de methoden eigen keuzes kunnen maken. De omgang met kerndoelen en eindtermen moet een vast onderdeel zijn van de opleiding van leraren.¹⁶
4. Het vierde uitgangspunt benadrukt de *inrichtingsvrijheid* van scholen. In Nederland bestaat terughoudendheid in het wettelijk vastleggen van vereisten met betrekking tot het curriculum. Er zijn enkele minimumvereisten voor het curriculum vastgelegd, waaronder de kerndoelen, de examenprogramma's met eindtermen, eventueel

¹⁴ Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018). *Een volwaardig schoolexamen*. Amersfoort: Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (p. 29).

¹⁵ Dit alles maakt onderdeel uit van de examenprogramma's.

¹⁶ Kuiper, W., Silfhout, G. & Trimbos, B. (2017). *Curriculum en toetsing. Een curriculaire herbezinning op toetsing en examinering*. Enschede: SLO (p. 105).

referentieniveaus, deugdelijkheidseisen en studielasturen. Deze terughoudendheid is bedoeld om scholen zoveel mogelijk inrichtingsruimte te geven. Onderzoek laat zien dat deze ruimte het besef van eigen verantwoordelijkheid, de pedagogisch-didactische, identitaire of levensbeschouwelijke invulling en een creatieve hoogwaardige vormgeving van het onderwijs ten goede kan komen.¹⁷ Wat betreft de examenprogramma's komt deze vrijheid tot uitdrukking in schooleigen examenvakken, de inrichting van *schoolexamens* en de programma's van toetsing en afsluiting (PTA's).

5. In verband met de inrichting van de examenprogramma's voegt de commissie hier nog een vijfde uitgangspunt toe met betrekking tot *kansengelijkheid*. Wil het onderwijs een plek zijn waar gelijke uitkomsten mogelijk zijn voor leerlingen met diverse achtergronden en vergelijkbare kwaliteiten, dan dienen de eindtermen en de daarbij behorende examens sensitief te zijn voor verschillende leerlingpopulaties en inclusief in opzet en formulering. Kansengelijkheid wordt bevorderd door een goede hantering van de rationale en de kerndoelen c.q. eindtermen, maar vergt ook specifiek aandacht in de examenprogramma's. De commissie gaat in een verdiepende studie nader in op het thema kansengelijkheid.¹⁸

1.2 Verkenning: de plaats en functie van eindtermen

Zowel het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) als het hoger algemeen vormend en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (havo en vwo) kennen door de minister van OCW vastgestelde examenprogramma's. Ze geven aan om welke kennis, vaardigheden en attitudes het in de examinering gaat en wat daarbij van leerlingen wordt verwacht. Examenprogramma's bevatten lijsten met eindtermen die aangeven wat het bereikte curriculum behelst. Deze lijsten vormen een centraal onderdeel van de examenprogramma's, waaraan kan worden afgelezen wat er in het onderwijs aan de orde moet zijn. Maar wat zijn eindtermen, hoe verhouden ze zich tot kerndoelen, en hoe worden beide momenteel gebruikt in het funderend onderwijs en specifiek in de bovenbouw?

Het begrip eindterm begon te circuleren vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw en kreeg een vaste plaats in de wetgeving in de jaren tachtig, aanvankelijk alleen voor het basisonderwijs en de basisvorming, later ook voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.¹⁹ Eindtermen vormen, evenals kerndoelen, een *opdracht* aan de school. Het zijn vereisten aan de hand waarvan de school de kwaliteit van haar onderwijs op orde brengt en waar de school op aanspreekbaar is. De invoering van centraal vastgestelde eindtermen heeft een uniformerend effect gehad zowel met betrekking tot het verplichte programma dat alle leerlingen doorlopen als voor de ontwikkeling van afsluitende toetsen en examens en met het oog op aansluiting op het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt.

¹⁷ OECD. (2016). *PISA results (volume II): Policies for successful schools*. Paris: OECD.

¹⁸ Zie noot 1.

¹⁹ De positionering en functie van eindtermen was aanvankelijk niet uitgekristalliseerd. Er werd een brede definitie gehanteerd, waarbij het onderscheid met kerndoelen niet helder was. Zo bijvoorbeeld in het wetsvoorstel uit 1986: Wijziging van onder meer de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet op het basisonderwijs in verband met de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs en de invoering van eindtermen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Onder eindtermen wordt in deze wet verstaan: 'beschrijvingen van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de school bij haar onderwijsactiviteiten in elk geval als doelstellingen moet hanteren. Eindtermen maken deel uit van de kwaliteitseisen die aan het basisonderwijs en aan de basisvorming in het voortgezet onderwijs worden gesteld. In die zin zijn eindtermen richtlijnen voor scholen voor de na te streven resultaten van leerlingen'.

Hoewel het veld bekend is met het woord 'eindterm', worden ze in examenprogramma's doorgaans niet zo vermeld. In de examenprogramma's staan lijsten met wat leerlingen moeten 'kunnen' of 'leren' per leerstofdomein. Die genummerde formuleringen geven aan wat bedoeld wordt met eindtermen per vak of samenstel van vakken. Eindtermen zijn via deze lijsten kenbaar in de examenprogramma's en vormen de basis voor syllabi en handreikingen aan de hand waarvan ze worden vertaald naar hun betekenis voor het onderwijs. Ze krijgen daarmee in de praktijk een sturende of ondersteunende functie in relatie tot allerlei aspecten van het onderwijs: het specifieke onderwijsaanbod en de accenten daarbinnen, de ontwikkeling van een pedagogisch-didactische aanpak, de bepaling van de structuur en inhoud van vakken of groepen van vakken, de opzet van toetsing.

Het Nederlandse onderwijs kent dus naast kerndoelen ook eindtermen. Dat is een bijzondere situatie, ook in internationaal perspectief. De combinatie van beide begrippen maakt het beeld complex. Er zijn kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, aangevuld met tussendoelen en al deze doelen geven aan wat er beheerst moet worden of gedaan moet zijn. Voor de bovenbouw zijn er eindtermen die naar hun aard een veel beperktere rol spelen en waarvan onduidelijk is hoe deze zich tot kerndoelen verhouden. De commissie vindt dit een verwarrende situatie.

Aangezien er geen kerndoelen bestaan voor de bovenbouw, geven eindtermen en examenprogramma's op dit moment aan wat er in het curriculum in de bovenbouw dient te gebeuren. Daarin lijken ze op kerndoelen. Ze worden gelezen om er informatie met betrekking tot het curriculum aan te ontleen. Eindtermen worden echter ook gelezen om te weten wat er landelijk getoetst gaat worden. Dit dubbele gebruik is naar de mening van de commissie onhelder. Dit alles vraagt om een nieuwe doordenking van de plaats en functie van eindtermen, mede in relatie tot kerndoelen. Dat kan op verschillende manieren. Het is wenselijk in de toekomst toe te werken naar een vaste systematiek. In lijn met gangbare literatuur op dit punt en haar vorige adviezen,²⁰ ziet de commissie de gewenste systematiek als volgt.

In deze systematiek zou moeten worden uitgegaan van een samenhang tussen kerndoelen en bijbehorende eindtermen. Bij het *beoogde curriculum* (aan de 'voorkant' van het curriculumgebouw) horen *kerndoelen* beschreven te zijn die aangeven wat een school heeft te doen. Hierbij is sprake van aanbods-, inspannings- en beheersingsdoelen. Met eindtermen en examenprogramma's wordt geformuleerd wat een succesvolle afsluiting van een vak behelst (aan de 'achterkant' van het curriculumgebouw). Eindtermen hebben een engere betekenis dan kerndoelen en geven aan wat leerlingen moeten kennen en kunnen na het doorlopen van het curriculum. Eindtermen geven aan wat er met onderwijs minimaal bereikt dient te worden op leerlingniveau. Ze bevatten daarom altijd een standaard of een norm.

Het ontbreken van kerndoelen in de bovenbouw leidt tot een gat in de beschrijving van het beoogde curriculum, zoals ook wel door curriculumdeskundigen is opgemerkt.²¹ Dit gat zorgt er onder meer voor dat niet gemakkelijk de doorlopende leerlijn tussen onderbouw en bovenbouw kan worden beschreven. Bovendien is er voor de kerndoelen in de onderbouw geen aanwijsbaar afsluitend moment. Door in de bovenbouw alleen eindtermen te hanteren, komt bovendien alle nadruk te liggen op het 'eind', de afsluiting van het curriculum en wat

²⁰ Millar, R. & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: King's College. Zie ook: Priestly, M. & Biesta, G.J.J. (Eds.) (2013). *Reinventing the Curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice*. London: Bloomsbury.

²¹ SLO (2017), p. 104.

leerlingen op dat moment moeten kennen en kunnen.²² Om consequent te zijn met de benadering voor het primair onderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs en om in de bovenbouw een breed en gevarieerd curriculum te garanderen, zouden kerndoelen voor de bovenbouw nodig zijn die beschrijven wat wordt aangeboden, wat het recht op en de plicht van onderwijs hier vergt, welke tussendoelen er bestaan en welke opdracht hierin besloten ligt voor de school om een breed curriculum aan te bieden.

In de huidige opzet wordt dit gemis mede opgevangen in de examenprogramma's. Deze bevatten in de meeste gevallen naast een lijst met eindtermen beschrijvingen van het 'wat' van het onderwijs. Die beschrijvingen moeten dus welbewust worden toegevoegd. De commissie meent dat daarop in de gegeven situatie ook gelet dient te worden. Langs die weg kan het gemis van kerndoelen en een beschrijving van het aanbod worden opgevangen. Hoewel het in dit tussenadvies gaat over de huidige bijstellingsexercitie van de bestaande examenprogramma's, wil de commissie wijzen op dit urgente vraagstuk. De commissie acht het wenselijk dat de mogelijkheid van formuleren van kerndoelen voor de bovenbouw voortgezet onderwijs nog eens wordt gezien in het kader van de beoogde verbeterde aanpak van curriculumherziening.²³

Mede door het ontbreken van kerndoelen en de sterke identificatie van eindtermen met examenprogramma's ontstaat in de bovenbouw een concentratie op het examenmoment en met name het centraal examen.²⁴ Aan deze focus dragen overigens ook andere factoren bij, waaronder een sterke aandacht voor de selectie-eisen van het vervolgonderwijs.²⁵ Eindtermen en ook de door het CvTE gemaakte syllabi voor het centraal examen sturen de curriculumontwikkeling in de bovenbouw en versmallen deze tegelijkertijd.²⁶ Het is ongewenst als het beeld zou ontstaan dat de hele bovenbouw vooral een aanloop is naar het eindexamen. Die suggestie zou de brede kwaliteit van het onderwijs en de vormgeving van een breed curriculum in de weg kunnen staan.²⁷ De commissie beveelt aan eindtermen anders te positioneren ten opzichte van het curriculum dan nu gebeurt.²⁸

Opvallend in dit verband is dat eindtermen, anders dan kerndoelen, niet expliciet worden genoemd in wet- en regelgeving als onderdeel van het wettelijk vastgelegde leerplankader. De wet spreekt van examenprogramma's, niet van eindtermen.²⁹ Eindtermen krijgen een wettelijke status via examenprogramma's die door de minister worden vastgesteld. Deze combinatie met examenprogramma's werkt uiteraard de vereenzelviging van eindtermen met centrale toetsing en examinering in de hand. Het onderwijsveld neemt kennis van de eindtermen via de examenprogramma's. De commissie geeft in overweging de eindtermen, evenals nu gebeurt met de kerndoelen, afzonderlijk kenbaar te maken om hun eigenstandige

²² Ministerie van OCW (2016a). *Kamerbrief 'Tussenevaluatie wet eindtoets po'* (26 januari). Den Haag: Ministerie van OCW.

²³ Onderwijsraad (2018). p. 21 en 37. In dat kader dient ook te worden overwogen of de bovenbouw kan volstaan met kerndoelen.

²⁴ VO-raad (2018). *Waar borgen? Naar eigentijdse vormen van toetsen en examineren*. Utrecht: VO-raad. Vakken met een CE worden in het onderwijs in het algemeen hoger aangeslagen dan vakken die alleen met een SE worden afgesloten. SLO (2017).

