



Startnotitie mens en maatschappij

BOVENBOUW VOORTGEZET ONDERWIJS



Startnotitie mens en maatschappij

Bovenbouw voortgezet
onderwijs

September 2024

slo



een doordacht curriculum
dat doen we *samen*

Verantwoording



2024 SLO, 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.

Auteur(s): Michiel Bart, Hanneke Bartelds, Arjan Koek en Frederik Oorschot

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN

1.8055.865

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Huidige situatie en positie van het cluster mens en maatschappij	6
2.1 Wettelijke kaders	6
2.1.1 Aardrijkskunde	7
2.1.2 Bedrijfseconomie	8
2.1.3 Economie	8
2.1.4 Filosofie	9
2.1.5 Geschiedenis	9
2.2 Praktijk op scholen	9
2.2.1 Aardrijkskunde	10
2.2.2 Bedrijfseconomie	11
2.2.3 Economie	11
2.2.4 Filosofie	12
2.2.5 Geschiedenis	12
2.3 Gerealiseerd curriculum	13
3. Probleemanalyse	15
3.1 Generieke problemen	15
3.1.1 Aardrijkskunde	16
3.1.2 Bedrijfseconomie	17
3.1.3 Economie	17
3.1.4 Filosofie	18
3.1.5 Geschiedenis	20
4. Ontwikkelingen in de maatschappij en in het cluster mens en maatschappij	22
4.1 Generieke ontwikkelingen	22
4.1.1 Aardrijkskunde	24
4.1.2 Bedrijfseconomie	25
4.1.3 Economie	25
4.1.4 Filosofie	26
4.1.5 Geschiedenis	27
5. Curriculaire uitdagingen	28
5.1 Generieke curriculaire uitdagingen	28
5.1.1 Aardrijkskunde	29

5.1.2	Bedrijfseconomie	30
5.1.3	Economie	31
5.1.4	Filosofie	32
5.1.5	Geschiedenis	33
6. Referenties		35
Bijlage A. Examenprogramma's		40

1. Inleiding

Deze startnotitie voor de examenprogramma's van mens en maatschappijvakken biedt specifiek zicht op de relevante en actuele ontwikkelingen voor de mens en maatschappijvakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs¹. Startnotities zijn een belangrijk instrument in de actualisatie van de examenprogramma's. Ze brengen per vak de ontwikkelingen binnen onderwijsbeleid, onderzoek, onderwijspraktijk en samenleving in kaart en leggen een solide basis onder het ontwikkelwerk. De startnotities zijn geschreven door SLO. Bij de totstandkoming zijn externe deskundigen betrokken, zoals vertegenwoordigers van vakverenigingen, leraren, lerarenopleiders, wetenschappers en vakdidactici.

De startnotitie bestaat uit de volgende onderdelen:

- huidige situatie en positie van het cluster mens en maatschappij
- probleemanalyse
- ontwikkelingen in de maatschappij en in het cluster mens en maatschappij
- curriculaire uitdagingen

Deze startnotitie benut onder andere de startnotities voor de actualisatie van de kerndoelen (SLO, 2023), de eerder ontwikkelde documenten voor curriculum.nu, opbrengsten en adviezen van het ontwikkelteam van curriculum.nu en inzichten uit trendanalyses van SLO (Van der Kaap & Visser, 2016), waaronder ook de trendanalyse (v)so (Kastelein et al., 2021). Daarnaast houden we rekening met de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO en de operationalisering daarvan in werkinstructies.

¹ Met name leerlingen met een visuele beperking, leerlingen met een auditieve/communicatieve beperking, leerlingen met een lichamelijke beperking en leerlingen met milde leer-/gedragsproblemen.

2. Huidige situatie en positie van het cluster mens en maatschappij

Deze startnotitie is geschreven voor het cluster van mens en maatschappijvakken. In de werkopdracht voor het actualiseren van de examenprogramma's is ervoor gekozen om deze vakken als cluster te ontwikkelen. Daardoor kunnen inhouden worden afgestemd en ontwerpprincipes eenduidig worden toegepast. Uiteindelijk resulteert dit in examenprogramma's voor de afzonderlijke vakken aardrijkskunde, economie, bedrijfseconomie, filosofie en geschiedenis.

In dit tweede hoofdstuk bespreken we kort de wettelijke kaders, de praktijk op scholen en het gerealiseerde curriculum.

2.1 Wettelijke kaders

Tabel 1 hieronder toont de positie van de schoolvakken aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie, filosofie en geschiedenis per leerweg van het vmbo. Uit deze tabel blijkt verder dat een aantal vakken niet in alle leerwegen wordt aangeboden.

Tabel 1. Positie van de mens en maatschappijvakken in de leerwegen van het vmbo.

vmbo bb vmbo kb	aardrijks- kunde	bedrijfseconomie	economie	filosofie	geschiedenis
profielvak	-	-	economie & ondernemen horeca, bakkerij en recreatie	-	
keuzevak	zorg en welzijn	-	dienstverlening en producten	-	zorg en welzijn
vmbo avo vmbo-gl vmbo-tl					
profielvak	-	-	economie	-	-
keuzevak	zorg en welzijn	-	overige profielen	-	zorg en welzijn

Bronnen: [Examenoverzicht.nl](https://www.examenoverzicht.nl) (2023), Uitvoeringsbesluit WVO over het jaar 2020.

Tabel 2 toont de positie van de mens en maatschappijvakken voor de schooltypes havo en vwo, hiervan zijn alleen economie en geschiedenis verplichte profielvakken. Aardrijkskunde, bedrijfseconomie, economie en filosofie kunnen (bovendien) gekozen worden als profielkeuzevak. Elk van de vakken kan worden gekozen in de vrije ruimte.

Tabel 2. Positie van de mens en maatschappijvakken in havo en vwo.

havo/vwo	aardrijks- kunde	bedrijfs- economie	economie	filosofie	geschiedenis
verplicht profielvak			economie & maatschappij		economie & maatschappij; cultuur & maatschappij
profiel- keuzevak	economie & maatschappij; natuur & gezondheid	economie & maatschappij	cultuur & maatschappij	cultuur & maatschappij	
vrije Ruimte	elk profiel	elk profiel	elk profiel	elk profiel	elk profiel

Bron: [Examenoverzicht.nl](https://www.examenoverzicht.nl) (2023).

Uit deze tabellen wordt duidelijk dat de mens en maatschappijvakken onderling verschillende posities innemen in het huidige onderwijsbestel, wat terug te zien is in de verschillende status van de vakken in profielen. Belangrijk onderdeel van de wettelijke kaders vormen de programma's van het schoolexamen en het centraal examen van de vakken van het cluster. Nadere bestudering van de programma's laat zien dat er weinig tot geen overlap bestaat tussen de eindtermen van deze programma's, zie bijlage A. Hieronder beschrijven we verschillen tussen de examenprogramma's van de afzonderlijke mens en maatschappijvakken.

2.1.1 Aardrijkskunde

Er zitten verschillen tussen de examenprogramma's vmbo en havo/vwo. Waar het vmbo uitgaat van thema's die worden opgebouwd vanuit de eigen regio naar een macro-regio, volgt het havo/vwo-programma de opbouw vanuit een macro-regio waar concepten worden aangeleerd, die worden toegepast in een voorbeeldregio. In beide programma's komen twee uitgangspunten uit het aardrijkskundeonderwijs terug:

- de wisselwerking tussen algemene geografische verschijnselen/regels en het bijzondere van een plaats;

- de wisselwerking en impact van de natuur op het menselijk leven en andersom.

Een aantal inhouden tussen de verschillende sectoren komt overeen, maar zichtbaar in de structuur van de eindexamenprogramma's is dat niet, zij bijlage A. Vmbo-onderdelen K4 weer & klimaat, K5 bronnen van energie en K6 water passen goed bij domein C aarde bij havo en vwo. Daarentegen is er in het vmbo-programma minder tot geen aandacht voor endogene processen. Iets vergelijkbaars is te zien bij de meer sociaalgeografische inhouden: K7 arm & rijk, K8 bevolking en ruimte en K9 grenzen en identiteit passen goed bij domein B Wereld. Het vmbo heeft minder aandacht voor het proces van globalisering.

2.1.2 Bedrijfseconomie

Vanaf het schooljaar 2018-2019 is een nieuw examenprogramma bedrijfseconomie, ondernemerschap en zelfredzaamheid (hierna bedrijfseconomie) ingevoerd in de bovenbouw havo en vwo. Ten grondslag aan deze verandering ligt het advies van de commissie Boot (2014). Het doel van dit nieuwe vak is om de financiële zelfredzaamheid van leerlingen te vergroten en om hen inzicht te geven in het functioneren van organisaties. Het versterken van het ondernemerschap van leerlingen is een belangrijk middel om dit doel te bereiken. Bijlage A bevat de volledige invulling van het examenprogramma.

2.1.3 Economie

Op het vmbo bestaat het algemeen vormende vak economie naast het beroepsgerichte programma economie en ondernemen. Binnen het vmbo is het huidige examenprogramma grotendeels geënt op de eerste mavoversie van begin deze eeuw. Het vak kent al jarenlang een robuust geheel van vakinhoudelijke domeinen: consumeren, produceren, arbeid, de overheid, internationale ontwikkelingen en natuur en milieu.

Het vak economie op de havo/vwo is gebaseerd op het werk van de Commissie-Teulings (2001-2005). Deze commissie koos nadrukkelijk voor de maatschappelijke functie van het vak economie: "Voor veel leerlingen is het economieonderwijs in het voortgezet onderwijs eindonderwijs. Het vak dient dus allereerst om mensen een beter begrip bij te brengen van de maatschappij waarin zij leven en waarin economische mechanismen een grote rol spelen. Inzicht in die mechanismen is nodig om op niveau als burger te functioneren." Dit programma is in 2010 landelijk ingevoerd en voor het eerst in 2012 op de havo centraal geëxamineerd en in 2014 op het vwo. Bijlage A bevat de volledige invulling van het examenprogramma.

2.1.4 Filosofie

In de bovenbouw van havo en vwo is filosofie onderdeel van het vakkencluster mens en maatschappij. Tegelijkertijd is filosofie een eigenstandig schoolvak, met vakspecifieke eindtermen die de basis vormen voor de afsluiting van het vak in de vorm van een schoolexamen (SE) en het CE.

Het CE filosofie havo en vwo kent een wisselend examenonderwerp. Jaarlijks wordt er een examensyllabus gepubliceerd op *Examenblad* onder toezicht van het CvTE. Voor het CE bestuderen kandidaten niet alleen de eindtermen behorende bij het examenonderwerp, maar ook verschillende domeinen en subdomeinen van het examenprogramma.

2.1.5 Geschiedenis

Er bestaan verschillende wettelijke kaders met verschillend geformuleerde doelen voor geschiedenis. Sinds 2007 bij de invoering van de aanpassing van de commissie De Rooy bestaat het examenprogramma voor het vak geschiedenis uit vijf domeinen.

Domein A betreft de basisvaardigheden/leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting (vmbo) of historisch besef (havo/vwo), historisch denken en redeneren.

Domein B betreft oriëntatiekennis. In het vmbo gaat het dan vooral over een historisch overzicht uit de 20^e eeuw, waarbij leerlingen historische gebeurtenissen, jaartallen en namen moeten kennen. Op de havo en het vwo wordt met tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten gewerkt. In het CSE worden op de havo zes en op het vwo tien tijdvakken getoetst. Op de havo worden de andere vier tijdvakken in de schoolonderzoeken bevroegd. Daarnaast worden er op de havo drie en op het vwo vier contexten behandeld.

Domein C betreft de thema's: hier hebben scholen deels de vrijheid om zelf te kiezen, waarbij daarom veel ruimte is voor eigen inbreng of interpretatie. Deze worden veelal in de schoolexamens getoetst.

Domein D gaat over de geschiedenis van de staatsinrichting van Nederland (vmbo) en de geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie (havo/vwo). Op het vmbo wordt dit domein in het CSE getoetst, op de havo/vwo in een schoolexamen.

Domein E betreft de oriëntatie op leren en werken (vmbo) en de oriëntatie op studie en beroep (havo/vwo). Dit komt in de schoolexamens terug.

2.2 Praktijk op scholen

In deze paragraaf staat de praktijk op scholen centraal. Na een kort overzicht van de aantallen leerlingen die examen doen, volgt per vak informatie over vakspecifieke schoolpraktijken. Tabel 3 geeft informatie over de aantallen

leerlingen die eindexamen deden in de verschillende vakken tijdens het cursusjaar 2022-2023.

Tabel 3. Aantal leerlingen dat eindexamen doet per M&M vak in vmbo.

vmbo	aardrijkskunde	bedrijfs-economie	economie	filosofie	geschiedenis
examenkandidaten 2023 bb	165	-	3.785	-	165
examenkandidaten 2023 kb	600	-	8.464	-	335
examenkandidaten gl/tl 2023	17.723	-	36.176	-	23.091
examenkandidaten havo 2023	24.807	14.678	33.033	1.759	35.982
examenkandidaten vwo 2023	14.906	10.556	19.997	3.746	18.777

Bron: [Statistieken over het Eindexamen: examenoverzicht.nl](https://www.examenoverzicht.nl) 2023.

Zoals uit deze tabel blijkt, is het niet zo dat elke leerling examen doet in alle vakken van het cluster. In aanvulling hierop kan worden aangemerkt dat leerlingen een, twee, drie of zelfs meer vakken uit het cluster kunnen volgen, maar dat dit tussen leerlingen onderling sterk kan verschillen. In de schoolpraktijk blijkt de nadruk echter vooral te liggen op de eindexamenstof. De focus op de resultaten van de centrale examens leidt ertoe dat de schoolexamens niet langer een eigenstandige aard en status hebben, maar vaak worden gedevalueerd tot 'oefening' voor de landelijke afsluiter. In het programma van toetsing en afsluiting wordt de examenstof van het CE nu vaak zwaarder meegewogen dan de stof die niet teruggevraagd wordt in het CE (Noordink et al., 2017).

2.2.1 Aardrijkskunde

Het schoolvak aardrijkskunde kent een vrij stabiele basis in alle schoolsoorten. De leerlingenaantallen in vmbo bb en bk zijn klein (tabel 3). Binnen het vmbo is voldoende ruimte om het examenprogramma tot uitvoer te brengen op scholen (Noordink et al., 2017). Daar ligt het zwaartepunt op de CE-onderdelen waarmee vaak al in leerjaar 3 wordt begonnen.

Het examenprogramma wordt als overladen ervaren, aardrijkskunde is in havo 4 en 5 gereduceerd tot twee uur per week, terwijl de ontwerptijd ruimte biedt voor drie uur (SLO, 2022). Over het vwo-programma is minder over de uitvoering te melden. Het is wel bekend dat praktische onderdelen zoals

geografisch onderzoek een verplicht onderdeel is van het schoolexamen maar minimaal terugkomt in het onderwijs (Noordink et al., 2017).

2.2.2 Bedrijfseconomie

Na een herziening in 2018 is het vak bedrijfseconomie, ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid als opvolger van het vak Management en Organisatie ontstaan. Na de invoering van het nieuwe programma bedrijfseconomie is door SLO monitoringonderzoek gedaan (Den Elzen et al., 2023). Het onderzoek geeft aan dat docenten in het algemeen tevreden zijn met de onderwerpen van het programma op havo en vwo. Tegelijkertijd oordelen zij minder positief over de uitvoerbaarheid van het programma. Dit betreft met name het programma op de havo, dat op dit punt onvoldoende scoort. Het idee dat het programma overladen is, is minder sterk aanwezig onder vwo-docenten. De opvattingen van leerlingen komen op dit punt overeen met de opvattingen van docenten. Leerlingen geven aan meer tijd kwijt te zijn aan bedrijfseconomie dan aan andere vakken en dat ze veel begrippen moeten leren. Dit heeft al geleid tot verschillende syllabuswijzigingen om de overladenheid tegen te gaan.

Veel lesactiviteiten zijn gericht op bedrijfseconomisch rekenen, samenwerken met andere leerlingen en het schrijven van een ondernemingsplan. Het samenwerken met mensen uit de praktijk en reflecteren komen minder vaak aan bod. Ook komt een deel van de docenten niet toe aan praktische opdrachten. De overladenheid speelt hierbij een rol. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met de antwoorden van de leerlingen. De meeste docenten vinden het vak relevant en interessant voor de leerlingen (Den Elzen et al., 2023).

2.2.3 Economie

Het vak economie op het vmbo heeft een andere insteek dan het programma op de havo/vwo. Bij economie is de overgang van vmbo naar havo niet gemakkelijk. Er bestaat een verschil tussen vmbo en havo/vwo op een aantal onderwerpen, zoals macro-economie, modelmatig werken en abstractieniveau. Daar komt bij dat op de havo en vwo gewerkt wordt met de concept-contextbenadering, terwijl op het vmbo het programma opgedeeld is in exameneenheden die deze benaderingswijze niet hebben. Er is geringe differentiatie tussen het havo- en vwo-programma, waardoor het havo-programma dat in een jaar minder behandeld moet worden, als overladen ervaren wordt (Grift & Schramm, 2018).

Docenten zijn van mening dat economie deels te modelmatig is en op het havo praktisch moet zijn en een duidelijke verdeling zou kunnen hebben van praktisch in SE en een meer theoretisch CE. Momenteel wordt domein D (markt)

door docenten als te groot ervaren. Docenten zijn er vaak een half jaar mee bezig. Voornamelijk voor de havo-docenten is de verhouding tussen het aandeel dat dit domein nodig heeft in de beschikbare tijd en het aandeel in het examenprogramma niet in balans (Grift & Schramm, 2018).

2.2.4 Filosofie

Op alle scholen waar filosofie wordt aangeboden, werken leerlingen hoofdzakelijk aan de verplichte domeinen en subdomeinen. De meest gebruikte filosofiemethodes behandelen vooral deze onderwerpen.

Nederlandse filosofische onderwijspraktijken staan in nauw verband met bevindingen van de filosofische vakdidactiek, waarin de nadruk wordt gelegd op het zelf filosoferen, en daarmee op domeinspecifieke filosofische vaardigheden (Kienstra, 2021; Le Coultre, 2023; Rombout, 2023). Door de omvangrijke examenstof – vooral op havo – staat dit zelf filosoferen in de schoolpraktijk soms onder druk. Docenten filosofie en hun leerlingen zijn dan vooral gericht op het leren begrijpen en toepassen van filosofische opvattingen en theorieën. Naast deze verplichte onderdelen voor SE en CE is er een aantal keuzedomeinen en subdomeinen, zoals filosofie van de kunst, cultuurfilosofie en metafysica. Op deze keuzedomeinen ligt doorgaans geen focus. Dit hangt af van bijvoorbeeld de lessentabel: in sommige scholen wordt filosofie alleen aangeboden in het examenjaar en het voorexamenjaar, terwijl filosofie op andere scholen als verplicht vak wordt aangeboden in de onderbouw. In dit laatste geval is er meer tijd voor de behandeling van de onderwerpen en de domeinkennis uit de niet-verplichte (sub)domeinen.

2.2.5 Geschiedenis

De vijf domeinen, zoals bij 2.1.5 beschreven, worden getoetst op twee verschillende manieren: in het centraal examen en in het schoolexamen.

Domein A wordt in samenhang met de andere domeinen getoetst. Domein A en B (en D voor het vmbo) komen terug in het CSE, maar worden ook vaak al in de schoolexamens getoetst. Domein A wordt in het vmbo-examen reproductiever getoetst dan bij de havo en het vwo en bestaat op het vmbo veelal uit reproductieve vragen, terwijl op de havo/vwo door de productieve vragen historisch besef op een ander niveau kan worden getoetst. Domeinen C, D en E worden in de schoolexamens getoetst, maar er is niet altijd zicht op hoe uitgebreid dit gebeurt. Veel scholen toetsen in de schoolexamens alleen of bijna alleen maar CE-stof (Van der Vleuten, 2023).

De stofomschrijving van het schoolexamen en domein C bieden ruimte en vrijheid voor de docent, maar deze worden lang niet altijd benut. Er is in theorie

ruimte voor autonomie van de docent, voor het maken van een koppeling met de schoolvisie of de omgeving van de school en er is ruimte voor het uitten van de creatieve vrijheid van de docent. Toch wordt die ruimte in de praktijk niet altijd gebruikt door docenten, om allerlei redenen. Op de havo en het vmbo wordt vaak tijdgebrek als reden genoemd, hoewel dit op het vwo minder geldt (Van der Vleuten, 2023; Van Driel, 2022).

Een punt dat aansluit op het grote belang dat wordt gehecht aan het CSE is de manier van toetsen van de schoolexamens. Het CSE moet landelijk alle leerlingen dezelfde lat bieden. Daardoor ligt veel nadruk op het meetbare, dus de reproductie (met name op het vmbo) en meetbare historische vaardigheden (havo/vwo) en minder op lastiger uniform meetbare historische vaardigheden, zoals het schrijven van een historisch betoog, of het werken met historisch inleven of historische significantie. Hierdoor is er in de schoolpraktijk minder aandacht voor deze historische vaardigheden.