²⁵ Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018), p. 13.

²⁶ Folmer, E., Koopmans-van Noorel, A., & Kuiper, W. (Eds.) (2017). *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO (p. 18). Ook in het buitenland zien we daar voorbeelden van: Leat, D., Livingston, K., & Priestley, M. Curriculum deregulation in England and Scotland - Different directions of travel? In W. Kuiper, & J. Berkvens (eds.), *Curriculum deregulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013 (pp. 229-248). Enschede: SLO.

²⁷ Onderwijsraad (2018), p. 20.

²⁸ De commissie vraagt zich af of het in de toekomst beter zou zijn kerndoelen in te voeren in de bovenbouw en daarmee te volstaan. In dat geval zou wat nu in eindtermen wordt beschreven, kunnen worden ondergebracht in kerndoelen. Dat bevordert een coherent curriculumbouwwerk.

²⁹ Zie de Wet op het Voortgezet Onderwijs, artikel 29.

status en specifieke betekenis voor het onderwijs te doen uitkomen. Ook zou het begrip, zolang we eindtermen naast kerndoelen gebruiken, moeten worden verhelderd voor het onderwijs, zoals in dit advies wordt voorgesteld.

2. Onderwijskwaliteit en toetsing in de bovenbouw

2.1 De inzet van de rationale

De bovenbouw van vmbo, havo en vwo is altijd bedoeld als een specifieke fase in het funderend onderwijs, waarbij het gaat om het voortbouwen op kennis, vaardigheden en attitudes die in de onderbouw zijn verworven. Tegelijkertijd wordt toegewerkt naar afsluitende examens en wat daarin van leerlingen wordt gevraagd. Het gaat om *voortgezet* onderwijs dat aansluit bij het primair onderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs met een *vormend* en *voorbereidend* karakter op wat na het voortgezet onderwijs volgt. Voordat in dit advies verder gesproken wordt over de stand van zaken met betrekking tot de examenprogramma's, wil de commissie een aantal opmerkingen maken over de relatie tussen onderwijskwaliteit en toetsing in de bovenbouw van het funderend onderwijs. De inzet van de rationale is ondersteunend voor zowel de inrichting van het onderwijs als voor daarop aansluitende toetsing en examinering.

Er is in de afgelopen decennia de nodige aandacht voor toetsing en examinering in het onderwijs.³⁰ Er ligt in het onderwijs veel nadruk op het behalen van een diploma dat een kwalificatie geeft voor wat daarna volgt. Echter, niet uit het oog mag worden verloren dat examens een *afsluiting* zijn van een *onderwijstraject*.³¹ Niet de toets of het examen is het ijkpunt voor onderwijskwaliteit, maar het genoten onderwijs zelf. Van verschillende kanten wordt inmiddels opgemerkt dat een eenzijdige nadruk op examens de kwaliteit van onderwijs onder druk zet.³² Het geeft de indruk dat de opbrengst of uitkomst van onderwijs gelijk staat aan de examenresultaten. Dat kan vervolgens leiden tot strategisch gedrag bij leerlingen en leraren ('teaching to the test').³³ Een beperkte beheersing van de stof en een smalle vorming zijn daarvan het gevolg en komen in de plaats van brede vorming en brede onderwijskwaliteit.

De sterke aandacht voor toetsing en examinering hangt samen met de vrees dat de resultaten van het Nederlandse onderwijs, blijkend uit (internationaal) vergelijkend onderzoek, te wensen overlaten. Ook bestaat de vrees dat er onvoldoende garanties bestaan voor de aansluiting op het vervolgonderwijs. We spannen echter het paard achter de wagen als die kwaliteit wordt versmald of helemaal in het teken komt te staan van een zich uitbreidende toetscultuur. Wat dient te verbeteren, is de kwaliteit van het onderwijs zelf en, in aansluiting daarop, de kwaliteit van toetsing en examinering. Uitgangspunt moet zijn dat leerlingen een gedegen basis krijgen door goed en gevarieerd onderwijs, niet door het louter beheersen van toetsmateriaal. Het Nederlandse onderwijs en dus de leerling is het meest gediend met een welbewuste keuze voor brede onderwijskwaliteit.³⁴

³⁰ Onderwijsraad (2018) *Toets wijzer*. SLO (2019). Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018). Onderwijsinspectie (2019). *Schoolexaminering in het voortgezet onderwijs: Naar een zorgvuldig verloop en betere kwaliteitsbewaking*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

³¹ 'Draw on a variety of assessment types to obtain a rounded picture of student learning'. Belangrijk hierbij is dat scholen ervoor zorgen dat toetsing in de ruimste zin van het woord een goede afspiegeling is en blijft van de breedte van de doelstellingen. OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Parijs: OECD.

³² Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018), p. 29. Inspectie (2009), p. 2.

³³ Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. In *Educational researcher*, 36(5), 258-267.

Scheerens, J., & Exalto, R. (2017). *Teaching to/from the test. Een verkennende studie naar het in lijn brengen van doelen, toetsen, curriculum en onderwijsaanbod*. Utrecht: Oberon. Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018), p. 4.

³⁴ Zie noot 7

Dit is ook de grondgedachte bij de inzet van de rationale, waar de commissie in haar eerdere adviezen en ook in dit advies voor pleit. In de concept-werkopdracht aan SLO is meegegeven de rationale met de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming te hanteren bij de ontwikkeling van de examenprogramma's voor de bovenbouw.³⁵ Deze rationale ondersteunt een breed en gevarieerd curriculum.

De hantering en toepassing van de rationale dient ook de vormgeving van de examenprogramma's. De rationale moet deel uitmaken van de ontwerpprincipes die worden toegepast. Als de rationale de basisargumentatie verschaft voor het waartoe van het onderwijs en voor de inrichting van het curriculum, dan dient ze ook van betekenis te zijn voor de examenprogramma's en de formulering van de eindtermen. Als het de doelstelling is meer evenwicht aan te brengen tussen de verschillende doeldomeinen en naast de kwalificatiefunctie van het onderwijs ook de persoonsvormende en socialiserende functie te laten meewegen, dan vergt dit een bewuste doordenking van de opzet van de examenprogramma's. De drie doeldomeinen moeten dan een weerspiegeling krijgen in de eindtermen per vak. Dat gebeurt nu al in sommige examenprogramma's, maar niet systematisch. In de vakvernieuwingscommissies zal hier aandacht aan moeten worden besteed.

Tegelijkertijd zorgt de rationale dat eenzelfde doordenking van de drie doeldomeinen op schoolniveau kan plaatsvinden: wat is de vormende, maatschappelijke en inhoudelijke betekenis van wat via kerndoelen en eindtermen leerlingen wordt voorgehouden? Een curriculumbewuste en pedagogisch-didactisch goed onderlegde leraar zal aan deze drie domeinen van onderwijs aandacht willen besteden in een integrale aanpak. De rationale schrijft niet voor hoe en met welke thema's en accenten dit gebeurt en maakt diverse invullingen mogelijk. De rationale geeft aan op welke domeinen leerlingen verder dienen te komen en functioneert als een algemene opdracht aan de school om goed onderwijs vorm te geven.³⁶

2.2 Centraal examen en het schoolexamen

Het eindexamen in de bovenbouw bestaat uit schoolexamens (SE) en centrale examens (CE). Voor vakken waar beide worden afgenomen geldt dat ze eenzelfde gewicht (50/50) hebben. Die balans drukt aan de ene kant uit dat een zekere standaardisering van examens wordt voorzien, mede met het oog op een algemeen kwaliteitsniveau en het civiel effect van het diploma. Zo beschouwd is het een 'nationaal ijkpunt'. Aan de andere kant geeft ze ruimte aan scholen eigen examens af te nemen. Het stelsel schept mogelijkheden examens op een specifieke en meer gevarieerde manier in te richten. Het SE omvat meer vakken dan het CE en scholen hebben meer vrijheid bij het SE dan bij het CE. In de tweeslag van een centraal examen en schoolexamens komen zowel de stelselverantwoordelijkheid van de overheid als de inrichtingsvrijheid van scholen tot uitdrukking.

Dit systeem kent echter ook knelpunten en een zekere rigiditeit, waar aandacht voor moet komen.³⁷ Het systeem van centrale examinering legt technische beperkingen op aan wat in het centraal examen getoetst kan worden. Dat wordt ingegeven door de wens om

³⁵ Zie Nadere adviesaanvraag (bijlage 1) en [concept-werkopdracht SLO](#).

³⁶ Onderwijsraad (2018), p. 10.

³⁷ De breedte van het curriculum kan in de combinatie van het school- en centraal examen goed worden vormgegeven. De huidige afstemming tussen curriculum en beslissende toetsing kan beter ook in het licht van de vaardigheden die leerlingen nodig hebben voor 'vervolgstudie, de maatschappij van nu, volwassenheid en burgerschap'. SLO (2018). *Curriculum en toetsing: analyse van de visiedocumenten van vakverenigingen t.b.v. Curriculum.nu*. Enschede: SLO.

betrouwbaar te toetsen vanwege het civiel effect en de standaardisering van examens. Dit systeem kan echter leiden tot een smalle opvatting van de vakinhoud die wordt aangeboden, een versmalling ook in het aangeboden onderwijs. Dat risico is reëel als het CE door schoolleiders, leraren, ouders en leerlingen als het belangrijkste examen wordt gezien, het examen dat er werkelijk toe doet.³⁸ Het SE dreigt in die context soms een vooroefening te worden van het CE. Dat trekt het stelsel uit het lood en daarmee ook het curriculum in de bovenbouw. De commissie vraagt hier aandacht voor, mede in het licht van alternatieve benaderingen die in binnen- en buitenland beschikbaar zijn.³⁹

De commissie vraagt daarom hernieuwde aandacht voor de eigen rol en functie van het schoolexamen.⁴⁰ Het CE en SE hebben een onderscheiden functie en het SE kan complementair worden ingezet om brede vorming in de examenprogramma's invulling te geven. Eindtermen dienen in de examenprogramma's evenwichtig te worden uitgewerkt en verdeeld te worden over beide examens. Om dat stelsel de ruimte te geven en scholen de mogelijkheid te bieden meer werk te maken van het SE, is het van belang scholen aan te moedigen hiervan gebruik te maken. Het is uiteraard niet de bedoeling dat dit in de uitvoering leidt tot een verzwaring van de schoolexamens ten opzichte van het CE. Dat zou leerlingen op verschillende scholen kunnen benadelen, mede met het oog op toelatingseisen in het vervolgonderwijs.

Wanneer scholen zorgen voor een bredere opzet en een meer gevarieerde examinering die zich bovendien over een langere periode kan uitstrekken, wordt het accent weggehaald bij de eindfase van het voortgezet onderwijs met een voortdurend voelbare examenspanning.⁴¹ Is het onderwijs goed en de daarbij behorende toetsing valide en betrouwbaar, dan is deze afsluiting wel een belangrijk moment, maar niet een grote hindernis. De nadruk ligt op goed onderwijs dat breed en diep genoeg is om voorbereidend te kunnen zijn op wat er na het voortgezet onderwijs volgt. Naast de rationale is het van belang dat de onderwijsinhoud en de samenhang in het curriculum en ook de samenhang tussen curriculum en examinering de aandacht krijgen die ze verdienen.⁴² Dat vraagt om professionalisering van curriculum- en toetsbekwaamheid van leraren, een kwaliteitscultuur op scholen, visievorming bij schoolleiding en bestuur en tot slot vraagt het om een verbreding van de kwaliteitsbewaking bij de Inspectie.⁴³

De Curriculumcommissie adviseert de standaardisering die beoogd wordt met het CE te handhaven. Centrale examinering in meerdere vakken garandeert een gelijke behandeling, zorgt voor vergelijkbaarheid en voor borging van de basiskwaliteit.⁴⁴ Zoals we hiervoor gezien hebben kan de school zich naast dit CE toeleggen op het doelgericht inzetten van het

³⁸ SLO (2018) *Curriculum en toetsing*.