Voor veel vaksecties in het vo geldt dat lesmethoden leidend zijn voor het vormgeven van het schoolvak. Een deel van de vaksecties ontwikkelt zelf materiaal of arrangeert een schooleigen curriculum uit digitaal lesmateriaal en lesmethoden.

2.3 Gerealiseerd curriculum

Op het gerealiseerde curriculum van de mens en maatschappijvakken is weinig zicht, anders dan de gemiddelde examenresultaten van de leerlingen die examen hebben gedaan in een of meerdere van de vakken. Over de examenresultaten is al opgemerkt dat deze vooral verwijzen naar meetbare, cognitief minder complexe vaardigheden. Uit recent onderzoek blijkt dat bijvoorbeeld de examens aardrijkskunde in Nederland in tegenstelling tot die in Noordrijn-Westfalen, veel vragen bevat waar het draait om begrijpen en toepassen (Krause, 2024). Er zijn minder vragen waar de leerling evalueren of creëren (schrijfvaardigheden). De leeropbrengsten van de schoolexamens, die juist in dit kader interessant zijn, werden niet op landelijk niveau in kaart gebracht.

Er is een ontwikkeling gaande dat in de schoolpraktijk, onder andere door de grote maatschappelijke aandacht voor cijfers op het CSE, de schoolexamens vaak het karakter krijgen van een 'oefening' voor de landelijke afsluiter (Van der Ploeg & Weijers, 2018). Veel scholen toetsen in de schoolexamens alleen of bijna alleen maar CE-stof (Van der Vleuten, 2023).

Sterke eigen onderwijskundige inbreng in de schoolexamens komt bijna niet voor. Dit wordt door docenten ook niet realistisch gevonden, vanwege de

omvang van het examenprogramma en het risico op een te groot verschil tussen de resultaten van het schoolexamen en centraal examen. Hoewel het verschil SE en CE geen indicator meer is in het onderwijsresultatenmodel, is het verschil tussen SE en CE vaak nog een belangrijk aandachtspunt (Van der Ploeg & Weijers, 2018).

3. Probleemanalyse

Binnen de diverse vakken zijn generieke en vakspecifieke problemen te benoemen. De generieke noemen we in paragraaf 3.1. Daarnaast zijn er ook problemen die voor één vak gelden. Die bespreken we in de daaropvolgende subparagrafen.

3.1 Generieke problemen

Een achttal problemen geldt voor meerdere² vakken van het cluster mens en maatschappij:

1. *De examenprogramma's zijn verouderd en vertonen ongewenste omissies.*
Recent ontwikkelde domeinkennis is nu niet opgenomen in de verschillende examenprogramma's, waardoor deze gedeeltelijk achterhaald zijn en ook belangrijke omissies laten zien. Meer in het algemeen ontbreken in de huidige examenprogramma's recente maatschappelijke ontwikkelingen en uitdagingen.
2. *Schoolexamenprogramma's komen onvoldoende tot hun recht.*
Docenten richten hun onderwijs en schoolexamens veelal in op basis van het centraal eindexamen, wat ten koste kan gaan van het schoolexamenprogramma en daarmee van het totale examenprogramma, dat inboet aan rijkheid en variatie (Noordink et al., 2017). Dit geldt in hoge mate voor juist dit cluster van vakken, omdat de domeinkennis van dit cluster niet uit elementen bestaat die volgorde op elkaar voortbouwen.
3. *Metten doet soms vergeten.*
Er ligt veel nadruk op het meetbare (reproductie en enkele minder cognitief complexe vaardigheden), wat ten koste gaat van bijvoorbeeld het leren en toetsen van hogere orde denkvaardigheden als begrijpen, toepassen, analyseren en evalueren (Bijsterbosch, 2018).
4. *Examenprogramma's van de havo zijn overladen en weinig onderscheiden van vwo.*
Het havo-programma van de afzonderlijke mens en maatschappijvakken is overladen (Den Elzen et al., 2023; Grift & Schramm, 2018). Dit

² Niet elk probleem geldt voor alle vakken van het cluster mens en maatschappij, of voor alle vakken in dezelfde mate. Als een probleem opgaat voor meerdere vakken, is het opgenomen in dit overzicht. Zo niet, dan is het uitgewerkt in de vakspecifieke aanvullingen hieronder.

impliceert een herafweging van het aantal eindtermen, of van de informatiedichtheid. Bij meerdere vakken van het cluster is bovendien het onderscheid tussen havo en vwo onvoldoende uitgewerkt.

5. *Meer breedte dan diepgang in het programma.*

Het vwo-programma mag voor een aantal vakken een meer voorbereidende wetenschappelijke component krijgen, waarbij meer diepgang en abstractie aan bod kunnen komen (Warps et al, 2021). Nu richten de examenprogramma's zich niet voldoende op het formuleren van eindtermen die robuust leren van domeinkennis van het vakkencluster stimuleren.

6. *Eenzijdigheid van perspectief.*

Voor meerdere vakken geldt dat de huidige examenprogramma's vanuit een eenzijdig perspectief zijn opgesteld, zij het dat die perspectieven per vak verschillen (Commissie Bussemaker, 2023; OCW, 2024). Bij de actualisatie van een cluster van vakken als mens en maatschappij ligt een specifieke en systematische aandacht voor multiperspectiviteit dan ook voor de hand.

7. *Gebrekkige aansluiting tussen schooltypen.*

Er zijn grote verschillen tussen de examenprogramma's van vmbo, havo en vwo. Een ongewenst effect hiervan kan zijn dat leerlingen die doorstromen van vmbo naar havo, of van havo naar vwo, inhoudelijke problemen tegenkomen.

8. *Rijke teksten, zwakke lezers.*

De mens en maatschappijvakken zijn op bedrijfseconomie na talige vakken. Uit PISA-onderzoek (2018, 2022) blijkt dat de leesvaardigheid van leerlingen in Nederland een punt van aandacht is. Slechts een klein percentage van de havo- en vwo-leerlingen lezen teksten op PISA-niveaus 4, 5 en 6, terwijl veel teksten in de vakken van het cluster mens en maatschappij wel dit leesniveau vooronderstellen. Dit geldt ook voor schrijfvaardigheid van de leerlingen (Holdinga, 2023).

Hieronder worden de generieke problemen per vak specifiek toegelicht of aangevuld, onder verwijzing naar de nummering van de problemen.

3.1.1 Aardrijkskunde

Ad 3.1 (3) Voor alle examenprogramma's geldt, dat de praktische geografische vaardigheden onvoldoende aan bod komen. Er wordt weinig veldwerk uitgevoerd, een onderscheidend element voor het vak en sterk punt voor vervolgopleidingen in de breedste zin. Kaartvaardigheden worden minder structureel getraind (Oost et al., 2010).

Ad 3.1 (7) Er is te weinig afstemming tussen het vmbo en het mbo. Binnen het vmbo-avo kan aardrijkskunde alleen binnen de oude sector zorg & welzijn worden gekozen. Dit is uitermate beperkend gezien de inhoud van het examenprogramma aardrijkskunde, waar de sectoren economie en groen een veel natuurlijker plaats hebben gezien de inhoud van het examenprogramma. Daar liggen betere kansen voor doorstroming naar het mbo. Daarnaast is er ook geen afstemming met de beroepsgerichte profielen over aardrijkskundige inhoud. Hier liggen grote kansen bij de profielen groen, economie & ondernemen, mobiliteit en transport.

3.1.2 Bedrijfseconomie

Ad 3.1 (3) Uit de monitoring van het nieuwe examenprogramma bedrijfseconomie voor de havo blijkt dat het programma door docenten en leerlingen als overladen wordt beschouwd. Mede daardoor ervaren docenten bij het uitvoeren van het examenprogramma niet voldoende ruimte om eigen keuzes te maken (havo: 26%; vwo: 40%), of in te spelen op actuele vraagstukken (havo: 20%; vwo: 56%) (Den Elzen et al., 2023). Minder dan de helft van de docenten ervaart het programma als samenhangend: 32% (havo) en 55% (vwo). Domein B heeft als doel om de samenhang te vergroten in het programma, maar een minderheid van de docenten (havo: 19%; vwo: 32%) vindt dat domein B zorgt voor samenhang in het programma (Den Elzen et al., 2023).

De maatschappelijke ontwikkeling dat de moderne bedrijfseconomie met twee benen midden in de maatschappij staat en niet alleen financiële rekenschap geeft, maar ook rekenschap over wat er speelt in die lokale en wereldeconomie en de samenleving, moet nog verder vorm krijgen. Dit wordt in hoofdstuk 4 bij maatschappelijke ontwikkelingen verder uitgewerkt.

3.1.3 Economie

Ad 3.1 (6) Het mensbeeld van de homo economicus die rationeel handelt, is oververtegenwoordigd in de huidige programma's. Uit empirisch onderzoek blijkt dat de meeste mensen in relationele contexten waarin ze elkaars welvaart beïnvloeden niet alleen gericht zijn op hun eigen belang (Bovenberg & Nicolai, 2024). In het huidige programma wordt niet duidelijk belicht dat er verschillende economische scholen zijn die op een andere wijze naar de economie kijken.

De gebruikte modellen worden momenteel voornamelijk technisch behandeld, waardoor de achterliggende uitgangspunten en intuïtieve inzichten die de modellen bieden onderbelicht blijven. Het huidige programma heeft een smalle, specialistische blik op de economische wetenschap. Een bredere blik door

pluralisme en door de economische contexten vanuit verschillende perspectieven en vakgebieden te benaderen ontbreekt grotendeels. Alhoewel er in de herziening van het vwo-programma door Bas Jacobs wel een eerste aanzet is gegeven, moet hier breed naar gekeken worden.

Momenteel is er geen prominente plaats voor de ecologie, de planetaire grenzen en duurzaamheid, terwijl de economie niet los kan worden gezien van de ecologie en andersom (Vet, 2018).

Financiële geletterdheid wordt slechts gedeeltelijk behandeld in de examenprogramma's bedrijfseconomie, maar wordt wereldwijd gezien als een essentiële vaardigheid om te functioneren in een steeds complexere maatschappij en dus als een essentieel onderdeel van het onderwijs dat op die maatschappij voorbereidt (Amagir et al., 2018). Er moet goed gekeken worden wat de beste plaats is voor deze kennis en vaardigheden in het curriculum. Het welvaartsbegrip moet helder afgebakend worden. Het wordt in de verschillende programma's, en zelfs binnen de programma's, op verschillende manieren gebruikt. Dit moet verhelderd worden.