³⁹ Goede alternatieven zijn er in Nederland te zien bij het cspe voor het vmbo, het centraal praktisch examen (cpe) bij de kunstvakken in vmbo-gl/tl en havo/vwo en het gebruik van het profielwerkstuk in het havo/vwo. Maar ook in het mbo en ho (OR 2018) en in het buitenland bij het National Education Monitoring in Nieuw-Zeeland, Learning to learn in Finland en Applied learning in Singapore. Zie (SLO 2019) Toetsing voor de toekomst.

⁴⁰ Onderwijsraad (2018). Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad. Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁴¹ Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018) p. 13.

⁴² '...de huidige afstemming tussen curriculum en beslissende toetsing volgens vakverenigingen onvoldoende en sluit het niet aan bij de vaardigheden die leerlingen nodig hebben voor 'vervolgstudie, de maatschappij van nu, volwassenheid en burgerschap'. SLO (2018) Curriculum en toetsing.

⁴³ Onderwijsinspectie (2019) p. 2. Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018). Onderwijsraad (2018). Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁴⁴ Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018) p. 12.

SE. Het SE moet niet gezien worden als voorbereidingsmoment voor het CE, met deels dezelfde inhoud. Het is van belang dat leraren, schoolleiders en bestuurders zich sterk maken voor het borgen van kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheden binnen de school om toetsing en examinering gericht in te zetten. Dit inzicht werd overigens ook herkend en gedeeld in het traject van Curriculum.nu.⁴⁵

In het vmbo zijn de laatste jaren grote stappen gezet in de modernisering van de eindexamens die recht doen aan een breed curriculum. Dat is gebeurd door invoering van het zogenaamde centraal schriftelijk praktijkexamen (cspe), waarin ook vaardigheden getoetst kunnen worden. Bezien kan worden of elementen hiervan ook toepasbaar zijn op havo- of vwo-examens. Digitale toetsing kan hierbij ondersteunend zijn.⁴⁶ Met het oog op verbreding van toetsmogelijkheden kan in dit verband het Internationaal Baccalaureaat worden genoemd naast andere voorbeelden in het buitenland.⁴⁷ De Curriculumcommissie wijst op de inzet van het SE voor meer gevarieerde toetsing en examinering. Deze worden vastgelegd in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA). Scholen kunnen dit op eigen wijze invullen, waarmee ook minder op gestandaardiseerde wijze te beoordelen eindtermen een plaats in het examenprogramma krijgen.⁴⁸

⁴⁵ SLO (2019).

⁴⁶ Onderwijsraad (2018). Scheerens, J., Brouwer A., Sanders, P., Veldkamp, B., & Van der Vegt, A.L. (2019). *Fundamentele vragen over examens en toetsing*. Utrecht: Oberon.

⁴⁷ National Education Monitoring in Nieuw-Zeeland, Learning to learn in Finland en Aplied learning in Singapore. Zie SLO (2019).

⁴⁸ Onderwijsinspectie (2019). Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018) p. 4.

3. Eindtermen en examenprogramma's

3.1 Definities en kaders

Examenprogramma's omvatten meer dan een lijst met eindtermen. Zij bevatten onder meer aanwijzingen voor de te behandelen stof, onderscheiden domeinen en subdomeinen of, in het vmbo, exameneenheden of (deel)taken en bepalen wat in het CE of het SE dient te worden getoetst. De beroepsgerichte examenprogramma's van het vmbo zijn anders van structuur en opzet dan die van havo en vwo. Ze zijn recent vernieuwd en in het veld goed ontvangen. De commissie bepleit voor de algemeen vormende vakken een heldere gemeenschappelijke aanpak voor alle examenprogramma's en de hantering van vergelijkbare formats, specifiek voor iedere schoolsoort.⁴⁹ Wat de eindtermen betreft gaat het erom dat ze worden geharmoniseerd in de context van de beoogde architectuur voor examenprogramma's.

De commissie heeft als opdracht zich uit te spreken over de wijze waarop eindtermen worden geformuleerd. Er bestaan in de literatuur echter geen vaststaande definities, ook in het buitenland niet. Eindtermen zijn, zoals we hiervoor al hebben vastgesteld, instrumenten voor curriculum- en toetsontwikkeling. Ze dienen ervoor een basiskwaliteit van onderwijs mogelijk te maken. Het is goed te benadrukken dat eindtermen geen meetinstrument zijn om vergelijkenderwijs leerresultaten of schoolprestaties in beeld te brengen. Ook wanneer eindtermen verschijnen in examenprogramma's, functioneren ze daar als curriculair concept. CvTE maakt een constructieopdracht op basis waarvan Cito centrale examens maakt. Door CvTE worden examenprogramma's nader uitgewerkt in syllabi die dienen als voorbereidingsmateriaal voor de bovenbouw met het oog op het CE.

Eindtermen bevatten formuleringen die aangeven wat het betekent een onderwijstraject succesvol af te ronden. Ze dienen in deze bijstellingsronde zo opgesteld te worden dat toetsing van wat bereikt is mogelijk wordt in termen van ervarings- en beheersingsdoelen. Dat stelt eisen aan de formulering, de inhoud en de sets werkwoorden die in de eindtermen gebruikt worden en die een afspiegeling blijven van wat in een breed curriculum aan de orde is gekomen. De bewoordingen dienen daarom in alle gevallen consistent te zijn, ook over de vakdomeinen heen, al zal de uitwerking variëren, gelet op de verschillende aard en inhoud van de vakken.⁵⁰ Dit biedt bijvoorbeeld mogelijkheden om aandacht te besteden aan de verbindende vaardigheden in de eindtermen.

Eindtermen worden in de concept-werkopdracht aan SLO geformuleerd als 'doelstellingen die beschrijven welke kennis, inzichten en vaardigheden leerlingen aan het einde van de bovenbouw minimaal dienen te realiseren'. Hoewel ze een 'sense of purpose' bevatten, heeft de commissie hierboven betoogd dat ze moeten worden onderscheiden van kerndoelen. Dat stelt eisen aan de formulering, de inhoud en de sets werkwoorden die in de eindtermen gebruikt worden en die toch ook een afspiegeling blijven van wat in een breed curriculum aan de orde is gekomen. De bewoordingen dienen daarom in alle gevallen consistent te zijn, ook over de vakdomeinen heen, al zal de uitwerking variëren, gelet op de verschillende aard en

⁴⁹ Dat betekent concreet dat het havo-examen niet een afgeleide moet zijn van het vwo-examen. Dit is een van de aanbevelingen van leraren die betrokken waren bij Curriculum.nu.

⁵⁰ In september 2021 zal de Curriculumcommissie nog een Verdiepende studie Samenhang en vaardigheden aan de minister aanbieden. In deze studie zal ook op dit onderwerp verder worden ingegaan.

inhoud van de vakken.⁵¹ De formulering zou dan zo moeten luiden: 'eindtermen beschrijven welke kennis, vaardigheden en attitudes leerlingen aan het einde van de bovenbouw minimaal dienen te bereiken op verschillende niveaus van ervaring en/of beheersing'. Het is goed bij de uitwerking te rekenen met de drie doeldomeinen van de rationale in hun onderlinge samenhang.

Eindtermen kunnen verschillend worden ingezet in het CE en SE. De commissie adviseert om meer overwogen de keuze te maken welke eindtermen geschikt zijn voor toetsing in het CE en welke beter via het SE getoetst kunnen worden. Zo kan ook beter worden aangesloten bij innovaties in het onderwijs waarbij steeds meer ruimte wordt gemaakt voor interdisciplinaire onderwerpen en verbindende vaardigheden. Hiervan kan, zoals aangegeven, meer gebruik worden gemaakt in de schoolexamens.⁵²

Gelet op de discussie over persoonsvorming en de beperkingen van het CE is het beter eindtermen in dat domein vooral onderdeel te laten zijn van het SE. Dat betekent dat er geen syllabi door CvTE worden ontwikkeld op het domein van persoonsvorming. Examinering op dat domein wordt aan scholen overgelaten. Mutatis mutandis kan dit ook gelden voor meer evaluerende vakelementen op het domein van socialisatie. Dit laat onverlet dat vakvernieuwingscommissies gevraagd kan worden examenprogramma's te ontwikkelen die aandacht besteden aan de drie doeldomeinen op het niveau van het vak. Het is immers belangrijk dat het onderwijs zich beweegt op al deze domeinen en er dus ook eindtermen worden geformuleerd. Hoe deze worden onderwezen in het curriculum en hoe deze worden getoetst en geëxamineerd, is vervolgens aan de scholen zelf. De commissie adviseert om de concept-werkopdracht aan SLO hierop aan te passen.

3.2 Naar een gemeenschappelijke architectuur voor examenprogramma's

De opgave van dit moment is de bijstelling van de examenprogramma's maar ook het scheppen van de kaders en condities om toe te groeien naar een meer consistente aanpak van het proces van curriculumherziening. De bijstelling van examenprogramma's vraagt om een gemeenschappelijke architectuur. Die zal in de komende jaren door diverse betrokken actoren verder ontwikkeld en ingevuld moeten worden. Belangrijk is daarbij te vertrekken vanuit de vijf al eerder onderscheiden uitgangspunten van de curriculumherziening als geheel. Deze uitgangspunten, die in het bovenstaande geïntroduceerd en gehanteerd zijn (zie paragraaf 1.1), geven daar samenhang en richting aan. Aan de hand hiervan geeft de commissie nu een aantal handvatten voor het ontwikkelen van landelijke examenprogramma's.

Gaat het om de harmonisering en standaardisering van examenprogramma's, dan dient er een voorafgaande analyse plaats te vinden van de huidige examenprogramma's per vak. Binnen ieder programma wordt eerst vastgesteld wat er dient te gebeuren, mede in het licht van de rationale (uitgangspunt 1 en 2). Uiteraard zijn er criteria nodig om ervoor te zorgen dat examens valide en betrouwbaar kunnen worden afgenomen. Dat betekent voor de eindtermen dat ze onder meer *toetsbaar* en *valueerbaar* dienen te zijn. De vakkenstructuur is vervolgens leidend bij de inhoudelijke invulling van de eindtermen, waarbij ook gelet wordt op horizontale en verticale samenhang in het programma. Vakvernieuwingscommissies

⁵¹ In september 2021 zal de Curriculumcommissie nog een Verdiepende studie Samenhang en vaardigheden aan de minister aanbieden. In deze studie zal ook op dit onderwerp verder worden ingegaan.

⁵² Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018).

houden zich met deze invulling bezig. Het is van belang dat zij een duidelijk kader aan richtlijnen meekrijgen, waarin aandacht uitgaat naar de toepassing van de rationale en de eigen betekenis en functie van het CE en SE. SLO ontwerpt hiervoor 'raamwerken' per vak. Die geven al een doorkijk naar de beoogde architectuur. Wat de commissie onder architectuur verstaat, wordt samengevat in onderstaand overzicht.

Architectuur voor examenprogramma's

- Een vaste opbouw van alle examenprogramma's, waardoor ze onderling vergelijkbaar zijn, gedifferentieerd naar schoolsoort. Hiervoor dienen formats beschikbaar te zijn waar vakvernieuwingscommissies mee werken.
- Het format kent in elk geval een beschrijving van het aanbod, de lesstof en de thematische beschrijving ervan, een lijst met eindtermen waarin de doeldomeinen van de rationale zijn verwerkt, en aanwijzingen voor de examinering in het CE en het SE.
- In de formats komen de componenten kennis, vaardigheden en attitudes op een consistente manier in de lijst met eindtermen aan de orde.
- De eindtermen zijn niet bedoeld als beschrijving van het aanbod, maar als beschrijving van wat leerlingen dienen te bereiken om een vak succesvol af te ronden in termen van beheersing en/of ervaring.
- De hantering van een toetskader waarin nadere ontwerpprincipes voor deze architectuur zijn opgenomen.