3.1.4 Filosofie

Ad 3.1 (1) Verouderd curriculum

Vakdidactisch filosofisch onderzoek uit het laatste decennium werpt een nieuwe blik op wat geleerd en geoefend zou moeten worden binnen het filosofieonderwijs, waarbij de nadruk steeds meer ligt op het zelf filosoferen – steeds hand in hand met vakspecifieke domeinkennis (cf. Kienstra, 2016; le Coultre, 2023; Rombout, 2023). In het huidige curriculum is deze nieuwe aanpak onderbelicht. Nieuwe inzichten op het gebied van filosofie, wetenschap en technologie problematiseren verder nog de gedateerdheid van een aantal van de bestaande eindtermen.

Ad 3.1 (3) Gebrekkige differentiatie eindtermen filosofie tussen havo en vwo

De huidige set eindtermen voor filosofie op havo en vwo zijn onvoldoende van elkaar onderscheiden. Vanuit het veld komt dan ook de roep om filosofie op havo een eigen gezicht te geven, dat wil zeggen: een meer eigenstandig programma voor filosofie voor havo te ontwikkelen, dat zich niet alleen van het programma voor vwo onderscheidt op basis van complexiteit en abstractie. Voor havo is het huidige programma overladen: leerlingen hebben een jaar minder om zich voor te bereiden op de schoolexamens en het centrale examen.

Ad 3.1 (6) Witte mannen canon

Het huidige filosofiecurriculum is bestempeld tot canon van witte mannen (Booy & Varekamp, 2021). Filosofen van kleur, vrouwelijke en niet-westerse filosofen

komen niet of nauwelijks terug in de eindtermen. Om kansengelijkheid, inclusie en diversiteit te bevorderen in het curriculum, is het noodzakelijk om stemmen toe te voegen aan het huidige curriculum – om nieuwe keuzes te maken en overlappendheid van de examenprogramma's te vermijden (Koek & Velema, 2024).

Ad 3.1 (7) Gebrekkige doorlopende leerlijn

Hoewel filosofie alleen als profielkeuzevak wordt aangeboden, en dan alleen binnen havo en vwo, is het wenselijk om een leerlijn van po naar havo en vwo te ontwerpen. Op dit moment bestaat er geen doorlopende leerlijn tussen het programma van havo en vwo, terwijl zo een leerlijn recht zou doen aan de initiatieven op veel scholen voor po en vo om filosofie ook aan te bieden in de vorm van bijvoorbeeld filosoferen met kinderen op de basisschool en lessenreeksen die nu op het vmbo worden gegeven.

Ad 3.1 (8) Gebrekkige filosofische lees- en schrijfvaardigheid

Voor veel leerlingen is het lezen van primaire filosofische teksten en het schrijven van essays, beschouwingen en betogen een moeilijke taak. Voor zwakkere lezers zijn leestaken ontmoedigend en kunnen ze zelfs angst oproepen (Concepción, 2004; Koek, 2021).

Suboptimale indeling eindtermen in domeinen

Twee kwesties spelen een rol als het gaat om de ordening van leerdoelen in domeinen en subdomeinen. De eerste kwestie betreft een thematische ordening. Terwijl de (sub)domeinen in het huidige examenprogramma's de universitaire indeling in filosofische deelvakken volgen, spreken vakvereniging en vakdidactici de voorkeur uit voor een ordening van de eindtermen binnen thema's. Ook al sluiten beide opties elkaar niet per definitie uit, het idee is dat thema's grotere samenhang zouden kunnen bewerkstelligen.

De tweede kwestie gaat over de selectie en de verdeling van filosofische vakinhouden voor havo en vwo. Nu zijn er voor havo binnen de verplichte domeinen geen eindtermen opgesteld over kennisleer en wetenschapsfilosofie. De vakvereniging en docenten ziet dit als onwenselijk. Juist in de huidige westerse samenlevingen, die als *post-truth* te boek staan, en waarin *fact-free* politiek wordt bedreven (zie bijvoorbeeld: Kakutani, 2019; Praveen & Raisin, 2021), is het van wezenlijk belang dat leerlingen nadenken over kennis en kennisverwerving. Binnen het vwo is veel aandacht voor deze deeldisciplines, maar daar valt sociale filosofie buiten de boot. Ethiek en sociale filosofie kunnen echter alleen in samenhang begrepen en dus gedoceerd worden.

Onvoldoende uitwerking filosofische vaardigheden

De identificatie en beschrijving van filosofische vaardigheden laat in het huidige filosofiecurriculum en in de syllabi te wensen over. Vanuit het veld komt dan ook de vraag om een uitgebreidere selectie van filosofische vaardigheden op te nemen, ze nader te omschrijven en met visie te differentiëren tussen havo en vwo. Nu is er een minimale basis, waardoor het in grotere mate afhangt van de docent hoe uitgebreid geoefend wordt met deze vaardigheden. De bijlage over filosofische denkvaardigheden die opgenomen is in de syllabi verdient verdere uitwerking en een reguliere status.

Promotieonderzoek op het raakvlak van vakdidactiek filosofie en onderwijswetenschappen (Kienstra, 2016; le Coultre, 2023; Rombout, 2023; Rondhuis, 2005), benadrukken het belang van filosofische vaardigheden voor een schoolvak dat niet louter filosofie wil leren, maar vooral wil leren filosoferen. Vakdidactici benadrukken daarbij het belang van de filosofische dialoog voor het scheppen van denkrimte.

3.1.5 Geschiedenis

Ad 3.1 (1) Het is de vraag hoe we de historische kennis en vaardigheden uit het examenprogramma beter kunnen laten aansluiten op de huidige maatschappelijke ontwikkelingen (e.g., Van Boxtel & Van Drie, 2018). De hoeveelheid historische kennis en vaardigheden die we willen aanleren en toetsen kan er in de onderwijspraktijk toe leiden dat er weinig ruimte is om:

- onderwerpen uitgebreid aandacht te schenken (vooral op vmbo en havo);
- kennis en vaardigheden te integreren (vooral in het vmbo gebeurt dit relatief minder);
- aan de slag te gaan met het dieper ingaan op historische problemen die doorwerken in het heden;
- aandacht te geven aan het feit dat geschiedenis geen beschrijving, maar een interpretatie of constructie is en dat er dus multiperspectiviteit bestaat. Daarbij moeten we wel de historische feiten en betrouwbaarheid blijven benadrukken.

Ad 3.1 (3) Doordat de nadruk veelal ligt op het aanleren van meetbare kennis en vaardigheden (pas historische kennis toe op een nieuwe gebeurtenis/in combinatie met een bron) wordt er minder aandacht besteed aan andere historische vaardigheden, zoals het schrijven van een historisch betoog, of het werken met historisch inleven en multiperspectiviteit, of historische significantie. Het CSE moet landelijk alle leerlingen dezelfde lat bieden, maar in de SE is er meer ruimte. Toch pakken docenten deze ruimte veelal niet. Dit heeft

verschillende redenen, zoals het grote belang van het CSE, maar ook de werkdruk en expertise van docenten, want eigen lessen en toetsen ontwikkelen kost veel tijd.

Ad 3.1 (4) Het referentiekader kent zowel sterktes als zwaktes. Een van de problemen van het referentiekader is dat het meer de breedte dan de diepte in gaat, waardoor het programma als overladen kan worden ervaren. Soms is onduidelijk hoeveel leerlingen precies moeten weten van de kenmerkende aspecten.

Ad 3.1 (5) Het vwo-programma mag voor geschiedenis een meer voorbereidende wetenschappelijke component krijgen, waarbij meer diepgang en abstractie aan bod komen, bijvoorbeeld door historiografisch aandacht te schenken aan historische onderwerpen. Dit gebeurt nu maar weinig.

Ad 3.1 (6) De huidige eindtermen geschiedenis zijn ontwikkeld toen er minder aandacht was voor de diversiteit van de samenleving. Zo zijn de kenmerkende aspecten overwegend vanuit westers perspectief geformuleerd. In het huidige curriculum bieden de eindtermen 1 en 7 (havo/vwo) aanknopingspunten om aandacht te schenken aan de diversiteit binnen de samenleving, maar deze aanknopingspunten kunnen explicieter worden geformuleerd. Ook wordt er binnen de samenleving heel verschillend gedacht over allerlei thema's en zoeken groepen erkenning voor hun visies of standpunten (Anne Frank Stichting, 2023; Black Lives Matters, z.d.; Commissie Bussemaker, 2023). Iedereen wil gehoord worden, en daarin moeten keuzes gemaakt worden, omdat het programma anders overbeladen wordt. In de verhalen die verteld kunnen worden naar aanleiding van de eindtermen, is het nodig om verschillende stemmen uit het verleden hoorbaar te maken.

4. Ontwikkelingen in de maatschappij en in het cluster mens en maatschappij

4.1 Generieke ontwikkelingen

In deze paragraaf bespreken we zes maatschappelijke ontwikkelingen die relevant zijn voor het vakkencluster mens en maatschappij. We bespreken de ontwikkelingen eerst algemeen en daarna binnen vakspecifieke kaders.

1. *Ecologische en planetaire ontwikkelingen*

De opwarming van de aarde en de afname van de biodiversiteit hebben een steeds grotere invloed op maatschappelijke ontwikkelingen en politieke besluitvorming (Faber et al., 2016; Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023). Er leeft een breed besef over een duurzame inrichting van onze maatschappij in de samenleving, maar over de manier waarop zijn er veel vragen (Hulscher et al., 2023; TNO, 2020, 2021). Het vakkencluster mens en maatschappij onderzoekt sociale, politieke, ethische en economische implicaties van deze ontwikkelingen.

2. *Verdelingsvraagstukken*

Verdelingsvraagstukken in ruimte en tijd uiten zich bijvoorbeeld in economische en sociale ongelijkheid, of in bijdrage aan duurzaamheid (water, voedsel, energie). Een groeiende groep burgers in Nederland heeft onvoldoende toegang tot basale voorzieningen en minder kans op sociale stijging (SCP, 2023). Naast groeiende inkomensongelijkheid speelt ook schuldenproblematiek en onvoldoende financiële zelfredzaamheid een rol (Groen et al., 2022). De snelheid waarmee deze vraagstukken moeten worden aangepakt roept onrust op en de vraag is of iedereen kan aanhaken. Wereldwijd neemt de absolute armoede af (United Nations, 2021), maar concentreert het kapitaal zich bij een steeds kleinere groep mensen (Piketty, 2014). Ook ten aanzien van de analyse van deze vraagstukken biedt het cluster mens en maatschappij een eigen aanpak, die wordt gekenmerkt door multiperspectiviteit, economische analyses, sociaalwetenschappelijke methoden en ethisch grondslagenonderzoek.

3. *Processen van globalisering en deglobalisering*

Niemand in onze samenleving ontkomt aan de gevolgen van globalisering. Het heeft positieve gevolgen gehad, maar ook negatieve gevolgen die recent pas erkend worden. Op wereldschaal tekenen zich verschillende machtsblokken af, die controle proberen uit te oefenen op voor hun negatieve gevolgen van globalisering (Gunnella & Quaglietti, 2019). Met globalisering is een sociaal-politiek, informatief-

communicatief, cultureel en economisch krachtenveld gegeven, waarvan aspecten worden onderzocht binnen het vakkencluster mens en maatschappij.

4. *Diversiteit, representatie en inclusie*

Diversiteit wordt in de samenleving meer en meer zichtbaar. Dat roept vraagstukken van inclusie en representatie op. Welke verhalen worden verteld, welke stemmen worden gehoord? Emancipatie van minderheden betekent dat zij een terechte plaats in het actuele maatschappelijk discours innemen. Dat geldt ook voor het verleden, waarin erkenning voor geleden onrecht, onderdrukking of miskening, maar ook de verrijking van de samenleving door inbreng vanuit minderheidsperspectieven een rol spelen (Kleinjan et al., 2020). In dit kader van diversiteit en inclusie spelen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming een prominente rol (OCW, 2024). Het vakkencluster mens en maatschappij draagt bij aan de kwalificatie van leerlingen door domeinkennis aan te bieden. Daarnaast thematiseert het vakkencluster de doeldomeinen socialisatie en persoonsvorming door socialisatieprocessen en mensbeelden te analyseren.

5. *Technologische ontwikkelingen*

De rol van technologie in en de digitalisering van de samenleving creëren nieuwe uitdagingen. Technologie vergroot onze mogelijkheden en beïnvloedt hoe we ons leven inrichten en waaraan we onze tijd besteden. Tegelijkertijd zorgen technologische ontwikkelingen voor een complexere maatschappij. De afhankelijkheid van technologie neemt toe en stuurt de inrichting van de maatschappij steeds meer. Dit heeft invloed op het functioneren van diezelfde maatschappij. Het omgaan met grote hoeveelheden digitale informatie is aan de orde van de dag. Denk aan de invloed van ICT en AI-toepassingen op het denken en de lees- en schrijfvaardigheid van de leerlingen.

6. *Welzijn en gezondheid*

De wereldwijde maatschappelijke ontwrichting door het coronavirus ligt nog vers in het geheugen. De maatschappelijke impact van gezondheidsvraagstukken staat daardoor hoog op de politieke en maatschappelijke agenda. Ook wordt gezondheid breder gedefinieerd, waardoor welzijnsvraagstukken duidelijk in beeld komen. Stress, onzekerheid, ongelijke toegang tot zorg en welzijn, demografische ontwikkelingen zoals vergrijzing en de betaalbaarheid van de welvaartsstaat hangen hiermee samen (Kleinjan et al., 2020). Daarmee zijn ontwikkelingen die het welzijn en de gezondheid van burgers verregaand kunnen beïnvloeden vanzelfsprekend onderwerp van analyse en onderzoek binnen het vakkencluster mens en maatschappij.

In de subparagrafen hieronder beschrijven we de vakspecifieke uitwerkingen en eventuele aanbevelingen.

4.1.1 Aardrijkskunde

Ad 4.1 (1, 2, 6) Nederland is een internationaal georiënteerd land, mede door de geografische ligging. Dat brengt allerlei uitdagingen met zich mee die zichtbaar zijn op verschillende schaalniveaus.

In de eigen leefomgeving is regie nodig op de ruimtelijke inrichting. Er zijn veel claims op de beschikbare ruimte. Op lokaal niveau komen belangen van de natuur (schone lucht, schoon water, verminderde depositie), economie (landbouw, vestigingsplaats bedrijven, welvaart), energie, wonen en recreëren samen. Op dit niveau speelt wetgeving van hogere overheden zoals de provincie, waterschappen, Nederland, EU, een belangrijke rol.

Op het schaalniveau Nederland spelen echter weer andere perspectieven mee. Landelijke wetgeving en richtlijnen die de inrichting van Nederland in de toekomst vormgeven, krijgen hier een plaats, zoals de kaderbrief *Bodem en water sturend* (ministerie I&W, 2022). Speciale aandacht is er voor het hele koninkrijk. Welke plaats krijgen andere delen dan Nederland in het nieuw te maken examenprogramma?

Ad 4.1 (2, 3, 4) De Europese Unie speelt in het dagelijks leven een grote rol. Er is al vrij verkeer van mensen, goederen en kapitaal. Door de oorlog in Oekraïne is geopolitiek een onderwerp dat in Nederland, de Europese Unie en het continent Europa weer op de agenda staat.

Europa is ook de fysieke plaats waar we leven en heeft te maken met de gevolgen van wereldwijde veranderingen op terrein van klimaatverandering. Europa is een rijk continent, maar veranderingen in de natuurlijke omgeving gaan snel en onvoorspelbaar en tasten als eerste de kwetsbaarste landschappen en samenlevingen aan. Politieke besluitvaardigheid is ook hier een kwestie.

Ad 4.1 (1, 3, 4, 5, 6)

De wereld en aarde staan niet los van elkaar. Geen stukje aarde is onberoerd gelaten door de mens en dat heeft gevolgen. En die gevolgen hebben weer invloed op onze samenleving en de organisatie daarvan. De havo-vwo examenprogramma's zijn ontwikkeld rond 2001-2003, een andere geopolitieke en economische tijd. Oorlog op het Europese continent, grote spanningen elders, zoals het Midden-Oosten of in de Zuid-Chinese Zee, hebben nu geen plek in het examenprogramma. Maar ook de ontwikkelingen in Afrika zijn belangrijk en laten Nederland niet onberoerd.

4.1.2 Bedrijfseconomie

Ad 4.1 (2) Nederlandse ondernemers zeggen dat ze meer gedreven worden door het streven om een verschil te maken in de wereld, dan door de wens om rijk te worden en veel te verdienen (Van der Zeijden et al., 2021). Daarnaast krijgen ondernemingen meer te maken met een kritische opstelling vanuit de maatschappij en ook te maken met nieuwe wet- en regelgeving met betrekking tot hoe ondernemingen produceren en de impact die ze daarmee hebben op de leefomgeving.

Ad 4.1 (1, 2, 3) De rapportage van niet-financiële informatie wordt in de EU net zo belangrijk als de traditionele financiële verslaggeving en moet van dezelfde kwaliteit worden. Dat is het doel van de Corporate Sustainability Reporting Directive (CSRD), de nieuwe EU-richtlijn die voor de grootste, beursgenoteerde bedrijven al over boekjaar 2024 van kracht wordt. De sociale en ecologische waarde van een bedrijf komt nu beperkt aan bod in het huidige bedrijfseconomie programma. Alternatieve juridische ondernemingsvormen, zoals *commons*, coöperaties en *steward ownership* komen momenteel nog nauwelijks aan bod en zouden interessant zijn om te verkennen. Ook circulaire economie heeft nog geen duidelijke plek in het programma.

4.1.3 Economie

De maatschappelijke ontwikkelingen die in het generieke gedeelte zijn uitgewerkt spelen een belangrijke rol in de economie en de economische wetenschap. Vakspecifiek geven we hieronder nog enkele verdere specificaties.

Alternatieven voor productie en *supply chain* en aandacht voor milieuproblematiek in relatie tot productie en consumptie is wereldwijd toegenomen. Nieuwe modellen als de donut-economie (Raworth, 2017), modellen die betrekking hebben op een circulaire, of regeneratieve economie en de *sustainable development goals* (Verenigde Naties, 2015) hebben nog geen plek in het huidige programma. Daarnaast vraagt de arbeidsmarkt om flexibele, creatief- en proactief denkende werknemers. Het examenprogramma zou meer kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van deze eigenschappen en vaardigheden. De leerlingen van nu zijn de duurzame ondernemers die we straks nodig hebben. Als ondernemer en werknemer krijgen ze ook te maken met andere vormen van ondernemen en financieren dan alleen de vormen die in het huidige programma aan de orde komen.

Ad 4.1 (2, 3) Uit het rapport *Rechtvaardigheid in klimaatbeleid* uit 2023 van de WRR (Hulscher, et al.), blijkt ook dat veel van de bovenstaande ontwikkelingen niet los van elkaar gezien kunnen worden. In dit rapport zie je dat klimaatbeleid direct gaat over de verdeling van opbrengsten en kosten, maar ook een

belangrijk ethische en sociale vraagstukken behelst. Het is een uitdaging om de complexiteit van deze vraagstukken te behandelen.

4.1.4 Filosofie

Een aantal maatschappelijke ontwikkelingen is niet meegenomen in het vigerende filosofiecurriculum en zouden mee moeten worden genomen in de herziening ervan.

Onze huidige tijd wordt ook wel aangeduid als *post-truth* tijdperk (zie paragraaf 3.1 hierboven). Filosofie als waarheidsvinding richt zich op de kennisclaims en de grondslagen van dit *post-truth* tijdperk en van de opvatting dat er geen feiten zouden bestaan. Dat betekent dat het schoolvak filosofie leerlingen de instrumenten geeft om hierop te reflecteren en te handelen (Kienstra, 2016). Het examenprogramma filosofie voor havo verdient daarom een kentheoretische en wetenschapsfilosofische aanvulling, en het examenprogramma voor vwo een aanvulling vanuit de sociale filosofie. Daarnaast nopen deze maatschappelijke ontwikkelingen tot een versterking van het filosofische vaardigheidsonderwijs, met name van complexe denkvaardigheden als creatief en kritisch denken (Berendsen et al., 2021; Booy & Varekamp, 2024).

De afnemende leesvaardigheid van Nederlandse vijftienjarigen is problematisch voor filosofie vanwege de taligheid van het vak: leerlingen lezen zeer rijke, maar abstracte en complexe teksten, en schrijven essays, een bij uitstek filosofisch genre. Vanuit het vak gezien is versterking van de filosofische lees- en schrijfvaardigheid daarom cruciaal. Tegelijkertijd kan filosofie leerlingen ondersteunen in hun leesvaardigheid (PISA, 2022).

Ad 4.1 (1) Ecologische en planetaire ontwikkelingen.

Filosofie reflecteert op klimaat- en milieuvraagstukken met de ontwikkeling van milieu filosofie en dierethiek, relatief nieuwe deelvakken van de filosofie die niet zijn opgenomen in het huidige curriculum. De actualisatie van het filosofiecurriculum moet deze lacune vullen als het schoolvak filosofie betekenisvol wil blijven voor een nieuwe generatie van leerlingen.