Naast aanwijzingen voor het ontwerp van eindtermen in landelijke examenprogramma's is er het *gebruik* van eindtermen in het onderwijs zelf, door leraren en scholen (uitgangspunt 3 en 4). Wat deze eindtermen voorschrijven moet op school worden vertaald naar onderwijsprogramma's en programma's voor toetsing en afsluiting. Daarvan kan meer gebruik worden gemaakt.⁵³ De eindtermen doen een beroep op de creativiteit en de professionele ruimte van leraren en moeten met het oog daarop sober zijn en niet te veel te uitvoerig willen vastleggen.⁵⁴ Voor een goed gebruik van eindtermen in het onderwijs zijn eveneens criteria nodig. Die houden in elk geval in dat eindtermen *operationaliseerbaar* (naar de vakdomeinen) en *differentieerbaar* (naar schoolsoort en leerweg) zijn.⁵⁵ Deze criteria dienen eveneens meegegeven te worden aan de vakvernieuwingscommissies via de 'raamwerken' die SLO opstelt. Daarbij kunnen ook de aanwijzingen worden gevoegd met het oog op het bevorderen van kansengelijkheid (uitgangspunt 5). Dit kan aan de concept-werkopdracht worden toegevoegd.

Het is belangrijk te benadrukken dat het in het Nederlandse stelsel de school is die een visie op onderwijskwaliteit en op toetsing realiseert. Onderzoeken laten zien dat de eigen ruimte van scholen belangrijk is voor de ontwikkeling van onderwijskwaliteit.⁵⁶ De commissie wees in dit verband al op het belang en de functie van schoolexamens als complementair onderdeel van landelijke examens, maar ook op het belang van de juiste balans tussen SE en CE. Scholen kunnen meer ruimte krijgen om op een eigen manier eindtermen om te zetten in programma's voor toetsing en afsluiting. Zoals eerder aangegeven dient hiermee in de opzet van examenprogramma's rekening te worden gehouden.

⁵³ Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018). SLO (2019) p.20.

⁵⁴ SLO (2017) p. 88.

⁵⁵ Simons, M. (2016). *Eindtermen in actie*. Leuven: KU.

⁵⁶ OECD (2016).

3.3 Naar een toetskader voor examenprogramma's

De Curriculumcommissie heeft zich de vraag gesteld wat er concreet dient te gebeuren ten aanzien van de huidige examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. De meeste van deze examenprogramma's zijn in 2007 voor het eerst ingevoerd en een aantal daarvan is sindsdien vernieuwd. Analyses per vak zijn momenteel nog niet beschikbaar. Het is de bedoeling dat SLO die uitbrengt als basis voor het werk van de vakvernieuwingscommissies. De commissie is van oordeel dat, mede gelet op deze stand van zaken, er in de bijstellingsoperatie voorlopig zoveel mogelijk moet worden aangesloten bij de bestaande examenprogramma's. In veel examenprogramma's zijn goede aanknopingspunten te vinden voor de door de commissie noodzakelijk gedachte aanpassingen. Wel behoeven alle programma's harmonisering vanuit de beoogde architectuur. De commissie bepleit dat hierbij door de vakvernieuwingscommissies een helder toetskader wordt gevolgd voor de bijstelling en ontwikkeling van eindtermen.

De commissie denkt voor zo'n *toetskader* aan het volgende:

- Is inhoudelijke vernieuwing van de examenprogramma's nodig en op welke onderdelen precies?
- Is aanvulling of het schrappen van bestaande eindtermen nodig en op welke onderdelen?
- Worden eindtermen eenduidig en vergelijkbaar geformuleerd volgens een vooraf vastgesteld format?
- Worden passende ontwerpprincipes gehanteerd zodat examenprogramma's operationaliseerbaar, differentieerbaar, toetsbaar en evalueerbaar zijn?
- Maken de eindtermen horizontale en verticale samenhang mogelijk, indien nodig en gewenst, inclusief de overgang voor leerlingen tussen schoolsoorten?
- Wordt bij de uitwerking zowel de rationale als sets aan aanbods-, ervarings- en beheersingsdoelen gehanteerd?
- Voldoen de eindtermen aan wat is aangegeven in het beoordelingskader kansengelijkheid?⁵⁷

SLO dient dit toetskader op te nemen in de raamwerken voor de vakvernieuwingscommissies. Die raamwerken worden dan een belangrijk instrument om te komen tot de beoogde gemeenschappelijke architectuur. Voldoen examenprogramma's aan de ontwerpprincipes uit het toetskader, dan kan de interventie gericht zijn op beperkte bijstellingen per vak. Om te bezien hoe deze operatie precies verloopt en dat te kunnen evalueren, is het nuttig deze principes als eerste toe te passen bij de vernieuwing van de examenprogramma's Nederlands, wiskunde, MVT, maatschappijleer en de bètavakken in het vmbo, conform de wens van de Tweede Kamer. Uiteindelijk gaat het erom te komen tot een consistente en samenhangende aanpak bij de herziening en bijstelling van alle examenprogramma's. Uiteraard hangt de noodzaak van herziening en bijstelling ook af van een visie op het gewicht en de inhoud van de vakken die geëxamineerd worden in de bovenbouw. De commissie zal dit vraagstuk betrekken bij de nu volgende bespreking van de ontwerpruimte in de bovenbouw.

⁵⁷ Zie noot 1.

4. Ontwerpruimte en curriculumvernieuwing in de bovenbouw

In het kader van de bijstelling van de eindtermen is de vraag aan de orde naar het relatieve beslag van ieder vak op de ruimte in het curriculum: de ontwerpruimte. Voor de vakvernieuwingscommissies is dan een relevante vraag: wat is het gewicht en de omvang van ieder vak wanneer er examenprogramma's worden geschreven, mede met het oog op het tegengaan van overladenheid in het curriculum van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?⁵⁸ SLO heeft daartoe een notitie voor de verdeling van de ontwerpruimte voor de ontwikkeling van examenprogramma's opgeleverd die als basis dient voor te maken keuzes.⁵⁹ In die notitie is geprobeerd aan te sluiten bij de huidige inrichting van de bovenbouw voor de verschillende schoolsoorten en leerwegen.

Geconstateerd kan worden dat de bovenbouw van het voortgezet onderwijs een complex geheel vormt van onderwijssoorten met een variëteit aan leerwegen met een verschillende routeduur en daarbinnen vervolgens allerlei profielen en keuzemogelijkheden. Dat maakt het werk van de vakvernieuwingscommissies tot een omvattende aangelegenheid: ze vernieuwen niet één examenprogramma van hun vak maar, zeker in de context van het vmbo, een groot aantal tegelijkertijd. Dit werpt uiteraard de vraag op of vereenvoudiging van de te doorlopen routes op termijn mogelijk is.

Aangezien de notitie de huidige inrichting van de bovenbouw volgt, is de taxatie van de ontwerpruimte een weerspiegeling van de relatieve ruimte die op dit moment aan ieder vak daarin toekomt. Als globale normering kan dit voorstel dienstdoen. De commissie heeft wel wensen voor de bepaling van de ontwerpruimte in de toekomst, zoals ze dat ook heeft aangegeven bij haar commentaar op de ontwerpruimte voor leergebieden in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

De door SLO voorgestelde principes voor de ontwerpruimte zijn op hoofdlijnen navolgbaar en hanteerbaar. Dit geldt om te beginnen het ontwerpprincipe dat in de bijstellingsoperatie de omvang van de examenprogramma's voor alle schoolsoorten en leerwegen *consistenter en beter uitlegbaar* moet worden. Dit past bij de wens van de commissie te komen tot een duidelijke coherente architectuur. Daarmee is die architectuur zelf echter nog niet gegeven. In de onderwijspraktijk kan het geheel door de geconstateerde complexiteit op een aantal punten toch onduidelijk blijken te zijn. Het verdient aanbeveling een aantal punten opnieuw tegen het licht te houden vanwege de gewenste uitlegbaarheid en consistentie. We geven twee voorbeelden van situaties die daar niet aan voldoen:

- Er is in te stemmen met het voorstel dat Engels, Nederlands en rekenen/wiskunde per schoolsoort een eigen weging krijgen – gelet op de belangrijke plaats van deze kernvakken. Het blijkt echter dat rekenen in het vmbo voor leerlingen die geen wiskunde kiezen slechts 4% van de ontwerpruimte beslaat, hetgeen een halvering is van de ontwerpruimte voor dit vak in het examenprogramma ten opzichte van de overige leerlingen.

⁵⁸ De huidige systematiek waarbij examenprogramma's per vak tot stand komen draagt niet bij aan evenwicht in inhoud en vorm. Commissie Kwaliteit Schoolexaminering (2018) p. 25.

⁵⁹ SLO (2021). *Verdeling van ontwerpruimte voor de ontwikkeling van examenprogramma's. Voorstel vanuit een basismodel*. Amersfoort: SLO.

- Kan ook werkelijk worden ingestemd met het voorstel dat het geheel vrije deel in vmbo-bb/kb 2% bedraagt, in de nieuwe leerweg 4% en in havo en vwo 8% (waarop dan weer 3% in mindering moet worden gebracht voor klassieke talen in het gymnasium en ook 3% voor de leerlingen die wiskunde B in het pakket gekozen hebben)?

Te overwegen is nog eens naar deze verdeling te kijken vanuit een ander dan een historisch gegroeid perspectief, bijvoorbeeld aan de hand van de nu nog niet beschikbare internationale vergelijking of door een heel ander gezichtspunt in te nemen, bijvoorbeeld de manier waarop binnen het Internationaal Baccalaureaat naar de ruimte voor vakken wordt gekeken. De commissie herhaalt daarmee hetgeen ze ook al over de ontwerpruimte voor de kerndoelen schreef: de empirische basis moet versterkt, de internationale benchmark moet verder worden uitgevoerd en 'best practices' moeten in kaart worden gebracht.

Over twee specifieke thema's merken we het volgende op:

- LOB is in het vmbo binnen ieder examenprogramma vakspecifiek uitgewerkt in eindtermen, waarbij relevante loopbaancompetenties aan vakinhouden worden gekoppeld. Dit maakt dat LOB geen eigen ontwerpruimte nodig heeft. Als er overkoepelende eisen gesteld worden aan LOB, zal hiervoor ruimte uit het geheel vrije deel moeten worden benut. Er wordt voorgesorteerd op een nieuwe leerweg en daarbij zal rekening moeten worden gehouden met dit onderdeel van het curriculum. In havo en vwo is niet expliciet ruimte gereserveerd voor LOB en zal de ruimte gevonden moeten worden in het geheel vrije deel in de SLU-tabellen.
- Er is 5% ruimte gereserveerd voor de leergebieden Burgerschap en Digitale Geletterdheid, hoewel voor beide leergebieden geen examenprogramma's zijn voorzien. Er dienen echter wel eindtermen te komen die geïntegreerd moeten worden in andere vakdomeinen en bijbehorende examenprogramma's. De vraag is hoe deze taak wordt belegd bij de vakvernieuwingscommissies om deze leergebieden recht te doen.

De commissie merkt voorts op dat er op school en dus binnen vakken voldoende ruimte moet zijn voor in het *schoolexamen* te toetsen eindtermen en doelen. Daarin kan het schoolcurriculum worden getoetst. Een overladen examenprogramma brengt deze eigen ruimte in gevaar. Dit hoeft overigens niet een gevolg te zijn van hoe de vakvernieuwingscommissies te werk gaan en hun examenprogramma's concipiëren, maar kan ook het gevolg zijn van de uitwerking van de examenprogramma's in syllabi door het CvTE. Met name deze stap dient jaarlijks goed gemonitord te worden op het thema overladenheid.⁶⁰

In dit verband brengt de commissie de mogelijkheid tot inrichting van een gemeenschappelijk deel en een keuzedomein in de concept-werkopdracht ter sprake in een verdeling van 80-20 procent. Dat leidt tot een nieuwe aanpak van examenprogramma's, waarvan de ratio de commissie duidelijk is. Dat geeft eigen mogelijkheden die nader verkend kunnen worden, mede met het oog op bijvoorbeeld de samenhang tussen vakken. De uitkomst hiervan is echter onzeker. Het is belangrijk dat scholen vrij zijn in de mogelijkheden hier al dan niet gebruik van te maken, mede in het licht van de complexiteit van de bovenbouw en het vraagstuk van de overladenheid.

Over het thema *overladenheid* merkt de commissie nog het volgende op. Op het oog zien de tabellen voor de ontwerpruimte er complex en overladen uit. Dat hoeft natuurlijk niet het geval te zijn als er binnen de vakken spaarzaam te werk wordt gegaan. Hiervoor is regie nodig op het werk van de vakvernieuwingscommissies met oog op het terugdringen van

⁶⁰ Zie ook paragraaf 3

overladenheid. Overladenheid in de examenprogramma's kan onder meer worden tegengegaan door eerder in de onderwijsloopbaan (bij de kerndoelen voor de onderbouw voortgezet onderwijs of misschien zelfs bij kerndoelen voor het einde van het basisonderwijs) voldoende ruimte te reserveren voor bepaalde leergebieden, vakonderdelen en basisvaardigheden. In dit verband herhaalt de commissie de opmerking die zij maakte in haar tweede tussenadvies. Mutatis mutandis is dit ook van toepassing op de bovenbouw: 'De inspanning om overladenheid in het curriculum te voorkomen, is niet alleen een kwantitatief maar ook een kwalitatief vraagstuk. Het is van belang dat op landelijk niveau al in de ontwerpfase van het beoogde curriculum wordt nagedacht over mogelijkheden van integratie. Een doordachte samenhang tussen kerndoelen en in het beoogde en uitgevoerde curriculum draagt sterk bij aan het terugdringen van overladenheid.'⁶¹

⁶¹ Curriculumcommissie (2021) Tussenadvies 2.

5. Betekenis voor de werkopdracht aan SLO

5.1 Uitgangspunten, resultaatvoorstellingen en kwaliteitscriteria

De commissie geeft aan dat de bijstelling van de examenprogramma's in het licht van bovenstaande opmerkingen kan aanvangen. De commissie wijst daarbij wel op het belang van duidelijke regie, zodat wat beoogd wordt met een gemeenschappelijke architectuur voor examenprogramma's ook daadwerkelijk uitgevoerd wordt. Dat betekent dat vakvernieuwingscommissies geen autonome status hebben, maar geregisseerd dienen te worden vanuit het bredere belang van een consistente bijstellingsoperatie. Probleemanalyses per vakgebied worden momenteel door SLO gemaakt, waarna een meer geaggregeerd inzicht en omvattend beeld kan ontstaan. Gezien de huidige situatie, dient de bijstelling prudent uitgevoerd te worden. In de fase die hiermee aanbreekt dient toegewerkt te worden naar een gemeenschappelijke en samenhangende aanpak, zoals de commissie voorstelt. In die context kan gewerkt worden aan de bijstelling van eindtermen. Het is in de toekomst van belang dat er duidelijkheid komt over de rol van kerndoelen in de bovenbouw. De commissie ziet dit als toekomstig werk dat door een permanente Curriculumcommissie ter hand kan worden genomen.

In de concept-werkopdracht aan SLO wordt een reeks aan uitgangspunten, resultaatvoorstellingen en kwaliteitscriteria voorgesteld. Ze worden hieronder nagelopen.

Wat de *uitgangspunten* betreft adviseert de commissie een meer gerichte definitie van eindtermen te hanteren. De commissie acht het van cruciaal belang dat in alle examenprogramma's gewerkt wordt met eenzelfde definitie van eindtermen.

De commissie herhaalt hier de te volgen definitie: eindtermen beschrijven welke kennis, vaardigheden en attitudes leerlingen aan het einde van de bovenbouw minimaal dienen te bereiken op verschillende niveaus van ervaring en/of beheersing. Met niveaus wordt hier verwezen naar de verschillende sectoren, schoolsoorten en leerwegen en wat daarin passend wordt geacht.

Heeft de rationale een belangrijke functie voor de inrichting van het curriculum, dan heeft ze dat ook voor de examenprogramma's. De drie doeldomeinen dienen hierin een toepassing te vinden om de eindtermen daadwerkelijk te doen aansluiten bij de rationale van het onderwijs in het voortgezet onderwijs en de doorlopende leerlijnen die hiermee samenhangen recht te doen. Dit sluit aan bij de bedoeling van de concept-werkopdracht, gelet op het uitgangspunt dat de concept-examenprogramma's worden uitgewerkt 'in lijn met de rationale'.

De concept-examenprogramma's worden uitgewerkt voor de verschillende schoolsoorten en leerwegen. De programma's doen recht aan de 'gelijkwaardige en complementaire positie' van het SE en het CE in de diplomabeslissing, zo stelt de concept-werkopdracht. De commissie zou hier het woord 'eigenstandige' aan willen toevoegen, om de eigen functie en betekenis van met name het SE te doen uitkomen. Zoals aangegeven kunnen eindtermen in dit perspectief meer afgewogen worden verdeeld over het SE en CE en verschillend worden uitgewerkt in respectievelijk handreikingen of syllabi.

Vakvernieuwingscommissies moeten op een professionele wijze omgaan met de inhoudelijke input die voorhanden is om tot eventuele vernieuwing van examenprogramma's over te gaan. Dat hierbij de opbrengst van Curriculum.nu en de door SLO aan te leveren probleemanalyses per vak zorgvuldig en vanuit diverse perspectieven worden gewogen, spreekt vanzelf. Daarbij

dienen ook de discussies over het vak, de controverses die kunnen spelen bij vakontwikkeling op tafel te komen. Tegenspraak is soms nodig en dat wat schuurt kan een bron van vernieuwing zijn. De commissie wijst op het belang van betrokkenheid van vervolgoopleidingen of regionale aansluitingsnetwerken, zowel voor doorstroming naar hoger onderwijs als naar een beroepenveld waar beroepsprofielen worden gehanteerd. Dat betekent dat naast leraren ook vakexperts en academici een plek moeten hebben in deze commissies. De vakvernieuwingscommissies moeten zich verantwoorden voor de keuzes die ze maken, maar in de concept-werkopdracht wordt niet duidelijk hoe ze dat dienen te doen. Dat punt behoeft verheldering, ook met het oog op de gewenste regie in het proces.

De inhouden van Burgerschap en Digitale Geletterdheid worden geïntegreerd in concept-examenprogramma's van andere relevante vakken. Scholen houden altijd de ruimte om deze vakken meer zichtbaar te maken in de bovenbouw, bijvoorbeeld door het vak informatica als afzonderlijk vak aan te bieden. Dat is aan de scholen zelf. Wel is het belangrijk dat er voldoende expertise is in de bovenbouw om deze leergebieden tot hun recht te laten komen. Hier is kwaliteitsbewaking in de bovenbouw voor nodig. Er zullen specifieke eindtermen dienen te komen die verband houden met Burgerschap en Digitale Geletterdheid. Welke de relevante vakken zijn waarbinnen de integratie plaatsvindt, moet in de concept-werkopdracht worden aangegeven. Bij de samenstelling van vakvernieuwingscommissies dient erop te worden gelet of deskundigheid op het gebied van Burgerschap en Digitale Geletterdheid geborgd is.

De concept-werkopdracht bevat vervolgens een beeld van de *opbrengsten*. De stappen en tussenproducten die beschreven worden, zijn over het algemeen op orde, alleen is niet duidelijk hoe zij bijdragen aan een gemeenschappelijke architectuur van het curriculum in de bovenbouw en van de examenprogramma's. Het is belangrijk dat gemeenschappelijke formats worden gehanteerd bij het uitwerken van de werkopdracht naar vakspecifieke raamwerken. De raamwerken moeten de weg wijzen naar de gemeenschappelijke architectuur. De commissie gaf al in een schema aan wat ze daaronder verstaat (zie 3.2). Elementen die nu verspreid in de concept-werkopdracht staan, worden daarin samengebracht.

In de fase van het opstellen van karakteristieken en raamwerken per vak gaat het ook om een duiding van verticale en horizontale samenhang. Dit is een belangrijk thema, mede in verband met het belang van doorlopende leerlijnen (opstroom en doorstroom) en met het oog op de hantering van een gemeenschappelijk deel en keuzedomeinen. In vakvernieuwingscommissies moet worden bekeken wat de mogelijkheden hiervan zijn. Samenhang is voorts van belang voor de positionering van kennis en vaardigheden in het curriculum en daarmee ook in de examenprogramma's.

De commissie adviseert over kennis en vaardigheden, samenhang en kansengelijkheid in verdiepende studies en beveelt aan de inhoud daarvan te betrekken bij de te beschrijven karakteristieken en raamwerken.⁶² Deze exercitie betreft onder meer de kennisbasis per vakgebied en de overgang van leergebieden in de onderbouw naar een meer disciplinegerichte benadering of nieuwe vakkenmix in de bovenbouw. Daarbij gaat het ook om de overgang tussen schoolsoorten en leerwegen. De karakteristieken en raamwerken moeten een dergelijke doorstroming mogelijk maken. De commissie merkt op dat in deze exercitie zich het gemis doet gevoelen van kerndoelen in de bovenbouw die voortbouwen op kerndoelen in de onderbouw. Wat de karakteristiek probeert te beschrijven lijkt voor een deel neer te komen op een kerndoelen-exercitie voor de bovenbouw.

⁶² Het betreft de verdiepende studie *Kaders voor kansen* (zie noot 2) en de verdiepende studie *Samenhang en vaardigheden* (oplevering september 2021).

Bij de raamwerken dient het *toetskader voor de examenprogramma's* te worden betrokken, waar de commissie op heeft gewezen (zie paragraaf 3).

Wat de *kwaliteitscriteria* in de concept-werkopdracht betreft, is er aandacht gevraagd voor het relatieve beslag van vakken in de bovenbouw. De commissie merkt in dit advies op dat er, met enkele kanttekeningen, gewerkt kan worden met het SLO-voorstel voor de ontwerpruimte per vak. Bij de kwaliteitscriteria past een accent op de betekenis van taal en rekenen in de bovenbouw. Ten aanzien van brede geletterdheid en gecijferdheid is het nodig in de bovenbouw niveaus van beheersing en toepassing te expliciteren en onderdeel te laten zijn van alle vakdomeinen. De keuzes voor profielen en leerwegen mag niet betekenen dat deze basisvaardigheden in sommige schoolsoorten en examenprogramma's minder aandacht krijgen. Een bijstelling van de referentieniveaus taal en rekenen - in samenhang met kerndoelen en eindtermen - is daarom van betekenis en benadrukt het belang van deze basisvaardigheden in het funderend onderwijs.

De commissie is van mening dat eindtermen ook houvast moeten bieden aan leraren en schoolleiders en zich moeten lenen voor hantering bij de inrichting en het ontwerp van het schooleigen curriculum. Ze moeten daarom een mate van concreetheid kennen die voldoende houvast geeft aan leraren en scholen. Over de criteria waaraan eindtermen moeten voldoen om geschikt te zijn voor toetsing en examinering heeft de commissie opmerkingen gemaakt in het eerdergenoemde *toetskader examenprogramma's*.

De concept-eindtermen dienen in elk geval ervarings- en beheersingsdoelen te beschrijven. Soms wordt het aanbod impliciet aangeduid en soms staat het in de omliggende tekst in de examenprogramma's. Het verdient aanbeveling hiervoor eenzelfde format te gebruiken. Het aanbod per vakgebied kan worden aangeduid wanneer domeinen en subdomeinen worden onderscheiden in de examenprogramma's, de eindtermen kunnen zich dan richten op beheersing en ervaring. In de concept-werkopdracht wordt dit ook zo gestipuleerd, zonder deze toelichting. De commissie merkt op dat het ABC-principe herziening behoeft, omdat het uitloopt op 'kennis' en suggereert dat het uitsluitend daarover zou gaan in de opzet van eindtermen. Dat sluit wellicht aan op de beperkte toetsmogelijkheden in het CE, maar het is juist van belang naar een situatie van bredere en meer gevarieerde toetsing toe te groeien. Ervaringsdoelen kunnen in het ABC-schema moeilijker zichtbaar gemaakt worden. Het verdient aanbeveling te verhelderen hoe eindtermen die ervaringsdoelen beschrijven eruit moeten zien. Uiteraard dient te worden voorkomen dat deze te voorschrijvend worden op inhoud en onvoldoende ruimte laten aan de scholen hoe zij dergelijke doelen realiseren.