Ad 4.1 (4) Representatie, diversiteit en inclusie

In de maatschappij is steeds meer aandacht voor diversiteit. Docenten filosofie zien deze terug in hun klassen, maar werken tegelijkertijd vanuit een curriculum dat onvoldoende stem geeft aan vrouwen en niet-westerse (bijvoorbeeld Arabische, Afrikaanse, oosterse) filosofie. Diversificatie van het filosofiecurriculum is daarom noodzakelijk (Booy & Varekamp, 2021).

Ad 4.1 (5) Technologische ontwikkelingen (desinformatie) en digitale geletterdheid

Wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen roepen nieuwe vragen op over de mens en zijn lichamelijkeheid. Tegen die achtergrond is het filosofiecurriculum duidelijk verouderd en is actualisatie noodzakelijk, ook al omdat van de vakken die tot het cluster mens en maatschappij behoren, alleen het schoolvak filosofie de vraag naar de mens systematisch thematiseert.

4.1.5 Geschiedenis

Ad 4.1 (4) Diversiteit wordt in de samenleving meer en meer zichtbaar. Regelmatig worden moties ingediend met inhoud die in het leergebied geschiedenis een plek moeten krijgen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Voorbeelden daarvan zijn meer aandacht voor de wereldgeschiedenis, de (de)kolonisatiepolitiek van Nederland en meer aandacht voor kennis van de Nederlandse democratie en rechtstaat. Specifiek is ook gevraagd om er blijvend op toe te zien dat mensenrechten, racisme, discriminatie, koloniaal verleden en migratiegeschiedenis stevig verankerd worden in het curriculum. Ook kan de kansengelijkheid gestimuleerd worden als leerlingen zich meer herkennen in en kunnen verbinden met het geschiedeniscurriculum, en moet er meer aandacht worden besteed aan representatie, diversiteit en inclusie (Tuithof et al., 2021).

Ad 4.1 (5) Wat betreft technologische ontwikkelingen, desinformatie en digitale geletterdheid zijn er ook maatschappelijke ontwikkelingen die van invloed kunnen zijn op het curriculum van geschiedenis. Bij het omgaan met digitale media en desinformatie blijkt steeds meer het belang van de kritische blik daarop: hoe beoordeel je bronnen op betrouwbaarheid? Kritisch leren denken en omgaan met multiperspectiviteit zijn belangrijke vaardigheden in de huidige maatschappij. Hier kan het vak geschiedenis een rol spelen (Van der Eem et al., 2023). Ook in het kritisch bespreken van de rol van bijvoorbeeld AI/Chat GPT kan geschiedenis een rol spelen.

5. Curriculaire uitdagingen

Vanuit de ontwikkelingen vanuit de maatschappij, de wetenschap, de onderwijspraktijk en het beleid signaleren we een aantal generieke uitdagingen voor het vakkencluster mens en maatschappij. Deze vraagstukken liggen op het terrein van maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen, vakinhoud, de voorbereiding op het vervolgonderwijs en de maatschappij, toetsing en keuze onderdelen en het zorgen voor een meer inclusief curriculum.

5.1 Generieke curriculaire uitdagingen

In deze paragraaf beschrijven we vijf uitdagingen beschreven waarvoor de vakvernieuwingscommissie en haar vakspecifieke kamers van het vakkencluster mens en maatschappij. Nadat eerst generieke curriculaire uitdagingen zijn beschreven, volgt een meer vakspecifieke uitwerking.

Een vijftal generieke curriculaire uitdagingen:

1. Verschillende maatschappelijke ontwikkelingen vragen om het aanpassen van het curriculum in kennis en vaardigheden. Het is de vraag hoe we deze maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen opnemen in een toekomstbestendig curriculum.
2. De nadruk op het meetbare en de problematiek die daarmee samenhangt, vragen om een nieuwe afweging van de verdeling van eindtermen in het school- en centraal examen. Zo'n afweging moet ook ingaan op de vraag in hoeverre specifieke keuzeonderdelen in bijvoorbeeld schoolexamens bijdragen aan het aanleren van vaardigheden die minder goed in een correctievoorschrift van een CSE te toetsen zijn.
3. Het effectief tegengaan van overladenheid van de examenprogramma's verdient aandacht, met name op de havo (Den Elzen et al., 2023; Grift & Schramm, 2018).
4. Het vwo-programma mag voor een aantal vakken een meer voorbereidende wetenschappelijke component krijgen, waarbij meer diepgang en abstractie aan bod kunnen komen (Warps, 2021). Het verbeteren van kansengelijkheid en differentiatie voor alle examenprogramma's in een samenhangende structuur verdient aandacht. Er zijn grote verschillen tussen vmbo, havo en vwo. Hierbij is de uitdaging om programma's te ontwikkelen die recht doen aan leerlingen die doorstromen binnen het vo of naar het vervolgonderwijs. Het vmbo kent grofweg twee uitstroommogelijkheden waar rekening mee

gehouden moet worden bij het vernieuwen van examenprogramma's: de doorstroom naar het mbo (ongeveer 85 procent van de leerlingen) en de doorstroom naar de havo (voor gl en tl). Op het mbo en de havo zijn in de afgelopen 10-15 jaar curriculumherzieningen doorgevoerd, waarop ingespeeld moet worden.

5. Voor sommige mens en maatschappij vakken zijn de huidige examenprogramma's opgesteld vanuit een eenzijdig perspectief (OCW, 2024; Commissie Bussemaker, 2023). Het is dus een uitdaging om te zorgen voor een inclusiever curriculum, waarin meerdere perspectieven aan bod komen.

Hieronder beschrijven we de vakspecifieke aanvullingen en uitwerkingen.

5.1.1 Aardrijkskunde

Ad 5.1 (1) Alleen in het vwo-schoolexamendeel wordt aandacht besteed aan een mondiaal milieuvraagstuk (domein C) en een mondiaal verdelingsvraagstuk (domein B). Hoe krijgt klimaatverandering aandacht op havo en vmbo en welke plaats krijgt het in de verdeling tussen se en ce?

Wat betreft de plaats van praktische vaardigheden, werken met en produceren van kaarten, geo-ict en veldwerk in de examenprogramma's zien we dat bovengenoemde onderdelen over kaarten en geo-ict op dit moment onderdeel van het examenprogramma zijn, maar nog weinig tot recht komen in de lespraktijk. Veldwerk wordt op veel scholen niet of nauwelijks uitgevoerd en heeft geen structurele rol in het curriculum. Welke plaats krijgen de praktische vaardigheden in het nieuwe curriculum?

De huidige examenprogramma's kennen geen keuze-onderdelen. Er is ruimte voor de commissie om 20 procent van het schoolexamen in te vullen met een keuze-onderdeel (of twee van 10 procent). Aardrijkskunde biedt voor het vervolgonderwijs een sterk programma maar zou specifiekere kunnen zijn met keuze-onderdelen die een beroepsgeoriënteerde inhoud laten zien zoals bijvoorbeeld voor het vmbo waarbij gedacht kan worden aan een keuzedeel bodem (groen), water (groen), transport (logistiek en transport) of toerisme (economie en ondernemen).

Voor havo en vwo kan gedacht worden aan de keuzeonderdelen aardwetenschappen/klimatologie (NT), politicologie (EM), planologie/ruimtelijke ordening (EM), GIS (IT & Techniek) en bodem & klimaat (NG). Gaat de vakvernieuwingscommissie keuze-onderdelen opnemen of niet?

Ad 5.1 (4) De structuur van de examenprogramma's vmbo en havo is verschillend op domeinniveau. Waar het vmbo is geordend aan de hand van zes thema's, verloopt de ordening van het havo en vwo-eindexamenprogramma via schaalniveaus. Verder ingezoomd, wordt het examenprogramma vmbo opgebouwd vanuit de eigen regio naar een macro-regio terwijl het examenprogramma havo en vwo juist vanuit de macro-regio (planeet) begint en naar de eigen regio toewerkt. Het is dus een uitdaging om raamwerken van verschillende examenprogramma's meer op elkaar af te stemmen en de doorstroom van leerlingen niet te belemmeren.

Ook wordt het een uitdaging hoe we vormgeven aan de differentiatie tussen de nieuw te maken examenprogramma's. Bij aardrijkskunde wordt bijvoorbeeld veel gewerkt met modellen. Dat wordt nog weinig expliciet gemaakt. Voorbeeld voor de toekomst: een vmbo-leerling moet met een model in de praktijk uit de voeten kunnen, bijvoorbeeld een klic-melding maken bij graafwerkzaamheden. Een havist moet het model daarachter kunnen toepassen, bijvoorbeeld gegevens invoeren. Een vwo-er moet een model kunnen problematiseren.

5.1.2 Bedrijfseconomie

Voor de actualisatie van het bedrijfseconomiecurriculum zijn de volgende vakspecifieke zaken belangrijk om mee te nemen voor een betekenisvol en toekomstbestendig curriculum.

Een duidelijke samenhang tussen de domeinen en inhouden van het vak creëren. Op dit moment is domein B van persoon naar rechtspersoon geheten, dat via een aantal subdomeinen de verbinding legt tussen de persoonlijke en de organisatorische invalshoeken van het vak bedrijfseconomie, ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid. Echter blijkt uit monitoring van de SLO dat deze samenhang door docenten en leerlingen onvoldoende ervaren wordt.

De niet-financiële (sociale en ecologische) waarden, informatie en verslaglegging wordt bij ondernemers steeds belangrijker, zie 4.2.2. Deze waarden moeten naast financiële waarden een plek krijgen in het programma, zonder dat het programma overladen wordt. Hier moeten weloverwogen en keuzes en verantwoordingen gemaakt worden over welke onderdelen in het programma komen.

Financiële geletterdheid wordt behandeld in de examenprogramma's bedrijfseconomie, maar wordt wereldwijd gezien als een essentiële vaardigheid om te kunnen functioneren in een steeds complexere maatschappij en dus als een essentieel onderdeel van het onderwijs dat op die maatschappij voorbereidt

(Amagir et al., 2018). Er moet goed gekeken worden wat de beste plaats is voor deze kennis en vaardigheden in het curriculum.

Het samenwerken met mensen uit het bedrijfsleven en het reflecteren lijken op dit moment weinig aan bod te komen. Als dat een doel wordt in het geactualiseerde programma, is het belangrijk dit expliciet in het programma naar voren te laten komen.

5.1.3 Economie

Voor de actualisatie van het economiecurriculum zijn de volgende vijf vakspecifieke zaken belangrijk om mee te nemen voor een betekenisvol en toekomstbestendig curriculum.

Ad 5.1 (1) Sluit aan bij actuele ontwikkelingen in de maatschappij en wetenschap en zorg daarbij voor een goed fundament vanuit verschillende economische stromingen waar het veld voor vele jaren goed onderwijs mee kan verzorgen. Op de vmbo wordt gewerkt vanuit inhoudelijke domeinen, terwijl de havo en vwo werken op basis van de concept-context benadering. Internationaal zien we nog veel andere benaderingswijzen binnen het schoolvak economie (De Muijnck & Tieleman, 2024). Belangrijk is om een breed gedragen en duidelijke benaderingswijze te hanteren, waar het werkveld goed mee kan werken.

Een goede aansluiting van het voortgezet onderwijs met het vervolgonderwijs is wenselijk. Omdat het vervolgonderwijs en het voortgezet onderwijs beide in beweging zijn, is het belangrijk elkaar te vinden en goed op elkaar aan te sluiten. Een duidelijke samenhang tussen het vmbo-programma enerzijds en de havo- en vwo-programma's anderzijds is wenselijk, zonder de eigenheid van elk programma te verliezen.

Ad 5.1 (3) De economische wetenschap is een brede wetenschap met veel verschillende vaardigheden en kennisinhouden. Een breder perspectief op normatief vlak dat expliciet aandacht geeft aan verschillende economische waarden, stromingen en morele dilemma's, evenals aandacht voor de relationele mens, duurzaamheid en institutionele economie, zijn wenselijk. Er moeten keuzes gemaakt worden hoe en welke economische kennisinhouden en vaardigheden behandeld worden in het vo om overladenheid te voorkomen.

De gebruikte modellen worden vaak technisch behandeld, waardoor de achterliggende uitgangspunten en intuïtieve inzichten die de modellen bieden onderbelicht blijven. Er moet een keuze gemaakt worden welke modellen in het curriculum opgenomen worden en hoe de leerling deze modellen moet hanteren.

Het is wenselijk om hierbij te onderzoeken welke meerwaarde ICT kan hebben op het toepassen en analyseren en eventueel modelleren van modellen.

Het welvaartsbegrip moet helder afgebakend worden. Het wordt in de verschillende programma's, en zelfs binnen de programma's, op verschillende manieren gebruikt. Dit moet verhelderd worden.

5.1.4 Filosofie

De volgende aandachtspunten zijn essentieel voor een betekenisvolle actualisatie van het filosofiecurriculum:

Ad 5.1 (1) Om het filosofiecurriculum toekomstbestendig te maken moet er aansluiting worden gezocht bij actuele ontwikkelingen in de maatschappij, wetenschap en technologie, en bij ontwikkelingen in de filosofie zelf. Implicaties van actuele ontwikkelingen in het denken over beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum kunnen daarbij worden uitgewerkt door nadrukkelijk en betekenisvol aan te sluiten bij de drie doeldomeinen, digitale geletterdheid, burgerschap en bij andere schoolvakken als Nederlands, wiskunde, natuurwetenschappelijke vakken en kunst- en cultuur.

Ad 5.1 (3) Overladenheid van de examenprogramma's moet worden voorkomen. Het verdient hierbij de aanbeveling om het filosofiecurriculum niet in een koker te plaatsen, maar de verbinding te zoeken met de filosofische onderwijspraktijken in het basisonderwijs, onderbouw van havo en vwo, vmbo en het vervolgonderwijs (mbo, hbo, wo). De ontwikkeling van een doorlopende leerlijn, en het ontwerp van een betekenisvolle LOB kunnen hieraan bijdragen.

Ad 5.1 (5) Multiperspectiviteit, een construct dat aansluit bij de opvatting dat filosofie een meta-discipline is en multidisciplinair werkt, kan een werkbaar organisatieprincipe zijn voor de uitwerking van het filosofiecurriculum. Ook biedt multiperspectiviteit mogelijkheden om het filosofiecurriculum diverser en inclusiever te maken. Daartoe moeten verschillende opvattingen en mogelijkheden worden onderzocht.

Nader onderzoek van de organisatiestructuur van het filosofiecurriculum zelf, maakt het mogelijk om een onderbouwde keuze voor een meer thematische inrichting of een inrichting in (sub)domeinen en keuzedomeinen uit te werken. Daarnaast moeten de filosofische vaardigheden worden geïdentificeerd en geformuleerd die leerlingen in staat stellen om actuele debatten op het gebied van wetenschap, technologie, milieu, maatschappij en kunst en cultuur te kunnen volgen en er een bijdrage aan te kunnen leveren. Van belang hierbij is het spanningsveld tussen enerzijds het ontwerpen van eindtermen die

filosofische kennis bevragen (filosofie leren) en anderzijds het ontwerpen van eindtermen die oproepen tot het leren van filosofische vaardigheden (leren filosoferen). In dit kader kunnen niet alleen beheersingsdoelen, maar ook ervaringsdoelen worden ontworpen.

5.1.5 Geschiedenis

Ad 5.1 (1) Hoe nemen we de maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen en contexten op in een toekomstbestendig curriculum? In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar metahistorische concepten, bijvoorbeeld causaal denken, multiperspectiviteit, historisch inleven en historische significantie (Bartelds et al., 2020; Houwen et al., 2020; Van Driel et al., 2022). Dit heeft waardevolle inzichten opgeleverd over welke aspecten een rol spelen rondom deze metahistorische concepten. Sommige van deze aspecten zijn al opgenomen in de eindtermen, andere blijven meer onderbelicht. De uitdaging is om te bepalen welke van deze metahistorische concepten moeten worden opgenomen in de eindtermen en hoe.

Ad 5.1 (2) Hoe kunnen we de balans verbeteren tussen de nadruk op meetbare reproductie van feiten en het ontwikkelen van historische vaardigheden, zoals het schrijven van historische betogen en het werken met multiperspectiviteit en historische betekenis?

Ad 5.1 (3) Om de examenprogramma's niet overladen te maken, moet er gekeken worden hoe er met het referentiekader ruimte en tijd moet worden omgegaan. Op dit moment geldt op de havo/vwo en in mindere mate in het vmbo het tien tijdvakkenkader en de bijbehorende kenmerkende aspecten als referentiekader. Eerder bleek dat dit kader enkele sterke punten en enkele zwaktes kent. Ook moet er rekening worden gehouden met de ontwikkelingen in de onderbouw. Dit betekent dat er een antwoord moet worden gevonden op vragen als: is er in de bovenbouw behoefte aan een referentiekader, of is het nodig om meer de diepte in te gaan? Als er behoefte is aan een referentiekader in de bovenbouw, moet worden nagedacht over hoe dit referentiekader kan aansluiten op de onderbouw, waarbij de beperkingen van het huidige referentiekader kunnen worden verkleind. Daarnaast is het de vraag welke rol het referentiekader speelt in het vmbo, havo en vwo. Ook is het de vraag welke aanpassingen nodig zijn om de doorlopende leerlijn tussen onderbouw en bovenbouw, en de overstap tussen verschillende schoolniveaus, te verbeteren.

Ad 5.1 (4)

Het is de vraag hoe we ervoor kunnen zorgen dat het Vwo-programma beter voorbereid is op wetenschappelijk onderwijs door meer diepgang en abstractie toe te voegen.

Ad 5.1 (5)

Hoe kunnen we zorgen voor een meer inclusief curriculum dat recht doet aan verschillende culturele en historische identiteiten? In de huidige eindtermen worden de metahistorische concepten multiperspectiviteit en historische significantie niet expliciet benoemd. Deze twee metahistorische concepten spelen een belangrijke rol om het verleden betekenisvol te maken en om te gaan met de perspectieven van mensen of groepen waar op dit moment relatief weinig aandacht voor is, zoals migranten of vrouwen (Tuithof et al., 2021). Door deze concepten duidelijker te verwerken in het curriculum, kan ook aan een groot deel van de hierboven gepresenteerde moties (4.1.5) recht worden gedaan. Door aandacht te schenken aan meerdere groepen, ontstaan mogelijkheden voor een inclusievere benadering van het verleden op landelijk en schoolniveau. Aandacht besteden aan al deze perspectieven met als doel een inclusiever verhaal, heeft echter verschillende curriculaire uitdagingen. Ten eerste omdat er vele perspectieven zijn die gehoord willen worden en je leerlingen geen overlappend programma wilt aanbieden. Er moeten dus keuzes gemaakt worden, zodat het ook voor leerlingen helder is welke perspectieven ze wel en niet moeten kennen voor hun CSE. Deze perspectieven moeten expliciet beschreven worden in de stofomschrijving. Ook ligt er een uitdaging in de hoeveelheid beschikbare schriftelijke bronnen voor toetsing, als je de minder dominante perspectieven aan bod wilt laten komen. Als laatste maar niet de minste uitdaging speelt de gevoeligheid en beladenheid van de verschillende perspectieven een rol in een nieuw curriculum, zowel wat betreft de keuze voor welke perspectieven belicht worden als in de toetsing.

6. Referenties

- Amagir, A., Wilschut, A., & Groot, W. (2018). The relation between financial knowledge, attitudes towards money, financial self-efficacy, and financial behavior among high school students in the Netherlands. *Empirische Pädagogik*, 32(3/4), 387-400.
- Anne Frank Stichting (2023). *Antisemitisme in het voortgezet onderwijs*. <https://www.annefrank.org/nl/over-ons/onderzoek/sociaal-onderzoek/onderzoek-naar-antisemitisme/antisemitisme-voortgezet-onderwijs-2013/>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Berendsen, D., Kienstra, N., Poortier, K., & Rombout, F. (2021). *Filosofie op school: handboek vakdidactiek filosofie*. Uitgeverij Boom.
- Bijsterbosch, H. (2018). *Professional development of geography teachers with regard to summative assessment practices* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Black Live Matters (z.d.). *Zwart Manifest. Educatie - Zwart Manifest*. <https://zwartmanifest.nl/educatie/>
- Booy, H., & Varekamp, K. (2021). Diversiteit als toetje. *De Groene Amsterdammer*, 35. <https://www.groene.nl/artikel/diversiteit-als-toetje>
- Bovenberg, L., & Nicolai, M. (2024). *Ethiek in het economie-onderwijs*. <https://weekvanheteconomieonderwijs.nl/ethiek-en-het-economieonderwijs/>
- Commissie Bussemaker. (2023). *Deel en Verbind - Nederland, Nederlands-Indië, Indonesië*. Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/02/08/deel-en-verbind-nederland-nederlands-indie-indonesie>
- Concepción, D. (2004). Reading Philosophy with Background Knowledge and Metacognition. *Teaching Philosophy* 27(4), 351-368.
- De Muijnck, S., & Tieleman J. (2024). Zes uitgangspunten voor het nieuwe curriculum. *Tijdschrift voor het economisch onderwijs* (2), 4-7.
- Den Elzen, M., Van Driel, J., & Penning de Vries, B. (2023). *Monitoring invoering vernieuwde bedrijfseconomie. Vierde meting van monitoronderzoek (schooljaar 2021-2022)*. <https://www.slo.nl/@21791/monitoring-invoering-vernieuwde-1/>
- Faber, A., de Goede, P., & Weijnen M. (2016). *Klimaatbeleid voor de lange termijn: van vrijblijvend naar verankerd*. Wetenschappelijke Raad voor