Over de verdeling van de stof over het CE en SE heeft de commissie diverse opmerkingen gemaakt. De commissie onderschrijft dat de inhoudsverdeling evenwichtig dient te zijn, overeenkomstig de weging van het CE en het SE in het eindcijfer. Daarnaast merkt de commissie op dat vermeden dient te worden dat te veel stof zowel SE- als CE-stof is. Dat zou afbreuk doen aan het eigenstandig karakter van het SE. Bij de toewijzing worden niet alleen inhoudelijke domeinen toegewezen, maar ook stof die te maken heeft met persoonsvorming of socialisatie, dit laatste voor zover hierbij een eigen evaluatie door de leerling geveerd wordt. In dat geval vindt toetsing plaats via het schoolexamen.

De commissie beveelt aan de concept-werkopdracht aan te passen in het licht van bovenstaande adviezen.

5.2 Naar een rationale

De rationale is een belangrijk document omdat het in algemene termen een kader schetst voor curriculumontwikkeling vanuit een visie op de taak en opdracht van het funderend onderwijs. Het geeft de argumentatie voor keuzes in het curriculum en beantwoordt de vraag naar het waartoe van het onderwijs en de brede kwaliteit ervan. De commissie heeft in al haar adviezen gewezen op het belang hiervan en doet voorstellen voor de doorwerking van de rationale in het curriculum en het onderwijs. Bij de concept-werkopdracht is een herziene versie gevoegd, waarop de commissie in dit advies een reactie geeft. Gelet op de functie van dit document, luistert de formulering nauw.

Zoals bijgevoegd bij de concept-werkopdracht bestaat de rationale uit een tekst en een bijlage. In de bijlage worden 'aanvullende karakteristieken' voor het speciaal basisonderwijs, het speciaal onderwijs, het voortgezet speciaal onderwijs geformuleerd, en ook voor het praktijkonderwijs, voor basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen in het vmbo, gemengde en theoretische leerwegen, het havo en het vwo. De commissie merkt op dat waar de rationale zelf een brede opvatting van onderwijskwaliteit articuleert, dit in de bijlage naar de achtergrond verdwijnt en er vooral over kennis en cognitieve aspecten van het onderwijs wordt gesproken, of over specifieke ambities met betrekking tot de ontwikkeling van leerlingen (met name in het speciaal onderwijs). De commissie adviseert om de bijlage *geen* deel uit te laten maken van de rationale. Daarmee kan de rationale zelf aan kracht winnen, en is er ruimte voor curriculumontwikkelaars om te concretiseren wat een brede visie op onderwijskwaliteit betekent in specifieke leergebieden, vakken, vakgebieden, en schoolsoorten.

Wat de herziene versie van de rationale zelf betreft, komt deze versie nu dicht bij wat de commissie meent dat er in een rationale voor het funderend onderwijs aan de orde moet komen. Daarmee is een document voorhanden dat ingezet kan worden in het onderwijs. Op enkele punten echter is de formulering nog niet nauwkeurig genoeg en behoeft enige bewerking.

Wat de beschrijving van de doeldomeinen betreft, adviseert de commissie om die zoveel mogelijk vanuit het perspectief van de opdracht en taak van het onderwijs te formuleren. Het gaat immers om doeldomeinen voor het onderwijs. Bij kwalificatie is de formulering 'zich te ontwikkelen' volgens de commissie te open – ontwikkeling kan immers veel kanten op – en verdient het aanbeveling kwalificatie te begrijpen in termen van het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen toerusten voor de toekomst, zowel voor hun verdere schoolcarrière als voor de uitoefening van een beroep en participatie aan de samenleving. Bij persoonsvorming behoeft de formulering 'het ontwikkelen van een eigen positie' nuancering, aangezien in een democratische samenleving niet iedere 'eigen positie' zondermeer acceptabel is. Bij persoonsvorming gaat het om het uitdagen tot en ondersteunen van de ontwikkeling van zelfstandig zijn, inclusief het aanbieden van mogelijkheden om daarmee te oefenen.⁶³ Dit is niet louter een kwestie van wat leerlingen willen, maar heeft ook te maken met het ontmoeten en respecteren van grenzen en begrenzingen – bijvoorbeeld de grenzen die een democratische samenleving aan al haar burgers oplegt, of de grenzen die in onze omgang met de natuurlijke omgeving in beeld komen. Bij het domein van persoonsvorming gaat het ook om het inzicht dat het volgen van

⁶³ In de literatuur is de vakterm hiervoor 'Aufforderung zur Selbsttätigkeit' of 'vorming tot persoon-willen-zijn'. Zie: Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. 8. Auflage*. Weinheim/München: Juventa. Biesta, G.J.J. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. (Oratie.) Utrecht: Universiteit voor Humanistiek. ISBN 978 90 8253 5853

regels belangrijk is, maar er altijd een individuele verantwoordelijkheid blijft om waar nodig van regels af te wijken. Het verkennen van en oefenen met dit onderscheid is een belangrijk aspect van het werk in het doeldomein 'persoonsvorming.' Daarom is het beter te spreken van een 'zelfstandige positie' en het kritisch vermogen om verantwoordelijk in de wereld te staan.

De commissie begrijpt dat de concretisering van deze drie doeldomeinen in kerndoelen, eindtermen en curricula niet voor altijd vastgelegd kan worden. De commissie acht het niet raadzaam om dit uitsluitend op te hangen aan de notie van 'tijdsgeest', zoals wordt gesuggereerd. Die term kan ook worden gemist. Het is van belang de Nederlandse democratische rechtsstaat ook nadrukkelijk te benoemen als kader waarbinnen aan concretisering wordt gewerkt. Eenzelfde inkadering lijkt de commissie ook relevant bij de verwijzing naar 'de diversiteit aan identiteiten van de leerlingenpopulatie,' omdat ook daar de grenzen van de democratische rechtsstaat in acht genomen moeten worden. Voor de genoemde diversiteit biedt de onderwijsvrijheid in de context van wet en Grondwet een waarborg.

De commissie wijst erop dat niet moet worden gesuggereerd dat de drie doeldomeinen zelf het doel van het onderwijs zijn. De formulering 'Een breed en inclusief curriculum is gericht op het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen die bijdragen aan de drie doeldomeinen van het onderwijs', zou daarom moeten worden vervangen. De commissie stelt voor: 'Een breed en inclusief curriculum is erop gericht kinderen en jongeren in staat te stellen relevante kennis, vaardigheden en houdingen te verwerven, hen oriëntatie te bieden in de culturen, praktijken en tradities van de hedendaagse samenleving, en hen uit te dagen en aan te moedigen tot zelfstandig zijn, met inachtneming van de grenzen die democratisch en duurzaam samenleven daaraan stellen.'

De commissie beveelt aan bovenstaande opmerkingen te verwerken in een bijgestelde versie van de rationale.

6. Conclusies en adviezen

6.1 Conclusies

1. Examenprogramma's dienen periodiek te worden herzien. De huidige situatie laat zien dat het aan een heldere gemeenschappelijke aanpak ontbreekt, waardoor examenprogramma's en eindtermen op verschillende manier worden geformuleerd en geïnterpreteerd. Er is behoefte aan bredere probleemanalyses om preciezer te bepalen wat er inhoudelijk dient te gebeuren.
2. Het Nederlandse onderwijs ontbeert een ingeregeld stelsel van periodieke herijking van het curriculum en van examenprogramma's en bijbehorende eindtermen. De commissie concludeert dat voorzien moet worden in een samenhangende architectuur voor examenprogramma's. De bijstelling zelf dient prudent te worden uitgevoerd, zolang niet voldoende duidelijk is wat er inhoudelijk aan de programma's schort.
3. De functie van eindtermen in het curriculum behoeft verheldering. Eindtermen staan nu in de examenprogramma's waardoor ze gelezen worden vanuit een examenlogica. Tegelijk hebben ze in de huidige constellatie een belangrijke curriculaire functie.
4. De relatie tussen kerndoelen (aanwezig in het basisonderwijs en de onderbouw voortgezet onderwijs, niet in de bovenbouw voortgezet onderwijs), eindtermen en referentieniveaus behoeft opheldering in hun onderlinge functie en betekenis voor het onderwijs. De commissie doet voorstellen om consistente hantering van deze begrippen te bereiken.
5. Doordat eindtermen in examenprogramma's zijn opgenomen en er in de bovenbouw geen kerndoelen zijn, richt het onderwijs in de bovenbouw zich in sterke mate naar het moment van examinering. Deze situatie bergt risico's in zich met het oog op de vorming van leerlingen in de context van een breed en gevarieerd curriculum in de bovenbouw.
6. Wordt het CE als het belangrijkste examen gezien, dan leidt ook dat tot een versraling van onderwijs in de bovenbouw. De aard van toetsing in het CE richt zich op wat in de vorm van een centraal schriftelijk examen getoetst kan worden en is daardoor beperkter in haar bereik dan een SE.
7. Het schoolexamen heeft zich in veel gevallen ontwikkeld tot een voorbereidingsmoment voor het CE, met deels dezelfde inhoud. Scholen maken nog onvoldoende werk van de mogelijkheid het SE sterker in verband te brengen met het schooleigen curriculum, het gebruik van meer gevarieerde en valide toetsing, aansluitend bij het programma van afsluiting en toetsing.
8. Formuleringen, formats en raamwerken die SLO en het CvTE hanteren, zijn nog te weinig op elkaar afgestemd of onderdeel van een gemeenschappelijke aanpak. De raamwerken uit de concept-werkopdracht kunnen als bouwsteen dienen voor een gemeenschappelijke architectuur.
9. Het voorstel voor een verdeling van de relatieve ontwerpruimte voor vakken in de bovenbouw kan voorlopig als globale norm gevolgd worden. De verdeling van de examenstof over een gemeenschappelijk deel en keuzedomeinen kan nader worden verkend.

6.2 Adviezen

1. Toets de concept-werkopdracht aan SLO in het licht van onderstaande aanbevelingen. De werkopdracht is hanteerbaar, maar behoeft aanscherping op een aantal punten.

2. De door de commissie geformuleerde uitgangspunten voor het bredere proces van curriculumherziening geven een richting aan en dienen gehanteerd te worden bij een gemeenschappelijke oriëntatie door alle betrokken actoren.
3. Werk toe naar een generieke en gemeenschappelijke architectuur voor de examenprogramma's en het ontwerp van eindtermen en examenprogramma's in de diverse schoolsoorten. De commissie doet een voorstel voor deze architectuur. Iedere schoolsoort en leerweg (vmbo-bb, vmbo-kb, vmbo-gtl, havo, vwo) dient een eigen type examenprogramma te krijgen met mogelijkheden van opstroom en doorstroom.
4. Hanteer consequent de rationale bij de opzet van examenprogramma's. Hanteer de typering van ervaring en beheersing bij de opzet van eindtermen, zoals dat ook bij de kerndoelen gebeurt. Hiermee wordt een consequente curriculaire inzet van begrippen en definities geborgd.
5. Gelet op de eigen functie van eindtermen zouden deze niet alleen kenbaar moeten zijn via examenprogramma's. Het is van belang dat hiervoor een oplossing wordt gevonden om de vereenzelviging van eindtermen met examenprogramma's te doorbreken.
6. Geef het schoolexamen een meer eigenstandige betekenis in de systematiek van landelijke examinering. Dat kan door sets van eindtermen meer bewust toe te wijzen aan het SE, zodat scholen aan de toetsing hieraan een eigen invulling kunnen geven, mede in relatie tot het schooleigen curriculum.
7. De bijstelling van de eindtermen en examenprogramma's heeft mede als doel om de professionele ruimte van leraren en schoolleiders te vergroten. Zij moeten zich eigenaar voelen van het curriculum en zich verantwoordelijk weten voor een breed curriculum met betrouwbare en valide toetsing en examinering. Dit vraagt om versterking van de curriculum- en toetsbekwaamheid van leraren en schoolleiders.
8. Voor de toekomstige ontwikkeling van examenprogramma's en de opzet ervan kunnen voorbeelden uit het vmbo en uit een internationale vergelijking inspiratie bieden, waarbij onder meer gedacht kan worden aan het Internationale Baccalaureaat.
9. Gebruik het door de commissie voorgestelde *toetskader examenprogramma's* bij het ontwikkelen van raamwerken voor de bijstellingsoperatie en met name ook voor het werk van de vakvernieuwingscommissies.