- het Regeringsbeleid. <https://www.wrr.nl/publicaties/policy-briefs/2016/10/13/klimaatbeleid-voor-de-lange-termijn-van-vrijblijvend-naar-verankerd>
- Grift, Y., & Schramm, M. (2018). *Ambitie en realiteit in het economie examen | Eindrapportage focusgroepenonderzoek onder docenten economie havo/vwo 2018*.
- Groen, A., van Horssen, C., & Veerman, N. (2022) Rapport rondkomen en betalingsproblemen. NIBUD. <https://www.nibud.nl/onderzoeksrapporten/rapport-rondkomen-enbetalingsproblemen-2022/>
- Gunnella, V., & Quaglietti, L. (2019). *The economic implications of rising 19 protectionism: a euro area and global perspective*. European Central Bank. <https://www.ecb.europa.eu/pub/economicbulletin/html/eb201903.en.html>
- Holdinga, C. C. (2023). *Disciplinary writing: Four empirical studies on historical and philosophical literacy* (Doctoral dissertation, University of Amsterdam).
- Houwen, A., van Boxtel, C., & Holthuis, P. (2020). Dutch students' understanding of the interpretative nature of textbooks when comparing two texts about a significant event in the development of democracy. *History Education Research Journal*, 17(2), 214-228. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.06>
- Hulscher, S., Bovens, M., de Vries, A., Werner, G., Toom, V., & Wijlhuizen, E. (2023). *Rechtvaardigheid in klimaatbeleid. Over de verdeling van klimaatkosten*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2023/02/16/rechtvaardigheidin-klimaatbeleid>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report. A Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>
- Kakutani, M. (2018). *The Death of Truth*. Harper Collins.
- Kienstra, N. (2021). Effectief filosoferen in de klas. In D. Berendsen, N. Kienstra, K. Poortier, & F. Rombout (Eds.), *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie* (pp. 135-161). Uitgeverij Boom.
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. UNICEF Netherlands. <https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af1785-geluk-onder-druk/>

- Koek, A. J. (2021). Filosofisch Lezen. In D. Berendsen, N. Kienstra, K. Poortier, & F. Rombout (Eds.), *Filosofie op school: Handboek vakdidactiek filosofie* (pp. 225-234). Uitgeverij Boom.
- Koek, A. J. & Velema, F. P. (2024). *Diversifying Learning Goals in Philosophy Education: A Report from the Netherlands*. (ingezonden voor publicatie)
- Le Coultre, E. (2023). *Ruimte om te denken: wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten*. University of Groningen.
<https://doi.org/10.33612/diss.689959497>
- Ministerie van Infrastructuur en Waterstaat (2022). *Kamerbrief over rol Water en Bodem bij ruimtelijke ordening*.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/11/25/wa-ter-en-bodem-sturend>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023). *Ontwikkeling 20 conceptkerndoelen voor de leergebieden mens en maatschappij, mens en natuur, kunst en cultuur, bewegen en sport en moderne vreemde talent voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs*.
<https://www.slo.nl/documenten/@22375/werkopdrachtkerndoelen-2023/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024). *Bijstelling conceptexamenprogramma's vakkenclusters mens en maatschappij, bewegen en sport, kunst en cultuur en digitale geletterdheid voor vmbo, havo en vwo*. <https://www.slo.nl/zoeken/@23265/werkopdracht-actualisatie-0/>
- Noordink, H., Oorschot, W.F., & Folmer, E. (2017). *Monitoring invoering nieuw examenprogramma aardrijkskunde vmbo*. SLO.
<https://www.slo.nl/@4588/monitoring-invoering-7/>
- Oost, K., de Vries, B., & van der Schee, J. A. (2010). Veldwerk in het aardrijkskundeonderwijs. Ieder jaar een feestje! Aardrijkskunde in beweging. *Geografie*, 19(9), 26-27.
<https://geografie.nl/artikel/veldwerk-in-het-aardrijkskundeonderwijs-ieder-jaar-een-feestje>
- Piketty (2014). *Kapitaal in de 21e eeuw*.
- PISA (2018). *Resultaten PISA 2018 in vogelvlucht*. <https://www.pisa-nederland.nl/pisa-2018/>
- PISA (2022). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. <https://pisa-nederland.nl/resultaten2022>
- Praveen, A. & Raisun, M. (2021). *The Post-Truth Era: Literature and Media*.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: seven ways to think like a 21st century economist*. Chelsea Green Publishing.
- Rombout, F. (2023). *Value-loaded critical thinking in philosophical dialogues*. (Doctoral dissertation, University of Amsterdam).

- <https://hdl.handle.net/11245.1/d9932f23-5be4-4f2c-bd72-d6bdd8006c8e>
- Rondhuis, N. T. W. (2005). *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- SCP (2023). *Eigentijdse ongelijkheid*.
<https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/03/07/eigentijdse-ongelijkheid>
- SLO (2022). *Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van examenprogramma's. Kader voor vakvernieuwingscommissies vmbo, havo, vwo*. <https://www.slo.nl/@21256/kader-ontwepruimte/>
- SLO (2023). *Startnotitie kerndoelen mens en maatschappij*.
<https://www.actualisatiekerndoelen.nl/mensmaatschappij/updates/startnotitie-van-het-leergebied-mens-en-maatschappij-2-2>
- TNO (2020). *Maatschappelijk draagvlak voor klimaat- en energiebeleid. Resultaten van een vragenlijstonderzoek*. Ministerie van Economische Zaken en Klimaat. <http://resolver.tudelft.nl/uuid:c0a9e40b-934f-464fbbe1-9c78d5c08718>
- TNO (2021). *Wat is het maatschappelijk draagvlak voor klimaatbeleid? Onderzoek naar beleidsopties van de studiegroep Invulling klimaatopgave Green Deal*. Ministerie van Economische Zaken en Klimaat. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-5a280184-bceb43e5-8f92-38c370d98157/pdf>
- Tuithof, H., Kennedy, J., & Goudsmit, K. (2021). Nabeschouwing op de herijking van de Canon van Nederland. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 134(2), 303-315. <https://doi.org/10.5117/TVG2021.2.009.TUIT>
- United Nations (2021). *United Nations development program strategic plan 2022-2025*.
- Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 149-176.
<https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- Van der Eem, M., van Drie, J., Brand-Gruwel, S., & van Boxtel, C. (2023). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research*, 47(1), 64-76.
<https://doi.org/10.1016/j.jsr.2022.05.003>
- Van der Kaap, A., & Visser, A. (2016). *Geschiedenis: Vakspecifieke trendanalyse 2016*. SLO. <https://www.slo.nl/@4547/geschiedenis-0/>
- Van der Ploeg, S., & Weijers, S. (2018) *Kwaliteitsborging schoolexamens voortgezet onderwijs*. Oberon

- Van der Vleuten, M. (2023). *Het schoolexamen geschiedenis anno 2023*. (Doctoral dissertation, Radboud University).
<https://theses.ubn.ru.nl/handle/123456789/15034>
- Van Driel, J. (2022). *Handreiking SE Geschiedenis. Het examenprogramma*.
<https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-geschiedenis/>
- Van Driel, J., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2022). Struggling with historical significance: Reasoning, reading, and writing processes. *European Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 185-211.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0004>
- Varekamp, K., Raangs, I., Boekstal, P., Groot, S. de, Bornebroek, B. & Visser, A. de (March 2024). *Bouwstenen voor nieuwe filosofie: Inhoudelijk eindverslag van de vakvernieuwingscommissie van de VFVO*.
<https://vfvo.nl/2024/04/publicatie-vakvernieuwingscommissie-vfvo/>
- Verenigde Naties. (2015). Sustainable Development Goals.
- Vet, L. E. M. (2018). Leren van de natuur: circulaire economie: Intermezzo. In *Ecologie leren & onderwijzen* (pp. 26-30). Nederlandse Vereniging voor het Onderwijs in de Natuurwetenschappen.
<https://nvon.nl/leswerk/ecologie-leren--onderwijzen-intermezzos-leren-van-de-natuur>
- Warps, J., de Visser, M., Lodewick, J., Termorshuizen, T. (2021). *Verkenning vervolgonderwijs: wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs*.
- Van der Zeijden, P., de Kok, J., Snijders, J. (2021). *Global Entrepreneurship Monitor Nederland 2021 Nationaal Rapport*

Bijlage A. Examenprogramma's

Aardrijkskunde

1. https://www.examenblad.nl/system/files/exam-document/2023-11/examenprogramma_vmbo_aardrijkskunde_vanaf_2014_2015.pdf
2. https://www.examenblad.nl/system/files/2007/exprog/havovwo/aard_havo.pdf
3. https://www.examenblad.nl/system/files/2007/exprog/havovwo/aard_vwo.pdf

Bedrijfseconomie

1. https://www.examenblad.nl/system/files/2016/Examenprogramma_Bedrijfseconomie_havo.pdf
2. https://www.examenblad.nl/system/files/2016/Examenprogramma_Bedrijfseconomie_vwo.pdf

Economie

1. <https://www.examenblad.nl/system/files/exam-document/2023-11/economie.pdf>
2. https://www.examenblad.nl/system/files/2012/exprog/examenprogramma_economie_havo_vwo_2015.pdf
3. https://www.examenblad.nl/system/files/2012/exprog/examenprogramma_economie_havo_vwo_2015.pdf

Filosofie

1. https://www.examenblad.nl/system/files/2017/Examenprogramma_filosofie_havo.pdf
2. https://www.examenblad.nl/system/files/2017/Examenprogramma_filosofie_vwo.pdf

Geschiedenis

1. https://www.examenblad.nl/system/files/exam-document/2023-11/examenprogramma_geschiedenis_vmbo_vanaf_2018.pdf
2. <https://www.examenblad.nl/system/files/2019/Examenprogramma%20geschiedenis%20havo.pdf>
3. <https://www.examenblad.nl/system/files/2019/Examenprogrammas%20geschiedenis%20vwo.pdf>



Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Bezoekadres
Stationsplein 1
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)
 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)