7. Begrippenlijst

De Curriculumcommissie verstaat onder:	
Breed curriculum	Bij een breed en rijk curriculum wordt naast een systematische hantering van de drie doeldomeinen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming), ook recht gedaan aan de drie typen onderwijsdoelen (aanbodsdoelen, inspanningsdoelen en beheersingsdoelen).
Doeldomeinen	De drie doeldomeinen maken onderdeel uit van de rationale van het onderwijs. Bij kwalificatie (i) gaat het om het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in staat stellen zich te ontwikkelen en een basis te verwerven voor vervolgstudie of beroep. Bij socialisatie (ii) gaat het om een oriëntatie op verschillende culturen, praktijken en tradities (inclusief de verschillende waarden en normen die daarin een rol spelen) en het vermogen zich te verhouden tot de samenleving. Bij persoonsvorming (iii) gaat het om het ontwikkelen van een zelfstandige positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan.
Eindtermen	Eindtermen beschrijven welke kennis, vaardigheden en attitudes leerlingen aan het einde van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs minimaal dienen te bereiken op verschillende niveaus van ervaring en/of beheersing. Ze bevatten altijd een standaard of een norm. Eindtermen vormen, evenals kerndoelen, een <i>opdracht</i> aan de school. Het zijn instrumenten voor curriculum- en toetsontwikkeling.
Examenprogramma's	Daar waar een vak wordt afgesloten met een schoolexamen of centraal examen, worden er in het examenprogramma exameneenheden/domeinen of eindtermen aangewezen waarover het centraal examen of schoolexamen zich uitstrekt. Deze zijn voorschrijvend. De eisen voor het centraal examen worden gespecificeerd in een afzonderlijke publicatie per vak: de 'syllabus'.
Handreikingen	Om leraren te ondersteunen bij construeren van schoolexamens worden door SLO handreikingen ontwikkeld. Handreikingen zijn niet-formele aanwijzingen voor de inrichting van het schoolexamen. Daarnaast zijn suggesties opgenomen voor vorm en inhoud van toetsen voor het schoolexamen en het PTA.
Kerndoelen	Kerndoelen beschrijven een aanbod, ze beschrijven een verwachting van wat ermee gedaan wordt en ze spreken over de beheersing van eindniveaus (aanbods-, inspannings- en beheersingsdoelen). Het zijn wettelijk vastgelegde leerplankaders, ingericht op basis van een rationale. Ze hebben primair een functie voor de ontwikkeling van onderwijs en houden een opdracht in voor de school.
Rationale	De rationale geeft aan waartoe onderwijs dient en formuleert doelen. Een rationale is een instrument dat enerzijds gebruikt dient te worden voor het maken van leerplankaders op landelijk niveau. Anderzijds is het een praktisch instrument waarmee leraren en schoolleiders onderwijsdoelen binnen de context van de school operationeel kunnen maken.
Syllabi	Om leraren en examenmakers te ondersteunen bij respectievelijk het voorbereiden van examenkandidaten en het construeren van centrale examens worden er onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) syllabi ontwikkeld waarin het CE-deel van de examenprogramma's nader gespecificeerd wordt.

Bijlagen

De Curriculumcommissie heeft van OCW een aantal documenten aangereikt gekregen met het verzoek deze te betrekken bij haar advisering. Deze documenten zijn niet in dit document opgenomen maar staan vermeld op de [website van de Curriculumcommissie](#).

Het betreft de volgende documenten:

- **Concept-werkopdracht aan SLO voor het bijstellen van concept-examenprogramma's.** Bijstellen van de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo.
- **Rationale van het funderend onderwijs**
- **Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van examenprogramma's.** Voorstel vanuit een basismodel. SLO mei 2021

Bijlage 1

Wetenschappelijke Curriculumcommissie

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

Datum 23-03-2021

Betreft Nadere adviesaanvraag werkopdracht bijstelling examenprogramma's en enkele verdiepende studies

Onze referentie
27243823

Bijlagen
2

In het startdocument met de taak- en opdrachtomschrijving van de wetenschappelijke Curriculumcommissie d.d. 21 september 2020 is opgenomen dat de taak- en opdrachtomschrijving gedurende de looptijd van de commissie nader wordt gespecificeerd. Dit document biedt een nadere specificering bij het instellingsbesluit voor taak *c de werkopdracht voor het ontwikkelen van eindtermen, de wijze van formuleren daarvan, evenals over de ontwerpruimteverdeling*. In het startdocument betreft dit adviestaak 3c.

1. **Nadere adviesaanvraag voor het derde tussenadvies: bijstelling examenprogramma's en enkele verdiepende studies**

De commissie wordt gevraagd te adviseren over de conceptwerkopdracht aan SLO voor de bijstelling van examenprogramma's in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Ook wordt de commissie gevraagd om op een drietal thema's verdiepend advies uit te brengen. In paragraaf 3 worden de verschillende onderdelen van deze nadere adviesaanvraag toegelicht. In de conceptwerkopdracht voor de bijstelling van examenprogramma's is rekening gehouden met aanbevelingen uit uw beide eerste tussenadviezen, Tussenadvies 1 *Kaders voor de toekomst* en Tussenadvies 2 *Doel en ruimte*. Het tweede tussenadvies over de conceptwerkopdracht voor het maken van kerndoelen bevat diverse elementen die onlosmakelijk zijn verbonden met de conceptwerkopdracht voor de bijstelling van examenprogramma's. Zo is een richtinggevende rationale voor het funderend onderwijs ook van toepassing op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Uw advies over doelformuleringen voor de kerndoelen heeft consequenties voor de wijze waarop eindtermen worden geformuleerd in de examenprogramma's. In aansluiting op uw conclusie dat het model voor ontwerpruimte voor de kerndoelen werkbaar is, heeft dit ook zijn weerslag gekregen in het voorgestelde model voor ontwerpruimte in de bovenbouw.

U wordt gevraagd of de aanscherpingen op basis van uw advies over de bijgevoegde rationale naar uw verwachting adequaat en van toegevoegde waarde zijn, zodat deze rationale kan fungeren als overkoepelend ontwerpprincipe bij het formuleren van kerndoelen en eindtermen. Uw aanbevelingen over doelformuleringen worden aangepast aan de

bijzonderheden van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de bovenbouw is geen sprake van een set doelen die voor alle leerlingen van toepassing zijn zoals de kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De bovenbouw kent meerdere schoolsoorten, leerwegen, profielen en vakkenpakketten. In totaal gaat het om ruim honderd examenprogramma's die in tranches bijgesteld worden volgens, in overeenstemming met de werkopdracht die onderdeel uitmaakt van deze nadere adviesaanvraag.

In uw eerste twee tussenadviezen heeft u aangekondigd graag verdiepende studies te verrichten op drie thema's, te weten: samenhang en doorlopende leer(stof)lijnen, kansengelijkheid en verbindende vaardigheden. Aanbevelingen op deze thema's kunnen de kwaliteit van het toekomstige curriculum significant versterken, juist wanneer aanbevelingen tijdig worden betrokken bij het ontwikkelen van de conceptkerndoelen en –eindtermen. Ik vraag u dan ook om de voorgestelde verdiepende studies deel te laten uitmaken van deze adviestaak en bijbehorend tijdspad.

2. Tijdspad en gevraagde tussenadviezen

Op 27 januari heeft de commissie haar eerste twee tussenadviezen aangeboden aan de minister. Beide tussenadviezen hebben consequenties voor de conceptwerkopdracht voor het bijstellen van examenprogramma's, dit werkt door in bijgevoegd tijdspad. (NB: de tijdlijn hieronder is dus aangepast ten opzichte van het startdocument).

Q2 2021: tussenadvies over de conceptwerkopdracht bijstelling van examenprogramma's, inclusief de genoemde verdiepende studies en concept ontwerpruimte bovenbouw. Het tussenadvies over de concept werkopdracht wordt uiterlijk 1 juni verwacht.

Q1 2022: tussenadvies om te komen tot een systematiek van periodieke herijking van het curriculum.

Q3 2022: tussenadvies over de ontwikkelde conceptkerndoelen voor po/ onderbouw vo, voordat deze doelen in de praktijk worden getoetst op uitvoerbaarheid. *NB Het tijdspad voor dit tussenadvies is afhankelijk van het verloop van politieke besluitvorming. Voor de ontwikkeling van conceptkerndoelen wordt een periode van 12 maanden uitgetrokken.*

Q3 2023: tussenadvies over de (eerste tranche) bijgestelde conceptexamenprogramma's voor de bovenbouw vo. *NB Vakvernieuwingen in de bovenbouw zullen in tranches starten. Niet elk vak kent dezelfde doorlooptijd.*

Q3 2024: eindadvies over de kerndoelen po en onderbouw vo nadat een praktijktoets heeft plaatsgevonden. In dit eindadvies reflecteert de commissie ook op haar eigen taakuitoefening en op haar eerdere tussenadvies om te komen tot systematiek van periodieke herijking van het curriculum. *NB Het tijdspad voor dit tussenadvies is afhankelijk van het verloop van politieke besluitvorming.*

3. Toelichting op het gevraagde advies

Ter introductie van de conceptwerkopdracht, aanvullende documenten en verdiepende studies, vindt u hierbij per document een korte toelichting van het doel, de manier waarop betreffend document of studie bedoeld is te worden gebruikt voor de volgende stappen in de bijstelling van het curriculum. Indien van toepassing is ook informatie opgenomen over de totstandkoming van betreffend document. Per verdiepende studie worden de onderzoeksvraag, het doel en de reikwijdte toegelicht.

1. Conceptwerkopdracht (bijlage 1)

Voor het bijstellen van examenprogramma's is een scherpe, afgebakende werkopdracht nodig. De werkopdracht wordt door SLO vertaald naar concrete werkinstructies aan de nog in te stellen vakvernieuwingscommissies. De wijze van toetsing en afsluiting van de examenprogramma's maakt – buiten de onderdelen die daarover in de werkopdracht zijn

opgenomen – in principe geen onderdeel uit van de advisering van de commissie.

- Doel: de werkopdracht is de opdracht van OCW aan SLO (i.c. het programmateam dat belast is met de curriculumbijstelling) en bevat een algemene beschrijving van het eindproduct en het proces voor alle vakvernieuwingscommissies.
- Werkwijze: het programmateam van SLO hanteert deze werkopdracht voor het bijstellen van examenprogramma's en vertaalt deze naar concrete werkinstructies aan de vakvernieuwingscommissies. SLO kan – waar nodig – per vak aanvullende vakspecifieke instructies meegeven en concrete aanwijzingen t.a.v. functies, rollen, werkwijze, etc.
- Totstandkoming: om te komen tot een werkopdracht zijn eerst de uitgangspunten opgesteld in een concept ontwerpkader. In dit ontwerpkader staan de inhoudelijke uitgangspunten beschreven voor het ontwikkelen van examenprogramma's, gebruikmakend van de opbrengsten van curriculum.nu, aanvullende bronnen en diverse aanbevelingen uit uw eerste twee tussenadviezen. Vervolgens zijn de uitgangspunten uit dit ontwerpkader vertaald naar een praktisch concept werkopdracht. De eindverantwoordelijkheid van dit ontwerpkader en de conceptwerkopdracht ligt – als opdrachtgever – bij OCW.

2. Bijgestelde rationale (bijlage 2)

U heeft in beide tussenadviezen geadviseerd om voor de curriculumbijstelling in het hele funderend onderwijs te werken vanuit een rationale. U adviseert de eerder aangeleverde rationale aan te passen.

- Doel: bij de inleiding van de rationale worden twee functies expliciet beschreven: een argumentatiekader voor het bijstellen van het landelijke curriculum en een richtinggevend en praktisch kader voor curriculumontwikkeling op schoolniveau.
- Werkwijze: de rationale wordt opgenomen in de conceptwerkopdracht voor de bijstelling van de examenprogramma's en zal daarmee richting geven aan de keuzes die gemaakt worden. Het dient nader bepaald te worden hoe de rationale het beste kan worden ingezet om als praktisch kader op schoolniveau te dienen. Hierbij zal ook worden gewogen in hoeverre het behulpzaam is om de rationale een wettelijke status te geven.
- Totstandkoming: de bijgestelde rationale is – volgens, in overeenstemming met de adviezen van de commissie – ingedikt met een meer centrale positie voor de drie doeldomeinen. De bijgestelde rationale is echter niet beperkt tot de drie doeldomeinen. Bij het maken van voorstellen door de ontwikkelteams van curriculum.nu is gebleken dat enkel het benoemen van de drie doeldomeinen als ontwerpprincipe onvoldoende richtinggevend is voor het maken van keuzes. Om de makers van kerndoelen en eindexamenprogramma's te ondersteunen, zijn in de bijlage van de rationale enkele *aanvullende* karakteristieken van sectoren, schoolsoorten en leerwegen weergegeven.

3. Concept ontwerpruimte (bijlage 3)

Het tegengaan van formele en ervaren overladenheid in het curriculum is een aanhoudende zorg bij de bijstelling van het curriculum. Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is hier niet één generiek ontwerpprincipe op gemaakt, maar is er per schoolsoort en leerweg gekeken naar een optimale verdeling van ontwerpruimte per vak. De commissie wordt gevraagd dit model te toetsen op toepasbaarheid voor vakvernieuwingscommissies bij het bijstellen van examenprogramma's.

- Doel: een voorstel voor een afbakening van de ontwerpruimte, om als kader te dienen voor het tegengaan van overladenheid in het formele curriculum, waarmee vakvernieuwingscommissies duidelijke richtlijnen meekrijgen voor het bijstellen van examenprogramma's
- Werkwijze: de ontwerpruimte is een afgebakend kader voor de vakvernieuwingscommissies. Hierop wordt gereflecteerd – onder andere met behulp van

een advieskring – of het examenprogramma binnen de aangewezen ontwerpruimte kan worden voldaan.

- Totstandkoming: OCW heeft aan SLO gevraagd om op basis van een set uitgangspunten deze verdeling in ontwerpruimte voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs te maken.

4. Verbreding beoordelingskader kansengelijkheid

Onderdeel van de eerste nadere adviesaanvraag was het concept beoordelingskader kansengelijkheid taal en rekenen. De commissie heeft in haar eerste tussenadvies aangegeven het wenselijk te vinden dat kansengelijkheid als aandachtspunt mee wordt genomen bij het gehele curriculumontwerp. De commissie ziet meerwaarde in een breder beoordelingskader dan alleen voor taal en rekenen, juist omdat een breed en gevarieerd curriculum kansengelijkheid ten goede komt. De commissie wordt gevraagd om op basis van wetenschappelijke evidentie richtinggevend aanbevelingen te doen voor de opzet van een beoordelingskader kansengelijkheid.

5. Verdiepende studie samenhang en doorlopende leerstoflijnen

De commissie heeft aangegeven een verdiepende studie te willen uitvoeren over de rol van samenhang in het curriculum. De commissie wordt gevraagd om wetenschappelijke evidentie voor vormen van samenhang die effectief zijn gebleken. Op basis van wetenschappelijke inzichten doet de commissie aanbevelingen over nut en noodzaak om te komen tot meer samenhang in het curriculum en de wijze waarop dit praktisch vorm kan krijgen. De commissie wordt gevraagd hierbij ook aanbevelingen te doen ter bevordering van verticale en horizontale samenhang. De aanbevelingen dienen praktisch ingezet te kunnen worden in het traject van curriculumbijstelling.

6. Verdiepende studie verbindende vaardigheden

In het tweede tussenadvies *Doel en ruimte* heeft de commissie geadviseerd terughoudend te zijn in het formuleren van generieke vaardigheidsdoelen en tegelijkertijd het belang te onderkennen om waar mogelijk meer consistentie in de verschillende denk- en werkwijzen van het vak/ leergebieden te realiseren. Met het model verbindende vaardigheden is een stap gezet om meer eenduidigheid en wetenschappelijke evidentie aan te brengen. De commissie geeft hierbij aan dat het model goede aanknopingspunten biedt maar dat verdere uitwerking en conceptuele helderheid nodig is. Ook hierbij is de vraag welke wetenschappelijke evidentie er nog meer is over de curriculaire meerwaarde en inzet van verbindende vaardigheden. De commissie wordt gevraagd een antwoord te geven op de vraag hoe te komen tot heldere en bruikbare handvatten om verbindende vaardigheden functioneel in te passen in de actualisering van de kerndoelen en bijstelling van examenprogramma's.

Bijlage I. Uitgangspunten

Deze bijlage komt uit het *Startdocument wetenschappelijke Curriculumcommissie: taak- en opdrachtomschrijving*.

- De doelstellingen van Curriculum.nu blijven onverminderd relevant: actualisatie van de onderwijshoud, beperken van overlappendheid, versterken van samenhang en doorlopende leerlijnen, een goede balans tussen de doeldomeinen van het onderwijs (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) en het bevorderen van kansengelijkheid.
- Probleemanalyse: de commissie start haar werkzaamheden vanuit een heldere probleemanalyse: waartoe is de curriculumherziening ingezet? Daarbij wordt naast de hierboven genoemde doelstellingen van Curriculum.nu ook de wens tot integrale benadering van het curriculum voor po, vo-onderbouw en vo-bovenbouw meegenomen.

- Onafhankelijkheid commissie: de commissie adviseert de minister zonder last of ruggenspraak. Zij bepaalt binnen de in dit document gestelde kaders een eigen werkwijze en legt daarover verantwoording af in haar adviezen.
- Behouden van voortgang: de actualisatie van het curriculum van het funderend onderwijs is wenselijk en urgent. Vandaar dat er wordt gevraagd of het moment van de verschillende adviezen zoveel mogelijk kunnen aansluiten bij het geplande vervolgtraject (zij bijgestelde planning)
- Een heldere rolverdeling: de Curriculumcommissie adviseert aan OCW over gewenste aanpassingen in het landelijke curriculum en over de wijze waarop de herijking moet worden vormgegeven. SLO vertaalt na opdracht van OCW de gewenste aanpassingen naar conceptkerndoelen en –eindtermen en voert het proces van de curriculumvernieuwing uit.
- Betrokkenheid van het onderwijs: de opdracht van de commissie is om vanuit een wetenschappelijk kader advies te geven. Het blijft echter van belang dat de adviezen van de commissie tot stand komen met voldoende betrokkenheid van belanghebbenden in het onderwijs, waaronder vakdidactici, andere wetenschappelijke experts en vertegenwoordigede organisaties.

Bijlage 2

Samenstelling Curriculumcommissie

Prof. dr. Orhan Ađirdađ
Prof. dr. Gert Biesta
Prof. dr. Roel Bosker
Prof. dr. Roel Kuiper (voorzitter)
Dr. Nienke Nieveen
Prof. dr. Maartje Raijmakers
Prof. dr. Jan van Tartwijk

Secretaris
Drs. Jaco Bron

Wetenschappelijk onderzoeker
Dr. Marianne Boogaard

Geraadpleegde deskundigen

Prof. dr. Carla van Boxtel (Universiteit van Amsterdam)
Prof. dr. Perry den Brok (Wageningen Universiteit)
Dr. Petra Fisser (ROC van Twente)
Dr. Marian Hickendorff (Universiteit Leiden)
Prof. dr. ir. Fred Janssen (Universiteit Leiden)
Prof. dr. Gert Rijlaarsdam (Universiteit van Amsterdam)
Dr. Elwin R. Savelsbergh (Hogeschool Utrecht/ Universiteit Utrecht)
Prof. dr. Joke M. Voogt (Universiteit van Amsterdam)
Prof. dr. Marc de Vries (Technische Universiteit Delft)

Bijlage 3

Factsheet Curriculumstructuur en datering examenprogramma's

In deze factsheet:

- Een tabel over de curriculumstructuur van po tot het einde van vo;
- Een overzicht van de datering van de eindexamenprogramma's vmbo, havo, vwo.

Het curriculum van begin po tot eind vo

Type doelen en uitwerkingen	Vaststelling	Regelgeving	Van	Specificatie
Kerdoelen po	2005	Besluit	OCW	Algemeen
Kerdoelen onderbouw vo	2006	Besluit	OCW	Algemeen
Referentie- niveaus taal en rekenen po/vo/mbo	2010	Besluit	OCW	Operationeel
Examenprogramma's vmbo/havo/vwo	2001-2019	Regeling	OCW	Concreet
Syllabi vmbo/havo/vwo	actueel	Regeling	CvTE	Operationeel
Handreikingen schoolexamens vmbo/havo/vwo	actueel	n.v.t.	SLO	Operationeel

* Voor een vwo-leerling met het profiel E&M en aardrijkskunde

Datering invoering examenprogramma's vmbo, havo, vwo

Hieronder is weergegeven in welk jaar voor de verschillende vakken de examenprogramma's voor het laatst zijn aangepast. Het betreft hier het jaar van invoering: de vernieuwing is ruimschoots daarvoor al gestart. Het jaartal 2007 wordt veel genoemd. In dat jaar zijn geglobaliseerde examenprogramma's ingevoerd, maar is de inhoud niet veranderd. De inhoudelijke herziening dateert vaak uit de periode 1995-1999. Dit geldt voor vrijwel het hele avo-deel van het vmbo. Nuance hierbij is dat de syllabi wel frequent zijn geactualiseerd (binnen de grenzen van het examenprogramma)

NB: de recent vernieuwde beroepsgerichte vakken in het vmbo zijn in onderstaand overzicht niet opgenomen. De huidige herziening heeft enkel betrekking op de avo-vakken.

Vak	vmbo	havo	vwo
Nederlandse taal (<i>In 2011 zijn de referentieniveaus ingevoerd. Dit heeft niet tot aanpassingen geleid van het programma Nederlands</i>)	2007	2007	2007
Moderne Vreemde talen	2007	2007	2007
Klassieke talen			2014
Chinese taal en cultuur (SE)			2015
MVT (elementair) (SE) Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans, Turks		2007	2007
Friese taal en cultuur	2007	2007	2007
Maatschappijleer (SE)	2007	2007	2007
Maatschappijkunde	2007		
Algemene Natuurwetenschappen (SE)		2007	2007
Culturele kunstzinnige vorming (SE)		2017	2017
Lichamelijk opvoeding (SE)	2007	2007	2007
Wiskunde	2007		
Wiskunde A		2015	2015
Wiskunde B		2015	2015
Wiskunde C			2015
Wiskunde D (SE)		2015	2015
Nask 1	2003		
Nask 2	2003		
Natuurkunde		2013	2013
Scheikunde		2013	2013
Biologie	2007	2012	2012
NLT (SE)		2012	2012
Informatica		2019	2019
Informatietechnologie vmbo gl en tl (SE)	2016		
Aardrijkskunde	2013	2007	2007
Geschiedenis	2007	2017	2014
Economie	2007	2011	2011
Bedrijfseconomie		2018	2018
Maatschappijwetenschappen		2017	2017
Filosofie		2007	2007
Kunst (algemeen)		2007	2007
Beeldende vorming	2001		
Kunstvakken incl. ckv (SE)	2018?		
Muziek alleen <i>in gl en tl (tenzij onderdeel van beroepsgericht keuzevak)</i>	2001	2007	2014
Drama alleen <i>in gl en tl (tenzij onderdeel van beroepsgericht keuzevak)</i>	2001		
Dans alleen <i>in gl en tl (tenzij onderdeel van beroepsgericht keuzevak)</i>	2012		
Tekenen, handvaardigheid en textiele vormgeving		2007	2007
Tekenen		2007	2007
Handvaardigheid		2007	2007
Textiele vormgeving		2007	2007
Bewegen, sport en maatschappij (SE)		2007	2007
Lichamelijke opvoeding II (SE) <i>alleen in gl en tl</i>	?		